

附属特別支援学校における教育実習の在り方について探る

—教育実習生への調査を通して—

The result of questionnaires about teaching practice at the special school attached with Wakayama University

坂田 花子
SAKATA Hanako
(附属特別支援学校)

東平 朋子
HIGASHIHIRA Tomoko
(附属特別支援学校)

江田 裕介
EDA Yusuke
(和歌山大学教育学部)

教育実習の事前・事後に実施した「障害児・者に対するイメージ調査」および「教育実習に関するアンケート調査」の結果から、附属特別支援学校における教育実習の意義の検証と、教育実習の在り方についての検討を行った。その結果、教育実習での障害児との実践的関わりが、学生の障害児・者に対する積極的な受容を促すことや、実習指導教員の役割の大きさが明らかになった。また、大学と附属校の具体的な連携の在り方が示唆された。

キーワード：教育実習 特別支援教育 アンケート調査 意識変容 因子分析

1. はじめに

教育実習は、教職を目指す学生が学校教育の現場で教育の実際を体験し、実践力を身につけ、学校教育についての理解を深めるためにも重要な機会である(吉田ら, 2000)。附属学校においては、教育実習を実施することは重要な責務の一つであり、和歌山大学附属特別支援学校においても特別支援学校教育実習を行い、将来の特別支援教育の担い手の育成に努めている。

しかし、附属学校における教育実習に関しては、大学と実習校の連携が不足しているとの指摘がなされるなど(小柳, 2007)、その在り方については見直しが求められているところである。そのような中、和歌山大学でも教育実習改革の取り組みが進められており(松浦ら, 2006)、受け入れ校である附属特別支援学校に於いても実習の在り方について見直し、より充実した実習を目指すことが必要であろう。ところが、教育実習に関する先行研究は、大学側からの視点によるものが多く(貫井ら, 2001; 姫野, 2003; 今林ら, 2004)、受け入れ校である附属特別支援学校の立場からの研究はほとんど見られない。

本研究では、大学生に対する教育実習前(実習3日前のガイダンス時)・後(3週間の実習の最終日)での①障害児・者に対するイメージ調査、②教育実習に関するアンケート調査の2つの調査を通して、本校における教育実習の現状と課題を整理し、附属特別支援学校としての役割や、大学との連携の在り方などについて

検証する。

2. 障害児・者に対するイメージ調査について

2.1. 目的

実習の前後でのイメージ調査に基づき、特別支援学校における教育実習が大学生の障害児・者に対する意識に、どのように影響を与えるかを検証する。その結果の考察を通じて、大学生を障害児・者の支援者として教育する視点から本校の教育実習の意義を明らかにする。

2.2. 対象

平成14年度から平成17年度に本校における教育実習に参加した大学生100名を対象として、実習の前後にアンケートによる意識調査を実施した。

本校の教育実習の特徴として、近年、特別支援学校教員免許の取得を希望する学生が増加し、障害児教育学専攻の学生以外にも多様な専攻の学生が教育実習を履修するようになっている。本調査においても障害児教育学を専攻する学生以外に、教育学・心理学・教育実践学を専攻する学生(教育科学コース)や、各教科分野を専攻する学生(教科教育コース)も調査対象に含まれている。

2.3. 質問項目と分析の手続き

調査の内容は、障害児・者に対するイメージや問題

意識、態度の積極性などを問うために30項目の質問によって構成されている。各質問は、「思わない」「思う」の間で5件法による評定尺度で回答してもらい、それぞれ1点から5点まで段階的に得点化する（一部項目は得点を逆転する）。教育実習の前後で同じアンケートを2回実施し、得点の平均値と標準偏差を算出する。得点が高いほど、障害児・者に対する意識が積極的、好意的であると考えられる。実習の前後での変化を測定するとともに、所属が未記入のもの（19名）を除き、障害児教育学専攻（30名）、他の教育科学コースの専攻（26名）、教科教育専攻（25名）の区分で学生をグループ化し、群間での結果の有意差を分析する。また因子分析を実施し、大学生の障害児・者に対する意識の構造を検討し、教育実習がどの側面に影響を及ぼすかを考察する。

3. 障害児・者に対するイメージ調査の結果と考察

3.1. 実習前の調査

表1は、事前・事後の2回のアンケート調査における各質問項目の平均得点および標準偏差を示したものである。平均得点の高い項目として、「知的障害のある人には社会の理解や協力が必要だ」（ $M=4.89$, $SD=0.31$ ）、「知的障害のある人のために地域で住み良い環境を作っていくべきだ」（ $M=4.66$, $SD=0.66$ ）、「知的障害のある人と関わることは自分にとってプラスになる」（ $M=4.62$, $SD=0.63$ ）などがあり、低い項目として、「知的障害児が衣服の着脱に時間がかかっていたらできるだけ手助けしてあげたい」（ $M=2.74$, $SD=0.95$ ）、「ことばをもたない知的障害児とはコミュニケーションが困難だと思う」（ $M=2.78$, $SD=1.14$ ）、「知的障害のある人とどのように接したらよいか戸惑う」（ $M=2.83$, $SD=1.21$ ）などがあった。実習前の回答は、障害児・者への一般的理解や、教育の総論的観点を問う項目の得点が高く、反面、具体的な接触や対応に関する項目の得点が高い。

実習以前に障害児と直接出会う経験や専門的な学習の機会の多い障害児教育学専攻の学生にも同じ傾向が見られた。実習以前に障害児・者と接触する機会の少ない学生にとっては、その経験や知識の乏しさから、実際の触れあいに対しての不安感が表れているものと思われる。また、ボランティア活動などで障害児・者と接触した経験のある学生にとっても、障害児との関わり方について十分に学ぶ場となっておらず、まだ実践面に自信がなく、不安感が強いものと考えられる。

3.2. 実習後の変化

すべての学生のグループで実習後に得点があり向上した項目として、「障害児教育は教育の原点といわれるが、よく実感できない」（ $M=3.45 \rightarrow 4.09$ ）、「ことばをもたない知的障害児とはコミュニケーションが困難だ

と思う」（ $M=2.78 \rightarrow 3.08$ ）、「知的障害のある人とどのように接したらよいか戸惑う」（ $M=2.83 \rightarrow 3.41$ ）の3点があった。

事後に得点の低下した項目として、「知的障害児が衣服の着脱に時間がかかっていたらできるだけ手助けしてあげたい」があり、特に障害児教育学専攻の学生において有意に得点が低下した。

これらの結果から、教育実習後は、事前調査で得点の低かった具体的な接触と対応に関する項目の得点がいずれも全体的に向上していることが分かる。実践経験を経て不安が軽減し、障害児に対する意識が積極的なものに変化したと考えることができる。その変化は、ふだん障害児と直接出会う経験や専門的な学習の機会が少ない教科教育専攻の学生において顕著であった。一方、障害児教育学専攻の学生で一部得点が低下したことは、実践経験を経て自立にむけての指導的な観点で優勢になったものと考えられる。

3.3. 学生の専攻別グループ間の差異

「知的障害のある人が結婚相手の家族にいたら結婚の意志がゆらぐと思う」「知的障害児と一緒に演奏会へ行くのは少し抵抗があると思う」の2項目は、いずれも障害児教育学専攻の学生の得点が、事前・事後を通して有意に高かった。一方、「知的障害児が満員のバスに乗ってきたら席を代わってあげたいと思う」という項目では、障害児教育学専攻の学生の得点が、事前・事後を通して他の専攻の学生よりも有意に低かった。障害児教育学専攻の学生は、障害に対する受容が他の学生より進んでいることが示唆されている。一方、保護的な見方はむしろ弱く、特別な扱いの必要よりも、対等、平等の意識が優勢にはたらいっているものと予測される。また教科教育コースの学生には4項目において事前・事後で独自の変化が見られた。「知的障害のある人と一緒に買い物に行く機会があれば行きたい」（ $M=3.76 \rightarrow 4.20$ ）、「知的障害のある人には、年上であっても年下のように接してしまうと思う」（ $M=2.80 \rightarrow 3.70$ ）の2項目においては、事前には教科教育専攻の学生は他のグループに比して有意に得点が低かったが、事後には差が見られなくなった。また、「知的障害のある人が同じクラスにいても他の友達と同じように接する」（ $M=3.80 \rightarrow 4.29$ ）、「妊娠中に胎児に障害があると分かれば生むことをためらうと思う」（ $M=2.64 \rightarrow 3.96$ ）の2項目においては、事前には教科教育専攻の学生は他の2グループに比して有意に得点が低かったが、事後には逆転して有意に得点が高くなった。これは、障害児と接触する経験や専門的な知識が少ない学生にとって、教育実習における障害児との関わりの実践体験が他のグループに比してより大きな影響を与え、意識の積極化となって表れているためと考えられる。

3.4. 因子分析

アンケートの30項目の得点結果をもとに因子分析を実施し、5つの因子を抽出した(表2)。第Ⅰ因子は、知的障害者に対して直接はたらきかける行動や、身近に起こる出来事への対応に関係する項目で占められていたことから、これを『知的障害者への直接的対応』の因子とした(表3)。第Ⅱ因子では、知的障害者への対応の困難感や戸惑い、思い込みの項目が集まっていた。また障害への偏見につながる項目も含まれていることから、この因子を『障害への戸惑いと偏見』とした(表4)。第Ⅲ因子は、弱者としての障害者への援助やボランティア精神に関わる項目を中心に構成されており、『福祉援助とボランティア』の因子とした(表5)。第Ⅳ因子の内容は、いずれも障害に関する一般的な理解や総論的な対応の姿勢を示すものであるため、『一般的な障害理解』とした(表6)。第Ⅴ因子は、「知的障害のある人も生活の仕方を自分の考えで決めるのがよい」など、障害者の精神的な自律や自己決定に関わる項目と、介護や生活スタイルに類する内容であることから、『障害者の生活と自立』の因子とした(表7)。

因子分析によって得られた観点から実習前後のアンケート回答を比較すると、本校における教育実習は、学生の障害者に対する意識に変化をもたらすが、その影響は特に、『知的障害者への直接的対応』と『障害への戸惑いと偏見』の因子において明確であった。この2因子に含まれる項目は、障害児との接触経験の深まりやそれによって深まる理解に関わるものが多く、実習における実践体験が実習生の意識の積極化に影響を及ぼすことが示唆される。また、教科教育コースの学生のように実習以前に障害児の指導経験や専門的な学習の機会が少なかった学生には、『福祉援助とボランティア』の因子に関する意識を積極化する効果も見られる

が、一方、障害児教育学専攻の学生では、援助的な項目への意識はむしろ低下する傾向が見られた。これは指導者としての意識が強くなったためと考えられる。『一般的な障害理解』『障害者の生活と自立』の因子には目立った変化を認めなかった。この2因子に含まれる項目は事前の調査時から得点が高い傾向にあり、特別支援学校教員免許の取得を目指す学生には一般的な理解が高いことが確認できる結果と言えよう。

4. 障害児・者に対するイメージ調査のまとめ

今回のイメージ調査の結果から、本校における教育実習での障害児との接触経験が、実習生の障害児・者への意識の変化に影響を及ぼすことが明らかになった。障害児教育学専攻の学生にとっては本校の教育実習は、実践面での障害児理解の深まりと共に、指導者的思考の高まりなど、特別支援学校における専門的指導者として望ましい態度を育成する場となっていると考えられよう。実習以前に障害児との接触経験や専門的な学習の機会の少ない教科教育コースなどの学生の意識の変化は特に大きく、教育実習における障害児との関わりが障害児・者への理解をすすめ、受容的態度を促していると思われる。これらの学生の多くは小・中学校での教職に就くことが予想される。今日の特別支援教育に関わる流れの中で、小・中学校においても障害児を指導する必要性が高まることは明らかであり、本校での実習の体験を経て小・中学校の教職に就くことは大きな意味を持つものと思われる。

これらのことから、特別支援学校教職の志望の有無に関わらず、教職を目指す学生にとって本校での教育実習の果たす役割は大きいと言えよう。

表1 各質問における得点の平均と標準偏差 (事前・事後)

質問番号	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	
事前	平均	4.89	4.17	4.27	3.84	4.39	4.54	2.72	3.74	4.54	4.57
	S D	0.31	0.95	0.83	0.91	0.75	0.74	0.95	0.99	0.73	0.61
事後	平均	4.78	4.22	4.24	4.05	4.44	4.41	2.47	3.98	4.67	4.43
	S D	0.41	1.04	0.86	0.93	0.76	0.94	1.05	1.01	0.66	0.81
質問番号	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	
事前	平均	4.27	3.26	3.18	4.05	4.28	3.45	2.99	4.44	3.63	2.78
	S D	0.94	1.16	0.98	0.95	0.87	1.27	1.04	0.72	0.82	1.14
事後	平均	4.24	3.24	3.31	4.11	4.38	4.09*	3.23	4.51	3.80	3.08*
	S D	0.98	1.17	1.09	0.94	0.86	1.27	1.10	0.73	0.89	1.28
質問番号	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	
事前	平均	2.83	4.05	4.58	4.26	2.87	3.89	4.66	3.15	4.24	4.62
	S D	1.21	0.98	0.69	0.86	0.79	1.06	0.66	1.20	0.86	0.63
事後	平均	3.41*	4.17	4.56	4.26	2.92	4.12	4.61	3.48	4.25	4.54
	S D	1.21	0.98	0.69	0.86	0.79	1.06	0.66	1.20	0.86	0.63

*p<0.05 (事前・事後で平均得点に有意差を認めた項目)

表2 因子分析結果

項目	第Ⅰ因子	第Ⅱ因子	第Ⅲ因子	第Ⅳ因子	第Ⅴ因子
Q2	0.783013	0.052294	0.139826	0.023596	-0.0874
Q29	0.704632	0.241211	-0.02764	-0.0294	-0.14885
Q13	0.681747	0.246586	0.294243	-0.07894	-0.03766
Q23	0.651808	-0.02349	-0.01626	0.457276	0.246173
Q22	0.64666	0.051859	-0.01463	0.175961	-0.13462
Q27	0.638506	-0.01248	0.213674	0.113708	0.299517
Q19	0.601988	0.05837	0.134591	0.276865	0.098438
Q14	0.493042	0.18854	0.347423	-0.09602	0.288411
Q30	0.457359	0.231056	0.425956	0.066345	-0.05528
Q15	0.372019	0.204454	-0.11112	0.219899	0.167544
Q28	-0.1275	0.669997	0.005563	0.234546	0.130193
Q20	0.002293	0.62842	-0.01565	0.094922	-0.11217
Q21	0.31778	0.558998	0.079327	0.165522	0.005644
Q8	0.057657	0.552224	0.196509	0.200964	0.193655
Q24	0.158375	0.549695	0.087491	-0.04882	-0.01046
Q11	0.157127	0.429437	0.026436	-0.20418	0.240749
Q17	0.200255	0.414856	-0.29525	-0.13665	0.036905
Q5	0.071451	0.379369	-0.298	-0.09228	-0.20359
Q26	0.250786	0.340586	-0.12693	0.260741	0.181269
Q7	0.133108	-0.01583	0.782076	0.091769	-0.06432
Q12	0.234533	-0.10037	0.694517	-0.00729	0.136
Q10	0.258329	0.176642	0.511575	0.349101	-0.04157
Q6	0.238282	-0.11809	-0.30676	0.167952	0.275815
Q9	-0.00602	0.082029	0.119775	0.67278	-0.15476
Q18	0.169196	0.236873	0.268676	0.653713	-0.04634
Q1	0.192337	-0.06836	-0.05788	0.593462	0.18367
Q3	0.128588	0.129819	0.186551	0.183014	0.563418
Q4	0.245241	0.215954	-0.18173	-0.03696	0.374701
Q16	0.15449	0.156063	-0.16332	0.280622	-0.44065
寄与率	14.80%	9.51%	7.93%	7.25%	5.74%
累積寄与率	14.80%	24.31%	32.23%	39.48%	45.22%

表3 第Ⅰ因子『知的障害者への直接的対応』の項目

番号	項目内容
Q 2	知的障害のある人と一緒に買い物に行く機会があれば行きたい
Q29	知的障害のある人にかかわるボランティア活動に参加したい
Q13	知的障害のある人に自分から積極的に話しかけたい
Q22	知的障害のある人に関する本や雑誌の記事に関心がある
Q27	知的障害のある人のために地域で住み良い環境を作っていくべきだ
Q19	知的障害のある人が一人で外出することはよいことだ
Q14	家の近くに障害のある人の施設や養護学校ができることはよいことだ
Q30	知的障害のある人と関わることは自分にとってプラスになる
Q15	知的障害のある人と一緒に仕事をすることに問題はない

表4 第Ⅱ因子『障害への戸惑いと偏見』の項目

番号	項目内容
▼Q28	知的障害のある人には年上であっても年下のように接してしまうと思う
▼Q20	ことばをもたない知的障害児とはコミュニケーションが困難だと思う
▼Q21	知的障害のある人とどのように接したらよいのか戸惑う
Q 8	知的障害のある人が同じクラスにいても他の友だちと同じように接する
▼Q24	知的障害のある人に優越感を感じる時がある
▼Q11	知的障害のある人が結婚相手の家族にいたら結婚の意志がゆらぐと思う
▼Q17	妊娠中に胎児に障害があると分かれば生むことをためらうと思う
▼Q 5	障害児教育においては、みんなが同じ内容や方法で学んでいくのが大切だと思う
▼Q26	知的障害児と一緒に演奏会へ行くのは少し抵抗があると思う

▼得点の逆転項目

表5 第Ⅲ因子『福祉援助とボランティア』の項目

番号	項目内容
Q 7	知的障害児が衣服の着脱に時間がかかっていたらできるだけ手助けしてあげたい
Q12	知的障害児が満員のバスに乗ってきたら席を代わってあげたいと思う
Q10	知的障害のある人が困っていたら助けてあげたい
▼Q 6	知的障害のある人に対する福祉は社会にゆとりができてから考えるべきだ

▼得点の逆転項目

表6 第Ⅳ因子『一般的な障害理解』の項目

番号	項目内容
Q 9	知的障害をもつということは誰にでも起こりうることである
Q18	一般の人々は障害のある人と接する機会を増やすことが必要だ
Q 1	知的障害のある人には社会の理解や協力が必要だ

表7 第Ⅴ因子『障害者の生活と自立』の項目

番号	項目内容
Q 3	知的障害のある人も生活の仕方を自分の考えで決めるのがよい
▼Q 4	知的障害のある人の面倒は家族が見ればよいと思う

▼得点の逆転項目

5. 教育実習に関するアンケート調査について

5.1. 目的

実習の前後でのアンケート調査に基づき、教職を目指す学生の進路への意欲や実地指導に関する不安などに対して、本校での教育実習がどのような影響を及ぼすか、また意欲向上や不安解消にどの程度の効果があるかを検証する。加えて、学生が大学や附属学校にどのような要望を有しているかを集約、整理することで、附属特別支援学校としての役割や、大学との連携の在り方について考察する。

5.2. 対象

イメージ調査と同じ

5.3. 質問項目と分析の手続き

調査項目は実習前後に共通して、①採用試験の受験の意志と校種別の志望、②不安の内容についての2項目を、実習後のみの質問項目として、③実習の充実度、④不安の解消に有効だった要素、⑤大学や本校への希望、⑥実習で学べたこと、⑦小・中学校との比較、および感想を質問内容として、5件法ないし自由記述で回答を求めた。回答は「受験の意志」および「校種別の志望」については5段階の回答数で比較検討した。不安の解消の有効性については各質問項目について5件法で得点化し、平均値、標準偏差を算出した。また、障害児教育学専攻生群（以下A群）41名と、その他（心理学、教育学、教育実践学、教科教育）専攻生群（以下B群）51名の2群に分けての比較検討も行った。その際、所属が未記入のもの（8部）は省いた。不安の解消要素の項目に関しては、上記の2群でt検定を用いて比較した。不安の内容については11のカテゴリーに分類し、実習前後の記述の変化を比較した。

6. 教育実習に関するアンケート調査の結果と考察

6.1. 実習前後の変化

6.1.1. 採用試験の受験の意志について

表8に示すように、「受ける」と答えた学生が減少し、「受けない」と答えた学生が増加している。これは、教職への意欲の低下によるものではなく、後期実習生の中には事後の時点で採用試験の可否が判明している学生がいることがこの結果に影響していると思われる。

表8 採用試験受験の意志

(人)	受ける	たぶん受ける	まだ決めていない	たぶん受けない	受けない
事前	62	13	2	6	9
事後	56	17	5	0	12

6.1.2. 校種別の志望について

小・中学校教職志望および特別支援学校教職志望について「ぜひなりたい」「ならない」の間で5件法で回答を求めた。

全体の結果は図1に示すように、小・中学校教職志望については、「ぜひなりたい」と答えた学生が事前・事後ともに多かった。しかし、「できればなりたい」、「まだ決めていない」と答えた学生は若干減少し、「あまりなりたくない」、「ならない」で増加する傾向が見られた。特別支援学校教職志望では、「ぜひなりたい」、「できればなりたい」が増加し、「まだ決めていない」、「あまりなりたくない」、「ならない」が減少していた（図2）。これは、本校での教育実習において特別支援教育の実際に触れ、障害児と関わることで、教育実習生の特別支援学校教職への志望に積極的な変化をもたらしたものと考えられる。

2群に分けてみると、まずA群では小・中学校教職志望においては「ぜひなりたい」「できればなりたい」がわずかながら減少し、「あまりなりたくない」「ならない」で増加する傾向が見られた（図3）。特別支援学校教職志望においては、「あまりなりたくない」「ならない」とする学生にほとんど変化は見られなかった。事後で「ならない」と回答した4名の受験の意志および小・中学校教職志望について見ると、受験の意志がないか小・中学校教職を希望している学生であることが分かった。また、「できればなりたい」「まだ決めていない」が減少し、「ぜひなりたい」とする学生が増加していた（図4）。

B群では小・中学校教職志望は「ぜひなりたい」はほぼ変わらず、「あまりなりたくない」「ならない」とした学生はわずかに増えているがほとんど変化はない（図5）。特別支援学校教職志望では「ぜひなりたい」、「できればなりたい」が増え、「あまりなりたくない」、「ならない」が減少していた（図6）。事後に「あまりなりたくない」「ならない」とした7名の受験の意志および小・中学校教職志望について見ると、教職志望ではないか小・中学校教職を強く希望している学生であった。

上記の結果及び表9、表10からも分かるように、特別支援学校の現場に触れて自らの適性を確認し、それぞれの校種への志望がより明確に強くなったものと思われる。

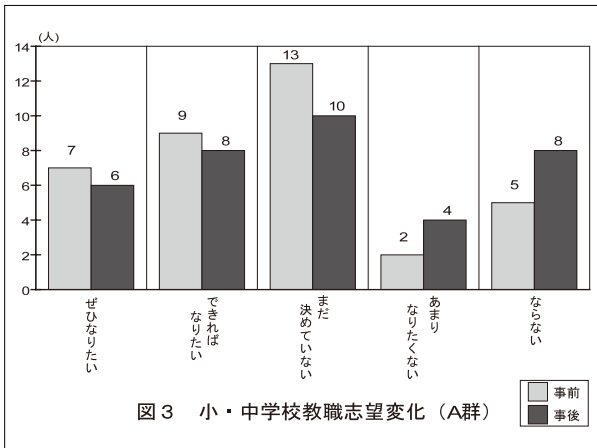
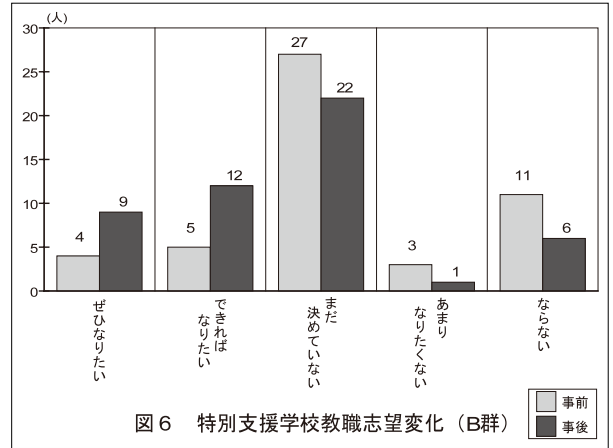
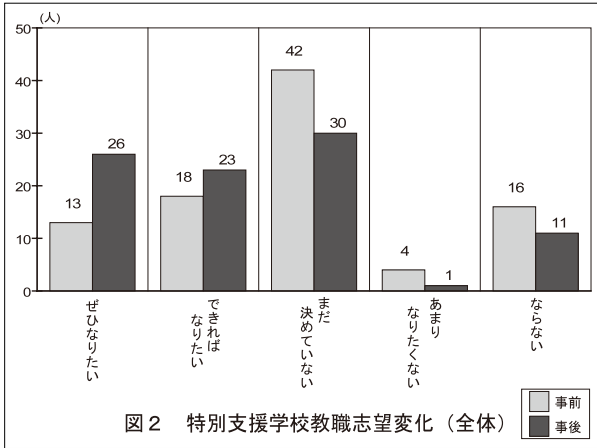
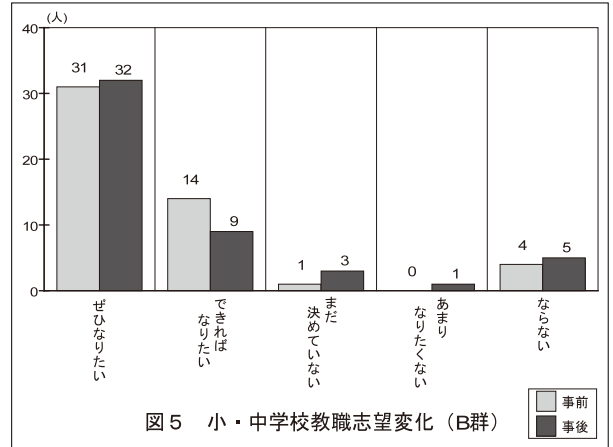
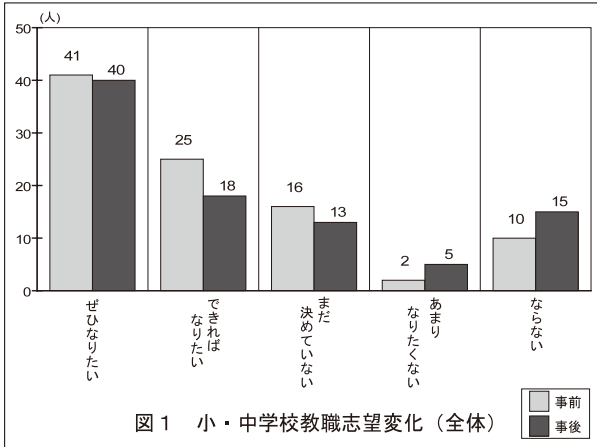


表9 校種別志望の変化の比較

(人)	両方十	両方*	両方一	小十特一	小一特十	小*特十	小*特一	小十特*	小一特*
A群	5	14	0	0	3	4	1	1	8
B群	5	18	2	0	2	15	2	1	5

※「小」は小・中学校教職志望を、「特」は特別支援学校教職志望を、十は評価が高くなったことを、一は評価が低くなったことを、*は変化がないことを示す。

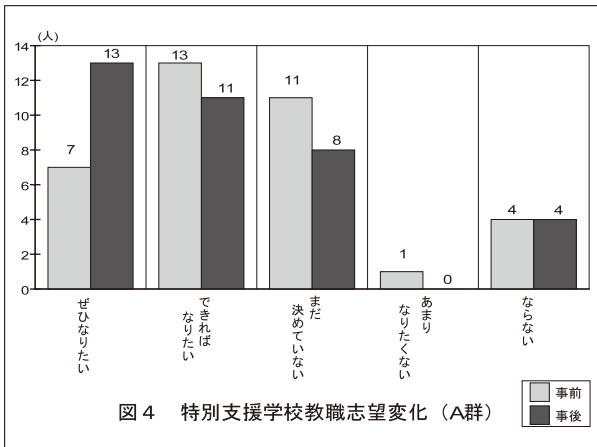


表10 校種別志望の高さの比較

(人)	小・中>特	小・中=特	小・中<特
A群	事前	9	15
	事後	8	12
B群	事前	40	9
	事後	33	13

※小・中学校教職志望と特別支援学校教職志望の5段階評価の高低を比較したものである。

6.1.3. 実習に関する不安の内容

自由記述で回答されたものを①授業作り、②障害児教育に関する知識の少なさ、③児童・生徒とのコミュニケーション、④指導案の作成、⑤研究授業、⑥他の実習生との協調、⑦自分の体調、⑧特別支援学校教職の適性、⑨特別支援学校だということに関して、⑩適切な教育、⑪その他、の11のカテゴリーに分類した。①の授業作りに関しては、A：児童・生徒の実態把握、B：指導方法・指導内容、C：教材作り、D：生徒の体調・安全、E：すすめ方・評価の5つのカテゴリーに細分化した。記述の中で複数のカテゴリーについて述べられているものについては、それぞれのカテゴリーに1件として数えた。

不安の内容として実習前後共に「授業作り」とした学生の割合が最も多く（事前46%、事後60%）、件数もほぼ変わらない（事前54→事後53）。しかし、記述の内容を見ると、実習前の抽象的表現から実習後は具体的な内容へと変化しており、また、細分化したカテゴリーでも複数回答になる学生が多い。このことから、実習前には漠然と抱いていた不安が、実習中にはより具体的かつ明確なものになるとと思われる。

次いで実習前後共に「児童・生徒とのコミュニケーション」とした学生の割合が多かったが、件数が減少している（26→15）。2群に分けて見ると、「授業作り」は両群共に不安内容の50%台を占めているが、「コミュニケーション」に関しては、A群は事前が21%、事後12%であるのに対しB群は事前では32%を占め、事後には18%まで割合が減少している。これは、実践経験を通して障害児への理解が深まり、また、具体的な対応の仕方を学ぶことができたためと考えられる。

「障害児教育に関する知識の少なさ」（事前4）、「特別支援学校だということに関して」（事前7）はいずれも事後には実習中の不安として挙げた学生は見られなくなった。実習前には障害や特別支援教育への専門的な知識を重要視するものの、個に応じた支援を求められる現場で実際に生徒を目の前にした時には、指導教員の指導や支援をモデルとして対応することが知識の豊富さよりも重要視されるためと考えられる。このことは後述する不安解消に有効な要素の結果からも見て取れる。

「研究授業」（1→3）、「他の実習生との協調」（1→4）の2項目のみ増加が見られた。特別支援学校においては、通常、複数の指導者で授業を作り上げていく。実習生にあっても同様で、他の実習生と協力、連携することが他校種での実習よりもより望まれよう。そのような中で他の実習生との話し合いや対人関係面での難しさを感じ、実習期間中におけるストレスの要因となっていることも推察される。実習生の指導に際しては、指導力や実践力のみならず、指導者同士の連携についての指導・支援も本校教員に求められる要素であろう。

6.2. 実習後の調査

6.2.1. 実習の充実度

「大変充実した」を選択した学生が72名、「まあまあ充実した」が20名と、90%以上の学生が充実度を得ている。A群とB群の比較においても得点に有意な差は見られない。このことは、前述の校種別の志望の変化にも大きく作用しているものと思われる。

6.2.2. 不安の解消に有効だった要素

実習をする上での不安を解消するのにどのようなことが有効であったかについて①附属学校の指導教員からのアドバイス、②大学の指導教員からのアドバイス、③先輩からのアドバイス、④授業見学（実習はじめての一週間）を通しての体験、⑤実際に授業をする中での指導経験、⑥休憩時間の遊びを通しての子どもとの接触、⑦他の実習生の様子を見たこと、⑧他の実習生との話し合い、⑨附属学校の指導教員が子どもとどのように関わるかを見たこと、⑩事前に受講した大学の講義の10項目それぞれに「よくあてはまる」「あてはまらない」の間で5件法で評価を求め、回答はそれぞれ5点から1点で段階的に得点化した。

全体の結果では「実習指導教員のアドバイス」（M=4.6, SD=0.81）「教員の関わり方を見て」（M=4.6, SD=0.83）が共に最も高く、このことから、附属学校教員の役割の大きさがうかがえる。逆に得点の低かったものは、「大学教員のアドバイス」（M=2.49, SD=1.33）、「先輩からのアドバイス」（M=2.97, SD=1.46）、次いで「事前に受講した大学の講義」（M=3.35, SD=1.03）であった。アドバイスに関して得点が高いのは、実習期間中は教材研究等に追われ、大学に赴きアドバイスを得られるような機会が乏しいためと思われる。大学の講義に関して得点が高いのは、初めての実践の場においては、目の前の児童・生徒の実態把握や指導、教材研究をこなすことで精一杯になり、大学の講義で学んだことを生かすには至らないものと思われる。また、講義の内容が実習生にとって実習の場ですぐに役立つことができるような実践的な内容が少ないためではないかと思われる。

2群での比較においては、「大学教員のアドバイス」「先輩からのアドバイス」の2項目でA群が有意に高く、「授業見学」「実際の指導経験」「子どもとの関わり」「他の実習生の関わり方を見て」の4項目ではB群が有意に高い傾向を示している。A群の学生にとっては、特別支援学校の教育や実習を知る人が身近におり、その人たちからのアドバイスが不安の解消の一助となっていることが示唆された。一方、B群においては、大学の指導教員から特別支援学校の実習についてアドバイスが得にくい状況があると考えられる。つまり、障害児教育教室以外の大学教員が、特別支援学校の教育について十分に情報を持っていないものと推察される。

また、教育実習以前に障害児と接する経験が少なく、障害児とのコミュニケーションや専門的な知識量の不足に不安を持って実習に臨むB群の学生にとっては、実習中の児童・生徒との触れあいが不安解消の大きな要素となっていることが分かる。

6.2.3. 大学や本校への希望

大学への希望としては、学校現場で実際に体験し学ぶ機会を望む意見が最も多く、次いで多かったのが指導法や教材作成などを含む授業実習を望む意見であった。本校への希望としては、児童・生徒の実態を知る機会、他学部の実習生の授業見学、本校教員の授業見学、教材研究の時間確保などがあげられた。

前述の不安の内容や後述の比較と感想からも分かるように、児童・生徒の実態が多様で、且つ「教科書がない」特別支援学校での授業実践は実習生にとって大いに悩み苦勞を伴う。実習以前に特別支援教育の現場に触れたり、授業作りのノウハウを得る場や機会を設定すること、授業実習の時間数の見直しなどが実習期間をより有意義に過ごせるようにするためにも必要なことであろう。

6.2.4. 実習で学べたこと

T.T.での役割分担や教師としての障害のある児童・生徒との関わり方、教員同士の連携や児童・生徒の実態把握および児童・生徒の実態を踏まえた授業作りの大切さなどであった。

6.2.5. 小・中学校との比較と感想

「教員同士の連携」「個々の実態に合わせた教材作りの難しさ」「一人一人の児童・生徒との密接な関わり」「個別指導法」などが挙げられ、その難しさと喜びの大きさを共に述べる学生が多かった。学べたこと、比較と感想のどちらにも特別支援学校の教育の特色が挙げられており、「大変だったが充実していた」とする学生が多かった。

7. 教育実習に関するアンケート調査のまとめ

今回のアンケート調査の結果から、本校の教育実習が学生の専攻を問わず、特別支援学校教職の志望の意志を明確にしたり、高める場となっていることが分かった。

また、本校における教育実習をさらに充実させるために求められる課題も明らかになった。大学との連携の観点からは、学生の特別支援学校の教育への理解を促すために実習や参観の機会の拡大を図ることや、実習生への指導や支援を充実させるために大学の教官に附属特別支援学校の教育について知ってもらうことが挙げられる。また、本校においては、授業実習の時間数の精選などのシステムの見直しや本校教諭の専門性の向上はもちろんのこと、実習生の力を引き出し育てるためにも、実習生の指導にあたっては良き相談相手としての視点をもって臨むことが求められよう。

8. おわりに

今回の調査から本校における教育実習の経験が特別支援学校の教育や教職への理解を促し、学生にとって充実したものとなり、教職への志望を高めるものとなっていることが分かった。しかし、実習前の不安や大学への要望からも分かるように、現在実施している教育実習の形にとらわれず学生が特別支援教育の現場に触れる機会をより多く設定するなど、本校と大学が連携し新たなシステムを構築することが、本校における教育実習の更なる充実や、将来の特別支援教育を担う人材育成のためには必要であると思われる。

参考文献

- 1) 吉田辰雄・大森 正 (2000) : 介護等体験・教育実習の研究. 文化書房博文社.
- 2) 小柳和喜雄 (2007) : 教育実習における自己点検評価のための目標資質能力の明確化に関する研究. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要,16,225-230.
- 3) 松浦善満・豊田充崇・植西祥司 (2006) : 教育実習改革に関する研究概要と今後の課題—2005年度の取り組みから—. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要,6,1-6.
- 4) 貴井正納・市川洋子・吉田雅巳 (2001) : 教育実習前後における学生の授業意識—アンケート調査から—. 千葉大学教育学部研究紀要,49,109-114.
- 5) 姫野完治 (2003) : 教育実習の実態に関する基礎的研究—教職志望学生への質問紙調査を通して—. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要,25,89-99.
- 6) 今林俊一・川端秀明・白尾秀隆 (2004) : 教育実地研究に関する教育心理学的研究(6)—教員養成学部生の教師効力感の変容について—. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要,14,85-99.