

## 特別支援学校における効果的な教育実習への実践

渡邊 貴裕 東京学芸大学附属特別支援学校  
 橋本 創一 東京学芸大学教育実践研究支援センター  
 菅野 敦 東京学芸大学教育実践研究支援センター  
 中村 勝二 順天堂大学スポーツ健康科学部

**要 旨：**本研究では、東京学芸大学特別支援学校幼稚部にて教育実習を行った実習生20名について、事前実習の様子、履歴書の内容等をもとにその性格や指導の特性、教員志望意欲の程度等からいくつかのタイプ分類を行い、それらに基づいて「実習支援計画」を作成し実践を行った。特別支援学校では、一斉指導の中でいかに個に応じた指導ができるか、他の教員と協力してチームティーチング (T・T) の指導ができるかが求められ、これらは特別支援教育の特徴であると同時に難しさであるといえる。教育実習でこれらの事柄を学んでいく際には、実習生の分類タイプに基づいて実習生に合ったプログラムで実習を進めることや、個に応じた指導を展開するための実習カンファレンスの持ち方、T・Tによる指導の学修の仕方の工夫が重要であることが事例から示唆された。

**Key Words：** 特別支援学校, 教育実習, 実習支援計画

### ● I. はじめに

障害のある児童生徒に対する教育支援、発達支援、ならびに福祉支援などの在り方に関して、ここ数年の動向は著しく大きな変化がみられる。特に学校教育の分野における障害児への支援は、「特別支援教育」の推進の中で、障害の重度・重複化や多様化、学習障害 (LD)、注意欠陥多動性障害 (ADHD) 等の児童生徒への対応や、早期からの教育的対応に関する要望の高まり、高等部への進学率の上昇、卒業後の進路の多様化、ノーマライゼーションの進展などが進んでいる。さらに、学校教育法等が改正され、従来の盲・聾・養護学校の制度は複数の障害種別を受け入れることができる特別支援学校の制度に転換され、また小中学校等においても特別支援教育を推進することが法律上明確に規定された。これらのことから特別支援教育を担当する教員は、様々な障害に関する幅広く基礎的な知識を有していることが期待される。また、障害に関しての基礎的な知識に加え、実際

の指導場面においては、特に一斉授業を行う場合、個々の児童生徒の能力・適性の多様さや差異に応じた指導を進めることに困難を要することが多い。よって特別支援学校では児童生徒の能力・適性の多様さに応じるため、多様な学習グループの編成や独自の指導形態を設定する必要が生じるため、通常チームティーチング (以下、T・T) の指導方式で授業をすすめてく。こうしたT・Tにおける授業を展開するためには何よりも教師間の連携協力が不可欠であることはいうまでもない。さらに「特別支援教育」を推進していくにあたってはこれまでのような学校・学級において行う教育から、場所や時間などの空間にとらわれない、その本人を中心にすえた具体的な支援や方法について、いかに医療、福祉、労働等の機関と連携を図りながら取り組んでいくかが重要となってくる。その意味ではそうした機関同士をつなぐコーディネーターとしての役割を担うことが要求されるであろう。また、それらを実施していくためのツールとして「個別的教育支援計画」があり、従来のような学校と家庭を中心とする教育支

援の計画から、それぞれの地域における総合的な生活支援の計画を作成していくことが求められている。さらにこうした支援計画に基づく教育を展開していくためには、まず教師と保護者が、日頃の子どもの学校での様子や家庭での様子を伝え合い、十分なコミュニケーションを図りながら信頼関係を深めていく必要がある。堅田（2005）<sup>1)</sup>は、障害がある子を持つ家族と教師がいかに効果的なコミュニケーションが図れるかについての重要性について述べ、そのためには「対人関係スキル」、「聞くスキル」等のさまざまなコミュニケーションスキルが必要であることを提唱している。このように、特別支援教育に求められる教師像とは、障害についての知識や理解だけではなく、一斉指導の中でいかに個に応じた対応ができるか、他の教員と協力しT・Tの指導ができるか、他機関とのコーディネーション能力、親へのコンサルテーションといった、多くの能力を兼ね備えていることにあるといえる。

特別支援教育を担当する際の教員免許は「教育職員免許法」によって定められ、「小学校、中学校、高等学校又は幼稚園の教諭の普通免許状」（第1種免許状又は第2種免許状）を基礎資格とし、盲・聾・養護学校教諭のいずれかの免許を取得する二重構造となっている。しかし実際には盲・聾・養護学校の教員の約4割は免許状を持っていない。これは、当分の間、特殊教育免許の保有を要しないこととしている教育職員免許法附則第16項が、約50年間も続いてきたためである。そこで文部科学省はこの規定について2005年5月に「当該免許状の保有率向上のための方策とともに、時限を設けて廃止する」とし、教職員免許法の改正に向けた作業を開始した。2005年12月の「答申」<sup>2)</sup>では、従来の「小・中学校等の免許状を基礎として、新たに創設される特別支援学校」の「特別支援学校教諭免許状（第1種）」は、特別支援学校の対象となる5種類の障害種別（盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱）から1障害種別を選択する

か」、または「1障害種別に加えその他の障害種別（言語障害、情緒障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症等を含む）」を追加するとされている。こうした特別支援教育教諭免許状を取得のためには、大学等における特別支援教育に関する科目の修得状況等に応じ、教授可能な障害の種別（教育領域。例えば「視覚障害者に関する教育」等。）を特定して授与される。特別支援教育に関する科目の中で必須科目となるのが「教育実習」である。

「教育実習」は教員を目指す学生が実際の教育の場において学習指導、生活指導、学級経営等の基礎的なことならについて学ぶことや体験することを目的としている。特別支援教育に限らず、「教育実習は教育に必要な専門的知識や技能、教師としての役割、問題意識等、体験を通して学ぶ重要な機会」や「実習生自らの教育に対する構えや姿勢、能力・資質が試される場」（中村,2006）<sup>3)</sup>であり教育実習の持つ意味は大きい。今栄ら（1994）<sup>4)</sup>によれば、教育実習終了後において教職志望を高める学生が増加すること、また、教育実習前には教職志望が低かった学生でも、教育実習を元気に終了し、教員生活への魅力を感じた場合には教職志望に変化が見られるという結果がみられる。また、坂井（2005）<sup>5)</sup>も、教育実習前には教職を志望していなかった学生に対しても、教育実習は教職志望を芽生えさせる契機になりうる指摘している。とりわけ特別支援学校における教育実習では、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（坂田ら,2007）ことが示唆されており、実習後に特別支援学校教職志望を高める学生が増えているという報告<sup>6)</sup>もみられる。ところが、その一方で教育実習における様々な問題も指摘されている。全国国立大学附属学校連盟が実施した教育実習の実態調査<sup>7)</sup>によれば、特に実習のストレスに耐えられない学生の増加があげられ、「教職スーパーバイザー」の設置、カウンセリングの実施などが行われている。また、実習生の学力・体力・積極性の不足、

教職に対する意識の低さといった問題について、大学のカリキュラムや事前指導についての検討も行われている。さらに実習以前に、社会的なルールやマナーの欠落も大きな問題となっており、実習までの単位取得状況、教職希望、教職の適性のチェックを徹底する等、様々な対処を行っている。特に障害児教育専攻の学生は特別支援学校での実習が必須になっているため、将来教職につかないことを決めている学生も実習を受けなければならず、実習に対して意欲や関心のない学生がいることも大きな問題点となっている。小林（2004）<sup>8)</sup>も教育実習の問題点や課題として、「現代青年への対応（学生の勤務態度）」、「学生の心の問題への対応」等をあげている。

こうした現状にもあるように、教職を目指す学生にとっての教育実習の意義が十分に認められておりながら、その一方では実習生自身のメンタル面、教育実習に対する意識等の問題から、教育の場において学習指導、生活指導、学級経営等の基礎的なことがらについて学ぶことや体験するという教育実習の本来の目的が十分に達成されていないケースがあることが近年の教員養成、特に教育実習における問題点といえる。

ところで教育実習は通常、大学における事前・事後指導と実際の受け入れ校による本実習にもとづいて行われる。これまで、教育実習に関する先行研究は、教育実習事前・事後の学生の変容からその意義や問題点を明らかにしながら、そのあり方や大学のカリキュラムの検討を行うといった研究、いわゆる大学の視点からの研究が中心に行われてきた。ところが受け入れ校の立場からの研究は少なく、特に特別支援学校の立場からの研究はほとんどみられないというのが現状である。今後は、これまで行われてきた研究をもとに、学生の特性を十分踏まえながら受け入れ校における実習指導プログラムの検討が求められるであろう。

筆者が勤務する特別支援学校は、幼稚部

から高等部までの学部からなる知的障害児を対象とした大学附属の学校である。毎年多くの教育実習生を受け入れその指導にあたっている。教育実習は3週間行われ、内容としては、①幼児・児童・生徒の実態把握と理解、②学習指導の研究ならびに実践、③学級経営への参加ならびに実践、④特別活動の指導や生活指導の研究ならびに実践、⑤研究活動の実践、⑥教育組織の理解、である。また、教育実習計画の概要は、①教育実習の意義と目的・方法を理解し、自主的に参加する。（第1週～2週）、②幼児・児童・生徒の指導に関する基礎的な知識や技能を習得する。（第1週～2週）、③幼児・児童・生徒の指導について、創意工夫し実践と研究をする。（第2週～3週）、④教育実習の成果をまとめ、次の研究に発展させる。（第3週）となっている。さらに3週間の実習の前後に教育実習事前指導及び事後指導を行っている。こうした特別支援学校の教育実習を実施していくにあたっては、何よりもまず個別に子どもと接し対応できる力を養成していくことにある。そして特別支援教育に必要な学習指導、生活指導、学級経営等について、他の教員と連携を図りながらすすめていく力を身につけていかなければならない。そのためには、実習生自身のメンタル面、子どもとの接触経験、志望意欲の程度、性格行動特性、特技などによるタイプから、適切に2～3週間でその実習生に合ったプログラムで実習を進めること、個に応じた指導を展開するための実習カンファレンスの持ち方や、TTによる指導の学修の仕方の工夫が重要であり、これらについて実習生指導を通して検討していく必要がある。

表1 「子どもに対してうまく関わりがもてない」実習生タイプの「実習支援計画」の具体例

<b>「実習支援計画」</b>		
実習生氏名： _____ 指導教員： _____		
<b>1. 指導目標</b> 遊びや日常生活の指導、授業の中で、個に応じた指導ができるようになる。		
<b>2. 実習カンファレンスの持ち方</b> その日に担当した子どものケース会議を中心に行う。さらに、具体的な個別の指導プログラムを作成・実施し、その検討を行う。		
<b>3. T・T 指導の重点課題</b> 授業において ST としての役割を理解し、責任をもって果たすことができるようになる。一斉指導の中でより個に応じた支援を行うことができるようになる。		
<b>4. 指導計画</b>		
期間	指導内容及び方法 ● (実習カンファレンス)    ■ (T・T 指導)	留意点等
第1週目	●その日に担当した子どもの様子についてケース会議を行う。子どもとの関わりの中でうまくいかなかった点をあげさせ、その際の対応について指導する。 ■師範授業の観察及び、指導教員が MT を担当する授業で ST を経験する。ST の動きについて、授業の中で MT (指導教員) が指示しながらすすめる。	(子どもとの関わり) がうまくいった点についても十分評価し、自信を持たせる。
第2週目	●担当の子どもの問題点に関して、指導プログラムを作成・実施し、その検討を行う。特に実態把握を丁寧に行い、段階的な指導プログラム作りについて指導する。 ■実習生授業において ST を担当する。「学習援助」、「師範援助」、「注意喚起」等、ST の役割について実践を通して身につけていけるように具体的に課題をあげ、その指導を行う。	指導プログラム作成については、できるだけ達成可能な指導目標を設定させる。
第3週目	●クラスの子ども全員のその日の様子についてケース会議を行う。一斉指導における個別指導がうまくいったかを確認し、次の授業に活かせるよう指導していく。 ■MT や他の ST との連携を図りながら、研究授業の準備及び授業を行う。子どもの実態を考慮し、それに合わせた教材を T・T メンバーと協力して作成させる。	本人の様子を見ながら、徐々に MT も経験させていく。
備考：		

● \_\_\_\_\_

## II. 方法

### 1. 対象

200X 年～0X+3 年に本校幼稚部で教育実習を行った大学 4 年生 20 名を対象とした。

### 2. 手続き

対象の教育実習生 20 名について、3 日間の事前実習の様子、履歴書の内容等をもとにその

性格や指導の特性、教員志望意欲の程度等からいくつかのタイプに分類を行った。タイプの分類は複数の観点から筆者らが恣意的に観察して分類した。また、実習生の分類タイプに基づいて以下の 2 つについて実践を行った。

- (1) 実習生のタイプ分類に基づく「実習支援計画」の作成とその実践
- (2) 実習カンファレンスの持ち方の工夫及びティームティーチング (T・T) 指導の教示

実習期間中、毎日放課後に実習生と指導教員による「実習カンファレンス」を実施した。ここでは、実習生タイプの分類にそれぞれ分け、実習カンファレンスすすめ方やその内容もタイプ分類ごとに変えて行った。T・T指導の教示については、実習期間中に「主たる」教師（以下、MT）、「副たる」教師（以下、ST）の両方を担当していくことを基本としながら、いずれもそれぞれの役割における重点課題を明確にし、授業にあたるよう指導を行った。

### ● III. 結果及び考察

#### 1. 実習生のタイプ分類に基づく実習支援計画の作成とその実践

ここでは、実習生のタイプ分類に基づく「実習支援計画」の作成、及びその実践、特に実習カンファレンスの持ち方の工夫及びチームティーチング（T・T）指導の教示に関して事例をもとに検討した。

##### （1）「子どもに対してうまく関わりがもてない」タイプの学生への支援計画とその実践について

このタイプの学生には、教員志望の意欲が高く、大学ではボランティアサークルに所属している等、日頃から子どもとの接触経験が豊富にあるものの、実際の子どもの関わりや指導に課題がみられるケースがある。子どもとのラポート（信頼関係）の図りかた、子どもの気持ちが活動に向かないときの対応、子どもの学習場面における「つまづき」の把握と必要な支援等に課題がみられる事例であった。

こうしたタイプの学生には、個に応じた指導ができるようになることを目標とし、子どもの実態把握を中心とする実習カンファレンスを行った。その日担当した子どもの遊び、身辺処理等の様子についてのケース会議を通して、その支援方法について検討するようにした。T・T指導の教示では、特にST中心の指導を実施し、一斉指導の中で個別指導が効率よく行われるよう、その役割について指導を行った。

こうした「子どもに対してうまく関わりがもてない」タイプの学生に対して、表.1のような「実習支援計画」を作成し、それをもとに指導を行った。

この事例の学生に対しては、実習当初は担当する子どもをある程度固定し、子どもとじっくり関わることで少しずつラポートを図ってい

けるよう配慮し、本人の様子をみながら担当の子どもを替えていくようにした。また担当の子どもとの関係でうまくいかなかった場面（例えば「着替えの指導ができない」等）をあげ、それらを改善していくために具体的な「指導プログラム」を作成し指導する教材研究の課題に取り組むようにした。実態把握の方法や子どもへの声かけの仕方、課題の提示の仕方といった支援方法、評価の視点と評価方法等をひとつひとつ学びながら指導プログラムをたて指導を行った。指導プログラム作成にあたっては、実習カンファレンスを通して子どもの障害特性、コミュニケーションの課題、ものごとの理解の仕方等、子どもの実態について丁寧に説明を行った。特に「朝のしたく」の指導については、プログラムにそって子どもが短時間で「朝のしたく」を済ませることができるようになるにつれ、本人も自信を深めていったようであった。こうした成功体験は他の活動場面にも広がり、それまでは子どもが（今やるべき）活動に向かわない時、何をどう支援したらよいかわからずその場でただ見守るだけだった学生が、実習第2週目の後半あたりからは子どもに対する声かけもはっきりと明確に行えるようになり、子どもの気持ちに添いながら指導するようになってきた。また、自由遊びの場面でも自分から積極的に子どもの遊びの中に入り込もうとする姿も見られた。学生が毎日記入する「実習日誌」には、「子どもの課題をみつけ取り組ませている、実際にできるようになったことが素直に嬉しかった」、「子どもに（自分の）意図を伝えるときには、きちんと向かい合い、顔を見て話すことが大事だと思った」、「子どもと遊ぶことが楽しく思えるようになった。特に幼児期の子どもはこうした遊びを通して色々なことを身につけていくことがわかった」等の記述がみられた。

T・T指導では、STとしてMTの指示や師範を理解し学習に十分取り組めるよう子どもを援助し、活動を促す役割を担えるようになってきた。MTが子どもに学習内容を説明する際に、MTに注目し注意を向けるよう子どもに声かけをする、場の雰囲気盛り上げる等、STの役割を実習カンファレンスで話題にあげ、それらひとつひとつが行われていたかを確認しながら授業に取り組んだ。実習日誌には「今日は子どもに対する支援が多すぎたために、MTに注目させることができなかった。明日は子どもとの距離を考えて指導してみたい」等、その日の

表2 「チームティーチングによる指導がうまくいかない」実習生タイプの「実習支援計画」の具体例

<b>「実習支援計画」</b>		
実習生氏名： _____ 指導教員： _____		
<b>1. 指導目標</b> ティームティーチングによる効果的な指導ができるようになる。		
<b>2. 実習カンファレンスの持ち方</b> 授業反省や授業分析を中心とするケース会議を中心に行う。また、子どもにわかりやすく「伝える」工夫として、話し言葉による教示に加え、絵や図を使った教示の仕方とそれに必要な教材研究を行う。		
<b>3. T・T 指導の重点課題</b> 授業において MT としての役割を理解し、ST と連携しながら授業を展開することができる。そのうえで一斉指導の中でより個に応じた支援を行うことができるようになる。		
<b>4. 指導計画</b>		
期間	指導内容及び方法 ● (実習カンファレンス)    ■ (T・T 指導)	留意点等
第1週目	● 師範授業（指導教員が実施）を見ながら、「話し言葉による教示」がどのように行われているかについて観察及び記録を行う。 ■ 師範授業（指導教員が実施）を見て、MT、ST それぞれの動きとその役割について実習生が記入した記録用紙と授業のビデオ記録をもとに、T・T の行い方について詳しく解説する。	本人の様子をみながら、日常生活の中で「一斉指示」を出す役割をもたせる。
第2週目	● MT として授業を行う際に、絵や図を利用した教示の仕方について、実際に使われている教材を用いたときとそうでないときの子どもの反応について確認させる。そのうえで実際に教材作成の仕方について指導する。 ■ 実習生授業において MT を担当させる。「指示」、「師範」、「合図」、「進行」等、MT の役割について実践を通して身につけていけるよう、具体的に課題をあげ、その指導を行う。	ST の一人を指導教員が行い、徐々に実習生のみの授業にしていく。
第3週目	● 本人が MT を務める授業のビデオ記録をもとにケース会議を行う。「話し言葉による教示」、「絵や図を利用した教示」が授業の中で効果的に行われたか、チェックリストに記入・確認させながら指導をすすめる。 ■ MT や他の ST との連携を図りながら、研究授業の準備及び授業を行う。一斉指導をすすめながら、個に応じた支援について指導案上と実際の授業を通して指導する。	ST の役割を担わせていくことで、より T・T の理解を深めさせるようにしていく。
備考：		

授業を振り返り分析する記述もみられるようになった。特に子どもとのラポートが図れるようになったことで、離席した子どもをうまく活動に戻すこともできるようになった。「一斉指導の際の ST の役割がこんなに大きいとは思わなかった」、「ST の役割をひとつひとつこなせるようになったことで、子どもの授業への参加も積極的になったと思う」という実習日誌の記述にもあるように、T・T の効果的な運用が子どもの活動への参加に影響があることを自ら感じ取っているようであった。

以上、「子どもに対してうまく関わりがもてない」タイプの学生に対しては、子どもの実態把握を中心とする実習カンファレンスを行い、日頃子どもとじっくり関わられるような配慮を行っていく必要があると思われた。特に学生自身が見出した課題についての指導プログラムをたて指導していくという教材研究は、子どもが具体的に課題をできるようになったという成功体験を通じて、学生に自信もたせるという意味でも有効であった。

(2) 「ティームティーチングによる指導がうまくいかない」タイプの学生への支援計画とその実践について

このタイプの学生には、障害のある子どもとの接触経験や「障害」に関する知識理解は少ないが、性格的に明るく元気があり、子どもに対してのレポート(信頼関係)を図る能力が高く、どの子どもとも関わりをもつことができるケースである。しかしながら、子どもとの1対1での関わりや指導場面では力を発揮するが、一斉指導の場面では、学習活動の開始や終了の合図といった全体指示、時間配分を考えながらの授業の進行、他の教員との連携がスムーズにいかないため、授業の中で子どもが落ち着かずに離席する場面がみられた。

こうしたタイプの学生には、ティームティーチングによる効果的な指導ができるようになることを目標とし、授業反省や授業分析を中心とする実習カンファレンスを実施した。合わせて、子どもにわかりやすく伝える工夫として、話し言葉による教示に加え、絵や図を使った教示の仕方とそれに必要な教材検討を行った。

こうした「ティームティーチングによる指導がうまくいかない」タイプの学生に対して、表2のような「実習支援計画」を作成し、それをもとに指導を行った。

この事例の学生に対しては、他の実習生よりも早い段階からMTとして授業経験を重ねていけるようにした。MTを担当した授業はその都度ビデオ記録を行いMTの役割である「指示」、「師範」、「合図」、「進行」が適切に行われているかについて、チェックリストを作成し実習生自身に記入させるよう指導した。またチェックリストは一緒にチームを組んだSTにも記入してもらい、客観的な意見も取り入れながら授業分析と授業反省を行った。特に実習カンファレンスでは、「子どもにわかりやすく伝えるための工夫」というテーマで教材研究を行った。話し言葉による教示の仕方については、子どもの注意を喚起してから話しかける、子どもの言語理解力に応じて理解できる表現を選択して使う、大きな言葉をはっきりゆっくり強調して言うといった点について、実習生の授業のビデオ記録をもとに本人に確認させた。

実習第1週目は、MTとして授業を進めていく際、説明が早口だったり、示範が子どもに見えにくかったりといった反省点があげられたが、ビデオ記録や本人及びSTが記入したチェックリストをもとに授業反省を行うという取

り組みを行ったことで、自分の授業を客観的にとらえることができ、そうした反省点を少しずつ改善していけるようになった。実習日誌には「自分では大きな声でゆっくりと話していたつもりだったが、ビデオを見ると自分が意識していたほどでもなかった」、「子どもが自分を見ていることを確認せずただ一人でしゃべってしまっていた」という記述をしており、本人の中で課題が明確化されてきているのがわかる。また、「今日の授業では子どもの反応を確かめながら授業をすすめることができた」という言葉もみられ、以前よりも余裕を持って授業をすすめることができるようになってきた。さらに子どもに対する「指示」、「合図」、「進行」がうまくなってきたことで、STもMTの意図をくみ取れるようになり、授業を効率よくすすめることができるようになってきた。実習日誌にもその点について「子どもにわかりやすく教示することは、同時にSTにも伝えていることになることがわかった」と記述している。

話し言葉による教示に加え、絵や図を利用した教示の仕方について教材研究を行い、それらを授業の中で活用するようになった。こうした教材は単に作成するだけではなく、子どもに教示する際にも話し言葉による教示と同様、子どもの注意を喚起し教材を子どもの視野の範囲内にはっきり示すことや、子どもの理解力に応じた教材作りと表示方法を心がけるようにした。実習日誌には「これまで離席が多かった自閉症の子どもがじっとこちらを見ることがわかった」という記述を残しており、絵や図を利用した教示による教育効果を実習生自身が感じ取っているようであった。実習3週目には「山の音楽家」の曲に合わせ、子どもの写真と楽器をパネルシアターで提示し、一人ずつ前に出て演奏するといった音楽遊びの研究授業を行い、これまで取り組んできた課題や教材研究を活かした授業をMTとして展開させることができた。

以上、「ティームティーチングによる指導がうまくいかない」タイプの学生に対しては、授業反省や授業分析を中心とする実習カンファレンスを行い、自分の授業を客観的に捉えるための支援(今回の事例ではチェックリストやビデオ記録)を通して、課題の明確化を図ることが重要であると思われた。特に授業をすすめていく際、MTの役割である「指示」、「示範」、「合図」、「進行」を子どもにわかりやすい話し言葉で、絵や図を加えながら教示していくことは、

ST を「動かす」ための手段の一つとなっていた。また、MT としての経験を多く積み重ねていくことによる「慣れ」や「余裕」は、一斉指導の中で「個」に向ける意識が生まれ、同時に授業全体を見渡せるようになり、結果として ST との連携もうまく図ることにもつながることが今回の事例を通して推察された。

### (3) 「指導計画及び指導案立案が難しい」タイプの学生への支援計画とその実践について

このタイプの学生には、日頃から障害のある子どもと積極的に関わっており、子どもに合わせて色々な関わり方をもつことができる学生がいる。大学では特別支援教育を専攻しており、「障害」に関する知識理解があり、授業では、一斉指導において、子どもに分かりやすくはっきりした口調で話し、子どもの興味を引き付けるような教材を使いながら授業を効果的に行うことができる。ところが、授業を行うにあたっての「指導計画」や「指導案」を作成することに困難を要していた。

こうしたタイプの学生には、一単位時間の授業づくりとその学習指導案が作成できるようになることを目標とし、その作成方法を中心とする実習カンファレンスを実施した。配属されたクラス（幼稚部）の子どもがどのような集団で構成されているか、実際に自分が行う（やりたい）授業が子どもにとってどんな教育的価値を有しているか、それらをどのような方法で指導するか等、ひとつひとつ具体的に考えていながら、指導案上に記述していけるよう表.3 のような「実習支援計画」を作成し、それをもとに指導を行った。

この事例の学生に対しては、事前実習が終わった段階から自分が実習3週目にやってみたい研究授業の内容を決めておくようにし、本実習からはその研究授業に向けて学習指導案の準備をすすめていけるようにした。実習カンファレンスでは本校幼稚部の「教育課程」についての説明を他の学生よりも丁寧に行い、本人がやってみたい授業（この事例の場合は「運動遊び」）の教育課程上の位置づけや意義についても理解を深めることができるようにし、その上で授業計画のたて方、指導案の作成方法についての指導を行った。さらに「運動遊び」における子どもの様子について、過去に行われてきた授業の指導案や「個別教育計画」等を利用しながら実態把握の一資料とし、同時に本人にも

「運動遊び」の内容（遊具を使った運動遊び）における実態把握のために、自由遊びの際の遊具への関心の程度、日常生活における体の使い方等、子ども一人ひとりについての記録をとるようにした。実習第2週目に入ると（運動遊びにおける）子どもの実態を踏まえ、授業の設定理由や目的が本人にとって明確になってきたようである。この点について、「子どもの実態把握は、検査の結果や日常生活の様子等色々な情報をもとに行っていくことが大事だと感じた」、「（運動遊びの）子どもの実態がわかってきたことで、自分の中でこの授業をやることの意義もはっきりしてきた」と実習日誌に記述している。実習第3週目からは、授業で実際に行う運動遊具に関して子どもの学習状況に応じた個別の指導目標を設定した。その際、一つひとつの運動内容に基づいた「指導内容段階表」（例えば、「トランポリン」遊びでは、①トランポリンの上に教員の支援を受けて立つ。②トランポリンの上で教員と一緒に手をつないで跳ぶ。③トランポリンの上に一人で立ち、教員の支援を受けて跳ぶ。④トランポリンの上に一人で立ち、一人で跳ぶ。等）を作成しそれを活用しながら実態把握と支援方法について検討した。実習日誌では、「指導内容段階表を作ったことは、指導案を書く際に役に立った」、「ST に支援方法を伝える時や授業の評価を行うときに活用することが」と振り返っていた。特に今回の事例が授業として取り上げた「運動遊び」では、MT・ST がそれぞれ役割分担をしたティームティーチングの指導方式から、途中学習課題別のグルーピングによるティームティーチングの指導方式へと切り替え授業展開を行った。こうした一単位時間内でのティームティーチング方式の柔軟な使い分けは、より個別に対応できることや、子どもの活発な活動を引き出す意味でも有効である。そのためには、ティームを組む教員同士が子ども一人ひとりについての学習課題とその支援方法についてより共通理解していく必要があり、その意味でも、「指導内容段階表」の作成は有効であった。

以上、「指導計画及び指導案立案が難しい」タイプの学生に対しては、授業づくりとその学習指導案の作成方法を中心とする実習カンファレンスを行い、研究授業に向けた取り組みをある程度早い段階から行っていく必要があると思われる。特に授業の設定理由については、教育課程を含めて丁寧に説明し、配属されたクラス（幼稚部）の子どもがどのような集団で構



表3 「指導計画及び指導案立案が難しい」実習生タイプの「実習支援計画」の具体例

<b>「実習支援計画」</b>		
実習生氏名： _____ 指導教員： _____		
<b>1. 指導目標</b> 一単位時間の授業づくりとその指導案を作成することができるようになる。		
<b>2. 実習カンファレンスの持ち方</b> 授業計画のたて方、指導案の作成方法を中心とするケース会議を中心に行う。また、子どもの実態を踏まえた題材やその設定理由、目標、指導計画等について、一つひとつ詳しく指導していく。		
<b>3. T・T 指導の重点課題</b> 授業において MT、ST を交互に経験しながらその役割について理解し、指導案上の「授業の展開」の部分に詳細に記載することができるようになる。		
<b>4. 指導計画</b>		
期間	指導内容及び方法 ● (実習カンファレンス)    ■ (T・T 指導)	留意点等
第1週目	●本人がやりたい授業が、子どもの発達の様子、障害の程度等に即しているかを、「教育課程」、「個別の教育計画」等の資料をもとに検討させる。 ■師範授業の観察及び、指導教員が MT を担当する授業で ST を経験しその役割について理解を深めさせる。同様に MT についても実践を通して指導していく。	過去に行われてきた授業の指導案等も参考資料とする。
第2週目	●「単元・題材設定の理由」の書き方と「子どもの実態」、指導計画作成の指導を行う。そのうえで「本時の指導」等の書き方についても順次指導していく。 ■略案を作成し、MT として授業を行う。一斉指導の際に、個に応じた支援が効果的に行われるよう ST と話し合いをさせる。またそれらを指導案上に明記させる。	本人の理解度をみながら指導をすすめる。
第3週目	●研究授業の「細案」を作成し、授業準備を ST と連携を図りながら行わせる。授業後、「評価の観点」に即して評価を行い、次の授業に反映させるよう指導する。 ■MT や他の ST との連携を図りながら、研究授業の準備及び授業を行う。指導案に即した授業を展開しながら、MT 及び ST の連携が図られているか、指導案上に明記されているかを確認させる。	授業反省会を丁寧に行い、次の授業につながるようにする。
備考：		

成されているか、実際に自分が行う（やりたい）授業が子どもにとってどんな教育的価値を有しているか、どのような方法で指導するか等、一つひとつ順序立てながら指導をすすめていく必要がある。さらにそれらは結果的に指導案作成の際の資料となり、ひいては ST にわかりやすく授業の意図や動きを伝えるための資料となることから、T・T 指導の教示という点でも効果的な指導であると思われた。

## 2. 実習生タイプごとの実習カンファレンスの違いによる指導効果及び今後の課題

本研究では、特別支援学校教諭免許状取得のための教育実習を行った学生に対し、事前実習の様子、本人の性格、指導特性、教員志望の意欲、子どもとの接触経験等からタイプ分類を行い、そこから「実習支援計画」を作成し実践を行った。

特別支援学校の教育実習では、何よりもまず障害のある子どもと接し対応できる力が求め

られる。特別支援学校教諭免許状取得のための教育実習を行う学生は、大学の特別支援教育教員養成課程の学生として日頃から「障害」について専門的に学んでいる者もいれば、それ以外の学部学科に所属し特別支援学校教諭免許状取得に必要な科目履修をしている者もいる。また、ボランティア活動等を通して平素障害のある子どもと関わっている者もいれば、そうした経験がほとんどない者もいる。こうした学生をタイプ分類していく際、実習前の「障害」に関する知識や経験量という指標が判断材料のひとつとなると考えられた。ところが本研究では、日頃からボランティア活動に参加しながらもいざ実習では子どもとの関わりがうまくいかない学生が事例としてあげられたように、「障害」に関する知識や経験だけが、教育実習現場で求められる力に直結するとは限らないようであった。この点については、坂田ら(2007)<sup>6)</sup>も「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ときには、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」と指摘している。その意味では、今後こうした実習生タイプ分類にもとづく、実習への指導方法を考える際に、学生の「障害」に関する知識や経験のみならず、自身の精神的回復力や共感性、社会的スキル、心理的特性といった点について、客観的視座に立ったスケールを用いて多角的に分析していき、実習生の実態把握を行う必要がある。

さらに今回の研究では、実習カンファレンスの持ち方や、T・T指導の教示方法も実習生タイプ分類に応じて変えて行った。本研究の「はじめに」で述べたように、特別支援学校に求められる教師像として一斉指導の中でいかに個に応じた指導ができるか、他の教員と協力してT・Tの指導ができるかといった点をあげた。特別支援学校での教育実習と小・中学校での教育実習を比較したとき、その違いは「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」、「個別の指導方法」等にあるとされている。特にT・Tによる指導はその最も特徴的な指導方式である。T・Tとは、複数の教師が役割分担をして、同一の児童生徒を対象に協力し合いながら教育計画をたて、実践指導する方式をいう。一斉指導・個別指導など適宜採用できる柔軟性のある指導方式であり、特別支援学校

では児童生徒の能力・適性の多様さに応じるため、多様な学習グループの編成や独自の指導形態を設定する必要が生じることからこの方式が日常的に導入され定着している(阿部,2001)<sup>9)</sup>。こうしたT・Tを効果的に運用し授業を展開するためには、MTにおいては「あいさつ、指示、示範、合図、進行」、STにおいては「学習援助、示範援助、注意喚起、教材・教具の準備、視聴覚教材の操作、雰囲気盛り上げ」といったそれぞれの役割を明確にさせ、その役割をきちんと果たしていけるようにしていかなければならない。以上、これらの内容はどれも特別支援学校の教育の特色といえる項目であり、特別支援学校の教員を目指す学生にはすべてを身につけたうえで教職に就くことが理想であるといえる。しかしながら、3週間もしくは2週間といった限られた期間でこれらをすべて吸収することは当然難しく、実習校で実施する本実習では実習生の教育に対する構えや姿勢、能力・資質等について現時点での課題を明らかにし、大学で行われる事後実習にて再度個別指導を受けていくといったプロセスですめられているのが現状であろう。とはいえ教育実習が将来の進路を確かにし方向付けするという役割を担っている以上、受け入れ校と学生指導にあたる指導教員は単に学校現場という実際場面での実習生評価を行うだけではなく、学生が教育実習を行ったことにより将来教職につきたいという希望をさらに高めていけるよう努めていかなければならない。特に特別支援学校の教育実習にあたっては、学生の多くが「児童・生徒とのコミュニケーション」や「授業づくり」といった点に不安を抱えている。また、T・T指導の際に、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、実習期間中にストレスを感じるといったケースもみられる(坂田,2007)<sup>6)</sup>。そうした学生に対して障害のある子どもの教育にやりがいや喜びを感じさせていくためには、実習中個々に研究課題を持たせ課題解決のための方法を学びながら、その指導成果が子どもの変化に表れたという体験を通して、実習生に自信を持たせていくことが重要である。本研究の学生が実習後に振り返った実習日誌の記録にも、「具体的にテーマを決めて子どもの指導に取り組む中、苦労も多かったが指導がうまくいったとき、自分でもできるという自信を持つことができた」、「(言葉の出ない)子どもとのコミュニケーションに不安を持っていたが、その方法を一つひとつ学ん

できながら、意思の疎通がうまくいったときの喜びが今でも心に残っている」等の記述がみられた。また指導をすすめていく過程においては、本研究の事例（「指導計画及び指導立案が難しい」実習生タイプの指導）にもあるように、特に身につけていくのに時間がかかることが予想される課題については他の実習生よりも早い段階で着手していけるように配慮したり、実習生の理解力、作業能力等を見極めたりしながら指導していく必要がある。また、T・T指導にあたっては、個々の課題に取り組みながらもチームを組む実習生同士でも話し合いをすすめていけるようにしていきたい。今回の実践では、実習生タイプ分類ごとに、「個別の指導プログラム」、「各チェックリスト」、「指導内容段階表」等の課題を設定することで指導の際の手がかりとした。こうした、課題の有効性については今後も事例を積み重ねていく中で検討し、「実習支援計画」作成の際に活用できるようにしていきたい。

## 文 献

- 1) 堅田明義 (2005) 「教師と親のコラボレーション」 田研出版株式会社
- 2) 初等中等教育局特別支援教育課 (2005) 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)」
- 3) 中村勝二 (2005) 「養護学校教員養成の現状と課題」、順天堂大学スポーツ健康科学紀要 第9号.p44
- 4) 今栄国晴、他 (1994) 「教育実習が教員志望動機に及ぼす影響—事前・事後側定法による分析—」、愛知教育大学教育学センター研究レポート、第31号.p.13
- 5) 坂井裕 (2005) 「教育実習終了後における教職志望の変容—数学科の教育実習生を対象として—」、東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要 第1集.p90
- 6) 坂田花子、他 (2007) 「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—」、和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 No.17.p116
- 7) 全国国立大学附属学校連盟 (2008) 「大学・附属学校園の教育実習に関する調査」、国立大学法人化後における大学・附属学校園の現状についての実態調査報告書.p59
- 8) 小林宏己 (2004) 「教育実習の実施形態と評価に関する研究」、東京学芸大学教育実習の実態形態と評価に関する研究プロジェクト研究報告書.p143
- 9) 阿部芳久著 (2001) 「障害児教育授業の設定」 日本文化科学社.p99