

特別支援学校教育実習指導の提言と展望

Issues and prospects in designing teaching practicums
at schools for special needs education

中村 明美, 高井 弘弥, 橋詰 和也, 宇野 里砂

NAKAMURA Akemi, TAKAI Hiromi, HASHIZUME Kazuya, UNO Lisa

武庫川女子大学 学校教育センター年報

第3号 2018年

特別支援学校教育実習指導の提言と展望

Issues and prospects in designing teaching practicums
at schools for special needs education

中村明美* 高井弘弥** 橋詰和也* 宇野里砂***

NAKAMURA, Akemi* TAKAI, Hiromi** HASHIZUME, Kazuya* UNO, Lisa***

要旨

私立大学での特別支援学校教育実習について、過去5年間の実習学生数及び実習校の分布、実習学部等について集計し、過去2年間の実習報告書による学生の自己評価の記載内容を解析した。本学では、小学校教諭一種の教員免許状を取得又は取得見込みの学生で特別支援学校教諭を志望する学生が4年次に特別支援学校教育実習を行う。実習学校は全国各地に分散しており、実習校の知的・肢体・病弱等の障害種別も散逸し、実習時期も4年次の前・後期に散在していること等から、実習指導の講義構成に相当な工夫を要している。実習報告書の集計結果では、実習配属学部は小学部以外が半数以上を占め、配属学部と自己評価には、実習全般および授業内容に関する分散分析において関連がみられた。自由記述による自己評価についてのコレスポンデンス分析の結果を加えて、実習指導の講義カリキュラム構成と内容など実践力養成のための教育実習の在り方について提言する。

キーワード：特別支援学校教育実習 教育実習指導の現状分析 カリキュラム構成 教育実習の提言

1. はじめに

近年、特別支援学校や特別支援学級に在籍している幼児児童生徒や、通級による指導を受けている児童生徒は、いずれも増加^①し、また、児童生徒の障害は重度・重複化^②している。平成16年には「障害者基本法の改正」、平成19年4月には「学校教育法改正」が施行されたことにより、特別支援教育は、「特殊教育」から「特別支援教育」に改められ、発達障害等の児童生徒への対応が特別支援教育に加わり^③、また、ひとつの特別支援学校が複数の障害種別を受け入れることが可能となった^④。さらに、高等教育進学を含めた卒業後の進路や労働・雇用の多様化^⑤等に伴い、学校教育現場では多様な対応が求められ、特別支援学校教諭はより高い専門性が必要となっている。

障害者の自立や社会参加などの多様性を見定めたインクルーシブ教育の実現に向けて、平成11年4月に批准された「子どもの権利に関する条約」をはじめ、平成26年1月に批准された「障害者の権利に関する条約（平成19年9月に署名）」から、すでに4年を経過し、徐々にではあるが特別支援教育は変容している。特別支援学校教諭一種免許状を取得するための特別支援学校教育実習指導では、このような特別支援学校や特別支援教育の変容に対応し、特別支援教育のありかたを提言していく必要がある。

先行文献において、特別支援学校実習指導と教育実習(以下、「実習」と略)の在り方に関しては、飯塚ら^⑥、坂本ら^⑦、渡邊ら^⑧、坂田ら^⑨が、国公立の教員養成系大学における特別支援学校教育を設置している学部とその附属学校との実習の課題と養成カリキュラムの検討の研究を行っている。また、梶山ら^⑩は附属学校特別支援学級における実習の在り方について検討し、特別支援学級実習後、次段階の公立特別支援学校教育実習のために連続性のある指導を提案している。これらは教員養成系大学

* 教育学科准教授 ** 教育学科教授 *** 教育学科講師

が附属学校等で行った実習を対象にした研究である。野村⁽¹¹⁾はインクルーシブ教育を組み込んだ教員養成カリキュラム開発に関して、介護等体験と特別支援学校教育実習への連携について研究している。池田ら⁽¹²⁾、今野ら⁽¹³⁾は、公立の特別支援学校の実習担当教員を対象としてアンケート調査を実施し、実習指導を改善する研究を行っている。一方、私立大学の特別支援教育課程において、公立特別支援学校での実習の分析を行い、現状と課題、カリキュラムへの提言をしている研究は見当たらなかった。このことから、附属の特別支援学校を設置していない本校が、学部レベルでの実習の現状を分析し、教育実習指導の現状と課題について明らかにし、実習教育の在り方を検討することは大きな意義があると考えられる。

そこで本研究では私立大学における特別支援学校教育の学部レベルでの実習の現状を分析し、教育実習指導の現状と課題について考察し、実践力養成のための教育実習のあり方について提言を試みる。

2. 本学における特別支援学校教育実習教育の現状

現在、本学において特別支援学校教育実習指導及び実習の履修者は、小学校教諭一種の教員免許状(基礎免許状)を取得又は取得見込みの者である。履修者は3年次後期に小学校での実習を4週間(20日間)経験しており、特別支援学校には4年次の前期か後期のいずれか2週間実習に行く。大学は6月と10月に2週間の標準的な実習期間を設けているが、実際には教育委員会や実習校の都合にあわせて、実習の時期が決定されている。そのため、5月のゴールデンウィーク過ぎから実習を開始する学生や、12月の中ごろから実習を開始する学生もおり、実習時期が散在している。このことから、正規講義時間だけでは、標準期間外に実習に行く学生の実習事前指導と実習事後指導を行うことが難しい状況になっている。そこで本学では、講義期間の前半と後半に補講を取り入れ、全ての学生に実習事前指導と実習事後指導を行い、教育の質を保つように工夫している。

特別支援学校教育実習を履修する学生数は、過去5年間の平均で86名(平成24年度72名、平成25年度94名、平成26年度108名、平成27年度88名、平成28年度67名)であった。実習地域は、近畿地方を中心としているものの、実習校数に限りがあることや学生の居住地(実家含む)などを考慮し、平成26年度及び27年度は、近畿地区(兵庫県、大阪府、奈良県、和歌山県、京都府)、四国地区(徳島県、香川県、愛媛県)、中部地区(静岡県、長野県)、九州地区(熊本県、大分県)で実習を実施している。校種別では、知的(重複含む)88件、肢体57件、病弱・視覚・聴覚6件であった。実習学部別では、小学部69件、中学部37件、高等部45件、その他(小と中学部両方など)4件であった。これらのことから、実習地域と実習校が広域であること、実習校の校種や実習学部が多岐にわたることが明らかになった。

実習指導及び実習の現状から見た課題として、実習校が広域にわかれているために、各地域性や学校の特色、学習指導案の形式などをそれぞれに合わせて教育することには限界がみられる。また、校種も多岐にわたり、児童生徒の実態把握、障害の形態にあわせたコミュニケーション方法や関わり方等の具体的な指導を講義時間内だけでは教育することが難しい。本校では学生の要望により、春休みや正規講義以外(特別学期)に学習指導案作成、コミュニケーション方法や生活支援技術の補講を行っているものの充分に対応できているとはいえない現状である。さらに、実習校種・学部が多岐にわたっており、中等部や高等部で実習している学生が多い。このことは中・高等学校の教員養成課程を履修していない小学校教諭免許状取得予定者の学生に対し、特別支援学校中学・高等部教育で重要になっている、卒業後を見据えたキャリア教育や、特別支援学校学習指導要領等とともに、中学校・高等学校学習指導要領に基づいた各科目の指導法や授業作り、思春期の児童生徒の心と身体の特徴にあ

わせた教育支援や対応等の講義も必要になってくることを示唆している。次項において学生記録をと
おして、学生の視点から指導及び実習の課題を分析し考察していく。

3. 学生の自己評価からみる教育実習指導の現状と課題についての分析

平成 27 年度及び平成 28 年度に特別支援学校教育実習を履修した教育学科 4 年生 155 名（平成 27 年
度は 88 名，平成 28 年度は 67 名）全員が教育実習終了後に提出した特別支援学校教育実習報告書⁽¹⁴⁾
に基づき，以下の分析を行った。

(1) 自己評価項目の分析

自己評価は下記の 9 項目を，「非常によい」を 4 点，「よい」を 3 点，「まあよい」を 2 点，「よくない」
を 1 点として記入させたものである（表 1）。

表 1 実習に関する自己評価の項目

4-1	実習中の諸教育活動の全てに自ら進んで積極的にかかわることができたか
4-2	指導内容を把握した教材研究ができたか
4-3	綿密な学習指導案が立案できたか
4-4	授業の展開を効果的に進めることができたか
4-5	指導技術（発問・板書・資料提示・話し方など）は効果的であったか
4-6	教科以外の諸活動は適切に指導できたか
4-7	児童・生徒一人ひとりの理解に努め，学習や指導が進められたか
4-8	児童・生徒の中に入り込んで，生活行動を理解した指導ができたか
4-9	勤務を始め，実習全般にわたって実習生としての立場をわきまえたものであったか

それぞれの項目の記述統計データを表 2 に示す。

表 2 自己評価得点

評価項目	平均値	標準偏差
4-1	3.37	0.666
4-2	3.06	0.661
4-3	3.07	0.694
4-4	2.86	0.765
4-5	2.67	0.748
4-6	2.89	0.682
4-7	3.28	0.611
4-8	3.15	0.682
4-9	3.49	0.585

表 3 自己評価得点因子分析結果

評価項目	第 1 因子	第 2 因子
4-8	.68	.204
4-1	.596	.112
4-7	.594	.295
4-9	.586	.186
4-6	.558	.12
4-4	.182	.693
4-5	.122	.623
4-3	.159	.554
4-2	.22	.529

この 9 項目について，最尤法で因子分析を行ったところ，2 因子が抽出された。その 2 因子につい
て，エカマックス法で斜交回転を行った。回転後の因子行列を表 3 に示す。

第 1 因子は，4-1, 6, 7, 8, 9 の項目であり，実習中の授業に関わる以外すべてにわたっているた

め「実習活動全般」因子と名付けた。第2因子は、4・2, 3, 4, 5の項目であり、特に実習中の授業や指導に関するものであるため「授業」因子と名付けた。それぞれの因子得点を変数として以下の分析では使用した。

(2) 自由記述データの分析

質問5「自己評価をふまえ、特に困難を感じたことを書きなさい」（以下、「困難」と略）と質問6「教育実習を行う上で前もって学んでおきたかったことを書きなさい」（以下、「事前」と略）の自由記述回答について、SPSS Text Survey 3を用いて、テキスト分析を行った。抽出されたキーワードを、言語学的分析でカテゴリー化を行い、さらにそれぞれのカテゴリーを元のデータと照合して、再カテゴリー化を行った。その結果、「困難」については、「実態や障害の把握」（例「1人1人の実態把握が難しかった」）「コミュニケーション」（例「意志表示がわかりにくく、伝えようとしていることを読み取るのが難しかった」）「教師との関わり」（例「1クラスに3名の先生がいらっしやっただのでコミュニケーションを取ることが難しかったです」）「授業方法や指導案」（例「指導案作成：「～させる」「促す」などを使わない。小学校指導案の書き方と少し違った」）「ケアの方法」（例「医療的なケアも毎日みていたため、担当の先生や専門の先生から指示があるまで勝手な行動はしない」）の5カテゴリーに分類できた。各カテゴリーについて記入のあった回答者数（括弧内はパーセンテージ）は以下の通りである。

表4 「困難」カテゴリー別回答者数

コメント	実態や障害の把握	コミュニケーション	教師との関わり	授業方法や指導案	ケアの方法
あり	131(84.5)	85(54.8)	74(47.7)	55(35.5)	4(2.6)
なし	24(15.5)	70(45.2)	81(52.3)	100(64.5)	151(97.4)

「事前」については、「障害についての知識」（例「障害種別に応じた基礎的な知識、支援の仕方を学んでおけば良かった」）「授業や教材について」（例「支援学校での授業づくり、教材づくり」）「コミュニケーションの方法」（例「幼児向けの手遊びや歌遊びなどをもっと知っておくと子どもとのコミュニケーションが初日から取りやすかったなと思いました」）「自立活動や生活单元など」（例「自立活動の具体的な例」）「生活支援の方法」（例「食事の介助、トイレの介助、子どもとの手のつなぎ方、着替えの仕方など日常生活で大切なこと」）「支援学校の実態」（例「特別支援学校で行われる授業をDVDなどで見て、イメージを持ちたかった」）の6カテゴリーに分類できた。各カテゴリーについて記入のあった回答者数（括弧内はパーセンテージ）は以下の通りである。

表5 「事前」カテゴリー別回答者数

コメント	障害についての知識	授業や教材について	コミュニケーションの方法	自立活動や生活单元など	生活支援の方法	支援学校の実態
あり	118(76.1)	93(60)	31(20)	12(7.7)	24(15.5)	34(21.9)
なし	37(23.9)	62(40)	124(80)	143(92.3)	131(84.5)	121(78.1)

(3) 教職への意識の変化

「教育実習後、教職への意識は、実習前と比べてどう変わりましたか」について、イ「教職につきたい気持ちが強くなった」、ロ「変わらないが自分の気持ちを確かめられた」、ハ「素晴らしい職業だ

と思った」, ニ「不安が大きくなった」, ホ「その他」で回答を求めた。

表 6 教職への意識の変化

	回答数(パーセンテージ)
イ「教職につきたい気持ちが強くなった」	66(42.6)
ロ「変わらないが自分の気持ちを確かめられた」	39(26.2)
ハ「素晴らしい職業だと思った」	36(23.2)
ニ「不安が大きくなった」	6(3.9)
ホ「その他」	8(5.2)

(4) 「自己評価」得点と「困難」との関連

「自己評価」の第1因子「実習活動全般」と第2因子「授業」のそれぞれの因子得点について、「困難」の各項目への記述があるかないかで得点に差があるかどうかを分散分析を行って検討した。どの項目についても、「実習活動全般」因子および「授業」因子どちらの平均点にも有意な差は見られなかった。

(5) 「自己評価」得点と「事前」との関連

「自己評価」の第1因子「実習活動全般」と第2因子「授業」のそれぞれの因子得点について、「事前」の各項目への記述があるかないかで得点に差があるかどうかを分散分析を行って検討した。どの項目についても、「実習活動全般」因子および「授業」因子どちらの平均点にも有意な差は見られなかった。

(6) 「困難」の各カテゴリー間の関連

「困難」の5カテゴリー間の関連について、コレスポンデンス分析を行った(2次元までの累積寄与率は.65)。

「教師との関わり」と「授業指導」の間、「障害や実態の把握」と「コミュニケーション」の間にはそれぞれまとまりがあり、「ケアの方法」は他のカテゴリーとのまとまりは見いだされなかった(図1)。

(7) 「事前」の各カテゴリー間の関連

「事前」の6カテゴリー間の関連について、コレスポンデンス分析を行った(2次元までの累積寄与率は.52)。「コミュニケーションの方法」と「生活支援の方法」の間にはまとまりが見いだされ、「障害についての知識」「授業や教材について」「支援学校の実態」の間にもややまとまりのあることが推察された。「自立活動や生活単元など」については他のカテゴリーとのまとまりは見いだされなかった(図2)。

(8) 「自己評価」得点と「教職への意識の変化」との関連

「教職への意識の変化」への回答と「自己評価」因子得点(「実習活動全般」「授業」の2因子)との間の関連を、分散分析を行って検討した。その結果、「教職への意識の変化」への回答別の「自己評価」得点の平均値には有意な差は見られなかった。

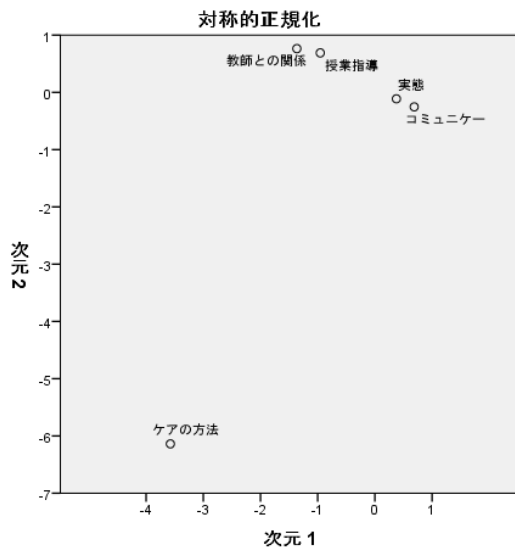


図1 「困難」カテゴリ間のコレスポンデンス分析結果

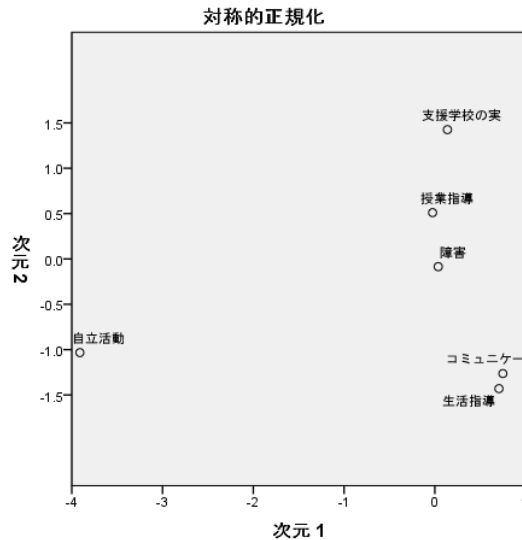


図2 「事前」カテゴリ間のコレスポンデンス分析結果

(9) 校種別・学部別の自己評価得点比較

実習で配属された校種別・学部別の回答者数は以下の通りである。

表7 校種別回答者数

校種別	1	知的（重複含む）	88
	2	肢体	57
	3	その他（病弱・視覚・聴覚）	6
	4	未記入	3

表8 学部別回答者数

学部別	1	小	69
	2	中	37
	3	高	45
	4	未記入	3

校種別・学部別で自己評価得点に差があるかどうかを分散分析を行って検討した（どちらも未記入データは除いた）。その結果、校種別では、「実習活動全般」得点と「授業」得点のどちらについても有意な差は見られなかった。学部別では、「実習活動全般」得点（ $F(2,148)=4.47, p<.05$ ）と「授業」得点（ $F(2,148)=3.65, p<.05$ ）のどちらにも有意な関連が見られた。それぞれ Bonferroni の方法で事後検定を行った。「実習活動全般」得点では、小学部と中学部、中学部と高等部との間で5%以下の有意差が見られ、中学部での平均点が低いことが見いだされた。「授業」得点では、小学部と中学部の間で5%以下の有意差が見られ、中学部での平均点が低いことが見いだされた。

4. 学生の自己評価からみる教育実習指導の現状と課題についての考察

(1) 自己評価得点について

自己評価得点は表2に見られるようにほぼ高い評価になっている。回答の選択肢自体が高評価に偏っていることもあり、また学生自身も実習を終えた達成感もあるだろうから、回答が偏ったものになってしまう可能性は否定できない。したがって、その回答をもとに行った因子分析が適切な構造を示しているかどうかについても、今後設問や回答の選択肢を見直しての検討が必要になるだろう。

しかしながら、そのような高評価に偏っているにもかかわらず、4・5「指導技術（発問・板書・資料提示・話し方など）は効果的であったか」は、他の項目にくらべて低くなっていることは示唆的である。指導技術について当然実習生は未完成であり、そのことをきちんと各自が自覚しているため、こ

のような結果になっていると考えられる。実習中にどのような点で困難を感じたか（「困難」）と実習前にどのようなことを学びたかったか（「事前」）であげていることと、これらの自己評価得点との間には関連が見られなかった。何か特定の事項での困難や未習事項が実習の自己評価を低めるということは見られないという結果であった。実習校の校種がどのようなものかについても自己評価との関連は見られず、実習校がどこであってもそれなりの自己評価を得ていることがわかる。

一方、実習先での配属学部と自己評価には関連が見られた。「実習活動全般」については中学部が小学部や高等部よりも低く、「授業」についても中学部が小学部よりも低くなっていた。小学部については、実習生の全員がすでに小学校での実習を終えていて経験があることから、特別支援学校でもそれほど戸惑うことなく自信を持てたと考えられる。高等部についてはなぜ中学部よりも「実習活動全般」での自信が持っていたのかについては、高等部での実習内容や研究授業の内容などについての詳しい精査が必要であろう。いずれにしても、今後中学部で実習する学生については、中学部での教育内容に即した事前指導が必要になるだろう。

(2) 「実習で困難を感じたこと」「事前に学んでおきたかったこと」について

コレスポネン分析の結果から、「実態や障害の把握」に困難を感じることと「コミュニケーション」に困難を感じることにまとまりのあることが示唆された。目の前の子どもがどんな子どもでどのような障害を持っているかということとその子どもとコミュニケーションをとることとの間には何らかの関連があることが推測されるが、これが特別支援学校だけのことなのかどうかさらに検討が必要であろう。すなわち、目の前の子どもとコミュニケーションをとるのにその子の障害についての知識は必ずしも必要ではないはずだが、実習生がもし障害について知らないためにコミュニケーションをためらうというようなことであれば、実習前の適切な指導が必要となるだろう。これは、「事前」で「生活支援の方法」と「コミュニケーションの方法」との間に見られるまとまりからも示唆されることであろう。ただし、これらの関連については累積寄与率も高くないことから、この結果を基に、自由記述ではない設問を設定して検討する必要がある。

(3) 「教職への意識の変化」について

この質問への回答選択肢は、イ「教職につきたい気持ちが強くなった」、ロ「変わらないが自分の気持ちを確かめられた」、ハ「素晴らしい職業だと思った」、ニ「不安が大きくなった」であり、イ、ロ、ハはいずれも肯定的なもので、ホだけが否定的なものである。さらにイ、ロ、ハの間には程度の差は明確でなく、質問の意図がはっきりしないものとなっている。実習を経験したことで特別支援学校での教職を望むようになったかどうかを探るためには、選択肢を適切なものにする必要があるだろう。さらに、実習前の調査を行うことで、実習を経験することが教職への意識の変化をもたらすかどうかを確認していく必要もある。

5. 実践力養成のための教育実習の在り方についての提言

特別支援学校教育実習報告書の分析の結果を踏まえて、本学の特別支援学校教諭免許状取得に係るカリキュラム構成、特別支援学校教育実習指導に係る履修内容の在り方について考察する。

(1) 特別支援学校教諭免許状取得に係るカリキュラム構成

特別支援教育関係のカリキュラム構成は、「心理・生理・病理」「教育」の領域を主軸とした系統と障害種別を主軸とした系統に大別できる。現在、本学の特別支援教育開講科目は、特別支援教育、心

理（障害児領域）、福祉（障害児領域）、医療（障害児領域）を専門とする専任教員4名と特別支援教育の非常勤講師で担っており、教職員が多職種と連携し「チーム学校」として学部レベルで特別支援教育を考える際の先駆けの1つである。それぞれの教員が専門分野を活かして教鞭をとっているが、学年進行に伴う学びの積み上げや学生にとっての実際的な力量の育み等について、さらなる検討を進めている。

今回の結果に基づき、学生の系統的な学びの構築と各教員の指導の積み上げによる教育評価の両面を勘案した際、第一に担当する各教員は「教育」「心理」「生理」「病理」の領域ごとに専任とし、第二にどの教員もいずれの「障害種別」にも携わり、障害種を超えた積み上げをすることにより、カリキュラム構成が整理され、専門性を活かした系統性ある積み上げになると考える。しかし実際には、一科目の指導内容において各領域は相互に関連しており、単純に領域を分けて指導していくことは難しく、より教員間の連携が不可欠となる。また、学年進行の中で、どの学年の前期・後期にどの科目を履修していくことがより効果的かについても、今後検討を要すところである。

さらに大きな課題は、小学校が基礎免許であるにもかかわらず、実習では中学部や高等部を担当することも多いことである。このため、中学部、高等部の教科に係る指導については、本学の他教科の教員との協力関係の構築が望まれる。

(2) 特別支援学校教育実習指導に係る履修内容の在り方

本学では特別支援学校教育実習を履修する学生が多く、実施校の広域化、実施時期の散在、知的・肢体・病弱の障害種別と中学部・高等部に応じた授業作りなどの課題が山積している。また、「特別支援学校教育実習での自己評価得点」で、指導技術の不十分さの自覚、他学部に比べて中学部での授業の難しさがあげられ、「実習で困難を感じたこと」には、実態把握、コミュニケーションが挙げられた。さらに、「実習を行う上で前もって学んでおきたかったこと」の自由記述では、実態把握、指導案の書き方、授業法等を多くの学生が挙げている。

これらの内容については、特別支援教育の履修科目の講義においても組み入れているところである。しかし、現状としては、3年次の小学校の実習の前に特別支援教育の履修科目が集中しており、4年次で行う特別支援学校実習のイメージが持ちにくい。そのため、各科目での障害種別ごとの実態把握を踏まえた指導案作りでは、特別支援学校の実際の指導場面、先輩学生が行ってきた模擬授業などの視覚教材、障害の状態に応じた教材作り等、具体的な内容を取り入れながら、理論と実践の両面から基礎的な学びを積み上げている。それら科目での学びのまとめのひとつが、「特別支援学校教育実習指導」にあり、前期・後期それぞれに、特別支援学校教育実習期間を基軸に前半8回、後半7回、補講を含めて行っている。本科目の重みと効果は大きく重要な位置づけとなることが考えられる。

また、特別支援学校の授業づくりにおいては、図3のように起点となる Research（実態把握）が最も重要となるが、実習では、実習生が実態把握のツールである「個別的教育支援計画」「個別の指導計画」を、個人情報保護等から参照できない実習校もある。実態把握あつての授業展開であることが重要であると、再三講義科目の中で指導を続けているが、実習では実態把握を実習生自らが捉えていかなければならない現状もある。実習教育を深めるためにも実習校との連携が重要になる。

今回の結果を踏まえ、今後の実習指導の内容の改善点は、実習直前の8回は、障害種別ごとの実態把握の観点、実態を踏まえた模擬授業、自立活動、合わせた指導、指導案作成など、実習現場で実際的に求められる「教育的内容」「指導法」で構成することが望まれる。実習後の7回については、実習によって学んできた事柄をさらに深めるために、客観的データに基づく実態把握、障害の種別に応

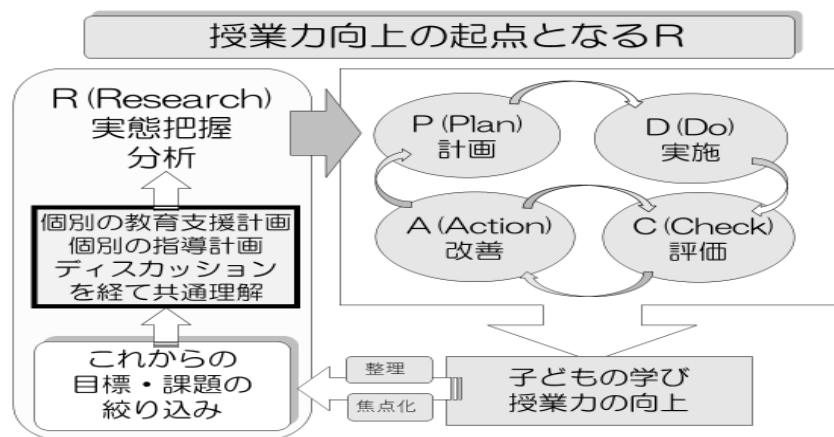


図3 R-PDCA サイクルによる授業力向上模式図

注) 特別支援学校における授業力向上のためには、児童生徒の実態を的確に把握するR (Research) が極めて重要である。Research を起点とした R-PDCA サイクルのスパイラルアップにより、教育内容や指導方法の工夫改善が生まれ、子ども自身の学びがある適切・的確な授業へとつながっていく。

出典：堂免良久他「特別な教育的ニーズにこたえる学習指導の在り方に関する研究」⁽¹⁵⁾をもとに筆者（橋詰）作成。

じた個別支援と集団支援，児童生徒の生涯を見据えた社会的支援（就労支援を含む）について深化した学びが必要である。また学生一人ひとりが実習を通し，児童生徒から学んだことを確認し合い，障害者を含む全ての人々が尊厳ある暮らしを目指すために教育が果たす役割について考えを深めることが重要である。

文部科学省のカリキュラムの範囲外ではあるが，今回の分析から，客観的データに基づく実態把握の方法（観察，アセスメント，記録等），障害の種別に応じたコミュニケーション方法や関わり方，心理や福祉の領域で行われている児童生徒が本来持っている力を引き出す技術（SST，エンパワーメント，ストレングス等），生活支援技術，医療的ケアなど，各領域を絞った内容で構成し，実践を踏まえて学びを深めていくことが望まれる。

6. おわりに

長く規定されていた教育職員免許法第3条第3項附則第16項「幼・小・中・高の教諭免許状を有する者は，当分の間，特別支援学校の相当する部の教諭等となることができる」が失効し，平成32年度より特別支援学校の教員には特別支援学校教諭免許状が不可欠⁽¹⁶⁾となる。また，インクルーシブ教育システムの構築が進み，特別支援学校における「合理的配慮」は当然のこととなっている。このような流れの中，今後ますます特別支援学校教諭免許状を所持する教員への専門性と責任が求められることとなる。実習後の「教職への意識の変化」で学生達は，教職につきたい気持ちが強くなった，自分の気持ちを確かめられた，素晴らしい職業だと思ったと述べている。この思いこそが，本学で，特別支援学校教諭免許状を取得する学生が，一人ひとりの教育的ニーズを把握し，適切で確かな指導ができる質の高い教育を求める意欲に繋がっていると考える。そのためには，特別支援学校教諭免許状取得に係るカリキュラム構成と特別支援学校教育実習指導に係る履修内容の在り方は，今後も十分な検討が必要である。

注・引用文献

- (1) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2015 年 6 月「特別支援教育資料（平成 26 年度）」
- (2) 竹内まり子(文教科科学技術課)「特別支援教育をめぐる近年の動向—「障害者の権利に関する条約」の締結に向けて—」『調査と情報—ISSUE BRIEF—』684, 2010, p.6.
- (3) 19 文科初第 125 号「特別支援教育の推進について（通知）」(2007 年 4 月 1 日)
- (4) 文部科学省中央教育審議会「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)」(2005 年 12 月 8 日)において「第 3 章 盲・聾・養護学校制度の見直しについて 1. 障害種別を超えた学校制度について (1) 基本的な考え方」で、「(中略) 各都道府県等では、複数の障害に対応する併設型養護学校の設置や、(中略) 現在の盲・聾・養護学校を、障害種別を超えた学校制度（「特別支援学校（仮称）」）とすることが適当である。これにより、各都道府県等において複数の障害に対応した学校を効果的に設置することが容易となる（中略）。」と示されている。この答申を受け、前掲(3)の通知中に、「特別支援学校は、(中略) 様々な障害種に対応することができる体制づくり」がある。
- (5) (3)前掲
- (6) 飯塚一裕・青柳まゆみ・小田侯朗・岩田吉生・相羽大輔・萩原拓・斎藤真善・蔦森英史・濱田豊彦・澤隆史・富永光・井坂行男・西山健「HATOプロジェクト構成大学における特別支援学校教員養成カリキュラムの現状と課題」『障害教育・福祉学研究』12, 2016, pp.185-191.
- (7) 坂本学・丹羽克文・下地栄律子・斎藤志保子・河辺正明・山田賢治・山本敬子「特別支援学校小学部での教育実習における教育実習生に対する指導内容—指導案指導と授業反省会を通じて—」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』29, 2009, pp.47-53.
- (8) 渡邊貴裕・橋本創一・菅野敦・中村勝二「特別支援学校における効果的な教育実習への実践」『発達障害支援システム研究』7(1), 2008, pp.19-29.
- (9) 坂田花子, 東平朋子, 江田裕介「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』17, 2007, pp.111-119.
- (10) 梶山雅司・城一樹・高橋望・高坂英徳・向井紋子・野口慶子・藤井朋子・西勉・朝倉淳・若松昭彦・牟田辰巳・川合紀宗・氏間和仁・谷本忠明・林田真志・竹林地毅・船橋篤彦・河口麻希・本渡葵「附属学校特別支援学級における特別支援教育の教育実習のあり方に関する研究」『広島大学 学部・附属学校共同研究紀要』45, 2017, pp.147-156.
- (11) 野村勝彦「私立大学におけるインクルーシブ教育を組み込んだ教員養成カリキュラム開発に関する研究 (2) —介護等体験と特別支援学校教育実習への連携について—」『作大論業』7, 2017, pp.83-109.
- (12) 池田浩明・小川透・武石詔吾「特別支援学校における教育実習改善の基礎的研究(1)—教育実習担当指導教員へのアンケート調査から—」『藤女子大学紀要』49(Ⅱ), 2012, pp.85-89.
- (13) 今野邦彦・池田浩明・小川透「特別支援学校における教育実習改善の基礎的研究(3)—教育実習担当指導教員へのアンケート調査から—」『藤女子大学人間生活学部紀要』53, 2016, pp.73-80.
- (14) 特別支援学校教育実習報告書とは、学生が特別支援学校教育実習終了後に、実習中の事柄や実習事後の感想や反省など振り返りを行うための記録である。記録項目は本稿 4. 以外には実習の内容等がある。
- (15) 堂免良久・伊木昭子・迫田博幸・榎本博・鎌田ルリ子「特別な教育的ニーズにこたえる学習指導の在り方に関する研究」『鹿児島県総合教育センター研究紀要』114, 2010, pp.8-12.
- (16) 文部科学省中央教育審議会答申(抄)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合う、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(平成27年12月21日)」