

特別支援学校教育実習および模擬授業体験学習によって 促進される障がい理解について－質問紙調査の結果から－

Comprehending Special Needs through Guidance for Students in Teaching Practice of Special Needs Education

伊藤 理絵 (白梅学園大学大学院子ども学研究科)

堀江 まゆみ (白梅学園大学子ども学部発達臨床学科)

佐久 間路子 (白梅学園大学子ども学部発達臨床学科)

<要旨>

特別支援学校教諭免許状の取得を目指す学生を対象に、教育実習事前・事後指導を通して、学生の障がい理解がどのように促進されるのか、「障がい」という言葉から受けるイメージの変化から考察した。調査は、特別支援学校での実習事前指導時期の2回(6月下旬・7月下旬)、および実習事後指導時期の1回(11月下旬)の計3回実施した。最終的に分析対象者となった者は、21～22歳の女子大学生11名であった(M=21.20, SD=0.52)。その結果、教育実習後は、特別支援教育を教育の原点として位置づける理解が実感を伴って深まることが示された。実習事後指導時期に幼稚園教諭免許希望者と比較した結果では、特別支援学校での実習を経験した学生は、児童生徒の自立に向けて、より専門的な観点から教育の在り方を考える傾向がみられた。よって、特別支援学校教諭として他教員と連携を図る際には、障がいや特別支援教育に対する認識のズレを理解することも専門性として必要であることが示唆された。

<キーワード> 特別支援学校, 教育実習, 模擬授業, 障がい理解, 大学生

注:「障がい」の表記については、「障害」「障がい」「障碍」のように近年議論されているが、未だ、行政や当事者を含めた世論の中で統一見解が得ら

れていない現状にある。本研究では「害」に対する解釈の違いを鑑み、「障がい」と記載することで中立的な立場をとることとする。

目的

特別支援教育は平成19年4月から学校教育法に位置づけられたが、特別支援学校教諭免許状の取得のためには様々な障がいについての基礎的な知識・理解と同時に、特定の障がいについての専門性を確保することが必要である(内閣府, 2014)。障がいについて問うこと、障がいについて理解することは、知識をそのまま目の前の人に当てはめるのではなく、「かかわり」という実践的取り組みの経過・結果を考えていくことが必要であり、障がいについて考えることは「人間の本质」を考えることにつながる(中村, 2011)。従来の特教育がどちらかというの特教育級に在籍している児童生徒のための教育で、個々の教師による個人対応に重きが置かれる傾向があったのに対し、特別支援教育は児童生徒の視点に立ち、障がいの有無にかかわらず、すべての子どもに対して有効な、より普遍的な教育として位置づけられており、あらゆる児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを的確に把握し、適切な指導や必要な支援を行っていくことが求められている(柘植, 2010)。

保育所保育指針や幼稚園教育要領でも、障がい

のある子どもに対する保育を保障する旨が記載されており、保育者にも障がいに関する専門的な知識だけでなく、外部の専門家や関連機関との円滑な連携を図る能力が望まれている(柳澤, 2006)。このように、近年、乳幼児期から児童期および青年期までの一貫した特別支援教育に対する取り組みの必要性が増しており、特別支援教育に関する専門的な知識をもつことは、子どもにかかわる全ての教員や保育者に求められていることであり、特別支援学校教諭であれば尚更、その専門性が問われると同時に、質の高さが求められると考える。特別支援学校教諭免許状の取得を希望する学生が特別支援学校教員としての専門性を向上する過程においては、子どもをよりよく理解する力や、障がいについて抱えている自分自身の価値観を意識化する力を養うことも重要であると思われる。

教育実習は、大学で学んだ理論を子どもを前にした実践を通して自己内で解釈し、理論と実践を結びつけることによって授業力を高めることが大切なこととして考えられている(湯口・西村・佐藤, 2013)。教育実習の事前指導においては、2年次、3年次の授業で取り組んできた実態把握能力の育成と指導案作成指導の成果を生かし、4年次では、さらに上乘せして短い時間で効率よく指導を組み立て、教育実習での学習指導案のシミュレーションを行うことによって学生の達成度が高くなるという報告がある(河村他, 2012)。また、教職課程で模擬授業を行うことは、個々の生徒への支援が異なることや(河村・東原・腰川・高野, 2011)、これまでほとんど意識することのなかった授業設計(Plan)や授業の評価と改善(See)の重要性を認識することにつながる(宮脇・柏崎, 2013)。特別支援学校の教育実習では、初期の段階で目標に関わる内容について取り上げ、次の段階で授業における指導に関わる具体的な内容について取り上げることが効果的であるという報告もあり(坂本他, 2009)、教育実習のあり方については様々な検討が行われている。

しかし、特別支援学校教諭を志す大学生が教員養成の授業において何を学んでいるのか、特別支援学校に関する授業や実習が学生の障がい理解にどのように影響しているのか、特別支援学校教諭免許取得を希望しない学生と比較した際、両者の障がい理解に差異があるのか等、大学における特別支援学校教諭の養成と指導に生かすための研究が行われている現状は、量的および質的研究の両側面から実証的に検討されているとは言い難い。

以上の点を明らかにするため、本研究では次の2点について検討することを目的とする。研究1において、特別支援学校教諭免許状の取得を目指す学生に対する教育実習事前・事後指導を通して、学生の障がい理解がどのように促進されるのか、「障がい」という言葉から受けるイメージの変化から考察する。研究2では、特別支援学校での教育実習経験がない他学校教諭免許状の取得を希望する学生と比較することで、特別支援学校での教育実習経験によって促進される「障がい理解」について明らかにする。

研究1 「障がい」に対するイメージの変化

1.1 方法

1.1.1 対象者と調査時期

特別支援学校教諭免許状の取得を目指す大学4年生を対象とした。研究対象となる「特別支援学校実習」を選択する学生は、実習前の事前指導の一環として、「特別支援教育臨床演習」において外部講師からの助言を受ける模擬授業発表会を行うことになっている。また、模擬授業発表会については特別支援学校教諭免許状取得希望者以外であっても、「特別支援教育臨床演習」の履修者は模擬授業体験学習を行うことができる。よって、調査対象者は、特別支援学校教諭免許状取得希望者だけでなく、「特別支援教育臨床演習」の履修者も対象にすることで、模擬授業体験学習と特別支援学校での教育実習が学生の障がい理解にどのような効果をもたらすかも検討することにした。

2014年度の該当者は27名であり、全員が女

子学生であった。調査は、実習事前指導時期に2回（模擬授業発表会の前および模擬授業発表会の後）、実習事後指導時期に1回（実習発表会後の1か月以内）とし、計3回の調査を実施した。調査第1回目は、模擬授業発表会前の最後の授業日、調査第2回目は模擬授業発表会が終わり、模擬授業の振り返りと実習に向けての直前指導が行われている実習事前指導時期である。また、調査第3回目は、特別支援学校での教育実習を終え、教育実習で学んだことを報告する実習発表会で自身が経験した実習を振り返る中でさらに特別支援教育への学びを深める実習事後指導時期にあたる。

担当教員によると、特別支援学校教諭免許状を取得するにあたり、学生が障がい理解を深めるために講義以外にも多様な教育機会を設定し、より現実的な障がい理解および適切な障がいイメージの形成を促進することを目指している。また、外部講師を招いて指導・助言を受ける模擬授業発表会は、教育実習事前指導の一つとして位置づけられており、学生は質疑応答を含め30分の持ち時間で、1名もしくは2名1組で作成した指導案の説明と模擬授業（指導案の中で最も重要と思われる学習内容及び活動場面を精選し、10分程度にまとめた授業内容を実践する）を行うことになっている。各学生が、自分で目的を設定して検討した指導案に沿って模擬授業を考え、実際に教材も作成する。その際、自分の模擬授業で想定する生徒役を他の学生に依頼するため、学生は教師役だけでなく、児童・生徒役も体験することになる。

さらに、模擬授業発表会に向けた事前指導として、学生と教員の前で模擬授業の練習を行うだけでなく、模擬授業発表会前にもプレ発表会を行っている。そこでは、特別支援学校の実習にかかわる学内の教員がさらに2名加わり、学生がこれまで検討を重ねてきた模擬授業に対して指導・助言を行う。その様子はビデオカメラで撮影され、学生がより良い模擬授業となるよう振り返り、さらなる改善を重ねた上で、模擬授業発表会に臨んで

いる。学生には、特別支援学校での実習を行うにあたり、模擬授業で合格点（5段階評定で5）を得ることが求められている。

なお、本調査を実施した2014年度の模擬授業発表会に向けた事前指導の主な内容は、①実践において児童・生徒に対して大事にしたいことを言語化する、②実習先の特徴について各自で調べ、説明する、③授業の環境設定を考える、④ミニ模擬授業演習（現段階で考えていることについて実践を交えて発表する）、⑤子どもの姿をどのように捉え、どのような授業をしたらよいかを話し合う、⑥模擬授業演習（指導案に従い担当教員と学生の前で実践）、⑦指導案の再検討、⑧模擬授業発表会の最終確認、であった。このような教育実習の事前指導は、障がい児との教育体験が少ない学生であっても、授業のねらいや児童生徒の実態把握、発達アセスメント、教材作成などをより実践に近い形で実施する点で教育的に有効であると考えている。

2014年6月下旬、第1回目の調査実施日に授業に出席していた学生（24名）に調査の目的を説明し、倫理的配慮として、得られたデータは全て研究責任者が処理し、個人が特定される形で担当教員に結果を伝えることはないこと、授業の成績とは一切関係のない調査であること、回答の中断や拒否はいつでも可能であること、研究に同意した後であっても途中で研究に協力しないことが可能であることを伝えた。同意書への記入と質問紙への回答（記入に要した時間：約30分）が確認された24名に対し、調査を継続して実施した。そのうち、2名については、特別支援学校教諭免許状の取得を希望していなかったため、模擬授業発表後の2回目までの調査協力の同意を得た。

2回目以降の調査では、1回目の調査で協力が得られた学生に対し、個別の封筒に入れた質問紙を配布し、30分の余裕をもって回答することを求めた。回答締切日は、質問紙の配布後1週間に設定した。第2回目の調査は、2014年7月下旬、模擬授業発表会の1か月後で、かつ特別支援学

校での実習が始まる前に実施し、18名の回答が得られた(伊藤・堀江・佐久間, 2015)。第3回目の調査は、実習発表会の1週間後の2014年11月下旬に実施し、14名の回答が得られたが、そのうち1名は調査時点において、まだ実習が開始されていなかった。

1.1.2 質問項目

実習事前・事後指導時期における3回の調査を通して、模擬授業と実習の経験が履修者の「障がい」に対するイメージや特別支援教育に対する意識にどのような変化をもたらすのか検討するため、坂田・東平・江田(2007)の「障がい児・者のイメージ」を参考にした質問1～28に、独自の質問(質問29～30)を加えた計30問を設定した(Table1)。坂田他(2007)は「障がい」を知的障害に限定していたため、本研究の目的に合わせ、「知的」を削除し、「障害」を「障がい」に、「障害児教育」は「特別支援教育」に変更した。

各質問項目について、「1. 思わない」～「5. 思う」の5件法による回答を求めた。主な統計処理にはIBM SPSS Statistics22を使用した。

なお、実際調査では、特別支援学校での教育実習によって促される障がい理解について、量的および質的データの両側面から実証的に明らかにするため、Table1の5件法で回答する質問項目だけでなく、自由記述で回答を求める質問項目(「実習に関する不安」「大学への希望」「実習で学べたこと」など)も設けた。しかし、研究2において、特別支援学校での教育実習経験がない他学校教諭免許状の取得を希望する学生との比較を行ったため、本論では、自由記述以外の項目で得られた結果に限定し、特別支援学校での教育実習経験によって促進される「障がい理解」について考察する。

Table1 「障がい」に対するイメージに関する質問(▼得点の逆転項目)

項目	質問内容	
第Ⅰ因子「障がい者への直線的対応」	2 障がいのある人と一緒に買い物に行(機会があれば行きたい)。	
	13 障がいのある人に自分から積極的に話しかけたい。	
	14 家の近くに住む障がいのある人の施設や養護学校ができることはよいことだ。	
	15 障がいのある人と一緒に仕事をすることに問題はない。	
	19 障がいのある人が一人で外出することはよいことだ。	
	22 障がいのある人に贈る本や雑誌の記事に関心がある。	
	25 障がいのある人のために地域で住みよい環境を作っていくべきだ。	
	27 障がいのある人にかかわるボランティア活動に参加したい。	
	28 障がいのある人と関わることは自分にとってプラスになる。	
	第Ⅱ因子「障がいへの戸惑いと偏見」	▼5 特別支援教育においては、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。
		8 障がい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。
		▼11 障がいのある人が結婚相手の家族にいたる結婚の意志がゆらくと思う。
▼17 妊娠中に胎児に障がいがあると分れば生むことをやめようと思う。		
▼20 ことばをもたない障がい児とはコミュニケーションが困難だと思う。		
▼21 障がいのある人にとどのよう接したらよいのか戸惑う。		
▼23 障がいのある人に優越感を感じる時がある。		
▼24 障がい児と一緒に演奏会に行くのは少し抵抗があると思う。		
▼26 障がい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。		
第Ⅲ因子「福祉援助とボランティア」	▼6 障がいのある人に対する福祉は社会にとりかきでなくてはならない。	
	7 障がい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。	
	10 障がいのある人が困っていたら助けてあげたい。	
	12 障がい児が満員のバスに乗ってきたら席を譲ってあげたいと思う。	
第Ⅳ因子「一般的な障がい理解」	1 障がいのある人は社会の理解や協力が必要だ。	
	9 障がいをもつというのは誰にでも起こりうることである。	
	18 一般の人々は障がいのある人と接する機会を増やすことが必要だ。	
第Ⅴ因子「障がい者の生活と自立」	3 障がいのある人も生活の仕方をも自分の考えで決めるのがよい。	
	▼4 障がいのある人の面倒は家族が見ればよいと思う。	
その他	16 特別支援教育は教育の原点と言われるが、よく実感できない。	
	29 障がい児・者が、自分の障がいを笑い話にしたら一緒に笑う。	
	30 テレビ番組で障がい児を笑い話にするのは良くないと思う。	

1.1.3 最終的な分析対象者

1回目から3回目の調査結果を分析するにあたり、分析対象者は以下の基準で選定した(Table2)。まず、社会人経験のある学生については、社会人を経験した者が大学で何を学んでいるのかを検討する必要性はあるものの、経験による影響をなるべく統制するため除外した。次に、3回にわたる調査すべてに不備なく回答した者のうち、2回目の模擬授業発表会で発表し、かつ3回目の時点で教育実習が修了している者に条件を統一した。

その結果、最終的に分析対象者となった者は、21～22歳の女子大学生11名であった(M=21.20, SD=0.52)。そのうち、幼稚園教諭を基礎免許とする者は5名、小学校教諭を基礎免許とする者は6名であった。

Table2 分析対象者の選定基準

- ①社会人経験のない学生
- ②3回の調査すべてに不備なく回答した者
- ③2回目の模擬授業発表会で発表した者
- ④3回目の調査時点で教育実習が修了している者

1.2 結果と考察

先行研究の坂田他(2007)では、因子分析の結果、5つの因子を抽出しているが、本研究の最終的な分析対象者は11名であったため、因子分析が行えなかった。よって本研究では、坂田他(2007)による5因子の加算平均と各質問項目の素点について分析し、検討した。

実習事前・事後指導時期に3回にわたり実施した質問紙調査で得られた回答のうち、坂田他(2007)による5因子の加算平均および各質問の素点について、対応のある分散分析を行った。結果をTable3に示す。5因子の加算平均に有意な差はみられず、各質問の素点の変化についても、質問16以外では有意な差がみられなかった。大学生(教育学部学生)の発達障害のイメージについて検討した菊池(2011)は、講義などで障害特性を深く理解することによって、自らが積極的に関わろうとする態度も促されることを示唆している。3回にわたる本調査に継続的に協力した学生は、これまでの講義等において障がい者・児に関する知識を深め、自発的に関わろうとする態度が形成されていたために、大半の質問項目で障がい理解に関する知識の深まりが見られる得点傾向となっており、有意な差がみられなかったことが推察される。

その中でも、質問16「特別支援教育は教育の原点と言われるが、よく実感できない。」の素点の平均値に有意な差がみられた($F(2, 20)=6.80, p<.01$)。質問16の平均値は、1回目の調査から一貫して中央値の3未満であり、「思わない」傾向にあったが、Bonferroniを用いた多重比較の結果、「1回目-3回目」および「2回目-3回目」の平均値に有意な差がみられ(Figure1)、1回目および2回目と比べて、3回目の方が有意に低くなっていた。3回目の調査は、特別支援学校での教育実習を行ったことを振り返る実習発表会後に実施しており、実習事後指導時期にあたる。質問16の得点変化をみても、模擬授業発表会前後で1回目よりも2回目で得点が上昇した者は2

名だったが(Figure2)、実際に特別支援学校で実習生として児童・生徒と関わった後の調査第3回目では、2回目の調査よりも得点が上昇した者はおらず(Figure3)、1回目から2回目で得点が増えた2名の得点は、2回目よりも3回目の方が低く、マイナスの群に属していた。

坂田他(2007)で調査対象となった特別支援学校の教育実習を履修している学生は、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)の学生で構成されていたが、障害児教育学専攻の学生のみが質問7「障がい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」に当たる項目で有意に得点が低下していた。このことは衣服の着脱に時間がかかっているにもかかわらず、すぐに手伝ってしまうのではなく、児童が持つ着脱能力を丁寧に見極めアセスメントしたうえで、必要な支援をすることが教員として重要であることを示唆するものである。坂田他(2007)の報告においても、特別支援学校での教育実習は、特に障害児教育学専攻の学生にとって、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経験となっていたことが指摘されている。

調査対象者が受けた教育実習の事前指導では、障がい児との教育体験が少ない学生であっても模擬授業体験学習を通して授業のねらいや児童生徒の実態把握、発達アセスメント、教材作成などをより実践に近い形で実施する点で教育的に有効であると考え、構成されている。本調査において、質問16の平均値が一貫して低い値を示していただけでなく、模擬授業発表会前後(1回目および2回目)と実習後(3回目)の平均値に統計的に有意な低下が見られたことは、特別支援学校教諭を養成するためのカリキュラムを通して学生が教育実習の経験をすることで、特別支援教育が教育の原点であることが実感を伴う理解として深まったことが示唆される。

Table3 「障がい」に対するイメージの平均値 (SD) および分散分析(効果量 partial η^2)の結果 $p<.01$ **

項目	質問内容	1回目	2回目	3回目	
1	障がいのある人には社会の理解や協力が必要だ。	4.90(0.30)	4.81(0.40)	4.72(0.64)	n.s. (0.05)
2	障がいのある人と一緒に買い物に行く機会があれば行きたい。	4.54(0.68)	4.27(0.78)	4.36(0.67)	n.s. (0.08)
3	障がいのある人も生活の仕方を自分の考えで決めるのがよい。	4.09(0.70)	4.18(0.75)	4.45(0.52)	n.s. (0.19)
4	障がいのある人の面倒は家族が見ればよいと思う。	2.27(0.78)	2.45(0.93)	2.27(0.78)	n.s. (0.03)
5	特別支援教育においては、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。	2.45(1.36)	2.18(1.25)	1.81(0.98)	n.s. (0.10)
6	障がい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。	1.63(0.80)	2.09(0.83)	1.81(0.60)	n.s. (0.14)
7	障がい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。	3.54(1.03)	3.27(1.00)	3.45(1.12)	n.s. (0.04)
8	障がい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。	4.27(1.00)	4.36(0.67)	4.36(0.80)	n.s. (0.00)
9	障がいをもつということは誰にでも起こりうることである。	4.81(0.60)	4.81(0.40)	4.63(0.67)	n.s. (0.12)
10	障がいのある人が困っていたら助けてあげたい。	4.81(0.40)	4.72(0.64)	4.81(0.40)	n.s. (0.03)
11	障がい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。	1.63(0.80)	1.63(0.67)	1.81(0.98)	n.s. (0.04)
12	障がい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。	4.45(0.82)	4.27(0.78)	3.90(0.83)	n.s. (0.11)
13	障がいのある人に自分から積極的に話しかけたい。	3.63(0.92)	3.81(0.87)	3.63(1.02)	n.s. (0.03)
14	家の近くに障がいのある人の施設や養護学校ができることはよいことだ。	4.36(0.67)	4.27(0.78)	4.45(0.68)	n.s. (0.03)
15	障がいのある人と一緒に仕事をすることに問題はない。	4.45(1.21)	4.54(1.03)	4.45(0.93)	n.s. (0.00)
16	特別支援教育は教育の原点と言われるが、よく実感できない。	2.54(0.82)	2.27(0.64)	1.81(0.87)	** (0.40)
17	妊娠中に胎児に障がいがあると分かれば生むことをためらうと思う。	2.00(0.89)	1.63(0.67)	2.00(0.77)	n.s. (0.16)
18	一般の人々は障がいのある人と接する機会を増やすことが必要だ。	4.00(0.77)	4.45(0.68)	4.27(0.78)	n.s. (0.24)
19	障がいのある人が一人で外出することはよいことだ。	3.54(0.68)	3.63(0.67)	3.72(0.64)	n.s. (0.02)
20	ことばをもたない障がい児とはコミュニケーションが困難だと思う。	2.45(0.93)	2.27(1.00)	2.72(1.00)	n.s. (0.13)
21	障がいのある人にどのように接したらよいのか戸惑う。	3.00(0.77)	2.72(0.90)	2.63(1.28)	n.s. (0.13)
22	障がいのある人に関する本や雑誌の記事に関心がある。	4.54(0.68)	4.27(0.78)	4.36(0.80)	n.s. (0.12)
23	障がいのある人に優越感を感じる時がある。	2.00(1.09)	1.45(0.52)	1.63(0.80)	n.s. (0.11)
24	障がい児と一緒に演奏会に行くのは少し抵抗があると思う。	2.27(0.90)	2.09(0.94)	2.36(0.80)	n.s. (0.08)
25	障がい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。	4.54(0.93)	4.90(0.30)	4.72(0.46)	n.s. (0.09)
26	障がい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。	2.09(1.04)	2.09(0.94)	1.81(0.75)	n.s. (0.08)
27	障がいのある人にかかわるボランティア活動に参加したい。	4.72(0.64)	4.72(0.64)	4.63(0.67)	n.s. (0.09)
28	障がいのある人と関わることは自分にとってプラスになる。	4.63(0.67)	4.54(0.68)	4.54(0.68)	n.s. (0.02)
29	障がい児・者が、自分の障がいを笑い話にしたら一緒に笑う。	3.27(0.78)	3.00(0.77)	3.27(0.78)	n.s. (0.10)
30	テレビ番組で障がいを笑い話にするのは良くないと思う。	4.81(0.40)	4.54(0.68)	4.45(0.68)	n.s. (0.10)
第 I 因子	「障がい者への直接的対応」	4.33(0.43)	4.33(0.58)	4.32(0.52)	n.s. (0.00)
第 II 因子	「障がいへの戸惑いと偏見」	3.81(0.44)	4.03(0.39)	4.04(0.43)	n.s. (0.14)
第 III 因子	「福祉援助とボランティア」	4.29(0.49)	4.04(0.43)	4.09(0.50)	n.s. (0.13)
第 IV 因子	「一般的な障がい理解」	4.57(0.47)	4.69(0.40)	4.54(0.58)	n.s. (0.10)
第 V 因子	「障がい者の生活と自立」	3.90(0.53)	3.86(0.55)	4.09(0.43)	n.s. (0.08)

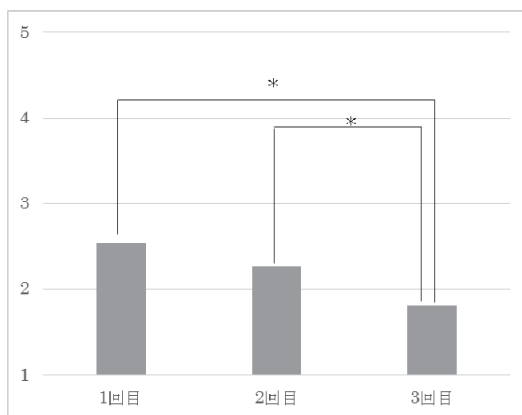


Figure1 質問 16 の平均値の結果 $p < .05^*$

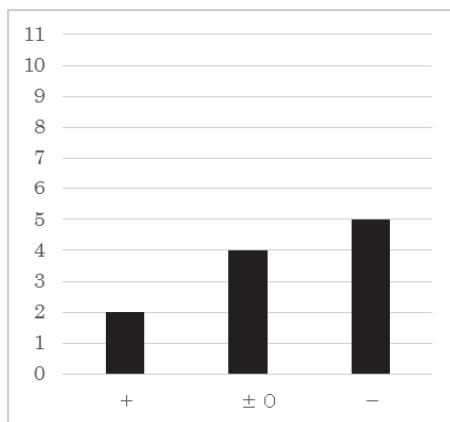


Figure2 質問 16 の 1 回目から 2 回目の得点増減の人数推移 (n= 11)

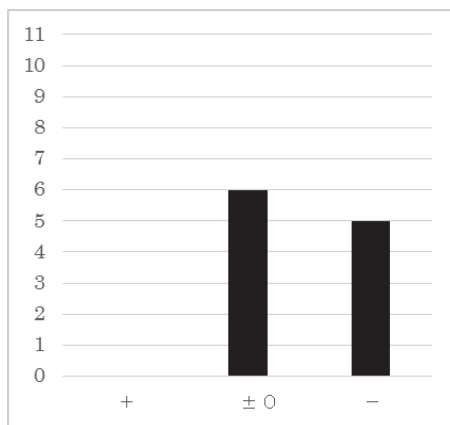


Figure3 質問 16 の 2 回目から 3 回目の得点増減の人数推移 (n= 11)

研究2 他学校教諭免許希望学生との比較

2.1 他学校教諭免許希望学生の分析対象者

質問16「特別支援教育は教育の原点と言われるが、よく実感できない。」について、特別支援学校での教育実習後の3回目の調査において平均値が有意に低下した結果が得られたが、教育実習事前・事後指導が、具体的にどのような「障がいイメージ」に変化の促進に効果的であったかをさらに検討するため、教員養成に関する科目を履修している学生のうち、特別支援学校教諭免許状の取得を希望しない学生（以下、他学校教諭免許希望者）を対象に、第3回目の調査と同時期（2014年11月下旬）に「障がい」に対するイメージを尋ねる質問紙調査（Table1）を実施した。

特別支援学校教諭免許の取得を希望する学生に対して行った倫理的配慮に関する説明内容と同様の説明を口頭で行った上で、個別に封書した質問紙を配布し、30分の余裕をもって回答することを求め、1週間後の提出をもって調査への同意が得られたものとした。該当する大学4年生18名に配布し、最終的に協力が得られたのは11名であった。全員が女性で（M=21.63歳，SD=0.50）、幼稚園教諭を希望する者であった。

2.2 結果と考察

坂田他（2007）による5因子の加算平均および各質問の素点について、特別支援学校教諭免許の取得を希望し1回目から3回目まで継続的に調査に参加した学生11名の3回目の結果（cf. Table3）と、他学校教諭免許希望者の得点を比較するため、対応のないt検定を行った。結果をTable4に示す。

第I因子「障がい者への直接的対応」（ $t = 2.90$, $df=20$, $p<.01$ ）および第II因子「障がいへの戸惑いと偏見」（ $t = 4.40$, $df=20$, $p<.001$ ）の平均値について、特別支援学校での教育実習を終えた特別支援学校教諭免許状の取得を希望する学生の方が、他学校教諭免許希望者よりも有意に高く、効果量も大きかった。坂田他（2007）の調査でも、

教育実習が学生の障がい者に対する意識に変化をもたらす影響が特に第I因子と第II因子において明確であった。この2因子には、障がい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項目が多く含まれており、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ている（坂田他，2007）。本研究でも、特別支援学校での実習を経験した学生は、児童生徒の自立に向けて、より専門的な観点から教育の在り方を考えるよう、障がい理解が促されたことが推察される。

本調査においては、第I因子の項目のうち、特に質問2「障がいのある人と一緒に買い物に行く機会があれば行きたい。」（ $t = 2.42$, $df=20$, $p<.01$ ）、質問22「障がいのある人に関する本や雑誌の記事に関心がある。」（ $t = 3.32$, $df=16.00$, $p<.05$ ）、質問27「障がいのある人にかかわるボランティア活動に参加したい。」（ $t = 2.53$, $df=20$, $p<.05$ ）の素点において、特別支援学校教諭免許状の取得を希望する学生の方が、他学校教諭免許希望者よりも有意に高い値を示しており、効果量も大きかった。特別支援学校での実習を経験した学生は、そうでない学生と比較すると、日頃から積極的に障がいのある人々に関わりたいという意識が高いと言える。

第II因子の値が特別支援学校教諭免許状の取得を希望する学生の方が高い結果については、第II因子は加算平均を算出する際、逆転項目の多い内容となっており、第II因子の値が高いほど「障がいへの戸惑いと偏見」が少ないことを意味している。すなわち、逆転項目の素点が低い者ほど、障がいへの戸惑いと偏見が少ないことになる。そのことを考慮した上で、各質問の素点の平均値を比較した結果を見てみると、特に、第II因子の質問17「妊娠中に胎児に障がいがあると分かれば生むことをためらうと思う。」（ $t = -2.50$, $df=20$, $p<.05$ ）、質問21「障がいのある人にどのように接したらよいのか戸惑う。」（ $t = -3.45$, $df=13.41$, $p<.01$ ）、質問26「障がいのある人に

Table4 「障がい」に対するイメージの平均値(SD)と t 検定(効果量 d)の結果 $p<.05^*$, $p<.01^{**}$, $p<.001^{***}$

項目	質問内容	特別支援学校教諭 免許状希望者	他教諭免許状 希望者	
1	障がいのある人には社会の理解や協力が必要だ。	4.72(0.64)	4.90(0.30)	n.s. (0.36)
2	障がいのある人と一緒に買い物に行く機会があれば行きたい。	4.36(0.67)	3.00(1.18)	** (1.42)
3	障がいのある人も生活の仕方を自分の考えで決めるのがよい。	4.45(0.52)	4.27(0.64)	n.s. (0.31)
4	障がいのある人の面倒は家族が見ればよいと思う。	2.27(0.78)	2.54(0.82)	n.s. (0.34)
5	特別支援教育においては、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。	1.81(0.98)	2.36(1.02)	n.s. (0.55)
6	障がい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。	1.81(0.60)	1.81(0.60)	n.s. (0.00)
7	障がい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。	3.45(1.12)	4.54(0.68)	* (1.18)
8	障がい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。	4.36(0.80)	4.00(0.89)	n.s. (0.43)
9	障がいをもつということは誰にでも起こりうることである。	4.63(0.67)	4.63(0.50)	n.s. (0.00)
10	障がいのある人が困っていたら助けてあげたい。	4.81(0.40)	4.72(0.46)	n.s. (0.21)
11	障がい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。	1.81(0.98)	1.63(1.20)	n.s. (0.17)
12	障がい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。	3.90(0.83)	4.36(0.50)	n.s. (0.67)
13	障がいのある人に自分から積極的に話しかけたい。	3.63(1.02)	2.72(1.27)	n.s. (0.79)
14	家の近くに障がいのある人の施設や養護学校ができることはよいことだ。	4.45(0.68)	4.09(0.83)	n.s. (0.48)
15	障がいのある人と一緒に仕事をすることに問題はない。	4.45(0.93)	3.63(1.20)	n.s. (0.76)
16	特別支援教育は教育の原点と言われるが、よく実感できない。	1.81(0.87)	3.27(1.27)	** (1.34)
17	妊娠中に胎児に障がいがあると分かれば生むことをためらうと思う。	2.00(0.77)	3.18(1.32)	* (1.09)
18	一般の人々は障がいのある人と接する機会を増やすことが必要だ。	4.27(0.78)	4.00(0.63)	n.s. (0.38)
19	障がいのある人が一人で外出することはよいことだ。	3.72(0.64)	3.18(0.87)	n.s. (0.71)
20	ことばをもたない障がい児とはコミュニケーションが困難だと思う。	2.72(1.00)	3.63(1.28)	n.s. (0.79)
21	障がいのある人にどのように接したらよいのか戸惑う。	2.63(1.28)	4.09(0.53)	** (1.49)
22	障がいのある人に関する本や雑誌の記事に関心がある。	4.36(0.80)	3.18(1.40)	* (1.04)
23	障がいのある人に優越感を感じるときがある。	1.63(0.80)	1.90(1.04)	n.s. (0.29)
24	障がい児と一緒に演奏会に行くのは少し抵抗があると思う。	2.36(0.80)	3.18(1.16)	n.s. (0.82)
25	障がい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。	4.72(0.46)	4.36(0.67)	n.s. (0.63)
26	障がい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。	1.81(0.75)	3.00(1.34)	* (1.10)
27	障がいのある人にかかわるボランティア活動に参加したい。	4.63(0.67)	3.63(1.12)	* (1.08)
28	障がいのある人と関わることは自分にとってプラスになる。	4.54(0.68)	3.90(0.94)	n.s. (0.78)
29	障がい児・者が、自分の障がいを笑い話にしたら一緒に笑う。	3.27(0.78)	3.63(0.67)	n.s. (0.50)
30	テレビ番組で障がいを笑い話にするのは良くないと思う。	4.45(0.68)	4.09(1.04)	n.s. (0.41)
第Ⅰ因子	「障がい者への直接的対応」	4.32(0.52)	3.52(0.74)	** (1.25)
第Ⅱ因子	「障がいへの戸惑いと偏見」	4.04(0.43)	3.22(0.44)	*** (1.89)
第Ⅲ因子	「福祉援助とボランティア」	4.09(0.50)	4.45(0.31)	n.s. (0.87)
第Ⅳ因子	「一般的な障がい理解」	4.54(0.58)	4.51(0.40)	n.s. (0.06)
第Ⅴ因子	「障がい者の生活と自立」	4.09(0.43)	3.86(0.55)	n.s. (0.47)

は年上であっても年下のように接してしまうと思う。」($t = -2.55, df=20, p<.05$)の素点について、他学校教諭免許希望者の方が有意に高い値を示しており、効果量も大きかった。

さらに、第Ⅲ因子に含まれている項目である質問7「障がい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をしてあげたい。」の素点についても、他学校教諭免許希望者の平均値の方が有意に高く($t = -2.73, df=20, p<.05$)、効果量も大きかった。先述したように、坂田他(2007)でも、質問7にあたる質問については、特に障害児教育学専攻の学生において有意に低下していた。教育における「手厚さ」については、特別支援学校で教育実習やボランティア活動を経験した学生や年配層を中心とした特別支援学校の教員の中にも、『手厚さ』こそが特別支援教育の最大の価値だ」という意識をもっていることがあり、特別支援学校の教育に対する素直で肯定的な意識が、逆に、人的支援の内容と方法にとっては不適切な学びとして身につけている場合がある(青山, 2013)。本調査の対象となった特別支援学校教諭免許状の取得や模擬授業体験学習を希望する学生は、特別支援教育に高い関心をもっている学生であると思われるが、模擬授業発表会前に実施した第1回目の調査では、手厚さを意識する傾向があった(伊藤他, 2015)。しかし、模擬授業発表会後に実施した第2回目の調査で得られた回答を比較した結果では、模擬授業発表会の前後で第Ⅲ因子「福祉援助とボランティア」の平均値に有意な低下がみられ(分析対象者18名、1回目平均値4.19(SD=0.49)、2回目平均値3.98(SD=0.51))、学生の中には、指導案を検討する段階で“生徒のために”が行きすぎてしまい、教師の自己満足・支援が多すぎたこと、真の意味で児童生徒の学びにつながる支援、そのための障がい理解が大切だと思ったことを記述する者もみられた(伊藤他, 2015)。

「思いやりや福祉の心」という耳あたりの良いことばは、そもそも何を意味しているのかは十

分に理解されないまま、大人(教育者や親)たちの間で都合よく使用されることがある(徳田, 2005a)。教育実習の事前指導である模擬授業体験学習は、外部講師からの指導・助言を受ける模擬授業発表会に向けて、実際の児童・生徒ではなく、架空の児童・生徒を想定した指導案や教材作りを進める。模擬授業に取り組んだ学生にとっては、架空の児童生徒を対象にした指導案を作成し、実践するわけであるが、そのような取り組みの過程において特別支援学校の教育実習で出会うであろう実際の児童生徒に思いを至らせていることが推測される。学生にとっても、適切な教育をするためには実態を的確に把握しなければならないという意識が芽生え、自己満足では真の意味での障がい理解でも特別支援教育でもないと感じる機会になっていると思われる。そのような動機づけがなされることによって、特別支援学校での教育実習を経験した学生は教育の原点に立ち返り、特別支援教育について実感を伴った理解に至ったのではないだろうか。

総合考察

本研究では、特別支援学校教諭免許状の取得を希望する学生を対象にした3回にわたる調査を行った。その結果、質問16「特別支援教育は教育の原点と言われるが、よく実感できない。」について、模擬授業前後と比較して実習後の3回目の調査において平均値が有意に低下していた。3回目の平均値を他教諭免許希望者と比較した結果でも、特別支援学校で実習を終えた学生の平均値は、有意に低く、効果量も大きかった。また、特別支援学校以外の教諭免許取得希望者(本調査では、幼稚園教諭免許状取得希望者)は、特別支援学校教諭免許取得希望者と比べて、障がいのある人々へのかかわりには消極的であるが、障がいのある子どもに対する“手厚い”支援については肯定する傾向がみられていた。

前嶋・池田(2015)は、実習における障がい理解を深めるためには、「障害」について具体的

な受け入れイメージを持つという教育指導を事前に十分に行うことが有効であることを示唆している。本研究の3回にわたる調査に最後まで参加した最終的な分析対象者は11名であり、結果の解釈には慎重を要するものの、教育実習の事前指導である模擬授業体験学習の経験は、障がい理解に対する具体的なイメージを持つ一つの機会となっており、特別支援学校での実習における障がい理解の促進に効果的であったことが推測される。

特別支援学校における教育実習の改善を目的に行った教育実習担当指導教員へのアンケート調査によると(池田・小川・武石, 2012), 指導教員が実習生に対して実習前に大学で身につけてほしい内容として、「障害の特性」「指導案の書き方」「子どもの理解の方法」「教師の心得」「子どもとのかかわり方」が多く挙げられていた。「障害理解」の定義について、徳田(2005b)は「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマライゼーションの思想を基軸に据えた考え方であり、障害に関する科学的認識の集大成である」とした上で、障がい理解は障がい者のためだけにあるのではなく、真の障がい理解により、すべての人間の価値がお互いによって認められることになることを指摘している。特別支援教育が教育の原点であることを理解することは、すべての人間の価値を認めることから始まるといっても過言ではないだろう。

研究対象となった実習事前指導の一つである模擬授業発表会は、各学生が模擬授業の指導案を作成するにあたり、自ら児童・生徒を想定し、検討する。また、指導案について教員および学生同士で内容を吟味し合い、模擬授業発表会の前には教員の前で行うプレ発表会も行っている。そのような模擬授業体験学習の取り組みは、障がい児との教育体験が少ない学生にとっても、授業のねらいや児童生徒の実態把握や発達アセスメント、教材作成などをより実践に近い形で実施することが教育的に有効であるという見通しをもって指導しているが、これまでどのような教育的効果があるか

は具体的に明らかにされていなかった。本研究により、模擬授業発表会を実習の事前指導として行っていることは、障がい理解を促進し、特別支援学校での教育実習において深い学びを支える教育的効果がある可能性が高いことが示され、学生にとって意義のあるカリキュラムであることが示唆される。

しかし一方で、質問16「特別支援教育は教育の原点と言われるが、よく実感できない。」の値については模擬授業発表会後に上昇し、実習発表会後に値が低下した者もいた。よって、特別支援教育が教育の原点であるという意味を実感を伴って理解する学びを深めるためには、模擬授業発表会の経験だけでなく、特別支援学校での実習経験が同時に必要であると思われる。

特別支援教育を真に理解し、障がい理解を深めるためには、共生社会の思想や教育におけるインクルージョンの考えを理解し、大学で学んだ障がいに関する科学的認識の集大成を目の前の障がい児に対して実際に実践することが重要である。そのような実感を教育実習を行う学生がもてるかどうか、特別支援学校の教員養成を行うにあたり、教育実習指導担当教員との連携を含めて、より教育的効果の高いカリキュラムの改善と実習事前・事後指導の充実が求められていることが示唆される。

今後の課題

本論は、量的データの結果に基づき論を進めてきた。しかし、実際の調査では、障がいに対するイメージや実習に向けての不安等について自由記述による回答を求めた項目も設けている。次の課題として、本論で得られた量的データの結果をさらに検証するため、特別支援学校教諭免許状の取得を希望する学生の質的データを検討し、学生の障がい理解の深まりについて、より具体的に明らかにしたい。

また、3回目の調査結果は、特別支援学校における教育実習後に行われた実習発表会の1週間後

に配布した質問紙調査の結果であった。加えて、分析対象者に該当した学生は、実習経験者の半数に満たなかった。すべての学生に対して教育実習の事前・事後指導による学習効果が得られているのか、実習を経験したすべての学生にとって障がい理解の深まりが確実なものになっているのかを評価するためには、調査方法の改善の検討とともに、特別支援学校での教育実習を経験したことが卒業後にどのように生かされているのかを含めた継続的な調査が必要であると思われる。

さらに、本研究の調査対象となった特別支援学校教諭免許状の取得希望者数は、30人未満であった。すべての実習生が自ら実習報告を行い、他の学生の実習発表を数多く聞くことは、学生自身で実習を省察する機会になるだけでなく、様々な児童生徒の教育的ニーズを授業に関する理解につながる事が考えられるが、特別支援学校教育実習を行う学生の人数によっては、全員が口頭発表する時間を設けることは難しい(河村他, 2011)。本研究の学生は、実習後の実習発表会だけでなく、実習前の模擬授業発表会でも、全員が口頭発表を行っており、学生自身が主体的に学べるような教育が行われていると思われるが、少人数の指導が難しくなった場合、今回のような教育的効果は得られないかもしれない。

特別支援教育に求められる教師像として、障がいについての知識や理解だけでなく、一斉指導の中で個に応じた対応ができること、他の教師と協力できること、他機関とのコーディネーションおよび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が挙げられるが(渡邊他, 2007)、特別支援教育の専門性は、今や特別支援学校に携わる教員だけに求められるものではない。また、障がい理解のレベルにも発達段階がある(徳田, 2005b)。本研究でも、特別支援学校教諭免許状を希望し、特別支援学校での実習を経験した学生と、特別支援学校以外の教諭免許状を希望する学生では、障がいや特別支援教育の認識に差がみられていた。そのような認識のズレを踏

まえて、特別支援学校の教員は多職種と関わり、連携しなければならないことも特別支援学校教諭としての専門性として問われていると思われる。

今後、子どもにかかわるすべての学生が障がい理解を深めるための特別支援教育のあり方を考えるにあたり、適切なクラス編成や指導体制を含め、特別支援教育に関するより教育的効果の高いカリキュラムについて実証的に明らかにしていくことが望まれる。

付記

本研究は、白梅学園大学・短期大学「人を対象とする研究」に関する研究倫理審査委員会の承認を得ている(申請番号 201406)。

謝辞

本研究の一部は、発達心理学会第26回大会で発表しました。ご助言くださった方々に感謝します。

文献

- 青山芳文(2013). 特別支援学校での教育実習やボランティア活動の課題—改善しなければならない特別支援学校の課題を踏まえて—。教職支援センター紀要, 4, 47-64.
- 池田浩明・小川徹・武石詔吾(2012). 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, 第Ⅱ部:85-89.
- 伊藤理絵・堀江まゆみ・佐久間路子(2015). 特別支援教育教員養成課程における大学生の障がい理解。発達心理学会第26回大会論文集, P2-082.
- 河村久・東原久子・腰川一恵・高野聡子(2011). 特別支援学校教育の本質を踏まえた教育実習事前指導のあり方を探る(3) —カリキュラム全体を見通して—。聖徳の教養教育方法, 6, 1-18.
- 河村久・東原久子・腰川一恵・高野聡子(2012). 特別支援学校教育の本質を踏まえた教育実習事

- 前指導のあり方を探る(2)ー前年度の反省を踏まえ学習指導案作成演習を強化してー. 聖徳の教える方法, 7, 11-28.
- 菊池哲平(2011). 教育学部学生における発達障害のイメージ: 接触経験・知識との関連. 熊本大学教育実践研究, 28, 57-63.
- 前嶋元・池田幸代(2015). 保育者養成校における障害理解教育の必要性に関する検討～障害をテーマにした絵本「さっちゃんのまほうのて」の学生意識調査をもとに～. 発達心理学会第26回大会論文集, P2-086.
- 宮脇郁・柏崎秀子(2013). 教職課程における模擬授業の効果ー授業の課程に対する認識の変化ー. 実践女子大学文学部紀要, 55, 66-74.
- 内閣府(2014). 障害者白書(平成26年度版)(第5章 社会参加へ向けた自立の基盤づくり 第1節 障害のある子どもの教育・育成に係る施策 3. 指導体制の整備と研究の推進 URL:http://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/h26hakusho/zenbun/h1_05_01_03.html (最終アクセス日2015年4月19日))
- 中村義行(2011). 障害理解の視点ー「知見」と「かわり」からー. 佛教大学教育学部学会紀要, 10, 1-10.
- 坂本学・丹羽克文・下池栄津子・齋藤志保子・河辺正明・山田賢治・山本敬子(2009). 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して. 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 29, 47-53.
- 坂田花子・東平朋子・江田裕介(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ー教育実習生への調査を通してー. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 17, 111-119.
- 徳田克己(2005a). 障害理解教育の必要性. 徳田克己・水野智美(編著). 障害理解ー心のバリアフリーの理論と実践. p.52-56. 東京: 誠信書房.
- 徳田克己(2005b). 障害理解と心のバリアフリー. 徳田克己・水野智美(編著). 障害理解ー心のバリアフリーの理論と実践. pp.2-10. 東京: 誠信書房.
- 柘植雅義(2010). 理念と基本的な考え. 柘植雅義・渡部匡隆・二宮信一・納富恵子(編). はじめての特別支援教育ー教職を目指す大学生のために. pp.3-19. 東京: 有斐閣.
- 渡邊貴裕・橋本創一・菅野敦・中村勝二(2007). 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学研究, 7(1), 19-29.
- 柳澤亜希子(2006). 保育者をめぐる学生の障害に対する理解ー障害のある人々との摂食経験および障害理解教育との関連についてー. 北陸学院短期大学紀要, 38, 123-138.
- 湯口雅史・西村公孝・佐藤公子(2013). 教育実習における「社会的な学び」の可能性を見出す試論ー「場」の萌芽と創発を結ぶ大学と実習校との連携への期待からー. 鳴門教育大学研究紀要, 28, 392-399.