

# 教職大学院特別支援教育分野における教育実践力を高める フィールドワークの在り方に関する研究

井上とも子\*, 大谷 博俊\*, 伊藤 弘道\*,  
高原 光恵\*, 尾関 美和\*, 佐藤 長武\*\*

(キーワード：特別支援教育, 教師教育, フィールドワーク)

## 1 はじめに

教職大学院は、特別支援教育等の特定の分野に強みをもつ教員を含む、学校現場で幅広く指導性を発揮できる人材である高度専門職業人たる教員の養成を担うものである(文部科学省, 2013)。ここでは幅広い分野において指導性を発揮する中核教員像が目指されていると考えられるが、養成課程においては特定分野の指導力伸長についても保証が必要である。

教職大学院における特別支援教育の専門性向上には、理論と実践の往還による実践力を高めるカリキュラムの有用性が示唆されている(八木・苅田・石丸・榎木・中野, 2018)。

教職大学院の課程の修了要件では、修得を課されている「45単位のうち10単位以上は、高度の専門的な能力及び優れた資質を有する教員に係る実践的な能力を培う」ための実習の履修によることとなっており(文部科学省, 2007)、その重要性が看取できる。八木ら(2018)の指摘は、客観的な視点・方法を用いて、こうした高度に専門的な実践実習における省察をまとめることが、特別支援教育の専門性の向上につながると解している故である。

ところで、全国の教職大学院における実習については、1年目の実習先では、特に附属学校が多く(山内, 2019)、連携の重要性が示されている。また、教職大学院の実習においては、附属学校教員の役割は大学院教員と同等であり、院生へのスーパーバイズとともに「大学院教員とは異なる学校運営者の観点からの指導者(メンター)の役割」が期待されており(清水・清水・菅原・根木地・松村・加賀・高橋, 2016)、重要な指導者であるといえる。

そこで、本稿では鳴門教育大学教職大学院に設置されている特別支援教育分野<sup>1)</sup>における1年目の実習(以下、特別支援・通級指導実習<sup>2)</sup>とする)の概要を示すとともに

に特徴を述べ、その上で、特別支援・通級指導実習に連動する授業および特別支援・通級指導実習中の諸指導等、複数の視点から分析することを通して、成果と課題を検証し、授業改善につなげることを目的とした。

以下では、2節で第2著者が特別支援・通級指導実習の概要および特徴について言及し、3節で特別支援・通級指導実習および連動する授業(以下、教職協働力実践演習<sup>3)</sup>とする)について第1著者、第3著者、第5著者が、そして、4節で特別支援・通級指導実習における実習先での大学院教員を中心とした院生指導(以下、カンファレンス<sup>4)</sup>とする)について第2著者、第4著者が考察を行い、5節で第6著者が特別支援・通級指導実習先(以下、フィールド校とする)教員の立場から、実習に言及する。

## 2 特別支援教育分野における特別支援・通級指導実習

特別支援・通級指導実習は、鳴門教育大学附属特別支援学校において実施しており、通年の授業である。特別支援・通級指導実習においては、保護者支援を含む就学前の高機能発達障害幼児を対象とした指導実践(以下、通級指導実習とする)、さらには小学部・中学部・高等部いずれかの学部配属での実務(以下、特別支援実習とする)を行うこととしている。

特別支援・通級指導実習にあたっては、院生を2グループに分け、前期に通級指導実習を行った1つのグループは、後期には特別支援実習を行い、前期に特別支援実習を行った、もう1つのグループは、後期には通級指導実習を行っている。また、特別支援実習では、前期の院生と後期の院生は、同一のクラスで実務を行うよう配属し、交代前に引き継ぎの機会を設けている。そして、通級指導実習においては、2つのグループが合同で幼児の指導を行う期間を設け、指導の継続性を計っている。

\*鳴門教育大学 高度学校教育実践専攻(教職系)

\*\*鳴門教育大学附属特別支援学校

これらのことから、特別支援・通級指導実習の主な特徴として、次の4点を挙げることができよう。まず、特別支援・通級指導実習は、“通年型”で“特定実習校で長期間実習を行う方法”をとり、“学部新卒学生と現職教員学生の実習校を同一とする”(文部科学省, 2006)タイプであるといえる。次に、ライフステージを視野に入れた支援者としての学びの重視である。特別支援・通級指導実習によって、幼児期から青年期までの多様な障害のある幼児児童生徒の実態を知り、ライフステージへの着眼を深化させ、個に応じた対応を学ぶことができるようになってきている。そして、指導の継続性・一貫性を保証できる支援者としての学びの重視である。特別支援教育においては、継続的で一貫性のある指導が求められ、そのためのツールとして、個別の指導計画や個別の教育支援計画が重視されている。特別支援・通級指導実習では、これらの点に配慮し、実習を通して学ぶことができるようになってきている。最後に、保護者支援についての学びの重視である。特別支援教育においては、医療、福祉、地域保健等の専門的支援者との連携は不可欠であるが、保護者は彼らと同等、もしくはそれ以上の、連携のための重要な支援者である。通級指導実習では、常時、保護者が院生による実習を参観しており、保護者に対しては、適宜、大学院教員による解説などが行われている。院生がそこに同席することで、即時に保護者支援を学ぶことができるようになってきている。

### 3 特別支援・通級指導実習と教職協働実践演習

#### 1) 理論と実践の往還による実践力の向上に関して

「平成29年度通級による指導実施状況調査結果について」(文部科学省2018年)によると、通級による指導が制度化された平成5年から今日まで、指導生の数は大幅に増えており、特に注意欠如多動性障害、学習障害、自閉症に代表される発達障害があるとされる児童生徒に対応する教室数、およびそこに通う児童生徒の数は平成20年度以降、急激に増加している。通級による指導を受けるには、通常の学級在籍していることが条件であり、通常の学級で学習活動参加に困難をきたしている児童生徒が多いことを表している。増える教室数に対応するためにはそれに応じた教員配置が必要であり、通級による指導(以下、通級指導教室)の担当教員を増やさなければならない現状がある。しかし、この急激な教室数増加に応える特別支援教育、特に、通級指導教室担当を経験したことのある教員はいまだ少なく、養成が急務と言える。

本学大学院では10年にわたって、通級指導教室を模した発達障害幼児対象の就学前指導教室を開き、現職教員に対する教育臨床的授業を進めてきた。当初の授業の組

み立ては「実践論」で理論を学び、「実地教育」によって通級指導の実際を学べるようにしていた。これに倣って、今年度より、「実地教育」は「特別支援・通級指導実習」に、「実践論」は「教職協働実践演習」に置き換え、特別支援学校における教育実習と並ぶ形で通級指導実習を展開している。これまで、この就学前指導教室を経験した修了生の中には、学校現場において特別支援教育コーディネーターとして、また、通級指導教室担当者として活躍している者もいる。10数年間で通級指導実習を経験した修了生は、口をそろえて「毎週の実習は、準備や打ち合わせ、録画の見直しと指導の再検討に授業枠以外の時間を要するために、負担感が高かったが、現場に戻って、指導に役立っていることがわかる」と評する。学び直しのできる大学院においてしか、理論と実践の往還的学びはできず、子どもの実態と指導に時間をかけて向き合える貴重な体験であることを今年度の教職大学院生からも聞かれる。実習と理論の往還によって「学びの実感」を味わえているものと思われる。

理論編である教職協働実践演習のIでは、「通級指導教室とは何か」から始まり、院生自ら調べ、協議する中で、通級指導そのものの理解を高め、運営上の特徴や課題、他校通級と自校通級の違いなどについても学ぶ。後期の教職協働実践演習のIIでは、実習体験で得た学びの省察、指導場面と幼児の変容についての振り返りによって、自身の課題を把握し、教育現場に活かせる学びに醸成させることをねらっている。

通級指導は、特別支援教育の中でも新しい分野であり、特別支援教育に携わってきた者でも、通級指導の概略を把握しているにとどまるものは少なくない。通級指導は1週間に1～8時間までの指導時間という制限があり、直接的に児童生徒の教育的ニーズに沿った指導内容の焦点化を図らなければならないなど、特別支援教育の中でも独特の専門性が求められる。特に、指導場面において児童生徒の様子や行動が混乱をきたした場合に、問題の悪化を防ぐという点から、その場での指導を突き詰めず、いわゆる冷却期間を置く場合が少なくない。学校教育は通常、明るく日にも十分な指導時間が取れるからである。しかし、週1回の通級指導は、その日の問題はその日の指導時間内に解決してから児童生徒を原籍校や家庭に帰さなければならない。次の指導は1週間後になってしまい、問題の所在があいまいになり指導継続が困難になるからである。このような通級指導独特の指導体制や運営上の難しさが存在する。また、通級指導教室は隣り合う学校に設置されていることは少なく、地域的配置が中心の通級指導教室において、モデルとなる教室が近づくにつれて、相談に行ける時間や機会のほとんどない通級指導教室において、突然担当になった場合の担当者の困惑は相当なものと同推察できる。これに対する解決策として、通

級指導教室担当者は、教育実習において経験しておくこと、指導方略や指導内容の基本にかかる理論背景を学んでおき、児童生徒の実態に応じた指導・支援の工夫ができるようになっておくことが重要と考える。この意味からも理論と実践の往還とともに、1回の指導時間は短いものであっても、30数回の指導が10か月にわたる実習経験を通じて、指導の中で幼児の変容を目の当たりにすることができ、自分たちが行ってきた指導効果を実感することができる体験は、教育現場に出た時の自信につながると考えられる。

次に院生の学びについて、通級指導教室の具体的な取組を通じて述べる。この実習での通級指導教室は、決められた曜日に1時間程度の指導を行う。就学前の幼児3～4名が1年間通い、30数回の教室での学習に参加する。幼児たちはお互い居住地域が異なるため、この教室でだけ、共に学ぶ仲間となる。院生はT1、T2、T3等とそれぞれに役割を交代しながら学習支援を行う。

学習指導案には、「日課」として、着替え、始めの会、学習、運動、ゲーム、おやつ、片付け等の活動が記載され、その各項目に応じて、「(集団での)学習活動」、「(集団での)活動のねらい」、「準備物」、「T1、T2等(の動き)」、「個人のため」、「指導上の留意点」が記載され、大学院教員指導の下、丁寧に指導案が作成されている。さらに、その内容を、院生同士で確認する時間を自主的に設け、シミュレーションをしながら、支援について共通理解を図っている。実際の学習の様子は毎時間録画し、院生はその映像をみながら、幼児の活動や院生の支援について詳細に振り返り、次の教室での支援の改善を図っていく。このときに、大切にしていることは、幼児の活動の意味を考えること、個人のために応じての支援がなされているか等である。障害の特性を踏まえた上での支援について、院生が自ら考え考案できることを目指している。院生は、これまでの教員としての自分の指導を顧み、言葉に頼らない視覚的支援による教材提示、学習活動への自然な誘導等に、考えが及ぶようになる。実際、本年度の大学院生から「構造化することで、子どもたちが自分で動くことができる」や「配慮や見通しがあると、子どもは安心して活動に取り組むことができるということ学んだ」という感想があった。このような実習を重ねることで、先に述べた「週1回の通級指導は、その日の問題はその日に解決」という教員の支援・指導力への基盤が育成される。これは、「子どもに合った適切な目標、支援がなされると、劇的に変わるということを目の前でみることができた」という院生の言葉からも明らかである。まさにこの授業はアクティブラーニングの典型といえよう。

さらに、院生は教室での幼児への支援だけではなく、小学校での学校生活に適應できるように支援することや

保護者への支援の重要性も学ぶことができています。「幼児が保育現場から小学校に就学するにあたり円滑な就学支援を行い、支援の継続と2次障害の予防を図る必要がある」(大屋, 2015)や、「ある程度小集団にて対人的・社会的スキルを獲得しても、大人数場面ではその基本的枠組みが不安定で、発達障害児にとっては考慮すべき要因が複雑になりすぎてしまう。そのため対人的・社会的スキルが発揮されず、通級指導による効果が表れにくくなる」(菊池・伊津野・江川・林田, 2014)と述べられているが、院生は大学院教員からの示唆もあり、常に就学後の生活を想定することができている。ある院生は、「小集団での活動参加と主体性についての適応までの流れについて考えることができた」ということを述べているように、就学後のために今幼児たちが学ぶことは何かという視点を持って、取り組んでいる。

また保護者は、隣室から幼児の活動の様子や院生の支援を参観し、大学院教員からの解説や助言を受けている。その様子を院生も学ぶことができ、「授業目標や方針、子どものできていることに保護者にも目を向けてもらう(教員と同じ方向をみてもらう)のに重要であることがわかった」と述べているように、保護者との連携の重要性も強く感じている。

通級指導教室を担当するに当たり、その専門性をもつのに十分な公的研修を保証されていないこと(杉瀬・川崎, 2013)が問題であると述べられているが、本大学院の取組は、実践力を伴った専門性の向上に成果を上げているといえる。この通級指導教室で学んだ院生は、特別支援教育の高い専門性を持った教員となっている。今後は、これら大学院での学びを活かし、置籍校の教員や地域の学校の教員の専門性向上に対して一役を担うことを期待する。

## 2) 第3著者の教職協働実践演習の授業実践について

教職協働実践演習はI(前期:4月上旬～6月上旬までで計15回)・II(後期:12月上旬～2月中旬までで計15回)に分けられている。第3著者は教職協働実践演習Iに関して、第1回:「オリエンテーション」、第2回:「子どもの実態と特性理解」、第9回:「障害特性と児童生徒理解」、第10回:「学部教育と児童生徒理解」を担当した。また、教職協働実践演習II(後期:12月上旬～2月上旬までで計15回)に関して、第1回:「オリエンテーション」、第2回:「障害特性と児童生徒理解の振り返り」、第3回:「学部教育と児童生徒理解の振り返り」を担当した。また、後日第11回:「子どもの実態と特性理解の振り返り」を担当する予定である。個人的には、教職協働実践演習I・IIはそれぞれ特別支援・通級指導実習の事前指導・事後指導のような位置づけの印象をもっている。



教職協働実践演習Ⅰの第2回では、通級指導実習に関する事前指導を意識した授業を行った。具体的には、特別な支援を要する児、通級による指導の対象となる児、発達障害特性、などについて質疑応答しながら主として講義形式で行った。第9, 10回では特別支援実習に関する事前指導を意識した授業を行った。具体的には、児童生徒の実態把握の方法、諸種の検査ツールについて(WISC-Ⅳなど)、言語や意思疎通の困難を認める生徒の医学的鑑別診断についてなど、実際の症例を交えながら考え、教育現場での医学的観点も踏まえた評価の視点について質疑応答しながら主として講義形式で行った。

次に、教職協働実践演習Ⅱの授業実践について述べる。第2, 3回の授業では、特別支援実習に関する事後指導を意識した授業を行った。以下、第2回の授業実践に関して詳しく述べる。院生4名にワークシートを最初に配布し(A4計4ページ分)、各種課題について最初に各自で考え記載し(個人ワーク)、その後同一学部配属のペアで自由に討議し(ペアワーク)、最後に全体発表・質疑応答する(全体討論)という形式で行った。個人ワークでの記載内容は括弧で囲ってもらい、ペアワーク、全体討論の結果追記した「対話による学び」の箇所がわかるようにしてもらった。最初に「障害の特性(症状)についての復習」課題を行った。具体的には、発達障害、情緒障害、強度行動障害に関する特性・症状についての振り返り・確認を行った。計画では10分で終わる予定であったが、理解が不十分な内容もあり、復習もかねて計30分を要した。次に「児童生徒理解のために必要なこと・大切なことについて考える」課題を行った。計画では15分行う予定であったが、前の課題に時間を要したため、個人ワーク5分、全体発表5分に短縮した。それでも活発な全体討論がなされた。次に「担当学部の生徒1名を選び、生活面・学習面・行動面について気になる点(要支援項目)と良いところ(支援に生かせる項目)を考える」という課題を行った。計画では15分行う予定で、予定通りに行った。最初の10分は個人ワーク、残り5分でペアワークを行った。次に同じペアで「先ほどの生徒1名に対する教育・支援について、1. 授業者で実施するレベル、2. 学校全体で実施するレベル、3. 校外の協力を得て実施するレベル、に分けて考える」という課題を行った。計画では20分行う予定であったが、残り時間の都合で、個人ワーク5分、ペアワーク5分に短縮した。ペアで同じ生徒を観察していても、それぞれの異なった角度からの視点があり、個人では思いつかなかった観点についてペアワークを通してお互いに気付くことができたことが実習後のワークシート内容からも読み取れ、「主体的・対話的で深い学び」につながっていたと思われる。次に「該当生徒1名の『気になる点』に関連する障害特性について考える」、「該当生徒1名の『良いとこ

ろ』をどのように支援に生かせるか考える」、「該当生徒1名に対して特に効果的だった教育・支援とその理由について考える」という課題を行った。計画では15分行う予定で、予定通りに行った。最初の10分で個人ワーク、ペアワークを行い、最後の5分で全体討論を行った。最後に「今後の課題について、1. 生徒自身に関するもの、2. 特別支援教育実習中での院生から生徒への指導の在り方に関するもの、に分けて考える」という課題を行った。計画では15分行う予定であったが、残り時間が10分しかなかったため、個人ワーク5分、全体討論5分で行った。第3回授業は第2回と同様の形式であるが、「学部全体としての」気になる点、良いところ、教育・支援、今後の課題について議論した。院生に第2, 3回授業に関する感想を尋ねたところ、「実習を振り返ることができてよかった」「実習での課題点を整理することで今後どうすればよいかを考えるきっかけとなった」「受講人数がふえれば内容をもっと深化できると思う」「他者の意見を聞くことが勉強になった」などがあげられ、概ね満足いく授業であったと考えるが、感想は匿名ではないことに留意が必要である。第3著者の個人的な感想であるが、構造化された多くの内容を扱う授業内容であったため、時間に追われて時間管理に気をとられてしまったところがある。ただ、授業での院生の様子や授業後のワークシートをみる範囲では活発な議論、「対話による学び」などが認められ、「主体的、対話的、深い学び」につながったのではないかと考えている。ただ、ワークシートをみると、「対話による学び」の記載箇所(括弧で囲っていない記載箇所)は全体記載の半分弱であったので、今後はより「対話による学び」の記載内容が増えていくように、ひいては「深い学び」につながるように授業をうまくコーディネートできるよう授業改善を行っていきたい。第11回の授業では、通級指導実習に関する事後指導を意識した授業を、第2, 3回授業の経験を踏まえて行う予定である。

#### 4 特別支援・通級指導実習におけるカンファレンス

特別支援・通級指導実習では、実習計画に基づき、大学院教員とフィールド校教員によるカンファレンスをフィールド校で行っている。

##### 1) 特別支援実習における初回および引き継ぎにおけるカンファレンス

まず、2019年6月5日の初回カンファレンスについてである。カンファレンスは、高等部配属の院生を対象に、第2, 3, 5, 6の著者とフィールド校の教員1名、計5名で指導した。カンファレンスにあたっては、教員が実習

状況を把握すること、そして院生による実務の戸惑いや疑問などの明確化を促すために、カンファレンスレポートを課し、全参加者で内容を協議した。

カンファレンスレポートの主な内容は、“生徒の実態と個に応じた指導”，および“高等部卒業後の進路”の2点であった。“生徒の実態と個に応じた指導”に関しては、不安傾向のある生徒、ワーキングメモリーの制約がある生徒などの存在が捉えられており、実務を通しての生徒理解の深化が感じられた。一方、1名の、言語表出の極端に少ない生徒に対する理解については、戸惑いも見られた。院生の疑問に答えて、これまでの指導の経緯や生徒の成長を知るフィールド校教員が説明し、合わせて、移行期の重要性を大学院教員が解説した。その後の院生の発言からは、生徒に対する多面的な理解につながったことが推察できた。

この話題を契機として、カンファレンスレポート内容の“高等部卒業後の進路”の協議を始めた。院生からは、入学前に勤務していた学校とフィールド校を比較しながら、進路指導の印象が語られた。大学院教員はフィールド校の関連する事項および離職に纏わる雇用保険制度について解説した。院生は、離職に伴う雇用保険の適用事例に関わった経験がなく、実情を知り、驚いた様子であった。この様子から、院生にフィールド校卒業生に対するフォローアップとして開催している“卒業生の集まり”への参加を提案したところ、関心を示し、後日の参加に至った。

これらの初回カンファレンスの結果から、次の2点が指摘できる。まず、特別支援教育実習の到達状況が確認できたことである。この段階の実習目標は「学級（学部や学校）関連業務を行いながら児童（生徒）理解を深め、教員との関係構築に努める」であった。院生のカンファレンスレポートの内容、カンファレンス時の発言から、実習は目標に沿っていると推察できる。また、カンファレンスによって、院生の生徒理解が一層深まり、実習目標達成への方向づけができたと考えられる。次に新たな実習内容の発見につながったことである。カンファレンスによって、卒業後の状況という高等部教育に関わりの深い内容への関心が確認でき、フィールド校の協力も得ることができたため、実習の充実につながることができたと考えられる。

次に、2019年9月4日の特別支援実習における前期学部配属院生と後期学部配属院生の引き継ぎに関するカンファレンスである。カンファレンスは第2著者が指導した。学級における生徒に対する指導の継続性、一貫性を担保するため、配属学級毎に、個別の指導計画を活用することを発案し、作成を課した。個別の指導計画の様式には、カリキュラムに沿ったもの、あるいは発達（例えば、社会性や日常生活の諸動作など）や行動スキル（例

えば、交通手段の利用や買い物など）の観点を取り入れたものなどがあるが、ここでは、フィールド校の個別の指導計画を参考に、カリキュラムに沿った様式とした。

前期学部配属院生は、実習の記録を元に、“生徒の取り乱したときの様子”“指導者によって従ったり、反抗したりするといった、傾向が掴みにくい様子”など、個々の生徒の実態と指導に関するエピソードを詳細に語っていた。そして、後期学部配属院生は、語られたエピソードに対して、頻繁に質問や確認を行っており、適確な伝達・理解とイメージの共有・明確化に努める姿勢が双方に看取できた。また、教職大学院の実習とは異なる趣旨で行われている学部学生のための実習に会遇することによって、前期学部配属院生が“配属学級の教員の指導姿勢”に気づき、後期学部配属院生と“生徒の指導における生活年齢を考慮すること”の重要性を確認し合っていた。

これらの引き継ぎに関するカンファレンスの結果から、次の2点が指摘できる。まず、特別支援教育実習の到達状況が確認できたことである。この段階の実習目標は「学級（学部や学校）関連業務を行いながら児童（生徒）理解と指導への理解、学級（学部）経営の理解を深め、教員との関係を深める」であった。個別の指導計画作成過程の院生の発言から、実習は目標に沿っていると推察できる。次に、指導の継続性、一貫性を重視する姿勢やそれらを保証する技能を涵養できたことである。同一学級で実務を担当する院生同士で、個別の指導計画を作成するよう課したことが有用であったと考えられる。

## 2) 改善に向けて

本授業の特長および確認された成果は上述の通りであり、教職実践力の向上につながる内容となっていることが確かめられつつある。さらなる改善の一助に、ここでは、カンファレンスの時間を通して浮かび上がった課題について述べていきたい。

カンファレンスには、院生及び大学院教員の他に、特別支援実習配属先それぞれの担任、フィールドワーク協力（アドバイザー）教員をはじめ、可能な範囲でフィールド校の教員にも参加協力いただいている。そのため、カンファレンスでは、フィールドワーク中の院生の気づきや疑問があれば、それに対して、立場や視点の異なる複数の教員からの意見や指導が得られる。一方、院生に疑問や困っていることがない状態のときには、主には授業担当者が提示したテーマについて意見交換を行う時間ともなる。例えば、中間期のカンファレンスでは、「自己の気づき：自己の行動でできていること・良い点について」あるいは「周囲への気づき：良い点・（修了後の）職場で参考にしたい点」について考え得る限り列挙してみようという時間を設けた。いずれの場合も説明時には具体例を1, 2個挙げ、どのような些細なことも含まれるとい

うことを伝えた。

その結果、前者のテーマでは、院生からの発表内容に加え、各参加者からはバラエティに富む「院生ができていないこと」について数多く列挙され、ともすると本人が意識化していなかった行動もまた、教員として、また一緒に働く同僚として、大切な行動であることに気づききっかけになったと思われる。一方、後者のテーマについては、発表数自体が少なかつたため、気づきのあった各事項に対してフィールド校参加者から丁寧に説明がなされた。さらには、院生の気づきにはなかつたフィールド校における教育支援上の工夫や物理的環境面での特長、実習時間以外に行われている授業の特長など、具体的な情報提供がなされた。こうしたことから、今後、より授業（フィールドワークおよび関連授業）を充実させていくべきポイントがあるとすれば、以下のようなことが考えられる。

#### (1) 自己分析の機会の設定

これまでのところ、実習に関わる状況・情報の把握や課題解決に向けての行動については、それぞれ主体的に実行している様子が見られた。それに対して、自己の行動面については改めて意識化されているところが少ないように思われる。実際には、カンファレンス参加者から多彩なコメントが得られ、量的にも行動の種類としても多くの望ましい振る舞いが行われていた。

自分自身の行動分析については、謙虚さゆえに「よくできている」と見なせないことや自己への要求水準・達成目標が高いために「できた」と認められないことなどが影響すると想定される。しかし、各自の「このくらいはできて当然（できていることに入らない）」の基準が他の教員とかけ離れていないか、些細な変化や達成を見出す力・認める力は研ぎ澄まされているか、といった観点は自己分析に限らず有用である。見方の多様性を養い発想力を高める意義からも、対児童生徒や課題となっている状況の分析に限らず、あえて自己を客観的に見つめ正當に評価する機会も時には必要と考えられる。

#### (2) 良好な状況における観察眼の向上

困難な場面・指導上の悩みについては、対応策やそのための状況把握・影響因を考える、他教員へ相談するなど、改善策を探る姿勢は認められる。しかし、今回の例のように、特に悩みを抱かない状況やスムーズに事が運んでいる状況においては、それを支える準備や工夫、さまざまな人的・物的・構造的な環境条件など、なぜスムーズにできているのかを知ろうとすることは行われにくいことが示された。これは、院生自身の適応力の良さ、教職協働実践演習含め折々の指導機会が機能していること、フィールド校の状況の良さ、ほぼ固定した実習実施曜日・時間帯における特徴、など複数の要因が影響していることも考えられる。しかしながら、将来、院生が各

地の学校園で教育に携わる時、特に何らかの課題解決場面に直面した時、フィールド校で実現しているシステムや工夫・配慮のポイントなどで参考となる部分は多少なりともあるかもしれない。「フィールド校は特別だから（問題が生じていない）」ではなく、活かせる手法や環境の取り入れを可能とするためにも、また、予防的観点からも、良好なケース、状況における観察眼を養い、分析的な視点を培う機会も重要であると思われる。

#### (3) 今後の展望

本授業の受講生は、全員教員免許を持ち学校現場で正式に教員として活動できる資格を持っており、必ずしも特別支援学校ではないが実際の教員経験者も含まれる。自己・他者・周辺環境に関する良さ・強みに気づく力は、今後、児童生徒あるいは保護者との面談においても、特別支援学校教員に求められる力の1つであろう。

### 5 特別支援・通級指導実習に対するフィールド校教員の視座

フィールド校である本校は、小学部18名（複式3学級）、中学部18名（3学級）、高等部23名（3学級）の児童生徒が在籍する知的障害特別支援学校である。校訓「自立（じりつ）、真実心（まごころ）、共生（きょうせい）」のもと、児童生徒一人ひとりの特性や発達段階に即し、その可能性を最大限に伸ばすとともに、主体的に社会参加するなかで、他者を大切にしながら、健康で豊かな生活を送ることができるような児童生徒の育成をめざしている。また、大学附属学校として、特別支援教育の理論及び実践に関する科学研究を行う研究学校としての使命や学部生及び大学院生の教育実習校としての使命を有し、教育実践のフィールドとして子どもへの発達支援力の育成に寄与している。本節では、第6筆者がフィールド校教員の立場から、若干の考察を加え特別支援実習について言及する。

特別支援実習受け入れに際し、管理職の指揮のもとフィールド校としての指導体制の検討・構築を行った。第6筆者他1名がメンターとして大学院教員や院生との連絡調整を担い実習全般を総括し、配属学級の担任が実務に関する指導・助言等を行った。カンファレンスにはメンター教員、配属学級担任の他、学部主事も同席することとした。

次に、教職大学院の学校における実習の目的とフィールド校としての役割を確認した。学部段階の教育実習は、授業実習が中心である。一方、教職大学院における実習では、教育課程、学校経営、学級経営、生徒指導をはじめとする学校の教育活動全般を経験し、省察を加えることが求められている（文部科学省、2006；徳岡、2013）。すなわち、教職大学院では、学部段階における教育実習



をさらに充実・発展させ、実践的な指導力の強化を図ることが趣旨とされている（森・野村・岡田・永野・三好・柳林，2019）。したがって、フィールド校の役割として、知識や技術の伝達に終始することなく今日的な教育課題やフィールド校を取り巻く現状、在籍児童生徒の障害特性など多様なニーズに基づく実践的な実務経験が行えるよう配慮を行うこととした。

実習内容は、前述したように授業実習に特化することなく、日常生活の指導や児童生徒指導、教材作成、環境整備、学校行事等の準備などフィールド校の教育活動全般に関連する内容を想定した。

今年度の具体的な実習内容は、学部見学、学部主事による学校説明、授業補助（T2、T3としての参加を含む）、日常生活の指導（着替え、清掃、下校指導）、学級経営、教材作成、環境整備、学校祭などの行事の準備や補助であった。

実習をとおしての成果として、教員免許状を有する院生や特別支援学校に勤務する現職の院生であったことから、これまでの経験値を活かし実習に取り組むことができ、フィールド校の教育活動に一定の貢献をすることができた。また、院生の主体的、創造的実習態度は、フィールド校教員にとってもよい刺激となった。次に、半期にわたっての実習であったことから、児童生徒の長期にわたる成長の様子や指導の推移を追うことができ、継続的で一貫した指導が行えたものとする。最後に、メンター教員が大学院教員との連携を密にし、カンファレンスに同席することにより、実習運営上の課題を大学院教員と共有し随時改善を図ったり、院生の実習をとおしての疑問点や要望に対し、即時にフィードバックできる体制をとることができた。このことは、これまでも多くの教育実習生を受け入れてきた附属学校の強みであるといえる。

一方、課題として、実施初年度であったことから、実習の方向性が見えにくく、院生への指導の在り方について戸惑いを感じる場面もあった。また、具体的な実習場面として今回設定した内容が適切であったのかどうかの検証を今後行う必要がある。

今後は、前述の成果と課題を踏まえ、特別支援教育の専門性を高めるための実習内容の改善に努め、大学、フィールド校、院生の三者にとって実りあるものにすると共に、教員の働き方改革が議論される中でもあり、効率的な運営ができるようフィールド校のメンターとして大学院教員との協働により、積極的に関与していきたい。

## 脚注

1) 鳴門教育大学では、教職大学院（高度学校教育実践専攻）に子ども発達支援コース特別支援教育分野を設

置している。詳細は、以下の URL を参照のこと。

<http://www.naruto-u.ac.jp/schools/02/003107.html>

- 2) 特別支援教育分野では1年目の実習として「特別支援・通級指導実習」の履修を課している。
- 3) 鳴門教育大学教職大学院では、実習に連動する科目として、「教職協働力実践演習」の履修を課している。
- 4) 特別支援教育分野では、特別支援・通級指導実習中に実習校で行う院生に対する指導をカンファレンスと称している。

## 文献

- 菊池哲平・伊津野史・江川めぐみ・林田亜砂美（2014）発達障害児のためのグループ・プレイ・セラピーの取組(1)～大学と情緒障害通級指導教室の連携～，熊本大学教育実践研究，31，137－146。
- 大屋陽祐（2015）保育相談支援を通じた気になる子どもに対する就学支援の在り方—通級指導教室と連携した支援事例からの検討—，育英短期大学幼児教育研究所紀要，第13号，1。
- 清水 将・清水茂幸・菅原純也・根木地淳・松村 毅・加賀智子・高橋 走（2016）教職大学院の教科領域教育としての「学校における実習」の在り方に関する研究—体育授業の指導と評価の一体化を実現する附属学校の活用—，岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集，3，26－31。
- 杉瀬康仁・川崎聡大（2013）富山県の通級指導教室の現状と課題，日本特殊教育学会第51回大会自主シンポジウム。
- 徳岡慶一（2013）教職大学院における教育実習の位置づけと課題，京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報，35－42。
- 文部科学省（2006）今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）参考資料2. 教職大学院におけるカリキュラムイメージについて（第二次試案）2. 学校における実習。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337036.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337036.htm)（2019年11月8日閲覧）。
- 文部科学省（2007）専門職大学院設置基準及び学位規則の一部を改正する省令の公布等について（通知）. 18文科高680号（平成19年3月1日）第一の第1項(3).  
[http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286184/www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/19/03/07030503/001.htm](http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286184/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/03/07030503/001.htm)（2019年11月5日閲覧）。
- 文部科学省（2013）大学院段階の教員養成の改革と充実等について（報告）。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/attach/1340445.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/attach/1340445.htm)（2019年10月12

日閲覧).

文部科学省 (2018) 平成 29 年度通級による指導実施状況調査結果について.

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/05/14/1402845\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/___icsFiles/afieldfile/2018/05/14/1402845_03.pdf) (2020 年 1 月 9 日閲覧).

森 有希・野村幸代・岡田倫代・永野隆史・三好 文・柳林信彦 (2019) 教職大学院における実習の現状に関する調査研究. 高知大学学校教育研究, 創刊号, 207 - 218.

八木良広・苅田知則・石丸利恵・樫木暢子・中野浩輔 (2018) 教職大学院における特別支援教育の専門性向上カリキュラムの検討. 言語発達障害研究, 16, 5 - 16.

山内隆之 (2019) 全国教職大学院の「学校における実習」の実施方法に関する一考察. 山形大学大学院教育実践研究科年報, 10, 34 - 42.