

授業実践力指導プログラムが教育実習後に及ぼす効果 —特別支援学校教育実習の事前事後指導を通して—

高 良 秀 昭

九州女子大学人間科学部児童・幼児教育学科 北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

(2023年5月10日受付、2023年7月13日受理)

要 旨

本研究では、特別支援学校での教育実習を行う学生が、教育実習に積極的かつ効率的に自信をもって臨めるように、障害のある児童生徒の実態把握から指導目標の設定、合理的配慮の提供並びにそれに基づく評価に至るまでの授業実践力指導プログラムを適用し、その効果を指導の事前事後及び教育実習後を通して検討することを目的とした。

対象は、特別支援学校教諭免許状の取得を目指す4年次学部学生32名であった。指導プログラムは、高良(2022)⁵⁾により、①児童生徒の実態把握、②指導目標の優先順位の決定、③指導目標に対する合理的配慮及び指導の手立ての検討、④目標設定に基づく評価の設定と実際に構成されたものを用いた。

その結果、対象の大半の学生が肯定的な評価を行い、特別支援学校での教育実習に対する不安軽減に繋がった。この状況は、教育実習を経験した後に一層高まった。一方で、経験不足や実習期間の短さもあり、実習生が児童生徒の実態把握から指導目標、評価の設定に至る技能を十分に獲得できないままに実習をする状況が生じることにより、一部の学生に困惑が生じた結果も垣間見られた。その際には、事前指導の成果が教育実習の後にも現れにくいことも分かった。

これらの結果に、コロナ禍等の状況により教育実習前に児童生徒との十分な接触経験の機会を確保できないことなどにも考慮して、特別支援学校教育実習における事前事後の指導の在り方について考察を加えた。

キーワード：特別支援学校教育実習、実態把握、目標設定、合理的配慮、評価、授業実践力

1 はじめに

(1) 特別支援学校の教育実習

特別支援学校教諭免許状は、小学校等の教諭免許状を基礎とした上に付加される免許状である。

教育実習においても、特別支援学校の場合には、既修である基礎となる免許に係る教育実習の上に積み上げられており、その分専門性が高いものとなる。基礎となる免許に係る教育実習では、実習生各自が小学校等の児童生徒等として在籍したことがあるため、その経験をいくらかでも生かすことができる。しかし、特別支援学校を中心とした各実習である特別支援学校に在籍する児童生徒等の大部分は、知的障害や肢体不自由を主とした障害があるため、実習生にとっては体験的に未知のものとなると思われる(高良(2022)⁵⁾)。

しかしながら、特別支援学校の教育の目的・目標等は、小・中学校等の教育に準ずる教育として、小・中学校等と同等のものである。このことを基盤としながら、障害に対する指導内容・方法上の配慮を要するものであり、特別な子どもに対する特別な教育ではないということが、従前の特殊教育といわれたものから特別支援教育へ転換した意義の一つである。ただ、通常の教育に比較すれば、特別支援学校における教育が学校教育の中に位置づけられてから歴史が浅いこともあり、実際には未知の事柄も多い(高良(2022)⁵⁾)。また、近年、障害が重度・重複化、多様化している一方で、ノーマライゼーション思想のもとに、教育の分野でも障害がない児童生徒等との交流・共同学習、インテグレート教育の理念を実現しようとの試みがなされている(高良(2022)⁵⁾)。このように、特別支援学校の教育実習は、実習生にとって多くのことを学習する必要性が出てくるものとなる。

高良(2022)⁵⁾は、このような意味でも、特別支援学校における教育実習は、実際に教育現場で障害のある子どもと接し、実務を学ぶ中で、様々な課題意識を育て、探究的な視点を養い、講義で得た知識と実習の中で得た体験を照合させる絶好の機会となると述べている。

このように、教育実習が教員養成カリキュラムにおいて重要な役割を果たしていることは周知の事実である。実際に教育実習が実習生に及ぼす影響力は大きく、教師としての様々な力量形成とともに、その後の進路を方向付ける要因にもなっている(高良(2022)⁵⁾)。仙崎(1990)⁸⁾も、特別支援学校教諭免許状の取得において、教育実習は学生にとって初めて職場で実際の仕事を行う機会でもあり、その機会を通じて職業選択を再考する契機にもなると述べている。

教師の力量を検討する上で、授業実践は欠かすことのできないものであり、そのための力は特に重要であると考えられる。その意味で、従来から実際に授業を行う力、すなわち授業実践力が重視されてきた(三島(2008)⁶⁾)。

現在の大学における授業では、実践的な授業や学校体験活動等を多く取り入れている。さらに教育実習の前後には、教員養成の総仕上げとして教職実践演習を行うことが定められている(高良(2022)⁵⁾)。この観点から、現在の学生が行っている教育実習は、相撲で例えると決して三役相撲ではなく、幕下級の取組になるといえる。すなわち、教育実習が仕上げなのではなく、教育実習を介したことによる課題や気付き等を、改めて学生本人に還元して更なる成長を促すという役割を担っているといえる(高良(2022)⁵⁾)。

一例として、教員に向いている人ほど教員の仕事の重要性を深刻に受け止め、「自分にできるのか?」と教職の道を断念してしまう(高橋・野澤・渡邊・丹羽・佐藤・柘植, 2018⁹⁾)といわれている。実際に、教育実習を担当する学校の教員から見ると、実習生の行動には課題が多く、つい「そんな甘い考えでは教員は務まらない。」とも言いたくなることもあるであろう。しかし、今までに述べたように、教育実習は決して教員養成の総仕上げの場ではないため、教育実習で得られた結果を元に、実習生が「自分も実習先の先生方のような教員になりたい。だから、もっと勉強しよう!」と思える教育実習を行うことも肝要である。

以上のような観点から、本研究では、教育実習生の教育実習前後の授業実践力の変容について検討することとする。

(2) 教育実習における学習指導案

教師にとって、授業は日々繰り返される教育活動の中心である。子どもたちとの日々の関わりの主となる授業を通して、教師という専門職の楽しさや難しさ、奥深さなどを感じることができるようになる。これは、授業をすることが教師と子どもとのリアルな関係性の中で相互主体的に教材に働き掛ける過程であるからであろう。この相互主体的な関わり合いを成立させるためには、子どもの学びたいというニーズと教師の教えるという行為とをつなぐ何らかのツールが必要である。そのツールこそが学習指導案である(三島(2008)⁶⁾)。

したがって、学習指導案は、「子どもの学びたいことと教師の教えたいことをつなぐためのデザイン(設計図)」であり、子どもの実態や可能性、各指導の形態の考え方や教育課程等を踏まえて、「どんな授業を組み立てようとしているのか。」「どんな授業をデザインしようとしているのか。」を分かりやすく整理したものでなくてはならない(肥後・雲井・片岡(2013)¹⁾)。

学習指導案は、学習指導要領に示されている教育課程の理解を基盤として、年間指導計画に沿って授業を具現化する過程の中で、児童生徒等の成長を高めていくために作成される。そして、それは授業計画のツールとなる(高良, 2022⁵⁾)。

学習指導案の様式は、一般的に「単元(題材)名」、「(広義の)指導観」、「単元(題材)目標」、「指導計画」、「学習の展開」及び「評価」で構成されている。この中で、学生にとっては、特に、「(広義の)指導観」の項目に含まれる「児童(生徒)観」、「単元(題材)観」、「(狭義の)指導観」を作成することに時間を要することになる(高良, 2022⁵⁾)。

特別支援教育に携わる多くの教育実習生は、児童生徒数等の最も多い知的障害と肢体不自由のある児童生徒等が在籍する学校で実習を行っている。そのため、知的障害と肢体不自由に対応した学習指導案を作成する趣旨で重点的に指導を行っている学校が多い(鎌田・石黒・堀江・高良, 2020³⁾)。特に、教科書を中心にして授業が進められる小・中学校等とは異なり、知的な発達の遅れがある児童生徒等の特別支援学校では、具体的な生活の中から、将来の自立した生活をするために必要な事柄を取り出し、人的環境を含めた各環境に積極的に働きかけることによって、必要な知識・技能を身につけられるように指導が行われる結果、

生活経験を広げて自主的な行動がとれるように、「生活単元学習」や「自立活動」の指導が活発に展開されている（鎌田他、2020³⁾）。

これらの状況を受けて、高良（2022）⁵⁾は、岡本（2021）⁷⁾を参考に、知的障害特別支援学校における各教科等を合わせた指導に必要な配慮事項を加え、①児童生徒の実態把握、②指導目標の優先順位の決定（個人・集団）、③指導目標に対する合理的配慮及び指導の手立ての検討、④目標設定に基づく評価の設定と実際、で構成された授業実践力指導プログラムで事前指導を行った。その結果、対象群の大半の学生が、学習指導案の作成に関して肯定的な評価を行うようになり、特別支援学校での教育実習に対する不安軽減に繋がった。

しかし、先に述べたように、知的な発達の遅れがある児童生徒等の特別支援学校では、個々の児童生徒等が将来の自立を目指し、障害に起因する学習や行動上の種々の困難を主体的に改善・克服しようとするための内容の指導が行われており、これについては、実際には多くの個々の事例に接しなければ、十分な理解は進まないのが現状であると考えられる。

以上のようなことから、本研究では、特別支援学校教育実習における事前指導が、教育実習を終えた後も維持されているか否かを確認した上で、教育実習生の教育実習前後の授業実践力の変容について検討して考察を加えることとした。

2 方法

(1) 対象

202X年度に特別支援学校の教育実習に参加する予定のA大学の4年次学部学生32名を対象群とした。授業実践力指導プログラムを導入していない前年度の履修生32名を比較のための統制群とした。

(2) 手続き

学習については、202X年Y月～Y+2月に、ほぼ週に1回のペースで8回行われた。1回の学習時間は約90分である。

学習にあたって、授業実践力指導プログラムの効果をみるために、指導プログラムの実施前後で教育実習事前指導に関する指導プログラムの学習状況把握アンケートを実施した。さらに、教育実習後の維持・般化等に関する変容を知るために、教育実習後にも同アンケートを実施した。

アンケートの内容についてはAppendixに記す。

(3) 指導プログラム

対象群が行った指導プログラムは、岡本（2021）⁷⁾を参考にして、高良（2022）⁵⁾が作成した授業実践力指導プログラムである。

(4) 倫理的配慮

対象群32名は、全員が特別支援学校の教育実習に参加するために本指導プログラムに関するニーズがあり、授業実践力指導プログラムによる学習を希望した。

授業実践力指導プログラム実施前に、本学習及び指導の目的及び内容の概要を説明した上で、本学習及び指導は教育実習における学習指導案の作成の手立てとして実施する内容であり、指導プログラム自体の活用は、各対象者自身の自由意思により任意であることを説明した。

さらに、研究として、学習状況並びに結果等を今後の授業改善に活用することについて、口頭及び文面による説明を行い、同意を得た。

併せて、内容及び結果の処理においては個人が特定できないように配慮すること、活用はあくまで各対象者本人の自由意思により任意であること、それらについては、一切の不利益を受けないことについても説明した。

各学習及び指導時には、その都度内容や手続き、方法の概略を説明した。

3 結果

(1) 授業実践力指導プログラム及び教育実習を通じた学習状況把握アンケートの変化

授業実践力指導プログラム及び教育実習を通じた学習状況把握アンケートの結果を数値化するために、不安・少し不安・ほぼ不安ではない・全く不安ではないを、それぞれ0点・1点・2点・3点に置き換えた。

Table 1 学習状況把握アンケートの変化

項目	指導前	指導後	教育実習後
全体合計	1.6	5.5	6.3

Table1、Fig.1は、学習及び指導の事前、事後並びに教育実習後の学習状況把握アンケートの数値の平均の変化を示したものである。

学習状況把握アンケートの得点は、事前から事後及び教育実習後にかけて順調に高まっている。

学習状況把握アンケートの得点について、対応のあるt検定を行った。その結果、指導経過の主効果が認められ、事後及び教育実習後は事前より有意に得点が高くなった ($t=10.76$, $df=31$, $p<.05$, $t=28.89$, $df=31$, $p<.05$)。

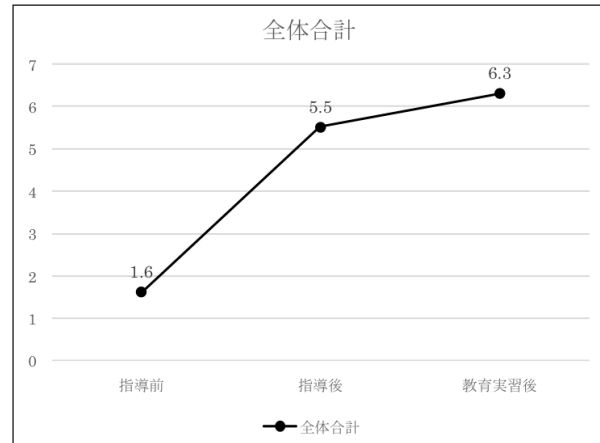


Fig. 1 学習状況把握アンケートの変化 (全体合計)

(2) 指導プログラムにおける学習状況把握アンケートの下位項目の変化

Table2～7、Fig.2～7は、対象群の学習及び指導の事前、事後並びに教育実習後の学習状況把握アンケートの各下位項目の数値の平均の変化を示したものである。

Table 2 学習状況把握アンケートの変化
(対象群 1 教育実習)

項目	指導前	指導後	教育実習後
全体合計	0.3	0.8	0.9

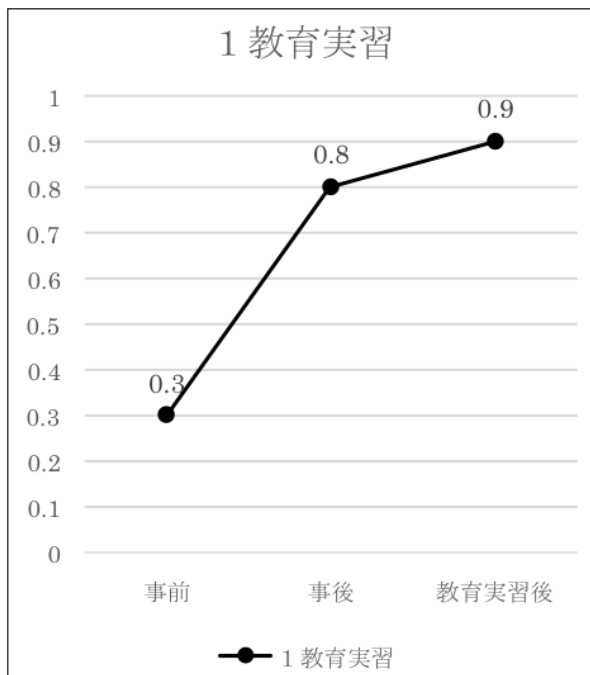


Fig. 2 学習状況把握アンケートの変化
(対象群 1 教育実習)

Table 3 学習状況把握アンケートの変化
(対象群 2 学習指導案)

項目	指導前	指導後	教育実習後
全体合計	0.2	0.9	0.9

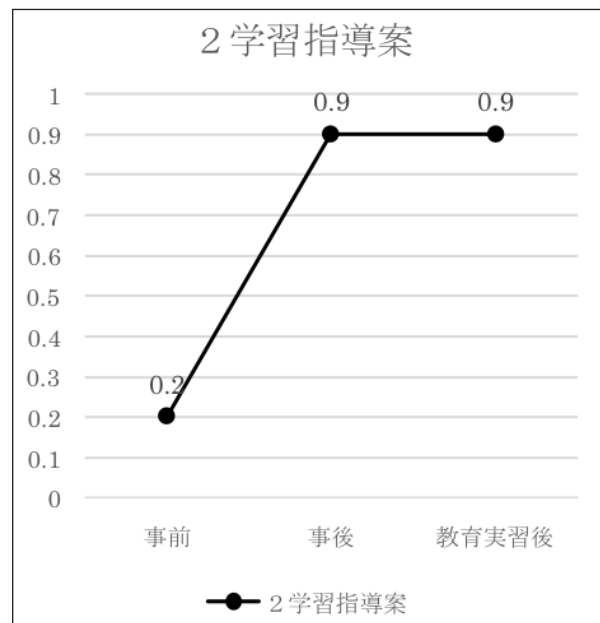
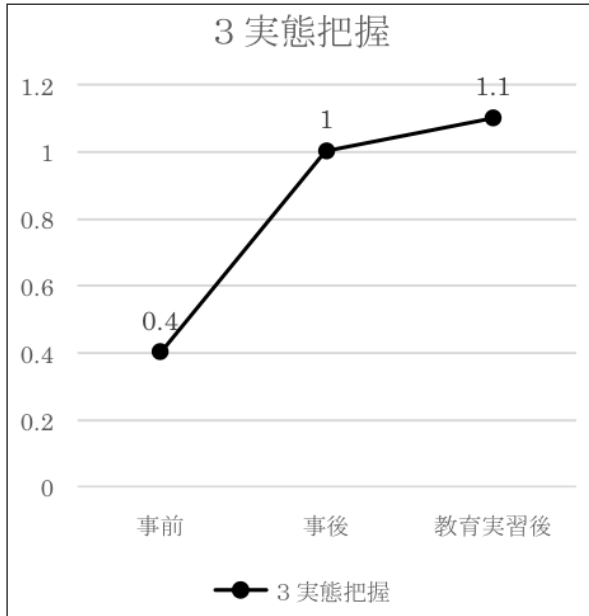


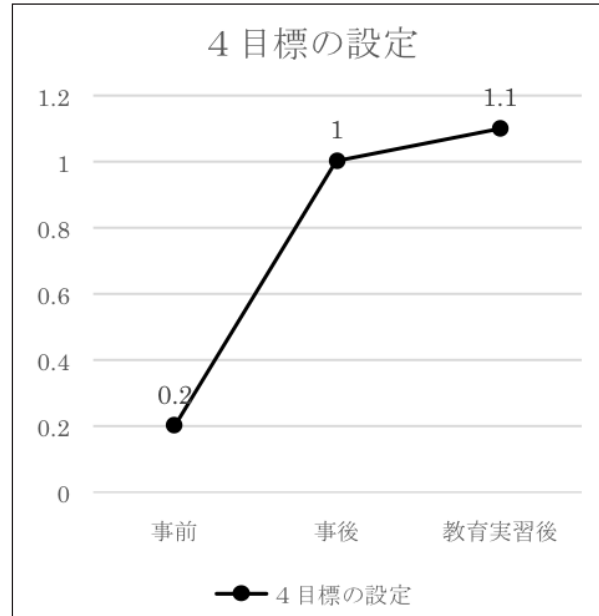
Fig. 3 学習状況把握アンケートの変化
(対象群 2 学習指導案)

Table 4 学習状況把握アンケートの変化
(対象群 3実態把握)

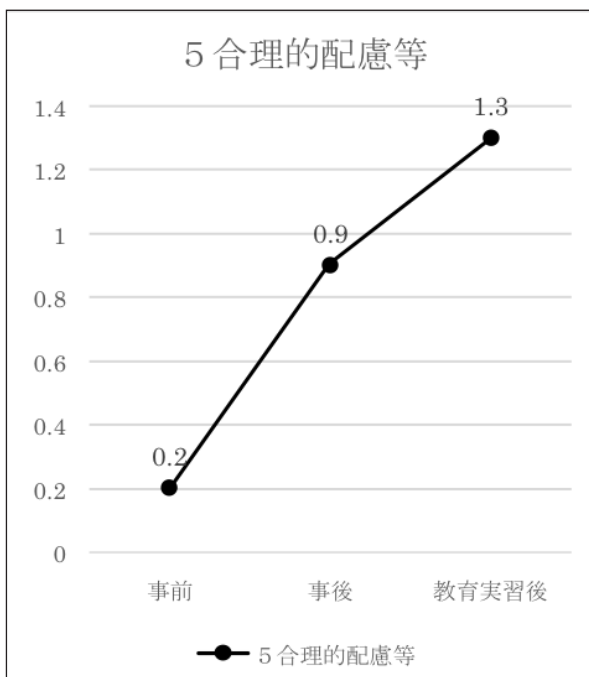
項目	指導前	指導後	教育実習後
全体合計	0.4	1.0	1.1

Fig. 4 学習状況把握アンケートの変化
(対象群 3実態把握)Table 5 学習状況把握アンケートの変化
(対象群 4目標の設定)

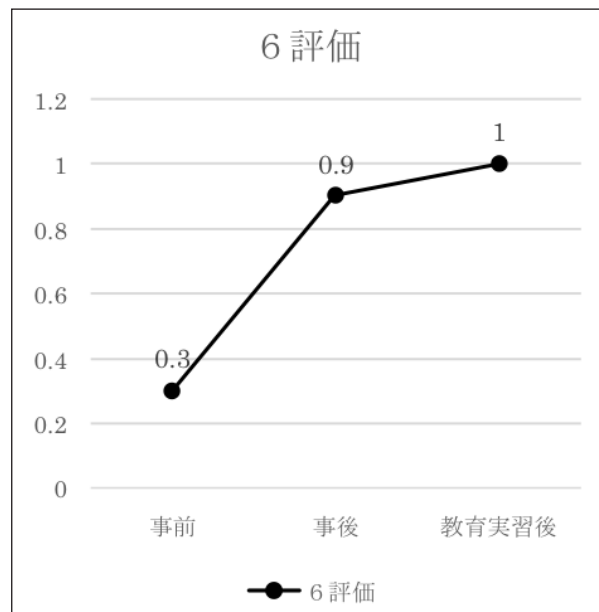
項目	指導前	指導後	教育実習後
全体合計	0.2	1.0	1.1

Fig. 5 学習状況把握アンケートの変化
(対象群 4目標の設定)Table 6 学習状況把握アンケートの変化
(対象群 5合理的配慮)

項目	指導前	指導後	教育実習後
全体合計	0.2	0.9	1.3

Fig. 6 学習状況把握アンケートの変化
(対象群 5合理的配慮)Table 7 学習状況把握アンケートの変化
(対象群 6評価)

項目	指導前	指導後	教育実習後
全体合計	0.3	0.9	1.0

Fig. 7 学習状況把握アンケートの変化
(対象群 6評価)

1～6の項目のいずれの得点も、事前から事後並びに教育実習後にかけて順調に高まっている。特に、5合理的配慮については、伸びが大きくなっている。

1～6の項目の各得点について、対応のあるt検定を行った。その結果、各項目の指導経過の主効果が認められ、事後並びに教育実習後は事前より有意に得点が高くなった(項目1教育実習:t=5.30, df=31, p<.05, t=8.35, df=31, p<.05)(項目2学習指導案:t=7.78, df=31, p<.05, t=8.31, df=31, p<.05)(項目3実態把握:t=5.30, df=31, p<.05, t=7.05, df=31, p<.05)(項目4目標の設定:t=7.60, df=31, p<.05, t=15.75, df=31, p<.05)(項目5合理的配慮等:t=6.81, df=31, p<.05, t=13.81, df=31, p<.05)(項目6評価:t=5.64, df=31, p<.05, t=8.00, df=31, p<.05)。

4 考察

(1) 授業実践力指導プログラムの有効性

本研究では、特別支援学校での教育実習を行う学生が、事前指導に積極的かつ効率的に臨めるように、授業実践力指導プログラムを適用した指導を行った。その結果、Table1、Fig.1に示したように、学習状況把握アンケートの得点は、指導前の1.6から指導後の5.5へと順調に高まり、教育実習後も6.3まで高まった。

この結果は、授業実践力指導プログラムの有効性を裏づけるものであり、岡本(2021)⁷⁾、高良(2022)⁵⁾の結果を追認するものとなり、その効果は教育実習後も持続することも明らかになった。

鎌田他(2020)³⁾は、教育実習生が3年次に小学校教育実習を終えた場合であっても、児童生徒等の実態、教育課程等の異なる特別支援学校においては、どのように指導力を発揮できるのか不安を抱えた状態で実習を始めると述べている。授業実践力指導プログラムは、知的障害特別支援学校における各教科等を合わせた指導に必要な配慮事項を加味した上で、①児童生徒の実態把握、②指導目標の優先順位の決定、③指導目標に対する合理的配慮及び指導の手立ての検討、④目標設定に基づく評価の設定と実際に構成されている(高良、2022⁵⁾)。そのため、特別支援学校における教育実習、その中でも特に学習指導案の作成の流れを具体的に掴みやすくなることにより、特別支援学校での教育実習に対する不安軽減に効果を示し、その効果が教育実習後も持続したものと考えられる。このことは、学習状況把握アンケートの途中に行った指導プログラムの作成手順確認アンケートの中における指導目標の優先順位の決定や、合理的配慮及び指導の手立ての設定、評価の設定の項目の記載事項に関して現れており(高良、2022⁵⁾)、授業実践力指導プログラムの有効性が改めて裏づけられたものといえる。

平澤・坂本・大久保・藤原(2016)²⁾は、指導プログラムの効果は、その構成のいかんを問わず、理論学習に基づく講義と演習の組合せによって大きな効果をもたらすとしている。授業実践力指導プログラムは、先にも示したとおり①実態把握、②目標の決定、③合理的配慮及び指導、④評価により構成されている。これら一連の流れにより、平澤他(2016)²⁾のいう講義と演習の組合せを具現化することができ、特別支援学校での教育実習に対する不安軽減に繋がった上で実際に教育実習を経験したことにより、教育実習後も引き続きの効果を生み出すことができたものと考えられる。

(2) 学習状況把握アンケートの下位項目の検討

授業実践力指導プログラムにより、学習状況把握アンケートの各下位項目のいずれの得点も、事前から事後にかけて順調に高まっている。中でも、5合理的配慮等、4目標の設定については伸びが大きくなっており、特に、5合理的配慮等については教育実習後もさらなる伸びをみせている。

この結果についても、本指導プログラムの一連の流れにより、平澤他(2016)²⁾のいう講義と演習の組合せを具現化することによる効果が大きかった結果と考えられる。また、三島(2008)⁶⁾は、教育実習生は教育実習後に授業観察力が大きく伸びると述べており、教育実習において指導教員等が行っている合理的配慮を目の当たりにすることにより、さらなる伸びにつながったものと考えられる。

Maltz(1960)⁴⁾は、イメージの提示により、脳は、それを実際の経験として捉えるとしている。さらに、三島(2008)⁶⁾も、教師の力量を検討する上で、授業実践は欠かすことのできないものであり、その意味で従来から実際に授業を行う力である授業実践力が重視されてきたと述べている。

授業実践力指導プログラムにおいては、まず、実態把握から評価までの一連の流れを介して教育実習に関

するイメージが提示されることにより、脳の中では第一段階の予備的ともいえる学習が経験される。それに併せて、実際の課題に基づき学習指導案を作成することにより、実際の思考や模擬体験及び実践等を伴った学習を経る(高良、2022⁵⁾)。その上で、実際に教育実習を行ったことにより、さらに大きな効果が得られたものとする。

一方、これらの下位検査に比較して、3実態把握、6評価、2学習指導案の伸びは、それほど大きくない。特に、2学習指導案については教育実習を経た後の伸びがみられない。

この結果については、まず実態把握に関して述べると、指導プログラムにおいて実態把握の手立てとしての知識、操作等に関する理解が高まったとしても、実際には指導すべき児童等が眼前にはいないのでイメージの定着が十分ではなかったことによるものと考えられる。その影響を受けて、最終の評価に関しても、たとえ目標を具体的に設定できた場合でも、実際の評価にまでは反映できなかったことによると思われる。

このことについて、飛坂・勝二・田原(2022)¹⁰⁾は、若手教員は子どもの実態把握と学習指導要領における各段階への対応づけや、評価等に苦慮していると述べている。正規の教員でもなく、しかも短期間で行われる教育実習においては、障害のある児童生徒等の実態把握、及び評価にいたるまでの過程に十分な時間を掛けることができなかつたために、結果として学習指導案の作成に関する自信にまではつながらなかつた結果であると考えられる。同様のことが、1教育実習についても現れていると思われる。

(3) コロナ禍等による影響が特別支援学校の教育実習に与えると思われる影響

先も述べたように、3実態把握、6評価、2学習指導案については、手立てとしての知識、操作等が理解できて、実際にはイメージの定着が十分には図れなかつた結果が現れている。

飛坂他(2022)¹⁰⁾は、子どもに直接働きかけることによって、経験を通じた相互作用を繰り返すことができ、その結果として効率的な学習が形成されるとしている。この意味では、特別支援学校の教育実習前に、実際に障害のある児童生徒等と数多く接する経験は、極めて貴重なものといえる(高良、2022⁵⁾)。しかしながら、この数年来のコロナ禍により、様々なボランティア活動を通して、教育実習前に実際に障害のある児童生徒等と接する機会は、皆無に等しいものになってしまっている(高良、2022⁵⁾)。

実際に、今回の学習状況把握アンケートの自由記述欄には、「講義を受ける前は不安しかないという感じであったが、今は少し不安が和らいだ。」という記述がある反面で、「今まで障害児と触れ合う機会が少なかったので接し方がよく分からなかつた。」「特別支援学校での教育実習自体は初めてであったのでものすごく緊張した。」「実際の子どもの実態把握が十分にできないまま授業をしたので、学習指導案の展開に活かすことができなかつた。」というものが散見された。

改めて述べるまでもないが、ボランティア活動等により教育実習前に障害のある子どもたちと接する機会が、特別支援学校の教育実習に与える効果については極めて大きいといえる。今後、長期に渡るコロナ禍で、ボランティア活動のみならず、教育実習そのものが実施困難になることすらも考えられる。このような状況に合わせて、事前事後の指導も含めた教育実習の在り方自体も、さらなる工夫、改善を図る必要性が一段と高まってきているといえる。

5 まとめ

本研究では、特別支援学校での教育実習を行う学生が、事前指導に積極的かつ効率的に臨めるように、授業実践力指導プログラムを適用し、その効果について教育実習の後も含めて検討、考察することを目的とした。その結果、以下のことが明らかになった。

ア 授業実践力指導プログラムを適用したことにより、特別支援学校での教育実習に対する不安軽減に繋がった。この効果は、教育実習の後も持続した。

イ アの効果は、目標の設定、合理的配慮等において効果を奏した。特に、実際に指導を行うに当たって必要な合理的配慮等の手立ての技能習得に関して大きな効果がみられた。

ウ 一方で、児童生徒の実態把握から学習による変容を捉える評価に至る課程においては、イに比較して効果が小さかつた。これは、短期間で行わなければならない教育実習においては、実態把握等に十分な時間を掛けることができなかつたことに起因すると推察される。

6 本研究の課題

本研究を通して、授業実践力指導プログラムの有効性について縦断的に考察した結果、その有効性が確認された。

しかし、飛坂他(2022)¹⁰⁾の研究に鑑みた場合、特別支援学校の教育実習においては子どもの実態把握と指導内容への対応づけ及び評価に苦慮しているという実態がうかがえる。

したがって、今後は障害のある児童生徒等の実態把握に時間を掛ける指導プログラムを工夫するとともに、実習前に障害のある子どもたちと接する機会を多くする必要があると思われる。コロナ禍等の状況を考慮した場合、このことは大きな課題になるといえる。

文献

- 1) 肥後祥治・雲井未歎・片岡美華 (2013) 特別支援教育の学習指導案と授業研究. ジアース教育新社, 20-21.
- 2) 平澤紀子・坂本裕・大久保賢一・藤原義博 (2016) 行動問題を示す発達障害幼児の支援教室担当者を対象とした行動支援計画の作成支援に関する検討. 発達障害研究, 38(1), 9099.
- 3) 鎌田義彦・石黒栄亀・堀江幸治・高良秀昭 (2020) 4年次特別支援学校教育実習への対応と課題～教員の資質能力の視点から～. 九州女子大学紀要, 56(2), 153165.
- 4) Maltz, M. (1960) Psycho-Cybernetics. Simon & Schuster, NY, 2-7. 謝世輝 (訳) (1997) 自分を変える心の魔術－マルツ博士の「サイコ・サイバネティクス」. 三笠書房
- 5) 高良秀昭 (2022) 特別支援学校教育実習における事前指導に関する一考察－児童生徒の実態把握や合理的配慮の提供の実践を通して－. 九州女子大学紀要, 58(2), 114.
- 6) 三島知剛 (2008) 教育実習生の実習前後の授業観察力の変容－授業・教師・子どもイメージの関連による検討－. 教育心理学研究, 56(3), 341352.
- 7) 岡本邦広 (2021) 行動問題解決支援のための指導目標設定能力向上を目的とした教員養成指導プログラムの効果. 発達障害研究, 42(4), 364377.
- 8) 仙崎武 (1990) 「実習」とは何か－教育実習の意義と性格－ 教育課程講座第8巻 教育実習 教育実施研究. ぎょうせい, 218.
- 9) 高橋幸子・野澤純子・渡邊貴裕・丹羽登・佐藤龍成・柘植雅義 (2018) 私立大学における特別支援学校教員養成の現状と課題Ⅱ－教育実習をめぐる諸問題と今後の展望－. 日本特殊教育学会第56回大会発表論文集. 2018年9月23日
- 10) 飛坂陽子・勝二博亮・田原敬 (2022) 知的障害特別支援学校の教科指導における学習指導要領の活用とその課題－若手教員と指導教員への聞き取り調査から－. 特殊教育学研究, 60(3), 147157.

Appendix

指導プログラムの学習状況把握アンケート

- 今後の講義に活かしますので、該当する項目を○で囲んでください。
講義の終わりに回収箱に入れてください。

- 1 特別支援学校の教育実習（教育実践）に不安がありますか。

不 安 ・ 少し不安 ・ ほぼ不安ではない ・ 全く不安ではない

- 2 特別支援学校の学習指導案の作成に不安がありますか。

不 安 ・ 少し不安 ・ ほぼ不安ではない ・ 全く不安ではない

- 3 児童生徒等の実態把握に不安がありますか。

不 安 ・ 少し不安 ・ ほぼ不安ではない ・ 全く不安ではない

- 4 学習目標の設定に不安がありますか。

不 安 ・ 少し不安 ・ ほぼ不安ではない ・ 全く不安ではない

- 5 学習指導における合理的配慮及び指導の手立ての設定・実施等に不安がありますか。

不 安 ・ 少し不安 ・ ほぼ不安ではない ・ 全く不安ではない

- 6 学習指導における評価の設定・実施等に不安がありますか。

不 安 ・ 少し不安 ・ ほぼ不安ではない ・ 全く不安ではない

- 7 特別支援学校の教育実習で悩みがあれば、具体的に書いてください。

--

Effect of practical teaching ability guidance program after teaching practicum. — Through pre-post guidance of special support school teaching practice. —

Hideaki KOHRA

Department of Early childhood and Elementary Education, Faculty of Humanities Kyushu Women's University
1-1 Jiyugaoka, Yahatanishi-ku, Kitakyushu-shi, 807-8586, Japan

Abstract

In this study, we aim to understand the actual situation of children with disabilities, set teaching goals, and provide reasonable accommodation so that students who practice teaching at special needs schools can face their teaching practice positively and efficiently with confidence. The purpose of this study was to apply a practical instruction program for practical instruction up to the evaluation based on it, and to examine its effect before and after the instruction and after the teaching practice.

The subjects were 32 fourth-year undergraduate students aiming to obtain a special support school teacher's license. According to Kohra (2022) 5), the guidance program consists of ①an understanding of the actual situation of children and students, ②determination of priority of guidance goals, ③ consideration of reasonable consideration for guidance goals and consideration of guidance methods, and ④evaluation based on goal setting. I used the one that consisted of setting and reality.

As a result, most of the target students gave a positive evaluation, which led to a reduction in anxiety about teaching practice at a special support school. This situation was further heightened after experiencing teaching practice. On the other hand, due to the lack of experience and the short training period, there is a situation where trainees do training without acquiring sufficient skills from grasping the actual situation of children and students to setting teaching goals and evaluation. There was also a glimpse of the result that students were confused. At that time, it was found that the results of pre-guidance did not appear even after teaching practice.

Based on these results, considering the fact that it is not possible to secure sufficient opportunities to experience contact with children before teaching practice due to the situation such as the corona crisis, we will consider how to teach before and after special support school teaching practice. was added.

Key Words : Special support school education training, Teaching program, Understanding the actual situation, setting goals, reasonable accommodation, evaluation, practical teaching ability