

特別支援学校における
教育実習参加前後の学生の意識変化
—教育実習参加前後の自由記述テキストの比較を通して—
**Awareness of trainees in regard to teaching practice at
special needs school.**

岡田 信吾・岡 綾子・津島 靖子

特別支援学校における 教育実習参加前後の学生の意識変化 —教育実習参加前後の自由記述テキストの比較を通して—

岡田信吾・岡 綾子・津島靖子

Awareness of trainees in regard to teaching practice at
special needs school.

Shingo OKADA, Ayako OKA, Yasuko TSUSIMA

抄録

特別支援学校における教育実習前後の実習生の自由記述テキストを分析し、実習前後の学生の意識の変容を確認した。実習前の自由記述テキストからは「不安」、「楽しみ（楽しい）」、「がんばる」といった自己の気持ちを表現する語が目立つのに対し、実習後の自由記述テキストからは「教える」、「伝える」、「支援」、「声かけ」、「言葉」といった指導や支援に関する語が目立った。次に、実習前の「不安」に注目したところ、授業づくりや子どもとの関わり、生活習慣に関する不安が見られた。これらのことから、実習に参加する学生はいわゆる「教育実習不安」と呼ばれる状態にあることが示された。

キーワード：特別支援学校、教育実習、意識変化

I はじめに

特別支援学校教育実習は、教育職員免許法第5条別表第1によって規定される教育職員免許法施行規則第7条によって、3単位以上の修得が求められている。そのため、本学においては事前・事後指導1単位と特別支援学校における教育実習2単位を設定している。

我が国における教育実習の歴史は古く、森（1980）は、1872年に開設された東京師範学校が1873年に附属小学校を設け、すでに教育実習を行っていたことを報告している。戦後においては、アメリカ合衆国において実施されていた教育実地経験の考え方が導入され、学生の実地経験として「観察」「参加」および「実習」として教育実習が実施された。現在は、本論の頭書に示した法により、教員として働くための最低限の基準として教育実習の単位数が定められている。教員として必要な知識・技能を身につけるためには、大学における学びのみでは不十分で、実際の学校現場において、子どもと関わる事を通して学ぶ教育実習が重視されてきたことは歴史的な経緯からも明らかである。最近の動きとして実習経験に重点を置いた教員養成が求められるようになり、中央教育審議会答申（2015）に

において、教職課程への学校インターンシップの導入が示された。これも、実習経験を重視する動きの一端であろう。

教育実習への参加がこれまで以上に重視され、必要とされることに異論はない。実際に実習を経験した学生が変容する姿を見ることは多い。しかし、その変容は主観的なものであり、実習において期待する学びの本質とは何か明確な定義づけはできていない。さらに、学生にとって実習参加は、生活環境の変化が大きく負担は大きい。参加に当たって漠然と不安であるとする声も聞く。そこで、実習直前の実習に関する自己の考えと、実習後の振り返りを自由記述によって行わせ、それを比較することを通して学生にとってよりよい学びの機会となる実習のあり方を探るとともに、実習に参加する学生の準備学習の要素を精査し、一層充実した実習となるよう基礎的な資料を収集することを目的とする。

II 方法

2018年度、特別支援学校教育実習に参加するすべての学生に、実習前夜に特別支援学校実習に関して考えることをレポートとして提出するように伝えた。このレポートは研究の一環であり成績に反映されないことを口頭で伝え、研究に協力する意思がある場合のみ提出するように伝えた。また、実習の事後については、教育実習を振り返り、レポートとして提出するようにした。これは、実習の評価の一環であるため全員に提出を義務づけた。本研究のデータは、上記によって得た実習前後のレポートである。分析対象としたテキストは、実習前夜のレポート提出があった参加者を研究協力があったと考え、提出されたレポートをデータとした。

分析は、自由記述されたテキストを計量的に分析する手法であるテキストマイニングを利用した。なお、分析に当たっては、KH Coder 3 [樋口, 2014] を利用した。

III 結果

分析対象はレポート20名分（有効回答率80%）であった。分析に先立って、複合語の検出を行い、研究のねらいから表1にまとめる語を単一の語として取り扱った。

表1 複合語の一覧

教育実習、教材研究、支援学校、模擬授業、研究授業、視覚的支援、中学部、2週間、指導案、声かけ、実習校、主指導、実習生
--

図1に実習前後と学年との多重対応分析結果を示す。x軸方向に実習前後、y軸方向に学年が付置されている。実習前後との関連では、実習前は「不安」、「楽しみ（楽しい）」、「がんばる」といった自己の気持ちを表現する語が見られるのに対し、実習後では「教える」、「伝える」、「支援」、「声かけ」、「言葉」といった指導や支援に関する語が見られた。

次に、実習時期とそれぞれに関係の深い語を共起ネットワークで確認した。共起ネット

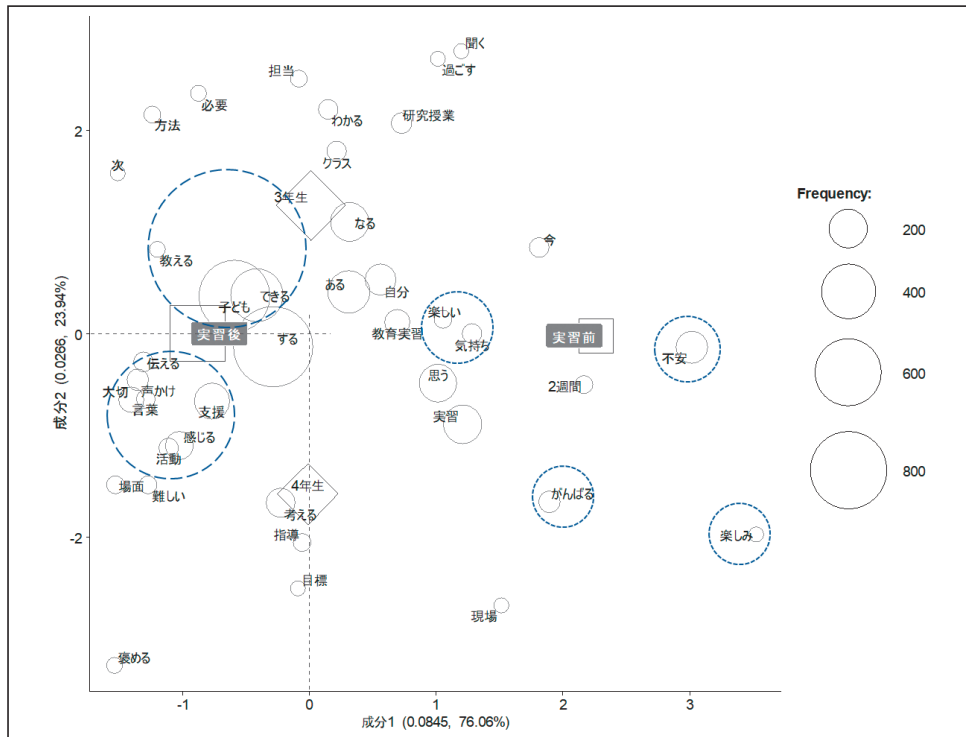


図1 実習前後と学年との多重対応分析結果

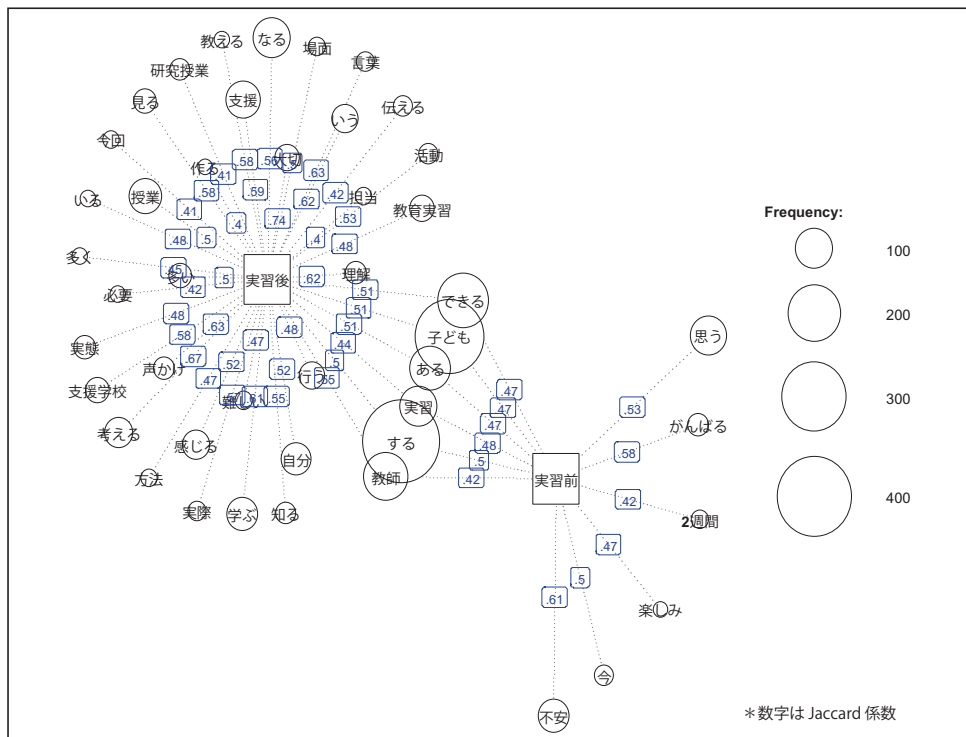


図2 実習時期と語の共起ネットワーク

ワークは語と語あるいは、見出し（この場合は実習前・後）が強い共起関係にあるかを示す分析である。図は語と実習前・後のJaccard係数0.4以上を指定して示した物である。図中の数字はそれぞれのJaccard係数を示す。なお、Jaccard係数とは、共起関係の強さを表示する係数で、一般に0.3以上が強い関連があると解釈されるが、今回の分析では図が煩雑になることを避けるために0.4以上を採用した。この分析から、実習前は「不安」、「楽しみ」、「がんばる」、「思う」など自己の気持ちを表現する語の関連が深いことが示された。実習後についても、Jaccard係数0.5以上で教育実習に関連の深い語を抽出したところ、「言葉」、「理解」、「声かけ」「考える」「活動」、「支援」、「教える」、「授業」が抽出された。

教育実習に向けて、ネガティブな影響を及ぼすと思われる「不安」について、KWIC（Key Word In Sentences）分析を行い、さらに詳細に確認した。その結果、「不安」は71回出現していた。日本語において、「不安」はその対象を文中の前部に示す。そこで、不安の対象を明らかにするため、前部（左側）に3回以上出現する語をコロケーション分析によって抽出した（表2）。その結果、「ない」が最も多く出現していた。そこで、「ない」＋「不安」に焦点を絞りさらにKWIC分析を実施した。その結果、表3を得た。表3から何うことができるのは、授業づくりや子どもとの関わり、実習中に眠くならないだろうかと言った生活習慣に関する不安であった。

表2 「不安」のコロケーション分析（左合計3以上）

抽出語	合計	左合計	左5	左4	左3	左2	左1	右1	右2	右3	右4	右5	スコア
ない	8	6	2	2	1	1	0	0	0	1	1	0	2.317
教育実習	5	5	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1.317
思う	5	4	1	3	0	0	0	0	0	0	1	0	1.2
実習	5	4	0	2	1	1	0	0	0	0	1	0	1.583
気持ち	5	3	1	0	0	2	0	0	2	0	0	0	2.2
今	3	3	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1
色々	3	3	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	2.5

表3 「ない」＋「不安」のKWICコンコーダンス（不安の左側24語を抽出）

」ということです。授業の時間は限られており、時間内に終わらないのではと…
子ども達と関わるので、どうやって話しかければいいか接すればいいかも正直分からなくてただただ…
動いたらいいのか、実習校のクラス担任の教師は関わりやすい人か、眠たくならないか、など…
ので小学校の科目や内容はわかっているが中学部で学ぶ科目や内容を理解できていない分…
したらこの実習で私は特別支援の教師になりたいと思うのではないか、など色々…
助長してしまうのではないか、クラスの空気を壊してしまうのではないかと少し…

Ⅳ 考察

今年度、特別支援学校教育実習に参加した者の実習前後の気持ちを記述させ、その比較を通して実習における学びと気持ちの変容を明らかにしようとした。その結果、実習前では「不安」、「楽しみ（楽しい）」、「がんばる」といった気持ちを表現する語が目立った。

一方、実習後では自己の気持ちを表現するよりも、「教える」、「伝える」、「支援」、「声かけ」、「言葉」といった指導や支援に関する語が目立つようになった。

教育実習において不安を感じる状況は「教育実習不安」[大野木・宮川, 1996]と呼ばれ、実習に参加する学生のほとんどが経験するとされている。大野木・宮川(1996)によると「教育実習不安」は、授業実践力、児童・生徒関係、体調、身だしなみの4因子から構成されているとされる。今回の調査から実習生が示した不安は、大野木・宮川のいう身だしなみを除く因子に分類される不安であった。今回、身だしなみに関する記述が見られなかったのは、すべての学生が学校におけるボランティア等を頻回に経験しており、学校に関わる場面で望まれる身だしなみ等については、十分な知識や経験があったのだと考えられる。大野木・宮川(1996)は、20年以上前の調査であるが、実習生の感じる不安の本質については、現在においても大きな変化はないといえる。

一方、実習後の記述からは、指導に関する語が抽出され、自己の気持ちを表現する語は、目立たなくなった。中村・高井・橋詰・宇野(2018)は、特別支援学校での実習経験を通して、学生が教職につきたいとする気持ちを強くすると同時に、子どもの実態や障害の把握やコミュニケーションに困難を感じることを報告している。このことは、今回の直接のデータには示されていないが、実習後の本学における授業の一環として実施している実習報告会で多くの学生が報告したものと合致する。今回の分析から、実習後の学生が示す指導に関する意識は、実践的な指導力こそが学校に教員として参加する場面で必要とされることを強く認識した結果であるといえよう。すなわち、学校における教員に要求されることは、現在の子どもの姿から先を見据えた目標を設定できることであるとともに、よりよく成長することへの支援が提供できることである。学生は、これらのことへの気づき得たのである。さらに、このような気づきの上で、教職に就きたいとする気持ちを強くしているのであれば、教育実習を通した学生の学びは、大きなものであるといえよう。

今回の調査は、単年度の資料のみの分析であり、分析データも実習前後の自由記述テキストのみである。実習における学生の学びの全体を評価するためには、このデータだけでは十分とはいえない。調査の目的を精査し、ある程度の枠組みを設定した上で自由記述テキストの収集をする必要があった。一方で、実習前「不安」が中心であった記述が、「教える」「支援」など教育の本質に目を向けた記述に変容することが示された。これは、教育実習の意義の一つであることは間違いない。教育実習における学生の成長が、子どもを指導するという意識の変容にあるとの立場から、今後の実習指導の改善につなげたい。

引用文献

国連.(2006). 障害者の権利に関する条約.

小木曾誉, 都築繁幸.(2016). 高等学校の特別支援教育の研究動向に関する一考察. 障害者教育・福祉学研究(3), 165-172.

森秀夫.(2018). 教育実習改善への歴史的な歩み—その課題と展望—. 日本教科教育学会誌,

5(2), 93-98.

石塚陽子, 池本喜代正. (2016). 高等学校における特別支援教育の推進に関する実践. 宇都宮大学教育学部教育実践紀要 (2), 187-190.

銭谷眞美. (2007). 特別支援教育の推進について (通知). 文部科学省.

大野木裕明, 宮川充司. (1996). 教育実習不安の構造と変化. 教育心理学研究, 44 (4), 454-462.

中央教育審議会. (2015年12月21日). 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～学び合い、高めあう教員養成コミュニティの構築に向けて～. 31-55. 中央教育審議会.

中村明美, 高井弘弥, 橋詰和也, 宇野里砂. (2018). 特別支援学校教育実習の提言と展望. 武庫川女子大学 学校教育センター年報, 3, 23-32.

内閣府. (2013). 傷害を理由とする差別の解消の推進に関する法律.

肥後祥治, 熊川理沙. (2013). 特別支援教育導入期の高等学校における特別支援教育の進展に関する研究. 鹿児島大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編, 64, 93-106.

樋口耕一. (2014). 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—. ナカニシヤ出版.

文部科学省. (2017). 新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について (中間まとめ). 学校における働き方改革特別部会 (ページ: 46). 文部科学省.

矢口暁子. (2017). 高等学校の特色と生徒の実態に応じた特別支援教育体制の在り方. 山形大学大学院教育実践研究科年報 (8), 286-289.