

特別支援教育における若手教師の実践力育成方法に関する検討

—実践的科目を受講した大学院生の授業評価アンケートから—

新井英靖*・細川美由紀*

(2018年10月24日受理)

Learning Needs of Post Graduate Students in the Teacher Training Course and their Curriculum Contents

Hideyasu ARAI and Miyuki HOSOKAWA

キーワード: 若手教師, 教育実践力, 教職大学院, 特別支援教育

本論文は、大学院教育学研究科(障害児教育専修)において実施した実践的科目(2科目)を実施した上で、実践的科目受講後に大学院生に行った授業アンケートをもとに、特別支援教育において身に付けるべき「教育実践力」について検討することを目的とした。その結果、特別支援教育に関する実践力を向上させていくために、これらの科目を受講した大学院生は、「基礎的な知識や技能」と「具体的なケースの支援方法」を結びつけたいというニーズが高いことが明らかになった。これは、「理論科目」と「実践的科目」が有機的に連携していることが必要であるということを示す結果であり、「理論と実践の往還」によって専門性を高めていくことが必要であるということを示唆するものであった。ただし、実践した上で改めて基礎的知識の重要性を認識したという回答も多く、教育現場において実践したことを単に「省察」すれば専門性の高い教育実践力が身につくというものではないという結果も示された。今後、こうした結果をふまえて大学院生に対する教育実践力向上の教育プログラムをさらに具体化していくことが望まれる。

問題の所在および研究の目的

2015(平成27)年に中央教育審議会から出された答申では、「これからの教育を担う教員に求められる指導力」が具体的に示されたが、そのなかで「『教員は学校で育つ』ものであり、同僚の教員とともに支え合いながらOJT(on the Job Training)を通じて日常的に学び合う校内研修の充実や、自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修」を充実させていくことが重要であると指摘された(中央教育審議会, 2015, 20)。そして、教員の資質・能力の向上はある時期に、集中して取り組めば良いというものではなく、「教員の養成・採用・研修の接続を重視して見直し、再構築する」こと

*茨城大学教育学部

が求められている（中央教育審議会，2015，1）。

こうした動きに呼応して，近年では地方自治体においても，養成機関である大学と都道府県教育委員会による採用選考および採用後の研修を一体化することが検討されている^{注1)}。たとえば，茨城県では「養成」「採用」「研修」を一体化するために，教員を養成している大学と県教育委員会で協議・検討し，教員等の資質向上に関する育成指標を示した（茨城県教育委員会，2018）。ただし，こうした考え方にもとづき開発された育成指標は，各段階においてどのような資質・能力が求められるのかをマトリクスに整理して示すものが多く，各段階においてどのような OJT が必要であるのかという点について言及しているものは少ない。一方で，ここ数年，教育現場で活用できる高度な教育実践力を身につけるために全国的に教職大学院が設置されてきたが，そこでは省察（リフレクション）しながら実践力を高めていくことに主眼がおかれている（山崎ほか，2018；小林ほか，2016 など）。しかし，どのような「省察」を行えば「実践力」と結びつくのかという点については十分に研究の蓄積があるわけではなく，検討の余地が残されている。

特別支援教育の分野でも，この間，教師の力量や専門性向上の研修に関する研究が進められてきた。たとえば，高畑・小林は特別支援教育を担う教職員のニーズは，「経験年数や職位によって違いがある」ことを指摘した上で，1年から10年未満の教員は，「目の前にいる配慮を要する児童生徒の姿はざっくりとしか見えていない」と指摘している。そして，そうした課題が生じている背景に，「知識」が「目の前の子ども像」と必ずしも融合しておらず「焦点があっていない」という点が指摘されている（高畑・小林，2014，45）^{注2)}。このように，OJT を通じて教員等の資質向上をはかるためには，教員の成長過程に応じた適切な実践力育成プログラムを用意することが必要である。

そもそも，特別支援教育の専門性向上は，いわゆる「健常児」の教育経験を活用・応用することが難しく，未知であり，未経験の分野の子どもを深く理解し，実践する力（指導方法や関わり方）が求められる。そのため，専門性を高める研修や教育においても，どのような力量・専門性を，どのような方法で高めていくのかという点を意識化することが必要である。この点について，たとえば，市井は，特別支援教育コーディネーターには事例の子どもの発達の偏りや弱さを「察する力」が必要であるが，こうした力を育てるためにはエピソードから学ぶことが重要であると述べている（市井，2015，26）。また，角田・柴崎は，「自己省察する手段」としてプロセスレコードを用いることが有効であると述べている。そして，こうした省察は「問題解決だけを目指すのではなく，ある子どもとかかわり合う中で問題の本質がどこにあるのかを，教師自身が問い続けること」が重要であり，そうした学びの中で学校臨床力が向上すると指摘している（角田・柴崎，2017，14）。

このように，特別支援教育の実践力を育成するためには，表面的な知識や技能にばかり目を向けるのではなく，対象児の背景や支援を流れでとらえることなど，省察のための問いや視点が必要である。それでは，学部教育において基礎的な学習や技能を身につけた若手教師はどのような実践活動および省察を繰り返せば実践力を伸長・発展させていくことができるのだろうか。この問いは，特別支援学校1種免許状を取得した学生が，その後，大学院等で専門的な力量や技能を向上させていくときにどのようなトレーニングが必要であるのかという問いと共通する。

そこで，本研究では，大学院教育学研究科において実践的科目（2科目）を用意し，その授業を受講した学生の授業アンケートをもとに，大学院生が求めている力について明らかにすることとした。この点を明らかにすることで，教職大学院においてどのような学修プログラムが必要であるのかを

示すことができるとともに、特別支援教育において初任者から 10 年目くらいまでの若手教師の専門性を向上させる方法を検討するための基礎的データを提供することができると考えた。

研究の方法

(1) 分析の対象とする授業

上記の点を明らかにするために、大学院教育学研究科（修士課程）において実践的科目（2科目）を受講した大学院生に独自に質問項目を設定した授業アンケートに回答してもらった^{注3)}。対象となる大学院の授業は、障害児教育学（ケースカンファレンス演習）および障害児心理学（アセスメント演習）の授業である（いずれも大学院 1 年次後期の演習の授業：授業概要は表 1 参照）。これらの授業は、従来から実践的な内容を取り扱っていたが、大学院において実践力を身につけることが求められるなかで、文献を精読する授業ではなく、教育現場に学生を送り出し、実践的に授業を展開するように改善してきた授業である。

表 1 大学院生が参加した実践的科目の概要

	ケースカンファレンス演習	アセスメント演習
テーマ	幼児教育施設でのインターンシップとケースカンファレンスへの参加	知的障害児を対象とした心理アセスメントの実施およびアセスメントレポートの作成
授業概要	<ul style="list-style-type: none"> ●（講義）幼児期の特徴と気になる子どもの実態把握の方法（大学：4 時間） ●幼児教育施設におけるインターンシップー幼児との交流企画の実践を含む（子ども園：12 時間） ●幼児教育施設でのケースカンファレンスの参加（子ども園：4 時間） ●気になる子どものケース資料の作成（大学：6 時間） ●気になる子どものケース検討ーディスカッション（大学：4 時間） 	<ul style="list-style-type: none"> ・対象児の実態把握（大学：4 時間、特別支援学校：2 時間） ・心理検査の事前練習（大学：4 時間） ・心理検査の実施（特別支援学校：4 時間） ・心理検査結果の分析および解釈、支援指針の検討（大学：10 時間） ・アセスメントレポート作成のためのグループ別指導（大学：6 時間）
備考	<ul style="list-style-type: none"> ●インターンシップの前に大学院生が独自に集まり交流企画の打ち合わせや準備等を数時間行っている。 ●インターンシップの中で、保育教諭等と気になる子どもの普段の様子について情報交換をする時間を設けてもらっている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・実施する心理検査の理論的背景や実施方法についての講義は前期の授業内で実施している。 ・対象児の実態把握では、対象児の授業参観や担任へのインタビューを実施している。

*表内に記載された時間は、単位時間であり、1 単位時間（90 分）を 2 時間と記している。

(2) 授業を受講した大学院生の特徴

今回、調査の対象とした実践的科目（2科目）は、どちらの授業にも以下の大学院生 5 名が受講した。すべての学生が特別支援学校 1 種免許状を取得しており、特別支援学校での実習経験（現職派遣教員に関しては特別支援学校での実務経験）がある（表 2）。

表2 大学院の実践科目に参加した5名の保有免許状

大学院生	特別支援学校 1種免許状	その他の教員免許状 (2種と記載のない場合は1種免許状)	【備考】
A	有	小学校・中学校・高等学校	このうち3名は国立教員養成系学部を卒業後大学院に進学。1名は私立大学文学部で特別支援学校の免許状を取得後、進学。1名は特別支援学校から大学院に派遣された現職の教諭である。
B	有	小学校・中学校	
C	有	小学校(2種)・中学校・高等学校	
D	有	小学校・幼稚園(2種)	
E	有	小学校・幼稚園	

(3) 調査期間および調査内容

201X年後期に開講された実践的科目を受講した大学院生5名に対して授業終了後、授業アンケートを依頼し、協力が得られた5名から回答を得た(調査実施日201X年12月~201X+1年2月:回収率100%。具体的な調査項目については表3参照)。なお、アンケート調査の実施にあたっては、アンケートに協力してもらう大学院生に対して調査の主旨を書面で説明し、同意を得ている^{注4)}。

表3 主な調査内容

	ケースカンファレンス演習	アセスメント演習
共通項目	<ul style="list-style-type: none"> ●大学院入学以前に取得した教員免許状 ●学部教育で学んだこと及び学部教育では身につけなかったこと 	
授業から学んだこと	●ケースカンファレンス演習からどのようなことを学んだか?	●アセスメント演習からどのようなことを学んだか?
必要な力量・専門性	●ケースカンファレンスを行うにはどのような力量・専門性が必要であると考えるか?	●子どもをアセスメントするにはどのような力量・専門性が必要であると考えるか?

(4) アンケート調査の分析方法

本調査では、上記の項目についてアンケート用紙を配布し記述してもらい、回収した。その後、大学院生の学びやこれらの授業を通して身につけた力量・専門性に関する記述を調査者のほうで抜き出し、表4~表8のように調査結果としてまとめた。その上で、教師の実践力を表すキーワードを付してコード化した^{注5)}。

結果および考察

(1) 受講した大学院生のレディネスと学修ニーズ

本研究では、まず上記の授業に参加した大学院生のレディネスと学修ニーズを把握するために、学部教育において学んだことと課題について尋ねたところ、以下のような回答を得た(表4)。

その結果、学部教育においては基礎的な知識を習得したという回答が多く、実践的な内容についても子どもの実態把握の方法あるいは指導案や教材の作成方法といった教育実践に関する基礎的な技能を習得したという回答であった。一方、学部教育では身につけられなかった内容には、基礎的

な知識・技能を超えた「知識を結びつける力」「根拠を持って支援内容を検討する力」が不十分であったという回答があった。また、校務分掌などの職務能力あるいは関連領域の専門知識が不十分であるといった回答が得られた。

このように、基礎教育としての学部での学びを発展させるために、大学院においては学部教育で身につけた知識や技能を「つなぎ」、活用・応用していきたいという学修ニーズがあると考えられた。そして、そうした力をつけるために、関連領域の内容を含めて幅広く学び、総合的に自分の力を高めていきたいと考えていたことが明らかになった。

表4 学部卒業時の教育実践力と課題について

院生	学部教育で学んだこと	学部教育では身につけられなかったこと
A	・特別支援教育に関する知識	・得た知識を結びつける（活用する）力
B	・子どもの実態に対し、どういった支援をするべきなのか等の現状を整理する力	・子どもの実態に対して、アセスメントし根拠をもって支援内容を検討する力
C	・障害に対する知識や教育についての基礎的な技能	・校務の実践力 ・授業実践力 ・組織の一員として仕事をしていく力
D	・他者と協同しながら授業計画（指導案）を考える力や教材を作成する力	・実習の回数という意味において、授業を実践する力はあまり身に付けられなかった
E	・特別支援教育、小学校教育、幼稚園教育に関する知識	・指導計画を立てたのが実習の時のみであったので物足りなさがある。 ・視覚、聴覚の分野については触れた程度であった。数概念の発達等の細かな発達段階は不十分であった。 ・実際に現場に入ってやってみる力（授業だけではなく様々な視点で）

(2) ケースカンファレンス演習から学んだことと必要な力量・専門性

続いて、上記のようなレディネス及び学修ニーズのある大学院生がケースカンファレンスの力を高めるため、幼児教育施設において2日間のインターンシップを経験し、そこから得られた情報でケースカンファレンス資料を作成するという授業に参加した。授業終了後のアンケートで「ケースカンファレンス演習からどのようなことを学んだか」について尋ねたところ以下のような回答を得た(表5)。

その結果、「障害児」を深く理解するという視点だけではなく、「周囲の子どもたち」を含めてクラス全体をみることが必要であるという気づきや、子ども園の先生方が日々試行錯誤しながら実践しているという点に着目することができたという回答があった。また、「グレーゾーン」の子どもにとらえ方に戸惑いながらも、子どもの行動の背景を探ったり、実態から支援方法を見つけ出していくことを学んでいたことが明らかになった。これらは、学部教育において学ぶ「基礎的知識」や「教材開発の技能」を超えて、個別性や文脈を意識した学びが必要であるということを示唆している。

この点については、ケースカンファレンスに必要な力量・専門性について尋ねた際の回答にも同様に表れている(表6)。すなわち、ケースカンファレンスにおいては、幼児教育や発達段階等に関する理解といった「基礎的知識」を今一度しっかりとっておかなければならないという意見が多

く見られた。しかし、これは単なる理論の勉強をしたいということではなく、「知識を実際の子どもに置き換えて解釈する」ために、あるいは「短い観察時間の中でも子どもの実態を把握」できるようにするために知識を再確認したいという意味であると考ええる。

特に、「根拠」や「解釈」のために基礎的知識が必要であるという点や「言葉の引き出し（語彙力）」をもち、その言葉を目の前にいる幼児の実態と結びけるという回答は、目の前の事例と専門的な視点を結び付けようとする力が必要であるという回答である。こうした専門的力量を身につけることが、学部教育を超えた学修ニーズであり、大学院生は「基礎から応用へ」という流れで学ぶ学部教育とは逆向きの学びを求めていると考える。

表5 ケースカンファレンス演習での学び

院生	ケースカンファレンス演習からどのようなことを学んだか？	コード化
A	・情報共有する場というイメージをもってしたが、気になる子は、先生方の中で困った子というよりも、何とかしてあげたいという子であったことを学んだ。その証拠に・・・、コーディネーターの先生のアドバイスを実践しながら、日々先生方が試行錯誤していることが分かった。	教師の姿勢・専門性への着目
	・気になる子に目が向きがちだが、気になる子の周りの子どもの方が多いこと、周りの子たちの理解がないと成り立たないことに改めて気づかされた。	クラス全体への意識
B	・「この子の実態はこうだ」「よってこういった支援が有効かもしれない」といった実態から丁寧に解釈をしていくこと（子どもを実態把握するために必要な着眼点）を学んだ。	実態から支援へとつなぐ力
C	・グレーと思われる子をどう判断すべきなのか。どこまでが定型的な発達課題で、どこからが気になる行動になるのかという点について学んだ。	あいまいな部分の思考・判断
D	・気になる幼児の様子だけを観察するのではなく、その幼児が他児とどのように関わっているかなど、「他者との関係性」において「気になる」子の様子をみていくことを学んだ。	クラス全体への意識
	・支援に対する自らの考え方や方法論ありきで話を進めるのではなく、まずは現場の先生方の話をできるだけたくさん引き出すことさらには、そういった話の腰を折らずに丁寧に傾聴する姿勢をもつことが必要であることを学んだ。	教師の姿勢・専門性への着目
E	・行動の背景には理由があるということ。また、表面化している子どもの課題に共通点があることを学んだ。	個々の子どもの背景を捉える視点
	・指導者は意図的に子どもたちに接していて、「障害」にとらわれすぎてはいけないということ学んだ。	教師の姿勢・専門性への着目

表6 ケースカンファレンスに必要な力量・専門性

院生	ケースカンファレンスを行うには どのような力量・専門性が必要であると考えますか？	コード化
A	・まずは幼児の発達について知る必要があると感じた。	基本的な知識・
	・机上の学びだけでは多様な子どもたちの実態はわからないので、実際にかかわる機会を通して、学んでいきたい。	実際の経験
	・知識を実際の子に置き換えて解釈する力が必要であると感じた。	解釈する力
B	・幼児の発達段階を深く知ること。	基本的な知識
	・似たような困難を抱える子どもの支援事例やその支援が有効であるとする根拠。	根拠を考える力
C	・定型発達について知ること	基本的な知識
	・短い観察時間の中でも子どもの実態を把握できる観察力、助言のできるだけの知識・情報力をストックしておくこと	実践に活用できる知識・理論の習得
D	・幼児の様子を記述するために、「言葉の引き出し（語彙力）」を多く持っていることが必要である。	文章力
	・先生方の話をもとに、幼児の様子を頭の中に思い浮かべる「想像力」が必要であるということも感じた。	子どもの様子を想像する力
	・「定型発達」の幼児と照らし合わせた上で「気になる」幼児の実態を把握するので、幼児期における代表的な発達理論の知識は必要であると感じた。	実践に活用できる知識・理論の習得
E	・幼児期の発達段階を理解していることが必要。	基本的な知識
	・子どもを多面的にみながら（行動だけではなく、背景も考慮し）、子どもの内面を推測する力が必要。	解釈する力
	・気になる子どもをマークしつつ、他の子どもたちのことも見ていく力が必要。	クラス全体への意識

(2) アセスメント演習から学んだことと必要な力量・専門性

上記のケースカンファレンス演習と並行して、アンケートに回答した大学院生（5名）は心理検査の実施および、検査結果の解釈をもとにした事例の支援方針を立案するアセスメント演習を受講した。授業終了後のアンケートで「アセスメント演習からどのようなことを学んだか」という点を尋ねたところ、以下のような回答を得た（表7）。

表7 心理検査の実施と解釈・支援方針の立案を通じて学んだこと

院生	心理検査の実施と解釈・支援方針の立案を通じた学び	コード化
A	・どのような主訴があつて実施にいたつたのか、また得られた結果を今後どのようなことに活かす予定なのかについて事前に知っておくことで、特にどの部分に重点を置いて実施すべきかを考えながら実施することを学んだ。また、日常の様子を担当教員にインタビューすることで、気をつけるポイントを理解したうえで検査を実施することを学んだ。	「日常（主訴）－検査結果の解釈－支援」をつなぐ
B	・支援指針を立案する上で、対象となった子どもの支援者が日常でどのような支援をしているか、日常ではどのような様子がみられるかを踏まえた解釈や支援指針の提案の方法を学んだ。	「日常（主訴）－検査結果の解釈－支援」をつなぐ
C	・基本的な知識や実施の仕方だけではなく、解釈や支援の指針の立案に至るまでの流れも学べた。	「日常（主訴）－検査結果の解釈－支援」をつなぐ
D	・結果の解釈は自分自身の独断や偏見に左右されず、あくまでも検査指標が示す各能力に基づき行われるということを学んだ。	教師の姿勢・専門性への着目
E	・実際に先生から子どもの実態を聞き、検査結果と照らし合わせることで、得意とする部分や苦手とする部分が見えてきて、それらの情報をもとに支援方法を考えることを学んだ。	「日常（主訴）－検査結果の解釈－支援」をつなぐ
	・子ども一人一人の個人差が大きいことを学んだ。	個別性への気づき
	・子どもの集中力ややる気に差が見られるため、マニュアルに従いつつ、柔軟に対応することが必要。「待つ」時間も必要であるということを学んだ。	柔軟に対応する力
	・検査を円滑に実施するためにも、子どもの実態をある程度前もって知ることが必要だということを学んだ。	基本的な知識

その結果、この演習を通して大学院生が学んだこととして多く回答された内容は、単にアセスメントの実施や得られた検査データの解釈の方法ではなく、実際のケースと検査結果を「つなぐ」ことであった。具体的には、教育現場の教師等から聞き取りをして得られた情報をもとに解釈を加えたり、現場の教師等が悩んでいること（主訴）に対して検査結果から応答できることは何かを考えることを学んだと回答していた。

もちろん、今回、授業に参加したのは教育学研究科の大学院生であるので、障害を確定診断するための心理検査の方法をねらいとして学んでいるわけではない。そのため、単なる心理検査の技法ではなく、事例の支援方法につながるアセスメントを学んだという回答は至極、当然のことであるかもしれない。しかし、学部教育（あるいは特別支援学校教諭1種免許状を取得する過程）においても心理検査の種類や方法を学んできたことを考えると、大学院生でアセスメントに関する実践的科目に参加した大学院生は、検査結果の解釈をマニュアル通りに行うだけではなく、対象児の個別性を意識しながら、柔軟に対応し、「日常（または支援者の主訴）と支援方法をつなぐ」ことを学んだという回答は、学部教育終了後の大学院生（あるいは若手教師）に求められる実践力の一つであると考えられる。

この点については、「アセスメントから支援方針を立案する授業を通して、どのような力量・専門性が必要であると感じたか」という質問に対する回答でも同様であった（表8）。

表8 アセスメントから支援方針を立案するために必要な力量・専門性

院生	アセスメントから支援を立案するために必要な力量・専門性	コード化
A	・そもそも知的障害児に心理検査を実施すること自体が未知な部分があったので、対象児の実態を想定して練習する時間をもう少し作ることが必要。	基本的な検査技能
	・支援の指針を立てる際には、これだけでなくはいけないといった偏った考え方にならないよう、広い視点をもって、様々な学習で得た知識を関連させていく力や話し合って考える力が必要。	教師の姿勢・専門性への着目
	・専門的な用語やマイナス過ぎる表現を多用せず、結果を受け止めて今後活かしてもらえそうな文章力が必要	相手に伝わる文章力・表現力
B	・落ち着いて検査を実施するための基礎的な力	基本的な検査技能
	・検査結果を読み取る力	解釈する力
	・また、支援の指針を子どもの支援者に伝える力（分析結果から客観的な事実を述べた後に、そこから指針を一連の流れになるように論立てていく力）	相手に伝わる文章力・表現力
C	・集中力が続かない子も多いので、実施する際には、きばきとした対応が必要。そのため、実施の仕方などにあまり迷わないよう熟知しておく力が必要。繰り返しの練習は必要。	基本的な検査技能
	・解釈の仕方や指針の立案に関する引き出しを増やしていくこと、演習を繰り返し行うことによって解釈の的確さを上げていくことが必要。	解釈する力
D	・心理検査における各指標について正確に理解できるような力を身につけるとともに、教科の指導へと結びつけられる力量・専門性が必要。	解釈する力
E	・今行われている支援方法と関連付けながら、子どもに必要な支援は何かを考え、表現する力が必要。	相手に伝わる文章力・表現力
	・結果の読み取り方や、その解釈から実際の学校で活かせるような支援方法に落とし込む力が必要だと感じた。	解釈する力

すなわち、アセスメント演習を終了した後、大学院生は心理検査を実施するにあたって慌てることのないように心理検査の手順や方法をしっかりと理解しておかなければならないといった「基本的な検査技能」の向上が必要であると考えていた。しかし、これは、あくまでも事例の特徴にそってできるようにするためのものであり、子どもの特性をふまえた心理検査を実施するための知識や技能を身につけたいという学修ニーズがあると推察できる。

また、検査終了後に結果の解釈をしたり、その解釈を支援方法に結びつけて文章化していくために、言葉や支援方法の「引き出し」を増やしておく必要があるという回答も多かった。これは、心理検査と支援方法を「つなぐ」ためには、マニュアル通りに解釈し、記述することに加えて、その情報をもとにして、事例に即した支援方法を考え、それを人に伝えることができる表現力を身につけることが特別支援教育の専門性向上のために必要な力であるということが示唆された。

研究のまとめと今後の課題

本研究では、独自に質問項目を設定した授業アンケートを活用して、大学院教育学研究科において実践的科目（2科目）を受講した大学院生が演習を通して何を学び、教育実践力を高めるために必要な力量・専門性をどのように捉えていたかについて明らかにした。その結果、アンケートに回答した5名の大学院生は、受講した2つの実践的科目のなかで「基礎的な知識や技能」と「具体的なケースの支援方法」を結びつけたいと強く願っていることが示唆された。

こうした研究結果は、現在、多くの教職大学院が目指している「理論と実践の往還」によって専門性を高めていくということに通じる結果であり、学部教育とは異なる実践的科目（あるいは、専修免許/専門職学位）の目指すべき方向性であると考えられる。ただし、授業アンケートに記述された内容からは、「理論科目」と「実践的科目」が有機的に連携していることが必要であるということが併せて示唆された。このことは、教育現場において実践したことを単に「省察」すれば専門性の高い教育実践力が身につくというものではないということを示す結果であると考えられる。加えて、「基礎的知識」を確認する学習と、「実習」として教育現場で活動するプログラムを別々に行うのではなく、現在進行している実践に関して、基礎的知識を再構成する学びを実現することこそが大学院生の求める学びであると考えられる。

以上のような知見が得られた背景として、ケースカンファレンスやアセスメントといった特別支援教育に関する特徴的な実践能力を育てる科目に参加した大学院生のアンケートであったという点を考慮する必要があるだろう。そのため、こうした「基礎知識」と「実践」をつなぐことに主眼をおいた「理論と実践の往還」は、特別支援教育では同時並行的に行うことが必要であると考えた。

本研究では5名の大学院生が受講した2つの実践科目の授業をもとにしたアンケート結果を総合して検討しているため、一人ひとりの大学院生の専門性がどのように向上したのかという点について詳細に検討することができなかった。今後、こうした点をふまえて特別支援教育の教師に求められる専門性とその育成方法について研究を深めていく必要があると考える。

注

- 1) 文部科学省から出されているパンフレット『魅力ある教員を求めて』を参照した。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/miryoku/_icsFiles/afieldfile/2016/11/18/1222327_001.pdf（最終アクセス日：2018年3月11日）
- 2) このほかにも、さまざまな研修の方法が報告されている。たとえば、尾之上は、教員が自らの実践を省察し、実践に活かせる知見を得るためには、「各自の知識や経験を言語化し、多様にアイデアを膨らませる中で、自身の実践の意味づけを行う学習プロセス」が必要であると考え、ワールドカフェ方式の研修が有効であると指摘した（尾之上，2014，25）。また，研究会や巡回相談時にハンドブックを活用すると効果があったという報告などもあり（黒田，2013，33），特別支援教育の専門性を向上させるための工夫が各地で試みられてきた。
- 3) 今回，分析の対象とした大学院の授業については，大学のほうで統一した授業アンケート用紙

が用意されており、それにもとづき授業評価が行われている。ただし、既存の授業アンケートでは、今回の研究の目的を達成するための「実践力を高めるために必要な力量や専門性」について多く記述する用紙になっていなかったため、本研究では独自にアンケートを作成した。

- 4) アンケートは、倫理的続きをふんで実施した。具体的には、協力してもらう大学院生に対して「アンケートの協力は自由意志で、協力をしないことによる不利益はありません」という点、および「アンケート結果は匿名で処理し、学会等において本アンケートの目的に沿って結果の公表をすること以外にこのデータを使用することはありません」という点を伝えた。同意が得られる大学院生には、「アンケートの目的を理解したうえで、このアンケートにご協力いただけますか？」という項目のあとの「はい」に○をつけてもらい、協力の意思を明確に示してもらった。
- 5) 記述された内容をコード化する際に、秋田・藤江（2007）や秋田・恒吉・佐藤（2005）などの質的研究の方法を参考にした。なお、アンケート調査の記述を調査者のほうで表にまとめた内容およびコード化するためのキーワードについては、妥当性を担保するために、アンケート回答者に対して当初にアンケートに記述したときの主旨と異なっていないかを確認してもらっている。

引用文献

- 秋田喜代美・藤江康彦編. 2007. 『事例から学ぶ はじめての質的研究法 教育・学習編』（東京図書）.
- 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編. 2005. 『教育研究のメソドロジー 学校参加型マインドへのいざない』（東京大学出版会）.
- 市井葉子. 2015. 「エピソードから子ども理解を共有する対話のプロセス—巡回相談における担任とのコンサルテーションから—」『特別支援教育コーディネーター研究』11, 25-30.
- 茨城県教育委員会. 2018. 「茨城県公立の小学校等の校長及び教員の資質の向上に関する指標」. 平成30年2月20日.
- 尾之上隆哉. 2014. 「特別支援学校教員の研修で実施したワールドカフェの報告：ワールドカフェ場面でのエピソードに着目して」『特別支援教育コーディネーター研究』10, 25-27.
- 角田・柴崎. 2017. 「『学校臨床力』とプロセスレコードによる教師の省察」『京都教育大学紀要』131, 1-15.
- 黒田勝. 2013. 「特別支援学級担任に対する研修の効果—巡回相談及び研修会にハンドブックを併用して—」『特別支援教育コーディネーター研究』9, 25-34.
- 小林祐一・村田悦子・鈴木稔. 2016. 「教職大学院における学びの活用に関する一考察：校長、副校長、指導主事、教員養成の職務を通じた共同省察から」『東京学芸大学教職大学院年報』4, 93-102.
- 高畑芳美・小林祐子. 2014. 「教職員の特別支援教育に関するニーズ調査—経験年数別の観点から—」『特別支援教育コーディネーター研究』10, 41-45.
- 中央教育審議会. 2015. 「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、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」. 平成27年12月21日.
- 山崎朱音・野津一浩・杉山慎一郎. 2018. 「教職大学院化に向けた教員養成課程と修士課程の連係

を意図したカリキュラム構成の検討：大学院生の授業参観及び授業実践による省察内容の変容を事例として」『静岡大学教育実践総合センター紀要』27, 46-54.