

特別支援学校教員養成における実践的指導力と協働性の向上に向けた 地域の特別支援学校と連携したPBLの取組 －大学生の学びと学校現場への効果の検証－

佐々木健太郎*・佐藤奈朋子**・島津 真樹***・能田 昂****・小池 敏英*****

A Project-Based Learning in Cooperation with Local Special Needs School to Improve Practical Teaching Skills and Cooperativity in Teacher Training Course on Special Needs Education
－ Examination of Effects on University Student's Learning and School Education －

Kentaro Sasaki・Naoko Sato・Masaki Shimazu・
Subaru Noda・Toshihide Koike

教員養成大学において、教員に求められる資質能力である実践的指導力や協働性の向上に向けて、PBLの取組が取り入れられつつある。特別支援学校教員養成においては、PBLの観点での授業の取組の有効性について、必ずしも十分に検討されていない。筆者らは、地域の知的障害特別支援学校と連携を図り、特別支援教育専門科目である「知的障害教育論Ⅱ」の科目において、PBLの枠組みを用いた実践を試みた。支援学校生徒と大学生の交流活動を学生らが計画した。履修者を対象とし、教員の資質能力に関する学びと課題について事後アンケートを実施した。その結果、交流活動に参加した学生と参加しなかった学生のいずれにおいても、実践的指導力および協働性に関して肯定的な結果が得られた。特別支援学校の教員を対象とした事後アンケートからは、参加生徒の学習意欲の向上や教員による生徒の実態把握の再確認の機会となるといった有効性が示された。

キーワード：教員の資質能力 PBL 知的障害

1 はじめに

教員養成段階において、子どもたちの思考力・判断力・表現力を育成するための実践的指導力に加えて、他の教員や関係機関と連携できる協働性や柔軟性を教員志望学生に身に付けさせることが重要である。とりわけ、特別支援学校教員は、多くの授業をチーム・ティーチングで行うことや個別の教育支援計画の下、外部専門家や関係機関と連携を図る場面が多々あることから、他者と協働して、地域と連携できる柔軟性がより強く求められる。文部科学省中央教

2021年4月5日受理

*尚綱学院大学 講師

**宮城県立拓桃支援学校 教諭

***宮城県立名取支援学校 教諭

****尚綱学院大学 助教

*****尚綱学院大学 特任教授

育審議会（2015）においては、教員養成段階は、「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階との認識が必要であることが指摘されている。すなわち、採用当初から学級や教科を担当し、教科指導、生徒指導等を実践するために最小限度の資質能力を養成する必要がある。しかしながら、現代の学校を取り巻く課題は極めて多種多様であり、かつてのように一人の教員だけですべての課題に対応していくことは困難な場面が多々生じている。こうした状況の中、今後の教員に求められる資質能力として、実践的指導力等に加えて、「チーム学校」の考え方のもと学校現場以外での様々な専門性を持つ地域の人材と効果的に連携しつつ、教員とこれらの者がチームを組んで組織的に諸課題に対応する能力の必要性が指摘されている（文部科学省中央教育審議会，2015）。

実践的指導力や協働性及び他者と連携する際の柔軟性の向上に関して、教員養成大学の取組の課題として次のことが指摘されている。文部科学省（2018）は、学校現場の状況の変化や教育を巡る環境の変化に対応した教職課程になっていないこと、大学教員の研究的関心に偏った授業が展開される傾向があり、教員として必要な学修が行われていないことを指摘している。つまり、教育現場の実情に応じた授業内容になっていないことや実践性の不足が挙げられる。こうした状況に対して、五島（2018）は、学んだ知識や技術等と実践とのつながりが見えづらいという課題から、アクティブラーニングの観点から「学生の主体性の確保」「学んだ知識を外化すること」「協働せざるを得ない状況を作り出すこと」「教育実践場面に即した課題を設定すること」を意識した授業改善の必要性を指摘している。

「学生の主体性」「学んだ知識の外化」「協働的な活動」を確保するアクティブ・ラーニングの手法の一つとして、「プロジェクト学習（project-based learning:PBL）」が注目されている。溝上・成田（2016）は、「プロジェクト型学習とは、実世界に関する解決すべき複雑な問題や問い、仮説を、プロジェクトとして解決・検証していく学習のことである。学生の自己主導型の学習デザイン、教師のファシリテーションのもと、問題や問い、仮説などの立て方、問題解決に関する思考力や協働学習等の能力や態度を身につける」と定義している。松田・佐伯・木村（2019）は、PBLを2つの軸で分類している。1つは「立案型と実行型」である。PBLのゴールとなる実施が、課題解決の方策や企画を考えることに限られるものを立案型とし、実際に実行・制作することを含むものを実行型としている。2つ目は、「バーチャル型とリアル型」である。PBLで取り組んだ課題のアウトプットが、社会の経済活動や政策、生活などに直接関わる（影響を与える）ものかどうかによって分類している。直接社会に関わらない課題を「バーチャル型」、関わるものを「リアル型」としている。大場（2020）は、PBLの枠組みを用いて英語教員養成課程において実践を試み、その成果を報告している。しかしながら、特別支援学校教員養成課程においては、この種の取組は散見されないことから、その有効性を検討する必要がある。

筆者らは、地域の知的障害特別支援学校と連携を図り、特別支援教育専門科目である「知的障害教育論Ⅱ」の科目において、PBLの枠組みを用いた実践を試みた。特別支援学校中学生と大学生の交流を題材とし、現場からの情報やフィードバックを得ながら、少人数のグループワークにより交流活動の内容を提案する課題を設定した。15回の講義において、全員が交流活動の計画、当日の活動の指導案作成に取り組めるようにした。さらに、有志の学生が特別支援学校に赴き、生徒との交流活動を実践できるようにした。先述のPBLの枠組みに鑑みれば、「リアル型」による「立案型」と「実行型」の取組と位置付けることができる。全15

回の授業終了後、履修者全てを対象に本科目における学びに関してアンケート調査を実施した。今回の実践を通じた学生の学びの質を明らかにすることで、特別支援学校教員養成におけるPBLの有効性を検証するとともに、今後の授業の在り方について具体的な示唆を得ることができると言えよう。

本稿では、教員養成における実践的指導力や協働性及び他者と連携する柔軟性の育成に向けたPBLを取り入れた授業の有効性に関して、特に、PBLの「立案型」と「実行型」による学びの質の異同に焦点を当てて検討を行うことを目的とする。また、授業作りにおいて連携を図った学校現場へのメリットについて検討することを第二の目的とする。

2 方法

(1) 対象

特別支援教育科目「知的障害教育論Ⅱ」を履修した学生35名を対象とした。アンケート調査に際しては、倫理的配慮として、個人が特定されない形で回答を処理し、発表することを文面にて事前に説明した。了承を得られた者のみに調査への協力を求めた。

今回連携を図った学校側の成果や課題を把握するための質問紙によるアンケート調査においては、大学生との交流活動に参加した教員10名を対象とした。倫理的配慮として、アンケート調査は、無記名にて実施した。第2筆者及び第3筆者を通じて対象者に質問紙を配布し、協力を求めた。質問紙には、アンケートの結果を研究・発表に使用すること、個人が特定されない形で発表することの旨を記載し、同意を得られた者のみ回答を求めた。

(2) 「知的障害教育論Ⅱ」の授業内容と課題設定

本科目の授業の構成は次のとおりであった。講義、グループワーク、プレゼンテーションを1サイクルとし、全15回の授業の中で3サイクル設定した。グループワークは、1グループ3名程度とし、全ての課題に関して同じメンバーで取り組んだ。今回設定した3つの課題は、次のとおりであった。1つ目の課題は、知的障害特別支援学校中学部の総合的な学習の時間における地域の人との交流に関する題材を取り上げ、生徒と大学生の交流活動の内容について検討し、提案するものとした。学生らは、生徒の実態と教員からの要望に関する情報を事前に得た上で、グループワークに取り組んだ。その後、学生同士の発表及び相互評価により評価の高かったものを学校側に提案し、生徒の実態に最も合った内容を現場の教員から選択してもらうこととした。2つ目の課題は、決定した活動に関して、さらに内容を改善し学習指導案の細案を作成するものとした。作成した指導案に関しても、学生同士で発表及び相互評価し、評価の高かったものを学校側に提示した。第9回と第10回の講義の間の時期に、有志の学生が特別支援学校に赴き、生徒との交流活動の実践に取り組んだ。3つ目の課題は、作業学習を取り上げ、作業製品の改善とその製品を用いた販売会などの単元計画を作成するものとした。当該特別支援学校中学部で制作している製品及びその工程に関する情報を事前に得た上で、グループワークに取り組んだ。その後、学生同士の発表及び相互評価により評価の高かったものを学校側に情報提供した。全ての課題に関して、学生らから質問があった場合には、第1筆者と第2筆者及び第3筆者が連絡を取り合い、学生に情報提供できる体制をとった。一連の取組の内容を表1に示した。

表1. 「知的障害教育論Ⅱ」の授業構成

回	授業形態	内容	
1	講義	知的障害児・者の就労	
2	講義	各教科等を合わせた指導①－生活単元学習－	課題①
3	グループワーク	特別支援学校中学部との交流活動の内容の検討	
4	プレゼンテーション	発表及び相互評価	
5	講義	学習指導案作成の方法①	
6	講義	特別支援学級の指導 ※準備時間の確保のため、別の講義を設定した。	課題②
7	グループワーク	特別支援学校中学部との交流活動の指導案作成	
8	プレゼンテーション	発表及び相互評価	
9	講義	学習指導案作成の方法② ※各グループの課題の添削、フィードバック	
－	フィールドワーク	特別支援学校との交流活動 ※有志の学生のみが参加した。	
10	講義	個別の指導計画の作成と活用	
11	講義	各教科等を合わせた指導②－作業学習－	課題③
12	グループワーク	作業学習の制品及び単元計画の検討	
13	プレゼンテーション	発表及び相互評価	
14	講義	個別の教育支援計画の作成と活用	
15	講義	まとめ、課題のフィードバック	

(3) アンケート調査の内容と手続き

① 授業を通しての学生の学びに関するアンケート調査

本科目を履修した学生の教員の資質能力に関する学びの内容を検討するため、履修者を対象とした事後アンケートを実施した。教員の資質能力の尺度としては、「みやぎの教員に求められる資質能力」(宮城県教育委員会, 2018)及び「教員養成スタンダード(小学校版)」(別惣・渡邊, 2012)を参考として11項目を設定した。具体的な内容は、表2に示した。これらの項目に関して、成長できたかを自己評価し、「1. 全く当てはまらない、2. あまり当てはまらない、3. どちらとも言えない、4. 当てはまる、5. 非常に当てはまる」の5件法により回答を求めた。加えて、授業を通して「教員を目指す上で学びになったこと」と「教員を目指す上で自分に足りないと思ったこと、今後さらに学修が必要であると感じたこと」について、自由記述での回答を求めた。

アンケート調査は、2021年1月下旬に実施した。Google フォームを利用しWeb上に入力フォームを作成し、履修者に配信した。履修者35名に送信した結果、31名の回答が得られた(回答率88.6%)。

② 現場の教員に対する大学と連携した授業づくりのメリットに関するアンケート調査

大学と連携した授業づくりにおける学校側のメリットに関して検討するため、交流活動に参加した教員を対象とした事後アンケートを実施した。アンケートの内容としては、「大学と連携した一連の取組が生徒にとって有効であったか」「大学と連携した一連の取組が現場の教員にとって有効であったか」を評価し、「1. 全く当てはまらない、2. あまり当てはまらない、3. どちらとも言えない、4. 当てはまる、5. 非常に当てはまる」の5件法により回答を求

表2. 教員に求められる資質能力に関する調査項目

実践的指導力に関する項目	1	各教科等の学習内容や各教科・領域のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容（本講義で扱ったもの）を理解することができた。	別惣・渡邊 (2012)
	2	教材や題材（活動内容）について分析・解釈し、適切な準備（教材の試作や模擬的な活動など）を行うことができるようになった。	
	3	各教科・領域、指導形態の学習内容（本講義で扱ったもの）を理解し、活動内容や単元計画、指導案に反映させることができるようになった。【学習内容】	
	4	各教科・領域、指導形態等の内容に即した指導方法（本講義で扱ったもの）について理解し、活動内容や単元計画、指導案に反映させることができるようになった。【指導方法】	
	5	生徒の実態や地域の特色に合わせて教材・教具、題材に工夫を加えたり、新たな教材・教具を考えたりすることができるようになった。	
	6	単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができるようになった。	
協働性や柔軟性など教員の素養に関する項目	7	他者の話に謙虚に耳を傾けることができるようになった。	宮城県 教育委員会 (2018)
	8	他者の話を聞きつつ、自らの考えや思いを他者と通わせることができるようになった。	
	9	グループワークにおいて、その目標を理解し、自己の役割と責任を自覚することができた。	
	10	客観的に自己分析を行い、常に課題意識を持って改善に努めることができた。	
	11	他の学生とコミュニケーションを保ち、協働できる協調性を身に付けることができた。	

めた。また、これらの回答理由について自由記述にて回答を求めた。

アンケート調査は、2021年1月上旬に実施した。第2筆者及び第3筆者により質問紙を対象者に配布した。対象者10名に配布した結果、10名の回答が得られた（回収率100%）。

（4）分析方法

① 授業を通しての学生の学びに関するアンケート調査

回答の得られた31名の学生のうち、交流活動に参加した学生21名を「交流あり（実行型）群」とし、交流活動に参加できなかった学生10名を「交流なし（立案型）群」として集計した。各項目の成長に関して、「5. 非常によく当てはまる」または「4. あてはまる」と回答した者を「positive群」とし、「3. どちらとも言えない」「2. あまり当てはまらない」「1. 全く当てはまらない」と回答した者を「negative群」として集計した。以上の条件から、各項目に関して2×2の度数分布表を作成し、直接確率検定を行った。

自由記述に関しては、佐藤（2008）による質的データ分析法を援用した。具体的には次の手続きであった。第1筆者が各回答の内容をコード化した（オープンコーディング）。それらを第4筆者が確認し、加筆修正が必要と判断されたものに関して第1筆者と協議した後、修正を加えた。次に、オープンコーディングされたコードに関して、第1筆者と第4筆者の協議の下、同一の内容とみなされるコードを集約した（焦点化コーディング）。最後に、焦点化コーディングされたコードを、「教員養成スタンダード（小学校版）」（別惣・渡邊，2012）を参考にした教員に求められる資質能力の15項目のカテゴリーに分類した。この作業を第1筆者及び第4筆者がそれぞれ行い、結果の異なるものに関しては、協議した上で再分類した。以上の作業を「交流あり（実行型）群」「交流なし（立案型）群」に関して、それぞれ実施し、コードの分布から学びの質の異同を検討した。

② 現場の教員に対する大学と連携した授業づくりのメリットに関するアンケート調査

①と同様にオープンコーディングと焦点化コーディングを行った。特別支援学校の生徒及び教員にとってのメリットと思われるコードを抽出した。

3 結果

(1) 授業を通しての学生の学びに関するアンケート調査

① 教員に求められる資質能力に関する指標

教員に求められる資質能力の成長に関して 11 項目への回答を求めた。各項目に関して、「交流あり（実行型）群」と「交流なし（立案型）群」、「positive 群」と「negative 群」の 2 × 2 の度数分布表を作成したものを表 3 に示した。2 × 2 の直接確率計算法によると、項目 1 から順に、 $p = 1, 1, 0.548, 1, 1, 0.531, 1, 1, 1, 0.548, 1$ （両側検定）であり、全ての項目において「交流あり（実行型）群」及び「交流なし（立案型）群」による分布の差は有意でなかった。そこで、「交流あり（実行型）群」「交流なし（立案型）群」を合わせて「positive 群」と「negative 群」の人数差を検定した結果、全ての項目において $p = 0$ （両側検定）であり有意であった。以上より、「交流あり（実行型）群」と「交流なし（立案型）群」による学生の学びの自己評価に関する差は見出だせなかった。以上の結果を表 3 に示した。

表 3. 教員に求められる資質能力に関する調査の結果（上段：度数、下段：相対度数）

	項目 1		項目 2		項目 3		項目 4		項目 5		項目 6	
	positive	negative	positive	negative	positive	negative	positive	negative	positive	negative	positive	negative
交流あり群	21 0.68	0 0.00	20 0.65	1 0.03	19 0.61	2 0.06	18 0.58	3 0.10	18 0.58	3 0.10	18 0.58	3 0.10
交流なし群	9 0.29	1 0.03	9 0.29	1 0.03	10 0.32	0 0.00	8 0.26	2 0.06	9 0.29	1 0.03	10 0.32	0 0.00
合計	30 0.97	1 0.03	29 0.94	2 0.06	29 0.94	2 0.06	26 0.29	5 0.29	27 0.29	4 0.29	28 0.29	3 0.29
	項目 7		項目 8		項目 9		項目 10		項目 11			
	positive	negative	positive	negative	positive	negative	positive	negative	positive	negative		
交流あり群	21 0.68	0 0.00	21 0.68	0 0.00	21 0.68	0 0.00	19 0.61	2 0.06	20 0.65	1 0.03		
交流なし群	10 0.32	0 0.00	10 0.32	0 0.00	10 0.32	0 0.00	10 0.32	0 0.00	10 0.32	0 0.00		
合計	31 1	0 0.00	31 1.00	0 0.00	31 1.00	0 0.00	29 0.94	2 0.06	30 0.97	1 0.03		

② 自由記述に関する質的分析

〈教員を目指す上で学びになったこと〉

教員を目指す上で学びになったことに関して、「交流あり（実行型）群」及び「交流なし（立案型）群」に共通して見られた項目、いずれか一方のみに見られた項目の順に結果を記した。コードの一覧を表 4 に示した。

両群において共通して見られた項目は、「教師としての素養」「子ども理解」「内容理解」「指導方法・指導技術」「授業計画」「他の教師との連携・協働」「保護者・地域等との連携・協働」の 7 項目であった。両群において比較的多くのコードが抽出された項目は、「教師としての素養」「指導方法・指導技術」「他の教師との連携・協働」の項目であった。「教師としての素養」の項目において「交流あり（実行型）群」のみ見られた内容として、「教職に対する意欲の向上」「特別支援教育のやりがいと難しさ」が挙げられた。具体的には、「障害も症状も一人ひとり異なる『特別支援教育』というものの難しさややりがいを感じた。細案作成等では私に出来るのだろうか」と不安になることもあったが、やはり、この教育は面白いと知ってしまった。児

児童徒のために、考え、工夫し、授業づくりをすることは教員にとって大変である。しかし、私にとって、この講義は教員になりたいと強く想うようになった時間であった」との回答が得られた。「指導方法・指導技術」で両群に共通する内容としては、個々の子どもの実態に応じた支援や、個別に見る視点と集団として見る視点の大切さに関するものであった。「指導方法・指導技術」の項目において「交流あり（実行型）群」にのみ見られた内容として、「学修した知識の活かし方」と「指導案を作成し実践するという授業づくりの一連の流れの経験」が挙げられた。「他の教師との連携・協働」の項目に関しては、いずれの群においても、他者と協働することの大切さと大変さの両面から学びを得ていた。

次に、いずれかの群にのみ見られた項目は以下のとおりであった。「交流あり（実行型）群」にのみ見られた項目は、「省察的实践」であった。具体的には、「細案はこの講義ではじめて作成してみても大変だったけど、先生がコメントを入れてくださり、足りなかったところやよかったところなどが明確に分かり、これから繋がる力をつけることができた」という回答が得られた。「交流なし（立案型）群」にのみ見られた項目は、「生徒指導」であった。具体的には、キャリア教育の大切さに関する理解であった。

〈教員を目指す上で自分に足りないと思ったこと、今後さらに学修が必要であると感じたこと〉

教員を目指す上で自分に足りないと思ったこと、今後さらに学修が必要であると感じたことに関して、「交流あり（実行型）群」及び「交流なし（立案型）群」に共通して見られた項目、いずれか一方のみに見られた項目の順に結果を記した。コードの一覧を表5に示した。

教員を目指す上で自分に足りないと思ったこと、今後さらに学修が必要であると感じたことに関して、両群に共通して見られた項目は、「社会人としての素養」「教師としての素養」「子ども理解」「内容理解」「指導方法・指導技術」「授業計画」の6項目であった。両群において比較的多くのコードが抽出された項目は、「指導方法・指導技術」「授業計画」の項目であった。「指導方法・指導技術」の項目に共通する内容としては、授業での学びを実践に活かすこと、実態に応じた授業づくりができること、授業中の子どもたちの状況に応じて柔軟に対応することが挙げられた。具体的には、「交流あり（実行型）群」においては、「どう接すると良いのか困る場面や、どのような言葉がけをすればいいのか迷う部分が正直あり、講義では支援の仕方などを学びましたが、実際に学校に行くとうまくできないところがありました」との回答が得られた。「交流なし（立案型）群」においては、「まさに授業を通して児童生徒のことを考慮しながら内容を詰めていったり、考えを深めていくことがまだ自分には足りないと感じました。授業で習ったことを復習し、実際に活用できるような経験をすることが自分のためなるのではないかと感じました」との回答が得られた。「授業計画」の項目に共通する内容としては、学習指導要領を関連付けた指導案の作成に関するものであった。「授業計画」の項目において「交流あり（実行型）群」のみに見られた内容として、「題材や授業を通して育成したい力の視点」が挙げられた。具体的には、「自分たちがやろうとしている活動が子どもたちのどんな力を育成することに繋がるのかという視点で考えることがとても難しかったです」との回答が得られた。「交流なし（立案型）群」にのみ見られた内容として、「多くの指導案を見る経験」「指導案を実際に作成する経験」が挙げられた。

次に、いずれかの群にのみ見られた項目は以下のとおりであった。「交流あり（実行型）群」にのみ見られた項目は、「省察的实践」「長期的視野に立つ職能成長」「他の教師との連携・協

表5. 授業全体を通して課題であると感じたことに関する自由記述の質的分析結果

省察的実践	学び続ける教師	教師としての基本的素養			子ども理解に基づく学級経営・生徒指導			教科等の指導			連携・協働		
		長期の視野に立つ職能成長	社会人としての素養	教師としての素養	子ども理解	学級経営	生徒指導	内容理解	指導方法・指導技術	授業計画	授業研究	学修評価	他の教師との連携・協働
省察への意欲	様々な実態の子どもたちからの経験	率先して行動する気持ちを持つ	自分の考えをまとめ	特別支援教育に関する基本的な知識の定着			学習指導要領に関する知識	講義での学びを子どもとのかかわりに活かす機会				互いの意見をまとめ	
今の自身の実力を認めること	特別支援学校で子どもとのかかわる経験	自信をもった振る舞い	失敗や問題を恐れずに意見を伝えられること	特別支援教育に関する基礎的な知識			教材のアイデア力	実態に応じた授業づくりの力				他者とかわるうでの柔軟性	
	実態の学校現場で子どもとのかかわる必要性		原書の内容性に関する知識				達成感を感ずる取組を考える柔軟性	実行可能な案を考える力				他者と一緒に授業づくりをする協働性	
			子どもとのかかわりへの口先の状況				子どもの実態に応じた授業を考える発想力	視察力					
								実際の授業中における柔軟な対応力					
								支援する技能					
		リーダーシップ	相手の気持ちへの配慮	原書の書性と支援方法に関する知識の定着			学習指導要領に関する知識	授業での学びを指導に活用する経験					保護者の意見に対応する柔軟力
			自分の意見をしっかりと伝えること	特別支援教育に関する知識			学習指導要領に関する知識の定着	実態に応じた支援内容を考えていく力					
			積極的な質問への働きかけ	子どもの実態把握の大切さ			教科横断的な指導内容のアイデア	子どものことを考慮して活動内容を考えたり多々を深めたりする経験					
								不適切な質問に対応する柔軟力					
								積極的な対応力					
								指導案を実際に展開することが出来る実践力					
								実態に応じた授業展開の仕方					

交流あり（実行型）群

交流なし（工業型）群

働」の3項目であった。「省察的実践」の項目においては、「学修への意欲」「今の自身の実力を認めること」が挙げられた。「長期的視野に立つ職能成長」の項目においては、「様々な実態の子どもとかかわる経験」「特別支援学校で子どもとかかわる経験」「実際の学校現場での取組・工夫から学ぶ必要性」が挙げられた。「他の教師との連携・協働」の項目においては、「互いの意見をまとめていく力」「他者とかかわる上での柔軟性」「他者と一緒に授業づくりをする協調性」が挙げられた。「交流なし（立案型）群」にのみ見られた項目は、「保護者・地域等との連携・協働」であり、「保護者の意見に対応する実践力」が挙げられた。

（2）現場の教員に対する大学と連携した授業づくりのメリットに関するアンケート調査

「大学と連携した一連の取組が生徒にとって有効であったか」という質問に対し、対象の10名の教員のうち「5. 非常に当てはまる」と回答した者は7名であり、「4. 当てはまる」と回答した者は3名であった。その理由としては、「生徒の普段とは異なる意欲的な姿」「人間関係の広がり」「指導ではなく一緒に楽しむというスタンスでのかわりによる意欲の向上」「ペア活動によるかわりの量の保障」「コロナ禍における他者とのかわりの機会の保障」が挙げられた。

「大学と連携した一連の取組が教員にとって有効であったか」という質問に対し、対象の10名の教員のうち「5. 非常に当てはまる」と回答した者は6名であり、「4. 当てはまる」と回答した者は4名であった。その理由としては、「学生とのやり取りによる教師自身の活動への見通し」「改めて生徒の実態を見つめ直す機会」「大学生との交流という学習活動の良さへの気付き」「授業準備の負担軽減」「学生とのかわりによる教師としての意欲の向上」が挙げられた。

4 まとめ

本研究では、教員養成における実践的指導力や協働性及び他者と連携する柔軟性の育成に向けたPBLを取り入れた授業の有効性に関して検討を行うことを目的とし、特別支援教育科目である「知的障害教育論Ⅱ」において、地域の知的障害特別支援学校との交流活動を題材に学校現場の教員と学生の協働による授業づくりを実践した。授業終了後、履修者を対象にアンケート調査を実施した。その結果、実践的指導力に関連する項目及び協働性等の教員の素養に関する項目のいずれにおいても、学生らの自己評価は肯定的なものだった。特別支援学校との交流活動に参加した学生（「交流あり（実行型）群」）も参加しなかった学生（「交流なし（立案型）群」）にも、その差は見出されなかった。教員を目指す上で学びになったことに関する自由記述の質的分析の結果からも、いずれの群においても「教師としての素養」、「指導方法・指導技術」及び「他の教師との連携・協働」に関する項目に多くの記述が見られた。ただし、「交流あり（実行型）群」においては、教職そのものへの意欲の向上や特別支援教育のやりがいと大変さを実感している記述が見られた。授業全体を通して課題と感じたことに関する自由記述の質的分析の結果からは、両群において「指導方法・指導技術」「授業計画」に関する内容が多く見られた。具体的には、講義で学んだことをどのように実践に活かすか、学習指導要領と関連付けた指導案の作成技術に関する記述があった。「交流あり（実行型）群」にのみ見られた特徴として、様々な実態の子どもとかかわる経験を増やす必要性に関する記述が見ら

れた。

また、授業作りにおいて連携を図った学校現場へのメリットについて検討することを目的とし、交流活動に関わった特別支援学校の教員にアンケート調査を実施した。その結果、大学と連携した取組は、参加した生徒及び教員の両者にとって有益だったとの回答が得られた。生徒にとってのメリットとしては、「人間関係の広がり」「学習意欲の向上」「コロナ禍における他者とのかかわりの機会の保障」などが挙げられた。教員にとってのメリットとしては、「改めて生徒の実態を見つめ直す機会になる」「学生とのかかわりによる教師としての意欲の向上」などが挙げられた。

(1) 特別支援学校教員養成課程におけるPBLの取組の有効性

調査の結果より、特別支援学校教員養成課程におけるPBLの取組の有効性に関して、「実行型」と「立案型」に共通して見られた点から考察する。今回の取組において有効であった点は、次の3点にまとめられた。

1点目は、特別支援学校教員に求められる協働性や他者と連携する際の柔軟性の向上に関して、一定の効果があつた点である。学生同士の協議においては、単に意見や考えを伝え合い共有することに留まらず、互いの意見の相違をまとめ上げていくことの必要性や難しさについて学びを深めていた。また、学校現場の教員からの指摘や助言に対して、学生らは真摯に応え、活動案を改善させようと工夫を凝らしていた。これらの学びや姿勢を引き出した要因としては、グループワークのメンバーを固定して進めたことと、必要に応じて学校現場との間接的なやり取りができる機会を保障したことが考えられる。グループワークを進めるプロセスにおいては、役割分担がうまくできない状況や意見の相違に対する折り合いがつかない状況など、様々な困難が生じていた。それらをグループとして改善していく中で、多くの学びが得られたものと考えられた。また、活動案に関して学校現場の教員から評価を受けるだけでなく、特別支援学校の生徒の実態に関して新たな情報が必要になった場合には、第1筆者を通じて学校現場の教員に質問できる状況を設定した。その結果、学生らの緊張感や責任感が喚起され、指摘事項に対しても最後まで改善しようと努力する姿勢が引き出されたものと考えられた。以上のことは、五島(2018)の指摘する授業改善の視点における「協働せざるを得ない状況を作り出すこと」に応えるものであつたと言えよう。

2点目は、障害のある子どもの具体を対象とした取組を実現できたことである。特別支援学校においては、障害の特性を含めた個々の子どもの実態把握を起点として題材を設定し、具体的な授業づくりを進めることが求められる。大学内の講義においては、一般的な障害特性に応じた支援方法を検討したり、架空の事例を想定して支援内容を検討したりすることに留まらざるを得ないため、学生らの学びが実感の伴わないものとなってしまうことが考えられよう。今回の取組においては、特別支援学校に在籍する生徒を対象とし、学生らが絶えず現場の教員との情報交換を重ねることで、その実態を具体的なものとして理解することができた。その結果、個々の実態に応じた授業づくりや対応方法の重要性に関する学びが深まったものと考えられた。加えて、授業づくりにおいて、個別の支援のみならず集団として子どもたちを見る視点の重要性に関しても言及されていた。この点も、学校現場の教員から提供された集団としての実態に関する情報や集団参加の大切さに関する助言がなければ生じ得ないものであつたと考えられる。授業づくりの視点の広がりという点で、実践的指導力の涵養にも寄与したものと捉え

られよう。

3点目は、教育実習に先立つ学修としての有効性である。調査の結果より、課題として多く挙げられていた点は、「指導方法・指導技術」「授業計画」の項目であった。前者に関しては、講義で学んだことを実際の子どもとのかかわりの場面で活用する経験の必要性に関するものや、授業場面での不測の事態や生徒の動きに応じて柔軟に対応する実践力に関するものが多く挙げられた。課題を進める中で、講義の内容を理解することと、子どもの実態に応じて知識を活用することには乖離があることが認識されていた。また、提案したことに対して学校現場から実態にうまく合致しないとの指摘を受ける経験を通して、生徒の実態の多様さを実感したことにより実践力の不足を認識していた。これらの課題意識は、教育実習に向けて講義を受講する姿勢の改善や臨床活動への参加の意欲の向上にも寄与することが期待できるものである。後者に関しては、指導案の作成方法に関する内容が多く挙げられた。教育実習においては、基本的には一人で指導案を作成することとなる。今回の取組においては、グループで1つの指導案を作成し、大学教員からの添削を受けたり、他のグループの指導案を共有したりすることができた。以上は、学生らにとって課題として認識されたものの、教育実習の準備として有効であると考えられる。

(2) PBLの「実行型」と「立案型」の学びの質の違い

PBLの「実行型」と「立案型」による学びの違いに関して、次の2点が挙げられた。

1点目は、教師としての素養への影響に関することであった。「実行型」のみに見られた授業を通じた学びに関する記述として、教職に対する意欲や責任感の向上、教員という仕事・役割の理解の深まり、特別支援教育のやりがいと難しさに関するものがあつた。これらの学びが生じた要因は、学校での交流において活動の進行を任せられ、生徒との直接的なかかわりを経験できたことによるものと考えられる。加えて、学校現場の教員と活動を共にする中で、教員の指示の出し方や生徒への個別の支援の様子を間近に観察するという「実行型」でしか経験し得ないことが影響していたと考えられる。

2点目は、直接的に子どもとのかかわる経験の必要性の自覚に関することであった。同じく「実行型」のみに見られた今後の課題に関する記述として、様々な実態の子どもとのかかわる経験や実際の学校現場での取組・工夫から学ぶ必要性が挙げられていた。この種の記述は、「立案型」には見られなかった。この点に関しても、実際に知的障害のある生徒たちとのかかわる中で、その対応の難しさや生徒を理解することの難しさを実感することで、より課題意識が高まるものと考えられた。自発的な臨床活動やボランティア活動への参加を促すためには、講義等の場において全ての学生に子どもとのかかわる場を提供することが重要であることが示唆されよう。

(3) 大学との連携による学校現場のメリット

大学との連携による学校現場のメリットとしては、次の2点が挙げられた。1点目は生徒たちにとっての人間関係の広がりである。初対面であったものの、比較的年齢の近い大学生とのかかわる機会は、生徒たちにとって他者とのかかわる意欲を向上させるものであつた。特に、今年度はコロナ禍の影響により外部との接触が制限されていたことから、十分な準備をした上で安心してかかわることのできた大学との連携は、教員にとっても有益なものであつたと考えられる。

2点目は、教員が自身の支援方法や子どもたちの実態に関して改めて見つめ直す機会となったことである。今回の取組は、約2ヶ月という比較的長い期間を掛けて取り組んだものであった。大学とのやり取りの中で、十分な時間を確保して学生からの提案について検討できたことにより、生徒の実態と照らし合わせながらより丁寧に活動内容について吟味することができたものと考えられた。

今回の一連の取組は、特別支援学校の教員と大学が生徒の実態や活動のねらいを共有し検討を重ねながら、相互の連携及び協働により1つの題材を作り上げていくものであった。これは、文部科学省(2018)が示すところの「社会に開かれた教育課程」の具体をなすものであったと言えよう。今後、交流活動を通して育てたい生徒の資質・能力に関して、大学と共通理解を深めていくことで、いっそう効果的な教育活動を展開できることが期待できる。

(4) 今後の課題

今後の課題は、次の2点であった。1点目は、教員に求められる資質能力の評価の精度に関することである。今回、学生らの自己評価により教員に求められる資質能力の向上を検討した。多くの学生が肯定的に捉えていたことは、今回の取組を前向きに捉えていたものと考えられる。しかしながら、教育実習や学校現場でどれだけ通用する知識・技能が身に付いたかについて、適切に評価できたとは言えない。また、講義内での調査であったことから、社会的望ましさによる回答のバイアスが生じやすい状況であることも考慮していく必要がある。吉森・土井(2020)は、教育実習に先立ち、専門教養と教職教養に関わる基礎知識の検定を実施したり、模擬授業を義務付けたりするなどの取組を行っている。授業の到達目標に対する客観的な評価を提供することで、学生自身も客観的に課題を認識することができるものと考えられる。これらは、PBLの効果の検証にも役立てることができよう。

2点目は、学校現場のメリットに関するさらなる検討の必要性である。今回の取組においては、学生の学びを中心に上げたため、学校側の特に生徒の学びに関しては十分に検討することができなかった。教員を対象とした調査の結果から、現場の教員の実感として生徒の普段とは異なる様子や他者とのかわりへの意欲の向上が見られた。学校を取り巻く地域の住民の一人である大学生との交流を通じた子どもたちの変化について分析していくことで、知的障害教育における交流及び共同学習の観点からも、その意義を明確なものにすることが期待できよう。

船橋(2014)は、学生が学校現場での活動の場を広げる一方で、双方のニーズを大学教員がマッチングさせていくことの必要性を指摘している。学生の学びと学校現場を橋渡しし、双方が協働することの意義を明確にすることで、このような取組を継続していくことにも寄与するものと考えられる。

文献

- 1) 別惣淳二・渡邊隆信(編)・兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム(著)(2012).「教員養成スタンダードに基づく教員の質保証 学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築」, ジ・アース教育新社
- 2) 船橋篤彦(2014). 特別支援学校教員養成課程における実践的指導力の育成(1) - 学生の「学びのニーズ」の分析から -, 障害者教育・福祉学研究, 10, 33-40

- 3) 五島浩一 (2018). 実践的指導力の育成を目指した教員養成－アクティブ・ラーニングの視点からの授業設計－, 茨城大学教育実践研究, 37, 9-24
- 4) 松田剛典・佐伯勇・木村亮介 (2019). 「大学生のためのキャリアデザイン はじめての課題解決型プロジェクト」, ミネルヴァ書房
- 5) 溝上慎一・成田秀夫 (2016). 「アクティブラーニングとしてのPBLの探究的な学習」, 東信堂
- 6) 宮城県教育委員会 (2018). みやぎの教員に求められる資質能力
- 7) 文部科学省 (2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編
- 8) 文部科学省 (2018). 教員免許法等の改正と新しい教育課程への期待
- 9) 文部科学省中央教育審議会 (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 (中間まとめ)
- 10) 大場浩正 (2020). 英語教員養成課程におけるプロジェクト学習の実践, 上越教育大学紀要, 40 (1), 207-216
- 11) 佐藤郁哉 (2008). 「質的データ分析 原理・方法・実践」, 新曜社