

特別支援学校教育実習で学生はいかなる体験をするのか

木谷 岐子

抄録：本研究は、学生が特別支援学校での教育実習でいかなる体験をするのかを明らかにするため、障がい理解の分野で議論されてきた先行研究や、実習に関する先行研究を調査することを目的とした。中村（2011）の論説から、障がいがある人を理解するプロセスには、障がいに関する「知見」を持つこと、障がいがある「あなた」と「自分」が「かかわり」、互いに知り合う中で思いを巡らせていくことが含まれていることがわかった。また、自己覚知の概念から、「かかわり」を通じた支援の重要な媒体としての「自分」自身に気づくことが、適切な支援を生み出す上で重要だと考察した。さらに、障がいに関する「知見」を学ぶ学生が、初めて障がいがある子どもと「かかわり」を持つ体験として、実習に着目した先行研究を概観した。学生にとって、特別支援学校での教育実習は、教育の原点を感じる体験となり、看護実習では、自分自身の価値観や生き方への振り返りの体験を生じさせていた。しかし、先行研究では、学生の多様な体験が断片化されており、障がいがある子どもを理解していくプロセスは明らかにされていないという課題があることがわかった。

キーワード：特別支援学校、教育実習、障がい理解、自己覚知

1. はじめに

1.1 研究の背景と目的

2016年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が施行され、通常の学級を含めてすべての公立学校において合理的配慮の提供が義務付けられた。現在国内では、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築が目指されており（文部科学省、2012a）、すべての教師が特別支援教育に関する一定の知識や技能を有することが求められている。こうした中、通常の学級において特別な教育的支援を必要とする児童生徒は増加傾向にあり、学習や生活面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒は、小中学校で8.8%在籍していることが報告された（文部科学省、2022）。前回2012年に行われた調査では、小中学校が6.5%の在籍率であった（文部科学省、2012b）が、そこから2.3ポイント増加している。文部科学省（2022）は、その背景として、教師や保護者の特別支援教育に関する理解が進み、今まで見過ごされてきた困難のある子どもたちに、より目を向けるようになったことを理由の一つとしてあげている。

中村（2011）は、障がいを理解するということについて、「知識をそのまま目の前の人に当てはめるのではなく、『かかわり』という実践的取り組みの経過・結果を考えながら理解していくことが必要」だとし、知見的傍観者ではなく、「自分」との関わりを通して理解することが必要だと述べている。障がいのある人が自身の障がいを受け止め、受け入れていくプロセスや、保護者が子どもの障がいを受け止め、受け入れていくプロセスについては、多くの知見が蓄積されている（古屋・中田、2018）。一方で、障がいの当事者ではない人が、支援者として障がいがある人と出会い、「自分」との関わりを通して、そうした人の在り方を受け止め、受け入れていくプロセスとは、いかなるものな

のか。本研究は、学生が初めて教育実習生という教師側の立場で一定期間を障がいがある子どもと共に過ごす体験である、大学教育における特別支援学校教育実習に着目する。

本研究は、障がい理解の分野で議論されてきた内容、さらには、特別支援学校での教育実習に関する先行研究や、隣接領域である看護実習に関する先行研究を整理し、すべての教師が特別支援教育に関する一定の知識や技能を有することが求められている現在において、特別支援学校での教育実習体験が、学生に何をもたらすのかについて検討することを目的とする。

2. 障がいを理解するとはどのようなことか

2.1 「知見」と「かかわり」

中村（2011）は、障がいを理解することにおいて、「知識をそのまま目の前の人に当てはめるのではなく、『かかわり』という実践的取り組みの経過・結果を考えながら理解していくことが必要になる」と述べている。さらに、「特別支援教育における実践等で、他者を理解し、かかわる上で、他者に対して『こうあってほしい』『こう変わってほしい』という自己の枠組みを最初にもたないようにすることが目の前の人を見ることを可能にし、真の実践が可能になる」ことを示した。中村（2011）は、障がいを理解するということについて、「自己理解」、「他者理解」、「知見による理解」と、「かかわり」の重要性を示した（図1）。

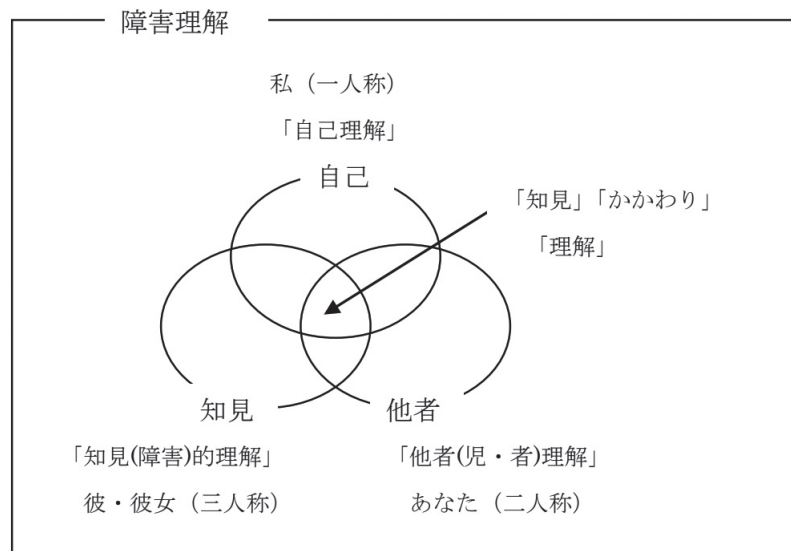


図1 障がい理解における自己理解と他者理解と知見による理解（中村，2011）

尚、自我、自己の領域には安易な概念整理を受け付けない難しさがある。一般的には意識の主体を自我とよび、意識の対象としての自我を自己と呼ぶ（越川，1999）。本研究もこの定義に従うが、学生の体験に着目する観点から、自己を「自分」と表記する。また、本研究は浜田（1992）の自我形成論に依拠し、他者と意味世界を共有する体験の蓄積が、内的体験を意味づけ、行動を組み立てる「自分」という意識を形成していくと捉える。以降、本研究では、「自分」と「かかわり」を持つ他者を「あなた」と表記する。

図1に示した中村（2011）の理論によれば、「知見」と「他者」が重なり合うところでは、障がいに関して、「自分」に無関係な自然科学的な法則的理解を深めることになる。「自分」と「知見」が重

なり合うところでは、障がいに関する「知見」を「自分」は知っている、という一方的な理解以上には深められない。「自分」と「あなた」が「かかわり」、互いに知り合うプロセスの中で、「あなた」への理解と「自分」への理解を深める。「自分」と、障がいがある「あなた」と、障がいに関する「知見」の三つが重なり合うところでは、「あなた」に対して、「知見」による理解を持ちつつ「かかわり」ながら、「あなた」を受け止める「自分」への理解も同時に深めることになる。中村（2011）は、人は障がいについての「知見」や「かかわり」が少ないがために理解できない場合、理解できない障がいと距離を置いて避けようとする傾向があると述べている。

障がいがある人に対し、「あなた」として「かかわり」始めることを避ける状態は、「心のバリア」とも呼ばれる。徳田（2005）は、この「心のバリア」について、次のように説明している。『『知らないこと・知ろうとしないこと』、『知っていても理解しようとしないうこと』、『障害者は…だというような決めつけのこと』であり、知識不足、認識不足、誤解、偏見、経験不足などが原因で、対等に、人格を尊重して付き合えないこと』と説明される。つまり、「知見」を持たないということが、「あなた」と「自分」が対等な「かかわり」を始めることを遮断することになると捉えることができる。

以上のことから、障がいに関する「知見」を持つということ、さらに「自分」と「あなた」が「かかわり」、互いに知り合う中で思いを巡らせていくことが、障がいがある人を理解するプロセスだと考えることができる。

2.2 「かかわり」を通じた支援の重要な媒体としての「自分」

障がいに関する「知見」を持つということ、さらに「自分」と「あなた」が「かかわり」、互いに知り合う中で思いを巡らせていくことが、障がい理解のプロセスであることを述べた。このことから、障がい理解とは、「自分」と「あなた」とのコミュニケーションを通じて進んでいくものと考えられる。対人援助の専門職に就く人は、自分自身をコミュニケーションの道具として、また、自分自身を重要な媒体として援助を提供することになる（福富，2010；渡部，2022）。

1950年代から、ソーシャルワークの分野において、自己覚知（self-awareness）という概念が重視されてきた経緯がある（大津，2019）。山辺（2004）は、自己覚知について、「援助者が自分の人格のあり方やコミュニケーションのあり方、価値観や考え方などを理解し、認識すること。例えば、ソーシャルワーカーは援助支援の最も有力な道具である『自分』を最大限活用して適切に実践をおこなわねばならない。そのためにソーシャルワーカーは援助・支援の『道具』である自分自身を知り、理解する不断の努力を行わねばならない」と説明している。

ソーシャルワークの分野に限らず、特別支援教育においても、「自分」の在り方が「あなた」との「かかわり」にどのように影響しているのか、「かかわり」の重要な媒体としての「自分」自身に気づくことが、適切な支援を生み出す上で重要だと考える。

学生は、大学の授業の中で様々な障がいについての「知見」を学んでおり、また、ボランティア等で障がいがある人と出会う場合もある。しかし、教育実習生という教師側、対人援助職側の立場で障がいがある子どもと「かかわり」を持つことは初めての体験といえる。特別支援学校での教育実習において、学生は、障がいがある人を理解するというプロセスをどの様に体験するのだろうか。

3. 特別支援学校教育実習で学生はいかなる体験をするのか

3.1 特別支援学校での教育実習体験

教員養成において、重要なカリキュラムの一つに、教育実習が挙げられる。特別支援学校での教育実習は、教育職員免許法第5条別表第1によって規定されてい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。特別支援学校での教育実習において、学生は、障がいがある人を理解するというプロセスをどのように体験するのだろうか。以下、特別支援学校での教育実習についての先行研究をもとに検討する。

坂田・東平・江田（2007）は、特別支援学校での教育実習の事前・事後に「障害児・者に対するイメージ調査」および「教育実習に関するアンケート調査」を実施し、その結果から、教員養成課程のある大学の附属特別支援学校における教育実習の意義の検証と、教育実習の在り方についての検討を行った。実習の前後で行った「障害児・者に対するイメージ調査」は、30項目の質問によって構成されており、5件法による回答を求めている。実習前の回答では、障がいがある人への一般的理解や、教育の総論的観点の理解を問う項目の得点が高く、反面、具体的な接触や対応に関する理解の項目の得点が低かった。実習後の同調査では、特別支援教育が教育の原点だという実感について問う項目、ことばをもたない知的障がいがある子どもとのコミュニケーションへの積極性について問う項目、知的障がいがある人とかわることへの積極性について問う項目の得点が有意に向上した。さらに、坂田ら（2007）は、「教育実習に関するアンケート調査」において、実習を行う上で不安を解消するのに役立ったことを10項目用意し、5件法での回答を求めている。その結果、「実習指導教員のアドバイス」、「教員の関わり方を見て」の得点が共に最も高かった。坂田ら（2007）は、教育実習での障がいがある子どもとの実践的な関わりが、学生の障がいがある人に対する積極的な受容を促すことや、実習指導教員が実習生の不安を解消することを明らかにした。

伊藤・堀江・佐久間（2015）は、上述した坂田ら（2007）が行った「障害児・者に対するイメージ調査」の質問項目に2項目追加し、知的障がい限定しない質問に修正した上で追試を行った。調査対象者は、特別支援学校教諭免許状の取得を目指す学生で、特別支援学校での実習事前指導時期の2回、および実習事後指導時期の1回の計3回実施した。その結果、特別支援教育が教育の原点だという実感について問う項目の得点が、実習後の3回目に最も向上した。教育実習後は、特別支援教育を教育の原点として位置づける理解が実感を伴って深まることが示された。

池田・小川・武石（2011）は、特別支援学校での教育実習を行う学生が、実習に対して期待・不安及び成長についてどのような意識をもっているかを明らかにするため、実習前後に多選択法と自由記述を併用した調査用紙を用いて調査した。その結果、実習中の「楽しかったこと」の選択項目の中で、「授業づくりと展開」を選択し、「自分が作った教材や内容に反応してくれたこと、授業の目標を達成した時は嬉しくやる気につながった」という記述、また、「子どもの理解」を選択し、「一人一人の表現の仕方を知った時、障害に関しての理解が深まった」という記述、さらに、「子どもからの働きかけ」を選択し、「自分の名前を覚えてくれ一緒に活動したこと、自分の存在を知ってくれたこと」というように、出会いや「かかわり」の原点と捉えられる体験をした学生の記述を提示した。

池田・小川・武石（2013）は、学生の教育実習に対する意識と実習校・指導教員・大学に対する意見や要望について明らかにすることを目的とし、実習前後に多選択法と自由記述とを併用した調査用紙を用いて調査した。実習中に「辛かったこと」に対する学生の自由記述を、KJ法を用いて分類

し、「指導案の作成」、「子どもとの関わり」、「研究授業の準備と実施」、「通勤」、「指導教官との関係」の5つを見出した。

河口・田村・名島・佐藤（2018）は、特別支援学校での教育実習を実施した実習生が、実習の経験をもとにどのような学びをしたのかについて検討することを目的として、実習後に自由記述のアンケート調査を行った。教育実習を通して期待や不安は想定していたものと違いがあったのかについての自由記述では、「今までの実習より主体となって関わられた」、「感情や言語の表出が無くても読み取ろうとするとコミュニケーションが図れる」、「身構え過ぎず、健常の子どもと同様に接したらよい」といった、想定していた以上に子どもと「かかわり」をもつことができたことに対する、ポジティブな記述が示された。一方で、「中学、高等部は奇行が怖い」や「言葉を交わせると思っていた」というように、障がいがある子どもとかかわることに不安を覚えた、という記述があげられた。

岡田・岡・津島（2019）は、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に対し、テキストマイニングを用いて計量的に分析し、実習前後の学生の意識の変容を明らかにした。その結果、実習前の自由記述からは「不安」、「楽しみ（楽しい）」、「がんばる」といった「自分」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を検出した。

これらの先行研究から、学生にとって特別支援学校での教育実習は、教育の原点を感じる体験となり（坂田ら、2007；池田ら、2011；伊藤ら、2015）、障がいがある児童・生徒とのコミュニケーションおよび指導や支援への積極的な態度を向上させる（坂田ら、2007；池田ら、2011；河口ら、2018；岡田ら、2019）が、一方で、児童・生徒との「かかわり」に不安を感じる体験をすることも（池田ら、2013；河口ら、2018）。実習中の不安の解消には、教員の関わり方を見ることや、実習指導教員のアドバイスが役立つ（坂田ら、2007）が、指導教員との「かかわり」が実習中の辛さにつながる場合（池田ら、2013）もあることがわかった。しかし、これらはいずれも、実習前後の学生の表現を、定型化された質問項目への回答をもって数量的に分析するか、もしくは学生が記述した内容の分析を通して得られた成果である。自由記述によって表現される具体的な内容は、学生の体験は読み取れるが、断片化されており、なぜそのような体験に至ったのかという、連続性のあるプロセスを読み取ることは困難である。

3.2 近接領域の実習体験

他方、近接領域の実習体験においても、学生と障がいがある子どもとの関わりに着目した先行研究がある。

田邊・木下（2004）は、小児看護実習の中に養護学校実習を取り入れ、学生がどのような学びが得られたのかを明らかにすることを目的に、養護学校実習記録、小児看護学実習記録、実習後アンケートの分析を行った。その結果、学生は養護学校実習で、子どもたち一人ひとりに個性があり、その子らしく日常生活を送ることができるように、現場の教師が個別性を活かした指導を行っていることを学ぶことができていた。さらに、子どもたちや教師との出会いから、他者との「かかわり」の意味を考え、看護師としての「自分」の在り方に気づくことができていたと考察している。

岡田・相撲・泊（2014）は、小児看護学実習の中に特別支援学校実習を取り入れ、実習時の学生の記録から、学生の学びの内容を分析した。障がいがある子どもに対する印象として、「可哀想な子

ども]、「何でもやってあげなければいけない子ども」などの偏見や特別視から、「個性豊かで一人一人違いがある」こと、「言葉以外にも様々な意志の表現をする」ことへの気づきが見出された。障がいがある子どもとのかかわり方として「同じ目線で一緒に活動・共感し理解する」、「持っている力を引き出す」、「個々の子どもの障がいや理解度・体調に合わせた対応方法」、「ありのままに捉える」事を見出していた。また、一人一人の子どもの特性や発達上の課題を踏まえて、日常生活の場で行う教師の支援あり方を学ぶ意義を示した。

山本・駒松・杉浦・横田（1996）は、障がい児施設における臨床実習において、看護学生の障がいがある子どもに対するイメージが、実習前後でどのように変化したかを明らかにするため、アンケート調査を実施した。実習前の学生の障がいがある子どもへのイメージが、「遅く、病弱で、悲しく、苦しそう」であったのに対し、実習後には「強く、陽気で、一生懸命で、優しい」というイメージに変化していることを示した。障がいがある子どもと接触を持つことにより、肯定的なイメージを持つようになることを明らかにした。

山本・駒松・杉浦・布施・岩井・吉田（1998）は、障がい児施設での小児看護実習における学習内容および自己成長を促した要因を検討するため、実習レポートを分析した。自己成長ができたと記述した学生は、「障害者への差別心、優越感を自分が持っていたことがショックだ」、「受け持ち児を心から受け入れないことに気づいた」、「初対面の人とうまく関われない。しかも受け持ち児の言葉が理解できない」等、「心理的に障害児に近づけない」ことで悩んでいたことが記述された。これまで障がいを持つ子どもと接した経験が少ない中での「かかわり」の体験は、日常的に意識していなかった「自分」を意識する機会となると述べている。また、悩みの体験を率直に指導者に話したり、学生同士で話し合ったりすることが、自己成長を促す要因となることを示した。

関森・坂口（1999）は、看護学生が初めて重症心身障がい児と接する施設見学修了後のレポートの記載内容を分析した。学生は、言語による意思疎通が困難な障がいがある子どもが、多くのサインを出して交流を求めている事を知り、身体の変形や機能の変化があるが、健常児と何ら変わることはない感性を持った1人の人間として受け止めていることを示した。また、障がいがある子どもは、気づかれにくいのが、意思や気持ちなど情緒があり、常に周囲の他者との関わりを求めている。それは彼らなりのコミュニケーション方法によって表現され、周囲の人との「かかわり」を成立させながら、人間らしく生きていと学生は捉えていた。また、「健康のありがたさを感じた」、「今後どう生きていこうか」など、これまでの自分自身の生き方を振り返り、人間性について考える機会となったと述べた学生について報告した。

永島・女鹿・勝田（2010）は、重症心身障がい児施設実習を行った看護学生を対象に、実習後に提出された実習記録の記述内容を分析した。重症心身障がい児への看護のあり方として、「子どものもつ力を引き出す」、「個別性を尊重することの大切さ」を学生は見出していた。学生が体験した子どもへの援助として、「言葉でのコミュニケーションでなくても触れながら表情を読み取ることで多くの発見がある」こと、「重症児と関わり反応が返ってくることの喜び」、「子どもたちの笑顔は自然と自分が笑顔になれば、元気をもらうことができた」という記述があった。学生が戸惑いながらも、重症心身障がい児が自分たちと同じ人間であるということ、ケアを通して学んでいたことを示した。また、言葉でのコミュニケーションでなくても、触れながら表情を読み取ることで大きな発見があることを認識し、重症児は心身ともに成長発達の過程にあることを学んでいたことを示した。

先行研究から、学生は看護実習を通して、それまで持っていた障がいがある子どもに対するイメージや偏見から解放され（山本ら，1996；関森・坂口，1999；永島ら，2010；岡田ら，2014），障がいがある子どもに対して、かかわっていける可能性や、かかわることに喜びを感じていた（関森・坂口，1999；永島ら，2010；岡田ら，2014）。さらに、自分自身の価値観や生き方への振り返りを体験し（山本ら，1998；関森・坂口，1999；田邊・木下，2004），悩みの体験を率直に指導者に話したり、学生同士で話し合ったりすることが、自己成長を促す要因となることが示された（山本ら，1998）。

このように、看護分野には、学生自身の価値観や生き方に影響する体験として実習を捉える先行研究があげられる。しかし、看護実習分野の先行研究は、いずれも学生が記述したレポートや日誌の記述を分析する方法から得られた成果が主となっている。レポートや日誌は、課された記録という側面があるため、少なからず評価を意識した記述となり、達成できた事柄が強調される傾向を持つことは否定できない（八尋，2017）。また、特別支援学校での教育実習に関わる先行研究と同様に、学生の多様な体験が断片化されており、なぜそのような体験に至ったのかという、プロセスを読み取ることは困難である。

3.3 “特別支援学校での教育実習で学生はいかなる体験をするのか”を明らかにするために

特別支援学校での教育実習と看護実習分野の先行研究を概観した。看護実習分野の研究は、実習を、学生自身の価値観や生き方、人間性への振り返りに影響する体験として捉える、重要な視点を提供していると考えられる。しかし当然ながら、看護と教育とでは「かかわり」の目的や方法が異なるため、教師として「かかわり」の在り方を模索する様相を捉えることはできない。また、上述した先行研究は、実習前後の、本来多様な学生の思いや考えに対し、定型化した質問項目への回答を求め、数量的に分析するか、もしくは記述内容の分析を通して得られた成果である。これらの成果は、学生の体験は表現されてはいるが断片化されており、なぜそのような体験に至ったのかというプロセスを明らかにするには限界がある。また、実習に関するレポートや日誌は、課された記録という側面があるため、少なからず評価を意識した記述であることを否定できない。

特別支援学校での教育実習体験は学生に何をもたらすのか。これまでの研究成果と研究方法の限界を補うことを目的に、筆者は「対話」を方法論として導入する必要があると考える。筆者が方法論とする「対話」とは、「全身活動的」（森岡，2002）な共同行為を指している。声を出したり、話したりする行為は、そもそも身体から音を出すという行為である。音声の抑揚のもとには情動があり、情動の素材には筋肉の緊張であるトーンズがあって、姿勢（態度）が関係している（Wallon,1938,1956）。人と人が向き合っていく「対話」では、そうした全身活動が相互に影響を及ぼし合うことになる。また、Wallon（1946）は、「自分」という意識の形成過程に、他者との関係性が深く関わっていることを示した。乳幼児における混沌と一体化した自他未分化の状況から、「自分」ではないものを除外していくことを、「自分」という意識形成の第一歩とした。こうした過程は、子どもだけではなく、成人であっても同様のことがいえる。「自分」の成立には、異質な存在としての他者が必要なのである。

質的データの分析とは、本来、調査者という存在を匿名にはできないのであり、調査者の調査の場における当事者性を除外せず、むしろ生かす方法だと筆者は考える。つまり、インタビュー調査は、協力者がもとより持っている“言葉を聞き出す方法”ではなく、協力者と調査者が「対話」をする中で新たに“言葉を見出す方法”だと考える。筆者は、調査において語り出された体験が、調査者との

「全身活動的」(森岡,2002)な共同行為によって生み出されたものであるからこそ、文字化に耐え、より本質的な解釈と分析を導くことが可能になると考える。

4. まとめと今後の展望

本研究は、障がい理解の分野で議論されてきた内容、さらには、特別支援学校での教育実習分野の先行研究や、隣接領域である看護実習分野における先行研究を整理し、特別支援学校での教育実習の体験が、障がいがある子どもとかかわる学生に何をもたらすのか、について検討することを目的とした。

中村(2011)の論説にもとづき、障がいに関する「知見」を持つということ、さらに「あなた」と「自分」が「かかわり」、互いに知り合う中で思いを巡らせていくことが、障がいがある人を理解するプロセスに含まれることを考察した。さらに、ソーシャルワークの分野において重視されてきた概念である、自己覚知(self-awareness)に触れ、特別支援教育においても、「自分」の在り方が「あなた」との「かかわり」にどのように影響しているのか、「かかわり」の重要な媒体としての「自分」自身に気づくことが、適切な援助を生み出す上で重要であることを考察した。

さらに、特別支援学校での教育実習と看護実習の分野の先行研究を概観し、学生にとって特別支援学校での教育実習は、教育の原点を感じる体験となっており(坂田ら,2007;池田ら,2011;伊藤ら,2015)、看護分野では、自分自身の価値観や生き方への振り返りを体験している(山本ら,1998;関森・坂口,1999;田邊・木下,2004)ことが認められた。上述した先行研究は、実習前後の学生の表現を、定型化された質問項目への回答をもって数量的に分析するか、もしくは学生が記述した内容の分析を通して得られた成果である。これらの成果は、学生の体験は読み取れるが、断片化されており、なぜそのような体験に至ったのかという、連続性のあるプロセスを明らかにできないという限界が生じていることがわかった。よって、これまでの研究成果と研究方法の限界を補うことを目的に、「対話」を方法論として導入する必然性を述べた。

今後の展望として、学生が特別支援学校での教育実習を通して、障がいがある子どもと「自分」のかかわり方をみつけていくプロセスを、「対話」を通して導出し、一定程度説明できる理論仮説を導くことを今後の課題としたい。また、導き出された理論仮説をもとに、実習中や実習後の学生へのフォローアップや実習受入れ校との連携の在り方、さらに、特別支援教育を学ぶ学生に必要な専門性と人間性の涵養、それら調和のとれた教師の養成といった、大学における教員養成課程の在り方について検討したいと考える。

文献

福富昌城,2010,「自己覚知の意義」『ケアマネジャー』12(5):16-19.

古屋健・中田洋二郎,2018,「発達障害の家族支援における「障害受容」——その概念の変遷を巡って」『応用心理学研究』44(2):131-138.

浜田寿美男(編著),1992,『〈私〉というもののなりたち』ミネルヴァ書房.

池田浩明・小川透・武石詔吾,2011,「特別支援学校の教育実習における学生の意識について(1) 実習生の期待・不安・成長に関するアンケート調査から」『藤女子大学紀要』48(2):125-131.

池田浩明・小川透・武石詔吾,2013,「特別支援学校の教育実習における学生の意識について(2) 期待・不安及び意見・要望に関するアンケート調査から」『藤女子大学人間生活学部紀要』(50):95-102.

- 伊藤理絵・堀江まゆみ・佐久間路子, 2015, 「特別支援学校教育実習および模擬授業体験学習によって促進される障がい理解について——質問紙調査の結果から」『研究年報』20: 34-46.
- 河口麻希・田村知津子・名島潤慈・佐藤真澄, 2018, 「特別支援学校(知・肢・病)教育実習に関する実習生の意識調査——特別支援学校教育実習初年度の学生を対象に」『山口学芸研究』9: 17-26.
- 越川房子, 1999, “自己”. 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司(編), 心理学辞典, 323-324, 有斐閣.
- 森岡正芳, 2002, 『物語としての面接—ミメシスと自己の変容』新曜社.
- 文部科学省中央教育審議会, 2012a, 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2012/07/24/1323733_8.pdf
 (アクセス日: 2023年1月2日)
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2012b, 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
 (アクセス日: 2023年1月2日)
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2022, 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.
https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf (アクセス日: 2023年1月4日)
- 永島美香・女鹿瞳・勝田仁美, 2010, 「こども看護実習における重症心身障害児施設実習の意義——実習での学生の学びから」『近大姫路大学看護学部紀要』3: 51-56.
- 中村義行, 2011, 「障害理解の視点——「知見」と「かかわり」から」『佛教大学教育学部学会紀要』10: 1-10.
- 岡田信吾・岡綾子・津島靖子, 2019, 「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」『就実大学大学院教育学研究科紀要』4: 15-20.
- 岡田摩理・相撲佐希子・泊祐子, 2014, 「小児看護学実習に特別支援学校実習を取り入れた学生の学びと意味」『大阪医科大学看護研究雑誌』4: 22-31.
- 大津雅之, 2019, 「社会福祉士であることを基盤とした「自己覚知」の捉え方に関する一考察」『社会福祉士』26: 13-20.
- 坂田花子・東平朋子・江田裕介, 2007, 「附属特別支援学校における教育実習の在り方について探る——教育実習生への調査を通して」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』17: 111-119.
- 関森みゆき・坂口しげ子, 1999, 「重症心身障害児施設見学実習における看護学生の学び」『信州大学医療技術短期大学部紀要』25: 29-37.
- 田邊三千世・木下紀子, 2004, 「養護学校実習での学び——障害のある子どもとの出会いから学生が感じ、考えたこと」『神奈川県立看護専門学校紀要』5: 45-50.
- 徳田克己, 2005, “障害理解と心のバリアフリー”. 徳田克己・水野智美(編著), 障害理解——心のバリアフリーの理論と実践 .2-10, 誠信書房.

- Wallon H, 1938, Rappports affectifs:les émotions.,H.Wallon(ed.)La vie mentale.Vol. VIII de L'encyclopédie Française. (浜田寿美男訳, 1983,「情意的関係—情動について」浜田寿美男訳編『ワロン／身体・自我・社会』ミネルヴァ書房, 149-182.)
- Wallon H, 1946, Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. Journal Egyptien Psychol. 2, 1.;reed.In Enfance, 1959, 3-4. 279-286. (浜田寿美男・谷村覚共訳, 1983,「『自我』意識のなかで『他者』はどういう役割を果たしているか」浜田寿美男訳編『ワロン／身体・自我・社会』ミネルヴァ書房, 52-72.
- Wallon H, 1956, Niveaux et fluctuations du moi.L'Evolution psychiatrique.,1,389-401.;reed. Enfance,1963 1-2. 87-98. (浜田寿美男・麻布武共訳, 1983,「自我の水準とその変動」浜田寿美男訳編『ワロン／身体・自我・社会』ミネルヴァ書房, 23-51.
- 渡部律子, 2022,「自己理解 (自己覚知)」『ケアマネジャー』24 (7) : 24-31.
- 八尋茂樹, 2017,「障害系施設における施設実習で保育学生が抱く疑問点から考える福祉イデオロギー—保育学生の福祉観の再構築に向けて」『新見公立大学紀要』38 : 77-82.
- 山辺朗子, 2004, “自己覚知”. 橋本篤孝・古橋エツ子 (編), 介護・医療・福祉小辞典. 107, 法律文化社.
- 山本美智代・駒松仁子・杉浦美代子・横田真由美, 1996,「障害児施設実習における学び——障害児に対するイメージの変化を中心に」『日本小児看護研究学会誌』5 (2) : 81-87.
- 山本美智代・駒松仁子・杉浦美代子・布施千春・岩井智子・吉田早苗, 1998,「障害児施設実習における学習成果の実態——実習レポートの分析を中心に」『日本重症心身障害学会誌』23 (2) : 90-97.

What Kind of Experience does Teaching Practice at Special Needs Schools Give to Students?

KIYA Michiko

Abstract: The purpose of this study is to investigate previous research that has been discussed in the field of understanding of disabilities and previous research on practical training in order to clarify what kind of experiences students have in teaching practice at special needs schools. From Nakamura's (2011) article, the process of understanding people with disabilities includes having “knowledge” about disabilities the, “relationship” between “myself” and “you” as the person who has disabilities, and thinking while getting to know each other. It was found that Based on the concept of self-awareness, it is important to realize the “myself” as an important medium of support through “relationship” in order to create appropriate support. In addition, I reviewed previous research that focused on practical training as a student learning “knowledge” about disabilities to experience a “relationship” with children with disabilities for the first time. For students, teaching practice at a school for special needs education was an experience that made them appreciate the origin of education, and nursing practice gave them the experience of looking back on their own values and way of life. However, previous research found that the diverse experiences of students were fragmented, and that the process of understanding children with disabilities was not clarified.

Keywords: special needs school, teaching practice, disability understanding, self-awareness