

特別支援学校教員の専門性向上のための 諸課題についての考察

Consideration about Several Problems for Specialty Improvement of a Special Needs Schoolteacher.

柴垣 登
SHIBAGAKI Noboru

I 課題

2012年8月に出された中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会基本制度ワーキンググループ「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」¹⁾（以下「資質能力向上特別部会答申」）では、これからの教員に求められる資質能力について次のように述べている。

- ① 教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的な学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）
- ② 専門職としての高度な知識
 - ・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
 - ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能等を活用する学習活動や課題探求型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）
 - ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
- ③ 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

これらは、グローバル化や社会の情報化、少子高齢化などの社会の急激な変化の中で、学校教育において変化に対応できる人材の育成が急務であ

るとの問題意識に基づいたものである。

一方特別支援教育においては、障害者の権利に関する条約（以下「権利条約」）の締結に伴い国内のインクルーシブ教育システムの構築が求められている。資質能力向上特別部会答申と同時期の2012年7月に出された中央教育審議会初等中等教育分科会「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（報告）」²⁾（以下「特特委員会報告」）では、インクルーシブ教育システムのもとで求められる教職員の専門性とその確保のための方策について次のように述べている。

- ① すべての教員が特別支援教育に関する一定の知識・技能、特に発達障害に関する一定の知識・技能を有すること。
- ② 必要に応じて外部人材の活用を行い、学校全体として専門性を確保すること。
- ③ 校長等の管理職や教育委員会の指導主事等を対象とした研修を実施していくこと。
- ④ 特別支援学校教員の専門性を早急に担保するために特別支援学校教諭免許状取得率の向上を図ること。
- ⑤ 特別支援学級や通級による指導の担当教員の専門性を早急に担保するために、専門的な研修の受講等を図ること。
- ⑥ 障害のある者が教職員という職業を選択することができるよう学校において環境整備を進めていくこと。

このように特別支援教育においては、すべての教員が特別支援教育、特に発達障害に関する一定の知識・技能を有することが求められるとともに、

特別支援学校教員、特別支援学級や通級による指導の担当教員の専門性を早急に担保することが求められている。

特特委員会報告では、特別支援学校教員の専門性の向上策について、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状（当該障害種又は自立教科の免許状）取得率が約7割という状況を踏まえて、特別支援学校教諭免許状取得率の向上を図ることを当面の課題としている。そのため養成、採用において免許状の取得に留意すべきであるとともに、現職教育については免許法認定講習の受講促進や研修等を行うことが必要であるとしている。

資質能力向上特別部会答申に示されているように、今後の教員養成の動向を考えたとき、特別支援学校教員においても専門職としての高度な知識や総合的な人間力を身につけることが求められており、単に免許状の取得率の向上だけでなく、教育委員会と大学との連携・協働による養成・研修など具体的な専門性の向上策の策定が求められている。しかし、特別支援教育においては、特別支援学校教員としての専門性を早急に確保しなければならないという現状がある。そのような状況の中では、まず特別支援学校教員として求められる専門性の内容を具体化し、専門性を向上させるための方策を策定することが必要である。

本稿では、まず免許状保有率の問題や先行研究、中央教育審議会初等中等教育分科会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」（以下「特特委員会」）での議論等を踏まえて、特別支援学校教員に求められる専門性について検討する。次に国立の教員養成系大学・教育学部の特別支援学校教員養成課程の教育目標や教育内容等について検討する。その上で、特別支援学校教員に求められる専門性の内容とその向上のための課題について考察する。国立の教員養成系大学・教育学部は、2015年12月に出された中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会「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（答申）」（以下「資質能力答申」）³⁾に「それぞれの地域のニーズを踏まえつつ、新たな教育課題に対応した取組を実施し、他大学・学部におけるモデルを提示して、その取組を普及・啓発する」と示されている

ように、今後の教員養成において重要な役割を担っている。そのため、その状況を把握・検討することが、特別支援学校教員養成の現状と今後の課題を把握する上で必要であると考えられる。

Ⅱ 特別支援学校教員の専門性の検討

1 先行研究の検討

(1) 免許状保有率の問題

特別支援学校教員の免許状保有率の向上は、特別支援学校が盲・聾・養護学校と呼ばれた時代からずっと変わらぬ問題となっている。2001年1月に出された「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」⁴⁾では「可能な限り早期にすべての盲・聾・養護学校の教員が特殊教育教諭免許状を保有することが必要であり、設置者である各都道府県教育委員会等の積極的な取組が求められる」として次の取組が必要であるとしている。

- ①盲・聾・養護学校の教員の採用に当たって、教員養成課程で特殊教育を修め、当該免許を有する者の採用を基本とする必要がある。
- ②教員の盲・聾・養護学校への配置に当たっては、当該免許の保有その他の要件を明確にしたり、当該免許を保有していない教員を継続的に配置する場合には、3年間など一定期間に当該教員が免許を取得するよう促すなどの工夫をする必要がある。
- ③現職教員の当該免許の取得については、地元大学や近隣の都道府県等との一層の連携を進め、認定講習の充実や情報提供などに努めることにより、教員が計画的に単位を修得する機会が得られ、免許が取得できるようにする必要がある。
- ④特殊学級や通級による指導担当の教員についても、児童生徒の障害の種類、程度に応じた教育の専門性が必要であり、特殊教育教諭免許状の保有者を充てたり、特殊学級や通級による指導担当の教員が特殊教育教諭免許状を取得するよう促すことにより専門性を高める必要がある。

柴垣（2001）によれば、特別支援教育に携わる教員の免許状保有率の低さは1960年代から問題となっており、この間50年以上にわたって問題

となり続けている。その根底には、教育職員免許法附則第16項に「幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭の免許状を有する者は、当分の間、第三条第一項から第三項までの規定にかかわらず、特別支援学校の相当する各部の主幹教諭（養護又は栄養の指導及び管理をつかさどる主幹教諭を除く。）、指導教諭、教諭又は講師となることができる」と定められていることがある。同法第3条第1項から第3項の規定とは、要は幼稚園や小中学校、高等学校の教員になるには当該校種の教員免許状を保有していなければならないとするものであり当然のことである。しかし、特別支援学校教員の場合は、特別支援学校教諭免許状を保有していなくても特別支援学校の教員になれる状況が、1949年以来60年以上にわたって継続しているという問題がある⁵⁾。

近年は特別支援学校教員の免許状保有率が向上しているとはいえ、それでも72.6%（2014年5月1日）である⁶⁾。特別支援学校教諭一種免許状の取得可能な大学が全国で約140あり⁷⁾、教員採用試験で特別支援学校教員の採用区分を設けている都道府県教育委員会が37ある⁸⁾という状況の中で、附則第16項の規定を廃止し、特別支援学校教諭免許状の保有者しか特別支援学校教員になれないという正常な状態にすることが必要である。そのことが実現して初めて特別支援学校教員の専門性についての実質的な議論が可能となると考える。

(2) 特別支援学校教員の専門性

特別支援学校教員の専門性の中身についても、これまでから様々な議論がある。柴垣（2001）によれば、1960年代以降障害のある子どもの教育に携わる教員に求められたのは、障害のある子どもの教育への情熱や協調性などの人間性が第一であり、障害理解や教育技術はその次であった。日本特殊教育学会特殊教育教員養成問題研究会（1980）の報告では、「障害児教育教員として求められる資質は、専門的知識技能も大切であるが、人間性、一般教養や障害児理解が極めて大切である」とされており、まずは人間性、次いで専門的知識・技能としている。養護学校義務制が実施

（1979）されてから1年、現在と比較して障害のある子どもに対する社会の理解も低く、希望して障害児教育を担当しようとする教員が少ない当時ではやむを得ないものであったと考えられる。

日本教育大学協会全国特殊教育研究部門免許問題検討委員会（1999）が、障害のある子どもの教育を担当する教員の専門性について、人間性や障害児理解から一步踏み込んで、基礎的力量としての「子ども理解、子ども生活のトータルな理解」、日々の実践の中核となる「授業づくり、学校・学級運営に必要な教育的素養」、専門的知識・技能としての「子どもの発達段階の把握、各障害に共通・共有しうる教育方法の共有の修得といった階層と、その上で各障害に焦点化された専門知識・技能の階層」としてより具体的に示したのは、間もなく21世紀を迎えようとした時期であった。

21世紀に入ってから専門性についての論議はより具体的になる。木村ら（2006）は、それまでの特別支援教育（特殊教育）を担当する教員の専門性をめぐる論議や「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」等の報告における教員の専門性についての記述の内容、全国の特殊教育センター等の研修担当者を対象とした調査の結果をもとに障害のある子どもの教育を担当する教員の専門性を検討している。その結果、教員の専門性を「子どもが必要としていることを実現すること（個のニーズに応じた教育の実現）」ととらえ、専門性の向上を検討していくためには、教員の専門性を構造的に整理していくことが必要だとしている。教員の専門性を構成する要素は次の3つに整理されている。

①人間性に関する事柄

- ・健康・体力を維持する力
- ・生き方・仕事への使命感・人に対する態度

②組織で仕事をしていくために必要な知識・技能に関する事柄

- ・リーダーシップ（目的を定めて目標へ導く）
- ・マネジメント（組織の効率を上げる）
- ・ファシリテーション（人と人との協働を推進する）

③実際に障害のある子どもを指導し必要な支援を実施していくための知識・技能に関する事柄

・障害のある子どもの状態などに応じた授業を実施する知識・技能

どんな職種でも必要とされる①と②を基盤とした上に障害のある子どもの教育を担当する教員として特有の③が階層構造を成すことによって専門性が構成されるとしている。

澤田ら（2013）は、特別支援教育を担当する教員の専門性について、すべての教員に求められる基盤となる専門性と個々が担当する職種・役割ごとの専門性があるとしている。その上で管理職、特別支援教育コーディネーター、特別支援学校・特別支援学級・通級による指導を担当する教員、通常の学級担任、特別支援教育支援員それぞれに求められる専門性、すべての教員に求められる基盤となる専門性について検討している。特別支援学校・特別支援学級・通級による指導を担当する教員については、それらの場が障害のある子どもがより専門的な指導を受けられる場であることから、子どもに関する基礎的な指導力とともに、障害のある子どもへの指導に対して高い専門性が求められているとした上で、その専門性について次のように整理している。

①障害のある子どもの指導に関する専門性

- (a) 障害の特性の理解と指導
- (b) 子どもの実態把握とアセスメント
- (c) 個別の指導計画の作成
- (d) 学級づくり・授業づくり

②関係者との連携に関する専門性

- (a) 通常の学級の担任教員との連携
- (b) 特別支援教育コーディネーターとの連携
- (c) 管理職への報告、連絡、相談
- (d) 校外の関係機関等との連携
- (e) 特別支援学校教員、特別支援学級、通級による指導担当者の専門性との連携

太田（2004）は、特別支援学校教員の専門性の中核は、授業をする、授業をつくる、あるいは授業を改善する力という授業をつくっていく力であり、他校種（たとえば小学校）の教員にはすぐに真似できないような専門性の高い授業ができる力量を身につけていることであるとしている。柴垣（2016）は、太田の考えや木村らの考えを踏まえて特別支援学校教員の専門性、特に若手・中堅教

員に求められる専門性は、学級担任や授業担当としての授業づくりに必要な専門性であり、その中身は各障害種の幼児児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する一般的な知識や理解、教育課程、指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力であるとしている。

以上、先行研究に示された特別支援学校教員の専門性と資質能力向上特別部会答申に述べられた資質能力の内容と合わせて考えると、これからの特別支援学校教員に求められる専門性は次のようになると思われる。

①教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的な学び続ける力（特別支援学校教員としての使命感や責任感、障害のある子どもに対する教育的愛情）

②専門職としての高度な知識

・障害のある子どもの教科や教職に関する高度な専門的知識（インクルーシブ教育システムの構築に向けた新たな課題に対応できる知識・技能を含む）

・障害特性に応じた学びを展開できる実践的指導力（個々の子どもの障害特性やニーズに応じた基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて、社会参加・自立に必要な思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能等を活用する学習活動や課題探求型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）

・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力

③総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

特に③の総合的な人間力については21世紀に入ってから専門性についての議論の中で出てきたものである。インクルーシブ教育システムにおいて特別支援学校は、障害のある児童生徒一人一人の特性やニーズに応じた教育を行うことが求められ、保護者や関係機関との連携の中で個別的教育支援計画を作成することや、教職員が連携・協働して個別の指導計画を作成し指導や支援を行う

ことが求められている。障害のある児童生徒の指導に必要な専門的知識や実践的指導力はもとより、このような連携・協働する力が特別支援学校教員に求められている。

2 特特委員会での論議

特特委員会は、2010年7月に設置され、権利条約の理念を踏まえた特別支援教育のあり方について専門的な調査審議を行うことを目的としていた。その主要な検討事項の一つが「障害のある幼児児童生徒の特性・ニーズに応じた教育・支援の実施のための教職員等の確保及び専門性の向上のための方策」であった。

特特委員会の会議では、折に触れて学校としての専門性や教職員の専門性について論議が行われたが、教職員の専門性について集中的に議論が行われたのは2010年10月5日に開催された第4回会議⁹⁾であった。この会議では、まず文部科学省から同年3月に取りまとめられた「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 審議経過報告」¹⁰⁾（以下「協力者会議経過報告」）の中の教員の特別支援教育に関する専門性の現状と課題について整理された部分について説明された。同報告は特別支援学校教員に求められる専門性を次のように整理している。

- ① 5つの障害種別（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）に共通する専門性として、特別支援教育全般に関する基礎的な知識（制度的・社会的背景・動向等）
- ② それぞれの障害種別ごとの専門性として、各障害種の幼児児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力
- ③ 特別支援学校のセンター的機能を果たすために必要な知識や技能（特別支援学校の特別支援教育コーディネーターには、小・中学校に比し、より幅広い専門性が要求される）

その上で、特別支援学校教員の専門性の確保については、「教員の養成、採用、配置（人事異動）、研修等を通じ、組織的かつ体系的に専門性の向上を図るべきである」としている。教員免許につい

ては、教育職員免許法附則第16項の廃止や不要となるような環境の整備、特別支援学級等の免許状についての検討が必要などの提言がされている。

協力者会議経過報告の説明の後、福井県・鹿児島県両教育委員会の教員の専門性向上のための取組についてヒアリングを行なった上で、委員による討議が行われた。討議の中心になったのは、特別支援教育を担当する教員の専門性の中身よりも採用や異動、研修、免許状のあり方といった制度的な問題であった。その中で教員の専門性の中身について具体的に提言したのは全国特別支援学校長会会長であった尾崎祐三委員であった。尾崎委員が提出した資料¹¹⁾では、障害のある幼児児童生徒を受け入れる幼・小・中・高等学校等の教員に必要な専門性として次のものがあげられている。

- ① 障害を理解していること（障害の基礎知識、アセスメント検査技術）
- ② 障害の特性に応じたコミュニケーション手段を獲得していること
- ③ 障害に関わる教育に関する教育課程を熟知していること
- ④ 幼児児童生徒の障害の状態に合わせた指導内容・方法を計画（個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成と活用）し実践できること
- ⑤ 教材・教具の作成、活用（情報機器も含む）ができること
- ⑥ 障害の状態に合わせた職業教育・キャリア教育の指導と進路指導と就労支援ができること

さらにこれらの専門性の上に視覚障害等の各障害種の特性に応じた専門性が必要としている。専門性の向上方策としては、自校の校内研修や教育委員会等が行う研修への参加といった現職研修が重要であるとともに、大学における教員養成段階からの問題も検討する必要があるとしている。

特特委員会ではこのような専門性の具体的な中身、現職研修や教員養成などの専門性向上方策についての突っ込んだ議論はこれ以上行われなかった。そのため特特委員会報告における専門性の向上についての内容は、協力者会議経過報告が示したすべての教員が特別支援教育に関する一定の知

識・技能を持つことや、特別支援学校教員の免許状取得率の向上などにとどまり、新たなインクルーシブ教育システムにおける教員の専門性について検討し提言するというものにはならなかった。

以上、免許状保有率の問題や先行研究、特特委員会での議論をふまえて特別支援学校教員の専門性について検討した。インクルーシブ教育システムでは、権利条約第24条の「障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること」を目的として教育が行われなければならない。そのためには、本章1節(2)の最後に示したような専門性を特別支援学校教員が身につける必要がある。それは養成・採用・配置・研修という一連の流れの中で涵養されるものであり、教職生活全体を通じたそれぞれの段階においてどのような専門性が求められるのかを明確にした上で、それらを身につけるための具体的な方策を検討していく必要がある。

しかし、現状では特別支援学校教員の専門性の内容や養成・採用・配置・研修について、例えば国として具体的に示されたものはない。次章においては、国立の教員養成系大学・教育学部の特別支援学校教員養成課程の状況を検討することで、大学の学部段階における特別支援学校教員養成の現状を把握し、求められる専門性の内容とその向上のための課題の考察につなげたい。

Ⅲ 大学における教員養成

1 大学における教員養成に求められているもの

資質能力答申は、特別支援学校教諭免許状については2020年度までの間に、おおむね全ての特別支援学校教員が保有することを目指し、国が必要な支援を行うことが適当であるとしている。年限を明示した以外は、特別支援学校教員の採用や配置、免許法認定講習の活用等を通じて保有率の向上を目指すとしており、これまでと変わりはない。

資質能力答申では、教員養成について「教員としての職能成長が、教職生活全体を通じて行われるものであることを踏まえ、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』を行う段階であることを改めて認識することが重要』であるとしている。その上で、アクティブ・ラーニングやICTを活用した指導、生徒指導、学級経営を行う力の育成、カリキュラム・マネジメントに関する基礎的な力、教員としての使命感や幼児児童生徒の発達に対する理解、大きく変動する社会の中での教育の在り方に関する理解、多様化した保護者の関心や要求に対応できる豊かな人間性とたくましさ、幼稚園、小・中学校をはじめとした各学校等の特色や関係性に関する幅広い知見、地域との連携・協働を円滑に行うための資質等の育成など養成段階において非常に多くのものが求められている。果たしてこれだけの資質や能力を学部4年間、あるいは大学院修士課程も含めた6年間で身につけられるかという素直な疑問も生じるところである。さらに資質能力答申では、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせるための機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要と述べている。そして、教員養成を行う大学は養成段階で真に必要な基礎力を明確にした上で、厳格な成績評価はもとより、各大学の学部等において教育課程の科目全体を精選しつつ総合的かつ体系的に教員の養成を図っていくような取組を行うこととされている。特別支援学校教員の場合、入職段階から障害のある子どもたちの指導や支援がスムーズに行えるように様々な知識や技術、資質等を身につけていることは必要であるが、何をどの程度まで身につけておくことが必要であり、大学においてどのように養成を行っていくかは大学教育そのもののあり方も含めて検討していく必要がある。

2 国立大学における特別支援学校教員養成の状況

ここでは、国立の教員養成系大学・教育学部の学部段階の特別支援教育を専攻する学科やコースにおいて、どのような教員を養成することを目的として教育が行われているかに焦点を当て、大学における特別支援学校教員養成の状況を検討する。

方法として、特別支援学校教諭一種免許状の取得が可能な国立の教員養成系大学・教育学部の学

科やコースのホームページに掲載されたアドミッションポリシーや教育目標・内容を検討した。

対象としたのは2015年4月1日現在で特別支援学校教諭一種免許状取得が可能な教員養成系大学・教育学部であり、その数は52である¹²⁾。このうち、ホームページに特別支援教育に関わる目的や内容等が明確に掲載されていた33大学¹³⁾を対象として教育目的や内容を検討した。

(1) アドミッションポリシー

ホームページにおいて、特別支援学校等の教員を養成する学科やコースとしてどのような学生を求めるかを明示していたのは8大学であった。その中で、秋田大学教育文化学部特別支援教育コースは次のような人材を求めている。

- ①障害のある子どもに対する理解と教育に強い情熱を持つ人
- ②特別支援学校や小学校・中学校等で働こうとする強い意志のある人
- ③特別支援教育のさまざまな教育課題に積極的に取り組む意欲のある人

このようにまず障害のある子どもの教育に対する情熱や意欲を持つこと、やりがいや使命を感じることをほとんどの大学があげていた。他に高等学校段階の基礎学力を身に付けていることや人とのコミュニケーション力、協調性などをあげている大学もあり、特別支援学校等の教員になる基盤としての人間性や基礎学力を身に付けていることを求めている。

(2) 教員養成の目標

どのような教員の養成を目指すかという目標では、『一人ひとりのニーズ』を見極めて、それに対応できる指導者の養成」（北海道教育大学札幌校）、「どんなに障害の重い子どもでも、教育的な働きかけを必要としています。特別支援学校教育コースではそのような子どもたちのニーズにこたえて、様々な障害のある子どもたちを支援する教員を養成」（茨城大学教育学部）、「子ども一人ひとりの特別な教育的ニーズ（発達の遅れ、他者とのかわりの苦手さ、学習のつまずき、身体の動きの制約、疾患による制約や後遺症の影響など）

に目を向けることができる、そして、適切な支援ができる教員等の養成」（三重大学教育学部）など特別支援教育やインクルーシブ教育への流れの中で、障害のある子どものニーズに対応できる教員の養成を目標としてあげているところが多い。

また、「専門的知識を身に付けるとともに、実践的指導力を備えた教師の育成」（静岡大学教育学部）、「学習に困難のある子どもや、発達が気になる子ども、障害のある子どもなど、特別なニーズを有する子どもの教育について、専門的知識や理論を身につけながら実践的な指導能力を養い、両者のバランスに優れた教員の養成」（和歌山大学教育学部）など、専門的知識とともに実践的指導力を重視した目標掲げる大学も多い。

ただ、教育目標は以上にみられるように概括的に示されているものが多く、専門的知識や実践的指導力の中身を具体的に示したものは少ない。その中で、千葉大学教育学部や大阪教育大学はより具体的な教育目標を掲げている。千葉大学教育学部の教育目標は次の通りである。

- ①特別支援教育に必要な専門的知識、技能を身につけることができるようにする。
- ②教育実習などを通して、職場で必要となる協力・協調性を養う。
- ③将来、特別支援学校・通常学校等において、特別な支援を必要とする子どものための教育職に就くことをめざして積極的に学習することができる。
- ④多様な教育実践の場に対応できるように複数の教員免許状を取得できるようにする。

大阪教育大学は、「学びのポイント」という表現でどのような教員の養成を目指すかを示している。

- ①特別支援学校や、特別支援学級、通級指導教室などに在籍する障害のある子どもに対して、一人一人のニーズを把握し、心身の状態に即応した関わりができる教員を養成します。また、障害のある子どもだけでなく、その保護者やきょうだいの思いにも寄り添い、支援を行うことの出来る教員をめざします。
- ②ユニバーサルデザイン授業論、障がい理解教育論、特別支援教育コーディネーター論等の

科目受講により、発達障がいの子どもたちを含む、誰もがわかる授業づくり、誰もが主人公のクラスづくりを行う小学校教員を養成します。

- ③1回生は観察実習（小学校2日間、知的特別支援学校2日間と他2校種での観察）、2回生は特別支援学校での体験実習（1～2週間）、3回生では小学校4週間と特別支援学校4週間の基本教育実習、4回生でも発展実習（600時間）に取り組みながら、約500時間にわたる積み上げ型の教育実習を通して、幅広い特別支援教育の実践力をも身につけます。

（3）教育内容

特別支援学校教諭一種免許状の取得を前提としていることから、取得できる領域による違いはあるものの開講されている科目については大きな違いはない。ほぼ共通する履修パターンは次のようなものである。

- 1年目…特別支援教育に関する基礎的な科目
特別支援教育概論（総論）、障害児教育史など
- 2年目…障害種ごとの心理・生理・病理や教育内容・方法等に関する科目
知的障害教育基礎論、知的障害児の心理学、病弱児の心理・生理・病理、聴覚障害教育総論など
- 3年目…特別支援学校等の教育課程や障害種毎の具体的な指導法、アセスメント等に関する科目
知的障害者指導法、知的障害教育課程論、障害児アセスメント実習、言語障害測定・評価実践演習、肢体不自由者教育演習など
- 4年目…卒業論文の制作や具体的な指導・支援に関する実践的科目
障害児教育研究法、教育実践演習、卒業論文

1年目から4年目にかけて基礎的な内容から専門的な内容へと系統的・発展的に修得していくようにカリキュラムが編成されている。また、以上の学習に加えて、2年目から4年目にかけて特別

支援学校や特別支援学級等での臨床実習や観察実習、3年目か4年目に特別支援学校での教育実習が配当され、大学での学習と現場での実習を通して知識や実践力を身に付けていくように工夫がされている。他にも大学の附属特別支援教育センターで行われる療育活動などへの参加や学校現場でのボランティア活動への参加が推奨され、実践力のある教員の養成が図られている。

（4）教育方法の特色

教育目標に掲げられた専門的知識の修得や実践的指導力を身に付けるためにそれぞれの大学において教育方法に工夫が凝らされている。「大学内の臨床教育施設に、子どもの特別なニーズに対応する専用の体育館、個別の指導室、遊戯室などの施設・設備を備え、学生が個別と集団の臨床活動にいつでも参加できる」（北海道教育大学札幌校）、「特別支援教育実習（教育学部附属特別支援学校などで実施）をはじめとする、子どもとの臨床場面を通じた授業が多く用意されている」（信州大学教育学部）、「障害児教育現場への観察・参加や教育実習、教育・発達支援の現場に出向いての卒業研究など、現場に出向き、そこでの実践に参加する中での学びを重視」（奈良教育大学）、「附属特別支援教育センターで、教官の指導のもと、実際に子どもの指導を行いながら講義で得た知識を深める学習に重点を置き、実践力のある教員養成を試みている」（福岡教育大学）など、ほとんどの大学が現場での障害のある子どもとの直接の関わりを重視している。附属の特別支援学校や臨床施設・設備を持つという国立の教員養成系大学・教育学部としての強みを生かして、附属の特別支援学校等を活用した授業や大学の施設・設備を活用した臨床活動の機会を豊富に設定し、知識と実践力を兼ね備えた教員の養成を目指している。

IV 考察

本稿では、まず免許状保有率の問題や先行研究、特特委員会での議論等を踏まえて、特別支援学校教員に求められる専門性について検討した。次に国立の教員養成系大学・教育学部の特別支援学校教員養成課程の教育目標や教育内容、教育方法に

について検討した。ここでは、それらの結果をふまえて特別支援学校教員に求められる専門性の内容とその向上のための課題について考察したい。

特別支援学校教員に求められる専門性については、Ⅱ章において先行研究及び資質能力向上特別部会答申の内容を踏まえて、①教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的な学び続ける力（教員としての使命感や責任感、子どもへの教育的愛情など）、②専門職としての高度な知識（障害のある子どもの指導に関わる知識や実践的指導力など）、③総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携協働する力など）であると考えられた。また、インクルーシブ教育システムにおける特別支援学校教員には、特に③の同僚や多様な組織等と連携・協働する力が求められていると考えられた。ただ、特特委員会での特別支援教育に携わる教員の専門性についての議論が不十分に終わったこともあり、インクルーシブ教育システムにおける教員の専門性の具体的な内容が現時点で明確にされ、共通理解が得られているとは言い難い状況がある。

大学における特別支援学校教員養成の現状と課題については、Ⅲ章において国立の教育養成系大学・教育学部での教員養成の現状を検討した結果、特別支援教育についての専門科目の学習と、附属特別支援学校をはじめとした附属学校園での観察実習や教育実習、特別支援教育センターでの臨床活動への参加などを行うことによって、特別支援学校等の教員としての専門的知識と実践力を身に付けた教員の養成を目指した教育が行われていることがわかった。ただ、専門科目の履修方法、臨床実習の内容や期間の設定は大学によって異なっている。また、管見の限りではそのような教育によって身に付けた専門的知識や実践力が学校現場でどの程度まで通用しうるものであるのかどうか、採用後の研修との関連がどの程度まで検討されているのかは示されておらず、現在の大学における特別支援学校教員養成がその目標を達成しているのかどうかは明らかではない。

飯塚ら（2016）は、愛知教育大学、北海道教育大学札幌校、同旭川校、東京学芸大学、大阪教育

大学における特別支援教育の専門課程の理論と実践力養成のための指導の在り方について調査し、現状と課題を検討している。調査の結果、各校が専門性と実践力を身につけた教員養成を目的としてカリキュラムを編成していること、学生が子どもと直接関わる実践活動を設定していることや教育実習の指導を積極的に行っていることが明らかにされている。課程での教員養成における課題としては、地域の実情を考慮した上で教員養成を行うこと、現在の教育現場で課題となっていることをいかに学生指導に取り入れていくかを検討すること、「チーム学校」という考え方のもとでこれからの学校教育を担う教員の資質向上を目指すことがあげられているが、それらの課題にどのように対応するかは具体的に示されていない。

国が、特別支援学校教員の専門性の向上のために取得率の向上を図ろうとしている特別支援学校教諭免許状については、2013年に日本教育大学協会全国特別支援教育研究部門「特別支援教育時代の教員免許問題検討委員会報告」¹⁴⁾でその問題点が指摘されている。特別支援学校教諭免許状が担保する専門性の内容に関わっての問題点は、従来の障害種別ごとの免許制度から障害種別を超えた総合的な免許制度へと転換されたことにより、特別支援教育についての基礎的な知識、視覚障害・聴覚障害・知的障害等の障害種別ごとの障害特性や指導法、発達障害や重複障害等の障害特性や指導法など内容が多岐にわたるものとなったにもかかわらず、免許取得に必要な単位数の増加がわずか3単位にとどまり、いずれの専門性も不十分な内容となっていることである。特別支援学校教諭免許状については、取得率の問題だけでなく、その専門性についても課題がある。

以上のように、特別支援学校教員の専門性については、各種の答申や報告等で示されてはいるものの、インクルーシブ教育システムにおいて求められる専門性が明確に共通理解されるものとなっているとはいえない現状がある。また、特別支援学校教員の専門性を担保する上での基本となる特別支援学校教諭免許状については、約7割の特別支援学校教員しか所持していない現状があるとともに、内容についても特別支援学校教員として

の専門性を十分に担保するものとなっていない。このような現状の中で、国立の教員養成系大学・教育学部における特別支援学校教員養成については、各大学が学生に専門性と実践力を身に付けさせることを目的としてカリキュラム編成の工夫等を行っている。しかし、特別支援学校教員養成と密接な関わりを持つ特別支援学校教員の専門性の具体的内容の明確化や特別支援学校教諭免許状の専門性を担保するための制度改革が行われない中で、大学の工夫だけで特別支援学校教員の専門性の向上を図っていくことには限界がある。特別支援学校教員の専門性の向上を図っていくためには、まず専門性の内容を明確化するとともに、特別支援学校教諭免許状の取得に必要な科目数や単位数の増加などの制度改革を行い、特別支援学校教諭免許状の専門性を十分に担保していく必要があると考えられる。その上で、大学における特別支援学校教員養成課程の目的やカリキュラム等を、飯塚ら（2016）が課題としてあげている地域の実情や教育現場の課題等に対応したものにしていく必要があると考えられる。

特別支援学校教員の専門性についての以上の課題を踏まえ、専門性の内容の明確化、特別支援学校教諭免許状制度の改革、大学における教員養成について総合的に検討していくことが求められている。

【註】

- 1) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf (2016.8.15)
- 2) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2016.8.15)
- 3) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2016.9.1)
- 4) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102e.htm (2016.8.16)
- 5) 教育職員免許法の附則の問題はこの間ずっと問題にされてきている。1999年11月17日に出版された日本教育大学協会特殊教育研究部門免許問題検討委員会の最終報告で

は次のように述べられている。

免許状保有率の低さ（盲・聾・養護学校平均で50%弱、小中学校75条学級平均で30%弱）が従来の教員法附則24、新免許法の附則19に起因していることはすでに明らかにされてきているところである。障害児教育教員養成のあり方の検討は、まず最低限度現在の盲・聾・養護学校教員、75条学級・通級指導教室の教員がいずれかの免許を保有することが前提となっており、初めて実質的・本格的な議論ができるものと認識する。ところでこの「附則廃止問題」は半世紀に及ぶほどの長期にわたって語り続けられてきたが、その廃止が実現しなかった背景には…（以下略）。

最終報告は、藤本文朗ら（2000）に所収されている。

- 6) 文部科学省「平成27年度特別支援教育資料」より。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1373341.htm (2016.8.16)
- 7) 文部科学省「平成27年度特別支援教育資料」より。なお、同一大学で特別支援学校教諭免許状を取得可能な複数の学部学科等を持つ大学は「1」として計算した。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1373341.htm (2016.8.16)
- 8) 文部科学省「平成27年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要」よりhttp://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2016/08/05/1375326.pdf (2016.8.16)
- 9) 特特委員会第4回会議議事録 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siryoyo/1298919.htm (2016.8.19)
- 10) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/gaiyou/attach/1292333.htm (2016.8.19)
- 11) 特特委員会第4回会議尾崎委員提出資料 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298243.htm (2016.8.19)
- 12) 文部科学省ホームページ「特別支援学校教諭の免許資格を取得することのできる大学」より。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/daigaku/detail/1287085.htm (2016.8.28)
- 13) 対象とした大学は以下の通りであり、ホームページの閲覧年月日はいずれも2016年8月28日である。北海道教育大、弘前大、秋田大、山形大、福島大、茨城大、宇都宮大、埼玉大、千葉大、東京学芸大、金沢大、福井大、山梨大、信州大、岐阜大、静岡大、愛知教育大、三重大、滋賀大、京都教育大、大阪教育大、奈良教育大、和歌山大、広島大、山口大、香川大、愛媛大、高知大、福岡教育大、佐賀大、熊本大、大分大、琉球大。
- 14) http://www.jaue.jp/_src/sc875/93e195ca8ex89878bb388e78e9e91e382cc8bb388f596c68b9696e291e88c9f93a288cf88f589ef95f18d90.pdf (2016.12.28)

【文献】

荒川智（2008）「インクルーシブ教育思想の形成と論点」、荒川智編『インクルーシブ教育入門』、クリエイツかもがわ、155-158 頁

飯塚一裕・青柳まゆみ・小田候朗・岩田吉生・相羽大輔・萩原拓・齊藤真善・蔦森英史・濱田豊彦・澤隆史・富永光昭・井坂行男・西山健（2016）「HATO プロジェクト構成大学における特別支援学校教員養成カリキュラムの現状と課題」、『障害者教育・福祉研究』第 12 巻、185-191 頁

太田正己（2004）『特別支援教育のための授業力を高める方法』、黎明書房

木村宣孝・小塩允護・徳永豊・佐藤克敏・小澤至賢・涌井恵・齊藤宇開・内田俊行・竹林地毅（2006）『生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック』、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 課題別研究

澤田真弓研究代表（2013）『インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究』、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 専門

研究 A 研究成果報告書

柴垣登（2001）「障害児教育における現職教育についての研究」、京都教育大学大学院教育学研究科修士論文、1-5 頁

柴垣登（2016）「学校評価を活用した若手・中堅教員の育成方策についての検討」、立命館大学教職課程紀要『立命館教職教育研究』第 3 号、11-20 頁

清水貞夫（2012）『インクルーシブ教育システムへの提言』、クリエイツかもがわ

日本教育大学協会全国特殊教育研究部門免許問題検討委員会（1999）「免許問題検討委員会最終報告」、藤本文朗研究代表（2000）『障害児教育教員免許制度と教師教育についての実証的研究』、平成 9~11 年度科学研究費補助金基盤研究（B）（1）研究成果報告書、133-138 頁

日本特殊教育学会特殊教育教員養成問題研究委員会（1980）『特殊教育教員養成の改善に関する報告』

（指導教員 立岩 真也）

