

## 報 告

## 障害児教育教員養成100周年記念行事

筑波大学が創立30周年をむかえた平成15年は、我が国の障害児教育教員養成開始（明治36年）から100周年に当たっていたため、心身障害学系、学校教育部、理療科教員養成施設、附属障害教育4校の共同主催で、創立30周年の参加行事の一つとして、障害児教育教員養成100周年記念行事を実施した。行事の概要および記念シンポジウム「障害児教育教員養成の新世紀- 更なる専門性の発展を求めて-」について報告する。

なお、出席者の所属・役職は、2003年11月現在のものである。

## I. 障害児教育教員養成100周年記念行事実施の趣旨

明治36年（1903年）、当時文部省直轄学校であった東京盲啞学校に教員練習科が置かれ、「盲啞の教育に従事するものの養成」を目的として教員養成が開始された。同科はその後師範科（1910年）、師範部（1924年）、国立盲教育学校・聾教育学校（1949年）、東京教育大学教育学部特殊教育学科と展開し、対象となる障害も知的障害、肢体不自由が加わり、20世紀後半に至り特殊教育教員養成制度としての形が整備された。

附属盲学校・聾学校は東京盲啞学校を創基とする学校である。附属大塚養護学校は明治41年東京高等師範学校附属小学校（現在の筑波大学附属小学校）に設けられた補助学級に始まり、また附属桐ヶ丘養護学校は昭和27年附属小学校から整肢療護園への講師派遣が学校の起点となった。心身障害学系は東京教育大学教育学部特殊教育学科の拡大発展であり、また理療科教員養成施設は教員養成科直系の養成施設として100周年を迎えた。現在、障害児教育に関しては、特殊教育体制から特別支援教育体制への移行が議論され、教員養成の問題を含めて大きな転換

期を迎えている。このような歴史的転換期にあたり、100年の歴史のなかに21世紀に引き継ぐべきものを学ぶことを願って記念行事を企画することになった。

## II. 記念行事の概要

心身障害学系、学校教育部、理療科教員養成施設、附属障害教育4校の共同主催とし、実行委員会を構成して企画運営にあたった。計画の概要は以下の通りであった。

日程 平成15年11月29日（土）午後1時～5時

場所 第1部、第2部

筑波大学東京地区G501教室

第3部

同上 学校教育部第一会議室

展示 同上 G502, 503, 504, 505

（理療科教員養成施設および障害教育4校の資料展示）

第1部

開会行事：大学あいさつ

岩崎 庸男副学長

主催者あいさつ

中村満紀男学系長

100年とこれから：

明治期の盲聾教育

（映像による紹介）鳥山 由子教授

附属障害教育4校

（映像による紹介）附属障害教育4校

講演：盲学校教員養成の成立と発展

長尾栄一 前理療科教員養成施設長

第2部

シンポジウム：障害児教育教員養成の新世紀- 更なる専門性の発展を求めて-

第3部

懇談会

### Ⅲ. シンポジウムの概要

障害児教育教員養成百周年記念シンポジウム  
「障害児教育教員養成の新世紀- 更なる専門性の発展を求めて-」

シンポジスト：中村満紀男（筑波大学教授、  
心身障害学系長）

上月 正博（文部科学省初  
等中等教育局特別支援教育  
課長）

渡邊 健治（東京学芸大学  
教授、教育学部第二部長）

斎藤 佐和（筑波大学教授、  
附属聾学校長）

司 会：香川 邦生（筑波大学教授）

#### 1. シンポジウムの趣旨

明治36年（1903年）、当時文部省直轄学校であった東京盲啞学校に教員練習科が置かれ、「盲啞の教育に従事するものの養成」を目的として正規の教員養成が開始された。この教員養成の開始は、明治30年代に急速な増加をみた盲啞学校の創設に呼応したものであった。今年は、この教員養成開始から数えて丁度100周年に当たる。この教員練習科は、東京盲啞学校と京都市立盲啞院の卒業生で適当と認められた者に対して、当初から入学を許可しており、障害のある者にも教員となる道を開く制度であった。同科はその後師範科（明治43年：1910年）、師範部（大正12年：1924年）と発展したが、昭和20年代の半ばまでは、我が国における唯一の盲・聾学校教員養成機関として大きな使命を果たしたといえる。

戦後においては、国立盲教育学校・聾教育学校（昭和24年：1949年）、東京教育大学教育学部特殊教育学科（大学における教員養成の開始、昭和26年：1951年）と発展し、対象となる障害も知的障害、肢体不自由が加わるなどの経緯をたどって特殊教育教員養成として整備されていった。また、昭和25年度（1950）からは、各地の大学において臨時の教員養成課程が設けられるなど、特殊教育の教員養成は、大きな広が

りをみせていったのである。

100周年を迎える今日、我が国における障害児教育は、特殊教育体制から特別支援教育体制への移行という大きな転換期を迎えている。また、盲教育と聾教育の先導で始まった我が国の特殊教育教員養成制度も、21世紀の特殊教育の在り方に関する提言のもと、免許状の総合化に向けての検討が進められている。このような歴史的転換期に当たり、100年の歴史の中から今後に引き継いでいかねばならないものを学ぶとともに、さらなる専門性の発展を期して、新たな視点から教員養成、現職教育、研修等の在り方を考えるのは意義深いことと考える。

#### 2. シンポジストによる提言

##### 特殊教育教員養成制度の歴史的評価

筑波大学教授 中村満紀男

##### 1 特殊教育教員養成制度の何が問題なのかー現状から

###### (1) 低保有率

平成13（2001）年度で、特殊教育諸学校教員の各専門免許状の保有率は、盲学校19%、聾学校31%、養護学校55%にすぎない。それを法的に担保しているのは、1954年の「教育職員免許法の一部を改正する法律」の附則第24項が、当分の間、基礎免許状があれば、特殊教育諸学校の教員になることができることを規定しているからである（新免許法では附則第19項として継続）。

問題の第一は、法律で教員免許基準を規定していながら、下位規定で非保有者を教員として認めるという矛盾であり、法規定の空洞化につながる問題である（これを50年も放置すれば、問題は、公益に反するどころか、不正義・不公正のレベルに達する）。また、特殊教育につきまとうスティグマの強化につながる問題である。第二に、専門免許状の保有が専門性を保証しているとすれば、それが欠如する教員が勤務しているということになる。

それでは、なぜ低保有率が生じるのであろう

Table 1 教師教育の方法の比較

	教員養成大学・学部	免許法認定講習
学習形態	学部段階でフルタイム	現職教育
課程形態	通常の授業と同じ	集中（夏休み）、校内研修を兼ねることが多い
授業担当者	ほとんど専任教員	主たる専門ではないこともある（とくに盲・聾）。講師の負担がきわめて重く、低い効果のため徒労感大
成績履修	通常の授業と同じ	出席していれば単位取得
効果	机上の知識になりがちで、定着・応用には工夫の必要がある	講師と受講者のニーズが噛み合えば有効だが、現状では単位取得だけが目的になりがち。単位取得後定着せず。対費用効果が高いのか疑問
受講者の程度	4年間に意欲・関心をもつようになる	能力・意欲に非常にばらつきが多い
受講者数	昭和48年度国立教員養成大学・学部養護学校教員養成課程設置完了	昭和51年度で養護学校免許単位取得者延べ人数12,217人

か。問題の根源は、附則第19項の規定にある。そして、地方教育委員会の教員人事制度に欠陥があるからである。新規採用では、特殊教育免許の保有と特殊教育専門科目を必須としない県教育委員会が多くあり（小川・廣薦）、異動時にも専門免許状の保有は不可欠な条件とはなっていない。

是正策として、特殊教育教員中の免許保有者の最低割合や免許取得の年限の規定を、国が最低基準＝ナショナル・スタンダードとして設けることは可能であろう。

### (2) 専門性の軽視

問題が単純でないのは、高い保有率が高い専門性を必ずしも意味しないからである。保有率の高低は、特殊教育教員新規採用時の選抜方法にしろ。また、特殊教育教員の人事異動で、それぞれの障害分野で不可欠な専門性（たとえば、入門期の点字指導）をもつ教員が不在となる事態が生じている。読み書きという最も基礎的な教育・生活の指導条件の欠如は、人権問題に等しい問題である。

### (3) 重度・重複化に対応できないこと

重度・重複化の中核としての精神遅滞（知的障害）の知識と技術があれば、重度・重複障害児の教育が可能かといえ、そうではない。な

ぜなら、当然ながら精神遅滞が他の障害と結びつくことで、その具体的な障害の様相は無限に近くなるからである。

(4) バイパス的な特殊教育免許の取得の問題  
特殊教育免許の低保有率は、新たな問題を派生させてきた。認定講習が特殊教育免許取得の主な方法になれば、フルタイムの課程は空洞化する。免許法認定講習が、夏期休暇等を利用して行われているのが常態である。元来、補充的な教員養成であった方法が主流化している。そのうえ、非保有者が免許を取得したころ、人事制度により、他の種別の特殊学校へ転勤し、当該種別免許保有者は定着しないのである（Table 1）。

## 2 特殊教育教員制度の歴史的評価

### (1) 第二次世界大戦前

教師教育の基本的形態は、教員免許のいわば本体部分はフルタイムで取得させること、任用後に時代のニーズに対応させるために現職研修を行い、さらに幹部候補者のような特定教員等に対して長期の再教育を行うことである。これは特殊教育の場合も例外ではない。

明治36（1903）年、東京盲啞学校に教員練習科が設置されて初めて、修業年限1年の教員養成課程が生まれた。この特徴は、1年のフルタ

Table 2 福岡県立聾学校全教員数に占める東京聾学校師範部卒業生数とその割合 (1932-1940年)

年	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940
東京聾学校師範 部卒業生数	7	7	7	8	9	10	10	9	9
全教員数	19	22	21	22	27	26	26	25	26
割合	36.8	31.8	33.3	36.3	33.3	38.5	38.5	36.0	34.6

Table 3 盲学校・聾学校・養護学校の本務教員数の増加 (各年5月1日現在、文部省特殊教育資料)

	盲学校		聾学校		養護学校	
昭和38(1963)年	2,220 (人)	100	3,687	100	1,317	100
昭和50(1975)年	3,206	144	4,803	130	12,099	919
昭和54(1979)年	3,345	151	4,793	130	22,796	1,731
平成13(2001)年	3,439	155	4,896	133	50,282	3,818

イムの課程であること、日本唯一の盲学校・聾学校教員の養成課程＝地方盲学校の幹部教員養成課程であったこと（その高い位置は、給与額<sup>1)</sup>をみれば明瞭である）、学科課程では教育実習だけでなく、理論も重視されていることである。この養成方法は、第二次世界大戦前では、とくに中核校<sup>2)</sup>(Table 2)でかなり高度の水準をもっていたことから、それなりに有効であったように思われる。

盲聾学校の現職教員に対する講習も実施されたが、戦前では、東京盲学校・東京聾学校での教員養成を中核とし、それを補完するものとして講習会という二元的な教員養成システムが体系化されていた。このようなシステムは、経歴と待遇がセットになっている場合に機能したと思われる。

## (2) 第二次世界大戦後

第二次世界大戦後、学校教育法は、障害児の教育を通常の教育の一環として位置づけるという重要な観点をもっていた。しかしながら、そのような一般性は、皮肉なことに特殊教育諸学校の整備＝特殊教育界の分離・独立とともに希薄となる。同様に、教員養成を大学で行うことになって、旧来の東京盲学校・東京聾学校が築

いてきた教員養成とその卒業生の地位は、継承されなくなる。<sup>3)</sup>

昭和23(1948)年度からの盲学校・聾学校義務制実施に対応するために、昭和23-24(1948-1949)年度には、6ヶ月または1年の小学部教員臨時養成所が開設される。しかし、戦後の教員養成は大学において行うとの方針に基づいて、昭和25(1950)年度から最初は2年課程(専任教員なし)で、盲学校と聾学校の教員養成が始まる(養護学校の教員養成は昭和35[1960]年度から)。戦前では東京盲学校・聾学校が教員養成を独占したのに対して、戦後は、少数の大学の養成課程と課程認定大学が供給を担うことになったが、需要に追いつけなかった。講習会形式による補充策は、昭和22(1947)年、再講習会が文部省により開催される。また、教育職員免許法認定講習が開始される。盲学校・聾学校の義務制による就学者の増加に対応するため、いわば臨時的措置の連続で対処された時点での教員の平均的レベルは戦前のほうが高かったと思われる。

## 3 提言- 歴史的観点から

### (1) 保有率の向上と教員のレベルの維持

高い免許保有率が優れた専門性を保証すると

は限らないとすれば、短期的には認定講習等でのバイパス的な免許取得方法もやむを得ない。しかし、保有率の向上を、特殊教育の質の向上と両立させるには、バイパス的な方法では困難である。まして、対費用効果の高い成果を挙げ、特殊教育のスティグマを解消することは、まず不可能である。

戦後の障害児教育界において、優秀な人材が必ずしも確保されてこなかったのは、なぜであろうか。この点で、戦前の盲学校・聾学校の先例は参考になる。拠点校に就職した官立師範部卒業者は、社会的地位と給与が高いことで、モラルもまた高かったと思われる。すなわち、優れた人材を獲得できたのである。しかし戦後、義務制になったことで、教員数が激増するものの（Table 3）、<sup>4)</sup> 給与上の優遇措置にもかかわらず、優秀な教師の確保が困難であった。<sup>5)</sup> こうして、戦後の義務制実施、教員の多数化、免許保有教員の獲得困難、バイパス的養成方法への依存、専門性の低下という悪循環に陥ることになる。

中期的には、抜本的な教員養成の方策を立案あるいは別の展望をしないかぎり、量的充実から質的充実に転換することは困難であろう。その場合、第一に留意すべき点は、いわば障害児教育教員の大衆化の時代にあつては、戦前のような優秀な教員を集中的にそろえることは不可能であろうということである。第二に、制度がほとんど整っていなかった時代は、指導のレベルが低いことを必ずしも意味しなかったということである。第三に、教育制度の確立が優秀な人材の確保に必ずしもつながらなかったことである。

特殊教育の制度が確立し、教育に従事する教員数が激増する時期と教員の資質低下の時期は、おそらく重なり合う。それは、急激な増員がレベルを低下させたこと、教員養成制度が、必要な教員増に対応できなかったためである。

そして、より重大な問題は、地方教育委員会の一定年限に基づく、そして障害児教育全体を一元化する人事異動制度が、盲学校・聾学校においてある時期まで存在していたゆるやかな人

的ネットワークの機能不全を招き、盲学校・聾学校における専門性の継承は、一部の特定校でのみ存続しうようになったことである。盲学校・聾学校も、養護学校で顕著にみられた教員大衆化に飲み込まれたのである。これは、教科に基盤をもつ盲学校・聾学校の教育と、それとは異なる指導論に立つとくに知的障害養護学校における教育との間の差異が顧慮されなかったことを意味する。これは昨今の総合免許問題でも同様である。

## (2) 制度転換における明確な理念の提示と階層的な人材の開発

戦前において盲学校・聾学校では職業自立という明確な目的があつた。戦後は、しだいに自己実現に重点をおくようにある。これは教育の一般的な目的への接近を意味したが、特殊教育の独自性を希薄にすることにもなる。

何よりも、なにゆえに「特別支援教育」に転換するのか、その確固たる理念の追求と徹底は不可欠である。理念を構築する場合に不可欠なのは、(アメリカ合衆国の)インクルージョン論争における特殊教育批判への傾聴である。それは、教育改革であり、学校改革であり、社会改革に連なる理念であるが、わが国の特殊教育改革が展望しているのは、(障害児)教育のいかなる範囲と深さなのであろうか。

元来、特殊教育は、子ども一人ひとりの教育的・生活的ニーズへの対処から出発した。それゆえ特殊教育の成果は、通常教育にとって貴重な指針となった時代もあつたのである。子ども一人ひとりのニーズの的確な把握と教育による対応ができる教員を育成する必要がある。指導とその運営において機能する、実力と待遇に対応した階層化された人材育成システムを開発しなければならない。それは競争の導入によって得られない課題である。

通常教育との関係構築が重要なことも、誰も異論がない。通常教育の教員が支持しない方策は無力である。それゆえ、特殊教育改革は通常教育の改革と連動するのが道理である（逆もまた真である）。また、一般の免許資格に特殊教育

科目を義務づけることも必要であろう。第二次世界大戦後の障害児教育は、戦前の遺産のうえに構築されてきたとすると、少数であっても開花していた特殊教育の遺産を新しく継承することを熟慮すべきであろう。知的障害教育の杉田裕や盲聾教育の梅津八三に代表される戦後特殊教育の理論と方法へのアプローチは、教師教育では重視されなければならない遺産であると思われるが、2人の背後に旧制大学アカデミズムの教養があったことは軽視されるべきではない。理論と方法意識なき、すなわち学問的基盤に欠けた経験と実際性は、結局は持続性に欠けるのである。学問的基盤に基づく理論と方法を修得した人材を得て初めて階層化された組織は機能する。教員のモラルは定着し、障害児教育の普遍性は達成され、通常教育への説得力も得られるようになると思われる。そして特殊教育最大の隘路であるスティグマも希薄化するのではなかろうか。

## 註

- 1) 高等師範卒業生月給90円、師範部甲種普通科卒業生80円、乙種同70円と、高等師範卒業生よりも一段階低い程度の給与を得ていたのである。「視覚障害教育100年の歩み」306頁、
- 2) フルタイムの聾学校教員養成課程が、当時国内に1校しかなかったことを考えれば、かなり高い専門免許状の取得状況であった。
- 3) たとえば、赤座憲久「目の見えぬ子ら」（岩波新書）が、盲学校義務制が完成した1961（昭和36）年、盲学校を街の中の僻地と位置づけたのは、当時の地方の盲学校が位置したレベルを示唆する。
- 4) 文部省（1953）わが国の教育の現状（昭和28年度版）、昭和28年度で、教員数は1948（昭和23）年度の盲学校2.3倍、聾学校2.9倍であった。
- 5) 文部省（1953）わが国の教育の現状（昭和28年度版）、「真に盲ろう教育に尽くそうとす

る入学志願者の少ないことは残念な次第で――優秀な教師の確保」のための対策の必要性が強調されている。

## 文献

- 小川克正・廣蔦忍（1997）障害児学校教員採用試験の8類型- 都道府県等52実施例にみる- . 岐阜大学教育学部治療教育研究紀要, 18, 19-30.  
 佐々木順二（未発表）聾学校における専門的教員の増加および口語法の導入と保護機能の分離 - 大正期から昭和戦前期の福岡盲聾学校を事例として- .

## 特別支援教育体制を支える専門性

文部科学省特別支援教育課長 上月 正博

- 1 特別支援教育の考え方と仕組みの一体性  
 障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育的支援
  - ①個別の教育支援計画
  - ②特別支援教育コーディネーター
  - ③広域特別支援連携協議会等の協働ネットワーク
- 2 全体性からみた学校の在り方の改革  
 特別支援学校、特別支援教室
- 3 変容するニーズに対応する専門性  
 教員―学校―地域  
 学校、研究研修センター、大学、関係団体、行政  
 特別支援教育の広がりとは基礎基盤としての免許に求められるもの
- 4 現在の動向―養成・研修を中心に  
 特別支援教育コーディネーター養成のスタート  
 国立特殊教育総合研究所の改組  
 特別支援教育制度の検討
- 5 最後に  
 学習する人、組織、ネットワーク

## 特殊教育教員免許状の総合化の意義と課題

東京学芸大学教授 渡邊 健治

### 1 はじめに

特殊教育教員免許状の総合化を考える際に、主たる論点は3つある。第一は、学部における教員養成問題と大学院・特別専攻科における高度の専門性の養成・研修の問題である。第二は、昭和29（1954）年の「教育職員免許法」の障害児学校における一部改正による付則24によって、盲学校、聾学校、養護学校の教員は、盲・聾・養護学校の教員の免許を保有していなくとも自分の間は教諭になることができるとされ、そのことから生じる免許状保有率との関連の問題である。第三は、特別支援教育への転換にともない、盲・聾・養護学校の制度から「特別支援学校(仮称)」の制度に改めることがさげばれており、その学校免許との関連で総合化が浮上していることの問題である。ここでは、この三点から論じて見たい。

### 2 学部教育と大学院・特別専攻科における教員養成の在り方

免許法が施行されてより、各養成機関は盲・聾・養護学校の教諭という学校種別の教員養成を行ってきた。しかし、昭和48（1973）年に設置された日本特殊教育学会の特殊教育教員養成問題研究委員会は、盲・聾・養護学校教諭2級、1級免許状を一本化し、「障害児教育教諭基礎免許状」と「障害児教育教諭専門免許状」とし、これらの免許状は学校・学級種別、障害種別を越えて通用する旨の提案を行った。また学部4年制の学校種別、障害種別の教員養成課程を改め、一本化して障害児教育教員養成課程をおく。その主たる理由としては、障害児教育の教員養成課程では基本的には、各種障害を通した一般的基礎的な障害児教育の知識技能の修得が必要であること、障害種別、学校種別の知見だけでなく、他の障害児教育の知見も必要である、ことなどがあげられている。学部段階では「障害児教育教諭基礎免許状」という免許の総合化が提案され、高度の専門性はPost Graduateの養成

課程が研修課程で求めるという考えが示されている。

この提案を受け、学校種別・障害種別の教員養成を一本化した「障害児教育教員養成課程」が昭和63（1988）年に大阪教育大学に設置された。これを機にいくつかの大学でも同課程が設置された。一方、免許法の一部改正も数回行われたが、しかし学校種別の免許状はそのまま維持された。そのため、一本化された養成課程の専攻やコースでは学校種別の教員養成が維持されてきた。昭和63年の教育職員免許法の一部改正により従前の1級、2級の区分が1種、2種の区分に改められ、そして新たに専修免許状が設けられた。これにより形の上では学部における養成と大学院、特別専攻科における養成が整ったかに見える。しかし、実態は学部における「障害児教育教諭基礎免許状」と大学院等における「障害児教育教諭専門免許状」という形にはなっていない、学部、大学院・特別専攻科における学校種別免許状が維持されたままである。この学部と大学院・特別専攻科における教員養成の整合性をはかるために、特殊教育教員免許状の総合化が必要であると考えられる。

### 3 「障害児学校免許状の保有率と総合化問題」

障害児学校における盲・聾・養護学校の免許状の保有義務の猶予問題については、日本教育大学協会の特殊教育研究部門が一貫して取り組んできた。盲・聾・養護学校の免許状の保有率の低さを解消するために、平成6（1994）年の全国特殊教育研究部門合同研究集会和歌山大会において、教育職員免許法（昭和29年改正法）における「付則24」の「当分の間」規定を早期に撤廃することが議論に上がり、また同年長崎大会では総会議案として「教育職員免許法に規定する盲学校・聾学校・養護学校教諭の免許状保有義務が早期に完全実施されるよう努力する」が提出され、採択された。一方、平成7年1月に同研究部門に「免許問題検討委員会」が設置され、平成11年9月に「総合免許状」のカリキュラム案の提案を含む「免許問題検討委員会最終報告」が出されている。

この特殊教育研究部門における免許問題の検討は、教育職員免許法の「付則24」（平成10年改正法付則19）の「当分の間」規定を撤廃する必要があるという認識から出発している。障害児学校における教員の盲・聾・養護学校の免許状の保有率の低さは、「当分の間」規定に直接起因しているが、その規定が撤廃されない限りにおいては、保有率を高めるためには、学校種別の免許状ではなく、「総合免許状」とすることが重要であると考えている。現在、各都道府県の教員の盲・聾・養護学校の免許状の保有率を高めるための数値目標が掲げられているが、このままていくと、盲・聾学校においては養護学校の免許の保有率が極めて高くなるということも予想される。そうした問題に対応するためにも免許の総合性が意味を持つのではなからうか。

#### 4 「特別支援学校（仮称）」の制度化と免許の総合化

特殊教育から特別支援教育への転換に際しては、盲・聾・養護学校の特別支援学校化問題と免許の総合化は不可欠の問題として検討されてきている。学校が一本化されれば、免許を学校種別にする根拠はなくなり、問題は、総合化に伴う専門性の確保が焦点になってくる。国立大学においても盲・聾・養護学校の複数の免許を出している大学は少なく、多くの国立大学や私立大学は養護学校の教員免許のみを出している。こうした大学では免許が総合化されると、他の障害についての科目を含めたカリキュラム構成において困難を伴うことが予想される。また、盲・聾学校の教員を養成している立場からは、専門性の希薄化が懸念されている。この総合化においては、従来、求められてきた教員養成における幅広い専門性と高度の専門性の確保という観点が構造化されて展開されることに着目する必要があるのではなからうか。

#### 5 今後の教員養成の在り方

今後の教員養成の在り方については、以下のようであげておく。

- 1) 統合問題と教員養成
- 2) 総合免許に対応した教員養成の展開

- 3) 特別支援教育に対応した教員養成の展開
- 4) 学間の連携による教員養成と研修体制の充実
- 5) 教員養成における専門性の確保と6年一貫教育

#### 専門性の継承・発展と教員研修

筑波大学教授 斎藤 佐和

##### 1 はじめに

東京盲聾学校教員練習科において教員養成が開始されてから100周年を迎える今日、障害児教育は、特殊教育体制から特別支援教育体制への移行が提言され、大きな転換点を迎えている。また特殊教育教員免許状の総合化にむけての検討も進行中であり、継承すべき教育の専門性を明示できるのか、専門性の継承・発展を支えるシステムをもっているのかが改めて問われている。

##### 2 特殊教育教員免許状の総合化と教員研修との関係

本年5月30日までに11回開催された特殊教育免許の総合化に関するワーキンググループでは、検討すべき課題の1として、養成と平行して現職教育に関わる検討の必要性が当初から一貫して認識されてきた。子どもとの具体的関係を通して学ぶ部分の多い障害児教育にあつては、その経験を共有化、洗練化する現職教育の仕組みが特に重要であると考えられる。今後は教員養成段階での教育との連続性、関連性も考慮して教員研修を組織化していくことが必要である。

##### 3 教員研修、現職教育の構造化の必要性

教員免許状の総合化の検討により、ある程度免許状の階層化が計られるだろう。一方、研修体制にも意図的な構造化が求められている。これまでより短期間で、障害の特質、発達段階や個の多様な条件に即した教育の専門性を習得するため、目的の階層化、研修内容・方法の多様化を早急に検討する必要がある。

##### (1) 目的の階層化



学校における基本的な教育体制の確保（保護者の期待に応える体制作り）

教員の専門性のスキルアップ（主に経験の短い教員を対象）

教員のキャリアアップ、リカレント教育（主に一定以上の経験を持つ教員を対象）

(2) 研修内容の多様化

各教育の専門性に関わる内容：

授業研究、教材研究、事例研究、個別の指導計画に関する研修など

自立活動領域の指導に関わる内容、教科等の指導の関わる内容など

特別支援教育体制への移行に対応する内容：

連携事例に関する研修、連携体制に関する研修、個別の教育支援計画に関する研修、特別支援教育コーディネーター養成研修

(3) 研修方法の多様化

On the Job Training（校内研修）単発型、シリーズ型／内部資源型、外部資源型  
授業研究方式、指導記録・評価方式

Off the Job Training（校外研修）個人、集団、長期、短期／自由参加型、指名参加型

4 特別支援教育担当教員の研修に対する筑波大学の役割

筑波大学では平成14年度「附属学校改革推進委員会」を設置、国立大学法人化後の大学における附属学校の役割と改革の方向性を検討してきた。また平成16年度より、国立久里浜養護学校がその対象児を自閉症児として筑波大学附属障害教育学校の一となることが決定した。改革推進委員会でまとめられた基本方針を受け、我々は平成16年に東京地区に「特別支援教育研究センター（仮称）」を設置するための概算要求を行った。本センターは、心身障害学系と障害教育附属学校が各障害教育の専門性の継承・発展に寄与すること、またその教育資源を活かして「特別支援教育体制」が必要とするセンター的機能に関する開発研究を行うことを目指している。5つの障害種別附属学校の教育実践を活かした統括的かつ連携的な機能を持つことが期

待されているところから、統括部門と各障害部門とを設置し、教員研修機能、相談支援システム開発機能、通常学校支援システム開発機能、研究開発理解啓発機能の4機能を果たす予定である。ここでは本センターの教員研修機能を中心に教員研修に関わる筑波大学の役割について述べる。

(1) 教員研修機会の提供

【統括部門- 大塚地区】

○免許法認定公開講座：

大学および附属学校教員による免許法認定公開講座の実施（平成14年度開始、15年度7講座を実施、受講生約600名）、将来的には専修免許対応への発展を考える。

○特殊学校、特殊学級等担当教員に対する10年経験者研修プログラムの企画・運営

10年経験者研修についても、大学教員による講義と附属学校教員による指導法等に関する演習等で構成する質の高いプログラムを提供する。

○障害児の教育に関わる様々な課題を取り上げる教職員対象公開講座の企画・運営

特殊教育担当教員対象の既設の各種公開講座に加え、小・中学校などの教員対象の講座も含めて、大学教員と附属学校教員によって多様な研修プログラムを提供する。

【各障害部門- 各学校】

各学校は、これまでに各障害教育の専門性に直接関わる全国規模の講習会、研修会、公開講座などを企画・運営し、教員研修機能を果たしてきた。今後も継続・発展させる。

(2) キャリアアップ、リカレント教育

経験を積んだ教員を対象とするリカレント教育の場として、夜間修士課程カウンセリング専攻リハビリテーションコースで実績をあげてきたが、平成16年度からは教育研究科障害児教育専攻に現職教員対象1年制修士課程が設置された。多様な選択肢を用意して、教員のキャリアアップに貢献し、長期的観点で教員のマンパワーの質的向上

をはかる。

3ヶ月、6ヶ月、1年など中長期の内地留学生を受け入れ、指導法などに関わっては附属学校との連携のもと実習的な内容も加え、教育実践力の向上に貢献する。単位化を考慮し、免許状の上進に役立つようにする。

(3) 研究と教育実践のタイアップの促進

人間総合科学研究科心身障害学専攻（博士課程）院生に附属障害教育学校でのインターン学習を課すなどカリキュラム改革を実施し、教育実践の場の問題意識を共有できる研究者養成に努める。

（文責 斎藤佐和）