4．盲・聾・養護学校の「センター的機能」と教員養成

教員養成と盲・聾・養護学校の「センター的機能」

本編では，特殊教育諸学校のセンター機能を担う教員の養成の在り方について３つの観点から論じている。宮城教育大学の猪平眞理は，「盲・聾・養護学校のセンター的役割と教員養成大学における対応」と題して，現在の盲学校教員養成に関する学部教育の現状と課題の分析，さらに，大学院における現職教員教育とセンター機能に関する専門性の確保に関する提案，最後に，小・中学校教員免許取得希望学生への障害児教育科目の中にセンター機能に関する内容を盛り込むべきとの提言を行っている。福井大学の氏家靖浩は「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的な機能を理解した教員を大学でどう養成するか－福井大学教育地域学部学校教育課程のひとつの試み」と題して，障害児教育教員をめざす学生を対象とする「センター機能」を題材とした学部における試行的授業について報告している。教員養成課程の必須科目として免許法施行規則に位置づけられている「総合演習」を活用した取り組みであり，学部においてセンター機能をどの様に学生に理解してもらうかという意欲的試みの紹介である。福岡教育大学の木舩憲幸らは「特殊教育諸学校のセンター機能を担う教員の養成」と題して，センター機能の定義に始まって，諸研究や保護者のニーズ調査などの結果に基づいて，センター機能が多様な内容を含むこと，従ってセンター機能に関する教員の専門性も多様であること，を述べている。さらに，センター機能を担う教員養成カリキュラムに含めるべき内容の分析を行い，センター機能に関する専門性確保は大学院を中心とした現職教育が適当であるとの提言を行っている。

３つの論考でも述べられているが，センター機能そのものが多様な機能を含むことから，センター機能を担う教員の専門性にも多様な内容が含まれる。それに加えて，センター機能とその教員養成を考えるにあたっては，関連して考慮しなければならない事柄が多くある。大きくは，現在の特別支援教育の動向がある。センター機能そのものも現在の特別支援教育の大きな流れの中の一つであり，それ故に特別支援教育の流れをしっかり把握した教員養成が求められている。さらには，「特別支援教育コーディネーター」や「個別の教育支援計画」や「総合免許」等の具体的関連事項もある。これらの具体的関連事項は，センター機能に関する教員養成に直接的に影響するという点で，目が離せない内容である。今回の論考では，これらの関連する事柄について十分に論議が尽くされたとは言い難いところがあるし，今後早急に検討すべき課題として残されたままになっている点が多い。本編の提言・報告が，これからの議論のたたき台となれば幸いである。

特殊教育諸学校のセンター機能を担う教員の養成

*福岡教育大学　**福岡県立筑後養護学校
木舩　憲幸*・石坂　郁代*・後藤　　宏**

本論文の目的は，特殊教育諸学校のセンター機能を担う教員の養成における大学の役割について提案することである。この目的を達成するためには，第一に，センター機能の定義及び分析が重要な課題となる。なぜならば，一口に「センター機能」と言ってもその中に含まれる機能は様々であり，センター機能を担う教員には，その機能を担えるに足る多様な専門性が要求されると考えられるからである。次に，サービスの提供を受ける障害児とその保護者がセンターとしての特殊教育諸学校に何を求めているかを知ることが大切である。最後に，我が国の特殊教育或いは特別支援教育は急速に変化しつつある状況にあることから，その動向を踏まえつつ，センター機能を担える専門性の高い教員の養成プログラムの開発を行う必要がある。以上の様な理由から，本論文を以下のように構成した。

1　センター機能とは何か
2　センター機能に含まれる下位機能の分析
3　我が国における特別支援教育の動向と様々なセンター機能
4　センター機能を担う教員に求められる多様な専門性とその養成プログラム
5　現職教育と大学の役割

1　センター機能とは何か

ここでは，学習指導要領等において述べられているセンター機能について紹介し，本論文におけるセンター機能の定義を述べる。

平成11年３月告示の盲学校，聾学校及び養護学校小学部･中学部学習指導要領では，「地域の実態や家庭の要請等により，障害のある児童若しくは生徒又はその保護者に対して教育相談を行う等，各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすよう努めること。」と記載されている。

平成13年１月の「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」では，「盲・聾・養護学校は，その専門性や施設・設備等を生かして，地域の小・中学校や幼稚園等に対して，求めに応じて教材・教具や情報機器等を貸し出したり，盲･聾･養護学校の教員が小･中学校等の教員に対して情報提供したり，小･中学校等の教員が盲・聾・養護学校を訪問して研修する等，小・中学校や幼稚園等への支援センターとしての役割を果たすこと。」と記載されている。

平成15年３月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では，「…盲・聾・養護学校は，…地域の小・中学校等に在籍する児童生徒やその保護者からの相談，個々の児童生徒に対する計画的な指導のための教員からの個別の専門的・技術的な相談に応じる等により，地域の小・中学校等への教育的支援を積極的に行うことで，地域社会の一員として，地域の特別支援教育のセンターとしての役割を果たすことが重要である。…今後は，特別支援教育における地域のセンター機能を有する学校としての役割を踏まえ，専門の部署の設置等による相談支援体制の充実，地域の研修会等の企画や支援を通じた指導上の知識や技能の小・中学校への普及等の取組を積極的に行うことについて具体的な検討を行うことが必要である。」

上記の内容に基づいて，本論文では盲・聾・養護学校のセンター機能を以下のように定義した。盲・聾･養護学校のセンター機能とは，「その専門性や障害に応じた施設･設備等を生かして，特別支援教育に関して，地域の小・中学校等への教育的支援を積極的に行うこと」である。

2　センター機能に含まれる下位機能の分析

（1）これまでの研究に基づくセンター機能に含まれる下位機能の分析

上記の定義の中の「地域の小･中学校等への教育的支援」の内容として，「今後の特別支援教育の在り

方について（最終報告）」であげられている内容としては，地域の小•中学校等に在籍する児童生徒やその保護者からの相談，個々の児童生徒に対する計画的な指導のための教員からの個別の専門的・技術的な相談に応じる等，がある。これらの小•中学校等への具体的支援内容を考えるにあたっては，滝坂(2003)の全国の特殊教育諸学校が提供しているセンター機能に関する調査が参考になる。表１にこれらの機能について要約した。

表１　滝坂（2003）によるセンター機能の下位分類

センター機能の分類	内　　容
教育相談	就学，指導実践，アセスメント，教員へのスーパーバイズ等
指導	他機関を訪問して直接に子どもの指導を行う
研修	特殊教育諸学校が外部者を対象として研修等を行う
情報提供	障害児教育に関する各種情報を広い対象に提供する
コンサルテーション	他機関やその職員に対し，その機関での指導等の相談に応じる等
実践研究	障害児教育に関する実践的研究を他機関と連携・協力して行う
施設・設備の提供	教育活動とは別の目的で学校外の人や機関に提供する

（２）障害のある児童生徒の保護者を対象としたニーズ調査からのセンター機能の分析

後藤（2003）は，養護学校・特殊学級・通常の学級に在籍する障害児の保護者のニーズ調査から，保護者の望むセンター機能を明らかにしている。その結果の中から，小・中学校の特殊学級及び通常の学級に在籍する障害児の保護者のニーズを表２に要約した。表２から，小・中学校の障害児の保護者が求めているのは小・中学校への支援であることが分かる。これは本論文の「１　センター機能とは」で定義した盲・聾・養護学校のセンター機能と合致する内容である。

しかし，小・中学校の障害児の保護者は，居住地域での関係機関・人とのつながり等への支援も求めているが，この内容は，本論文のセンター機能の定義には含まれないものである。この様な居住地域に関する支援は，「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」で述べられている「盲・聾・養護学校におけるコーディネーター」の役割として分別する方が概念整理しやすいと考えた。もちろん，「居住地域への支援と盲・聾・養護学校におけるコーディネーターの役割」に関しては，センター機能と関連する重要な検討課題であり，今後早急に検討する必要があることは言うまでもない。

表２　小・中学校の障害児の保護者の望むセンター機能の内容と対象

居住地域に関する支援	関係地域・機関・人とのつながり	
	居住地域での所属・つながり支援	
小・中学校への支援	支援内容	障害児の指導に関して
		交流教育・共同研究
	支援対象	障害児の保護者に対して
		教職員に対して

３　我が国における特別支援教育の動向と求められる教員の専門性

新たな「特別支援教育」では，これまでの「特殊教育」と大きく異なる点が多々ある。盲・聾・養護学校の教員がセンター機能を担当するにあたっては，今後の「特別支援教育」の在り方と無関係ではあり得ない。「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を参考にして，新しい特別支援教育の在り方とそれに対応した教員の専門性について表３にまとめた。そこに示した１から６までの専門性の中で，センター機能に関係すると考えられる専門性は１～３である。４～６は，コーディネーターに求

められる専門性であると考える。

表３　これからの特別支援教育と求められる教員の専門性

現行	→	これからの特別支援教育	教員の専門性
盲・聾・養護学校	→	特別支援学校・盲・聾・養護学校	１．重度，重複障害への対応
通常の学級 特殊学級 通級による指導	→	特別支援教室	２．軽度障害及びLD，ADHD等への対応
		専門性　１　＋　専門性　２　＝ コーディネーターの配置 連絡協議会	３．多様な障害への対応 ４．校内の協力体制，関連機関との連携におけるコーディネート
		障害の多様化の実態に対応して幅広い分野の専門家（ST，PT，OT等）の活用	５．他職種との連携
個別の指導計画	→	個別の教育支援計画	６．生涯にわたっての支援

（１）軽度障害及びLD，ADHD等への対応

まず「2．軽度障害及びLD，ADHD等への対応」がある。その理由として，「軽度障害児及びLD児，ADHD児等」は，小•中学校の通常の学級及び特殊学級に在籍していることがあげられる。特にLD，ADHDに関しては，障害に対しての専門的知識や，障害の特性を踏まえた適切な指導が効果をあげるとされており，専門的な教育を受けた特殊教育諸学校の教員の支援が特に求められている。

（２）重度・重複障害への対応

第２に，表３の「1．重度•重複障害への対応」に関しても，センター機能に含むべき内容として位置づけられると考えられる。その理由は，「21世紀の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の中で，障害の程度に関する基準及び就学手続きの見直しについての提言が行われ，「市町村教育委員会が，児童生徒の障害の種類，程度，小中学校の施設・設備の状況等を総合的な観点から判断し，小・中学校において適切に教育を行うことができる合理的な理由がある特別な場合には，盲・聾・養護学校に就学すべき児童生徒であっても小・中学校に就学させることができるよう就学手続きを見直すこと」とされた。この提言にそって，平成14年４月には学校教育法施行令が改正された。改正後の施行令では，盲・聾・養護学校に就学する基準に該当する児童生徒で，その障害の状態に照らし，就学に係わる諸事情を踏まえて，小・中学校において適切な教育を受けることができる特別な事情があると市町村の教育委員会が認めた場合には，小学校・中学校に就学させることができることとされた。この学校教育法施行令の改正によって，今後，小・中学校に，現在よりも重度の児童生徒が入学してくることが予想される。その場合，その児童生徒の特別な教育ニーズに応じた教育を行うために，特殊教育諸学校の専門的知識の提供が求められるであろう。

さらに「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」では，特殊教育諸学校は，重度•重複障害児に対して，その専門性や障害に対応した施設・設備を利用して，就学する以前から早期教育相談を実施すること等も求められており，地域の特殊教育センターとなることが嘱望されている。

（３）情報センターとしての機能

情報センターとしての機能に関しては，「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」ではふれられていないので，表３には含めていない。しかし，「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」の中では，特殊教育諸学校の果たすべき重要な役割の一つとして記載されていること，及び今日のIT技術と遠隔教育の進展がめざましいことから，ここで取りあげておくべき内容と位置づけた。「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」では，特殊教育諸学校は障害の種類，程度等に応じた情報

機器設備を生かして，情報教育コンテンツの開発や機材の貸し出し，地域の障害者が情報活用能力を身につけるための情報教育センターとしても機能するよう求められている。また，通常の幼稚園，小・中学校と連携しての授業研究，教材・教具の開発等もセンター機能の一つと考えられる。

4　センター機能を担う教員に求められる多様な専門性とその養成プログラム

これまで考察してきたように，センター機能を果たすための教師の専門性には多様なものが含まれるが，それらの多様な専門性の多くは，実は従来からの教員養成プログラムに含まれている。したがって，センター機能に関する教員養成プログラムの開発にあたっては，求められる専門性という観点から，従来の教員養成プログラムに含まれる内容と含まれない内容を点検する必要がある。その際には，幾つかの科目の中に分散して含まれている内容もあることに留意する必要がある。表４に，センター機能を果たすために必要な教師の専門性と従来の教員養成プログラムに含まれている科目との対応をまとめた。

表４では，新たに追加する必要のある４つの内容として，「⑥教育相談の知識•技術と保護者等に対するコンサルテーション技能」，「⑦援助者としての資質（障害のある人に接する時の基本的知識・態度・技能）」，「⑧実践的研究を行う力」，「⑨ IT を用いて情報を提供する力」をあげた。

「⑥教育相談の知識・技術と保護者等に対するコンサルテーション技能」と「⑦援助者としての資質（障害のある人に接する時の基本的知識・態度・技能）」は，個人のプライバシーに関わる事の多い障害児教育と教育相談等では重要な内容である。これらに関しては，従来の教員養成プログラムでは教職科目の中で部分的に取りあげている大学も見受けられるが，必ずしも充分とは言い難いところがある。従って，障害児教育に関する専門科目として開設することが必要である。その際に，⑥も⑦も内容的には独立した科目としての開設は可能であるが，第１欄「障害児教育に関する科目」，第２欄「心理・生理・病理」或いは第３欄「教育課程と指導法」のいずれに含めるべき科目か検討が必要である。

表４　センター機能担う必要な専門性と従来の教員養成プログラムとの対応

センター機能を担う教員に必要な専門性	従来の教員養成プログラムでの科目
①教育行政・法律・制度・歴史等 ・特殊教育行財政に関すること ・特殊教育の歴史に関すること ・特殊教育に関する法令 ・学習指導要領と教育課程の編成 「自立活動，個別の指導計画等を含む」 ・交流教育について	第１欄　障害児教育に関する科目 第３欄　教育課程と指導法
②世界の動向等 ・障害児教育の国際的動向に関する理解と，それを踏まえたうえでの我国の障害児教育の現状把握	第１欄　障害児教育に関する科目
③多様な障害に関する心理・生理・病理等 ・各障害に関する心理・生理・病理の基本的知識 ・各障害の関連性に関する知識＝各障害を理解した上で，それらが合併している場合の機序や障害像等を知る ・重複障害に関する内容「上記の項目と関連」 ・障害児の家族に関すること－－家族に障害児の存在が与える影響に関する知識等	第２欄　障害児の心理・生理・病理に関する科目
④評価，診断，実態把握 ・知能，認知，言語，等の代表的な発達評価・検査 ・実態把握，指導計画作成と実施，及び再評価と計画の修正の流れについて	第２欄　障害児の心理・生理・病理に関する科目 第３欄　教育課程と指導法

⑤指導法	第３欄　教育課程と指導法
⑥教育相談の知識・技術と保護者等に対するコンサルテーション技能	従来の障害児教育教員養成プログラムでは，あまりふれられていない内容
⑦援助者としての資質（障害のある人に接する時の基本的知識・態度・技能） ・臨床心理学的知識（カウンセリング，障害者の心理等） ・倫理（障害者に接するものとしての） ・人間観 ・人の可能性や価値について肯定的な見方ができる ・自己概念－自らを適切で価値あるとみなせる ・客観性とともに障害を持つ子に親身になれる ・暖かい人柄，共感性 ・障害者への接し方・態度等の人間としての基本的資質	従来の障害児教育教員養成プログラムでは，あまりふれられていない内容
⑧実践的研究を行う力 ・小・中学校教員と共同して実践的研究を行う力	修士課程での修士論文作成の過程で養成されてきている
⑨ IT を用いて情報を提供する力 IT による遠隔教育方法論	従来の障害児教育教員養成プログラムでは，あまりふれられていない内容

「⑧実践的研究を行う力」に関しては，従来の教員養成プログラムでは，修士課程での修士論文作成の過程で研究能力を身につけることによって対応してきていると言える。しかし，今後の修士課程においては，学校での実際的課題に関する実践的な研究と，その研究能力に重点をおいた修士論文とその指導に一層の重点をおく必要がある。その点で，これまでの修士課程の在り方をカリキュラム及び修士論文に関して見直すと同時に，専門職大学院としての「教員養成専門職大学院修士課程：エデュケーショナル・スクール」について検討していく必要がある。

「⑨ IT を用いて情報を提供する力」に関しては，「21世紀の特別支援教育の在り方について（最終報告）」で述べられている様に「（特殊教育諸学校が地域の）情報教育センターとしても機能する」ためには，これからは増々重要になっていくと言える。現在，IT 技術の発達にはめざましいものがあり，また遠隔教育の普及進展に伴って効果的・効率的な情報提供を行うためには必要不可欠の内容である。⑨に関しては，その内容の特質からして障害児教育に関する専門科目と言うよりは障害児教育を支える基礎的な科目としての位置づけが適当であろう。

5　現職教育と大学の役割

小・中学校の教員や保護者に対して教育相談や授業・研究に関する支援を行うに必要な基礎知識や関連知識は広範囲で膨大な内容と予想できる。また，学校における実務経験や関連機関との連携の中でしか学べない内容もありうる。これらの内容を実際の学校教育の経験すらほとんどない学部生を対象として行って，センター機能を担える教員の養成が可能であろうか。特殊教育諸学校や小・中学校での実務経験を積んだ上でこそ，養成可能なものと考えるのが妥当であろう。そこで，センター機能を担う教員の養成に関しては，以下のような提案を行う。

表５　センター機能を担う教員養成に関する大学の役割

１．基本原則
現職教員再教育プログラムを中心として養成することが適当
２．養成の方法
・修士課程での養成
・公開講座や単位認定公開講座等の短期研修コースでの養成
・教育委員会や教育センターと共同して，或いは委託を受けての養成

〈文献〉
1）後藤　　宏　(2003)　保護者のニーズからとらえた養護学校のセンター的役割．福岡教育大学大学院教育学研究科障害児教育専攻修士論文.
2）滝坂　信一　(2003)　盲・聾・養護学校におけるセンター的機能の現状－実態調査の結果概要をもとに－．特別支援教育Ｎｏ．９

特殊教育諸学校の地域におけるセンター的な機能を理解した教員を大学でどう養成するか

福井大学教育地域科学部学校教育課程のひとつの試み

福井大学教育地域科学部
氏家　靖浩

1　基本的な理念

教育相談・地域支援を柱とした特殊教育諸学校のセンター的な機能の開発をすすめる中で，やはり最重要課題は，人材の育成ということになるであろう。つまり，現在，教員である者は当然ながらも，今後，新しく教員になっていく者たちも，センター的な機能に関する知識と，その活動を創りあげていく積極性を持たせなければならない。それらをまとめて言えば，特殊教育諸学校教職員の専門性の向上が基本要件として指摘できる。これについては，本プロジェクトの一環として行ったいくつかの調査も，それを支持している（氏家・吉田・小八木・上田・滝坂，2003）。

しかし，同時に「地域」「センター的」という語感からか，『旅をする先生』（中村，1998）というイメージを強く持ち過ぎることへの懸念も生じる。学校外の仕事に多く携わり，あたかも旅をするような役割も部分的にはあるが，それ以上に学校内部の業務を丁寧に遂行し，さらにその改革をも担当する役割も重要であることを認識しておく必要を感じる。そうしないと，既に中途半端な制度化がなされたスクールカウンセラーの一部の従事者のように，無責任な評論家にはなるが責任の取れる当事者にはなりえない，という最悪の事態を招きかねない。

あくまで大前提は，今，ここにある学校である。その，今，ここにある学校をベースに考え，現時点で特殊教育諸学校（ここでは知的障害養護学校）に勤務する教員の，教育実習等では垣間見えない日常の実践に，教員を志望する学生が「センター的な機能」を意識しながら同じ活動に関わることで見えてくるものを，センター的な機能の萌芽として，仮定してみたい。センター的な機能は，現在，勤務している教員たちも創意・工夫を重ねていかなければならないが，新規で採用される教員も，わからないから関わらない，では済まされない。となると，違う立場の者が，大胆な共同体験を踏まえて目的と場と時間を共有することによって，センター的な機能とは何かを互いに議論することによって開発されるものが，よりリアリティのあるセンター的な機能と判断したのである。そして，こうした「体験」が，現職教員にとっても，教員を志望する学生にとっても，貴重な学びの体験になるであろうとも思われた。ただし，この試行の報告は，詳細な事後評価を行ったわけではないので，あくまで経緯の紹介であることも断っておく。

要約すれば，時間経過という段階によって以下の基本的な課題を設定したことになる。

1）教員志望の学生が，養護学校教員の通常勤務にパートナーとして参加することで「日常の仕事」を知る
2）その中から，養護学校の教員が「センター的な機能」として活動を提案し，学生と共同して実践してもらう
3）その活動を学生が「センター的な機能」として学生自身の言葉で他の学生，大学教員に活動報告する

以上のような，センター的な機能を教員養成に位置づけた試行的な実践の経過を紹介する。

2　福井大学の現行のカリキュラムから

ここで，福井大学と筆者の現状について整理しておく。筆者は学生教育を副次的とし，教育実践・教育臨床に関する研究・指導を行うことを主目的とする附属教育実践総合センター教育臨床研究部門の専任教員である。この教育実践総合センターに所属しているがゆえ，学部所属で学生教育が主たる任務の

教員よりは，大学と地域との連携を視野に入れると本プロジェクトのような学外連携プロジェクトへの参画は容易であり，学内への経過説明等も円滑に進められた。そして，筆者は，教育実践総合センターへの所属以前に，教員志望者が入学する学校教育課程を担当する発達科学講座に所属しており，教育実践総合センター移籍後も，一貫して学生教育に携わっているという経過があった。こうした背景からプロジェクトと学生教育は，筆者のもとで容易に統合された。

また，教育実践総合センター，発達科学講座，附属養護学校等といった，筆者の所属し同時に連携を取る部門の同僚からは，筆者の構想に対して積極的に援助してもらえる相互の関係性があったことも，特筆しておきたい。

科目上の留意点を見てみると，共通教育（いわゆる一般教養教育），教職科目，専門科目，卒業後教育（大学院修士課程，特殊教育特別専攻科，他の様々な現職教育等）に整理される。共通教育では工学部の学生や，教員免許の取得を要しないコースの学生もおり，本来は，教師を志す者だけではなく，様々な専門を持つ学生の参加も望ましいが，実習的な要素を含むので途中で履修を放棄するといった安易な受講も戒めたいという配慮から，この試みには不適と判断した。また，教職科目，卒前・卒後も含む専門教育は，既に過密になっており，新たな企画を盛り込む余裕はなく，これも見送りとした（卒後教育に関しては，後述する）。

そうした中で，教育職員免許法の改正によって設定された「教育総合演習」（以下は，演習。本学では，学校教育課程２年次後期の必修科目）を活用することを筆者が他の障害児教育専門課程の関係教員と演習担当教員に提案し了解を得た。こうした障害児教育専攻者だけでない，すべての教員志望者に特殊教育諸学校のセンター的な機能について概説できるメリットは，多様な構成員によって，センター的な機能に関することのみならず障害児教育の課題に，既成の常識にとらわれない新鮮な視点で接してもらえることであると考えられた。デメリットは，100名の全受講者のうち，1カ年限定のわずか20名足らずの試行であることと，対象の２年次学生は，他の講義の勉強も忙しいことから，どれほど真剣に取り組めるかが憂慮された（これは，まったくの杞憂であった）。

なお，本学には，介護等体験も含み，入学時から卒業に至るまでの教育実習を体系的に配列した教育実践研究という科目があり，今後はこれらの中に位置づけられるのが望ましいと思われるが，折からの大学改革の中で，まだ議論を開始するに至っていない。また，工学部の学生で，共通教育の中の担当教官から個別の指導を受け，例えば筆者の場合，障害児教育・臨床心理学的なテーマを掘り下げた学生に対して，「副専攻:人間の科学」を取得したことを認める制度があり，いずれは工学部等，他の学部の学生で，教職課程を履修する者からセンター的な機能への助言が期待できるが，今回はあくまで教員養成課程に在籍し，履修が必修となっている学生に限定することで，今後センター的な機能を教員養成にどのように位置付けるかを検討する基礎資料作りをしたいと考えた。

3　福井大学で実際に試行したもの（演習を通して）

演習の概要を以下に示す。2001年度は月曜の３時限目（90分間）に設定され，学生100名に対し各講座等を代表した７名の大学の専任教員が各自のテーマを示し，学生の希望によってグループ分けを行った。筆者は次のような講義シラバスを演習受講予定学生全員に示した（後述するが，筆者にはさらに演習を運営するにあたっての協力者がいた。この演習協力者にも同様のガイダンスを行った）。

【福井大学教育地域科学部学校教育課程　課程共通科目　『教育総合演習』　２年次後期　必修】
担　当：氏家　靖浩（附属教育実践総合センター　教育臨床研究部門）
テーマ：「養護学校のセンター的機能について考えよう」
■　概　要

文部科学省が検討を進めてきた「21世紀の特殊教育の在り方について」の最終報告書を読むと，今後は特殊教育諸学校において地域のセンター的機能を持つように提言がなされています。しかし，われわれは，まず特殊教育諸学校そのものについて，どれだけ知っていると言えるのでしょうか。

本演習では，障害を持つご本人やその家族，附属養護学校の先生方や，本学の大学院生の皆さん，様々な関係機関の皆さんと協力して，今，養護学校が取り組んでいる「実践」について「体験」する機会を

用意し，それを踏まえて今後，センター的機能として何ができるのかについて，しっかりとした根拠を持って考えてみたいと思っています。

また，必要に応じては，みなさんの母校の先生（特殊教育以外の先生）や，日常，教育とは関係のない人々にも聞き取り調査を実施し，多角的・多面的に検討を進めていく予定です。

この機会に，教育実習とは違った形で「学校」「先生」そして「教育」を再体験してみませんか。積極的に関わってもらえば，養護学校の未来予定図の作成に参加することになります。

■　日　程

第　1　回	10月１日（月）	オリエンテーション・グループ分け
第　2　回	10月15日（月）	養護学校のセンター的機能についての基礎知識
第　3　回	10月22日（月）	養護学校のセンター的機能についての基礎知識
第　4　回	10月29日（月）	体験実習（附属養護学校など）
第　5　回	11月５日（月）	体験実習（附属養護学校など）
第　6　回	11月12日（月）	体験実習（附属養護学校など）
第　7　回	11月19日（月）	体験実習（附属養護学校など）
第　8　回	11月26日（月）	体験実習（附属養護学校など）
第　9　回	12月３日（月）	中間報告会
第　10　回	12月10日（月）	聞き取り調査（母校や関係機関）
第　11　回	12月17日（月）	聞き取り調査（母校や関係機関）
第　12　回	１月15日（火）	まとめ
第　13　回	１月21日（月）	まとめ
第　14　回	１月28日（月）	最終全体報告会Ⅰ
第　15　回	２月４日（月）	最終全体報告会Ⅱ

全受講対象者に対し，大学教員のそれぞれがオリエンテーションを行った後，学生自身の希望と教員による調整によって，学生18名（本来の所属コースは，社会系教育コース１名，教育実践科学コース７名，臨床教育科学コース６名，障害児教育コース４名。障害児教育コースのみが，養護学校教員１種免許の取得を必修とする）が筆者のもとで演習に取り組むことになった。

そして筆者の場合は，この18名の学生に対して，筆者ひとりではなく前述のように演習協力者として，本学教育地域科学部附属養護学校教諭５名と，大学院教育学研究科障害児教育専攻障害児教育専修に内地留学中の大学院生（本務は中学校特殊学級担任）１名の協力のもと，演習がすすめられることになった。これらの協力者が，それぞれのテーマのもとに，さらに少人数からなるサブグループを組織し，実際の活動が開始された。

これらの演習協力者は，筆者と日常的に実践研究を行う者たちであり，この時点でも，特殊教育諸学校のセンター的な機能のあり方について，多くの議論を重ねてきていた。そのため，定まった形ではないが，それぞれがおぼろげながらでも，センター的な機能の構想を持っており，本演習では，これらの演習協力者である障害児教育の実践家たちが提起するセンター的な機能を，学生たちとともに実践し検証してもらうことが課題の大きな柱となった。

筆者は，こうした現場にいる者の実践に基づく発想に，教員になる途上の者が意見を延べあい，互いに議論する中から新たに生まれていく実践や，あるいは結果として形をなしたひとつのレポートが，何よりも重要であると考えた。こうした相互作用，ダイナミクスこそが，センター的な機能の開発にも，現職教員の生涯学習のひとつの要素として重要な思考の柔軟さの維持にも，そして，何より教員養成にセンター的な機能を位置付ける際にも，最も重要なポイントであると考えた。

たんに学生を現場に送り込むだけでは，受け入れた現場の教員にも，学生自身にも，自覚や責任の所在も不明確で意味がなく，ましてや教育実習では，最初から学生が意見，特に反論を現場の教員に言える機会が少ないという点で，まったく意味がない。本演習のように，センター的な機能の開発という目標を持って，あくまで「対等な立場」を現場の教員と学生が築き，活動とその後の議論ができるようなシステムを保障したことが，最大の工夫したところである。

ところで各協力者がセンター的な機能として提起したものは，現職の養護学校（特殊学級）教員が，

その時点の各人の課題意識からみてセンター的な機能として位置づけられるべきものとして挙げたテーマであると考えることができる。ただ，本演習を行っていたのは2001（平成13）年の段階であり，後に滝坂（2002）が具体的に示したセンター（的）機能として想定される『(ア）教育相談機能，（イ）指導機能，（ウ）機関コンサルテーション，（エ）研修機能，（オ）実践研究機能，（カ）情報提供機能，（キ）施設・設備提供機能』とは，直接的にはつながらないように見受けられる活動が挙げられているが，少なくとも，逆を言えば，現場の教員の感覚から最初に取り出された，センター的な機能とはこうあって欲しいという期待をこめられた活動のいくつかであると理解して頂きたいと思う。

こういったものが，後に洗練され上記の滝坂（2002）として結実したと考えるべきであろう。

繰り返すが，センター的な機能を机上で考えるということは意味がなく，まず実践現場からの提起があり，それに教員を志望する学生が，同じような視点でともに活動し実践を通して関わり合うことで，センター的機能の精選，現職教員への刺激がもたらされるものであると考えている。そして何より，教員養成においても，こうして現場に飛び込み，先達とある目標に向かって活動をともにしたうえで，その目標と活動に対する省察を行うことが，教員を志望する学生にとっては，大きな意味を持つものと考えるし，これはセンター的な機能のみならず，今後の教員養成および人間発達援助・生活支援に関する業務を将来志す学生の養成において，大きな役割を持つものであると考えている。そして，学生らの主体的な関わりが大きいほど，既に教員となっている者にも生涯学習の効果を及ぼすことが期待されるし，学生自身も将来的に自らが出会うであろう生涯学習の基礎体験の意味をも持つものであると考えている。

では，それぞれの協力者がセンター的な機能として提起した事項を，以下に具体的に設定した課題を紹介する。わかりづらい点があろうかと思われるので，滝坂（2002）が具体的に示したセンター（的）機能として想定される『(ア）教育相談機能，（イ）指導機能，（ウ）機関コンサルテーション，（エ）研修機能，（オ）実践研究機能，（カ）情報提供機能，（キ）施設・設備提供機能』を，筆者なりの解釈で補っておきたい（これに関しては，［　］の中に，記号（ア）（イ）（ウ）…で示した)。

1）養護学校•A教員のサブグループ「職場体験実習を紹介するビデオと新聞作り」(学生６名が分担参加）

職場体験を終えた養護学校の在籍生徒たちがどういった実習をしてきたのかを，在校生に知らせる目的と，実習を受け入れてくれた企業に対して，生徒たちの体験がどういった意味を持ったのかを知らせるプロモーションビデオと新聞を，養護学校の教員と協議しながら，学生が作成した［(ア）（ウ）（エ）（カ）養護学校の内外に対する進路指導の意味づけの再確認作業となった]。

2）養護学校・B教員のサブグループ「基本的生活習慣チェック表のプログラム作成」および「将来の養護学校のイメージ・コンピュータ・グラフィック作成」(学生６名が分担参加）

B教員が得意とするITの知識を参考にして，パソコン入力が可能なツールとしての基本的生活習慣チェック表の作成と，未定ではあるが，将来的に建て替え可能な際に意見が述べられるようにということと，学校紹介を兼ねて，校舎のコンピュータ・グラフィックを作成した。学生たちは，教員個人によるこういった勤務校への関わりもあるのかと感慨深い様子であった［(ア）（カ）（キ）養護学校在籍の児童・生徒の生活習慣を再確認することで，教育相談等の基礎資料を得る目的と，それに伴う情報の集約を意図した。また，センター的な機能を実践するにあたって必要な学校の空間を再検討した]。

3）養護学校・C教員のサブグループ「生きることを学ぶ」(学生６名が分担参加）

C教員自身が取り組んでいる障害児の野外活動へ参加する中から，今後求められる可能性について，体験的に意見を述べあった［(ア）（カ）養護学校在籍の児童・生徒が，学校外で積極的に社会参加していくにあたっての生活技能の習得と，その方法論の検討を行った]。

4）養護学校•D教員のサブグループ「知的障害児とその親が役立つ社会資源マップのアイデア」(学生全員参加）

既に刊行されている知的障害児とその親が利用できる社会資源マップについて，学生にさらなる改訂のポイントを述べさせた。学生自身が，必ずしも街を知っているわけではなく，やや苦労したようである［(カ）養護学校在籍の児童•生徒が，学校外で利用している社会資源を把握し情報の集約を試みた]。

5）養護学校•E教員のサブグループ「知的障害児とその親が役立つ社会資源マップのアイデア」(学生全員参加）

既に刊行されている知的障害児とその親が利用できる社会資源マップについて，学生にさらなる改訂のポイントを述べさせた。特に，学生自身がボランティアで見聞していることを活用したいと考えた。ただ学生自身がボランティアとして参加している場合でも，自らが企画をしている機会は少なく，新規のもの，大きな改変を要する情報は発見されなかった［(カ）養護学校在籍の児童•生徒が，学校外で利用している社会資源を把握し情報の集約を試みた］。

6）特殊学級（大学院生）•Ｆ教員のサブグループ「普通学級に勤務する教員への聞き取りによる特殊学級のイメージ調査」(学生全員参加)

帰省等を利用して学生が卒業した小学校や中学校を訪ね，普通校に勤務する教員に，特殊学級が校内や地域においてよりオープンな活動をする際の意見を聴取させた［(イ）(ウ）(エ）養護学校以外の学校の教員が，養護学校にどういったイメージを持ち，また，養護学校にどういったニーズを求めているかを探った］。

以上について，実質的には10月中旬から翌年の１月中旬までの３ヶ月間で結果を出さねばならず，しかも，通常の講義の合間にグループで活動しなければならないことから，徹夜を余儀なくされることも多く，学生にとっては大変厳しいものであったと推測されるが，授業の観察参加や教育実習では垣間見れない，養護学校教員の日常と，将来的に求められるであろう「センター的な機能」の一端について，体験的に理解することができたものと考えている。

付言すれば，本番の教育実習前にこうした教員との体当たりの体験をすることで，その後の教育実習が大変円滑に進行したとの予期せぬ好ましい影響も指摘された。

ただ，惜しむらくは，それぞれについての記録が散逸していることである。大きな演習の中のひとつの活動であり，まとめも口頭による感想発表が主で，また例えば将来の養護学校のイメージ•コンピュータ・グラフィックの電子記録等はその後，それを主宰した教員に戻されており，筆者の手元に残されていない。この演習の実施にあたって，プロセス・体験重視に力点を置いたがため，記録や「作品」等は，学生とサブグループの担当教員でのみ所管し，筆者がその集約をしていないのである。これは筆者の落ち度である。よって，本報告が経緯の紹介のみであることも，反省材料である。当初からの目的と，その必要に応じた記録の収集を意図しておけば，もう少し丁寧な評価が行えたが，雑な経過の報告のみしか行えないのは，筆者の企画力の不十分さ，講義計画力の限界によるものである。そうした意味でも，単年度の演習であったことが悔やまれる。

ただ，口頭による学生の感想発表と，担当した教員各位のメッセージは，実際の体験としても，センター的な機能の理解においても，概ね好評であったことは付け加えておきたい。

参考までに，講義の報告（氏家・森・他　2002）として福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センターの紀要に寄稿した演習担当者のコメントの中から，筆者のものを以下に転載しておく。

＊＊＊

〈資料〉

「養護学校のセンター的機能」について教育総合演習を通して学ぶ意義

氏家　靖浩（教育実践総合センター）

講義の概要

学校教育課程２年生18名（それぞれ社会系教育１名，教育実践７名，臨床教育６名，障害児教育４名の各コース所属）が３班に分かれ，本学部附属養護学校教員５名と現在，教育学研究科障害児教育専修に内地留学中の大学院生（本務では特殊学級担任）１名の６名に協力を願い，知的障害児の養護学校と特殊学級でこれまで取り組んできた教育活動と，今後，求められるであろう新たな学校改革プログラムの中から，大学生自身が『センター的機能』として注目する活動を取り上げ，各関係者と共同作業を行い，センター的機能について実際的な関心と，ささやかにでも実体験を持つことを大目標とした。

活動の具体的な課題設定は，以下のようなテーマになった。「養護学校在学生の実習紹介ビデオの作成」「養護学校在学生の実習紹介新聞の作成」「養護学校在学生の基本的生活習慣チェック表ソフトの作成」「未来の養護学校のハードを CG でバーチャルに作成」「養護学校の教員が心がけておくべき『行き抜く

術（サバイバル）』について体験的に学ぶ」「養護学校在学生が利用できる社会資源マップの作成」「母校の教員に尋ねる養護学校のセンター的機能に関する意識調査」である。

最初の数回はウォーミングアップとして全体でセンター的機能の知識の共有をはかり，あとは中間・最終発表以外は，各班単位での活動を基本とした。結果としては，学生が半年でまとめたものとは思えないクオリティの高い「作品」が残された。これはひとえに学生諸君の寝る間を惜しんで取り組んだ努力と，関係者の熱意による結晶である。

学生から提言として，半年という期間の短さや，担当大学教員（要するに筆者）にもう少し丁寧に情報交換の場を設定して欲しかった，という指摘があった。

大学の教員と学生双方の通過儀礼のひとつとして

筆者のみが創設以来，2ヵ年連続で本教育総合演習を担当した。昨年度のコンセプトは，教員志望という前提で，あえて教育や学校以外のことを考えようということと，「生と死」について考えようというテーマ設定から，基本的に個人による能動的な取り組みを期待した（森ら，2001）。それに比して本年度は，教員となった日から即応すべき課題を，学生のうちに体験しておくという基本構想と，それゆえ個人による学びの限界を考えて，徹底したグループ活動を指示した。教員になってから，仕方なくグループ活動するのではなく，積極的に関係者とコラボレートする機会を見逃さない準備学習とした。大部分の学生には，好意的に受け容れられたと解釈している。

大学教育，大学教員が，大学生にとっての，未来の現場の日常に対するマネージメントが果たせることも，ひとつの任務であると考えた。大学教員のFDとは，単に教える技能ではないはずである。こういった総合演習で，教員個人のFDが磨かれる時と場になればよいと考える。

現場からの要請に応える

『21世紀の特殊教育の在り方について』の最終報告書は，特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能について提言しているが，これは現場においても待ったなしの課題であるにも関わらず，教員養成のどの段階で，この概念についてどういった形で触れてよいものか，まだまだ暗中模索のままである。幸い本学部附属教育実践総合センターは，独立行政法人国立特殊教育総合研究所，福井県特殊教育センターと，この『センター的機能』に関する開発的研究に共同プロジェクトして取り組んできた。

本演習は，学生にとってはセンター的機能を知る機会として，現場の教員には，センター的機能を考える刺激・ヒントとして，そして共同プロジェクト・研究者の立場としては，センター的機能を効果的に学生や教育現場に啓蒙する機会として機能したと言える。

いかんせん，適切な評価ツールがなく，今回は試みにとどまっていることが残念ではあるが，今後もこういった『私たち人類の歴史始まって以来の，世界規模のそして各地域社会を基盤として行われる大きな挑戦』（滝坂ら，2002）においては，流れる川へのひとつの投石が，多角的•多面的に作用することを念頭において，様々な社会実験が試みられるべきであると思う。

そういった視点から見れば，本演習が果たした試行的役割は，大きなものであったと考えられる。

〈文献〉

1）森　　透　他　（2001）　学生の探求的・創造的な学びの構築　－福井大学「教育総合演習」2000年度後期の実践報告－．福井大学教育実践研究　第26号．

2）滝坂　信一　他　（2002）　小学校通常学級における教育活動の営み　－「自閉症」といわれる一人の児童の6年間の学校生活をめぐって－．プロジェクト研究報告書　通常学級において留意して指導することとなっている児童生徒に対する指導および支援体制の充実・整備等に関する研究　独立行政法人国立特殊教育総合研究所．

＊＊＊

以上が学部レベルで行った「センター的な機能」を意図した教員養成の試みである。

4　福井大学で実際に試行したもの（卒業後教育）

ここでは２つの試みを簡単に紹介する。

ひとつめは，大学院教育学研究科修士課程障害児教育専攻障害児教育専修障害児心理学分野において，専修所属の院生のみが受講可能な筆者が担当する「障害児心理学演習」を活用し，センター的な機能を展開させるにあたって必要な校内理解と教員個人の業務の工夫について検討を行った。通年で，1回あたり90分ではあるが，2001年度に関して言えば受講者は２名で，その２名とも現職の教員であった（１名は先述の中学校特殊学級担任で，県教育委員会派遣であり，もう１名は本学の附属養護学校から派遣された教員で，両名とも本学の養護学校教員養成課程を卒業し，10年以上の特殊教育担当歴があった）。

内容は，それぞれの院生が，個人の活動の範囲内で収集できるもので，「センター的な機能に関する資料」と，それぞれが想定したものを持ち寄り，それをもとにディスカッションを重ね，それらに関してまとめ進行させながら，引き続きそれぞれの院生各自が，自分自身の生活時間を研究対象として，業務内容の分析をしてもらった。勤務時間や，実際の拘束時間といった業務上の時間的な制約と，将来的にセンター的な機能として提案できる活動を行う際，校務分掌や勤務条件にどういった工夫が必要かについて議論を深めた。

ふたつめは，県教育委員会主催の教員免許認定講習において，講義形式ではあるが，比較的丁寧にセンター的な機能についての概説を行った。2003年度に関して言えば，筆者が担当した「障害児心理学」において，受講者100名にセンター的な機能に関する最新のトピックスを提供した。これは，それ以前の約２年に亘るプロジェクト研究への参加で話題があり可能であったことと，ICF（国際生活機能分類）等を参考にして障害児・者のQOL（生活，生命の質）について考える中から，容易にセンター的な機能の可能性について言及することができた。

この認定講習受講者がセンター的な機能について知識を得て理解を深め，後に本務校でセンター的な機能を検討する際，役に立ったという感想を聞くことがあった。現職教員の意識改革としては，講義形式も含め，大量に，重層的に話題提供し，議論を進める必要性を感じた。

これらは滝坂（2002）が具体的に示したセンター（的）機能として想定されるものと直結するものではないが，現職教員が取り組みを開始するにあたっては，こうした緩やかなセンター的な機能に関する動機付けと，それらの活動を可能にする準備条件について検討をしておくことが，実際の活動を開始する際の布石としては有効であろうと考えたのである。

5　理想的な教員養成への布石として　－まとめ－

本来，学校と教師というものは，それそのものが「センター的な機能」を有していたはずなのに，いつの間にかその本来の姿を忘れていたようである。それがここに来て，時代の必然性からか再び問われ始めたことは，喜ぶべきことでもあり，気を引き締めなければならないことでもあるのであろう。

一度，完全に時間を止めて，教育制度をリセットして「センター的な機能」が開始されるわけではないことにも，意義があると思われる。船が荒波をかき分け前進しながら，その船そのものを解体し再建築する作業である。しかし，学校と教師と，教育そのものが持っていた「本能」へ向かって，再度進路を確認するだけの作業である。その際，パラダイムの変換を果たす鍵は，自然な流れで「人」とその「取り組みの姿勢」が入れ替わっていくことが最も効果的であろう。

そう考えると，教員養成の途上からセンター的な機能について，学生に当事者意識を持ってもらい主体的に関わることは，そのプロセスそのものが教育改革と言えよう。そして前述したように，繰り返すが筆者は，こうしたパラダイムの変換には，教育現場にいる者の実践に基づく発想をベースにして，将来，教員になる途上の者が意見をぶつけ，互いに議論する中から新たに生まれていく実践が重要であると考える。こうした相互作用，ダイナミクスこそが，センター的な機能の開発においても，現職教員の生涯学習のひとつの要素として備えておきたい思考の柔軟さの維持においても重要であると考える。それらを踏まえて，センター的な機能に関する知識とスキルが，教員養成システムに明確に位置付けられていることが効果的であるし，特別支援教育のみならず学校教育に携わるすべての教員の，教科等の専門よりも高度な教職倫理・教職教養として理解されるべきものであろうと考える。

付け加えるとすれば，センター的な機能に関して，明確な理念を持たない教員養成大学・学部は，その存在意義を失うことになるかもしれない。変わらないままでいるか，大きく変わるかは，その大学の根本姿勢や地域性，大学教員の力量や地域社会との連携を無言のうちに反映することになるであろうし，その大学の教員養成に対する理念が問われることになるであろう。こうしたことが端緒になり，地域社会からみた大学の使命や，専門性，科学性を話題とする議論が活発になれば，大学と大学の教職員の再活性化にもなるであろうし，そうした活性さが常に新鮮なままである大学であればこそ，センター的な機能に関しても，地域社会の側からも大学側からもコミュニケーションが活発となり，そこで育てられた教師は自然なままに自己変革をする土壌を身に付けていると想像できよう（中村，2003)。

こうして考えてみると，センター的な機能に関する目的・理念・知識・技能を身に付けた教員を養成するということは，特別支援教育に限らず，今後のすべての学校と教育，そして教師のあり様に影響を与え，心身に障害を有する児童・生徒とその家族や関係者にも，今まで想像さえできなかった，地域社会で学校と教師を作り上げ活用していこうという着想にまで至ることになれば，インクルージョンを超えて，大きな社会構造の地殻変動にまで至るかもしれない。

〈文献〉

1）氏家　靖浩・吉田弥恵子・小八木　隆・上田　康彦・滝坂　信一　2003　特殊教育諸学校が地域におけるセンター的な機能を展開するために何が必要か　－福井県が考える『緩やかなネットワークと軽やかなフットワーク』－．日本特殊教育学会第41回大会発表論文集，146.

2）中村　忠雄　1998　はじめての障害児教育　養護学校編．明治図書.

3）滝坂　信一　2002　盲・聾・養護学校の「センター化」 その背景と課題　－日本型「万人のための教育」,「万人のための学校」の模索－．特別なニーズ教育とインテグレーション学会『SNE ジャーナル』第 8 巻，57－81.

4）氏家　靖浩・森　　透・他　2002　共同の体験と探究をめざして　－2001年度後期授業科目「教育総合演習」実践報告－．福井大学教育実践研究　第27号，79－98.

5）中村　圭佐　2003　大学教員が取り組む教育実践活動．中村圭佐，他　編　教室の中の気がかりな子，173－196，朱鷺書房.

盲・聾・養護学校のセンター的役割と教員養成大学における対応と課題

盲学校教育の分野から

宮城教育大学
猪平　眞理

盲・聾・養護学校のセンター的機能については今後の障害児学校が果たすべき重要な役割であり，大学の教員養成機関においても十分な対応が図られねばならない。ここでは特に盲学校の分野から考察を進めていきたい。このところ全国に71校ある盲学校はそのほとんどで地域の視覚障害児教育のセンターとしての機能を実際に発揮している。こうしたセンター的機能が求められる現状に対応した大学の教員養成のありかたを考える。

1　盲学校教員養成課程の課題

盲学校のセンター的役割を発揮するには，殊に視覚障害に応じた特別の指導法や教材教具の工夫が必要とされ，専門性が特別に求められるところである。盲学校教員免許状等はそうした専門性を養成された証に取得されるものであって，センター的機能を検討するにあたり，盲学校教員養成課程で取得された免許の活用について調べてみたい。

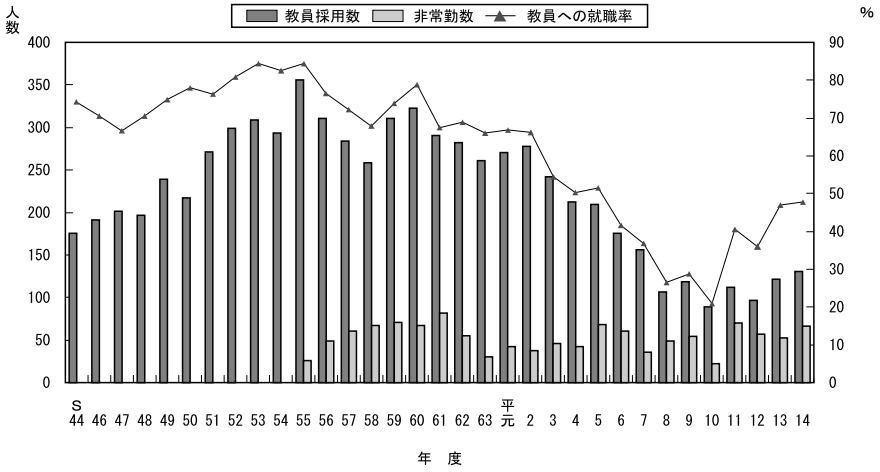


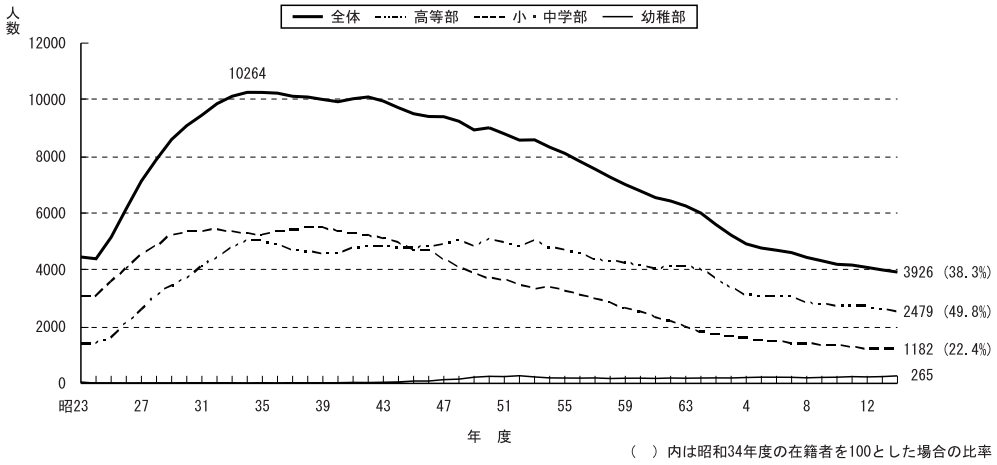
図１　宮城教育大学卒業生の教員採用状況

（1）教員採用の実態と背景

盲学校教員養成課程の卒業生が本来の養成目的を達成する道は盲学校の教員に採用されることである。それを探るために，まず，近年の教員採用の実態をおさえておきたい。図１は宮城教育大学の開設当初からの新卒者の教員採用状況である。新卒の教員就職率は昭和50年代は80～70%台，それが平成５年度までに50%台まで下がり，平成10年度には21%の最低値を記録した。その後は，国の施策に従って全国的な教員養成系の入学定員削減が行われ，このところは48%程度に回復している。しかし，この上昇した数値も非常勤による採用が教員採用数全体の半数を占める状況であって，教員採用の厳しい状況は変わっていない。

これは社会の少子化現象に歯止めがかからないことによるものであるが，ここで盲学校教員養成課程を取り上げるにはもう一つの背景を理解する必要があるだろう。それは図2, 全国の盲学校在籍児童生徒数の推移である。この図の右に記したように平成14年度の各学部の在籍数は盲学校の全体数が最も多

かった時の３分の１に減少している。中でも小・中学部の義務教育段階では４分の１にまで減少しており，盲・聾・養護学校の中で，最も減少率が高いのである。



（文科省学校調査資料）

図２　盲学校児童生徒数の推移

（２）盲学校教員養成課程卒業生の進路の実態

盲学校教員養成課程は全国に２つ，広島大学と宮城教育大学に設置されている。その定員は両大学とも長く15名であった。それではこの双方で盲学校教員免許を取得した卒業生がどの程度免許を生かしてるのだろうか。進路を調査した。表１は過去10年間の両大学盲学校教員養成課程の卒業生の就職状況である。この表から両大学とも卒業後１年目に盲学校に採用されているのは非常勤の数も含めて1，2名であり，極端に少ないことが分かった。教員採用試験に合格しても現実には大半が養護学校教員として配置され，あるいは一部が通常学校の教員としてスタートを切る場合が多いのである。

表１　過去10年の　盲学校教員養成課程　新卒者の就職状況

年度	宮城教育大学			広島大学		
	卒業者数	教員	盲学校	卒業者数	教員	盲学校
平成５	6	1 (2)	0 (1)	12	4 (1)	3 (1)
6	7	1 (1)	1	15	7 (2)	2
7	11	2 (3)	1 (1)	15	4 (2)	2
8	16	3 (1)	1 (1)	18	6 (3)	3
9	14	4 (2)	2	14	3 (1)	1
10	17	5 (1)	2 (2)	17	6 (1)	1
11	13	2 (3)	1 (1)	17	4 (1)	(2)
12	12	4 (6)	0 (1)	14	3 (3)	1 (1)
13	15	5 (4)	0 (1)	16	4 (8)	(1)
14	15	5 (4)	0 (1)	12	1 (3)	1 (2)

（　）内は非常勤等の数で外数

また，表１は新卒者のみの数値であり，このところは講師を経験してから本採用に至るケースも多く，その中から盲学校に配属される例も出てくる。そして大学院に進学した後，盲学校に採用される場合もある。

このほか，全国的に教員の短年で機械的な人事異動が行われ，一県一校の多い盲学校では，専門性の低下という深刻な事態を招いているところであるが，他分野から盲学校に転任したり，弱視学級に配置

されたりすることもある。そのため宮城教育大学盲学校教員養成課程卒業生の中で，一部期間でも視覚障害児教育に携わったことのある経験者の数を非常勤の場合も含めてカウントしてみた。さらに，初任者が同一学校に在職できる年数が多くの自治体で4，5年とされていることを考慮して，過去10年のうち平成５～９年度の卒業生の場合をみると，こうした盲学校教員免許を生かすことのできた割合は約32.5％であった。もちろん経験年数を遡るほどその数値は上がるのであろうが。

ただ，ここに付け加えれば，盲学校教員養成の卒業生には養成された専門性を視覚障害関係の福祉機関等で生かす道があるが，実際に就職するケースは2，3年に１例程である。

なお，両大学とも平成12年度から定員の削減があり，宮城教育大学では12名定員に，広島大学では盲・聾・養護学校合わせて30名定員となっている。ちなみに宮城教育大学では昭和40年創立当初から15名定員として入学時から盲学校教員養成課程の募集であったが，昭和54年度にはＣ類として一括した入学で３年次に盲・聾・養護専攻を決める体制に変更され，さらに平成８年度からは入学時から３専攻に分けた募集となった。一方，広島大学では昭和39年に盲学校教員養成課程に改称され，さまざまな改組を経る中でも15名の定員として募集されていたが，平成12年の組織改編で障害児教育教員養成コースとして一括募集となった。ここでは２年次から３専攻に別れるが，その際視覚障害教育の希望者が就職率の低迷から少数に傾きやすく気苦労があるとのことである。かつて宮城教育大学でも一括募集の場合には少数になりやすかった。

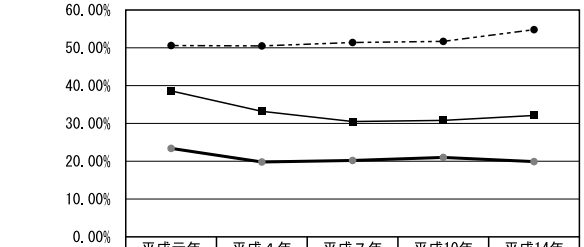
以上，盲学校教員養成課程の卒業生の進路については近年の状況が中心となった。しかし，盲学校教員免許に関していえば，2，30年前のような教員採用が楽な時代にも全国的に独自の免許が生かされた採用試験制度はなかったのではないかと思われる。それが近年に障害種別の免許保有率が求められるようになり，2，3の自治体で盲学校教員を特別の枠を設けて募集する例が見られるようになっている。折しも総合免許の導入が目前に迫っており，視覚障害児教育などのような高い専門性の養成をいかに確保していくのか，大学の組織にも関わる再検討がなされる時を迎えている。

２　障害児教育の大学院教育における高度の専門性の修得

（１）大学院における現職教員の研修

障害児教育は特別支援教育に変わる方向が定まっており，今後大きな転換が余儀なくされている。中でも障害児教育が総合免許となればそれぞれの障害への対応は薄まらざるを得ず，大学院は障害児教育のスペシャリストの養成機関として役割が果たされていかねばならない。すでにこの提言も目新しくはなくなったが，視覚障害児教育，聴覚障害児教育，知的障害児教育だけでなく，ADHD や LD，高機能自閉症などの軽度障害にも対応できるそれぞれの障害の高度の専門性の養成であり，現職の教員にも広く研修の出来る機関としたい。

視覚障害児教育についていえば，現在盲学校では教員の専門性の低下が憂慮されている。これを教員の特殊教育免許状保有率で見ると図３となる。それは先にも触れたように近年の教員の機械的な人事異動によるものが大きいが，もう一つの要因は図２のように盲学校の小・中学部で在籍児数の極端な減少と重複障害児の割合の増加である。こうしたことが盲学校教員の専門性を磨きにくくし，校内の構成員による研修機能に困難を来しているのである。一方，図２の小・中学部の減少は逆からみればメインストリーミングの進展で通常学校への在籍が増え，盲学校のセンター的機能による支援の必要を表しているともいえる。いずれにせよ現職教員の専門性の養成と向上の場を特殊教育総合研究所とともに専門のスタッフのいる大学にも求められるのである。



	平成元年	平成４年	平成７年	平成10年	平成14年
養護学校	50.60%	50.50%	51.40%	51.70%	54.80%
聾 学 校	38.60%	33.20%	30.50%	30.80%	32.10%
盲 学 校	23.40%	19.80%	20.20%	21.00%	19.90%

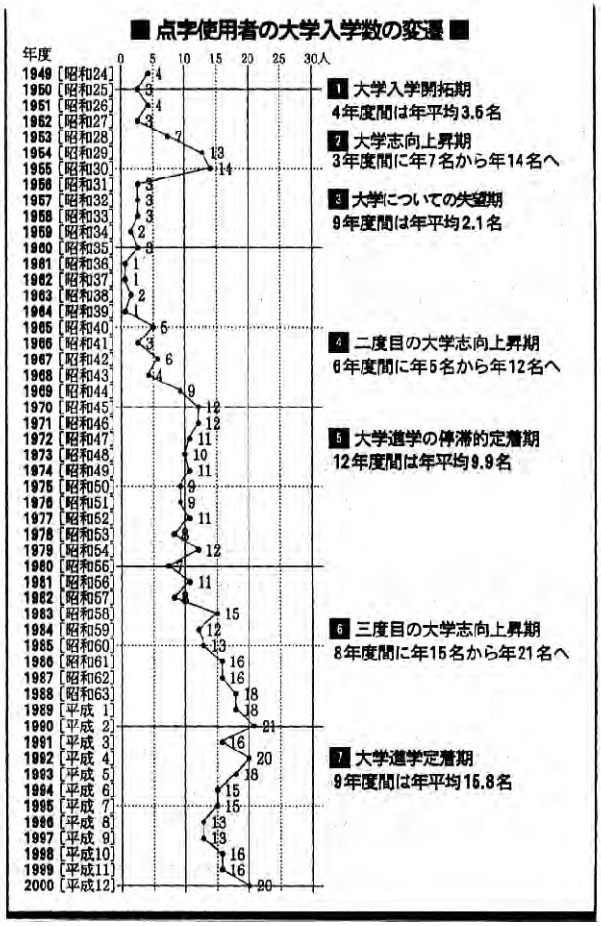
図３　特殊教育教諭免許状の保有率

「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」（平成13年，文科省）にも一部触れられているように，大学院は障害児教育の分野でも実践的で高度な専門性を持った人材を養成する機関としていくならば，ここで大きな変革を遂げねばならないだろう。今，大学院は広く門戸が開放されてきているが，従来の教育制度が維持してきた研究者養成のための組織立てがそのまま生かされ，修士の称号と専修免許の取得が大事にされた内容になっているように思える。現在の大学院は特論や特別演習などの授業を通じて専門性を深める役割は果たしてはいるものの，多くの時間が２年目の修士論文作成に費やされていないだろうか。もちろん現場の教師は研究のまとめ方に不慣れで，学ぶ必要が指摘されるところであるが，新たな知識を仕入れ，事例の検討を重ねて専門の力を深める研修の側面に力が入れられるような体制への検討が必要であろう。その手段の一つとしては，実際の教育現場での観察や実習を通じた具体的な授業研究や教材教具の検討などを取り入れる。また，現在はできないが，学部の授業を履修してその単位を生かしたり，他学科の授業を気軽に利用できるような策を講じて，大学院をもっと気軽な現場の教師のブラッシュアップを図る場として変えていかねばならない。

大学院にこうした専門性の高いスペシャリストの養成が求められてくると，大学側教官の資質にも目が向けられなくてはならない。今後は障害児教育の研究方法だけでなく，障害児教育の具体的な教科の指導法や補助具の効率的な使用法のような，実践的な力量も要請される。大学や大学院も社会のニーズに合わせた人材登用を考えねばならないだろう。

（２）大学院が担う専門性養成の内容

以下は障害児教育のスペシャリストの養成のための具体的な内容であり，盲学校を中心に考察した盲・聾・養護学校のセンター的機能を発揮するために必要とするものである。ここにはセンター的機能の新たな支援先として，大学や各種専門学校の項目もあげた。図４は全盲者の大学入学数の変遷であり，漸増の様相である。全盲の生徒数は少数であるが弱視生徒はこの数の３倍程度にもなるため，図４に象徴されるように視覚障害のある生徒の大学等への進学者は拡大している。こうした生徒の進学先へのケアはすでに着手している学校もあるが，進学する大学だけでなく，各種専門学校等も含めて対象校をとらえ，今後，盲学校のセンター的役割としてかかげるものとなるだろう。



（菊島和子（2000）「点字で大学」P．37より）

図4　全盲者の大学入学数の変遷

【障害児教育の理念と心理的ケア】

- 障害児の教育の場と教育課程
- 障害の生理病理等，医学的理解
- 障害児の心理的理解
- 自立活動の指導内容と方法
- 重複障害児の指導内容と方法

【実践的な支援法】

- 早期教育支援
  - 医療機関との連携の在り方
  - 乳幼児相談　→　カウンセリング，発達心理学等
  - 保育療育機関とのかかわり　→　幼児教育，児童福祉等
  - 就学にかかわる相談　→　教育法規，評価法等
- 通常小・中学校への支援
  - 通常の学校との連携の在り方
  - 各教科教育への支援　→　各教科の指導法，教材教具整備等
- 学校生活への支援　→　児童心理学，生徒指導，臨床教育等
- 担当教員，補助教員等への支援
  - 各教科及び児童生徒への補助の在り方（個別の指導計画等）
- 地域やボランティアとの関わり，障害理解と啓発　→　社会福祉等
- 大学，各種専門学校への支援

3　一般の教育免許取得への障害児教育科目の充実

盲・聾・養護学校のセンター的機能は通常の学校教育との連携で発揮されるものである。そうであるならば幼稚園，小，中，高等学校などの一般の教員にこそ，そうした活動の理解啓発を促しておかなければならない。もともと障害児教育は障害があることによって通常とは異なる教育支援の方法を深く考えていくものだが，そのことによって人間とは何か，人の幸せは如何なるものか等を熟慮し，人間理解を深め，教育の原点であると捉えられたりする。そうした障害児教育の概論を教員免許の必修単位とするべきである。現在は介護等体験の実習が導入され，障害児教育はそれでこと足れりの感が強いが，今後はノーマライゼーション，インクルージョンの進展が予想されるのであり，一般の教員免許取得に必須とすべき障害児教育関係の課目には是非，盲・聾・養護学校のセンター的機能による支援について，その適切な内容を盛り込み，そうした連携の力を十分生かせるような理解を図っていかねばならないだろう。

また，大学には福祉関係や教員以外の教育関係の課程が設置されている場合があるが，こうしたところに在学する学生達にも盲・聾・養護学校のセンター的役割の実際を含めた障害児教育概論を学ばせることが必要であろう。障害児教育を含めた医療，福祉などの機関と地域社会との有効なネットワークづくりは，他分野のネットワークとも絡み合って，これからの豊かな社会づくりに大きな貢献をしていくものになるのではないだろうか。

障害児教育は未だ通常教育の関係者から特別視されていたり，十分な理解を得ているとは言い難い面もある。盲・聾・養護学校のセンター的機能が障害児教育に関わるイメージのレベルアップにも役立つように考えていけたらと思う次第である。

〈参考文献〉

1）広島大学　(2003)「平成15年度　学生便覧」
2）広島大学　学校教育学部　(1994～2003)　「教員就職状況等報告書」
3）宮城教育大学　(1976)　「宮城教育大学十年史資料集」(上)
(1987)　「宮城教育大学二十年史資料集」Ⅰ
(1996)　「宮城教育大学三十年史資料集」Ⅰ
4）宮城教育大学　(1994～2003)　「教員就職状況等報告書」
5）宮城教育大学就職委員会　(2003)　「－就職委員会報告書－将来の就職展望について」
6）菊島　和子　(2000)　「点字で大学－門戸開放を求めて半世紀－」社会福祉法人　視覚障害者支援総合センター