

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

飯 塚 一 裕	(愛知教育大学障害児教育講座)	青 柳 まゆみ	(愛知教育大学障害児教育講座)
小 田 侯 朗	(愛知教育大学障害児教育講座)	岩 田 吉 生	(愛知教育大学障害児教育講座)
相 羽 大 輔	(愛知教育大学障害児教育講座)	萩 原 拓	(北海道教育大学旭川校)
齊 藤 真 善	(北海道教育大学札幌校)	鳴 森 英 史	(北海道教育大学旭川校)
濱 田 豊 彦	(東京学芸大学特別支援教育講座)	澤 隆 史	(東京学芸大学特別支援教育講座)
富 永 光 昭	(大阪教育大学特別支援教育講座)	井 坂 行 男	(大阪教育大学特別支援教育講座)
西 山 健	(大阪教育大学特別支援教育講座)		

要約 本研究では、教員養成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を調査し、各大学における講義・演習・教育実習等のカリキュラムや実践活動等の現状と課題について検討すること、また専門課程等以外の学生に対して特別支援学校教諭免許状を取得させるためのカリキュラムについて調査を行い、それらの学生の指導に関する現状と課題を検討することを目的とした。調査の結果、地域の実情や現在の教育現場の課題を考慮した上で、高い専門性と実践力を備えた教員を養成していくことが大きな課題として挙げられた。また、主専攻・副選考を問わず、特別支援学校教諭免許状の取得が可能な大学が全国的に増えていることから、実習先の確保が今後の重要な課題であることが明らかになった。尚、今回の調査大学は、HATOプロジェクト（大学間連携による教員養成の高度化支援）の連携大学である、北海道教育大学・愛知教育大学・東京学芸大学・大阪教育大学の4大学とした。

キーワード：特別支援教育、教員養成、カリキュラム

1. 問題及び目的

平成27年12月21日、中央教育審議会で「新しい時代の教育や地方創世の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」が取りまとめられた。子ども達の教育環境を取り巻く状況として、特別支援学級・特別支援学校に在籍する児童生徒数の増加などがあげられ、多様な児童生徒への対応が必要とされている。そのための教員の資質向上も喫緊の課題であり、これからの中学校教育を担う教員の資質向上については、学校現場以外での様々な専門性を持つ地域の人々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ことなどもポイントとなることが述べられている（中央教育審議会、2015）。

特別支援教育に関しては、平成19年4月1日付けて文部科学省より出された「特別支援教育の推進について」という通知において「教員の専門性の向上」の重要性が指摘されている。

そこでは、特別支援教育の推進のためには教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠であることや、特別支援学校教員は、幼児児童生徒の障害の重複化等に鑑み、複数の特別支援教育領域にわたって免許状を取得することが望ましいことなどが述べられている。またこの通知によれば、特別支援学校は在籍している幼児児童生徒のみならず、小・中学校等の通常学級に在籍している発達障害を含む障害のある児童生徒

等の相談などを受ける可能性も広がると考えられるため、地域における特別支援教育の中核として、様々な障害種についてのより専門的な助言などが期待されていることに留意し、特別支援学校教員の専門性のさらなる向上を図ることが重要とされる（文部科学省、2007）。

本研究では、教員養成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を調査し、各大学における講義・演習・教育実習等のカリキュラムや実践活動等の現状と課題について検討することを第一の目的とする。

また、特別支援教員養成系の専門課程等を有する大学において、専門課程等以外の学生に対しても、特別支援学校教諭免許状の取得に必要なカリキュラムを用意する大学が増えている。インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育の充実のためには、全ての教員が特別支援教育に関する基礎的な知識・技能を身につけるための研修が必要とされる（文部科学省、2012）。特別支援学校教諭等免許状の保有率向上も指摘されている状況を考慮すると、専門課程以外の学生に対する特別支援学校教諭免許状取得のためのカリキュラムについて調査をすることが必要であろう。そこで、それらの学生の指導に関する現状と課題を検討することを本研究の第二の目的とする。

2. 方法

(1) 調査対象

今回の調査大学は、HATOプロジェクト（大学間連携による教員養成の高度化支援）の連携大学である、北海道教育大学・愛知教育大学・東京学芸大学・大阪教育大学の4大学とした。尚、北海道教育大学に関しては、札幌校、旭川校の調査を行った。そのため、本研究の調査対象は4大学5校とする。

(2) 調査方法

対象大学における特別支援教育の課程・専攻の専任教員に、質問紙をメールによって送付し、回答を求めた。調査期間は2015年11月末を締切とした。

(3) 質問内容

調査内容は、以下の項目である。

1) 課程の趣旨について

- ・学部における教員養成の目的
- ・学部生が身につける能力等
- ・取得免許

2) 教育課程の特色について

- ・教育課程編成における特色
- ・コース等の有無

3) 学部生を対象とした実践活動

3) 教育実習について

- ・教育実習校
- ・教育実習の時期、期間、内容等
- ・事前及び事後指導の内容等

4) 課程の指導体制について

- ・専任教員の専門領域
- ・卒論指導・ゼミ

5) 課程での教員養成における課題

- 6) 他専攻の学生の特別支援教育免許状取得状況
- 7) 他専攻の学生の特別支援教育免許状取得のためのカリキュラム
- ・初期ガイダンスの実態、工夫点など
- ・授業、教育実習等

3. 結果と考察

以下では、アンケート調査の項目について、各大学の回答をもとに考察を行う。なお、2015年5月現在の各大学の学生数（学部全体、特別支援教育の専門課程1学年の定員数、専門課程4学年の合計）について、表1に示す。

表1 対象校の学生数（2015年5月現在）

	学部全体	専門課程	専門課程
		1学年の定員	4学年合計
北海道教育大学 (札幌校)	1,101	25	97
北海道教育大学 (旭川校)	1,190	12	40
愛知教育大学	3,901	25	111
東京学芸大学	4,643	40	178
大阪教育大学	4,213	45	193

(1) 学部における教員養成の目的および学部生が身につける能力等について

1) 北海道教育大学札幌校

小学校・中学校・特別支援学校・幼稚園教員および養護教諭を養成する。教育に関する高い専門性と新しい教育課題に対応できる実践的指導力を備えた、優れた学校教員を育成することを目的とする。

専門性の向上を目指し、総合的指導力を持った小中学校教員を養成している。各教科の内容や指導に関して学びつつ、多様な課題を解決できる創造的実践力の育成を目指している。

2) 北海道教育大学旭川校

現代の学校教育現場の多様な課題に対応できる豊かな人間性、幅広い教養、知性並びに専門的能力を持ち、子どもを深く理解し、北海道の地域特性を活かした教育実践を創造的に展開する教員を養成することを目的とする。

3) 愛知教育大学

小学校全教科の指導力に加えて、多様な障害のある幼児・児童・生徒に、障害の状態に応じて適切に対応できる特別支援学校の教員を養成することを目的とする。また、視覚障害者・聴覚障害者・知的障害者・肢体不自由者・病弱者の5教育領域に関する幅広い知識を持ち、実践的な指導力がある教員の養成を目指す。

学生が身につける能力は、特別支援教育の議論を通じて論理的に思考することや、教育課程、指導法、心理学、生理・病理学など特別支援教育に関する幅広い知識を持ち、これらを障害の状態に応じて適切に運用すること、修得した専門的知識を実践活動において活かすことなどである。

4) 東京学芸大学

教科教育という枠を超えて、障害を持つ子どもたちの発達と自己実現のために、全人的な教育を行うことができるような教育者を養成することを目的とする。

特別支援教育に関する基礎的知識及び、専攻ごとの教育学、心理学、指導法を学び、自らの興味関心をさ

らに追及すべく、演習を重ねることができる。

5) 大阪教育大学

特別支援学校及び通常の学校における特別支援教育に携わる教員。特別支援教育の現場では、一人ひとりの子どもたちを包み込むような豊かな人間性と、どのような障がいにも対応できる幅広い専門性が求められている。

学生に求められるのは、高等学校で履修した教科・科目の全般にわたる基礎学力、特別支援教育に必要な教育実践力を十分に身につけることなどである。

調査対象となった各校が特別支援教育に携わる教員養成の目的としてあげた点について、「専門性」と「実践力」の2点が共通していると思われる。また、北海道教育大学旭川校では、北海道の地域特性を活かした教育実践を創造的に展開できることを教員養成の目的にあげていた。こうした地域の実情を考慮することも重要であろう。

(2) 教育課程の特色について

1) 北海道教育大学札幌校

障害児教育の歴史、各国の教育制度の比較といった教育学的内容、発達・認知特性を実験・課題的に検討する心理学的内容、さらには教育実践に直接役に立つ行動学的内容や施設・就労など成人期における生活全般について検討する教育的・福祉的内容に該当する講義・演習を準備している。大きな特色は、「個人臨床」「集団臨床」というカリキュラムがあり、実際に発達に課題を持つ子ども達を大学に招き、当大学のスタッフと学生によって直接支援する体制を整えていることである。学生が、子ども達の成長に寄り添いながら、支援の可能性を実体験として学んでいくこのカリキュラムは、真に実践力のある教師を育てるものと考えている。

2) 北海道教育大学旭川校

小学校教員免許を取得できる教育発達専攻の中の1分野として「特別支援教育分野」が設置されている。発達障害を中心とした障害の背景要因や支援法、研究方法について学べるように、1年生から段階的にカリキュラムを組んでいる。また「フィールド研究」というカリキュラムにおいて、学生に対し大学内外でのボランティア活動へ参加することを求めている。その一環として「自閉症児者親の会」の本人活動の運営を学生が行うこととし、自閉症児者の特性、支援法、当事者に配慮した企画運営の方法などを当事者と実際に関わりながら学ぶ機会を設けている。

3) 愛知教育大学

特別支援学校の5つの教育領域に関して、教育課程・指導法、心理学、生理・病理学などの基礎的事項を修得させるための教育課程を編成している。さらに特別支援学校の自立活動に関して理論的及び実践的に秀でた教員を輩出するために「自立活動」に重点をおき、また個別の教育支援計画等の作成に秀でた教員を輩出するため障害特性に応じたアセスメントに関する理論的・実践的基礎を修得させるよう「アセスメント」に重きをおいた教育課程を編成していることも特色である。「教育支援演習」では、実践的な指導力を身につけさせるために特別支援学校での教育実習のみならず地域の支援センター等での実習を実施する。

コースは設けていないが、2年次前期終了時点で、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由の4領域の中から主たる教育領域を決定する。

4) 東京学芸大学

1年次においては、専攻共通として「教育概論」、「教育学」、「心理・生理・病理学」の必修科目と、実践的な科目として「教育情報処理」、「教育研究法」、「教育臨床」の科目がある。

2年次以降、4専攻に分かれ、専攻ごとに「教育学」「心理学」「指導法」の授業が必修となる。

3年次以降、演習科目によってさらに専門性を深めることができる。

5) 大阪教育大学

2年次進級時に、視覚障害教育、聴覚障害教育、知的障害教育、肢体不自由教育、病弱教育、発達・言語障害教育の6コースを、学生自身の希望に基づいて決定する。コースごとに、教育・心理・医学などの諸領域についての講義や演習が行われるが、子どもたちの障がいが多様化・重度化・重複化している現状に対応するため、所属コース以外の授業科目も履修できるよう配慮している。特別支援学校に通う子どもたちの他に、通常の学校で学びながらも学習面や心理面で問題を抱える発達障がいのある子どもたちへの教育的支援についての内容も授業の中に多く取り入れている。

教員養成の目的および学生が身につける能力について、専門性と実践力がポイントとなっていることは既に述べたが、各校のカリキュラムにその理念が現れているように思われる。

(3) 学部生を対象とした実践活動

「知的障害小集団臨床Ⅰ（前期）・Ⅱ（後期）」

発達障害児の指導における臨床授業であり、学生は、課題グループと個別プロンプターグループの両グループに所属し、アクティブラーニングを念頭に置いた、「臨床の知識と技術」の習得を目指したものであ

る。（北海道教育大学札幌校）

学生が「高機能自閉症児者親の会」における本人活動の運営を行っている。（北海道教育大学旭川校）

視覚障害のある中高生の学習プログラムへの参加、聾学校での学校支援ボランティア、肢体不自由児者等を対象とした動作法訓練会への参加、大学附属の相談室におけるプレイセラピー、発達障害児を対象としたグループプレイセラピー、発達障害児を対象としたキャンプ、小中学校の学校支援ボランティアなど（愛知教育大学）

小学生から高校生までの発達障害児の余暇活動支援とソーシャルスキル・トレーニング、自閉スペクトラム症の中高生を対象とした余暇活動支援（テーブルトーク・ロールプレイング・ゲーム）、ASD児の学習・行動支援活動、発達障害高校生の社会性支援活動、発達障害成人の社会性支援活動、発達障害のある聴覚障害児の学習指導とその保護者の支援、知的障害児に対する個別指導・集団指導（東京学芸大学）

特別支援教育においては、子ども一人一人の実態から指導・支援の手掛けりを掴んでいくことが必要である。直接子ども達と触れ合う機会を通して、具体的に学ぶ姿勢が重要であり、子ども達と関わるボランティア体験が有効と考えられるが、調査対象校では独自の実践活動を用意していた。「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」において、学生の段階で継続的に学校における特別支援教育を経験することは、実践的指導力を身に付けるという観点から効果があり、親の会等の障害者関係団体、NPO等が開催するキャンプ等に参加することは、障害のある子どもの状況を理解できるようになるという効果があると述べられている。この報告では、実践活動に学生が参加することについて単位を付与するなど、各大学の養成課程における実践活動の活用を検討することも指摘されている。今回の調査では、授業として実践活動を用意している大学も見受けられたが、単位認定をするにあたっての課題等についても今後調査・検討を行う必要があるだろう。

（4）教育実習について

1）北海道教育大学札幌校

教育実習校：

特別支援学校（盲学校、聾学校、肢体不自由養護学校、知的障害養護学校、病弱養護学校）と高等特別支援学校（高等養護学校）

教育実習の時期および期間：

3年次（5月中旬から12月中旬までの期間にわたっている）・3週間

教育実習内容：

事前説明会・オリエンテーション2回、事前指導5回、教育実習3週間（研究授業を含む）、実習事後指導3回

教育実習生に対する指導の方法：

事前指導において実習のポイントをまとめた冊子をテキストに使いながら、過去の実習生の指導案や反省を伝えるようにしている。

2) 北海道教育大学旭川校

教育実習校：

病弱養護学校を除く全ての特別支援学校の校種と高等特別支援学校（課程認定としては知的障害領域のみであるが、実習先の校種との対応は特に求めていない）

教育実習の時期および期間：

3年次8月下旬～12月上旬（多くが8月下旬から9月下旬）・3週間

教育実習内容：

各学校によるが、研究授業の際に指導教員が見学に行くこととしている。

教育実習生に対する指導の方法：

事前、事後指導と研究授業の際の助言

事前及び事後指導の内容等：

オリエンテーション、特別支援学校（肢体不自由）の授業観察、配属校での授業観察（事前指導・挨拶）、事前指導3回（①事前指導概説、②特別支援教育実習の事前諸注意（通勤、勤務上の心得）、③北海道における特別支援教育の現状と課題）、事後指導3回（①現代教育の中の特別支援教育、②特別支援教育実習の総括）

3) 愛知教育大学

教育実習校：

附属特別支援学校あるいは県立特別支援学校（盲学校、聾学校、肢体不自由特別支援学校）

教育実習の時期および期間：

4年次6月・3週間

教育実習内容：

教育実習は、観察、参加、実習の3つの領域によって構成されている。

教育実習生に対する指導の方法：

連絡指導教員を配置し、実習校の指導教員と打合せを行う。連絡指導教員が、実習期間中3回以上実習校に赴き、指導を行う。

事前及び事後指導の内容等：

事前指導「教育実地研究の意義」「実習の意義と授業」「教育実践I」「教育実践II」、事後指導（レポート

ト提出、報告会及び講評等)

4) 東京学芸大学

教育実習校：

附属特別支援学校あるいは都立特別支援学校
教育実習の時期および期間：

4年次9月・3週間

教育実習内容：

特別支援学校における教育実習

事前及び事後指導の内容等：

4年次春学期、秋学期各15時間（通常授業に加えて、プレ・ポストの実習を設けている）

5) 大阪教育大学

教育実習校：

主に大阪府・市内の特別支援学校（視覚・聴覚・知的・肢体・病弱 校種とコースはほぼ対応している）
教育実習の時期および期間：

3年次後期（10月～12月）・4週間

教育実習内容：

特別支援学校で学習指導案を作成し、実際に授業を実践する。特別支援学校の教員に求められる基礎的な知識や技能を習得する

教育実習生に対する指導の方法：

各専任教員が専門に応じて教育実習校を担当し実習生を指導

事前及び事後指導の内容等：

事前指導「教育実習オリエンテーション（知肢病・聴覚・視覚領域に分かれて実施）」、事後指導「教育実習実践交流会（教育実習で育った教師力（教育的実践力）についての交流）」

全ての大学において、特別支援学校での教育実習は3年次もしくは4年次に実施していた。ある一定期間に実施をしている大学が多かったが、北海道教育大学では8月～12月や5月～12月と実施期間に幅があった。この点については、実習校の都合で決まるため大学の授業期間とも重なっている（北海道教育大学札幌校）との報告がなされている。

また、全ての大学で専門課程の教員が事前・事後指導だけでなく、実習中にも積極的に関与していることが見受けられた。

なお、北海道教育大学札幌校では、校種とコースとの対応には特別な規定はない。しかし特別支援学校（養護学校等）の希望により、一部の高等養護学校は中学校又は高校免許の取得予定者を実習生として配当しているが、半数程度の高等支援学校（高等養護学校）は小学校免許が基礎免許であっても同校の実習生を受け入れている。しかし、病弱養護学校と肢体不自由の高等養護学校、視覚障害高等特別支援学校では、

複数の実習生を配属する場合には高校免許の取得予定者を前提に教科を重複させないこと、なるべく私大に多い社会ではない教科免許の実習生を配当している。

(5) 課程の指導体制について

1) 北海道教育大学札幌校

専任教員の専門領域：

障害児心理、障害児生理・病理、障害児教育方法、
障害児教育

卒論指導・ゼミ：

2年次の後期（2月～3月）にゼミを決定。2月上旬にオリエンテーションを実施。それを受け学生は、希望する研究室と志望理由を書いた文書を専攻代表者に提出する。各教員が志望書の内容を確認し、関心領域等に問題がなければ受理する。2月中旬に、学生に決定を通知する。学生の関心領域を尊重し、人数配分の調整は行っていないため、年度によって研究室ごとの人数は異なっている。

2) 北海道教育大学旭川校

専任教員の専門領域：

特別支援教育、自閉スペクトラム症、発達性読み書き障害、発達性書字障害

卒論指導・ゼミ：

2年次の12月以降にゼミを決定。学生による話し合いにより3教員の中から選択する。

3) 愛知教育大学

専任教員の専門領域：

視覚障害教育、視覚障害心理、聴覚障害教育、聴覚言語障害教育、肢体不自由教育、障害児臨床教育、発達臨床心理

卒論指導・ゼミ：

3年次前期にゼミ決定に関するオリエンテーションを実施後、学生が教員の研究室を訪問し、教員と面談を行った上で、ゼミを決定する。なお、ゼミの指導教員は原則主たる教育領域から選択する。

4) 東京学芸大学

専任教員の専門領域：

特別ニーズ教育分野、発達障害学分野、支援方法学分野など

卒論指導・ゼミ：

3年次春学期、学生が希望する指導教員の研究室を訪問し、教員と面談を行う。その後、希望調査を実施し、原則として、学生の希望に従い3年次7月決定。

5) 大阪教育大学

専任教員の専門領域：

視覚障害心理、視覚障害教育、聴覚障害心理、聴覚

障害教育・知的障害心理・知的障害教育・病弱教育心理・精神医学

卒論指導・ゼミ：

3年次進級時に分属を学生自身の希望に基づいて、決定する。

卒論指導・ゼミについて、決定時期は2年次後期から3年次前期までであった。ゼミの決定にあたっては、多くの大学で、教員との面談を経て、原則学生の希望を尊重した上で調整をしていることが明らかになった。

(6) 課程での教員養成における課題

以下では、アンケートで得られた回答より、教員養成大学における特別支援教育の専門課程での指導上の課題について述べる。

発達障害などの特別な教育的ニーズを持つ児童生徒への教育実践力の力量形成については、特別支援学校的教員を目指す学生ばかりではなく、通常学級の教員を目指す学生、特別支援学校教諭免許状を持たない、あるいは特別支援学校等に勤務経験のない教員に対しても強く求められている。さらに北海道は広大な地域にへき地・小規模学校が多数存在する。とりわけ遠隔地の小規模校においては、学校の統廃合などにより孤立が進むとともに、貧困や養育困難を背景とする多様な教育的ニーズのある子どもへの対応が求められており、入学から卒業まではもちろんのこと、就労後の支援までを含めた総合的な「地域における発達支援」を見通した教育ができる人材の育成が喫緊の課題となっている。(北海道教育大学札幌校)

基礎免許の実習が特別支援教育実習に先行すること、特別支援教育実習が教員採用試験の後に実施のこと、この2点から、採用試験受験のための意識付けが低くなる。(東京学芸大学)

教職実践力の不足や専門性の不足（大阪教育大学）

北海道教育大学札幌校では、地域における発達支援が可能な人材育成を課題とされているが、地域の実情を考慮した上で教員養成を行うことは各大学に求められることではないかと思われる。また、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検討していくことも必要である。中央教育審議会の答申「新しい時代の教育や地方創世の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」では、「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重要とされている。こうした点について検討することも今後の課題であろう。

(7) 他専攻学生の指導一副免許取得のカリキュラムについて—

特別支援学校教員養成の専門課程や専攻等を持つ大学の中には、他専攻の学生に対しても特別支援学校教諭免許状の取得を認めている大学が複数存在する。その実態と課題を明らかにするために、他専攻学生に対する特別支援学校教諭免許状の授与状況と、そのためのカリキュラムについて尋ねたところ、北海道教育大学（札幌校及び旭川校）と東京学芸大学より、副免許授与のカリキュラムを有しているとの回答を得た。以下に、2大学3校の現状と課題について述べる。

1) 免許状取得学生の実態

他専攻学生に対する特別支援学校教諭免許状の授与状況について、各校の過去3年間の実績と平成27年度の見込み（東京学芸大学）を表2～4に示す。

いずれの大学においても、毎年30～45名ほどの他専攻学生が、特別支援の免許を取得していることがわかった。

北海道教育大学札幌校では、他専攻の特別支援免許取得者数の3年間の平均が43名であり、主専攻学生定員25名を大きく上回っていた。専攻分野別にみると、臨床・発達心理系の教育臨床専攻が最も多く、3年間の平均は20.7名（約半数）であった。次に多かったのは、小学校免許を必修とする基礎学習専攻であり、3年間の平均は13.3名であった。中学校免許を必修とする総合学習開発専攻は平均9名であり、他の専攻に比べるとやや少なかった。

東京学芸大学では、主専攻の学生と同様に、知的障害・肢体不自由・病弱・聴覚障害の4章外領域の免許状を取得可能なカリキュラムが用意されている。実際には、大半の学生が知的障害・肢体不自由・病弱の3領域の免許状を取得しており、加えて聴覚障害領域の免許状を取得する学生は少ない傾向にあった。また、初等・中等・大学院の課程別に比較すると、初等課程の学生が大半を占めていた。

2) カリキュラムの実態

3校とも、特別支援学校教諭免許状の取得を希望する他専攻の学生は、特別支援教育を主専攻とする学生と一緒に授業を受けており、他専攻学生に特化したカリキュラムは用意されていない。

学びの積み上げを考慮した工夫として、東京学芸大学では、標準履修学年を飛び越えた履修を制限しており、さらに、平成27年度からは、指定された科目において成績不振の学生について、教育実習への参加を認めないこととした。北海道教育大学旭川校においても、「知的・発達障害基礎演習の履修は特別支援教育概論を履修済みであることが条件」のように、履修の

表2 他専攻学生に対する特別支援学校教諭免許状の授与状況（北海道教育大学札幌校）

	教育臨床	基礎学習	総合学習開発	合計
H24	16	15	10	41
H25	21	5	15	41
H26	25	20	2	47

表3 他専攻学生に対する特別支援学校教諭免許状の授与状況（北海道教育大学旭川校）

	教育発達	国語	英語	社会	生活・技術	芸術・保健体育	合計
H24	26	2	1	0	3	3	35
H25	22	2	1	1	2	4	32
H26	19	2	3	2	0	3	29

表4 他専攻学生に対する特別支援学校教諭免許状の授与状況（東京学芸大学）

	初等		中等		大学院		合計	
H24	知肢病 35	聴覚 1	知肢病 2	聴覚 3	知肢病 0	聴覚 0	知肢病 37	聴覚 4
H25	知肢病 24	聴覚 5	知肢病 5	聴覚 0	知肢病 1	聴覚 0	知肢病 30	聴覚 5
H26	知肢病 27	聴覚 1	知肢病 5	聴覚 1	知肢病 3	聴覚 0	知肢病 35	聴覚 2
H27(予定)	知肢病 47	聴覚 6	知肢病 2	聴覚 1	知肢病 0	聴覚 0	知肢病 49	聴覚 7

順序に一定のルールを設けている。

教育実習についても、他専攻学生に対する特別な対応に関する報告は見られず、主専攻の学生と同じ手続きで、特別支援教育関連の専任教員の指導・コーディネートの下、実習を行っていることがわかった。

3) 課題

2大学3校が抱えている最も大きな課題は、実習校確保の問題であった。学内での免許取得希望者の増加傾向に加えて、近隣の他大学でも同様の状況が起こっているため、受け入れ可能な実習校の確保に苦慮している実態が明らかになった。

北海道教育大学札幌校では、公共交通機関を利用して2時間以上という実習校が生じており、他専攻の学生に対しては、公務員受験者や民間企業希望者の事前の辞退を促すなど、人数調整の工夫を行っている。

北海道教育大学旭川校では、希望者の増加を受け、副免許状取得のガイダンスの場で「定員を超えた場合には特別支援分野の学生を優先し、その他の学生は成績順で場合によっては足切りになる可能性がある」と説明している。主専攻・副専攻を問わず、特別支援学校教諭免許状の取得が可能な大学が全国的に増えていることから、実習先の確保は、各大学内部の工夫や調整だけでは解決困難な重要な課題であると言える。

その他の課題として、東京学芸大学より、教育実習

連絡教員の負担の増加、主専攻学生と同じ授業を受けることによる学生のレベル差（特にボランティア経験の不足が他専攻学生で顕著）、4年次における実習辞退者の対応などが挙げられた。

引用文献

- 文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（通知）
- 文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）
- 中央教育審議会（2015）新しい時代の教育や地方創世の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）

付記

本研究は、文部科学省国立大学改革強化推進補助金「大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築－教育ルネッサンス・HATOプロジェクト－」の一環として、北海道教育大学札幌校・旭川校、愛知教育大学、東京学芸大学、大阪教育大学の協力により実施された。