

特別支援学校（知的障害）教員の専門性獲得に関する調査研究

— 特別支援学校教諭免許状保有状況に関する調査から —

川合 紀宗・藤井明日香¹

(2012年10月2日受理)

A Survey of Teachers' Professional Development in Special Education: The Status of Licensure of Special Education Teachers

Norimune Kawai and Asuka Fujii¹

Abstract: The purpose of the current survey study was to investigate the current issues of professional development for special education teachers who serve as special needs coordinators and job support teachers who are required to be highly qualified. The preliminary survey, which asked the participants which kind(s) and the degree(s) (i.e., the advanced degree, the first degree, the second degree) of teacher certificate(s) they have, whether they have special needs education teacher certificate(s), and if so, what degree(s) and how they obtained it/them, was sent to 1,476 special needs coordinators, job support teachers, and special needs education teachers who have experienced as neither special needs coordinators nor job support teachers. A total of 837 teachers (56.0%) participated in this survey study. The results showed that 94.5% of the special needs coordinators, 84.6% of the job support teachers, and 73.1% of the teachers who do not have any experiences as special needs coordinators and job support teachers hold special education teacher certificates. This study also revealed that over 70% of the participants obtained special needs education teacher certificate(s) by taking the Educational Personnel Certification Approval. Therefore, it would be necessary specifically for those who are special needs coordinators and job support teachers to obtain the first or the advanced degree of teacher certificate in order to provide better educational supports for students and parents; however, it is difficult for teachers to leave their jobs and obtain higher degrees of teacher certificates. Therefore, it is necessary for school districts to resolve teachers' financial and time restrictions if they are willing to be highly qualified, which is going to be beneficial for the school districts and teachers to provide better services for students and their parents in the future.

Key words: special needs school, professional development, teaching certificate

キーワード：特別支援学校，専門性向上，教員免許状

I. 問題の所在

1. 質の高い教育の実現と教員免許制度改革

中央教育審議会は、2012年8月28日に「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）（以下、答申とする）」を公表した。これは学校現場における様々な課題が高度化・複雑化している状況を受け、さらなる実践的指導力の育

¹ 高松大学発達科学部

成・強化の必要性から、教員養成を現在の大学院修士課程レベルへと移行し、教員を高度専門職業人として位置づけることが提案されたものである。この改革の1つとして、教員免許制度の改定が提言されている。それは、従来二種免許状、一種免許状、専修免許状とされていた教員免許状の区分を、基礎免許状（仮称）、一般免許状（仮称）、専門免許状（仮称）に改めるというものである。この答申によると、基礎免許状（仮称）は、教職に関する基礎的な知識・技能を保証し、学士課程卒業を条件とするものであり、一般免許状（仮称）は、探究力、新たな学びを展開できる実践的指導力、コミュニケーション力などを保証する標準的な免許状で、学部4年に加え、1年から2年程度の修士課程レベルでの学修を標準条件とするものであり、そして専門免許状（仮称）は、特定の分野に関する高い専門性を担保するものであり、この特定の分野には特別支援教育、学校経営、生徒指導、進路指導、教科指導等が想定されている。

これらの免許状を取得するための修業年限に関しては今後の検討課題となっているが、答申では具体的な取得方法について、特別支援教育で行っている認定講習のような①教育委員会と大学との連携・協働により運営する単位履修プログラム、②特別支援教育特別専攻科のような教職に関する科目の単位を修得させるために大学が設置する修業年限を1年とする教職特別課程、③履修証明プログラムの活用等が例示されている。

専門免許状（仮称）は、これまでに校務分掌で特定の教員が担ってきた生徒指導や進路指導、教科指導に関する領域や特別支援教育に関する領域の創設が検討されている。この専門免許状（仮称）については、一定の経験年数を有する教員が、大学院レベルや国の実施する研修、教育委員会と大学との連携による研修等により取得することを想定している。これ以外にも、要件を満たす校内研修や近隣の学校との合同研修等についても専門免許状（仮称）の取得単位の一部として認定可能とするとしている。こうした改革案が提示されたものの、教育現場の現状として、現職幼稚園教諭の7割が二種免許状の保有者であったり、中・高等学校教諭についても、その多くが教員養成を主たる目的としない学部等出身者で占められていたりする現状があり、答申では、教育の質の担保・向上という観点から適切な制度設計を検討することの必要性について言及している。

質の高い教育の担保や専門性の向上は、特別支援教育においても同様求められるが、特別支援教育に携わる教員の特別支援学校教諭免許状保有の状況は、幼稚園の現状と同様に7割程度である。加えて特別支援

学校中学部、高等部の教員は、教員養成を主たる目的としない学部等の出身者が多い。よって、特別支援教育の質の担保と専門性の向上についての課題には、幼稚園教諭の免許状保有の課題や中・高等学校教員養成が抱える課題の双方が混在しているといえる。

2. 特別支援教育のキャリア教育及び就労支援における人材育成の課題

障害のある児童生徒に対する教育については、2007年に特殊教育から特別支援教育へと転換した。これによって、従来から特殊教育の対象であった視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱に加え、学習障害（以下、LD）、注意欠陥多動性障害（以下、ADHD）、自閉症等の発達障害のある児童生徒も対象となった。LD、ADHD、自閉症等の発達障害のある児童生徒の多くは、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校に在籍しており、特に小・中学校等においては、通常学級に在籍しながら通級による指導を受けたり、特別支援学級に在籍することで個々の教育的ニーズに応じた支援を受けたりしている。特別支援教育は、こうした発達障害のある児童生徒への教育的環境の充実と共に、共生社会^{*1}の実現を目指す教育システムの1つとして位置づけられた（文部科学省、2006）。

日本国政府は、2007年9月に「障害者の権利に関する条約」に署名しており、同条約の批准に向けた検討が進められている。2012年7月には「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）（以下、2012年報告とする）」が報告された。同報告では、共生社会を形成する教育システムとして、インクルーシブ教育システムを構築することを目指すことが明言され、そのために特別支援教育が取り組むべき課題が整理された。2012年報告の中でも、特別支援学校教員の専門性向上は、主要な課題の1つとされている。

特別支援教育では、特別支援学校は、地域の特別支援教育を推進する上で、センター的役割を担うことが期待されており、小・中学校等で行われている特別支援教育に対する指導及び助言など、従来の特殊教育で培ってきた効果的な指導・支援方法を教示することが求められている。つまり、特別支援学校教員は、小・中学校等において特別支援教育を実践している教員のロールモデルとしての役割も求められているといえる。よって特別支援学校教員には、小・中学校等に在籍する教員よりも、より高度な特別支援教育の専門性を担保することが求められている（文部科学省、2012）。

また、2012年報告で述べられている今後取り組むべき課題として、高等学校における特別支援教育の推進

が挙げられている。これは、全国の約9割以上の小・中学校等において「校内委員会の設置」や「特別支援教育コーディネーターの指名」などの特別支援教育体制が整備されているのに対し、高等学校では十分に整備されていない現状がある（文部科学省, 2012）。よって、高等学校においては、①特別支援教育体制の充実・強化、②発達障害のある生徒への指導・支援の充実、③高等学校入学選抜における適切な配慮や支援、④生徒へのキャリア教育及び就労支援に取り組まなければならない。

この高等学校における特別支援教育の課題のうち、④については、特別支援学校高等部においても取り組みの強化が求められており、共生社会の構成員として、生徒が卒業後に社会的・職業的自立を実現する力を育成することが求められている。特別支援学校高等部のキャリア教育や就労支援でこれまでに培ってきた指導・支援方法及び関係機関との連携の仕方などは、高等学校のキャリア教育・就労支援の推進のロールモデルとなるものであり、さらに強化してキャリア教育や就労支援に取り組むことで、高等学校の抱える課題解決の糸口となることが期待される。

特別支援学校高等部において取り組まれているキャリア教育や就労支援の課題としては、キャリア教育や就労支援を担当する特別支援学校教員の専門性の獲得と向上である（藤井, 2011; 藤井・川合・落合, 2012）。特別支援学校高等部において効果的なキャリア教育及び就労支援を行うためには、特別支援教育の専門性のみならず、職業リハビリテーションの専門性の一部を駆使することが求められている（藤井, 2011; 藤井・川合・落合, 2012）。

しかし、この職業リハビリテーションの専門性を獲得するための研修機会が十分ではない（藤井, 2011）。特別支援教育の集大成ともいえる特別支援学校高等部において、質の高いキャリア教育や就労支援を実現するためにも、これらを担う教員の専門性の担保は、最優先されるべき課題の1つである。しかし、こうしたキャリア教育や就労支援に必要な職業リハビリテーションの専門性は、特別支援教育の専門性に上積みされることで、生徒の実態に応じてさらに効果的に活用できるようになる。よって特別支援学校高等部の教員は、キャリア教育及び就労支援を担う教員の前提条件として、特別支援教育の専門性が十分に担保されていなければならない。

3. 特別支援学校教員の専門性獲得の現状

特別支援学校教員の特別支援教育に関する専門性の担保に関する課題は、2012年報告においても指摘され

ている。しかし、この特別支援学校教員の専門性担保の課題は、教育職員免許法附則第16項において、「幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭の免許を有する者は、当分の間、（中略）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」とする例外規定が示されていることから、実態として特別支援学校教諭免許状を保有しない教員が特別支援学校に配置されるという状況が容認されてきた。これは山中・吉利（2010）が指摘するように、特別支援教育の専門性の根幹に関わる問題であり、早急に解決すべき事態である。

特別支援学校教諭免許状の取得には、大きく分けて認定課程と教育職員検定による2つの取得方法がある（Table 1）。認定課程は、短期大学や大学等の課程認定を受けた教育機関で所定の単位を修得した場合に教員免許状が授与されるものである。一方、教育職員検定は、学校教育において担当する教科に関する知識、経験又は技能を有する者に対し、教員免許状の授与権者である都道府県教育委員会が検定を行い、条件を満たした者に対して教員免許状を授与するものである。この方法によって教員免許状を取得するためには、必要な単位の認定を受けることのできる認定講習を受講する必要がある。

文部科学省では、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有率を向上させるために、認定講習を行い、特定の単位を取得した者に特別支援学校教諭免許状を付与するという策を講じてきている。この成果もあり、2011年現在、特別支援学校に所属する教員の特別支援学校教諭免許状の保有率は75.2%まで向上しており、2006年から順調に推移している。一方で、新規採用で特別支援学校教員となった者の当該障害種の免許状保有率は、62.9%（2011年）であり、2006年から横這い傾向となっている（文部科学省, 2012）。

眞城（2002）は、教員免許状の保有が必ずしも高い専門性の担保を保証するものではないと述べているが、山中・吉利（2010）も主張するように、免許状を保有することは、基礎的力量を担保することである。また、山中・吉利は、認定講習を受講した特別支援学校教員免許状未取得者を対象に、認定講習受講の動機に関する質問紙調査を実施したところ、対象者の多くが現状のまま特別支援教育に携わることによる不安を感じていること、そして免許状の取得が教員の自信を高める可能性があることを明らかにし、基礎的地域の獲得と専門職としての自覚や自信の向上が、校外の関係機関や保護者との連携の強化を図る上で重要な意味をもつと指摘している。

Table 1 特別支援学校教諭免許状取得の要件

認定課程	
専修免許状	(基礎資格:修士)+幼,小,中又は高の教諭普通免許状 単位数:50(一種免許状に加えて24単位)
一種免許状	(基礎資格:学士)+幼,小,中又は高の教諭普通免許状 単位数:26
二種免許状	(基礎資格:短期大学士)+幼,小,中又は高の教諭普通免許状 単位数:16
教員職員検定	
専修免許状	(有している免許状:特別支援学校教諭一種免許状) (上記免許取得後の在職年数)特別支援学校で3年 単位数:15
一種免許状	(有している免許状:特別支援学校教諭二種免許状) (上記免許取得後の在職年数)特別支援学校で3年 単位数:6
二種免許状	(有している免許状:幼,小,中又は高の教諭普通免許状) (上記免許取得後の在職年数)特別支援学校,幼,小,中,高又は中等教育学校で3年 単位数:6

Ⅱ. 目的

本研究は、特別支援学校高等部に在籍し、就労支援を担う進路指導担当教員及び特別支援学校に在籍する特別支援教育コーディネーターの専門性の獲得状況を明らかにするために、これらの教員が保有する基礎免許状及び特別支援学校教諭免許状の保有状況、取得の経緯についての調査を実施した。また、進路指導担当教員及び特別支援教育コーディネーターの特別支援学校教諭免許状保有状況や取得の経緯についての比較対象として、特別支援学校高等部に在籍し、進路指導担当教員や特別支援教育コーディネーターを経験したことのない教員に対しても、同様の調査を実施した。

本研究の目的を達成するために、設定した研究設問は、以下の3点である。

- (1) 特別支援学校高等部の進路指導担当教員、高等部教員及び特別支援教育コーディネーター教員の保有する基礎免許状の種類で最も多いのはどの免許状か。
- (2) これらの教員の特別支援学校教諭免許状取得の割合はどの程度か、またその種類は何か。
- (3) 特別支援学校教諭免許状を保有している教員の免許状取得方法にはどのような経緯が最も多いのか。

Ⅲ. 方法

1. 対象者

全国の特別支援学校(知的障害)492校の高等部に所属する進路指導担当教員(以下、進路教員とする)、進路指導担当を経験したことのない教員(以下、無教員とする)、そして特別支援教育コーディネーターに指名されている教員(以下、Co教員とする)の各校3名、計1,476名を対象者とした。

2. 手続き

本研究では、郵送法による無記名式調査を実施した。まず著者らが対象者に対して調査用紙を郵送し、対象者は回答後、調査用紙を学校ごと一括して著者らに返送した。

3. 調査内容

調査内容としては、①教員としての勤務年数、②所属部署及び担当役職の担当年数、③これまでの教員経験における部署及び役職の担当年数の合計、④保有する基礎免許状の種類(複数回答)、⑤特別支援学校教諭免許状の保有状況、⑥保有する特別支援学校教諭免許状の種類(複数回答)、⑦特別支援学校教諭免許状取得の経緯(複数回答)、⑧就労支援に関する研修経験の有無、の計8項目を共通項目として設定した。

4. 調査期間

調査期間は、2011年9月10日～10月15日であった。回答期日を過ぎても調査用紙の返送がなかった学校に対しては、はがきによるリマインダーを送付した。

5. 分析手法

回答者の勤務年数及び担当年数は、回答者全体の平均と標準偏差を算出した。その他の項目は単純集計を実施した。

Ⅳ. 結果

それぞれの調査項目の結果をTable 2～8に示す。なお、複数回答を可能としている調査項目については、回答者数と項目ごとの回答数の合計が一致しないことをあらかじめ申し添えておく。

1. 回収率及び回答者属性

回答者については、無教員が281名、Co教員が276名、進路教員が280名の計837名(回収率:56.0%)であった。無教員の平均勤務年数は4.58年(SD=5.48)であり、現在の回答者の所属特別支援学校における高等部担当年数の平均は2.92年(SD=3.12)であった。また、回答者のこれまでの教員歴における高等部担当の合計年数の平均は5.07年(SD=5.50)であった。Co教員の平均勤務年数は6.01年(SD=4.68)であり、現在の所属校における特別支援教育コーディネーター担当年数の平均は2.78年(SD=1.68)であった。

回答者のこれまでの教員歴において、特別支援教育コーディネーター担当経験の合計年数の平均は3.53年(SD=2.89)であった。一方、進路教員の勤務年数平

Table 2 回答者属性

		勤務年数	高等部担当年数	高等部担当年数合計
無教員	M	4.58	2.92	5.07
N=281	SD	5.48	3.12	5.50
		勤務年数	Co担当年数	Co担当年数合計
Co教員	M	6.01	2.78	3.53
N=276	SD	4.68	1.68	2.89
		勤務年数	進路担当年数	進路担当年数合計
進路教員	M	7.71	3.48	5.77
N=280	SD	15.56	2.83	4.73

Table 3 回答者の保有する基礎免許状の種類

	1:幼稚園	2:小学校	3:中学校	4:高等学校	5:その他
無教員	13 2.4%	98 18.4%	203 38.1%	219 41.1%	0 0.0%
Co教員	36 6.2%	163 28.2%	197 34.1%	176 30.4%	6 1.0%
進路教員	8 1.5%	101 18.6%	212 39.0%	222 40.9%	0 0.0%

均は7.71年（SD=15.56）であり、現在の所属校における進路指導担当年数の平均は、3.48年（SD=2.83）であった。また、回答者のこれまでの教員歴における進路指導担当年数の合計年数の平均は、5.77年（SD=4.73）であった（Table 2）。

2. 保有する基礎免許状の種類

回答者が保有する基礎免許状の種類については、無教員及び進路教員が保有している基礎免許状は高等学校教諭免許状が最も多く、全体の40%を超えていた。次いで、中学校教諭免許状がそれぞれ38.1%と39.0%であった。Co教員は、中学校免許状が34.1%と最も多く、次いで高等学校教諭免許状が30.4%であった。また、無教員及び進路教員が、小学校教諭免許状を基礎免許状とする者が18%台であったのに対して、Co教員は28.2%であった（Table 3）。

3. 特別支援学校教諭免許状保有の有無と内訳

回答のあった無教員、進路教員、Co教員の特別支援学校教諭免許状保有の現状は、無教員が73.1%、Co教員が94.5%、それから進路教員が84.6%であった（Table 4）。特別支援学校教諭免許状の内訳については、無教員の場合は、一種免許状が51.5%で最も多く、次いで二種免許状（41.5%）、専修免許状（7.0%）であった。Co教員と進路教員の内訳は、Co教員は46.8%、進路教員は57.2%と二種免許状取得者が最も多いことが明らかになった。次いで、一種免許状保持者の割合（Co教員：42.0%、進路教員：38.7%）が多かった。専修免許状については、無教員、Co教員、進路教員の

Table 4 特別支援学校教諭免許状保有の有無

	1:無	2:有
無教員	74 26.9%	201 73.1%
Co教員	15 5.5%	259 94.5%
進路教員	43 15.4%	237 84.6%

Table 5 保有する特別支援学校教諭免許状の種類

	1:二種	2:一種	3:専修
無教員	83 41.5%	103 51.5%	14 7.0%
Co教員	138 46.8%	124 42.0%	33 11.2%
進路教員	139 57.2%	94 38.7%	10 4.1%

Table 6 特別支援学校教諭免許状取得の経緯

	1:大学・大学院	2:短期大学	3:通信教育	4:認定講習	5:その他
無教員	92 47.9%	0 0.0%	22 11.5%	64 33.3%	14 7.3%
Co教員	118 40.3%	1 0.3%	22 7.5%	121 41.3%	31 10.6%
進路教員	78 34.1%	1 0.4%	38 16.6%	100 43.7%	12 5.2%

いずれも少数であった。ただし、Co教員については11.2%と他群の教員よりも比較的多く専修免許状を保有していることが分かった。これは、無教員、進路教員の専修免許状保有率が4.1~7.0%であるのに対して、より高い保有率を示している（Table 5）。

4. 特別支援学校教諭免許状取得の経緯

特別支援学校教諭免許状を保有している無教員、Co教員、進路教員の特別支援学校教諭免許状取得の経緯についてはTable 6を参照されたい。無教員については、4年制大学及び大学院による取得が47.9%で最も多く、次いで認定講習による取得が33.3%であった。Co教員及び進路教員については、認定講習による取得がそれぞれ41.3%と43.7%と最も多く、次いで4年制大学及び大学院による取得がそれぞれ40.3%と34.1%という結果であった。その他の項目に該当する内容には、放送大学による取得や1年間で特別支援学校教諭免許状が取得可能な特別専攻科課程による取得が挙げられていた。

5. 特別支援学校教諭免許状の種類と取得経緯

回答者が保有している特別支援学校教諭免許状の種

Table 7 特別支援学校教諭免許状取得の経緯 (無教員回答)

	1:大学・大学院	2:短期大学	3:通信教育	4:認定講習	5:その他	6:無回答
1:二種	5 6.3%	0 0.0%	15 18.8%	54 67.5%	3 3.8%	3 3.8%
2:一種	77 78.6%	0 0.0%	6 6.1%	5 5.1%	7 7.1%	3 3.1%
3:専修	9 64.3%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	2 14.3%	3 21.4%

Table 8 特別支援学校教諭免許状取得の経緯 (Co教員回答)

	1:大学・大学院	2:短期大学	3:通信教育	4:認定講習	5:その他	6:無回答
1:二種	9 8.7%	0 0.0%	9 8.7%	75 72.8%	10 9.7%	0 0.0%
2:一種	67 74.4%	1 1.1%	2 2.2%	8 8.9%	9 10.0%	3 3.3%
3:専修	21 77.8%	0 0.0%	0 0.0%	2 7.4%	2 7.4%	2 7.4%

Table 9 特別支援学校教諭免許状取得の経緯 (進路教員回答)

	1:大学・大学院	2:短期大学	3:通信教育	4:認定講習	5:その他	6:無回答
1:二種	11 8.0%	0 0.0%	32 23.2%	84 60.9%	5 3.6%	6 4.3%
2:一種	61 73.5%	1 1.2%	2 2.4%	6 7.2%	6 7.2%	7 8.4%
3:専修	7 100.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%

類とそれらを取得した経緯の関連を検証したところ、無教員、Co教員、進路教員いずれの傾向も、特別支援学校教諭二種免許状の取得は、認定講習による取得が6割から7割を占めていた。一方、特別支援学校教諭一種免許状及び特別支援学校専修免許状の取得経緯は、4年制大学及び大学院における取得が7割を占めていた。またその他の項目に該当する、特別支援教育特別専攻科や放送大学による取得なども1割程度を占めていた (Table 7, Table 8, Table 9)。

V. 考察

1. 特別支援学校教員の専門性担保の現状

特別支援学校高等部の進路指導担当教員及び高等部教員、特別支援教育コーディネーターが保有する基礎免許状の種類は、高等部の所属する進路教員と無教員は共に、高等学校教諭免許状の保有者が4割を超えており、中学校教諭免許状は4割弱であった。これは、教職員免許法第三条3の規定に準じて、教員の配置は教員の保有する基礎免許状に相当する高等部及び中学部へ配置することが考慮されていると考えられる。一方Co教員は、小学校教諭免許状、中学校教諭免許状及び高等学校教諭免許状のいずれも約3割前後であることから、基礎免許状に関わらず、特別支援学校教員免

許状を保有している者が、特別支援教育コーディネーターに指名されていることが考えられる。

特別支援学校教諭免許状の保有状況は、Co教員が94.5%、進路教員84.6%であり、無教員は73.1%であった。無教員については現職教員の特別支援学校教諭免許状保有率の全国平均である75.2%と同程度であり、Co教員、進路教員については平均よりも高い保有率の傾向があるといえる。また、特別支援教育コーディネーターや進路指導担当などの役割を担っている教員は、特別支援学校教諭免許状の保有率がある程度担保されているといえる。この特別支援学校教諭免許状の内訳は、Co教員、進路教員はいずれも二種免許状保有者が最も多く、無教員は一種免許状の保有者が最も多い現状が明らかになった。特に進路教員は、57.2%が二種免許状保有者であり、同様に二種免許状保有者の多いCo教員と比較しても、多くの進路教員が二種免許状保有者である現状が明らかになった。またCo教員は、専修免許状保有者が11.2%であり、進路教員、無教員と比較して高い保有率を示していることが明らかになった。つまり、特別支援学校の高等部に所属する教員及び高等部の進路指導担当教員、特別支援教育コーディネーター教員の特別支援教育に関する専門性の基礎は、特別支援学校教諭専修免許状ではなく、同一種ないし二種免許状の保有によって担保されている現状があるといえる。

特別支援学校教諭免許状の取得は、4年制大学及び大学院による取得と認定講習による取得がいずれも4割程度を占めており、その他の取得方法には、通信教育や放送大学や特別支援教育特別専攻科などの認定課程によって取得していることが明らかになった。所有している特別支援学校教諭免許状の種類と取得経緯については、進路教員、無教員、Co教員のいずれも二種免許状の取得は認定講習によるものが60.9%から72.8%を占めていた。一種免許状及び専修免許状の取得は、4年制大学及び大学院による取得によるものが7割を超えている現状が明らかになった。つまり、二種免許状の保有者の多くは、教育職員検定に定められる認定講習によって特別支援学校教諭免許状を習得している現状があるといえる。一方、認定講習で一種免許状を取得している者は5～9%程度であった。つまり、特別支援学校教諭二種免許状を取得した後に一種免許状の取得を行う者が少ない現状が推測される。

本調査の結果、Co教員及び進路教員の免許状保有は、二種免許状が最も多い現状が明らかになり、取得経緯は認定講習による取得が最も多いことが明らかになった。これは、進路教員及び無教員の保有する基礎免許状が、中学校教諭及び高等学校教諭免許状である

ことから窺えるが、教育職に従事した後に、認定講習を経て特別支援教育に関する専門性を獲得している教員が大半を占めているということであり、この二種免許状保有者の多さは、文部科学省が講じてきた免許状保有率向上への取り組みの成果といえる。

特別支援学校教諭免許状の取得には認定課程と教育職員検定の2つの方法があるが、それぞれの条件は大きく異なる。例えば、一種免許状の取得条件は、認定課程において取得する場合には、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教諭普通免許状に加え、26単位の履修が必要であるのに対して、教育職員検定による取得では、特別支援学校教諭二種免許状の保有に加え、特別支援学校で3年間在職した上で、6単位の認定講習を履修することが条件となる。また、教員職員検定によって二種免許状を取得する場合の条件は、特別支援学校に限らず幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校に3年間在職しており、認定講習において6単位を履修していることになる。

もし特別支援学校の免許状を保有していない教員が、教員職員検定によって一種免許状を取得する場合には、まず、6単位の認定講習を受け、特別支援学校教諭二種免許状を取得した後、さらに特別支援学校に3年間勤務し、6単位の認定講習を受けることによって特別支援学校教諭一種免許状を取得できることとなる。この場合、最低でも教育職に従事してから6年間（内3年間は特別支援学校勤務）を経て、かつ認定講習において12単位（二種免許状条件の6単位と一種免許状条件の6単位）を修得して取得できることになる。

本調査の結果では、進路教員及びCo教員は、二種免許状の保有者が最も多かった。しかし彼らの特別支援学校勤務年数はほとんどが6年以上であることから、こうした者は認定講習で更に6単位を修得すれば特別支援学校教諭一種免許状が取得できる。本調査では、特別支援学校教諭二種免許状を保有する回答者に対して、特別支援学校教諭一種免許状取得の意欲や取得に向けての具体的計画について尋ねていないため、これから取得を予定しているか否かについては判断ができない。しかし、特別支援教育の中でも、特に高度な専門性の獲得が求められている特別支援教育コーディネーターや進路指導担当教員の専門性の基盤として、二種免許状取得の条件となっている6単位の認定講習の内容だけで、特別支援教育に関する高度な専門性が十分に担保されているのかという点について疑問がある。当然、実践の中で日々培っている実践力や指導力については、講義形式の学習では獲得は困難である。しかし、こうした日々の実践をエビデンスに基づく実践へと高めるためには、日々の実践と新たな知識

との融合が不可欠となる。

2. 高度な特別支援教育の専門性担保の必要性

特別支援教育に携わる教員の専門性は、「人間性に関する事柄」、「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」、「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」が構成要素となっている（木村、2006）。また、実際に障害のある子どもに必要な支援を実施していくための知識・技能は、「基本的な知識・技能」と「応用・専門技能」に分けられており、「応用・専門技能」は「基礎的な知識・技能」の上位項目として位置づけられている（木村）。「基礎的な知識・技能」はどんな職種でも必要とされる知識・技能であり、特別支援学校の教育では、どんな年齢や障害種の児童生徒にも共通する指導の知識や技能に該当すると考えられる。「応用・専門技能」は、その職種に特有な知識・技能であり、特別支援教育コーディネーターや進路指導担当教員など、関係機関との連携を主とする職務や、職業教育を中心とする職務に求められる知識・技能が該当すると考えられる。

現在の特別支援学校教諭の免許状保有率向上に向けた取り組みは、この「基礎的な知識・技能」を獲得させる取り組みといえる。この「基礎的な知識・技能」を獲得させるための機会として重要な役割を果たしている教員職員検定による二種免許状の取得には、6単位の認定講習の履修が求められている。

一方、認定課程で二種免許状を取得するには、最低修得単位として16単位が規定されており、特別支援教育の基礎理論の科目2単位、特別支援教育領域に関する科目8単位、免許状に定めることになる特別支援教育領域以外の領域に関する科目3単位、障害のある幼児児童生徒についての教育実習3単位の取得が必要である。これら計16単位で、特別支援教育に関する法制度や概論、障害のある児童生徒の生理や病理、指導法や評価法などの特別支援教育に従事する上で最低限必要な基礎的知識及び技能の習得ができるものと考えられている。

教員職員検定による免許状の取得は、現職教員を対象としているため、3年以上の勤務経験を条件としていることから、障害のある幼児児童生徒に対する教育実習の3単位は、不要とも考えられる。よって、認定課程の二種免許状の取得要件である16単位から、教育実習に関する科目の3単位を除いたとしても、13単位の修得は、基礎的な知識・技能を獲得するために最低限必要な単位数と考えられる。この認定課程で定められている、教育実習を除く13単位程度の内容を教員職

員検定の条件に沿って満たす場合には、二種免許状の取得と一種免許状の取得を目指すことで、計12単位の認定講習を受講することになる。つまり、現行の教員職員検定の制度を活用して、特別支援教育に必要な基礎的な知識・技能の担保を行うためには、特別支援学校教諭の一種免許状の取得を目指すことが妥当なのではないかと考えられる。

そのためには、教員の特別支援学校教諭免許状保有率の向上及び特別支援教育の専門性担保の取り組みを、2つのステップに分ける必要がある。まず、第1のステップとして、教員経験が3年以上となる教員を対象に、認定講習によって6単位を履修させ、特別支援学校教諭二種免許状を取得させた後に、特別支援学校へ勤務させることである。第2のステップは、特別支援学校教諭二種免許状を保有し、特別支援学校での勤務が3年以上になる教員に、認定講習を6単位受講させ、特別支援学校教諭一種免許状を保有させることである。これらの2つのステップを計画的に現職教員に実施することで、特別支援学校教諭免許状の保有率の向上と特別支援教育に関する基礎的な専門性は担保されると考えられる。2012年報告でも、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状を必ず保有するという方向で取り組む必要性を指摘しており、同免許状を保有せずに特別支援学校に勤務することとなった教員に対し、数年以内に同免許状を保有させるといった方針が重要としている。しかし、こうした免許状保有率の向上及び特別支援教育の専門性の担保を行うためには、学習環境の整備や柔軟な学習機会の提供が鍵となる。

玉村・越野・郷間・岩坂・小山(2008)は、認定講習を受講した現職教員を対象に、研修に関するニーズ調査を行っている。その結果、特別支援教育の専門性を獲得するためには、勤務を休まずに学べる環境の整備が重要であり、夏季休業中や休日夜間の開講授業をするような学習形態が多く望まれていることが明らかになった。この学習環境の整備と柔軟な学習機会の保障は、「基礎的な知識・技能」を獲得するための認定講習だけの課題ではなく、「応用・専門技能」の獲得を目指す進路指導担当教員の専門性を向上させる研修においても同様の課題が生じている。

藤井(2011)は、特別支援学校高等部の進路指導担当教員の専門性獲得・向上の課題について、就労支援に関する学習機会が夏季休業中などの長期休業中や休日ではないことなどによって制限されていることを明らかにしている。教員の専門性向上を図るためには、教員の学習機会を保障することが重要になることは、答申や2012年報告でも言及されている。よってこれら

の課題には、各都道府県や政令指定都市において、それぞれの地域が抱える課題や状況に合わせて取り組むことが求められる。

障害のある者の幼児期から成人期までの支援において、関係機関の連携は切り離せない。特別支援教育では、質の高い教育的支援を実現させる為に、生徒のニーズに応じて関係機関と連携を図ることが求められており、特別支援学校を含む多機関による連携が前提となっている。この多機関による連携を実現するために、学校では特別支援教育コーディネーターが指名されている。多機関による連携の実現は、特別支援学校高等部の就労支援では更に重要になってくる。就労支援では、単に生徒が企業等に就職をする時点が目標ではなく、その後安定した日常生活を送りながら、職業的自立をすることが求められている。よって、特別支援学校高等部では、生徒の在学時から卒業後にかけて、彼らの職業的自立に必要と考えられる支援機関と連携しながら就職を目指している。特別支援教育において特別支援学校が関係機関と行っている連携は、多機関・多職種連携と呼ばれる形態のものであり、複数ある連携の形態の中でも、連携に従事する者に高度な専門性が求められるものである(藤井・川合, 2012)。この多機関・多職種連携では、従事する者の一定の専門性が連携を効果的に行う上での影響要因となる。よって、業務の一環として多機関・多職種連携を担うことになる就労支援を担う教員や特別支援教育コーディネーターにとっては、特別支援教育の専門性を獲得していることは、今後更に重要な意味を持つ。

特別支援教育の専門性の担保には、特別支援教育の基礎的な知識・技能を獲得している教員の数を増やす、特別支援教育の専門性を保有する教員の裾野を広げる観点と、特別支援教育コーディネーターや進路指導担当教員など、特別支援教育の中でも高度な専門性である応用・専門的知識・技能を深めることが求められている教員を更に育成していくような、特別支援教育の専門性を更に高いレベルへと導く観点の2つの観点から整理する必要がある。

先述した2つのステップを活用した特別支援教育の専門性担保は、特別支援教育の裾野を広げる観点から捉えたものである。しかし、特別支援教育の質を更に高めるためには、基礎的な知識・技能を保有していることが、応用・専門的知識・技能を獲得するための前提条件となる。よって特別支援教育の更なる発展のためにも、特別支援教育の専門性を保有する教員を確保するための取り組みと、特別支援教育コーディネーターや進路指導担当教員などの特別支援教育の中でも更に高度な専門性が求められている教員の専門性担保

の課題に同時に取り組まなければならない。

さらに高い専門性を担保し、教員の質の向上を継続するためには、一種・専修免許状取得後の定期的かつ恒常的な研修体制（生涯学習）を構築し、これらの取得単位数や学位の有無による給与や待遇などの差別化を行うことが必要と考えられる。

進路指導担当教員が業務・役割を遂行する上で求められている応用・専門的知識・技能の獲得については、藤井（2011）が階層的な進路指導担当教員養成システムの構築を提案している。この取り組みについて本稿では詳述しないが、特別支援教育の専門性担保といった課題は、特別支援学校教諭免許状の保有率の向上のような、基礎的な専門性の担保だけでなく、高度な専門性の担保といった点においても、早急に対応すべき課題となっていることは明らかである。

今回の答申によって、我が国の教員養成体制や免許状の位置づけが大幅に改編されていく可能性が示唆された。よって特別支援教育領域もこの改編の影響を大きく受けることが想定されるなかで、特別支援教育の現場の専門性を低下させずに、いかに質の高い特別支援教育を実現していくかについて、教員養成機関、教育委員会、学校、保護者、教員などがそれぞれの立場から議論していく必要がある。

VI. 文 献

中央教育審議会（2012）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）。

藤井明日香・川合紀宗（2012）特別支援学校高等部の就労支援における関係機関との連携の在り方—多機関・多職種連携を困難にさせる要因の考察から—、

広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 10, 15-23.

藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎（2012）特別支援学校（知的障害）高等部の進路指導担当教員に求められる専門性—職業リハビリテーションに関連した専門性に着目して—, 職業リハビリテーション, 25(2), 2-13.

藤井明日香（2011）特別支援学校高等部の進路指導担当教員の専門性獲得の現状と課題, 職業リハビリテーション, 24(2), 14-23.

木村宣孝（2006）知的障害教育における領域・教科を合わせた指導と教師の専門性向上に関する研究, 特別支援教育総合研究所, 課題番号 B-198, 116-125.
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）。

玉村公二彦・越野和之・郷間英世・岩坂英巳・小山ありさ（2008）特別支援教育における現職教員の免許取得及び研修に関するニーズの検討—「特別支援教育と現職教員研修に関するニーズ調査」を中心に—, 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 17, 251-256.

山中友紀子・吉利宗久（2010）特別支援学校教諭免許状の取得を希望する教員の免許制度に対する意識とニーズ, 岡山大学教育実践総合センター紀要, 10, 41-46.

* 1：共生社会とは、「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」である（文部科学省, 2012）。