

文部科学省中央教育審議会答申・報告にみる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教員研修の動向

著者	本間 貴子, 稲本 純子, 田丸 秋穂, 氣仙 有実子, 鎌田 ルリ子, 米田 宏樹
雑誌名	筑波大学学校教育論集
巻	41
ページ	39-50
発行年	2019-03
URL	http://hdl.handle.net/2241/00157167

文部科学省中央教育審議会答申・報告にみる 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教員研修の動向

本 間 貴 子¹⁾ 稲 本 純 子¹⁾ 田 丸 秋 穂¹⁾
氣 仙 有 実 子¹⁾ 鎌 田 ル リ 子¹⁾ 米 田 宏 樹²⁾

平成8年(1996年)から平成28年(2017年)頃までの特別支援教育に係る研修の動向を、文部科学省中央教育審議会の答申・報告等をもとに整理した。平成17年(2005年)答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」、平成19年(2007年)の障害者権利条約への署名を経て、障害者権利条約批准へと準備が進められる中で、特別支援教育は学校全体で取り組むべき課題として位置付けられ、教職大学院を主軸とする研修体系の仕組みづくり、大学と教育委員会の連携の強化、チームとして特別支援教育に応じるための管理職研修や校内研修の強化等が提言されるに至った。特別支援教育を専門とするスペシャリストとしての研修の充実とともに、ジェネラリストとしての通常の教員に対して、特別支援教育の基礎を修得させる研修ニーズが高まった。

キーワード：教師教育，現職教員研修，特別支援教育，インクルーシブ教育システム，教師の専門性

The Trends of Special Needs Education Teacher Training: Constructing an Inclusive Education System as seen by Reports from the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology's Central Council for Education in Japan.

Takako Homma¹⁾ Junko Inamoto¹⁾ Akiho Tamaru¹⁾
Yumiko Kesen¹⁾ Ruriko Kamata¹⁾ Hiroki Yoneda²⁾

This paper summarises the changes from 1996 to 2017 in special needs education training for current teachers, based on findings reported by the Central Council for Education of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan (MEXT). As preparations to ratify the Convention on the Rights of Persons with Disabilities have progressed through the 2005 report 'An Ideal System for Promoting Special Needs Education' and the 2007 signing of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, special needs education has been made an issue requiring action by schools as a whole, and the proposals in the findings include creating mechanisms in the training structure centred on professional schools for teacher education, enhancing collaboration between universities and boards of education, and improving management-level training and in-school training to offer special needs education as a team. There is an increased need for training to provide the basics of special needs education to ordinary teachers as generalists, in addition to enriching training for specialists who focus on special needs education.

Key Words: Teacher education, In-service teacher training, Special needs education, Inclusive education system, Specialty of the teacher

1) 筑波大学附属学校教育局特別支援教育連携推進グループ(附属学校社会貢献準備会)
Group for Cooperative Promotion of Special Needs Education, University of Tsukuba

2) 筑波大学 人間系
Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba

はじめに

平成 19 年（2007 年）に特殊教育から特別支援教育に転換し、10 年程経過した。この間、インクルーシブ教育システムの構築を目指して、特別支援教育が推進されてきた。

学校教育対象者数が全体としては減少しているにもかかわらず、特別支援教育においては、対象者数が増加してきた。LD, ADHD, 高機能自閉症等の発達障害への対象の拡大もあり、平成 29 年（2017 年）時点で、小・中学校の通常学校の特別支援学級で学ぶ者が、平成 19 年に比して約 23 万 6 千人の増加、通級による指導を受ける者が、約 10 万 9 千人の増加、特別支援学校で学ぶ者も約 7 万 2 千人増加しており、特別支援教育全体では、平成 19 年比で約 41 万 7 千人（4.2%）の増加となっている（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2018）。

特別支援教育の推進にあたって、特別支援教育の担い手たる教員の養成が、重要課題の一つにあげられる。

平成 27 年（2015 年）中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力向上について」では、平成 32 年（2020 年）までに特別支援学校の特別支援学校等教諭免許状の保有率を 100%にする目標を掲げているが、平成 29 年時点では 77%にとどまっている。また特別支援学級、通級の指導を担う教員の特別支援学校等教諭免許状の保有率は低く（30.5%）、平成 32 年（2020 年）までに現状の 2 倍の保有率が目指されている（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2018）。

また、平成 31 年（2019 年）より、大学学部段階の通常学校の教員養成において、特別支援教育に関する科目の 1 単位の修得が必修とされることになった。これは、通常教育担当教員にも、特別支援教育の知識を付与し、学校教育全体における特別支援教育の推進を確実なものにするための対応である。学校全体での特別支援教育の推進に当たっては、教員養成段階でのカリキュラムの修正に加えて、既に教壇に立っている現職教員に対する特別支援教育の研修も重要な課題であり、教員養成・現職教員研修制度上の残された課題であると考えられる。

特別支援教育の現職教員研修の動向に関する先行研究では、研修実態の調査研究として全国の教員研修センター、都道府県教育委員会、特別支援教育センター、公立学校等における調査研究があるが（橋本ら，2005，徳永ら，2007，中村，2008，川合ら，2011）、文部科学省中央教育審議会の答申・報告における現職研修に関する提言を整理した研究は管見の限りない。

本稿では、特別支援教育への制度転換に向けた議論が始められる平成 12（2000 年）¹⁾ 前後から現在までの特別支援教育に係る教員養成・現職教員研修の議論の動向について、中央教育審議会の答申・報告を基に明らかにすることを目的とする。

方法

本研究では、文部科学省ホームページに公開されている（平成 30 年 11 月現在）平成 12 年（2000 年）前後から現在までの文部省・文部科学省の中央教育審議会の答申・報告から、現職教員研修と特別支援教育に関するものを資料とした。具体的には、題名に「教員養成」「研修」「教員免許制度」「教員の資質能力」「現職教員」等の教員研修に関わる内容が含まれると思われる名称を含む答申・報告と、「特別支援教育」を含む答申・報告を抽出した。さらに文部科学省ホームページで公開されている答申の内容を確認し、教員研修と特別支援教育に関わる内容を含んでいる答申、平成 17 年（2005 年）「新しい時代の義務教育を創造する」と平成 19 年（2007 年）「教育基本法の改正を受けて緊急に必要とされる教育制度の改正について」、平成 27 年（2015 年）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」を加えた。それによって本研究で分析する資料は、平成 9 年（1997 年）から平成 27 年（2015 年）まで（18 年間）の 10 の答申と、部会、分科会、ワーキンググループの報告各 1 点の全 14 件となった（Tab.1）。

これらの資料を整理するにあたり、答申・報告における特別支援教育と教員研修の内容から特徴を抽出し、およそ 3 つの時期に区分することとした（Fig.1）。3 つの時期に区分した理由は、以下に示すように各時期によって教員研修と特別支援教育の動向において特徴的な事象が見られるため、動向の変化を解明するためには時期を分けて整理した方が望ましいと思われるためである。

第 1 期は、文部大臣諮問「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」が出された平成 8 年（1996 年）頃から平成 13 年（2001 年）頃までの 4 年間である。この時期には 3 本の答申が該当し、平成 8 年の文部大臣諮問への答申として修士課程を活用した教員研修に関する一連の答申が平成 11 年（1999 年）まで出されているが、これらの答申については時期を分けずに分析することが望ましいだろう。またこの時期は特殊教育の終盤期に相当することから、第 2 期・第 3 期の特別支援教育の時期とは分けて時期区分をすることとした。

次の時期は平成 14 年（2002 年）頃から平成 28 年

Tab.1 特別支援教育・研修に関する答申等

番号	年月日	答申等のタイトル	審議会等
1	平成9年7月 (1997年)	新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (教育職員養成審議会・第1次答申)	教育職員養成審議会
2	平成10年10月29日 (1998年)	修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について—現職教員 の再教育の推進— (教育職員養成審議会 (第2次答申))	教育職員養成審議会
3	平成11年12月10日 (1999年)	養成と採用・研修との連携の円滑化について (第3次答申)	教育職員養成審議会
4	平成14年2月21日 (2002年)	今後の教員免許制度の在り方について (答申)	中央教育審議会
5	平成17年4月22日 (2005年)	特殊教育免許の総合化について (報告)	中央教育審議会教員養成部会
6	平成17年10月26日 (2005年)	新しい時代の義務教育を創造する (答申)	中央教育審議会
7	平成17年12月8日 (2005年)	特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)	中央教育審議会
8	平成18年7月11日 (2006年)	今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)	中央教育審議会
9	平成19年3月10日 (2007年)	教育基本法の改正を受けて緊急に必要とされる教育制度の改正に ついて (答申)	中央教育審議会
10	平成24年7月23日 (2011年)	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)	初等中等教育分科会
11	平成24年8月28日 (2012年)	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)	中央教育審議会
12	平成26年7月24日 (2014年)	教員の養成・採用・研修の改善について～論点整理～	教員養成部会 教員の養成・採 用・研修に関するワーキン グ・グループ
13	平成27年12月21日 (2015年)	チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)	中央教育審議会
14	平成27年12月21日 (2015年)	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)	中央教育審議会

(2016年)頃で10本の答申・報告が該当する。この時期については特別支援教育へ転換した時期であるが、教員研修とインクルーシブ教育の流れから第2期と第3期に分けて分析をした。第2期は、「今後の教員免許制度の在り方について」の答申が出された平成14年(2002年)から障害者基本法が改正された平成23年(2011年)までの9年間とした(該当する答申・報告は7本である)。この時期には、平成17年(2005年)の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」による特殊教育から特別支援教育への転換や平成18年(2006年)12月の教育基本法の改正が含まれ、障害者権利条約を批准した日本が特別支援教育においてインクルーシブ教育の実現を図ろうと模索し始める時期である。また、特別支援教育分野においては1期とは異なる総合免許状創設への主張がみられる。

第3期は、文部科学大臣諮問「教職生活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」が出

された平成22年(2010年)から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」が出された平成27年(2015年)までとする。該当する答申・報告は4本である。この時期の特別支援教育に係る報告としては平成24年(2012年)初等中等教育分科会による「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)」がある。この時期は、特殊教育と通常教育といった二元的な教育ではなく、特別なニーズのある子ども全てに対応可能な学校制度のあり方を模索し整備し始める時期である。すなわち、インクルーシブ教育システム構築期であり、第2期以上に特別支援教育への組織的対応を目指した研修の在り方が提案されていく。

上記の時期において、資料を基に、教員養成・現職教員研修に関する通常教育あるいは教育全般の動向と、特殊教育/特別支援教育における研修の動向を対照しながら整理した。

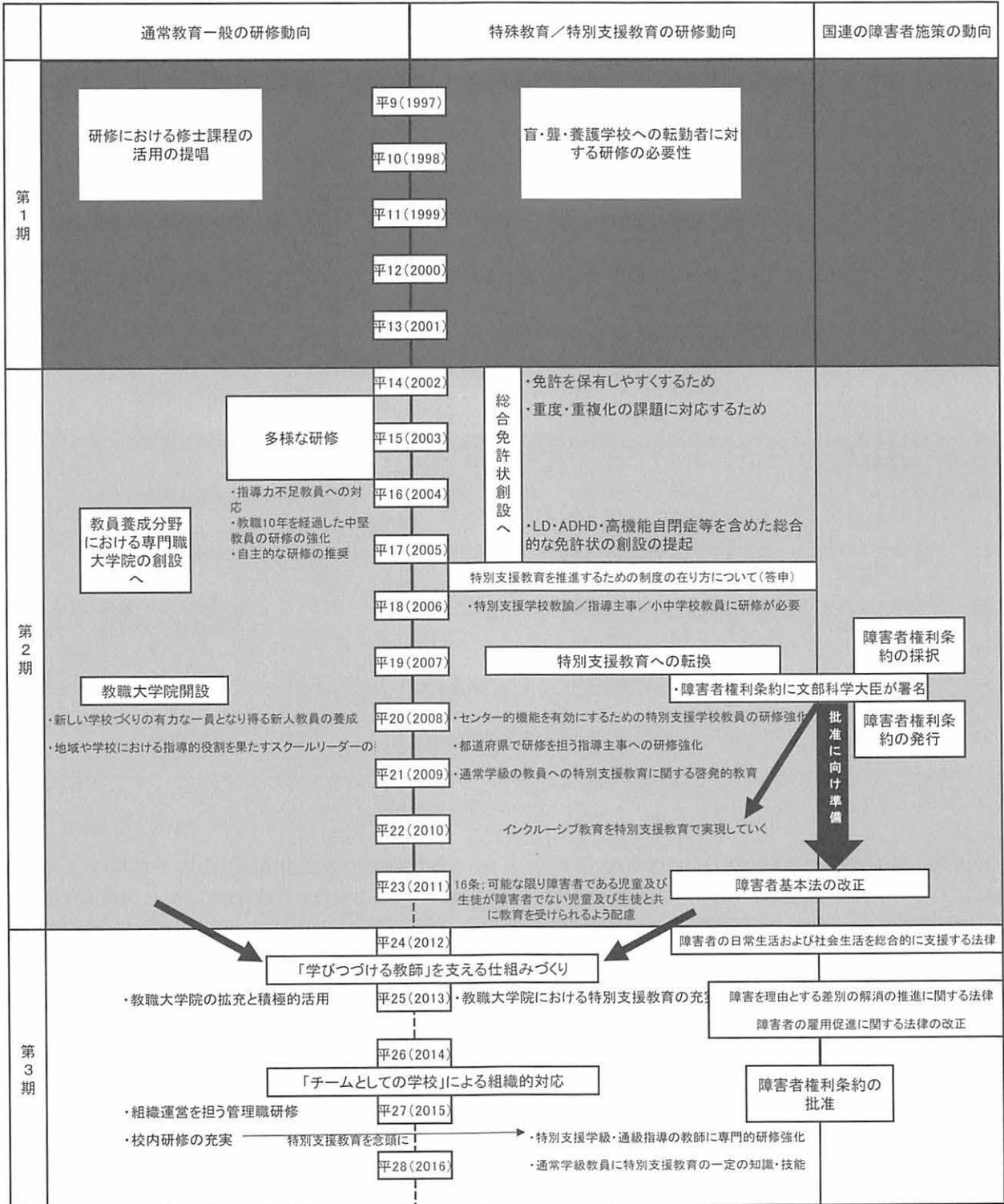


Fig.1 文部科学省中央教育審議会答申等における現職教員研修動向

結果と考察

特殊教育終盤期における現職教員研修動向（第1期；平成8～13年頃）

研修全般における修士課程の活用の提唱 この時期の文部科学省の答申においては、教育全体の一般的な研修の動向として、修士課程を活用していく方向性が示された。

平成10年（1998年）「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について—現職教員の再教育の推進—（教育職員養成審議会 第2次答申）」²⁾では、現職教員研修において修士課程を積極的に利用することが提言された。期待されることは、教育学・教育心理学・教科教育等に係る高度の教育研究を修士課程で行うことによる課題解決能力の向上、実践と理論の統合の促進、教職生活をリフレッシュすること等であった（文部省教育職員養成審議会，1998）。修士課程の活用は翌年の平成11年（1999年）「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」（以下；平成11年答申）においても「修士課程を積極的に活用した適切な現職研修の機会の提供については、教員の自主的・主体的研修活動の支援・奨励の中核を成すものとして位置付ける必要がある」と提唱された（文部省教育職員養成審議会，1999）。

修士課程の活用が提唱された背景には、主に3つの理由があった。第一に、変化の激しい時代にあつて教員も変化の時代を生きる社会人に求められる新たな資質能力が必要とされ、時代に求められる教師としての資質を現職教員が学び直すことが解決につながると考えられたためである。その資質能力は、「地球的視野に立つて行動するための資質能力」、「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」、「教員の職務から必然的に求められる資質能力」であり、課題解決や人間関係形成能力（コミュニケーション能力、ネットワーキング能力など）とされた（文部省教育職員養成審議会，1997）。

第二に、児童生徒数の減少と教員採用の減少に伴い国立教員養成系大学・学部教員養成課程の定員の削減が計画されており（文部科学省教育職員養成審議会，1997）、教員養成系大学における養成機能の低下とそれに伴う優秀な教員の排出不足が危惧されたためである。

第三に、学部段階の教員養成課程の縮小が計画される一方で修士課程の規模が拡大していた³⁾。国立の教員養成系の大学院修士課程への平成9年の入学者数3,221人のうち現職教員は1,009人と約3分の1を占め、さらにそのうち489人は現職教員の再教育を目的とする上越・兵庫・鳴門の3教育大学の修士課程に入学し

ていた（文部科学省教育職員養成審議会，1998）。このように、修士課程に在籍する形の研修が現職教員と派遣する教育委員会側に受け入れられていたためである。

盲・聾・養護学校への転勤教員に対する研修 それでは、この時期における特殊教育分野における現職教員研修に対する提言としていかなるものがあったのだろうか。特殊教育に関連する研修に関しては、平成11年答申において、「盲・聾・養護学校へ転勤した教員」に対する研修の必要性への記述がみられるのみである。

この答申では、「盲・聾・養護学校等に転勤した教員等の研修については、障害がある幼児・児童・生徒や特殊教育に対する正しい理解が深められるようにする観点から研修の充実を図る必要がある」と述べられた。また、教員管理職に対しても「特殊教育の経験のない新任管理職への研修の充実を図っていくことも必要である」と示されている（文部省教育職員養成審議会，1999）。

さらに、盲・聾・養護学校や特殊学級・通級指導教室を設置する小・中学校の校長・教頭には盲・聾・養護学校教諭免許状の保有者等の配置に配慮したり、「特殊学級及び通級による指導を担当する教員への研修の実施や、盲・聾・養護学校教諭免許状の取得のための研修等の充実を図ることに努めることが必要である」と述べられている（文部省教育職員養成審議会，1999）。

このように特殊教育の研修に対しては、文部省教育職員養成審議会の一般の研修における議論の中では、特殊教育経験のない教員に対し障害がある幼児・児童・生徒や特殊教育についての基本的な理解を深める研修が課題として指摘されるのみであり、修士課程を活用した特殊教育の専門性の向上という文脈では取り上げられてはいなかった。

上記のように文部省教職員養成審議会の一般研修における議論においては特殊教育に関する研修については経験のない教員への理解を深める必要性が指摘され、特殊教育の専門性の向上という文脈では触れられていなかったが、特殊教育諸学校教員を対象としたニーズ調査を行った眞城（1998，2000，2001）は、通常学級の教員においては「事例」等について公開講座など短期間の研修で受けたいという傾向も伺えた一方で、特殊教育諸学校の教員は長期研修会としての大学院（2年）及び特殊教育特別専攻科（1年課程）への希望が多いことが明らかにしている。このことから、特殊教育諸学校教員においても、修士課程を活用した専門性の向上へのニーズが生じていたと考えられる。

特別支援教育転換期における現職教員研修の動（第2期；平成14～23年頃）

修士課程活用の拡充と多様化の提唱 この時期には、文部科学省中央教育審議会答申等において、現職教員研修に対して大きく2つの方向性が示された。第一に、以前から提言がなされていた修士課程活用の拡充の方向性、第二に、研修を多様かつ多彩なものにする方向性である。

第一の研修における修士課程活用の拡充については、平成17年（2005年）「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」（以下；平成17年答申）、平成18年（2006年）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（以下；平成18年答申）において、教員養成分野における専門職大学院制度を創設する方向で検討する方針が示された。これは平成18年答申において教職大学院の創設決定に結実する（平成20年より開設）。教職大学院の目的は、①学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力を備えた新人教員の育成と、②地域や学校における指導的役割を果し得る教員として不可欠な指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーの育成である。すなわち教職大学院は、リーダー的役割を果たすことを期待される現職教員向けの研修を提供する機関として期待されたのである（文部科学省中央教育審議会、2006）。

第二の多様な研修については、平成14年（2002年）「今後の教員免許制度の在り方について（答申）」では、多様な研修の在り方において、教職10年を経過した中堅教員に対する研修の提言に示された。それによると教職10年を経過した中堅教員の研修は、「実施時期・期間・内容においてこれまでの研修に比して相当程度多様なものになり得る」。また、この研修は「研修プログラムは教育センターにおいて開設されるものばかりでなく、大学・大学院等の授業や民間組織等の研修コースも活用し、選択の幅も考慮した多彩なものである」（文部科学省中央教育審議会、2001）。研修の多様性については平成11年答申においても、「個々の自発的・主体的な研修意欲に基づいた研修を奨励」することが提言されていたが、平成14年答申より踏み込んだ記載がみられたといえる。

さらに平成18年答申においては、平成14年答申と同様に中堅教員の指導力の向上と得意分野をつくる研修が重視され、各教育委員会が所管する教育センターにおいては研修の実施のみならず、学校現場や大学、独立行政法人教員研修センター等との連携・協力の推進が求められた。また「個々の教員の能力、適性等に応じた多様な研修」、「個々の教員のキャリアに応じた柔軟な研修体系や研修内容」について検討する必要性

が指摘された（文部科学省中央教育審議会、2006）。

このように教職10年を経過した中堅教員研修を柱とする研修の多様化を求める背景としては、第一に、指導力不足教員の問題の顕在化があった。平成18年答申では以下の指摘がなされた。

「教員の中には、子どもに関する理解が不足していたり、教職に対する情熱や使命感が低下している者が少なからずいることが指摘されている。また、いわゆる指導力不足教員は年々増加傾向にあり、一部の教員による不祥事も依然として後を絶たない状況にある。こうした問題は、たとえ一部の教員の問題であっても、保護者や国民の厳しい批判の対象となり、教育全体に対する社会の信頼を揺るがす要因になっている。」（文部科学省中央教育審議会、2006）

指導力不足教員の顕在化を受けて、文部科学省中央教育審議会は、「教職は国民の尊厳と信頼があつて初めて成り立つ職業である。（中略）学校教育に対する国民の期待に応え、信頼される学校づくりを進めていくためには、何よりも教員自身が尊敬され、信頼される存在とならなければならない」と強調し、教員自身が自信と誇りをもって教育活動に当たるために、教員養成・採用・現職教員研修等の各段階における改革が必要だとした。

第二の背景には、「大量採用期の40歳代から50歳代前半の層が、退職期を迎えることになる」ことから、学校内で教え学びあう機能の低下が危惧され、大量採用期の退職に伴う教員の質の確保が急務となったことが挙げられる（文部科学省中央教育審議会、2006）。教員自らが主体的に学ぶ姿勢が重視され、学校内のみならず教育研修センターや民間における研修に自主的に参加し資質能力を高めるような「学びの精神」がこれまで以上に強く求められていた。

このように、文部科学省中央教育審議会答申にみる一般研修においては、教職大学院を活用した研修の強化、多様な研修の推奨がみられた。

特別支援教育に係る研修の動向 この時期は、特殊教育から特別支援教育への転換期に相当する。特殊教育／特別支援教育に係る研修について述べる前に、答申における特殊教育／特別支援教育に関する主な提言を整理し以下に示す。

平成14年答申では、特殊教育の総合的な免許状の創設の検討が挙げられた。総合的な免許状創設の理由は主に2点あり、第一に特殊教育諸学校免許状の保有率を上げるために免許状を一本化することで免許状を保有しやすくなることが期待されたこと、第二に、障害のある児童生徒等の重度・重複化の課題に対応するた

めであった（文部科学省中央教育審議会，2002）。

平成 17 年の答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」では，特別支援教育の対象を，特殊教育の対象となっていた幼児児童生徒に加え，通常学級に在籍する LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含むことが明記された。それに伴い，総合的な免許状については，LD・ADHD・高機能自閉症等を含めた総合的な専門性を担保する「特別支援学校教員免許状」の創設が提起された。当答申では平成 14 年答申に示された重度・重複化の課題への対応については言及がなされず，LD・ADHD・高機能自閉症等への発達障害への専門性の確保に焦点が当たっていた。

平成 18 年答申においては，LD・ADHD・高機能自閉症等だけではなく，いじめや不登校，校内暴力等の問題，子どもの学ぶ意欲や学力・気力・体力の低下，いじめや不登校，校内暴力等の問題も特別支援教育に含まれることが示唆され，「学校教育における複雑・多様化する新たな課題に学校全体として組織的に対応するための体制整備を進める必要がある」ことが明記された。これは，従来の特殊教育が対象としていた障害のある児童生徒の問題は学校で生じる複雑で大きな問題の一部であることを意味しており，いわゆる通常教育を主とする「一般的な教育的課題」と「特殊教育の課題」の二元的な捉えではなく，学校が抱える課題に包括的・総合的に対応する必要性が生じたことを示している（文部科学省中央教育審議会，2006）。

それでは，特別支援教育に関する研修について答申・報告等でどのような提言がなされたのだろうか。第一に，特別支援学校の担当教員に対する現職教員研修の充実に努めることが重要とされた。これは特別支援学校がセンター的機能を有効に発揮することが期待されたためである。センター的機能を果たす特別支援学校には「高い専門性を有する教員が適切に養成・配置されることが必要」であり，ひいてはそれが地域の実情に応じて連携をすすめ効果的な支援を行うことにつながると期待された。

第二に，都道府県教育委員会で研修を担当する指導主事に対し専門性の高い者を配置するとともに，指導的立場に立つ者を対象とした研修として当時の国立特殊教育総合研究所（現；国立特別支援教育総合研究所）の研修を活用すべきだと明記された。

第三に，盲・聾・養護学校だけでなく，小・中学校等の教員についても特別支援教育に関する知識の修得が期待されるとともに，特別支援学校教諭免許状の取得を促進することが重要である」と指摘された（文部科学省中央教育審議会，2005b）。

特別支援のニーズのある児童生徒に対し学校全体として組織的対応を行う必要性が文部科学省答申で主張

された背景には（文部科学省中央教育審議会，2006），ユネスコの障害者権利条約の批准（2016 年）に向けてのインクルーシブ教育の準備期間への突入と，平成 19 年（2007 年）からの特別支援教育への転換があったと考えられる。平成 18 年（2006 年）に国連が障害者権利条約を採択したことを受け，平成 19 年（2007 年）に文部科学大臣が障害者権利条約に署名した。日本は，特別支援教育制度によってインクルーシブ教育を実現する方向に転換した。平成 23 年（2011 年）には障害者基本法が改正され，第 16 条で「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮する」ことが明記された。

第 2 期の特別支援教育の転換期における研修としては，従来の特殊教育諸学校である特別支援学校の教員の研修強化も期待されたが，とりわけその専門性を外部機関に向けて発信したり，地域実情に合わせた特別支援のニーズに応えたりするセンター的機能を強化するためのスペシャリストの養成ということが期待されていた。都道府県教育委員会の指導主事等もまた，スペシャリストとしての役割が期待され，そのための研修が必要とされていた。一方で，小・中学校等の一般の教員に対しても特別支援教育に対する知識・技能の修得が期待されていた。総じて特別支援教育転換期の中央教育審議会の提言においては，専門性を伝授するスペシャリストの研修と，一般の教員の底上げとしての特別支援教育の啓発研修の双方が必要だという考えがみられたといえる。

インクルーシブ教育システム構築期における特別支援教育の現職研修の動向（第 3 期；平成 24～28 年頃）

「学びつづける教師」を支える仕組みづくりの提唱
この時期においても，これまで主張がされていた①現職教員研修における教職大学院を柱とした修士課程の積極的な活用が推奨され，教職大学院は「学びつづける教師」を支える仕組みの軸としてその意義が強調されることになった。

教職大学院を柱とする修士課程の積極的な活用は，平成 24 年（2012 年）の中央教育審議会の答申「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」（以下；平成 24 年答申）で「教職大学院の拡充」という表現でさらなる推進が提言された。「教職大学院の拡充」では，主に現職教員研修に係るものとして，①教職大学院が理論と実践の往還による新たな教育実践を生み出していく方法を開発する機能を加えること，②大学と教育委員会の連携を深め，現職教員研修のプログラム化・単位化や講習の質向上を図ること，③現職教員の教職大学院への派遣に将来の教育界を担うリーダーを積極的に派遣することが提言さ

れた。

平成 24 年答申においては「現職教員学生の場合、教職大学院では、大学教員による実践を踏まえた理論的な指導の下、他校種の教員や社会人、学部新卒学生という様々な経歴を持つ者が集まり、従前の研修では得られない刺激を受けるといった声が聞かれる」、「一部の教職大学院については、学校を大学院の実習・学修の拠点とする方式により、校内研修と大学院での学びを高度に組み合わせて現場での課題の解決に当たる試みを行い、成果を上げている。」等の成果が強調された（文部科学省、2012）。

現職教員の修士課程での学びについては、東京都教職員研修センターが修士課程への派遣研修者の人数と研修報告書を公表している。東京都のデータであり全国の傾向とは異なる可能性があるが、それによると、平成 16 年度（2004 年度）の修了者は 28 名であったが平成 20 年度（2008 年度）の修了者は 14 名まで減少する。しかし教職大学院ができ初めての修了者が出る平成 21 年度（2009 年度）には、修士課程修了者は 39 名に増加した。この修了者 39 名のうち教職大学院を修了した者は 32 名であり、全体の約 8 割を占めた。平成 21 年度から平成 28 年度の修了者の人数は Tab.2 のとおりであり、平均 36.8 名となる。平成 16 年度から平成 20 年度の 4 年間の平均は 23.8 名であり、教育委員会から修士課程への派遣人数は、教職大学院創設後は平均で 10 名以上増加しているということになる（東京都教職員研修センター、2018）。

さらに教職大学院と特別支援教育との関係で特筆す

Tab.2 東京都修士課程派遣研修の修了者数の推移

年度	修了者数	（うち教職大学院修了生）
平成 16 (2004)	28	—
平成 17 (2005)	25	—
平成 18 (2006)	31	—
平成 19 (2007)	21	—
平成 20 (2008)	14	—
平成 21 (2009)	39	32
平成 22 (2010)	40	35
平成 23 (2011)	37	34
平成 24 (2012)	38	34
平成 25 (2013)	36	32
平成 26 (2014)	34	29
平成 27 (2015)	38	35
平成 28 (2016)	33	30

べきこととして、平成 24 年答申では、様々な学校現場のニーズに対応できるように教職大学院を発展・拡充すべきだとされ、特別支援教育、いじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸課題に対応するような教育研究の拠点としての役割を期待されていた。

東京都における修士課程への派遣教員の研究テーマをみると、平成 18 年（2006 年）から特別支援学級・通級指導教室を研究テーマにした報告が始め、通常学級及び学校全体の特別支援教育に関わる研究テーマについて報告する研修者が増加する（Fig.2）。

通常学級や学校全体における特別支援教育に関わる研究テーマとして、児童生徒の問題行動に対する教師の理解、通常学級で支援が必要な児童生徒に対する教

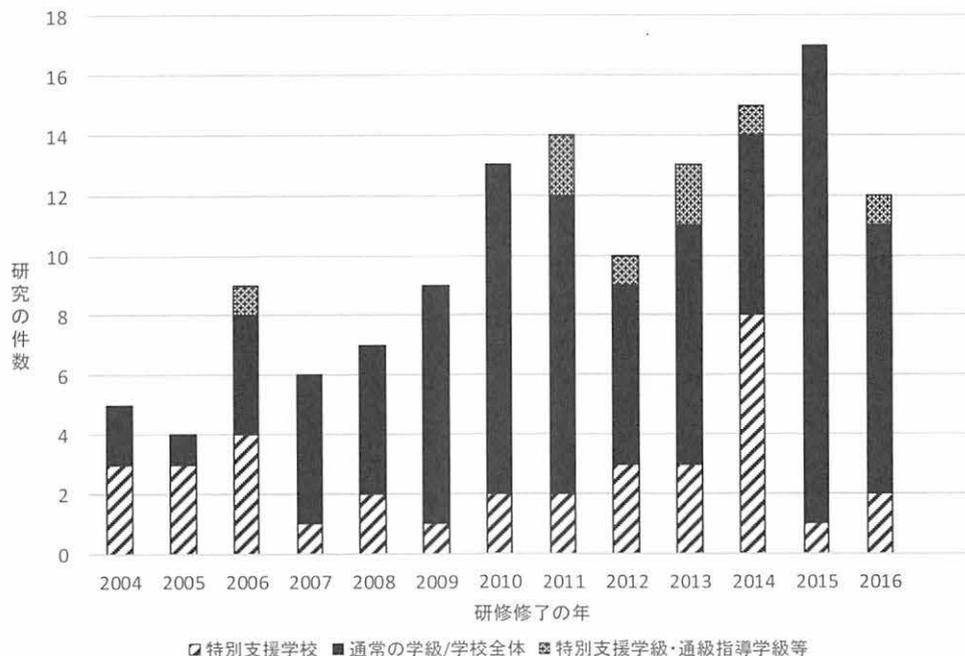


Fig.2 特別支援教育に関する研究の対象（校種）

員の認識, 自尊心や自己肯定感を育む授業の在り方, いじめや不登校や性的マイノリティに対する支援, 多様な児童生徒同士が協働で学ぶよさを実感できる授業づくり, 多様な子どもが学び合い安心して過ごせる学級経営や環境づくり, 問題を未然に防ぐ学校経営の在り方, 教師のコンサルテーション, 特別支援教育コーディネーター, 通常学級の教科学習におけるつまづきや遅れに対する指導方法などが見られ, 本稿では障害のある児童生徒に対する指導だけではなくこれらも特別支援教育に関わる研究として計上した(東京都教職員研修センター, 2018)。

こうした通常学級や学校全体における特別支援教育に関わるテーマは, 障害者基本法が改正される平成23年(2011年), 文部科学省初等中等教育分科会報告「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;平成24年報告)が出される平成24年(2012年)前後から顕著に増加し, 平成27年(2015年)には16件の研究報告があがりピークとなる。平成24年報告では, 障害の有無に関わらず「自己肯定感, 自己の感情等の管理する方法を身に付けつつ他者理解を深めていくことが適当であり, 子供の多様性を踏まえた学級づくりや学校づくりが望ましい」と指摘されている。また平成27年には, 中央教育審議会が生徒の指導上の課題や特別支援教育に関して様々な専門家と連携して組織的に対応することを提言した「チームとしての学校の在り方(答申)」を出しており, 東京都の修士課程派遣研修者のテーマの動向からは, 中央教育審議会の動向等と一致することがうかがえる。

その一方で, 平成28年(2016年)には前年度より特別支援教育に関わる研究本数が減少している(全体としての割合も微減)。また, 特別支援学校の指導や障害種の専門的な指導方法といったテーマ設定は全体として少ない傾向にある(東京都教職員研修センター, 2018)。教育委員会の派遣研修において研修生の研究テーマ設定が答申等の動向に影響を受けることはいわば当然のことではあるが, 中央教育審議会の答申の動向とは関連しないテーマに関する研修などは自主的な研修で補うような状況が生じている可能性がある。

先に述べたように「学びつづける教師」を支える仕組みの中にその主軸として教職大学院が位置付けられたが, このことは次の言及からうかがえる。平成24年答申では, 「教員養成を修士レベル化し, 教員を高度専門職業人として明確に位置付ける」こと, 「修士レベルの学びを教職生活全体の中に組み込んでいくこと」が教員の資質能力向上のために望ましいとされた(文部科学省中央教育審議会, 2012a)。平成26年(2014

年)の教員養成部会の論点整理「教員の養成・採用・研修の改善について～論点整理～」(以下;平成26年論点整理)では, 教職大学院と教育委員会・独立行政法人教員研修センター等が協働で研修プログラムを開発し, 任命権者や雇用者が教員を教職大学院に派遣し長期研修に参加できるように定数措置や支援を検討することが必要だとされた。

「学びつづける教師」を支える仕組みの主軸として教職大学院を積極的に位置付けようとする傾向は, 教職大学院が対象とすべきとされる現職教員のキャリア段階を見ても明らかである。教職大学院創設当初の平成20年頃は, 現職教員については「地域や学校における指導的役割を果たすスクールリーダー」候補者を対象としていた(文部科学省中央教育審議会, 2006)。しかし平成24年答申では, 初任段階の教員を複数年にわたり支援する仕組みを構築する必要性が主張され, 平成26年論点整理では, そうしたスクールリーダー候補に加え, 初任の教員においても教職大学院で研修を受けるなど初任段階の研修の相互関係を検討することが必要だとされた(文部科学省中央教育審議会, 2012a; 文部科学省教員養成部会, 2014)。

このように教職大学院は, 「学びつづける教師」の柱として, 様々なキャリアの教員の研修の場としてとらえられるようになりつつあり, 大学と教育委員会等との連携した取り組みが求められるようになってきているといえる。

チームとしての学校における特別支援教育に係る現職教員研修 文部科学省中央教育審議会の答申等において「チームとして」学校の課題に対応していくという考えが示されたのは, 平成24年の答申からである。平成24年答申では, 「学校機能が, 教員の大量退職や学校の小規模化で弱まっている」ことが指摘され, 「特別支援教育の充実, 外国人児童生徒への対応, ICTの活用の要請をはじめ学校現場における課題が高度化・複雑化」している状況にあって, 「チームとして組織的かつ効果的な対応を行う必要がある」, 「教職員全体でチームとして取り組めるよう, こうした力を十分に培う必要がある」と明記された。すなわち, 特別支援教育が学校全体の問題として位置づけられ, 学校全体の組織的対応が必要なことを明確にしたのである。

したがってこの時期においては, 通常教育と特殊教育のような二元的構造ではなく学校全体の特別支援教育に関わる課題を解決するための現職教員研修の在り方が提唱された。

第一に, チームで組織的に対応するためには, 各教員が組織の中で有効に活躍することが不可欠であり, 各キャリア段階の中でどの段階が重要だということではなく, それぞれのキャリア段階に応じて適切な研修

を受けることが必要である。特別支援教育における学校現場の高度化・複雑化した問題に十分対応できず困難を抱えている初任段階の教師に対する研修、組織をマネジメントする管理職に対する研修などは、いずれも重要であり、教育委員会は教職大学院と協力して研修を提供することが求められた（文部科学省中央教育審議会，2012）。

第二に、特別支援教育の充実のためには、養護教諭、栄養教諭、心理士、ソーシャルワーカー、医療関係者など、心理・福祉・医療の専門家や特別支援教育支援員らと連携し「チームとしての学校」を機能させる必要がある。特別支援教育支援員は共通して有すべき資格はないが、「業務内容」「特別支援教育」「障害の理解」「具体的な対応」などを配置前後に研修を行うことが効果的だと指摘された（文部科学省中央教育審議会 2012，文部科学省中央教育審議会，2015）。

第三に、「校内研修の活性化」が重視された。指導主事や大学教員、指導教諭、教職大学院を修了した教員などが校内研修の企画等に効果的に関わることが期待された。将来的には校内研修についても、大学、教育委員会との連携・協働等の一定の要件を満たせば「専門免許状（仮称）」⁴⁾の取得単位の一部として認定を可能とするなどの取組が提案された（文部科学省中央教育審議会，2012）。様々な立場や経験に応じた研修が求められるようになったといえる。

第四に、特別支援教育に対する専門性が求められる教員の範囲が拡大した。平成 20 年頃の答申では、センター的機能を担う特別支援学校の教員と研修を担う指導主事が特別支援教育に対する専門性を有する担い手として考えられていたが、平成 24 年答申では、「特別支援学級・通級による指導の担当教員は特別支援教育の重要な担い手であり、その専門性が校内の他の教員に与える影響も極めて大きい。このため、専門的な研修の受講等により、専門性の確保・向上を図る。」とされ、特別支援学級・通級による指導の担当教員もスペシャリストとしての専門性をもつべきだとされた。平成 24 年答申では、「通常学級の教員についても、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められている。」とされ、通常教員に対してはジェネラリストとして「特別支援教育に関する研修の受講等により基礎的な知識・技能の修得を図る」ことが期待されたのである。

以上のように、「チームとしての学校期における特別支援教育の現職教員研修」については、特別支援教育が学校教育全体の課題として捉えられ、教員のキャリアや多様な立場や経験に応じた特別支援教育の基礎的な研修から専門的な研修まで多様なレベルと目的の研修が必要とされるようになった。学校が特別支援教育

に対して組織的に有効に機能するためには各教師が「学びつづける」ことが重要であり、教職大学院は研修を担う主軸として位置づけられた。

毎年の修士課程への研修派遣人数は都道府県で限りがあるほか、先行研究では、実技や事例検討、受講者同士のディスカッションなどを対話を通じた実践的スキルの向上に直結する学習形態が求められているという指摘もある（藤井ら，2013）。全ての現職教員がそれぞれのニーズに応じて学びつづける上では修士課程の研修だけでは補えない部分もあると考えられる。修士課程ではない自主的な研修とその評価を教員のライフキャリアの中でどのように位置づけ豊かな研修体制を実現するのが課題であるといえる。

まとめと総合考察

特別支援教育転換期・直前期における文部科学省中央教育審議会等における現職教員研修と特別支援教育に関する動向をまとめると、Fig.1 のようになる。

特殊教育終盤期においては、一般研修における修士課程の活用が提言された一方で、特殊教育分野については言及そのものが少なく、盲・聾・養護学校への転勤者（特殊教育の経験のない者）に対する研修の必要性が述べられるのみだった。特別支援教育への転換期（Fig.1 の第 2 期）においては、修士課程の活用は教職大学院の創設となって強化され、特別支援教育への転換時には①特別支援学校のセンター的機能を有効化するための特別支援学校教諭への研修強化、②特別支援教育の研修を担う指導主事への研修強化、③通常学級教師への啓発的な研修強化について言及があった。インクルーシブ教育システム構築期（Fig.1 の第 3 期）においては、チームとしての学校のもと、通常学級と特別支援学校の二元構造ではなく、包括的・組織的に特別支援教育の課題に取り組むことが求められ、現職教員研修においては教職大学院が主軸であったものの、組織運営に携わる管理職研修や校内研修の強化についても重視された。そして特別支援教育については、それまで特別支援学校教諭や指導主事が特別支援教育のスペシャリストとしての専門性を持つことが期待されていたが、特別支援学級・通級指導の教師も専門的な知識・技能をもち校内と特別支援教育の充実を担うよう機能させることが目指されるべきだとされ、専門的教員であるべき教員の範囲が拡大した。多様な立場とキャリアの教員それぞれに応じた研修が求められているといえる。

第 1 期から第 3 期を通じた現職教員研修の主潮は、通常教育と特殊教育という二元的な関係から学校全体で特別支援教育を組織的に推進していくという一元的

なインクルーシブ教育システムの実現にあったといえる。ここでは、①特別支援教育の専門性をもつべきと期待される教員が拡大し、②心理・福祉・医療の専門家が専門的立場で特別支援教育に関わるようになり、③全ての教員と特別支援員など特別支援に関わる者が基礎的な特別支援の知識・技能を有することが期待されるようになった。こうした期待を現実のものとするために、現職教員研修の実施に当たって、教職大学院を積極的に活用する方針をとったといえる。

ところで、特別支援学校教員の現職教員研修に焦点を当てると、従来の在籍児童生徒に対する障害種別の指導方法の専門性に加え、外部への専門性の発信等のセンター的機能に関する貢献も期待されるようになっている。

このような流れの中では、障害種別の専門性の継承については議論の中心にはなりにくく、中央教育審議会の答申等では言及が少ない状況にあった。専門性のあるスペシャリストの育成という面では、今後、新学習指導要領を展開するにあたり通常学級と特別支援学級・特別支援学校のカリキュラムの連続性が重視されることから、これまで培った障害種別の専門性を通常教育に積極的に提供し、特別な教育的支援を必要としている児童生徒により適切な支援が提供されるように活躍できる教員の育成が重要である。

また、特別支援教育について基礎的な知識・技能をもつジェネラリストの育成という意味においては、平成31年度(2019年度)より大学学部段階の教員養成において特別支援教育に関して1単位の修得が必修化されるが、既に教職についている者については、現職教員研修の中でこの1単位の内容に替わる特別支援教育の研修をどのように提供することができるかが課題である。

今後、学術研究の知見や実際に行われてきた研修の実態についても整理を進め、特別支援教育研修の効果的な実施方法等を検討することが課題である。

註

- 1) 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が、平成12(2000)年5月に設置されるが、この協力者会議の検討内容は、特別支援教育への転換であったことから、平成12(2000)年前後を対象期間の開始時期とした。
- 2) 本答申は、平成8年(1996年)文部大臣の諮問「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」を受けた教育職員養成審議会が出した平成9年(1997年)第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」に次ぐ第2次答申である。平成8年の諮問では、教員養成課程のカリキュラムの改善について、修士課程を積極的に活用した養成の在り方について、その他関連する事項の3つが検討

事項として掲げられた。

- 3) 平成10年の教育職員養成審議会の答申によると、平成9年度において大学院を置く大学数は420、大学院修士課程(博士前期課程及び5年一貫性博士課程を含む。)を置く研究科数は973に上っていた。また大学院修士課程の在学者数は増加の一途をたどり、昭和62年(1987年)の在学者数5万4千人から平成9年(1997年)の在学者数は11万9千人へと2倍以上に増加した。
- 4) 平成24年答申「教職生活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」では、教員免許制度の改革の方向性として、「一般免許状(仮称)」、「基礎免許状(仮称)」、「専門免許状(仮称)」の創設が示された。一般免許状は学部4年に加え、1年から2年程度の修士レベルの過程での学習を標準とし、専門免許状は学位取得とはつなげない免許であり、一定の経験年数を有する教員において大学院レベルの教育や国が実施する研修、教育委員会との連携による研修等により取得する。

引用文献

- 藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎(2013)特別支援学校(知的障害)高等部進路担当教員の専門性向上に関する望ましい研修内容及び研修形態—受講書の研修課題及び改善点に関する自由記述の分析から—。特別支援教育実践センター研究紀要, 11, 101-110.
- 橋本創一・小池敏英・藤野博・松尾直博・出口利定・太田昌孝・渡邊健治・上野一彦(2005)特別支援教育における教員研修・教員支援と教員養成に関する研究;通常学級に在籍する発達障害児の教育支援に求められる教員研修について。東京学芸大学紀要第一部門教育科学, (56), 377-388.
- 川合紀宗・竹林地毅・藤井明日香・落合俊郎・朝日滋也(2011)特別支援教育に携わる教師に対する専門性向上のための研修体制に関する研究。発達障害支援システム学研究, (10), 27-34.
- 文部省教育職員養成審議会(1997)新たな事態に向けた教員養成の改善方策について(教育職員養成審議会第1次答申)。
- 文部省教育職員養成審議会(1998)修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について—現職教員の再教育の推進—(教育職員養成審議会第2次答申)。
- 文部省教育職員養成審議会(1999)養成と採用・研修との連携の円滑化について(第3次答申)。
- 文部科学省中央教育審議会(2002)今後の教員免許制度の在り方について(答申)。
- 文部科学省中央教育審議会(2005a)新しい時代の義務教育を創造する(答申)。
- 文部科学省中央教育審議会(2005b)特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)。

- 文部科学省中央教育審議会教員養成部会（2005）特殊免許の総合化について（報告）。
- 文部科学省中央教育審議会（2006）今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）。
- 文部科学省中央教育審議会（2007）教育基本法の改正を受けて緊急に必要とされる教育制度の改正について（答申）。
- 文部科学省中央教育審議会（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）。
- 文部科学省初等中等教育分科会（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）。
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2018.3）平成29年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭当免許状保有状況等調査結果の概要。
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2018.6）平成30年度全国特別支援学級設置学校長協会定期総会・第1回全国理事研究・研修協議会資料「特別支援教育行政の現状と課題」。
- 文部科学省教員養成部会教員の養成・採用・研修の改善に関するワーキンググループ（2014）教員の養成・採用・研修の改善について～論点整理～。
- 文部科学省中央教育審議会（2015a）チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）。
- 文部科学省中央教育審議会（2015b）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～学びあい、高めあう教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）。
- 中村忠雄（2008）特別支援教育に係る研修システムに関する研究－研修センターにおける現職研修－。摂南大学教育学研究，（4），1-14。
- 徳永亜希雄・渡邊正裕・松村勘由・太田容次・中村 均・戸澤和夫・齊藤光男（2007）特別支援教育を推進する教員研修実施状況及び研修ニーズ等に関する調査報告－独立行政法人国立特殊教育総合研究所における研修事業改善に向けて－。国立特殊教育総合研究所研究紀要，（34），67-91。
- 東京都教職員研修センター（2018）大学院派遣研修・教職員派遣研修報告書。
<http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/postgraduate/index.html> 東京都教職員研修センターHP2018年11月22日確認。
- 眞城知己（1998）特殊教育諸学校教員の大学における現職研修機会への要望の検討；大阪府下の聾学校及び養護学校教員への調査。大阪教育大学紀要，IV，教育科学47（1），139-152。
- 眞城知己（2000）千葉県における現職教員の大学での研修機会への要望に関する一考察－特殊教育諸学校，特殊学級及び通常の学級の教員への調査－。千葉大学教育学部研究紀要，48，139-155。
- 眞城知己（2001）現職教員の研修機会の設定への要望に関する予備調査。千葉大学教育学部紀要，49，151-158。