

米国の盲学校教員養成課程の点字教育の評価基準に学ぶ

筑波技術大学 障害者高等教育研究支援センター

加藤 宏

要旨：米国の盲学校教員養成課程の点字教育では実践的な点字コンピテンスの習得が重視される。点字規則の理解に留まらず、評価における点字読速度や書字速度、許容エラー数にわたる基準を大学別に養成課程ごとに定めている。しかし、単位認定基準はより緩やかである。国内では特殊教育から特別支援教育への切り替わりに伴い養成課程設置基準と免許制度が変わった。両国の特別支援学校視覚障害領域のための教員養成課程の点字教育カリキュラムを比較検討する。

キーワード：特別支援教育教員免許、教員養成課程、点字教育、単位認定基準、開放制

1. はじめに

日本の障害児教育は平成 19 年 4 月以降、特殊教育から特別支援教育に移行した。その理念がうたうものは「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。(答申)」[1]となっている。しかし、現場でのとらえられ方は、「特殊学校」から「特別支援学校」への一元化と教員免許の一元化である。特別支援教育に関わる教員のための免許制度と大学における養成課程の設置基準が変更されたことは実は学校制度以上に大きな問題を含んでいる可能性がある。

本論ではアメリカの盲学校教員養成課程における点字教育に焦点をあて、アメリカの単位実質主義にヒントを探り、日本の教員養成問題を考えてみたい。加えて筑波技術大学で計画されている教員養成課程との関係も考察する。

2. 特殊教育から特別支援教育に

制度上、特殊教育は平成 19 年度から特別支援教育に移行したが、これに先立ち 16 年 12 月には文科省は「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(中間報告)」[2]を示し、パブリックコメントを募った。寄せられた意見は 3 千通以上に上り、回答は最終報告にも盛り込まれた[3]。

中間報告への意見で多かったのは盲・聾・養護学校制度の見直しによる障害種別の特殊学校を中心として培われてきた各障害種別の専門性が後退し、教育水準の低下が懸念されることであった。さらに、特殊教育免許状の改定

と特殊教育に携わる教員の養成制度の見直しに対する意見であった。こちらも、教員養成課程の設置基準が見直されることで、障害別の専門性が後退するのではないかという憂慮であった。

3. 盲・聾・養護学校教員免許から特別支援学校教員免許へ

従来、盲学校・聾学校・養護学校の学校種ごとに分けられていた教員の免許状は学校教育法等の一部改正(平成 19 年 4 月施行)により、特別支援学校の教員の免許状に一本化された。すべての障害の免許に「重複・LD 等」に関する 5 単位が必修になった。また、単位数は改正前の学校種別の免許取得に必要な 23 単位以上から 26 単位以上になった。しかし、修得単位に応じて視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱の 5 領域のいずれか、あるいはすべての領域の担任が可能になる。制度上は最低 38 単位の修得で全領域を担当できる。もちろん、これ以外に特別支援学校の教員になるには小中高または幼稚園の教員免許状を取得することが原則であり、これは従前どおりである[4]。

4. 日本の教員養成システムの特徴

戦後日本の教員養成システムは一貫して「1. 大学における養成、2. 開放制(教員養成学部以外でも設置基準を満たせば教員養成ができる)」を 2 大原理としてきた[5-7]。それはまた、師範を中心とする戦前の教員養成からの意識改革の歴史でもあった。変革に伴う軋轢は師範を引き継いだ新制大学の教員養成学部での(1)一般教養教育、(2)教科専門領域、(3)教職専門領域という教員養成

カリキュラムの3層構造的という問題にも引き継がれた[5]。

この日本の教員養成システムは世界的にもみても高水準なもので[8,9]、日本の教育水準の向上と維持に貢献してきた。政権交代以降にわかに脚光を浴びる6年一貫養成制や修士課程化の論議と比べても実施的成果を上げてきたシステムといえる。

ここからは、原則学部養成という意味では日本に近いシステムを取るアメリカの教員養成について盲学校教員養成課程における点字教育に焦点をあて、その厳格な単位認定制度を紹介し、教員養成課程のカリキュラムと構成原理をさぐる。

5. アメリカの盲学校教員養成課程の点字教育

アメリカの盲学校教員養成課程での教育を点字教育に関する1990年代から2000年代への変遷をたどった調査研究を中心に概観する。D'Andreaら[10]は点字を考案したルイ・ブライユの生誕200年にあたって、過去数十年来アメリカの盲学校教員養成コースでは点字は履修科目に含まれてきたが、教師になるべき学生がどのような方法で点字を教育されているのか、またその単位認定の基準に関する研究がないことを問題視し、点字教育の基準づくりの必要性を説いた。また、点字スキル基準についてはSpunginの古いガイドライン[11]があるが、これには定量的基準は定められていない。

アメリカの教育行政は基本的に連邦政府ではなく州の管轄である。教員養成や採用のシステムも多様で、これがまた大学における教員養成システムが統一されていない原因ともなっている。しかし、点字の習得が視覚障害者の学習を支えるリテラシーの基盤であることを考えると教師の点字スキルにも認定基準の策定が要請され、策定のためには州をこえた学術的なカリキュラムの調査研究が参考になる。

(1) 1994年のWittensteinの調査[12]

Wittensteinは全米の1663人の盲学校教諭に点字スキル、点字教育能力、点字への態度、点字訓練についての意見を調査した。結果は、ほとんどの教師は自分の点字技能に自信を持ち、点字の重要性を認識し、生徒と点字で学習することを評価していた。

点字は盲人の重要なツールという認識がある一方で、近年使用者が減少しているという現実がある。1985年には点字の読めない盲人の割合が20%だったものが、逆に1990年には点字の読める視覚障害者は10%程度にまで縮小した。

Spungin[11]は大学は教員養成で点字を教えていると言っているが、これは障害者へのリップサービスで、卒業生はリテラシーを身につけていないと指摘する。結果として

自分で十分習熟していないので、点字そのものが効率の悪い技術だと思い込む悪循環が起こっている。また、点字よりも高価なテクノロジーを選択しようとする傾向もあると指摘する。

Spunginの指摘はテクノロジーの進歩は真の理由ではなく、教師が養成課程で十分に点字を習得していないので、体系的に点字を生徒に教えることができないという事実を隠ぺいするのだと批判している。

Wittensteinの調査結果はSpunginの意見とは異なり、教師は点字に自信をもっているというものであった。

この調査では、全米には5000から6000人の視覚障害児・者に携わる教員がいると言われるが50州の3524人から回答者のうち点字学習経験があった1663人について分析した。

調査項目は、点字スキルの自己評価、大学及び卒業後研修等で受けた点字教育、点字とテクノロジー、教師の点字技能と生徒の点字スキルとの因果関係などについて質問された。

分析は教育歴、点字スキルレベル別に集計された。グループ分けは1. 点字の規則を知っているレベル、2. 点字を人に教えられるレベル、3. 点字指導に熟達しているレベルである。結果は習熟度の3グループによって、個々のスキルについて達成度に差があった。

全体の考察は、盲人の点字スキルが低下してきているというのは、教える側の教師の点字スキルの低下に自信喪失にある。だから、生徒にも点字を指導したまらない。これは仮説で、本研究はこれを確認する結果となった。

教師がどのような訓練を受けたかによって、点字に対するイメージが異なり、ひいては生徒への点字指導も変わることが示された。養成カリキュラムで点字に重点がおかれたグループは、点字にポジティブで自分でも教師として生徒の点字修得を重視した。

結論としては、教員養成課程での点字教育が大事で、しっかり点字を習得した学生は教師になっても盲学校の生徒に学習基盤となる点字スキルを習得させることができる。

(2) 2002年のAmatoの調査[13]

盲学校教員養成課程での点字教育への懸念は2002年のAmatoの研究でさらに検証された。Amatoは盲学校教員養成課程における点字リテラシー教育の標準・基準に関する記述的研究を行った。研究の発端は、全国の教員養成課程を卒業した学生の点字資格資格試験の合格率がわずか25%に落ちているという事実である。これではSpunginの懸念が長期化していることを意味する。盲人の自立に点字は有効かつ重要にもかかわらず、教員養成課程・盲教育関係者の無関心が批判されてきた[11,12,14]。

Amato は the Information Center of the American Foundation for the Blind (AFB) in August 1999 に登録されている大学および授業担当に郵送で回答依頼した。(99 年秋学期) 米国 21 州およびカナダ 3 大学の 39 課程中の 34 課程からのコース担当講師 45 名から回答があった。

講師の半数はパーマネントの教授がのこり半分は契約講師が担当。ほとんど点字に 10 年以上経験があり、大学での教授経験も 11 年以上から 25 年。1/3 は盲人協会の点字資格取得済。Nemeth コード (理数系点字) 免許所持者はなし。ただし、使えるものはいた。講師たちは大学で点字を学び、第一言語として点字を使用している者もいた。

コース目標の設定では 1/3 のコースは点字コードの習得が目標。残り 2/3 のコースはかなりの点字実習を要求していた。遠隔による授業は 47% で、協会作成のビデオが教材に使われていた。コンピテンス・レベル測定の評価基準は半数のインストラクターが課題あたりのエラー数を挙げた。

点訳対応表を参照しながら点訳できればよいので、点字コード表なしでないとイケないという考え方には盲学校教師として必須ではないという意見もある。半数の回答者は、参照表をみてもよいが、すぐに記憶から引き出せ使えることが重要と考えていた。

大学で点字を指導している講師の自由意見は以下に要約される。

1. 学生は点字コードを知っているだけでなく、人に教えられなければならない。

2. 教員養成コースの点字コンピテンスへの要求は決して高いものではなく、大学によって基準もばらばらである。卒業時には点字を学び続けられる力があればよく、盲学校での教育で必要になるレベルは現場で習得するしかないが、現場に点字のプロが少なくなっていることが問題である。卒業後のリフレッシュ講習制度の整備がなにより肝要である。

その他の指摘は、Wittenstein の調査時よりは点字版の使用はむしろ増加している側面もあるが、点字の技能は使わないと低下する。弱視ばかりで全盲を教えないと教師も点字を忘れる。学び直しのシステムを構築することが重要である。また、点字教科のあるほとんどの大学で Nemeth コード (理数系点字) が教えられていないのは問題である。このことは盲学校の生徒の理系進学等の将来の進路に関わる。教員の点字スキルの定着と維持を考えると適切な集中学習と再学習のプログラムが開発されるべきである。

結論は大学によって点字要求レベル、評価基準、教材等あまりにばらばらで、盲学校の教員になろうとしている学生の訓練プログラムにもかかわらず、全くの標準的基準の

ない状態だった。Amato は盲学校のプロとなる教員養成システムとして学士レベルでの学生が身に着けるべき全国的基準が必要と提言している。

(3) Rosenblum (2010) [15] の調査研究

全米レベルの盲学校教員養成課程の点字教育調査の最新のものは 2010 年の Rosenblum らの調査である。

Rosenblum らは全米およびカナダの大学の盲学校教員養成コースのインストラクターに調査。コース履修学生に点字修得レベルをどこまでもとめるか。教科書、エラーの基準、点字読みスピード、パーキンス、点字版、点字ソフト使用スキルの診断法等について調査した。最終的に 5 大学から 21 人のインストラクターが回答した。データは 2009 年 5 から 6 月。Fax またはオンラインでネットで収集した。

州または国の点字検定テストへの合格を勧めているが、大学独自の認定テストを実施しているところもあった。ただし、認定にパスしないと単位をださないと大学はなかった。

この調査研究の目的は複数大学の教員養成課程で要求する点字リテラシーにコンセンサスはあるか、また 10 年前の Amato の研究から変化があったかであった。結論としては、盲学校の教師になる学生の単位認定に関しては非常に広範な点字リテラシー・レベルを認めており、大学間で一貫したレベルを要求していない実態があらわになった。

(4) 3つの調査研究を通しての結論

盲学校の教諭になるものは、どの大学を卒業したかに関わらず、一定レベルの点字スキルを有して卒業するべきである。大学が統一基準を持たないとすると、授業を担当する教員が個人で責任を持たねばならない。養成大学が基準を持っているかが、その大学の課程を評価する基準になる。

大学がこの基準の必要性に気づいて、養成課程の学生に高い点字リテラシー基準を求めようになれば、結局盲学校の教育レベルも引き上げられ、ひいては全体的視覚障害者自身の点字スキルも上昇する。単位の実質化の基準作りが課題といえる。

6. 本学における教員養成「理念」との関連性

筑波技術大学は、聴覚・視覚障害者を対象とする我が国唯一の高等教育機関として、幅広い教養と専門的な職業能力を併せ持つ専門職業人を養成することを基本的建学理念とする。障害者に対する高等教育の内容、方法及び各専門分野に関する研究の推進を図り、障害を補償・代行する機器やシステムの開発を行い、聴覚・視覚障害学生を受け入れている他大学等に対する支援や世界各国の高等教育機関との国際交流活動等を推進してきた。

前身の筑波技術短期大学の開学以来 20 年を経て、障害者の社会自立とリーダー育成という本学の原点に立ち返るとき、障害のある者が障害の無い者と共に生活し活動する社会を目指すというノーマライゼーションの理念からも、障害者自らが教育の現場に参画することの意味は大きい。自らの障害を克服した教員の姿は、健常者には自立した障害者の姿を示し、障害者には社会参加のモデルとなることで、障害の有無にかかわらず生徒にとっては共生社会を学ぶ機会となる。そのためには、障害のある学生を自立した教員として養成することのできる技術と人員を有する機関が必要である。これまで本学は教員養成課程は有さなかったが卒業後に他大学や教員養成施設に進学し教員を目指し、教壇に立っている者がかなりの数にのぼっている。4 年制大学に昇格し、大学院も設置したいまこそ教員養成課程の設置が待ち望まれる所以であり、一日も早く課程を設置することが本学の使命でもあると考える。

筑波技術大学では平成 23 年度からの教員養成課程開設をめざし、文科省に申請中であるが、工学系と医療系の学科が主体で、教育学部も持たない本学の教員養成は文字通り開放制の教員養成を目指すことになる。次に、日本の教員養成の現状と本学の教員養成の理念を勘案し、アメリカの盲学校教員養成課程の点字教育から学ぶべきものについて考察する。

7. 開放制と情報保障技術を活かした養成カリキュラムの開発

筑波技術大学は、聴覚障害者の学ぶ産業技術学部と視覚障害者の学ぶ保健科学部の 2 つの学部からなり、教員構成はそれぞれ工学・デザイン系と情報・医療系のスタッフからなる。学生は多様な教科専門科目の中からそれぞれの専門領域について深く学習できる。

現状では教員養成課程担当部局はなく、開設主体が工学系と保健医療系の学部であるという開放制の利点を最大限活用しての教員養成を計画している。本学が申請している工業・工芸・数学・情報の教員養成課程のための「教科に関する科目」を担当できる十分な現有スタッフを擁している。課程認定のために必要な「教科に関する科目」のほとんどは既存科目として開設されている。その他本学には障害者高等教育研究支援センターがあり、センターには教職課程設置基準に関係する心理学、情報処理及び外国語教育等を専門とするスタッフも属し、両学部の基礎教育と専門課程の教育を担当している。また、センターは情報保障技術の開発と教育の機能を有し、特別支援教育の教員養成課程を有する国内の他大学と異なる特色となっている。視覚障害教育領域では点字指導や視覚補償機器指導のスタッフも常勤である。

現在申請中の本学の教員養成課程が認可された場合は、情報保障のための優れた ICT 技術の開発と教育への実践的活用という特色を持つ我が国で唯一の教員養成課程となりうる可能性がある。本学の教員養成課程では、学生の聴覚・視覚の障害の別やいずれの「教科」のための学習をするかに関わらず、全学生が自らの障害を補償する高度な ICT 技術を習得可能である。就職後に教育現場や職場環境で求められる情報保障スキルも、障害のある学生が自らの障害を克服する実践を通して学べるようにカリキュラムが構成されている。本学の教員養成課程は最新の ICT 技術を活用し、障害のある学生が、同じく障害のある後輩や健常の生徒を含む共生社会において指導的教育者として活躍できるように、バリアのない社会における教員の育成を主眼として教員養成課程を構想している。

更に、本学の教育スタッフは手話や点字にも習熟しており、学生ときめの細かいコミュニケーションをとりながら指導にあたることのできる。これら人的リソースを有効に活用することによって、小規模ながら特色ある障害者のための教員養成課程をつくりたいと考える。

本学はまた開学以来、地域の学校や全国の特別支援学校と教育・研究活動をはじめ、さまざまな交流事業を行ってきた。地元つくば市のユニバーサルデザイン指針策定にも積極的に関与し、地域教育のバリアフリー化に行政と共同して当たってきた。地元の諸学校との「総合的な学習の時間」を活用して、本学学生や教員が現場の教員や生徒児童とふれあう活動も随時行ってきた。つくば市には視覚障害特別支援学校や聴覚障害特別支援学校はないが、難聴学級のある地元の学校とは長年にわたり交流および支援活動を続けてきた実績がある。また、教員免許状更新講習は、本学が教職課程を有しないにもかかわらず平成 20 年度の予備講習から、県の教育委員会や教職課程を持つ県内諸大学と連絡協議会を作り推進してきた。本学開講の免許更新講習講座には、県内はもとより全国の特別支援学校はじめ一般校からも参加者を集めてきた実績がある。これら現職の特別支援教育諸学校の教員との交流は在学生への指導にも活かされている。

8. 結語にかえて

黒澤英典 [6] は教職課程カリキュラム編成の眼目に以下の 2 点を挙げている (p.41)。

1. 「教育学及び関連諸科学の学習」と教育実習によって「教育実践」にふれ、その実践体験を手がかりとして、実践体験を内面化・理論化するカリキュラムを編成することが求められる。「講義→観察・実習→演習（理論化）」のサイクルが働くことが肝要である。
2. 「学問が形成されてきた過程を体験」させる。

本学の特色を生かした教員養成カリキュラムを考えた場合1は特に点字学習や情報保障技術とスキルの習得に関わる。本学には教職以外に点字スキルを習得するための実習授業等の開設されている。学生は身を以て技術を講義実践の中で習得することが期待される。また2については本学の開放制特色が活かされる。学生は教職科目ではなくそれぞれの専攻領域で卒業研究を行う。学部レベルとはいえ、学問が生まれるプロセスの一端を体験することができる。今回の申請では大学院で学ぶ専修免許状の課程も「情報」と「工業」の免許について申請した。大学院での専門領域の研究を通してさらに深い「学問が形成される過程と追体験」した経験のある教員の養成が期待できる。他大学等で既に免許を取得した障害学生のための免許の上進のためのコースとしても意義がある。

最後に本学の教員養成課程に期待されるものを考えてみたい。実践的教育を重視しているアメリカ・カナダの教員養成でも点字修得レベルについて単位認定の基準作りは遅れていた。本学の特色をいかにせよ、国内の諸大学の特別支援学校教員養成課程の基準となるガイドラインを開発することもできるし、本学こそその任を率先して負うべきであると考えます。

本学で申請している教職課程は高校を中心とした一般教科に関するものであって、あくまで特別支援学校の教員になるための免許ではない。しかし、次の段階としては特別支援学校の教員養成課程も設置が望まれていることは言うまでもない。課程設置後の遠くない段階で当該課程の追加申請も本学の使命として考えていかねばならない。

参考文献

[1] 中央教育審議会：「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）」平成17年12月8日、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/all.pdf (2005)

[2] 中央教育審議会：特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告）平成16年12月1日 http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2004/pdf/001.pdf

[3] 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課：「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告）」に関する意見募集の結果について、平成17年12月28日、http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2005/05122702/001.pdf (2005)

[4] 文部科学省：特別支援学校の制度化による教員免許制度について、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2009/08/07/1282829_1.pdf (2009)

[5] 臼井嘉一：開放制目的教員養成論の探求，学文社，東京，2010.

[6] 黒澤英典：私立大学の教師教育の課題と展望－21世紀の教師教育の創造的発展をめざして－，学文社，東京，2006.

[7] TEES研究会編：「大学における教員養成」の歴史的研究－戦後「教育学部」史研究－，学文社，東京，2001.

[8] 日本教育大学協会編：世界の教員養成Ⅰアジア編，学文社，東京，2005.

[9] 日本教育大学協会編：世界の教員養成Ⅱ欧米オセアニア編，学文社，東京，2005.

[10] D'Andrea, Frances Mary, Lewis, Sandra., & Rosenblum, Penny: Louis Braille Cerebration: The Need for Braille Standards in University Preparation Programs, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103, 325-327, (2009)

[11] Spungin, S. J. Braille literacy: Issues for blind persons, families, professionals and producers of braille. Paper presented at the National Convention of the National Federation of the Blind, Denver. (1989) .

[12] Wittenstein, S. H. :Braille literacy: Preservice training and teachers' attitudes. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 88, 516-524. (1994)

[13] Amato, Sheila: Standards for Competence in Braille Literacy Skills in Teacher Preparation Programs, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96, 143-153. (2002)

[14] Allman, C.B., & Lewis, S.:Content validity of the National Literacy Braille Competency Test, *RE:view*, 28, 103-112, (1996)

[15] Rosenblum, L.P., Lewis, Sandra, & D'Andrea, F.. M.: Current Practices in Instruction in the Literacy Braille Code University Personnel Preparation Programs, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104, 523-532, (2010)

Learning from Braille Training Systems of Teacher Preparation Program in North American Universities

KATOH Hiroshi

Research and Support Center on Higher Education for the Hearing and Visually Impaired,
Tsukuba University of Technology

Abstract: In the Braille education in teacher preparation programs for the school for visually-impaired in the North American universities, the acquisition of a practical Braille competence is emphasized. In addition to the understanding of Braille rules, each university provides the standards for Braille reading speed, writing speed, and the number of the permission errors for curricula in every training course. Yet, the actual credit unit standard is not so strict. In Japan, the domestic special education system has been replaced with the special needs education recently, the standards for establishing teacher training course and the teaching license system have also changed according to this reform. We will make comparison between the Braille education systems of the teacher training courses for schools for the visually-impaired people in two countries

Keywords: words: teaching certificate, teacher training course, Braille education, crediting, openness to teacher training