

開放制を原則とした特別支援教育時代の教員養成： 実地視察 10 年間の報告に見る必修要件未達成問題と質保証への課題

加藤 宏

障害者高等教育研究支援センター

要旨：特別支援教育への制度移行は教員養成課程を有する各大学のカリキュラムにその理念を反映させることができなければ実現できない。特別支援教育ではすべての学校の教員が特別な支援を必要とする児童生徒の教育に関わる可能性がある。現状の課程認可制度では、障害者の発達や学習についての養成段階での学修が保障されていない構造が、課程認定大学の実地視察報告から明らかになった。教員養成課程を有する大学間連合で自主的アクリディテーション・システムを作る動きもあるが、基準を満たしていることを前提としているなどの課題もある。質保証の実質化には、各大学には学部をこえた権能を持つ教職課程委員会等の設置を義務付け、シラバス変更を届出制にする必要がある。

キーワード：特別支援教育, 教員養成課程, 開放制, 認定大学実地視察, アクリディテーション

1. はじめに

開放制を原則とする戦後日本の教員養成制度の中で、平成 19 年度の特設教育から特別支援教育への制度移行は、養成課程認定制度の問題点を露呈することともなっている。特別支援教育に先立って、平成 10 年度には「特殊教育に係る内容の必修化」が教員免許法に盛り込まれた [1]。しかし、10 年から制度移行までも、また移行後も養成段階における特別支援教育に関する事項の必修化が実態として守られていないことが教職課程実地調査から示されている [2,3]。本稿では、教員養成課程における特別支援教育に関する「含む事項」の法令遵守違反の構造を課程認定制度及び認定後の学内運営組織の観点から考察する。ここでいう「含む事項」とは、教育職員免許法施行規則第 6 条第 1 項に定める「含めることが必要な事項」として、認定課程のカリキュラムで学修が保障されなければならない事項で、特別支援教育に直接関係する事項としては、「教育の基礎理論に関する科目」群の中の「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」を扱う授業科目には「障害のある児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む」と規定されている事項が、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教諭の普通免許の授与を受けるための必修要件となっている [4]。

2. 「含む事項」規定への認可後の対応

教職課程の認定を受けている大学は国公立に関わら

ず認定大学実地視察を受ける [5]。その趣旨は、「教員の免許授与の所要資格を得させるための大学の課程の認定を受けた大学について、認定時の課程の水準が維持され、その向上に努めているかどうかを確認することを目的」とする [6]。つまり、認定時には設置基準のすべての事項に関して基準を満たしていたはずのものが、その後正常に維持向上されているかのチェックを行おうというものである。しかし、基準が遵守されているかの実態は、最初の課程修了生が出るまでの 4 年間の間にも基準違反を指摘される大学も出るほどである [7]。障害のある児童生徒の学習と発達に関する「含む規定」事項が教職課程で確実に教授されているかシラバス等から確認できないという状況になっている大学の比率は、特別支援教育が導入された平成 19 年度を除き、ここ 10 年間一貫して 3 割以上で、近年は 7 割超にも達し上昇傾向にある (図 1)。

違反率の算出には各年度報告書の「教育課程（教職に関する科目等）、履修方法、シラバス及び教員組織の状況」に関する記述をもとに算出した。各年度の報告書は文部科学省のサイトから読める [7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17]。ただし、年度によって、あるいは実地調査をした委員によっては、「教職に関する科目について、教育職員免許法施行規則第 6 条第 1 項表に定める『含めることが必要な事項』が含まれているか否か、シラバスからは判断できない科目がある」とのみ指摘するにとどめている。そのため、その「欠落事項」が「教職科目」

の中の「教育の基礎理論に関する科目」群の下の細区分である「幼児・児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」に含まれるべき「障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」を指し示しているのか特定できないケースも含めて算出した。

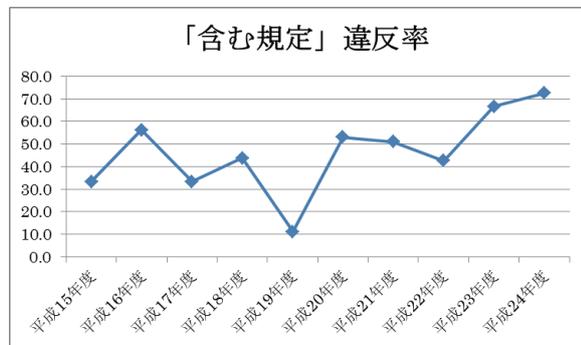


図1 課程認定大学の「含む規定」違反率の推移

よって、ここでの違反率 (%) は最大限の見積もりであるが、他の「含む事項」の欠落が算入されている可能性を差し引いても、かなりの施行規則違反率であることがわかる。しかも、実地調査報告書は文部科学省のホームページ等で公表されているだけでなく、国公私立のすべての課程認定大学に毎年配布されているにも関わらず、改善の兆しが見えないことは問題である。このことは、前述の「趣旨」に従い、実地視察制度を平成13年7月に発足させたにも関わらず、制度がその目的のために機能していないことになる。すなわち、実地視察制度があるにも関わらず、課程の「水準の向上」はおろか、「認定時の水準の維持」も大学の自律的運営に任せていては保障されないという制度の本質的問題があることがあることがわかる。

3. 実地視察報告から見えてきた「規定違反状態」を生む構造

次に、「含む事項」の規定違反のような事態がなぜ多くの認定大学で出来しているのか、24年度の報告書をもとにその構造を考察してみる。24年度に視察対象に選ばれた42の大学等はすべて目的養成制以外の学部による教員養成課程を抱えている開放制の機関であった。ただし、24年度は、大学外の「指定養成機関」2校も調査対象に含まれていた。

表1は、実地視察報告書の中の「教員養成カリキュラム委員会等の全学的組織の状況」という項目を視察機関について分類したものである。教職課程を運営する全学的組織の有無とその組織が実質的に学部・学科等と連携して管理運営できているかが視察ポイントとなっている。全学的組織が存在し、管理運営組織として機能している

かどうかという観点と「含む事項」違反への指摘の有無には関連があることがわかる (Fisher 正確検定法により、 $P=0.004127$)。教職課程を管理運営する全学的組織が学内で明確に位置づけられていない大学では、きわめて高い確率で施行規則に定められた「障害のある児童・生徒の学習及び発達」に関する事項の学修が保障されているかシラバス等からは確認できていない。特別支援教育を実施化する最低限の要件である「含む規定」が課程履修学生に学修されているかは、個々の科目の授業内容にまで立ち入らなければ確認できない事態に陥っていることになる。

表1 課程運営組織と「含む規定」の関係

	全学組織	組織あるが機能不十分	全学組織なし・不明	計
含む規定違反	1	20	13	34
含む規定遵守	4	3	1	8
計	5	23	14	42

全学的な教職課程管理運営組織を構築している大学にも、シラバスや授業内容が施行規則に順ずるものになっているか毎年のシラバス変更や担当講師の変更時に行っている大学は必ずしも多くないと考えられる。

次に、教職課程の質保証に積極的に取り組んでいる開放制養成の大学の中からピックアップして学内組織による教員養成のガバナンスの問題点を考察する。

4. 教員養成の学内運営組織の例

○ 国立総合大学の例

国立の総合大学であるO大学は11学部を擁し、うち教育学部を含む8学部で教員養成を行っている。この大学の特徴は、目的養成制の教育学部の構成員からなる「教師教育開発センター」が中心となって、学部の垣根を越えて全学的に教員養成の運営に取り組んでいる点である [17]。その活動は全学的教職カリキュラムの調整、教員養成教育に係るFD、教育実習コーディネイト、教職志望学生へのキャリア支援などである。その他、教職課程を有する全学部からの構成員による定例の全学教職課程運営委員会がある。当該大学は開放制による教員養成を行っている国立の総合大学としてはもっとも整備された教職課程運営組織を持っていると考えられる。しかし、この大学においても、「含む規定」がしかるべき科目のシラバスに確実に記載されているかの全学的な組織のチェックは行われていないのが実情である [18]。

T 私立総合大学の例

T 大学は教育学部を含む8学部を抱える中堅私立大学で、その全学部に教職課程が設定されている。文科省の教員養成GPに2度選定されており、学内の「教師教育リサーチセンター」を中心とした教員養成への取り組みが注目されている。また、総合大学の強みを活かし、幼小中高の前段階の免許課程を有しており、ダブル免許プログラムも積極的に推進している [19]。複数免許を同時取得することは、一般には教育の質保障と単位の実質化の観点から、教職課程の認可時にもまた実地視でも一般には指摘事項の対象となる。実はT 大学は、実地視察制度の初年度の平成 15 年度に視察の受けていて、その際には「科目の中に『障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む』が明確に記載されていない。」報告書に書かれ、「学習障害としてだけでなく、障害のある幼児児童生徒についてのものを記載していただきたい。」と指摘を受けていた [20]。

その後、平成 18 年に「教職センター」を設置し、平成 24 年には、研究組織としての機能も拡充して「教師教育リサーチセンター」として再出発している。このセンターの特徴は、教職カリキュラムを管理運営するだけでなく、教職に係るすべての科目のシラバスをセンターのスタッフが責任を持って施行基準等に合致しているかチェックし、基準違反事項等があれば授業担当者に改稿を要求している点である [19]。

5. 教職課程の質保証問題の底流

教職課程における「質保証」の問題は、戦前の中高等学校教員無試験検定制度から引き継がれている日本の教員養成制度の課題である [21]。戦前も教員が輩出されるルートは単線ではなく、旧制中学校や女学校の教員養成のための教員養成機関としての高等師範学校以外に旧制大学や旧制専門学校の卒業生に直接の検定試験等を課すことなく教員免許状が与えられる制度があった [22]。しかし、そこには卒業生にフリーパスで免許が与えられる「指定学校」（旧制大学等）と個別の成績等を文部当局がチェックする「許可学校」（旧制専門学校、各種学校等）の区別があった（岩田）。この制度の骨格は戦後まで引き継がれ、昭和 28 年に導入された「課程認定制度」まで踏襲された。すなわち、「指定学校」卒業生に対する無試験という例外的扱いが、私立大学を含む「課程認定大学」すべてに拡大されたのである。ここに課程認定を受けるには、各大学はそれなりの準備と投資が必要となるが、一度認定を受ければ、後は質保障は自己責任と自浄努力という性善説に基づいた教員養成システムが完成した。国立大学の教員養成学部の団体である日本教育大学協会（昭和 24 年

創設）やその後の私立大学による全国私立大学教職課程研究連絡協議会（昭和 55 年創設）も教員養成教育の質保証の機能は持たなかった [21]。

6. 自律的な認証制度への動き

教員養成機関に自律的な質保証システムが機能していないことの問題性は養成大学には共有されてきた課題でもある [23,24,25]。教員養成を行っている大学等が連合して自律的に教員養成教育の質保障を行おうという動きが組織的に始まっている。東京学芸大学は、平成 21 年（2009 年）に文科省の「先導的・大学改革推進委託事業」の一環として「課程認定大学における評価団体と連携した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」の委託を受け、「教員養成教育の適格判定に関する研究プロジェクト」を立ち上げた [26]。このプロジェクトがそれ以前の教員養成カリキュラム研究と決定的に異なる点は、「一般大学・学部」における「教科ごと」の教育組織で要請されている養成形態や数の上では国立大学に属する養成課程をはるかに上回る私立大学も連携の射程に入れている点である。まさに「開放制」原則の下での、文科省主導ではない国公私立の教員養成大学連合によるネーションワイドでかつ自律的な「質保証」装置としてのアクレディテーション・システムの構築を目指したものである。

6.1 アクレディテーションとは

「アクレディテーション」とは、公的な外部団体による教育機関の品質認証をさす。当該団体は第三者機関として、大学等の高等教育機関で実施されている教育プログラムが社会の要求水準を満たしているかを国際的な同等性を持つ認定基準に基づいて認定する。審査は、教育プログラムの自主性を尊重するとともに、審査を通じてプログラムが教育の改善を図るように行う。JABEE の名で知られる日本技術者教育認定機構が有名である [27]。

課程認定時には設置基準を 100% 満たしているはずなのはもちろんのこと、その後もより質の高い教員を養成することによって大学全入時代の淘汰圧にさらされているはずの課程認定大学が実態は実地調査で明らかになったように多くの問題と基準違反を抱えている。教員養成大学による真の意味の質の保証への取り組みが求められる所以である。

7. 発表されたアクレディテーション試案の問題点

認証評価の試行版 [26] として発表された評価ハンドブックに依れば、その対象は、「本認定の対象は、教育職員免許法施行規則第二十条に基づく文部科学大臣の認定を受けた課程を有する大学の学部相当の組織とします。既に卒業生を輩出していることが必要です。（中略）本認定評

価は、当該組織が大学設置基準や課程認定基準を満たしていることを前提として実施します。」とある[28]。ここで問題となるのは、「基準を満たしていることを前提とする」の一項である。現実には、実地視察報告からも明らかとなっており、教職課程認定を受けている機関の多くで基準を満たしていない。それでは、現実的でない「前提」の上に作られた「自律的」基準とはどうなるのか。

7.1 試行版の認定基準の問題点

基準は5「基準領域」に分かれ、その下に13の「基準」が設定されている[29,30]。基準領域には、「1:構成員の合意に基づく主体的な教員養成教育の取り組み」、「2:教職を担うべき適切な人材(学生)の確保」、「3:教職へのキャリア・サポート」、「4:大学教育の一環としての教員養成カリキュラムの運営」、「5:子どもの教育課題と大学教育との関連づけ」の5つである。このうちカリキュラムが教育職員免許法施行規則に定められる内容を課程履修生が確実に学修できる体制になっているかを確認できるのは、基準領域1と4と考えられる。

次に基準領域に即して設定された「基準」を見てみる。基準領域1はその設置趣旨が、「この基準領域で問うのは、認定課程を有する教員養成機関が「教職を担うべき人材を一定数輩出する」というミッションについての全体的な理解を具併号に共有し、合意に基づくカリキュラム運営を行うとともに、恒常的な見直し・改善の体制を持っているか否か、ということに関する事項です。」とあり、その下の基準は、

- 基準 1-1 教員養成教育に対する理念の共有
- 基準 1-2 教職課程のカリキュラム編成の工夫
- 基準 1-3 教職員の組織体制に関する工夫
- 基準 1-4 教職課程に対する自律的＝恒常的な改善システム

とある。

続いて基準領域4では、「自律的な教員(ノン・マニュアル)を養成するにふさわしい大学としての自律的なあり方を基本にして、教員養成教育を受ける学生にとっての修学環境を整備することに関わる事項です。」とあり、「含む規定」に関係しそうな基準としては、

- 基準 4-1 大学としての自律性とスタッフ・教育課程の充実
- 基準 4-2 創造的立課題発見・課題解決を促す修学環境や授業方法の充実

となっている。すなわち、評価診断されるには「理念」、「工夫」、「充実」であり、自らの大学のカリキュラムに、もうひとつのより根本的な「基準」である「設置基準」に反する

瑕疵がある可能性が認識されていない。これは、現実には適合していないあまりに内向き評価基準といえるのではないか。「大学の自治」、「学問の自由」という美名に隠れた内向きで予定調和的な論理が露呈しているといえるのではないだろうか。

基準の下には、さらに「観点」と「取り組み例」の具体例がそれぞれ示されているが、そこではまさに「大学の自治」の下の基準の意義がうたわれている。

観点 4-1-1～4-1-4 の取り組み例

- ・「大学の自治」と「学問の自由」を尊重し、これを踏まえた教員養成の目的を共有するための定期的なFD研修を行っている。
- ・教育職員免許法や課程認定基準等の制約を理解し共有した上で、大学教育にふさわしい自律的なカリキュラムづくりを行っている。
- ・個々の大学教員が、提供している教員養成カリキュラムと自らの専門との関連性を理解している。
- ・学士課程に学ぶ学生それぞれの学びの全体像を見通した上で、教員養成教育を無理なく融合させたカリキュラムを策定し、運用している。
- ・大学設置基準や課程認定基準に定められている数以上の専任教員を配置している。
- ・高等教育機関にふさわしい自律的な組織的改善に努めている。

「観点」からも、「取り組み」の例示にも、「基準」が守られていることは、「認定機関」においては崩せない「前提」であること。しからば、その「前提」を疑うような評価基準は課程大学の連合組織としては策定できないという構造が見えている。しかし、それでは、学部を超えた多様な「自律的」組織と教員集団の連携に基づく「教職課程」に法令順守を求めることが可能なのであろうか。実態は、実地視察で過半数の大学になんらかの「基準未満」が指摘され、しかも改善の保証もない中で、毎年新たな学生が教員として養成されているのである。

8. 結びに替えて

筆者は大学間連合による独自ア krediteーション案の説明会の席上で、これら基準が各大学の「認定課程」は「設置基準」を満たしているという前提にたっているのは、実地視察からもわかるように実態とはかけ離れているのではないかと質した。施行案を作成した委員会としても、その点は議論となったが、その前提は崩せなかったという回答を得た。逆にそこに、戦後の教員養成体系が形作られた時の、開放制、目的養成制と戦前からの「指定学校」、「認可学校」

制度を土台とした「課程認定」制度に伴う「宿痾」[21]なるものをいまだ再確認せざるをえない状況にあることがわかる。

一度教職課程の認定を受けた大学がその後数年を経ずして設置基準等に抵触する状態に陥っていることは、制度上の不備または瑕疵の問題ともいえる。現状では「シラバス変更の届出制」の導入が現実的かつ有効な手段と考えられる[3]。

教職課程に関する全学的な権限の与えられた委員会組織を全課程認定組織に義務づけることも有効と考えられる。課程設置申請時には、整備要件として「教職課程」に関する管理運営にあたる学内諸委員会の組織構成も提出が義務づけられている。課程認定後もシラバス変更等を当該委員会が実質的にチェックし、不備事項は教員等に改善要求できる体制が求められる。それが、認定大学の責務ではないか。国公立の教職課程認定大学の連合組織が予定調和的な性善説に立ち、独自基準を策定しても、将来教壇に立つ学生の「必修事項」の学修が保証されるといふ「保証」はないのである。

参考文献

- [1] 文部科学省教育職員養成審議会：「別添・現行基準と新基準との比較（教育職員養成審議会・第1次答申）免許法第5条別表第1関係」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315360.htm, (2012年11月28日取得)
- [2] 加藤宏：特別支援教育時代における開放制教員養成課程カリキュラムへの一考察, 筑波技術大学テクレポ-ト, 19, 2, 26-31.2012
- [3] 加藤宏：特別支援教育の理念は教員養成課程のカリキュラムに反映されたか, 筑波技術大学テクレポ-ト, 20, 2, 46-52.2013
- [4] 文部科学省：「教育職員免許法施行規則」, <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S29/S29F03501000026.html>, (2013年11月24日取得)
- [5] 文部科学省：「教職課程認定大学実地視察規程」（平成13年7月19日教員養成部会決定）, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/_icsFiles/afeldfile/2009/03/17/1247255_2.pdf, (2013年11月20日取得)
- [6] 文部科学省：「認定大学実地視察について」, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/menkyo/shisatu.htm, (2013年11月20日取得)
- [7] 文部科学省：「平成24年度教職課程認定大学実地視察について」, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/menkyo/shisatu/1333991.htm, (2013年11月20日取得)
- [8] 文部科学省：「平成15年度教員免許課程認定大学実地調査について（案）」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryu/04022301/002.htm (2013年11月20日取得)
- [9] 文部科学省：「平成16年度教員免許課程認定大学実地視察報告について（送付）」（平成16年度はweb掲載なし）
- [10] 文部科学省：「平成17年度教員免許課程大学実地視察について（案）」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/gijiroku/06031409/002.htm (2013年11月20日取得)
- [11] 文部科学省：「平成18年度教員免許課程大学実地視察について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/menkyo/shisatu/08062611.htm (2013年11月20日取得)
- [12] 文部科学省：「平成19年度教員免許課程大学実地視察について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/menkyo/shisatu/08082805.htm (2013年11月20日取得)
- [13] 文部科学省：「平成20年度教員免許課程大学実地視察について（案）」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryu/attach/1280005.htm (2013年11月20日取得)
- [14] 文部科学省：「平成21年度教員免許課程大学実地視察について（案）」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryu/attach/1298620.htm (2013年11月20日取得)
- [15] 文部科学省：「平成22年度教員免許課程大学実地視察について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/menkyo/shisatu/1312021.htm (2013年11月20日取得)
- [16] 文部科学省：「平成23年度教員免許課程大学実地視察について（案）」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/menkyo/shisatu/1316998.htm (2013年11月20日取得)
- [17] 岡山大学大学院教育学研究科・岡山大学教師教育開発センター：「平成21年度文部科学省教育推進GP選定取組：総合大学が担う特色ある教員養成の質保障」, http://cted.okayama-u.ac.jp/cted/pdf/GP_report2012.pdf, (2013年11月27日取得)
- [18] 高旗浩志：「報告②岡山大学 国立総合大学の一般学部に対する人認証評価と教師教育開発センターの役割」, 東京学芸大学「教員養成教育の評価等に関

- する調査研究」公開研究会報告資料, 平成 25 年 11 月 17 日, オフィス東京
- [19] 森山賢一:「報告③玉川大学 私立総合大学における認証評価」公開研究会報告資料, 平成 25 年 11 月 17 日, オフィス東京
- [20] 文部科学省: 実地視察大学の概要「玉川大学」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryu/04022301/002/001/003.htm, (2013 年 11 月 29 日取得)
- [21] 岩田康之: 日本の教員養成教育とアクリディテーションー課題と展望ー, 特別課題研究 (1), 日本教育学研究大会研究発表要旨, 69, 256-257, 2010.
- [22] 山田昇:「戦後日本教員養成史研究」, 風間書房, 東京, 1993.
- [23] 山崎博敏: 国立大学の構造文分化と地域交流, 第 4 章「教員養成学部の変動: 2つの衝撃波に揺さぶられ続けた 50 年」, 国立学校財務センター研究報告第 6 号, 81-106., 2002.
- [24] 稲垣 卓: 特別寄稿】教員養成の新たな展開を巡って, 福山市立大学教育学部研究紀要, 1,1-5.,2013.
- [25] 笠沙知章・大谷 奨: 1954 年教育職員免許法改正前後における中等教員養成の展開, 兵庫教育大学研究紀要, 19, 41-53.1999.
- [26] 嶋中道則: 教員養成におけるアクリディテーションの可能性を求めて (2009 年度プロジェクト中間報告書), 先導的の大学改革推進委託事業 (2009-2010 年度)「課程認定大学における評価団体と連携した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する研究」, 2010.
- [27] 一般財団法人日本技術者教育認定機構, <http://www.jabee.org/>, (2013 年 11 月 26 日取得)
- [28] 東京学芸大学教員養成評価プロジェクト: 教員養成教育のアクリディテーション基準 (試案), 2013.
- [29] 東京学芸大学教員養成評価プロジェクト: 「教員養成教育認定評価ハンドブック 2013 (平成 25) 年度試用評価用」, 2013.
- [30] 渡辺恵子: 「アクリディテーションシステム」を担う組織ーそのあり方を探るー, 「教員養成教育の評価等に関する調査研究」プロジェクトの検討内容報告, 東京学芸大学「教員養成の評価等に関する調査研究」フォーラム資料, 2013

The Issue of the Teacher-training System in the Era of Special Needs Education under the Open System: Agendas to Ensure Requisite Education and Educational Quality in a Ten-year Onsite Inspection Report

KATOH Hiroshi

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

Abstract: The system shift to special needs education can be realized only when universities offer teacher-training courses that include a component on children with impairments. In the new system, every teacher at every school has the opportunity to teach children with special needs. However, ten-year inspection reports on the accredited teacher-training courses at universities have revealed that students in teacher preparation courses are not guaranteed to study the development and learning of children with impairments in the present certification system. There is also a move to create a non-governmental accreditation system with an alliance of universities having the relevant teacher-training course, but this trial presupposes that the institutions fulfill the criteria. Eventually, even with a new accreditation system, we cannot ensure that teacher education will be appropriate for the era of special needs education. It is thought that this situation can be improved only by obligating universities to establish teacher-training course committees that hold authority across departments and developing a system of notifying the government when the universities change their course syllabi.

Keywords: Special needs education, Teacher-training course, Open system of teacher education, Practical inspection of authorized universities, Accreditation