

1950～60年代アメリカにおける特別教育教員養成システムの構築と課題

村山 拓*

特別ニーズ教育分野

(2015年9月15日受理)

1. 問題設定

本稿では、1950～60年代のアメリカにおける特別教育教員養成システムについて考察する（以下、本稿では訳語の混乱を避けるため、“Special Education”の訳語として「特別教育」を使用する）。この時期は、障害児者の脱施設化の志向と推進の展開された時期であり、また公民権運動から派生したマイノリティへの公教育の保障、擁護論にリードされる形で、公教育の中での障害児の処遇が問い直された時期でもあった。そして、安藤（2001）も指摘するように、1950年代後半からは連邦教育局が特別教育政策に乗り出した¹⁾。本稿では、1975年の全障害児教育法の成立によって、障害児に対する学校教育サービスの提供が法的、制度的に保障されたことによって、一応のシステムの完成を見たと考えている。そして、このような障害児教育の展開は、ある種の先進事例として日本にも紹介、受容されてきた経緯がある。

また、一方アメリカ教育界の動きとしては、「スプートニク・ショック」以後、連邦政府による科学・数学教育の振興と、1958年の国家防衛教育法（the National Defense Education Act, 1958）の制定によるエリートの養成の推進がある一方で、ジョンソン大統領による「偉大な社会」、「貧困との戦い」政策の中で、マイノリティに対する教育には高い政策的関心が払われていた。ここで教育対象として意識されていたのは黒人児童であったが、公民権運動の成果と、一方で黒人児童が「文化的剥奪」によって知的発達に遅れを来たとされた傾向なども重なって、障害児と同様に

扱われることも少なくなかった。そして、後に“Humanistic Education”というスローガンを掲げて克服を目指すことになるような教育荒廃と、そこから派生する教師の資質能力、教員養成機関が有能な教師を輩出するのにどれだけ効果的なプログラムを提供しているのかが問われたのも1960年代の特徴といえる²⁾。

以上述べたような状況を背景として、障害児（あるいは特殊児Exceptional Children）教育の研究、あるいは教員養成は、それ以前からの特殊児童教育部を持つ州立師範学校、養成学校から大学へと、その重点を移してきた。イリノイ大学に特殊児童研究所が設置されるなど、1950年代前半からその先駆的な動きはあったが、特に1950年代後半から1960年代にかけては、それぞれの高等教育機関で障害児教育教員養成のためのプログラムが開始されるなどの展開が見られ、障害児教育の実務家養成のためのテキストの出版が急増した。そのような状況の中で、障害児教育教員養成をめぐるシステムがどのように形成され、どのように位置付けられてきたのかを検討することが本稿の目的である。

2. NCATEの成立とCECとの連携

2. 1 NCATE（全米教師教育認定資格協議会）の成立と初期の活動

アメリカの場合、今日に至るまで、連邦憲法修正第10条の規定により、教育に関する諸問題は州の専権事項となっている。各州は所轄区域内の公・私立学校、大学の設置認可の規制、教員免許付与の権限を担ってきた。高等教育や教員養成についても同様であ

* 東京学芸大学 特別支援科学講座 特別ニーズ教育分野（184-8501 小金井市貫井北町4-1-1）

り、各州は所轄区域内の公・私立学校、大学の設置認可の規制、教員免許付与の権限を担ってきている。障害児教育教員免許も州によって規定が異なり、特に高等教育機関の場合は、州の介入を受けずに教育内容やプログラムについて、極めて高い自治を保ってきた経緯がある³⁾。本稿で検討しようとしている1950～60年代においても同様に、連邦政策とは切り離された形で、州ごとに学校の設置・認可がなされ、しかし州も学校に対する教育内容やプログラム、およびその質の基準の設定と維持向上とその監督について無制限に介入することは出来ないという状況から教師教育資格認定のあり方が模索されることとなる⁴⁾。

そのような中、1951年に全米教師教育認定資格協議会 (NCATE: National Council for Accreditation of Teacher Education) が設置される。NCATEは国家レベルでの非営利、非政府の自主的な教員養成認定機関であり、高等教育機関に対して自発的な機能を持っていた⁵⁾。NCATEは全米教育協会 (NEA) の教師教育・専門性委員会 (National Commission on Teacher Education and Professional Standards of the National Education Association: NCTES)、アメリカ教員養成大学協会 (The American Association for Colleges of Teacher Education: AACTE)、公立学校長会 (The Council of Chief State School Officers: CCSSO)、そして全米教師教育・認証州機関長協会 (The National Association of State Directors of Teacher Education and Certification: NASDTEC) の各機関を代行・代表する機能を持っていた⁶⁾。さらに、NCATEは連邦教育局と中等後教育資格認定協議会 (Council on Postsecondary Accreditation = COPA) の両者の公認を受けることになる。それは教職を代表する政治組織としてNCATEが位置付けられたことを意味していた⁷⁾。1954年7月1日に認定作業を開始したNCATEは、発足当初の目的として、主に以下の二点を設定していた⁸⁾。

1. 職業としての教職の重要性を認識させること。
2. 教職に既にある、あるいはこれから就く人材に対して、それぞれの組織で適切なプログラムと設備と資源が提供されるよう保証すること。

また、1954年の時点で、州当局の代表としてはNASDTECとNCCSSOからそれぞれ3名、実践者側の代表としては、NCTES (教師教育・専門性委員会) から6名、教育委員会サイドからは、全米教育委員会協会 (the National School Boards Association) から3名、

AACTEから教師教育者として6名の計21名で構成されていた。機関の構成を見ると、行政、実践者、研究者と教員養成を取り巻く主要な当事者が集められていることが分かる。NCATEは1954～56年までは、NCATEは独自の設定基準を開発していないため、それまで用いられていたAACTEの基準を用いていたが、1957年6月1日にNCATEの新基準への移行、連邦教育局全米認定理事会 (the National Commission on Accrediting) からの認可を経て、全国的な認定機関として公認された⁹⁾。さらに1960年、NCATEの認定基準が改訂されるが、これは代表権を持つ学部の緊張、対立関係の中で、プログラムの認定基準適用が不整合であるとの指摘と、その不整合に対する適正化の要求を受けてのものであった。その後1970年と1979年にも改訂されているが、その中で、教育課程 (coursework) に多文化的な視点が加えられていった。

NCATEは10の組織から構成されているが、その中で障害児教育については、次節で説明するように、障害児協議会 (Council for Exceptional Children, 以下CECと表記する) との連携を深めていった。

赤星によれば、NCATEに関する基礎的プログラムにおけるカリキュラムは、以下のような構成をとっていた¹⁰⁾。

- 1 カリキュラムの構想
 - 1.1 多民族文化教育
 - 1.2 特殊教育
- 2 一般教育部門
- 3 専門教育部門
 - 3.1 教科専門教育
 - 3.2 人文科学、行動科学研究
 - 3.3 実験的、臨床的経験を伴う教授・学習理論
 - 3.4 教育実習
- 4 全国の学会、専門団体により作成されたガイドラインの活用
- 5 学生参加

NCATEは前述した元来の目標に加え、「すべての教育者は、学習者個々の差異に応じることのできる知識や技能をもつべきであり、規定のクラスでの特殊な学習者を診断し認めることができ、また彼らについて言及することができる必要がある」とし、「よって養成機関は、特殊な児童・生徒に適切な指導がなされるに必要な知識や技能を提供すること」が求められるというビジョンのもとに、教員養成の質の担保を進めていったのである¹¹⁾。

2. 2 障害児協議会 (CEC) の活動

一方、アメリカ国内における障害児（特殊児）の処遇について、長く先導的な役割を担ってきたのが、CECである。CECは1923年に第1回の年次大会を開いており、特別教育の水準を高めることを設立当初から主要な目的の一つとしてきた。基本的にその方針は現在まで一貫しており、現在に至るまで、障害児教育に関する最大の組織となっている。元来は障害児（特殊児）の研究団体であるが、現職教員の構成員の多さから、専門的実務者集団としての性格も伝統的に持っている、とされている。CECは、「特異児童への適切な教育サービスを擁護するための方法として、またメンバーへの重要なサービス、専門性を認識させる、という意味で水準の向上」を謳っている。

1960年、CECは専門性の基準を策定することを優先事項として設定し、そのために他の組織との連携を進めていくこともあわせて決定した。連携先はNCATEとNCTESであり、教員養成に関するものであった。次章で検討する、政策的な要求も相まって、1966年にCECの代表者委員会は『特殊児童教育における担当職員の専門的水準』（“Professional Standards for Personnel in the Education of Exceptional Children”）報告書を採択したが、同報告書は、「教師教育、行政、管理監督、特殊教育の博士課程プログラム、連続的な専門性の向上と信頼性」のための基準を設定している¹²⁾。例えば教師教育プログラムでは、特殊教育教員養成のユニットが教師教育機関の中核として位置付けられること、実習室、臨床実習の設備が保障されることなどのハード面から、リベラル・アーツを中心としつつ、児童のニーズ、問題行動への理解といった具体的な養成内容、また養成には5年をかけることを奨励するなど、具体的な基準が示されている¹³⁾。

3. 教員養成に対する政策的基盤の形成

3. 1 大統領精神遅滞問題委員会と初等中等教育法（1965年）による制度的補完

本章では、教員養成の認定を取り巻く制度的システムについて、特にこの時期の呼称であるところの「精神遅滞（Mental Retardation）」をめぐる問題を中心に検討したい。既に述べた通り、精神遅滞をめぐる政策は、1960年前後に大きな展開を見せており、この領域の障害者政策の中での「特別教育」の特徴を検討するのに好適と考えられるからである。教育政策についていえば、連邦教育局が特別教育の推進を謳い、「特別な教育的ニーズに対応すること」を掲げた上、

1956年にはアリゾナ州立大学で連邦教育局主催を会議をアリゾナ州立大学で開催し、「国を挙げて障害児教育の人材確保のための施策を進める」ことを宣言している¹⁴⁾。安藤はこれを「象徴的な出来事」として取り上げ、1958年の障害児教育教師養成助成金法（PL 85-926）などによる政策展開を説明している¹⁵⁾。本節では別の角度からそれらの動きを検討するために、障害者政策の基本的な路線を示している大統領精神遅滞問題委員会の政策提言を、特に精神遅滞児教育との関連で見ていくこととしたい。

この大統領精神遅滞問題委員会は1961年10月17日にケネディ（Kennedy, J. F.）大統領によって召集されたメンバーによって組織されたものである¹⁶⁾。そこで召集された28名の精神遅滞の専門家によって報告書『精神遅滞をいかにして制圧するか』（A Proposed Program for National Action to Combat Mental Retardation）が提出されたのが、翌1962年の10月であった。この委員会は、6つの研究班と事務局によって構成されており、その研究班は順に、予防（臨床、施設）、教育と更生訓練、法制と大衆啓発、自然科学研究、行動・社会科学、連絡調査をそれぞれ担当した¹⁷⁾。そして同報告書は、同委員会の研究班構成とほぼ同一の編成でまとめられている。その中で「教育・職業更生・訓練」は第5章に相当する。以下、その内容を中心に見ていくこととする。

まずこの章の冒頭は精神遅滞者に関する全般的な方針の明示によって始められている。

「表向きは相当な重度の身体障害、あるいは精神障害を持つ人々であっても、多くはある程度の仕事をすることが出来る可能性を持っているのである。現代の科学と社会施設の活動を考慮に入れるとすれば、十分な教育、更生とカウンセリングや職業指導、訓練サービス活動が与えられるならば、これら障害者の多くは自治や独立が可能となることが明らかとなっている。障害者が無為と依存の立場から、成熟した有給所得者、すなわち市民として復帰することは、大きな経済的進歩となるのである」¹⁸⁾。

この報告書は、精神遅滞児者の教育と職業訓練の標準を、社会的自立に設定している。特にその根拠として、障害児者個人の自治、独立に触れているものの、社会経済的見地を重視していることが分かる。本報告書は別のところで、「人間の見地ばかりでなく、経済的見地からみても、優れた投資」とも言い換えている¹⁹⁾。他に注目されることとしては、障害の程度と無関係に、ほとんど全ての障害者について、仕事のこな

すことの出来る可能性を指摘していることである。これは、「収容看護は、その形態のサービスが最もよく合った特殊な要求を持つもののみ限定されるべきである」として、病院や施設における収容による処遇を極力放棄する方針を示している委員会の答申全般に共通する内容であるといえる²⁰⁾。

では次に、教育についての答申を検討することにした。学齢期の精神遅滞児の全国的なデータなどに触れた上で、教育機会については次のように述べられている。

「現在それぞれの州で特別法が設置され、精神遅滞児教育に対する財政的な援助がなされている。しかしこれらの発展にも関わらず、大多数の精神遅滞児は、その子どもの必要度に応じた教育の機会を与えられていない。教育と訓練を必要とする『全て』の精神遅滞児に適切な教育を与えることが公私立の教育の義務である。精神遅滞児のために特別学級が必要なこと、またはそれが望ましいことは、論じるまでもない²¹⁾」。

教育方法や教育内容、職業訓練の内容に触れていないこの報告書において、この規定が全ての細目に通底する基本方針と取することは十分に可能である。報告書は、この方針に従って、予算の配分、精神遅滞児のための特別な機関の設置、教員養成機関の増設などの具体策を提示している。つまり、ほぼ全ての精神遅滞児が就労可能性を持っている以上、全ての精神遅滞児が必要に応じた適切な教育を受ける機会を保障されるべきである、というのが本報告の趣旨である。

以上のことを前提として、教員養成については全ての精神遅滞児が十分な教育を受ける必要があるならば、群、市と州とは一般の学校における特殊教育訓練を発展させねばならないが、特殊学校の場合には、専門訓練の教師の数を実質的に増加させたり、地方自治体の資源全体をもっと有効に調整しなければならない、としているが、本報告書では、その主要な阻害要因として、以下の2点が挙げられている²²⁾。

1. 費用のかかる特殊学校の増設に対しては、大半の州と地方自治体は財政資金が制約されていること
2. 必要な専門サービス活動を提供する資格をもった教師の数の不足

それと併せて、全米での障害児の状況を次のように捉えている。

「身体障害および精神遅滞、精神障害のすべてを含めると、500万をこえる学齢期の子どもが特殊教育を受けることになる。この数は、全学齢期児童の約11パーセントを示している。障害児のグループの教育活動は、家庭、学校、収容施設の学級、治療センターなどで与えられており、それらは通常の学齢期の児童の低学年から高学年まで及んでいる。それぞれの特別計画には、専門訓練員、特色ある教育材料と技術、修正した教育課程が導入されている²³⁾。(中略)「精薄児の教育にあたる訓練された教師は、なお55000人必要である。この要求を満たすために、州・地方自治体・連邦政府それに民間財団は、教師養成計画の強力な拡張を開始しなければならない²⁴⁾」。

そして、この時期問題となっていた教員資格と相互免許状協定について、全国基準が確立される必要があるとし、「教員の免許状の各州間の相互性を確立しやすくするため、精神薄弱者の教育にあたる教師の訓練に関する全国基準が規定されることが望まれる。特殊児童審議会とアメリカ精神薄弱会といった専門機関は、アメリカ国内に共通する一般的基準を確立するよう働きかけなければならない。それに関係する連邦機関や全国組織は、この働きかけを支援し、州に対して共通した免許状の資格を採用するよう働きかける必要がある。全国教員教育認定資格審議会といった権威ある全国的な免許資格認定機関と、南部地区教育会議、西部高等教育州委員会、ニューイングランド高等教育局といった地方機関は、各州間の相互的な一般基準のもととなる尺度をつくらねばならない」と提言している²⁵⁾。

一方、初等中等教育法はケネディ、ジョンソン両大統領の主導により1965年に制定されたが、これは前述の大統領精神遅滞問題委員会の提言を具体化した法令の一つとして捉えることが出来る。そしてこの法律の中で障害児教育と関連して最も注目されたのが、タイトルIの「低収入家族の子どもの教育への地方教育に対する財政支援」である。このタイトルIは、教育的に恵まれない子どもが集中している地域の公立学校教育を拡充、強化するために地方学校当局(学校区)に対して財政支援を行うものであった。このタイトルへの補助金として、1966会計年度には約10億6000万ドルが支出されたが、これは経済機会均等法と同様に、マイノリティがそのほとんどを占める貧困家庭などの児童が連邦政府からの援助を受けたことを意味している。そしてその補助金の主な使途としては、教師

の現職教育、学級規模を小さくするための補充指導人員、教師エイドと指導助手、指導の改善と関連した生徒へのサービスを提供するための監督者とフルタイムの専門家、特別なスキルを教師に訓練させる施設、身体障害児、情緒障害児、社会的不適応児のための特殊学級などが挙げられている。

3. 2. 州レベルでの政策対応とカリキュラム接続の問題

大統領精神遅滞問題委員会の報告やそれに伴う諸政策は、NCATEやCECの教師教育機関認定基準を制度的に位置付け、その普及を促す方向に機能していた、と考えてよい。そしてそれぞれの州における教員養成に反映されることになる。例えばウィスコンシン大学では、認定に基づいて、通常学校の他に精神遅滞児教育の特殊免許と、コミュニケーション障害児の教育のための特殊免許が発行されるなど、それぞれの養成システムが構築されていった²⁶⁾。また、ニューヨーク州では、教員普通免許状の上に、大学において、特殊教育に関する所定の12単位を修得することになっており、それに対する負担感も指摘されていた。

ニューヨーク州、ノース・シラキユース学区では、特別教育といわゆる通常教育とのカリキュラム接続との関係での特別学級が明確に位置づけられている。真田(1965)によればこの時期のノース・シラキユース学区では、知的障害(精神遅滞)児を以下のように分類していた。

- 分類, I.Q.75～50 educable,
- I.Q.50～30, trainable (原文ママ),
- I.Q.30以上(原文ママ)…保護児

これはこの時期の知的障害をIQによって区分する見方からすれば、特別珍しいものではなく、真田も「米国一般に通じる分類である」としているが、教育上の観点から、ミズリー州のセントルイスにおいて過去6年間の実験研究の結果にもとづいて、以下のような分類、命名の方が、教育効果の側面から望ましいとも連邦教育局(村山注、当時特殊教育課長)ヴァーツの指摘も紹介されている²⁷⁾。

- I.Q. 80～60 ……社会的復帰可能児
- I.Q. 60～35 ……保護下で社会的復帰可能児
- I.Q. 35以下 ……社会的復帰不可能児

ノースシラキユースの精薄児教育は約30年前から始まり、学区自体の力で特殊学級が設置運営されてきた。また、訓練可能児(Trainable)のための特殊学校

であるローレンス・スケール(原文ママ)も1954年から開校されていたのである。しかしこれが急速に充実発展をみるに至ったのは1958年にニューヨーク州が特殊教育に関する規則を制定し、最低の基準を示して、基準以上の学級を設置運営する学区に対して州の助成を行なうようになってからである。次に州規則にみられる学級編制上の規定を要約して述べてみると、【教育可能児の学級編制】²⁸⁾

- ・小学校段階は1学級15人以下とし、普通の公立小学校に付設する。
- ・中等学校段階は1学級18人以下とし、普通の公立中等学校に付設する。
- ・小中等学校とも特別の許可のない限り、同じ学級に収容する児童生徒の年齢の開きは4才を超えないこと。
- ・各学級とも適切な教室設備および教材教具が備えつけられていること。
- ・普通児の公立学校に特殊学級を編制する場合、心理試験、身体検査の結果適格である者およびI. Q. 75～50・年令5才から21才までのものによって編制されること。

知的障害児の教育に携わる教師の資格は州規則により規定されていて、教員普通免許状の上に大学において、特殊教育に関する所定の12単位を修得しなければならないことになっている²⁹⁾。

ノースシラキユースの場合、授業時間数が1～2時間短いという理由で、特別手当はなし、隣接のシラキユース学区の場合、年300ドルの特別手当、勤務内容、教員資格の点などからも給与に差があり、また学区によっても給与に差がみられたとも紹介されている。

4. まとめと今後の課題

以上概観してきたように、アメリカにおける障害児教育のサービスの拡充という観点から見ると、1950～1960年代の時期には、教育権の法的保障、連邦政府による財政的援助といった展開が見られる。その一方で、教員養成はそれぞれの州、機関によって独自の形態を取ってきた。専門性などをキーワードとしてしばしば議論の対象となる障害児教育教員の免許制度についても、連邦レベル、州レベル、各高等教育機関レベルとそれらの間で活動する教師教育機関の認定機構が複雑に機能していた。しかしながら、前述のような、教員免許やその認定にまつわる各州間格差、また認定基準の強制力の弱さなどを主たる理由として、障

害児教育教員に養成システムが全米を統一する形で成立したとはいえない。実際には、正課の教員養成とは別に、精神遅滞児、肢体不自由児などの各当事者団体の連携によるサマープログラムや、障害児の通園施設で、かつ同時に現職教育のサービスをあわせ持つ機関も散在し、CECとNCATEの創出した専門基準は、1970年代初めには「インクルージョンという公教育の転換により時代遅れのもの」となっていったとされている³⁰⁾。その理由について、CECでは、「専門基準の創出というこの早急な(cursory)試みは1970年代初めにはすぐに時代遅れのものとなっていった。PL99-457の成立で、特異児童の教室へのインクルージョンという大きな転換が公教育で起こった。この教育政策の変化は、特殊教育の領域の強力な発展の触媒となった」と説明している。

一方で、障害児のインテグレーションを1970年代には制度的にしていたアメリカにおいて、障害児の特殊性(exceptionality)を前提とした認定基準自体が内容面での検討を要するものである。州ごとに異なる基準や統制機構を持つアメリカのそれについて教員免許の州間互換性と併せて詳細に検討することが必要となろう。教員資格と相互免許状協定の全国基準が確立される必要があるとする議論は、長く議論され続けてきている。例えば、第3章で検討した大統領精神遅滞問題委員会で、教員資格と相互免許状協定の全国基準の作成、確立が期待されていたことは重要である。

そして、本稿で検討した教員養成システムが1970年代に「時代遅れ」とみなされた側面について、特別教育と通常教育のカリキュラムの接続に即して考察することができよう。

1958年成立の国家防衛教育法に始まるマンパワー政策としての「教育の現代化」は、より一層のカリキュラム開発と教員養成の質の向上を求めることになった。例えば、NEA(全米教育協会)の“School for the 60's”(1963年)では、「個人にとっても国家にとって社会の病弊をなくす鍵は教育」とうたわれ、進歩主義的な教育が批判されることとなる³¹⁾。「従来の進歩主義的な「ソフト」な教育が学力低下をもたらしたと批判するアカデミシャンたちは、教育を教育者だけにまかせるのは重要すぎるとして「タフ」な教育、カリキュラム改革を推進したとも指摘される³²⁾。

一方で、人間性尊重の教育、教育の人間化、オープン・エデュケーションといったスローガンを生んだ1960年代教育改革の「失敗」の「原因」の一部を教師教育に求める議論も見られる。“Teacher-Proof Curriculum”論などによる「教師不信と現場の教師が

探究の精神を奪われたことによる熱意の喪失」や「カリキュラム改革の指導者が、専門領域に限定してしか活動しなかった」³³⁾ことなどは、特別教育や通常の教育に共通してみられる課題として扱われるべきものである。また、現職教育を進める代表格とされた、NDEA Institute, NSF Institute, は少数のエリート教師しか作らないとの批判もあり、これは特別教育の教師にはきわめて縁の薄いものであった³⁴⁾。

「学校教育の時代(Schooling Decade)」と呼ばれた1950年代から60年代にかけて、特別教育の領域では、教育対象の拡大のための追究と、通常の教育と歩調を合わせる形での教員養成の質の確保の課題を抱えていた。石部元雄は当時のアメリカの教員養成について、「公教育の一貫として特殊教育が登場するにあたり、様々のタイプの特殊児童の教育的要求に応えるために、特殊教員養成の問題が生じてくる」と指摘していた³⁵⁾。特別教育の教員養成はこの時期が高等教育レベルでの教員養成の本格的な始動期にあり、本稿で示した政策、システム構築は、そのような時代背景をもとに試みられたものであった。1970年代中層には全障害児教育法の成立を見て、個別教育計画という新たな指導のツールが導入されることになり、より一層の特別教員の質の保証と向上が求められることになるのである。

付記

本論文は、東京学芸大学平成26年度重点研究費「特別ニーズ教育と通常教育とのカリキュラム接続に関する研究」(研究代表者、村山拓)の成果の一部である。

引用・参考文献

- 1) 安藤房治『アメリカ障害児公教育保障史』, 風間書房, 2001年, p.149.
- 2) 赤星晋作『アメリカ教師教育の展開—教師の資質向上をめぐる諸改革』東信堂, 1993年ほか.
- 3) 赤星, 前掲書, p.55.
- 4) 金子忠史「教員養成教育機関の資格認定をめぐる問題」国立教育研究所内日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会編『教師教育の現状と変革—諸外国と日本—』第一法規, 1980年.
- 5) 赤星, 前掲書, p.18.
- 6) 赤星, 前掲書, pp.18-19.
- 7) Waegerie, Dawn Colleen Johnson (1990) “A national study of professional standards in special education teacher preparation

- programs using the standards adopted by the National Council for Accreditation of Teacher Education and the Council for Exceptional Children” A Dissertation Presented to The Faculty of the School of Education, The College of William and Mary in Virginia, p.18.
- 8) 赤星, 前掲書, p.19.
- 9) 地域ごとの認定に差を持たせることなど, AACTEの基準を部分的に踏襲していると指摘されている(赤星, 前掲書, p.20).
- 10) 赤星, 前掲書, p.59.
- 11) 赤星, 前掲書, p.60.
- 12) Delegate Assembly of The Council for Exceptional Children “Professional Standards for Personnel in the Education of Exceptional Children” The Council for Exceptional Children, National Education Association, 1966年.
- 13) Delegate Assembly of The Council for Exceptional Children, op. cit., pp.8-20.
- 14) 安藤, 前掲書, p.149.
- 15) 安藤, 前掲書, pp.148-157.
- 16) The President’s Panel on Mental Retardation “A Proposed Program for National Action to Combat Mental Retardation” U.S. Government Printing Office, 1962., p. iii ., 邦訳, 袴田正巳ほか訳『精神薄弱をどう制圧するか』黎明書房, 1972。引用にあたり, 漢数字を算用数字に書き換えるなどの微調整を行ったほか, 一部改訳を行った。
- 17) The President’s Panel on Mental Retardation, op. cit., p.5.
- 18) op. cit., p.121.
- 19) op. cit., p.122.
- 20) op. cit., p.259.
- 21) op. cit., p.123.
- 22) op. cit., pp.122-123.
- 23) op. cit., p.124.
- 24) op. cit., p.133, ただし, 一部要約した。
- 25) op. cit., p.137.
- 26) 真田元祐「アメリカ教育の諸事情 精神薄弱児教育について—ノース シラキュース学区における—」国際教育会編『現場教師の見たアメリカの教育 ‘64年米国短期留学報告集』国際教育会, 1965年, p.320.
- 27) 真田, 前掲論文, p.314.
- 28) 真田, 前掲論文, pp.315-316.
- 29) 真田, 前掲論文, p.320.
- 30) Delegate Assembly of The Council for Exceptional Children, op. cit., pp.30-31.
- 31) National Education Association “School for the 60’s”, 1963年(森, 岡田訳『教育の現代化』黎明書房, 1965年).
- 32) ibid.
- 33) Edelfelt N. & Johnson , M. (eds.) “Rethinking In-service Education” 1975年.
- 34) ibid.
- 35) 石部元雄「特殊教育の発達と教員養成—アメリカの場合—」日本教育学会『日本教育学会大会研究発表要項』第20号, 一般社団法人日本教育学会, 1961年, p.51.

1950～60年代アメリカにおける特別教育教員養成システムの構築と課題

The Foundation and Issues of Teacher Education System of Special Education in the United States around the 1950s and 1960s.

村 山 拓*

Taku MURAYAMA

特別ニーズ教育分野

Abstract

In this paper, the establishment and accreditation of teacher education for special education in the United States, especially the 1950s and 1960s as “Schooling Decade” is focused.

In the area of the professional development of teachers, National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) and the Council for Exceptional Children (CEC) have major role, for the program for teacher education and certification, development of professional standard, and advocating and examining policy issues and develop appropriate responses to those issues and influences on local, state, provincial and federal legislation, with their partnership and collaboration.

In the political area, the federal bureau of education have positively committed into the field of special education around the same time of 1958. So, this paper takes notice on the President’s Panel on Mental Retardation and Elementary and Secondary Education Act in 1965, and the concept and idea of the policy for the disabled, especially the one for teacher education for special educators.

In the state level response, the case in North Syracuse district in New York State has investigated. This section focused on the frame of the educational system for the intellectually disabled.

Through the analysis, the issues of teacher education for special education are discussed. The first is the accreditation system has not enough to unify the professional standard and to make the teachers’ certification possible interchangeable over the states, because of the gap of the certification among the states and no-biding force of the professional standard. The second is the professional standard developed by CEC and NCATE has been said to be “out of date” in 1970s, because in these days there are momentum of inclusion in education. The third is the teacher education in special education had two big agenda, the expansion of the objectives in special education and the increase of the standard of professionalization with the connection of the regular education. The teacher education in special education in this decade is featured by these multi-layered issues with complexity.

* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

Keywords: teacher education, special education, professional standards for teachers, the United States

Department of Special Needs Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 本論文では、アメリカ合衆国における特別教育の教員養成の設立と質の向上についての取り組みを、特に「学校教育の時代」とされた1950年代、60年代に注目して検討した。教師の専門性向上については、全米教師教育認定資格協議会（NCATE）と障害児協議会（CEC）とが、教員養成や質保障、専門性の水準の設定、連邦、州、地方、地域といったさまざまなレベルでの政策面での対応等について、両者が協同して主要な役割を果たしていた。政策面では、1958年ころから連邦教育局が特別教育に積極的に関与するようになっていた。そこで本論文では大統領精神遅滞問題委員会と初等中等教育法（1965年）に注目して、この時期の障害者施策の理念と、その中で教員養成についてどのような議論があったのかを検討した。そして州のレベルでの対応の例として、ニューヨーク州ノースシラキユース学区の特別教育システム、とりわけ知的障害教育の枠組みについて検討した。

これらのことを概観したうえで、この時期の教員養成システムの課題について考察した。第一に、教員免許やその認定にまつわる各州間格差、また認定基準の強制力の弱さなどを主たる理由として、全米での質向上や専門性水準の検討を経てもなお、州による互換性や専門性基準の格差解消には至らなかった点である。第二に、CECとNCATEの創出した専門基準は、1970年代初めには「インクルージョンという公教育の転換により時代遅れのもの」となっていったとされた。第三に1950年代から60年代にかけて、特別教育の領域では、教育対象の拡大のための追究と、通常の教育と歩調を合わせる形での教員養成の質の確保の課題を抱えていた。これらの課題が重層的に浮上したのがこの時期の特別教育教員養成の特徴といえる。

キーワード: 教員養成, 特別教育, 教師の専門職基準, アメリカ合衆国