

産学連携事業

教員採用試験問題の分析から見た特別支援教育における教師教育の課題

Issues in the education of special support education teachers,
resulting from the analysis of the employment examination

石 川 紀 宏

目 次

はじめに.....	52
I. 教師を取り巻く現状.....	52
II. 特別支援教育における教師教育・教員免許制度.....	52
1. 新しい教員免許制度の答申	
2. 特別支援学校教諭免許状（仮称）	
III. 教員採用試験の分析方法.....	53
1. 教員採用試験について	
2. 分析方法と経過	
IV. 教員採用試験（特殊教育）の分析結果.....	54
1. 「障害種別」について	
2. 「分野」について	
V. 「分野」を軸としたクロス表の分析結果	55
1. 「分野」と「出題レベル」のクロス表の分析	
2. 「分野」と「解答形式」のクロス表の分析	
3. 「分野」と「知識の偏重度」及び「分野」と「必要度」のクロス表の分析	
VI. 試験問題の出題例の検討.....	57
1. 個別の実態把握，指導計画，指導法を問う出題例	
2. 車椅子の出題例	
3. 脳性まひの病類型の出題例	
VII. 総合的考察－特別支援教育の教師教育への課題.....	57
参考文献.....	58

はじめに

本研究は、平成17年度に全国で実施された教員採用試験問題から「特殊教育」に関する問題を選定し、今後の特別支援教育における教師教育の課題、特に、試験問題の分析から見た今後の教員採用という教師教育の一つの段階を中心に、現場にいる教師のひとりとして検討したものである。また、本研究は筑波大学附属学校教育局と附属11校及び時事通信出版局との産学連携事業に基づくものである。まず、教師を取り巻く困難な現状について行論を展開したい。

Ⅰ. 教師を取り巻く現状

1. 教師は疲れている。

「学力問題」保護者との関係、「学級崩壊」、過労などいろいろな要因があるものの統計に依れば、現職の教師の病休者の割合が増加している。特に、精神科や精神内科に通院・治療を受ける教師の増加があげられる。女性教師の流産の割合は、通常的女性労働者の職種の中でも極めて高いことが以前より知られている。

2. 30人学級が実現していない。

現在の学級定員数の基準は40人であり、R. P. ドーアが30年前に指摘したように、発展途上国並のままである。（『学歴社会 新しい文明病』 岩波書店 1978）2003年度のOECD加盟国中、最下位の韓国の次が日本であり、初等教育段階では学級規模（在学人数を学級数で除した数値）28.6である。少子化の影響があるだろうが、全国平均なので大都市圏の数値とはずれている。（OECD各国の平均は21.6）ちなみに、OECD主要国の中で、日本は国内総生産（GDP）に対する公財政支出学校教育費の比率が、3.5%で最も低く（各国の平均は4.8%）、教員の「指導力不足」を強調して教育の条件整備に金を出さない「教育立国？」である。

教育改革を提唱している佐藤学は、文科省が教育行政の「規制緩和」と「地方分権」という「措置」により、赤字財政の地方自治体に押しつけてしまい、30人学級の実現が遠のいたと指摘している。（文献2. pp121-125）

3. 教師の加配処置は少ない。

学級定員数が40人のままで、教師の加配措置を法的に義務付けることもしないで、ADHD、LD、高機能自閉症などの子どもたちに対して特別支援教育を実施するのは、教師への労働強化となり、さすがに矛盾が大きいので、文科省は、小中、養護学校へ平成19年度から3年間で1416人を増員する方針を決めた。全国には特別支援教育を必要とする子どもたちは、全体の約6%存在すると仮定されているので、増員するにしても教員数が桁違いに少ない。

4. 教育サービスの低下傾向

特に、子どもの障害が重度・重複、多様化している養護学校では不足している教員数のままで、特別支援教育コーディネーターとして、地域支援に教員を回しているのが現状であり、養護学校に在籍している子どもたちへのきめ細やかな教育的なサービスが実質的に低下しているという不安がある。

5. 厳しい教員採用

教員免許状取得者のうち実際に教員に採用される割合は、平成16年度3月の文科省のデータによれば小学校で18.3%、中学校で3.2%、高校で2.5%に過ぎないのである。団塊の世代と言われる昭和20年から24年生まれの教員達が停年退職するので、今後は若干の増加は期待できるかもしれないが、教員採用は狭き門であることに変わりはない。

天野郁夫は、「教員採用の量と質」を問題にする中で、教員をめざして懸命にハードなカリキュラムをこなし、免許状を取得しても就職口がないとなれば、教員志望の学生たちのモラルは低下すると、既に、その危惧を表明していた。（文献1. p81）

6. 学校活力の低下

採用される教員数が少ないことは、学校の教師の高齢化を招き、適正な年齢構成や性別構成を欠くことになる。このままでは、学校の活力が著しく衰えることになりかねない。平成16年度学校教員統計調査に依れば、30歳未満の教員は小学校で、8.9%、中学校で8.8%に過ぎない。

その他にも、教師を取り巻く問題状況は存在しているけれども、このような現状の中でも教職への希望を抱いている「未来の教師」は数多くいるのである。

Ⅱ. 特別支援教育における教師教育・教員免許制度

1. 新しい教員免許制度の答申

教師教育は、通常教師のライフサイクルから大きく3区分される。未来の教師を育成する教員養成の段階、候補者としての教師から現場で働く教師を選抜する教員採用の段階（教頭や校長になるための管理職試験）、現職になってからの初任者研修から始まる教員研修と現職教育の段階であるが、ここでの論点は教員養成の段階と教員採用（管理職試験を除く）の段階である。

まず、教員養成の段階について言及すると、特別支援教育の実施に伴って、教員免許制度の見直しがなされている。平成17年12月に中央教育審議会は、盲・聾・養護学校の「特別支援学校」（仮称）への転換に伴い、学校種別ごとに設けられている教員免許状を、障害の種類に対応した専門性を確保しつつ、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

校教諭免許状（仮称）」に転換する教育免許制度の見直しを、『特別支援教育を推進するため制度の在り方について』の答申の中で提起している。

2. 特別支援学校教諭免許状（仮称）

特別支援学校は、従来通りの5種類の障害種別（盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱）ごとに設置することもできるし、複数の障害に対応した教育を行う学校を設置することも可能である。そこで、特別支援教育を担当する教員に求められるものは、障害の種類に応じた専門性と個別的教育的ニーズに対応した計画・実施・評価という指導力と支援力であり、従来からの5種類の障害種別に関する知識ばかりでなく、情緒障害、言語障害、LD、ADHD、自閉症などに関する幅広い基礎的な知識が要請される。先の答申では、特別支援学校教諭免許状において担保すべき教員の資質として、以下の4点を掲げている。

- ・特別支援教育全般に関する基礎的な知識。
 - ・障害のある幼児児童生徒の心理、生理及び病理に関する一般的な知識と理解
 - ・障害のある幼児児童生徒の教育課程及び指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力（重複障害児の指導に関する知識・理解を含む）
 - ・小・中学校等の支援に必要なLD、ADHD、高機能自閉症に関する知識・理解及び実践的指導力
- （「答申」p19）

「特別支援学校教諭免許状」は、現行の教員免許制度の趣旨を踏まえて、小、中学校などの教員免許状を基礎とし、その他に取得するものとされ、その種類も現行制度を踏襲し、「専修免許状」「一種免許状」「二種免許状」とされている。大学で実施されている現行の特殊教育の教員養成のカリキュラムよりも、質量ともに内容が増大することは明らかである。現行の「一種免許状」と比較しても免許状取得に関わる最低単位数は、23から26単位に増えている。（文献4.）

III. 教員採用試験の分析方法

1. 教員採用試験について

教師教育の教員採用の段階に行論が進展してきたが、まず、ここでいくつかの制約について述べておきたい。分析評価対象となったのは、平成17年度の全国47都道府県と3政令指定都市の教員採用試験で出題された問題（但し、滋賀県などの非公開県数件は除く）である。問題の分類でいえば、一般教養試験、専門教養試験、教職教養試験の問題があるが、特殊教育の分野は専門教養試験問題が、主対象となった。

2. 分析方法と経過

筑波大学大学院人間総合科学研究科田中統治教授から

提案された共通の「分析シート」の12項目のカテゴリーを、特殊教育分析評価グループ7名で、検討し現行の免許取得に必要な「特殊教育に関する科目」の内容と障害種別間で共通の事項、専門的な事項が明確になるように改定し「新分析シート」作成した。以下に提示するのが、そのカテゴリー（表記の番号は12項目であり、太字の番号は、コード番号。さらに下位分類のカテゴリーは、①などと示す。）である。

- 1 実施主体 都道府県名
- 2 学校種別 特殊 4
- 3 教科名

盲	1
聾	2
養護	3
障害児教育	4
特殊教育	5
共通	6
- 4 問題番号 ※小問ごとに分析を行う
- 5-1 障害種別

盲、聾、知的障害（知的）、肢体不自由（肢体）、病弱、共通、種別がまたがる場合は併記する。

（例：盲、聾）
- 5-2 分野

教育の基礎理論	1
①教育法（教育論）②教育行政 ③障害児福祉 ④教育制度（学習指導要領を含む）⑤教育史（障害者観の変遷）⑥特別支援教育	
心理、生理及び病理	2
①障害の定義・概念 ②障害の分類 ③障害の原因・症状 ④障害の心理的特性（知能、知覚、記憶、行動など）⑤アセスメント（視覚検査、聴覚検査、発達検査、言語検査、補装具の選び方など）	
教育課程及び指導法	3
①指導法 ②教科指導（知的障害は教科・領域を合わせた指導） ③自立活動 ④総合的な学習 ⑤個別の指導計画 ⑥個別的教育支援計画・移行支援計画 ⑦その他（知的障害、肢体不自由、病虚弱のみ）	
- 6 設問内容

設問の具体的内容。設問内の用語で具体的に記載。
- 7 出題レベル

基礎的	1（「盲学校、聾学校及び養護学校 教育要領・学習指導要領」の範囲）
標準的	2（「同学習指導要領解説」の範囲）
専門的	3（専門書あるいは教育現場に赴くことによって解答可能な範囲）
- 8 解答形式

選択	1（選択肢形式）
短答	2（句の長さのもの）

- 記述 3 (説明を求めるもの)
 論述 4 (論ぜよとあるもの)
 実技 5 (演習を含む, 知能指数算出問題など)
- 9 知識の偏重度
 普通 1
 やや偏重 2
 かなり偏重 3 (小問ごとに判断する)
- 10 特記事項 設問の趣旨の特徴など
- 11 必要度
 必要 1
 やや必要 2
 不要 3
- 12 備考
 疑問点及び「良問・悪問」評価コメント

(注)「分野」については、筑波大学の盲・聾・養護学校の免許取得に必要な「特殊教育に関する科目」の内容に従う。

このシート使用して、分担した都道府県の試験問題を集計した。集計したデータから、全体的な傾向と試験問題として良問と悪問を選別する作業を各メンバーが実施した。各自が実施した結果を持ち寄り、数回の全体討議を経て代表の原田早苗教諭により原稿として整理され『試験問題から見る教員採用の現状と課題』(文献3, pp145-159.)に掲載され、同セミナー(平成17年11月26日)にて研究成果として発表された。

しかしながら、公表されたものは研究成果の一部であり、未発表のものもあるので、これから以降は、統計的方法による現場教師である筆者の独自の分析結果を公表することにする。なお、分析するデータは先述した研究の集計データであり、特に、「分野」に関して新たな視点から検討したものである。

IV. 教員採用試験(特殊教育)の分析結果

1. 「障害種別」について

「特別支援教育」への過度期にある教員採用試験であり、前述したような「特別支援学校教諭免許状(仮称)」に転換する教育免許制度が論議中であったが、分類項目の「障害種別」でみると全体の57%が障害種別に共通の内容であった。障害別に見ると盲9%, 聾10%, 知的障害10%, 肢体不自由7%, 病弱2%であった。この結果から、障害種別を越えた「特別支援教育」への総合的な共通内容が必要とされていることが理解できる。

2. 「分野」について

分類項目の「分野」は、現行の教員免許制度の中核的な内容であるので、より詳細に分析する必要がある。そこで、筑波大学の盲・聾・養護学校の免許取得に必要な「特殊教育に関する科目」分類に準じて項目分けした下

位の3分類項目ごとに集計し、全体としての出題傾向を分析したところ以下のような結果となった。順次、3分類項目ごとに説明する。

まず第一に、「教育の基礎理論」の分類項目ごとに全問題を集計したところ、以下の表1のようになった。

表1 「教育の基礎理論」

①教育法・教育論	39
②教育行政	16
③障害児福祉	11
④教育制度・学習指導要領	108
⑤教育史・障害者観の変遷	13
⑥特別支援教育	39

以上の6項目間の度数に偏りがあるか、 χ^2 (カイニ乗)検定により調査したところ、項目間の度数に偏りがあることが判明した。 $\chi^2(5) = 178.92$, $p = 0.000$ そこで、どこの項目間に差があったのか、ライアンの名義水準の多重比較を行い調べたところ、以下の表2の項目間で有意となった。

表2 ライアンの多重比較 (有意水準5%)

項目間		
①>②	②<④	④>⑤
①>③	②<⑥	④>⑥
①<④	③<④	⑤<⑥
①>⑤	③<⑥	

全ての多重比較の結果に言及するのは、煩雑であるので、特徴的な差異について述べると、「教育制度・学習指導要領」に関する設問が圧倒的に多く、全ての項目間で有意に多く出題されていることが判明した。現行の教育制度や学習指導要領に関する知識・理解は、教員に取って必須のものであるという採用者側(教育委員会)の認識を極めて鋭く反映しているものである。

次に、「教育法・教育論」と「特別支援教育」とが、その他の3項目より多く出題されていることが判明した。「特別支援教育」に関する出題が多いのであるが、制度の本格的実施に伴い、今後は全体に占める割合も多くなっていくことが予想されるのも見落とせない特徴であろう。また、障害児福祉や障害者観の変遷など歴史的な知識・理解を問いかける問題が有意に少ないのは、障害児教育の歴史的認識を欠くおそれがあるだろう。

第二に、「心理・生理及び病理」の分類項目ごとに問題を集計したところ、表3のような結果となった。

表3 「心理・生理及び病理」

①障害の定義・概念	55
②障害の分類	16
③障害の原因・症状	39
④障害の心理的特性	5
⑤アセスメント	52
⑥その他	2

以上の6項目間の度数に偏りがあるか、 χ^2 検定により調査したところ、項目間の度数に偏りがあることが判明した。 $\chi^2(5) = 98.51, p = 0.000$ そこで、どこの項目間に差があったのか、ライアンの多重比較を行い調べたところ、以下の表4のようになった。

表4 ライアンの多重比較(有意水準5%)

項目間	
①>②	②>⑥
①>④	③>④
①>⑥	③>⑥
②<③	④<⑤
②<⑤	⑤>⑥

多重比較の結果から、特徴的な差異について述べると、「障害の定義・概念」、次に「アセスメント」、さらに、「障害の原因・症状」の順に、出題されていることがわかる。障害に対する一般的な知識・理解を評価することが教員採用の重要な側面だからであろう。これら3項目と「障害の心理的特性」との間に有意差があるが、「障害の心理的特性」に関する設問がもっと考慮されてしかるべきだと思う。障害児教育における実践力は、障害特性に応じた教育課程や指導法を工夫することから形成されると言えるからである。

「アセスメント」に関する出題数が多いのは、個別の指導計画を作成する際に、子どもの実態把握が行われ診断的評価が必須だからであり、肯定できる事柄である。

第三に、「教育課程・指導法」の分類項目ごとに問題を集計したところ、表5のような結果となった。

表5 教育課程・指導法

①指導法	38
②教科指導	30
③自立活動	42
④総合的な学習	2
⑤個別の指導計画	26
⑥個別の教育支援計画	18
⑦その他	8

以上の7項目間の度数に偏りがあるか、 χ^2 検定により調査したところ、項目間の度数に偏りがあることが判明した。 $\chi^2(6) = 59.93, p = 0.000$ そこで、どこの項目間に差があったのか、ライアンの多重比較を行い調べたところ、以下の表6のようになった。

表6 ライアンの多重比較(有意水準5%)

項目間	
①>④	③>⑥
①>⑦	③>⑦
②>④	④<⑤
②>⑦	④<⑥
③>④	⑤>⑦

多重比較の結果から、特徴的な差異について述べると、「自立活動」「指導法」「教科指導」の順に出題されていることが分かる。「自立活動」が多いのは、肢体不自由児の4分の3がなんらかの重複障害であることから考えても、重度・重複障害児の教育課程を考えても、現場での指導領域として必要度が極めて高いことに起因していると考えられる。「指導法」が多いのも、障害児は個人間差も個人内差も大きいがために、特定の障害に特定の指導法が1対1対応しているわけではないからであり、指導に当たっては、常に創意と工夫が求められることによると思われる。「教科指導」が多いのも、障害のある子どもたちでも、教科的学習が現場で依然として必要とされている事実の反映であろう。また、「総合的な学習」が有意に少ないのは、今後の見直しも検討されていることから、極端に少ない出題なのであろう。

「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」などは、特別支援教育の流れから言えば、出題がやや少ないものの、今後は増加することが考えられる。「自立活動」と「個別の教育支援計画」の出題数間に有意差が見いだされるが、これは個別の教育支援計画が医療、福祉、労働諸機関との連携という側面があり、まだ、緒に就いたばかりだからであろう。

V. 「分野」を軸としたクロス表の分析結果

次に、分析を別の視点から実施した。すなわち、全国の教員採用試験(特殊教育)問題を、「分野」を軸に「出題レベル」、「解答形式」、「知識の偏重度」及び「必要度」について、クロス表に集計し、全体としての出題傾向を分析したところ、以下のような結果となった。

1. 「分野」と「出題レベル」のクロス表の分析

「分野」と「出題レベル」のクロス表は、表7の通りである。

表7 「分野」と「出題レベル」

分 野	出題レベル		
	基礎的	標準的	専門的
教育の基礎理論	148	64	13
心理、生理及び病理	90	59	19
教育課程及び指導法	71	43	46

表7について3分野の出題レベルの項目の度数に偏りがあるか、 χ^2 検定により調べたところ、出題レベルの項目間に偏りがあることが判明した。 $\chi^2(4) = 46.39, p = 0.000$ そこで、残差分析をおこない、どの項目に差があるのか検討したところ、以下のような結果となった。

残差分析の結果（上段調整された残差，下段検定結果）

3.883	-0.668	-4.659
**	ns	**
-0.721	1.728	-1.247
ns	+	ns
-3.475	-1.028	6.313
**	ns	**

+p<.10 *p<.05 **p<.01

出題レベルからみると，特に，「教育の基礎理論」は，「基礎的」レベルの設問，すなわち，学習指導要領の内容レベルの問題が有意に多く出題されていて，専門書や教育現場でないと理解できないような「専門的」レベルは有意に少ないのである。これに反して，「教育課程及び指導法」の「基礎的」レベルの設問は，他の「分野」より有意に少なく，「専門的」レベルの設問は他の「分野」より，有意に多いことが判明した。つまり，出題レベルで見ると「教育課程及び指導法」の分野は専門的な実践力を問われる問題の傾向があり，受験者には難しい問題であるといえよう。

2. 「分野」と「解答形式」のクロス表の分析

「分野」と「解答形式」のクロス表は表8の通りである。ただし，分類「0」があり，期待値が5以下の項目が20%以上あったので，カテゴリーを合併して「その他」として，対処した。

表8 「分野」と「解答形式」

分 野	解答形式			
	選択	短答	記述	その他
教育の基礎理論	69	91	60	5
心理，生理及び病理	63	58	44	3
教育課程及び指導法	32	48	65	15

表8について3分野の解答形式の項目の度数に偏りがあるか， χ^2 検定により調べたところ，解答形式の項目間に偏りがあることが判明した。 $\chi^2(6) = 33.78$, $p = 0.000$ そこで，残差分析をおこない，どの項目に差があるのか検討したところ，以下ようになった。

残差分析の結果（上段調整された残差，下段検定結果）

0.430	1.960	-1.646	-1.889
ns	*	+	+
2.667	-0.356	-1.473	-1.846
**	ns	ns	+
-3.172	-1.762	3.278	3.919
**	+	**	**

+p<.10 *p<.05 **p<.01

解答形式からみると，「教育の基礎理論」は，一文や句の長さで記入する「短答」形式が有意に多く，「心理，生理及び病理」は，記号や語句を選択肢から選び記入する「選択」形式が有意に多い。これに対して，「教育課程及び指導法」は，「選択」形式が有意に少なく，説明を求める「記述」形式や論じたり知能指数の計算などによる記入である「その他」形式が有意に多いことが判明した。

記憶機能の視点から分析すると，「教育の基礎理論」の分野は知識を再生させる問題が多く，「心理，生理及び病理」の分野は知識を再認させる問題が多いことが理解できる。「教育課程及び指導法」の分野は，「選択」形式が少なく「記述」や「その他」の形式が多いことから，さらに再生が難しく難易度が高くなっている。テスト理論では，再生問題のほうが再認問題より難しいことが知られているから，解答形式からみると，「心理，生理及び病理」の分野が易しく，次に「教育の基礎理論」の分野となり，「教育課程及び指導法」の分野が最も難しい設問である。この解釈は，出題レベルの解釈と一致しているといえよう。

3. 「分野」と「知識の偏重度」及び「分野」と「必要度」のクロス表の分析

「分野」と「知識の偏重度」及び「必要度」のクロス表の集計は，それぞれ表9，表10の通りである。

表9 「分野」と「知識の偏重度」

分 野	知識の偏重度		
	普通	やや偏重	かなり偏重
教育の基礎理論	189	32	4
心理，生理及び病理	135	32	1
教育課程及び指導法	131	24	5

表10 「分野」と「必要度」

分 野	必要度		
	必要	やや必要	不要
教育の基礎理論	194	30	1
心理，生理及び病理	144	23	1
教育課程及び指導法	136	23	1

表9と表10について3分野に対する「知識の偏重度」の項目と「必要度」の項目の度数に偏りがあるか， χ^2 検定により調べたところ，有意差は見出されなかった。(ns.)「知識の偏重度」の3つのレベルでいえば，全体として「普通」がそれぞれの分野で最も多いことから，極端な偏りが見いだせないし，「必要度」の3つのレベルも，全体として「必要」がそれぞれの分野で最も多い

ことから、極端な偏りが見いだせない。それぞれ全体としてみると、80%以上の普通の必要度のある設問がどの分野でも作成されていたといえよう。

VI. 試験問題の出題例の検討

「特殊教育」の出題例は、12例ほど既に『試験問題から見る教員採用の現状と課題』に掲載されているので、ここでは、肢体不自由に関係する出題例を数例挙げるに留めたい。

1. 個別の実態把握、指導計画、指導法を問う出題例

少数例ではあるが、良問と言えるものに、子どもの障害の状態が具体的に記載された問題があり、それに対する教師としての配慮事項を問う設問や個別の指導計画を作成させるような設問が出題された都道府県もあった。また、架空の子どもの個別の指導計画が問題として掲載され、その内容について設問したり、障害の状態から指導方法や個別の教育支援計画の連携機関を問う設問を用意したものもあった。(北海道の例)

このような設問は、単に知識・理解を問うだけでなく知識相互の関係性を把握した上でないと的確には解答できない種類のものであり、教育実践への適応性を見るうえでも優れた傾向の問題であるといえるだろう。

2. 車椅子の出題例

次に、疑問のある出題例を分析してみよう。例えば、以下のような高齢者用の車椅子の各部分の名称を答えさせる出題例があった。重要なのは車椅子を利用している障害児にどのような指導を展開していけばよいかであって、車椅子の名称を知っていても、車椅子の操作や車椅子の指導ができることの保障にはならないのである。しかも、車椅子は障害児の障害の程度と状態によって、ひとりひとりに適正なものとして製作されているのであって、図のような足ベルトや胸ベルトもない高齢者一般用

の車椅子は、教育現場ではほとんど利用されていない。

車椅子の問題を出すのであれば、例えば、自走用車椅子、片まひ用車椅子、リクライニング機能の車椅子、電動車椅子、などの図例を掲げてどのような障害のある子どもが利用するのか、利用に際しての配慮事項は何か、どのような指導が考えられるか、などを設問とするほうが、知識だけではなく力量も問えるし、教育実習でも適切に学習してきたかが理解できるのではないだろうか。

3. 脳性まひの病類型の出題例

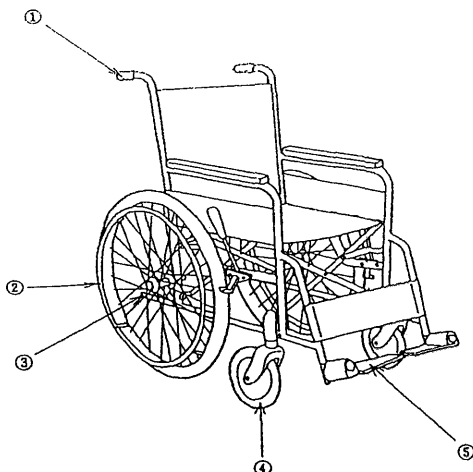
次の設問は、脳性まひの姿から病類型を選択させるものであるが、知識としてあるいは教育実習などでの経験を問うだけのものであって、6問に6選択肢であり、正確に知らなくても、消去法で正答する確率が高い再認問題である。知識・理解を問うのであれば、脳性まひの病類型とその原因を対応させるような組み合わせ問題を作成するとか、そのような脳性まひの子どもへの日常生活上の配慮事項や教科的学習の指導上の工夫・配慮などを選択させたり、記入させる問題の方が学生の理解力や実践力を評価できるのではないだろうか。

出題例2. 脳性まひの病類型

障害の質による病型分類	部位による分類
○ 痙直型 (強剛型を挙げることもあるが、痙直型の一義とも考えられる)	○ 四肢まひ
○ アテトーゼ型 (不随意運動型ということもある)	○ 三肢まひ
○ 低緊張性	○ 両まひ
○ 緊張性 (ジストニー型ということもある)	○ 対まひ (ついまひ)
○ 失調型	○ 片まひ (へんまひ、またはかたまひ)
○ 混合型	○ 単まひ
	○ 両側性片まひ

a 痙直性両まひ型 b 失調型 c 緊張性アテトーゼ型
d 痙直性四肢まひ型 e 低緊張性アテトーゼ型 f 痙直性片まひ型

出題例1. 車椅子



VII. 総合的考察－特別支援教育の教師教育への課題

教員採用試験問題（特殊教育）の分析を通して以下に、現場にいる教師という立場から、総合的考察を示し、教師教育の若干の課題とする。

「障害種別」の分析から判断して、特別支援教育へ向けての問題が増加することが、当然ながら予想されるが、教育制度や学習指導要領の内容を単に問うような知識・理解の設問が、圧倒的に多い傾向が今後も出題者側に継続するようでは、教員養成の大学側ではそのような指導内容に偏重しかねない不安が残る。特に、実際に「受験」する学生側の対応は、障害児福祉や障害者観の変遷など歴史的な知識・理解を深めることもなく、障害児教育の歴史的認識を欠いたまま教育制度や学習指導要領とその解説編の暗記学習に専念せざるを得ないことになり、特別支援学校教諭免許が求めるような「実践的指導力」の

獲得が疎かになるのではないかと、不安を禁じえない。

各種障害の定義や原因に関する幅広い知識が求められ、個別の指導計画の作成に不可欠である障害のアセスメントが重視される傾向がみられる。しかしながら、教育現場で利用されることが多い検査法に精通しているわけではなく、名称を覚えているか、どのような目的で開発されたか、どの検査法を利用すればよいか程度の理解を問うているものが多い。現場でもWISC-ⅢやK-ABCなどの検査法を利用して、診断的評価を下せるほどの教師は、確かに数少ない。とはいえ、実際に検査法が使いこなせなくても、医療機関などから個人情報として提供された検査結果であるIQの意味を理解することや、群指数から特性を読み取れる程度の力量は、今後特別支援教育の教師教育の教員養成段階でも、現職教育段階でも要請されることになるだろう。

教育課程（重度・重複障害児の自立活動を含む）や指導法に関する設問は、出題レベルも専門的で、解答形式も記述式が多いことから比較的難易度が高く一部には専門的内容食い込んだ設問も見られる。何故、このように難易度が高くなるかは、おそらく、教育現場での必要度が最も高く、初任者でも明日からでも担当する可能性が高いためばかりでなく、特別支援教育の趣旨である個人の教育的ニーズに対応した教育課程と指導法及び評価方法の創意工夫が、「実践的指導力」として教師に常に要請されることに由来すると思われる。

これらの事実は、教師教育の教員養成段階、教員採用段階、現職教育段階のいずれの段階においても、教師の「実践的指導力」と考えられている障害の種類に応じた専門性と幅広い基礎的な知識、及び、個別の教育的ニーズに対応した計画・実施・評価という遂行力が考慮され続けなければならないことを示唆している。

参考文献

1. 天野郁夫
『教育の21世紀へ』 有信堂 2000
2. 佐藤学
『教育改革をデザインする』 岩波書店 1999
3. 時事通信出版局・筑波大学附属学校教育局
産学連携セミナー『試験問題から見る教員採用の現状と課題』 時事通信出版局 2005
4. 筑波大学特別支援教育研究センター／斎藤佐和
『講座特別支援教育 1 特別支援教育の基礎理論』 教育出版 2006

統計資料

清水一彦編著 『最新 教育データブック 第10版』
時事通信社 2004

付記

本研究は、平成17年度筑波大学附属学校教育局と時事通信出版局との産学連携事業として行われた平成17年度の全国の教員採用試験問題を検討したものについて、再検討したものである。

謝辞

本研究には、以下の諸氏のご協力を得たことを記して感謝する。（敬称略）

筑波大学附属学校教育局教育長谷川彰英、筑波大学大学院人間総合科学研究科教授田中統治。特殊教育分析評価グループの前筑波大学附属学校教育局教授飯野順子、筑波大学附属盲学校教諭原田早苗、同教諭高村明良、筑波大学附属聾学校教諭松本末男、同教諭板橋安人、筑波大学附属大塚養護学校教諭根本文雄。