

「教育臨床総合研究24 2025研究」

特別支援学校教諭免許状を取得希望する大学生の 特別支援教育の専門性に関する検討

Examining the professionalism of special needs education from the perspective of university student wishing to obtain special needs school teacher's license.

中 谷 恵 央* 小 山 穂菜美**
Reo NAKATANI Honami KOYAMA
藤 川 雅 人**
Masahito FUJIKAWA

要 旨

研究の目的は、特別支援学校教諭免許状を取得希望する大学生の特別支援教育に関する専門性の認識を明らかにすることであった。養成段階で身につけておくべき専門性は、「教育全般の総合的な実践力」「特別支援教育の基本的な知識・理解」「個に応じた授業実践力」が抽出された。特別支援教育を担う教師に求められる専門性に関する具体的能力は、「障害についての知識」「ことばかけや接し方」「自立活動」「他機関・専門職との連携」が重要であるとの回答があった。

[キーワード] 特別支援教育 専門性 養成段階

I 問題と目的

文部科学省（2023）によると、平成25年度から令和5年度の10年間で、義務教育段階の児童生徒数は1割減少する一方で、特別支援教育を受ける児童生徒数は32万人から64万人と倍増している。特に、特別支援学級の在籍者数、通級による指導の利用者数の増加が顕著である。「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して－全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現－（答申）」（中央教育審議会、2021）においては、特別支援教育を担う教師の専門性の向上について、全ての教師には、障害の特性等に関する理解と指導方法を工夫できる力や、個別の教育支援計画・個別の指導計画などの特別支援教育に関する基礎的な知識、合理的配慮に対する理解等が必要であると示されている。また、「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」（文部科学省、2022）では、特別支援教育に関する知見や経験は、教育全体の質の向上に寄与することから、学校教育関係者のマインド

*鳥取県立倉吉養護学校

**島根大学教育学部特別支援教育専攻

を改革し、特別支援教育に関わる教師を増やしていくことが、学校教育を変えていくための鍵となるとし、特別支援教育に携わる教師の専門性を担保することが不可欠であるとしている。

これまで特別支援教育に関する専門性については、採用後の育成すべき専門性が議論されてきた。例えば、安田・兒玉（2015）は、特別支援学校教師に必要な専門性を、「子ども一人一人のニーズを的確に把握し、それに応じたカリキュラムを編成し、実行することができる力」と定義し、経験年数に応じて3段階の専門性があるとしている。①教員としての基本的な専門性②特別支援教育に関する専門性③特定の障害種に関する専門性の3段階を研修や実務経験を経て計画的・組織的に養成する必要がある（安田ら、2015）と指摘している。柴垣（2017）は、特別支援学校教師に求められる専門性として、①教職に対する責任感・探求力、教職生活全体を通じて自主的な学び続ける力、②専門職としての高度な知識、③総合的な人間力の3つをあげている。②については、障害のある子どもの教科や教職に関する高度な専門的知識と、障害特性に応じた学びを展開できる実践的な指導力、教科指導、生徒指導、学校経営等を的確に実践できる力とするなど、幅広い専門性である（柴垣、2017）としている。

教師は、養成・採用・研修を通してその専門性を高めていくが、養成段階に着目してみると、中央教育審議会（2015）は、教師としての職能成長が教職生活全体を通じて行われるものであることを踏まえ、養成段階では、教師となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修を行う段階であることを改めて認識することが重要であると指摘している。

池田・内海・橋本（2022）は「養成段階で身につけておくべき専門性」を明らかにするため、特別支援学校の小学部教師を対象とした質問紙調査を実施している。その結果、「実態把握に基づく授業実践力」「授業に関する基礎的知識」「教職全般に関する応用的展開力」の因子が抽出され、養成段階においては、「特別支援教育に関する基礎的・基本的な知識や理解に関する専門性」を確実に身につける必要があると指摘している。池田・内海・植田・有井・安藤（2023）は、養成段階から現職段階にかけて、「幅広い基礎的・基本的な知識・理解の着実な学修」から「学校現場の課題に即した実践力」へと求められる専門性が転換していると報告している。

また、特別支援教育の専門性について、特別支援学校教員養成課程に在籍している学生を対象とした研究（高良、2024）では、学生の特別支援教育に関する意識がどのように変容していくのかを経年変化で捉えている。その結果、特別支援教育に関する専門的な学習の開始時期及び、特別支援学校教育実習の前後に質的な変容がみられたと報告している（高良、2024）。

山根（2024）は、特別支援学校教育実習を行うことを通して、全ての学生が自分自身に何らかの変化を感じ、特別支援学校教育実習が学生に大きな影響を与えるものであると述べ、特に、特別支援学校教育実習前後で、他職種同士の連携や個に応じた指導・支援への理解、障害に対する考え方の変化が見られることを明らかにした。特別支援学校教育実習は、特別支援学校の仕事を知り、障害のある児童生徒との関わりを知ることに加え、理論と実践と経験を結びつけるという点できわめて重要である（山根、2024）。

特別支援教育の充実において、教師の養成機関である大学が果たす役割は大きく、教師の養成の充実を図ることが重要である。また、特別支援学校の児童生徒への指導の専門性を教職課程で得られるようにすることを背景に「特別支援学校教諭免許状カリキュラム」（文部科学省、2022）が策定された。そのような中で、養成段階にいる学生自身が、特

別支援教育に関する専門性についてどのような認識を持っているのかを検討する必要がある。

そこで本研究の目的は、A大学教育学部における特別支援学校教諭免許状を取得希望する大学生の特別支援教育に関する専門性の認識を明らかにし、専攻、学年、特別支援学校教育実習経験が及ぼす影響について検討することである。

II 方法

1. 調査対象者

A大学教育学部の特別支援教育専攻1年生から4年生の36人、特別支援教育免許プログラム1年生から4年生の36人の計72人を調査対象とし、2024年11月中旬から2024年12月上旬にかけて無記名による質問紙調査を行った。そのうち、回答が得られたものを分析対象とした。なお、特別支援教育免許プログラムは、小学校や教科を主専攻とするものの、特別支援学校教諭免許状も取得希望する学生を対象とした教育課程となっている。また、A大学教育学部では、1年生において専門共通科目として特別支援教育の基礎を履修し、2年生以降の学年において、特別支援学校教諭免許状カリキュラムの第1欄「特別支援教育の基礎理論に関する科目」や第2欄「特別支援教育領域に関する科目」、第3欄「免許状に定められることとなる特別支援教育領域以外の領域に関する科目」を履修することになっている。加えて、特別支援学校教育実習は4年生で行うこととなっている。

2. 質問紙内容

質問紙の調査項目は、以下の3つの内容で構成した。

(1) プロフィール項目

調査対象者の基本属性として、専攻は特別支援教育専攻と免許プログラム、学年は1から4年生、特別支援学校教育実習の有無についての質問項目を設定した。

(2) 養成段階で身につけておくべき専門性

池田ら（2022）を参考に、養成段階において身につけておくべき専門性を問う29項目を設定した。回答は、「1：全く重要だと思わない」「2：あまり重要だと思わない」「3：どちらともいえない」「4：やや重要だと思う」「5：とても重要だと思う」の5件法による回答を求めた。

(3) 特別支援教育を担う教師に求められる専門性に関する具体的能力

高良（2022）を参考に、特別支援教育を担う教師に求められる専門性に関する具体的能力を問う20項目を設定した。回答は、20項目の中から重要な3つを選択させた。

3. 倫理的配慮

質問紙調査実施前に、調査の目的と内容の概要について書面で説明をし、同意を得た。併せて、得られたデータは、統計的に処理し、個人が特定されないよう利用すること、研究以外の目的には利用しないこと、調査への参加はあくまで各個人の自由意思により任意であること、ならびにそれらについては一切の不利益を受けないことについても説明した。

III 結果

1. 対象者の属性

分析対象者の属性に関してTable1に示した。質問紙調査の回収数は54件（回収率75.0%）であった。専攻は、特別支援教育専攻が32人（59.3%）、特別支援教育免許プログラムが22人（40.7%）であった。学年は、1年生12人（22.8%）、2年生10人（18.5%）、3年生16人（29.6%）、4年生16人（29.6%）であった。特別支援学校教育実習経験有りと回答した学生が14人（25.9%）、無しが40人（74.1%）であった。

Table1 対象者の基本属性

		人数（人）	割合（%）
専攻	特別支援教育専攻	32	59.3
	免許プログラム	22	40.7
学年	1年	12	22.2
	2年	10	18.5
	3年	16	29.6
	4年	16	29.6
特別支援学校教育実習経験	有	14	25.9
	無	40	74.1

2. 養成段階で身につけておくべき専門性の構造

「養成段階で身につけておくべき専門性」の全29項目について、因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。固有値の衰弱状況および因子の解釈可能性から3因子が妥当であると判断し、因子数を3に固定した。因子負荷量の絶対値が.45に満たない9項目を削除し、再度20項目における因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った（Table2）。

第Ⅰ因子は、「教育相談ができること」「生徒指導ができること」「職業教育、就労支援ができること」等の7項目に高い負荷量を示した。これらは、学校教育全般における実践力に関する項目であることから、「教育全般の総合的な実践力」と命名した。

Table2 因子分析結果および重要度の平均得点

	因子 I	因子 II	因子 III	重要度の 平均得点 (SD)
教育全般の総合的な実践力 ($\alpha = .902$)				4.13 (0.65)
教育相談ができること	1.010	-.072	-.136	4.39 (0.74)
生徒指導ができること	.877	-.063	-.044	4.35 (0.71)
職業教育、就労支援ができること	.830	.198	-.174	4.02 (0.96)
様々なアセスメントを通した実態把握ができること	.710	-.019	.164	4.31 (0.91)
適切な教育課程を編成できること	.707	.098	.222	4.54 (0.67)
基本的な学級経営ができること	.616	-.127	.168	4.48 (0.72)
部活の指導ができること	.560	-.033	-.030	2.85 (0.94)
特別支援教育の基礎的な知識・理解 ($\alpha = .840$)				4.61 (0.40)
様々な指導法に関する知識・理解があること	-.072	.756	.103	4.50 (0.72)
対象障害種の教育の役割について理解していること	.152	.734	.072	4.50 (0.67)
自立活動の指導に関する知識・理解があること	.089	.695	-.013	4.67 (0.55)
学習指導要領に基づいた教育課程を理解していること	.029	.663	-.119	4.33 (0.73)
人間の発達を理解していること	.022	.643	-.020	4.50 (0.50)
対象障害種に関する障害特性の知識・理解があること	.057	.566	.100	4.81 (0.39)
実態把握に関する知識や理解があること	-.024	.532	-.121	4.80 (0.45)
特別支援教育全般（制度・社会的背景・動向等）に関する基礎的な知識・理解があること	-.219	.460	-.041	4.74 (0.44)
個に応じた授業実践力 ($\alpha = .870$)				4.67 (0.43)
個別の指導計画の意義が分かり、作成できること	-.106	-.024	.918	4.65 (0.56)
個別の指導計画に基づいた授業計画、授業展開、学習評価ができること	.114	-.293	.865	4.65 (0.59)
個別の教育支援計画の意義が分かり、作成できること	.061	-.011	.768	4.65 (0.59)
障害の特性に応じた指導内容・方法に関する知識・理解があること	-.232	.334	.656	4.63 (0.62)
障害特性に配慮した教科指導ができること	.255	.081	.536	4.76 (0.55)
因子間相関	I		.478	.514
	II			.426
因子寄与率 (%)		33.7	10.4	8.5

第Ⅱ因子は、「様々な指導法に関する知識・理解があること」「対象障害種の教育の役割について理解していること」「自立活動の指導に関する知識・理解があること」等の8項目に高い負荷量を示した。これらは、特別支援教育に関わる幅広い知識・理解や、対象障害種の障害特性や指導方法等に関する知識・理解に関わる項目であることから「特別支援教育の基礎的な知

識・理解」と命名した。

第Ⅲ因子は、「個別の指導計画の意義が分かり、作成できること」「個別の指導計画に基づいた授業計画、授業展開、学習評価ができること」「個別の教育支援計画の意義が分かり、作成できること」等の5項目に高い負荷量を示した。これらは、個別の指導計画や個別の教育支援計画に基づいた、授業計画の作成や指導力など授業実践力に関わる項目であるため、「個に応じた授業実践力」と命名した。

Cronbachの α 係数を求めた結果、第Ⅰ因子は.902、第Ⅱ因子は.840、第Ⅲ因子は.870であった。

3. 養成段階で身につけておくべき専門性の基本属性による比較

特別支援教育専攻と免許プログラム、1から4年の各学年、特別支援学校教育実習の有無における因子ごとの重要度の平均値をTable3に示した。重要度の違いを検討するために、専攻と免許プログラム、特別支援学校教育実習の有無については t 検定、1から4年の各学年は一元配置分散分析を行った。

特別支援教育専攻と免許プログラムは、有意な差が認められなかった。

1から4年の各学年は、因子Ⅰ「教育全般の総合的な指導力」において、主効果が有意であった ($F(3,50) = 5.228, p=0.003$)。その後、Bonferroniによる多重比較をした結果、1年生と4年生の間に有意な差が認められ ($p=0.016$)、1年生の方が4年生よりも得点が高かった。また、2年生と4年生の間に有意な差が認められ ($p=0.007$)、2年生の方が4年生よりも得点が高かった。その他の因子Ⅱ、Ⅲにおいては主効果が認められなかった。

特別支援学校教育実習は、因子Ⅰ「教育全般の総合的な指導力」において、有意差な差が認められ ($t(52) = 2.705, p=0.015$)、特別支援学校教育実習無しは有りよりも得点が高かった。その他の因子Ⅱ、Ⅲにおいては有意な差が認められなかった。

Table3 専攻, 学年, 特別支援学校教育実習経験の有無における重要度の平均値 (標準偏差)

	因子 I	因子 II	因子 III
専攻			
特別支援教育専攻	4.06 (0.67)	4.56 (0.39)	4.65 (0.53)
免許プログラム	4.25 (0.61)	4.67 (0.42)	4.70 (0.37)
学年			
1年	4.40 (0.47)	4.68 (0.46)	4.81 (0.34)
2年	4.51 (0.41)	4.84 (0.30)	4.82 (0.35)
3年	4.12 (0.57)	4.56 (0.37)	4.69 (0.33)
4年	3.70 (0.73)	4.46 (0.40)	4.43 (0.66)
特別支援学校教育実習経験			
無	4.29 (0.51)	4.65 (0.39)	4.75 (0.33)
有	3.68 (0.79)	4.48 (0.42)	4.41 (0.70)

4. 特別支援教育を担う教師に求められる専門性に関する具体的な能力

Table4①から④は、特別支援教育を担う教師に求められる専門性に関する具体的な能力について、20項目の中から3つを選択した結果の上位項目を、全体、専攻、学年、特別支援学校教育実習経験の有無で分けて示したものである。

全体の結果では、「障害についての知識」「ことばかけや接し方」「自立活動」「他機関・専門職との連携」が上位に入っていた。

専攻の比較では、全体の結果と同様、「障害についての知識」「ことばかけや接し方」「自立活動」「他機関・専門職との連携」が上位に入っていた。

学年の比較では、「障害についての知識」「ことばかけや接し方」はどの学年においても上位3位内に入っていた。学年による違いに着目すると、2年生と3年生では、1年生では見られない「自立活動」が入っていた。また、4年生においてのみ「教材・教具の活用能力」が上位に入っていた。

特別支援学校教育実習経験の有無の比較では、特別支援学校教育実習経験なしのグループには見られない「教材・教具の開発・活用能力」が特別支援学校教育実習経験有りのグループでは4位に入っていた。また、「子どもの発達支援」に関しては、特別支援学校教育実習経験なしでは3位に入っているものの、特別支援学校教育実習経験有りでは選択されなかった。

Table4 ① 特別支援教育を担う教師に求められる専門性に関する具体的能力（全体）

順位	全体（54人）	
	項目	選択数
1	障害についての知識	29
	ことばかけや接し方	29
3	自立活動	20
4	他機関・専門職との連携	16
5	子どもの発達支援	13

Table4 ② 特別支援教育を担う教師に求められる専門性に関する具体的能力（専攻）

順位	特別支援学校教育専攻<32人>		順位	免許プログラム<22人>	
	項目	選択数		項目	選択数
1	障害についての知識	16	1	ことばかけや接し方	15
2	ことばかけや接し方	14	2	障害についての知識	13
3	自立活動	13	3	自立活動	7
4	他機関・専門職との連携	10		子どもの発達支援	7
	コミュニケーション支援	10		他機関・専門職との連携	6

Table4 ③ 特別支援教育を担う教師に求められる専門性に関する具体的能力（学年）

順位	1年生<12人>		順位	2年生<10人>		順位	3年生<16人>		順位	4年生<16人>	
	項目	選択数		項目	選択数		項目	選択数		項目	選択数
	障害についての知識	6		障害についての知識	6		自立活動	11		ことばかけや接し方	12
1	子どもの発達支援	6	1	ことばかけや接し方	6	2	障害についての知識	10	2	障害についての知識	7
	ことばかけや接し方	5		自立活動	5		ことばかけや接し方	6		他機関・専門職との連携	6
3	他機関・専門職との連携	5	4	特別支援教育に関する調整能力	3	4	子どもの発達支援	5	4	教材・教具の開発・活用能力	5

Table4 ④ 特別支援教育を担う教師に求められる専門性に関する具体的能力 (特別支援教育実習)

順位	特別支援学校教育実習経験無し <40人>		順位	特別支援学校教育実習経験有り <14人>	
	項目	選択数		項目	選択数
1	障害についての知識	23	1	ことばかけや接し方	12
2	ことばかけや接し方	17	2	障害についての知識	6
	自立活動	17	3	他機関・専門職との連携	5
4	子どもの発達支援	13	4	特別支援教育に関する調整能力	4
5	他機関・専門職との連携	11		教材・教具の開発・活用能力	4

IV 考察

1. 養成段階で身につけておくべき専門性の構造

安田ら (2015) は、教師としての基本的な専門性、特別支援教育に関わる専門性、特定の障害種に関わる専門性の3段階があることを示している。また、国立特別支援教育総合研究所 (2010) は、特別支援学校（肢体不自由）の専門性として、教師としての基盤となる専門性、特別支援教育に関わる教師の専門性、肢体不自由教育に関わる専門性という3つの構造を提案している。安田ら (2015) と国立特別支援教育総合研究所 (2010) は、共通して教職全般に関する専門性、特別支援教育共通の専門性、障害種別の専門性の3階層を提示している。

本研究では、池田ら (2022) の尺度を参考に、特別支援学校教諭免許状を取得希望する大学生を対象に調査を行った結果、教職全般に関する基本的な専門性として、教育相談や生徒指導、学級経営を含む第Ⅰ因子「教育全般の総合的な実践力」、特別支援教育全般に関する専門性として、自立活動の指導や障害特性の知識・理解を含む第Ⅱ因子「特別支援教育の基礎的な知識・理解」、特定の障害に関する専門性として、個別の指導計画の作成や障害特性に応じた指導を含む第Ⅲ因子「個に応じた授業実践力」が抽出された。これらは安田ら (2015) と国立特別支援教育総合研究所 (2010) の3階層と同様の傾向があると考えられる。

次に、本研究で得られた養成段階で身につけておくべき専門性の因子構造と池田ら (2022) の研究で得られた因子構造の比較を行う。池田ら (2022) は、特別支援学校教師（知的障害、肢体不自由、病弱）を対象として調査を行い、養成段階で身につけておくべき専門性について、「実態把握に基づく授業実践力」「授業に関わる基礎的知識」「教職全般に関わる応用的展開力」の3因子構造を明らかにした。

本研究の第Ⅰ因子「教育全般の総合的な実践力」は、池田ら (2022) の第Ⅲ因子「教職全般に関わる応用的展開力」に「様々なアセスメントを通じた実態把握ができること」を加えた全7項目で構成された。本研究の第Ⅱ因子「特別支援教育の基礎的な知識・理解」は、池田ら (2022) の第Ⅱ因子「授業に関わる基礎的知識」に「実態把握に関する知識や理解があること」が加わり、「主な疾病に関する知識・理解があること」「障害の特性に応じた指導内容・方法に関する知識・理解があること」「情報機器に関する知識・技能があること」が除かれた全8項目で構成された。本研究の第Ⅲ因子「個に応じた授業実践力」は、池田ら (2022) の第Ⅰ因子「実態把握に基づく授業実践力」に「障害の特性に応じた指導内容・方法に関する知識・理解があること」が加

わり、「個々の実態を踏まえ授業の目標が設定できること」「保護者の心情を理解することができる」と「障害特性に応じた適切な環境設定ができる」と「指導目標達成のための授業実践ができる」と「実態把握に関する知識や理解があること」「授業の評価が適切にできること」「児童生徒の心のケアができる」と「様々なアセスメントを通した実態把握ができる」と「実態把握を生かし、指導目標や手立ての立案ができる」と除いた全5項目で構成された。

池田ら（2022）の研究と同じ3因子構造となったが、本研究の第Ⅲ因子「個に応じた授業実践力」では、池田ら（2022）の第Ⅰ因子「実態把握に基づく授業実践力」で構成された項目が多数除かれており、特に池田ら（2022）の第Ⅰ因子「実態把握に基づく授業実践力」で構成された実態把握に関する項目が本研究では見られなかった。その要因については今後の検討課題としたい。

2. 養成段階で身につけておくべき専門性の基本属性による比較

第Ⅰ因子「教育全般の総合的な実践力」の重要度は、1年生および2年生に比べ、4年生の方が有意に低かった。同様に、特別支援学校教育実習経験の有無にも有意差が見られ、特別支援学校教育実習未経験者より特別支援学校教育実習経験者の方が有意に低かった。

A大学教育学部では、4年生において特別支援学校教育実習を実施することとなっているため、「教育全般の総合的な実践力」において認められた有意な差は、特別支援学校教育実習経験が影響していることが考えられる。特別支援学校教育実習を通して、「教育全般の総合的な実践力」は養成段階で身につけるべき専門性として、重要度が低くなったと考えられる。奥村・郡司・藤川（2024）は、特別支援学校教育実習の具体的な体験を基に特別支援教育の知識や理解が深まるなどを指摘しており、特別支援教育実習において「特別支援教育の基本的な知識・理解」と「個に応じた授業実践力」をより重要であると認識したことによって、「教育全般の総合的な実践力」の重要度が相対的に低くなった可能性も考えられる。

他の因子では属性による重要度の違いは見られなかった。高良（2024）は、「特別支援学校教員育成課程で学ぶ大半の学生は、特別支援教育の専門性に対する意識が高く、大学入学以前からすでにある程度の知識と高い志をもって大学に入学してきていると推測されることもあり、特別支援教育に関する専門性の重要性を認識している」と述べており、本研究における対象者の多くも、1年生から特別支援教育に関する専門性を強く認識していたことが考えられる。そのため、「特別支援教育の基本的な知識・理解」と「個に応じた授業実践力」については、基本属性による重要度の差異が出なかつたのではないかと推察される。

3. 特別支援教育を担う教師に求められる専門性に関する具体的能力

特別支援教育を担う教師に求められる専門性に関する具体的能力については、Table4①～④に示す通り、全体的な傾向として「障害についての知識」「ことばかけや接し方」「自立活動」「他機関・専門職との連携」が上位に入っていた。特に多く選択された「障害についての知識」「ことばかけや接し方」は、特定の場面に限らず学校生活全体に関わる基本的な知識と技能である（臼井・高木、2012）ことから多くの学生が選択したと考えられる。

「教材・教具の開発・活用能力」に着目すると、1年生から3年生までには見られなかつたが、

4年生においてのみ上位に入っている。また、特別支援学校教育実習経験無しには見られないが特別支援学校教育実習経験有りでは上位に入っている。特別支援学校教育実習において、児童生徒の実態に応じた教材研究、教材・教具の製作や活用の経験が「教材・教具の開発・活用能力」の重要性を認識させたと考えられる。

特別支援教育における重要な指導領域である「自立活動」は、1年生では見られないが2年生以上では上位に選ばれた。対象としたA大学教育学部では、1年生において専門共通科目として特別支援教育の基礎を学ぶものの、そこでは自立活動の重要性は認識されなかったと推測される。一方で特別支援学校教諭免許状コアカリキュラムの第1欄「特別支援教育の基礎理論に関する科目」や第2欄「特別支援教育領域に関する科目」、第3欄「免許状に定められこととなる特別支援教育領域以外の領域に関する科目」は、2年生以降の学年において、履修することとなっており、それらの各科目において、自立活動の重要性を認識していったものと考えられる。

4. 本研究の課題

対象者の基本属性の分析に関する点が挙げられる。分析では、学年、専攻、特別支援学校教育実習を要因として検討したが、特別支援学校教育実習を経験した14名は全員が4年生であり、4年生と1～3年生との比較にとどまった。今後は、特別支援学校教育実習経験による影響を捉えるためにより詳細な検証が必要である。また、本研究はA大学教育学部の特別支援学校教諭免許状を取得希望する対象者のみであったが、取得希望していない学生についても検討する必要がある。特別支援教育は特別支援学校だけでなく、全ての学校において必須の専門性であることから、養成段階における特別支援教育に関する専門性の研究の蓄積が望まれる。

5. まとめ

本研究の目的は、A大学教育学部における特別支援学校教諭免許状を取得希望する大学生の特別支援教育に関する専門性の認識を明らかにし、専攻、学年、特別支援学校教育実習経験が及ぼす影響について検討することであった。養成段階で身につけておくべき専門性について、因子分析の結果、「教育全般の総合的な実践力」「特別支援教育の基本的な知識・理解」「個に応じた授業実践力」が抽出された。「教育全般の総合的な実践力」においては、学年や特別支援学校教育実習の経験によって、認識の違いが示唆された。特別支援教育を担う教師に求められる専門性に関する具体的な能力については、「障害についての知識」「ことばかけや接し方」「自立活動」「他機関・専門職との連携」が重要であるとの回答が上位にあった。

文献

中央教育審議会（2015）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（中間まとめの概要）。中央教育審議会教員養成部会、平成27年7月16日、https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afIELDfile/2015/08/06/1360150_01_1.pdf（2024年12月29日閲覧）。

中央教育審議会（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して－全ての子供たちの可能

性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現－（答申）．中央教育審議会，令和3年1月26日，https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf（2024年12月29日閲覧）。

池田彩乃・内海友加利・橋本陸（2022）特別支援学校教師の養成課程に求める専門性－小学部教師に対する質問紙調査から－.障害科学研究,46,61－73.

池田彩乃・内海友加利・植田佐知子・有井香織・安藤 隆男（2023）養成・採用・研修の一体化を通した特別支援学校教師の専門性向上に関する研究.山形大学教職・教育実践研究,18,1-10.

国立特別支援教育総合研究所（2010）肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究－特別支援学校（肢体不自由）の専門性向上に向けたモデルの提案－研究成果報告書.

文部科学省（2022）特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告.文部科学省，令和4年3月,https://www.mext.go.jp/content/20220331-mxt_tkubetu01-000021707_1.pdf（2024年12月29日閲覧）.

文部科学省（2022）特別支援学校教諭免許状コアカリキュラム.特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議，令和4年7月27日，https://www.mext.go.jp/content/20220726-mxt_tkubetu01-000024192_1.pdf（2024年12月29日閲覧）.

文部科学省（2023）特別支援教育の充実について.文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，<https://www.mhlw.go.jp/content/001231516.pdf>（2024年12月29日閲覧）.

奥村香澄・郡司竜平・藤川雅人（2024）保育者養成校における特別支援教育実習を通じた学び.社会保育実践研究,8,19-24.

柴垣登（2017）特別支援学校教員の専門性向上のための諸課題についての考察.立命館教職教育研究,4,11-20.

高良秀昭（2022）特別支援学校教員養成課程の学生における専門性の意識の変容:学年ごとの意識の変容を介して.九州女子大学学術情報センター研究紀要,5,1-12.

高良秀昭（2024）特別支援学校教員養成課程の学生における専門性の意識の変容（3）:学年ごとの意識の変容を介して.九州女子大学学術情報センター研究紀要,7,31-45.

臼井なすな・高木潤野（2012）小中学校教員の考える特別支援教育の専門性－長野県上小地域における現状と研修ニーズ－.長野大学紀要,34（1）,55-61.

山根康代（2024）特別支援学校教育実習実施前後における学生の意識の変容について（その2）.畿央大学紀要,21（1）,39-48.

安田和夫・兒玉哲也（2015）特別支援教育に携わる教員の専門性向上を支援する体制づくり－岐阜大学教育学部との連携協働による取組を中心に－.岐阜大学教育学部教師教育研究,11,11-20.