

# 養成・採用・研修の一体化を通じた 特別支援学校教師の専門性向上に関する研究

池田彩乃<sup>1)</sup>・植田佐知子<sup>2)</sup>・有井香織<sup>3)</sup>・内海友加利<sup>4)</sup>  
・安藤隆男<sup>5)</sup>

1) 山形大学地域教育文化学部 2) 静岡市立長田東小学校 3) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校  
4) 兵庫教育大学大学院 5) 筑波大学名誉教授

特別支援教育の対象となる児童生徒数の増加に伴い、教師の専門性の向上は喫緊の課題である。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、特別支援教育においては、それらを一体的、連続的にとらえることが難しい。そこで本研究は、特別支援学校教師がとらえる、養成段階および現職段階において身につけるべき特別支援学校教師の専門性について、その具体的な内容を明らかにするとともに、各段階の連続性を検証することを目的とした。「知識・理解に関する項目」「実践力に関する項目」「その他に関する項目」の3つの観点において、養成段階と現職段階で身につけるべき専門性の具体的な内容が明らかになるとともに、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可能性が示唆された。一方で、本研究においては、基本属性等と専門性の関連については検証できなかった。今後は障害種や教職のライフステージによる違い等、より詳細な検証が必要となる。

キーワード：特別支援学校，教師の専門性，養成・採用・研修の一体化

## 1 問題の所在と目的

文部科学省（2022a）によると、平成23年度から令和3年度の間で義務教育段階の児童生徒数が約1割減少した一方で、特別支援教育を受ける児童生徒数は28.5万人から56.9万人と約2倍に増加している。特に、インクルーシブ教育システムの促進により、特別支援学級や通級による指導において、特別支援教育を受ける児童生徒数の増加が顕著である。また、通常の学級に在籍し、通級による指導を受けていない児童生徒においても、「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合は約8.8%であると報告されているなど（文部科学省, 2022b）、特別支援教育に対するニーズは今後も一層高まることが予想される。このような現状の中、文部科学省（2021a）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は今後、特別支援教育に関わる教師のみならず全ての教師において身につけるべき専門性であると示しており、通常の学校の教師を含めて、いかに特別支援教育に関する教師の専門性を担保するかは喫緊の課題である。

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、特別支援教育においては、それらを一体的、連続的にとらえることが難しいことが指摘されている（例えば安藤, 2009）。その理由の一つに、教育職員免許法附則第15項の規定1（<sup>注1</sup>）がある。当規定では、基礎免許状を有していれば当分の間、

特別支援学校の当該学部の教師になることができることが示されており、養成段階で特別支援学校教諭免許状を取得していなくとも、特別支援学校や特別支援学級等に採用され、障害のある児童生徒を指導できることになっている。現在、特別支援学校教師における特別支援学校教諭免許状保有率は84.9%（新規採用者81.0%）にとどまり、特別支援学級（小・中学校）担当教師の当該免許状保有率は31.2%と、非常に低いのが現状である（文部科学省, 2021b）。特別支援学校等における特別支援学校教諭の免許状所持を当面猶予する当規定については、現下の免許状の保有率や人事交流への影響等に鑑み、現状では直ちに廃止することは困難な状況であるとされており（文部科学省, 2021c）、このような状況は今後も続くことが予想される。養成段階と現職段階の非連続性を背景に、これまで特別支援教育に関わる教師の専門性に関しては、主に現職段階の重要性が指摘され、現職研修の観点から様々な知見が積み重ねられてきた（例えば福田・大伴・橋本・李・山口・澤・奥住・藤野・濱田・増田, 2021；内海・安藤, 2018）。一方で、養成段階に着目した特別支援教育に関わる教師の専門性については、研究自体が非常に少ない（例えば飯塚・青柳・小田・岩田・相羽・萩原・齊藤・蔦森・濱田・澤・富永・井坂・西山, 2016；大塚・岩田, 2021）。そして、それらは各段階において育成すべき専門性についての議論がほとんどであり、養成・採用・研修の一体化や連続性の視点での検証はほとんどなされていないのが現状である。現状の採用制度として、その連続性を担保することが難しいとはいえ、特別支援教育に関わる教師の専門性の向上については、養成・採用・研修の一体化をはかった視点での考究が不可欠であるといえる。

文部科学省（2021a）において示されるように、特別支援教育に関わる教師の専門性については、特別支援学校教師のみならず、全ての教師において身につけるべき専門性であるが、文部科学省（2017a）に「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。」と記されるように、特別支援学校教師の専門性が基盤となるといえる。そこで本研究においては、特別支援学校教師がとらえる、養成段階および現職段階において身につけるべき特別支援学校教師の専門性について、その具体的な内容を明らかにするとともに、各段階の連続性を検証することを目的とした。

## 2 方法

### (1) 対象

A県にある知的障害、肢体不自由、病弱を対象とした特別支援学校全校（知的障害9校、肢体不自由1校、病弱1校の計11校）を対象校とした。対象校に勤務する教師のうち、各学校5名の計55名を対象とした。

### (2) 手続き

郵送による質問紙調査を実施した。対象教師の選定にあたっては、対象校に勤務する教師の中で、養成段階および現職段階において身につけるべき専門性について回答を求めたため、養成段階や採用された直後の教師の指導に直近3年間で携わったことのある教師を対象基準として選定を依頼した。具体的には、過去3年以内に教育実習生の指導を担ったことのある教師または過去3年以内に初任教師の指導を担ったことのある教師とした。なお、調査は対象校の学校長に依頼し、対象教師の選出に関しては各学校に一任した。

### (3) 質問紙の構成

#### ①プロフィール項目

勤務校の対象障害種（知的障害、肢体不自由、病弱）、回答者の性別、教職経験年数、教育実習生指導経験の有無、初任教師指導経験の有無をたずねた。

#### ②養成段階において身につけるべき専門性に関する項目とその理由

対象者の勤務する特別支援学校の対象障害種の分野において、養成段階で身につけるべき専門性について、「知識・理解に関する項目」「実践力に関する項目」「その他の項目」の3つの項目に分けて自由記述で回答を求めた。同様に、その専門性を挙げた理由についても聞いた。「知識・理解に関する項目」「実践力に関する項目」「その他の項目」の3つの項目については、先行研究（池田・内海・橋本, 2022）に

において抽出された因子を参考に、対象者の負担を考慮して決定した。

③現職段階において身につけるべき専門性に関する項目とその理由

現職段階において身につけるべき専門性とその理由について、②と同様に回答を求めた。

(4)分析方法

養成段階および現職段階で身につけるべき専門性として自由記述によって得られたデータを、田中・奥田・深田(2022)を参考に以下の手続きで分析した。

①記述内容を1文につき1つの意味内容となるように分け、番号を付与する(コードの抽出)。

②似た意味内容のコード同士をまとめる(サブカテゴリーの生成)。

③②で生成したサブカテゴリーを似た意味内容同士でまとめる(カテゴリーの生成)。

なお、サブカテゴリーおよびカテゴリーの生成においては、教職課程コアカリキュラム(文部科学省, 2017b) および特別支援学校教諭免許状コアカリキュラム(文部科学省, 2022c) の分類や表記を参考とした。分析により生成されたサブカテゴリーを〈 〉, カテゴリーを【 】で表記した。

(5)倫理的配慮

本論文に関わる研究は、山形大学地域教育文化学部倫理委員会の承認を受けて実施した(承認番号2021-29)。

(6)調査実施期間

20XX年2月に質問紙を配布、回収した。

### 3 結果

発送部数55名、回収部数35名(回収率:63.6%)であった。

(1)基本属性

対象者の基本属性に関してTable 1に示した。勤務校の対象障害種は、知的障害25名(71.4%)、肢体不自由4名(11.4%)、病弱5名(14.3%)、未記入1名であった。性別は、男性12名(34.3%)、女性23名(65.7%)であった。教職経験年数の平均は、22.09年( $SD=10.4$ )であった。教職実習生指導経験は有りと回答した教師が29名(82.9%)、無しが6名(17.1%)、初任教师指導経験の有無は有りが23名(65.7%)、無しが12名(34.3%)だった。

Table 1 対象者の基本属性

		人数(人)	割合(%)
勤務校の対象障害種	知的障害	25	71.4
	肢体不自由	4	11.4
	病弱	5	14.3
	未記入	1	
性別	男性	12	34.3
	女性	23	65.7
教育実習生指導経験の有無	有	29	82.9
	無	6	17.1
初任教师指導経験の有無	有	23	65.7
	無	12	34.3

## (2) 知識・理解に関する項目

養成段階、現職段階それぞれにおいて、身につけるべき専門性については、それぞれ95のコードが抽出された。また、養成段階は11のカテゴリー、現職段階は10のカテゴリーが生成された。生成されたカテゴリー、主なサブカテゴリー、コード数の一覧をTable 2に示した。

コード数で整理すると、養成段階においては<指導、支援方法に関する知識・理解><自立活動に関する知識・理解><教育課程に関する知識・理解>等の【教育課程や授業】、<学習指導要領に関する知識・理解><ICFに関する知識・理解><インクルーシブ教育システムに関する知識・理解>等の【特別支援教育の制度的、経営的事項】、<障害特性に関する知識・理解><障害に関する知識・理解><医療的ケアに関する知識・理解>等の【障害や障害特性】が身につけるべき専門性として上位となった。その主な理由については、「実習生でも講師でも初任者でもすぐに児童生徒と関わり、支援をすることになるから【教育課程や授業】」「基本的なことを幅広く学んだほうが良いから【特別支援教育の制度的、経営的事項】」「教員となってからは当然理解しているものとして業務を行うので、教員養成の段階で身につけておくものである【障害や障害特性】」等が挙げられた。

現職段階においても、養成段階同様【教育課程や授業】【障害や障害特性】【特別支援教育の制度的、経営的事項】が上位になるとともに、<実態把握に関する知識・理解><発達検査に関する知識・理解>等の【実態把握】も養成段階と比較してコード数が多かった項目であった。その主な理由については、「子どものより深い学びにつながるため【教育課程や授業】」「児童生徒の様々な行動についてより広い視野から考えて対応できると思うから【障害や障害特性】」「現職段階でも様々な場面において必要だから【特別支援教育の制度的、経営的事項】」「児童生徒が何を考えて取った行動なのかを探り、次の支援に生かすために必要だから【実態把握】」等が挙げられた。

## (3) 実践力に関する項目

養成段階は64のコード、5のカテゴリー、現職段階は137のコード、6のカテゴリーが生成された。生成されたカテゴリー、主なカテゴリー、コード数の一覧をTable 3に示した。

コード数で整理すると、養成段階においては<実態把握に基づいた授業ができる力><学習指導案を作成できる力><ICTを活用できる力>等の【授業】、<児童生徒や保護者と適切な関係が築ける力><連携できる力><臨機応変に対応できる力>等の【職務】、<適切な実態把握ができる力><検査ができる力>等の【実態把握】が身に付けるべき専門性として上位となった。その主な理由については、「養成段階では、適切でなくとも、子供をよく見て理解しようとする、できるところまでやってみようとするのが大切【授業】」「養成段階から様々な障害者や児と多く関わる分だけ、力がつくと思うから【職務】」「児童生徒とかかわるときの基本となる部分だから【実態把握】」等が挙げられた。

現職段階においても、養成段階同様【授業】【職務】【実態把握】が上位になるとともに、<個別の指導計画が作成できる力>等の【個別の指導計画】も養成段階と比較してコード数が多かった項目であった。その主な理由については、「日々移り変わる社会の中で、日々成長してゆく児童生徒と向き合い、日々の実践を積み上げていく必要があるから【授業】」「家庭との関係づくりがうまくいかなかったりすると子どもの成長にも大きく影響を与えるため【職務】」「地域のニーズで求められるため【実態把握】」「現職教員の実践力として最も重要なことは、児童生徒の実態を正しく見取り、適切な目標を設定して指導することであるから【個別の指導計画】」等が挙げられた。

Table 2 知識・理解に関する項目

カテゴリー	主なサブカテゴリー	コード数	
		養成段階	現職段階
教育課程や授業	指導, 支援方法に関する知識・理解		
	自立活動に関する知識・理解	24	35
	教育課程に関する知識・理解		
特別支援教育の制度的, 経営的事項	学習指導要領に関する知識・理解		
	ICFに関する知識・理解	20	13
	インクルーシブ教育システムに関する知識・理解		
障害や障害特性	障害特性に関する知識・理解		
	障害に関する知識・理解	19	21
	医療的ケアに関する知識・理解		
教育の理念や歴史, 思想	教育関係法規に関する知識・理解	7	0
	教育心理に関する知識・理解		
発達	発達段階に関する知識・理解	6	1
	言葉の発達に関する知識・理解		
教員の役割や職務	教職や服務に関する知識・理解	4	2
	チームマネジメントに関する知識・理解		
生徒指導, 教育相談	カウンセリングに関する知識・理解	4	3
	生徒指導に関する知識・理解		
特別支援教育の理念や歴史, 思想	特別支援教育全般に関する知識・理解	4	2
	障害児教育の歴史に関する知識・理解		
教育の制度的, 経営的事項	教育事情に関する知識・理解	3	5
	社会事情に関する知識・理解		
実態把握	実態把握に関する知識・理解	2	9
	発達検査に関する知識・理解		
進路指導, キャリア教育	進路に関する知識・理解	2	4
	キャリア教育に関する知識・理解		
計		95	95

※養成段階のコード数が多い順に記載

Table 3 実践力に関する項目

カテゴリー	主なサブカテゴリー	コード数	
		養成段階	現職段階
授業	実態把握に基づいた授業ができる力	31	69
	学習指導案を作成できる力		
	ICTを活用できる力		
職務	児童生徒や保護者と適切な関係が築ける力	22	46
	連携できる力		
	臨機応変に対応できる力		
実態把握	適切な実態把握ができる力	8	7
	検査ができる力		
生徒指導, 教育相談	カウンセリングができる力	2	6
	生徒指導ができる力		
個別の指導計画	個別の指導計画が作成できる力	1	7
進路指導, キャリア教育	進路指導ができる力	0	2
計		64	137

※養成段階のコード数が多い順に記載

## (4) その他の項目

養成段階は59のコード、6のカテゴリー、現職段階は40のコード、5のカテゴリーが生成された。生成されたカテゴリー、主なカテゴリー、コード数の一覧をTable 4に示した。

コード数で整理すると、養成段階においては<使命感があること><主体性があること><誠実さがあること>等の【人間性】、<マナーが身に付いていること><礼儀が身に付いていること><一般常識が身に付いていること>等の【常識、マナー】、<コミュニケーション能力があること><報告・連絡・相談ができること><協調性があること>等の【人との関わり】が身につけるべき専門性として上位となった。その主な理由については、「教師である前に、まず人としてどうかという本質的な部分が大切だと考えるから【人間性】」「子供に求めることは教員ができる、する、しようとするのが大切だと思うから【常識、マナー】」「児童生徒と関係を築くため。また、教師間で情報共有したりティームティーチングで支援を行ったりするため【人との関わり】」等が挙げられた。

現職段階においても、養成段階同様【人間性】【人との関わり】が上位になるとともに、<周囲から学ぼうとすること><向上心があること>等の【学び続ける姿勢】が上位となった。その主な理由については、「日々、多様性が求められる。思い通りにいかない。色々な考えを受け入れる柔軟性が大切であるから【人間性】」「チームで動くことが多いので必要だから【人との関わり】」「これまでの指導法にとらわれず、自分の知識を上書きしながら向き合っていかなければならない仕事なので【学び続ける姿勢】」等が挙げられた。

Table 4 その他に関する項目

カテゴリー	主なサブカテゴリー	コード数	
		養成段階	現職段階
人間性	使命感があること	16	14
	主体性があること		
	誠実さがあること		
常識, マナー	マナーが身に付いていること	14	4
	礼儀が身に付いていること		
	一般常識が身に付いていること		
人との関わり	コミュニケーション能力があること	13	11
	報告・連絡・相談ができること		
	協調性があること		
経験	学校現場を見る経験	10	0
	様々な人と交流する経験		
心身の健康	メンタルヘルス	4	4
	健康管理		
学び続ける姿勢	周囲から学ぼうとすること	2	7
	向上心があること		
計		59	40

※養成段階のコード数が多い順に記載

#### 4 考察

##### (1) 養成段階と現職段階の連続性

「知識・理解に関する項目」「実践力に関する項目」「その他の項目」それぞれにおける合計のコード数に着目すると、養成段階においては、「知識・理解に関する項目」について最も多くのコード数(95)が抽出された。次いで、「実践力に関する項目」が64、「その他に関する項目」が59の順でコード数が多かった。一方で、現職段階においては、「実践力に関する項目」において137のコードが抽出されるなど、圧倒的に多くのコードが抽出された。次いで、「知識・理解に関する項目」が95、「その他に関する項目」が40となった。養成段階において身につけるべき専門性については、「知識・理解に関する項目」に関連する内容が多く、現職段階になるにつれて「実践力に関する項目」に専門性の内容が移行する結果となった。

文部科学省(2015)は、教員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、養成段階は、「教員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。本調査においても、養成段階において、特別支援教育に関わる基礎的・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ことの必要性が示される結果となった。この結果については、池田ら(2022)の調査を支持するものであった。現職段階においては、「知識・理解に関する項目」よりも「実践力に関する項目」についてより多くのコードが抽出されたこ

とから、養成段階で身に付けるべき基礎的・基本的な「知識・理解に関する項目」を、実践において応用し、展開する力が求められていることが示された。

次に、それぞれの項目において生成されたカテゴリーに着目すると、「知識・理解に関する項目」においては、養成段階と現職段階ともに【教育課程や授業】が重要視されていた。教育課程および教育課程に基づいて構成される授業は、教師の仕事の中核をなすものであり、養成段階、教職段階共に最も重要視される専門性として挙げられた。続いて、養成段階が【特別支援教育の制度的、経営的事項】といった、特別支援教育の制度や経営に関わる全般的な知識・理解が重要視された一方で、現職段階においては、【障害や障害特性】や【実態把握】に関する知識・理解がより重要視される結果となった。特別支援教育においては、対象となる児童生徒数の増加に加え、多様化、複雑化する個々の教育的ニーズに即した指導が求められる。中でも、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う(文部科学省、2017c)」ことを目標に実施される自立活動の指導においては、担当する教師が児童生徒の発達や学習、生活の様子から「課題」を抽出し、指導要領に示された内容を踏まえて目標や内容を考え、授業を立案する。自立活動の指導を始めとして、多様で複雑な教育的ニーズを有する児童生徒に対する指導を実施するためには、個々の児童生徒の【障害や障害特性】に関する知識・理解および心身の発達の段階等を含めた実態を適切に把握する【実態把握】に関する知識・理解が非常に重要となるため、求められる専門性として重要視されたと考えられる。

「実践力に関する項目」においても同様に、【授業】に関しては養成段階、現職段階共に重要な専門性として挙げられた。また、【授業】に限らない教職の【職務】に関わる実践力についても養成段階、現職段階共に重要視されており、特に現職段階において多くのコードが抽出された。教師は、教職年数を重ねる中で、授業や学級経営以外の様々な校務、学校内外の関係諸機関等との連携など、より多様な内容の職務を担う必要が出てくる。養成段階よりもさらに幅広い内容の【職務】に関する実践力が求められていることが明らかとなった。また、養成段階においてはあまり重要視されなかったが、現職段階においては、【個別の指導計画】に関する実践力が重要視される傾向が見られた。【個別の指導計画】は、個々の児童の実態に応じて適切な指導を行うために学校で作成されるものであり、教育課程を具体化し、障害のある児童など一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細やかに指導するために作成するものである(文部科学省、2017a)。多様な教育的ニーズを有する児童生徒の【授業】の質を高めるために必要不可欠なツールである【個別の指導計画】に関する実践力が現職段階においてはより重要視される結果となった。

「その他に関する項目」については、養成段階において【人間性】【常識、マナー】【人との関わり】が重視される一方で、現職段階においては、【人間性】【人との関わり】が引き続き重視されるとともに、【学び続ける姿勢】が重視される結果となった。教育基本法第九条<sup>(注2)</sup>において示されるように、教師は、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。また、養成段階に身につけた知識・技能だけで教職生涯を過ごすのではなく、求められる知識・技能が変わっていくことを意識して、継続的に新しい知識・技能を学び続けていくことが必要であり(文部科学省、2021a)、現職段階において、その姿勢がより重要視される結果となった。

改めて、教師は教職生涯を通してその専門性を高めていくことが重要であり、各段階において求められる専門性の内容を明確にすることが求められる。本研究で実施したように、ある程度専門性を身につけている現職段階の教師が自身の教職人生を振り返り、各段階において身につけてきた、または身につけておくべきだった専門性について振り返ることは有効な手続きであると考えられる。また、各段階において身につけるべき専門性を連続性のあるものとしてとらえ、大学養成課程のカリキュラムや現職研修プログラムの見直し等が必要であるといえる。例えば、大学養成課程においては基礎的・基本的な知識・理解の着実な定着とともに、身につけた知識・理解を実践にどのように生かすのかについての視点を提供することや、現職研修プログラムにおいては、養成段階において身につけた知識・理解を基にした実践の在り方についての研修を取り入れる等、双方が関連性をはかることが考えられる。

## (2) 本研究の成果と課題

本研究は、特別支援学校教師がとらえる、養成段階および現職段階において身につけるべき特別支援学校教師の専門性について、その具体的な内容を明らかにするとともに、各段階の連続性を検証することを目的とした質問紙調査を実施した。各段階において求められる専門性について、具体的な項目が明らかになるとともに、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可能性が示唆されるなど、一定の成果を得ることができた。

一方で、本研究においては、専門性の具体的な内容とその背景については詳細な検証ができなかった。具体的には、回答者の基本属性と専門性との関連である。本研究においては、知的障害・肢体不自由・病弱の特別支援学校に勤務する教師を対象とした。それぞれ、対象校に偏りがあったこと（知的障害9校、肢体不自由1校、病弱1校）や、先行研究（池田ら、2022）において、障害種による専門性の違いが見いだせなかったこと等を理由に、本研究においては基本属性（勤務する学校の対象となる障害種、経験年数等）と専門性の関連については検証しなかった。特別支援教育に関する教師の専門性においては、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ととも、特定の障害種に関わる専門性の3段階が指摘されている等（例えば安田・兒玉、2015）、今後は障害種や教職のライフステージによる違い等、より詳細な検証が必要となると考えられる。

## 注

1：幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭の免許状を有する者は、当分の間、第三条第一項から第三項までの規定にかかわらず、特別支援学校の相当する各部の主幹教諭（養護又は栄養の指導及び管理をつかさどる主幹教諭を除く）、指導教諭、教諭又は講師となることができる。

2：法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。

## 謝辞

本研究にご協力いただいた先生方、助成いただいた公益財団法人やまがた教育振興財団の皆様にご心から感謝いたします。

## 付記

本研究は、公益財団法人やまがた教育振興財団令和2年度「教員養成に関する調査研究事業」の助成を受けて実施された。

## 引用文献

安藤隆男(2009) 特別支援教育における現職教育の意識と体制整備. 安藤隆男・中村満紀男(編), 特別支援教育を想像するための教育学. 明石書店, 335-341.

福田弥咲・大伴潔・橋本創一・李受眞・山口遼・澤隆史・奥住秀之・藤野博・濱田豊彦・増田謙太郎(2021) 特別支援教育における教師の研修ニーズと専門性向上に関する調査報告: 特別支援学校, 通級指導教室の教師を対象として. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 72, 541-551.

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. 障害科学研究, 46(1), 61-73.

飯塚一裕・青柳まゆみ・小田侯朗・岩田吉生・相羽大輔・萩原拓・齊藤真善・蔦森英史・濱田豊彦・澤隆史・富永光昭・井坂行男・西山健(2016) HATOプロジェクト構成大学における特別支援学校教員養成カリキュラムの現状と課題. 障害者教育・福祉学研究, 12, 185-191.

文部科学省(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一学び合い, 高め合う教

員育成コミュニティの構築に向けて一（答申）。

文部科学省（2017a）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編。

文部科学省（2017b）教職課程コアカリキュラム。教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会，平成29年11月17日。

文部科学省（2017c）特別支援学校幼稚園教育要領 小学部・中学部学習指導要領（平成29年告示）。

文部科学省（2021a）「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。

文部科学省（2021b）特別支援教育資料（令和2年度）。

文部科学省（2021c）新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告。新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議，令和3年1月。

文部科学省（2022a）通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議（第3回）会議資料【参考資料】基礎資料集

文部科学省（2022b）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果（令和4年）について。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，令和4年12月13日。

文部科学省（2022c）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。

大塚とよみ・岩田吉生（2021）教員養成大学の特別支援学校教員養成課程の聴覚障害児教育のカリキュラムにおける手話指導の取組：愛知教育大学特別支援学校教員養成課程での指導の試み。障害者教育・福祉学研究，17，31-36。

田中美菜江・奥田玲子・深田美香（2022）食支援で大切にしていることおよび課題に関する自由記述の分析 - 特別養護老人ホームにおける食支援の実態調査から - 。鳥取看護大学・鳥取短期大学研究紀，84，13-23。

内海友加利・安藤隆男（2018）肢体不自由特別支援学校における初任者研修の実施状況の特徴。障害科学研究，42(1)，151-162。

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（学び続ける教員を支援する仕組みの協働的構築を目指して）。教師教育研究，11，11-20。