

令和元年度・2年度 特別支援教育課研究

青森県内小・中学校における特別支援学級、通級による指導
に関する実態調査報告書



イメージキャラクター
「アブセくん」

令和2年5月

青森県総合学校教育センター

特別支援教育課

はじめに

平成 24 年 7 月に中央教育審議会初等中等教育分科会から、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」の中で、

- 1 共生社会の形成に向けて
- 2 就学相談・就学先決定の在り方について
- 3 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基盤となる環境整備
- 4 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進
- 5 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性の向上等

の 5 項目について報告がありました。

また、平成 29 年 3 月の小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領の改訂並びに平成 30 年 3 月の高等学校学習指導要領の改訂では、児童生徒の障害に応じた個別の教育支援計画の作成・活用に努めることなど、通常の学校における特別支援教育の一層の推進について明記され、平成 29 年 4 月の特別支援学校幼稚部教育要領及び小学部・中学部学習指導要領の改訂では、学びの連続性を重視した対応等、教育内容等の主な改善事項が示されました。

このような中、県教育委員会では平成 24・25 年度の 2 か年にわたり、小・中学校の通常の学級に在籍する発達障害等のある子どもたちに対する小学校から中学校への一貫した指導・支援の充実を図り、進級・進学に係る指導・支援内容等を引き継ぐ体制を整備することを目的とし、「一人一人のニーズに応えるリレーションシップ事業」を展開し、基盤づくりを進めてまいりました。

平成 28 年度からは、発達障害等の特別な教育的ニーズのある児童生徒の学びを支援するため、地域にある特別支援教育のノウハウを集約・共有する仕組みを構築するとともに、県全域における特別支援教育の充実・強化を図ることを目的とし、「発達障害等のある児童生徒の支援体制強化事業」を展開してきました。

本報告書は、「小・中学校における特別支援教育において中心的な役割を担う教員が抱えている課題を明らかにし、その解決に向けて実践可能な方策を具現化すること」を目標に、青森県内の小・中学校の特別支援学級、通級による指導を担当している 734 名から回答をいただき、現状と課題をまとめたものです。ぜひ、本報告書を通して、現状と課題を把握するとともに、各学校、関係機関において広く活用されることを期待しております。

最後になりましたが、調査に御協力いただきました各学校の教職員、本調査を進めるに当たり御指導御助言をいただきました関係者の皆様に心から感謝申し上げます。

令和 2 年 5 月

青森県総合学校教育センター

特別支援教育課 課長 矢野 久光

目次

はじめに	1
I 調査の背景	3
II 調査の目的及び調査方法	4
1 調査の目的	
2 調査方法	
III 調査結果	6
1 回収状況	
2 回答者の属性	
3 教育課程の編成について	
4 実態把握について	
5 個別の教育支援計画について	
6 個別の指導計画について	
7 自立活動の指導について	
8 「困っていることなど」の整理	
9 その他の困っていること・課題等について	
IV 考察	25
1 教育課程の編成	
2 実態把握	
3 個別の教育支援計画	
4 個別の指導計画	
5 自立活動の指導	
6 「困りの連鎖」という状態	
7 今後の展望	
謝辞	

I 調査の背景

全国的に特別支援学級数及び在籍児童生徒数は年々増加しており、青森県においても同様の状況である。令和元年5月1日現在、県内の特別支援学級設置学校数及び学級数は、小学校252校(563学級)、中学校134校(266学級)で、いずれも増加傾向にある。したがって、担当する教員数も増加傾向にあり、担当教員の特別支援教育の専門性を担保する体制の構築の重要性が増してきている。その一つの方策として、認定講習による特別支援学校教諭免許状の取得に向けた取組が挙げられるが、全国の小・中学校の特別支援学級担当教員の同免許状保有率は、平成30年度で30.8%に留まっている(文部科学省、2020)。

このような状況を踏まえて、国立特別支援教育総合研究所では、特別支援教育経験の少ない知的障害特別支援学級担任の専門性向上を支援するために、資料やツールをまとめた「サポートキット」の開発を行っている(令和元年度～令和2年度)。また、全国各地の教育センターにおいても同様の研究が行われている。例えば、千葉県総合教育センターでは、特別支援学級担任への質問紙調査で特別支援学級担任が抱える指導上の課題等について明らかにした上で、特別支援学級担任が日々の実践にすぐに生かすことができるように、学級経営や授業づくりなど5つのコンテンツを「特別支援学級担当者の専門性向上パッケージ」としてまとめ、ホームページで情報提供している。

青森県総合学校教育センターでは、特別支援学級又は通級による指導を新たに担当する教員を対象とした研修講座を毎年開設している。本講座は、近年では毎年約80名の教員が受講しており、中核市である青森市が独自に研修を行っていることを考慮すると、県全体ではおそらく毎年100名以上の教員が特別支援学級や通級による指導を初めて担当している状況にあると推定される。同講座受講後、2年目以降にフォローアップする体制が整っていないため、当センターでは、小・中学校で特別支援教育を中心的に担っている教員が抱えている困難についての全体像は把握できていなかった。そのため、ホームページ上で特別支援学級担当教員に対して、十分に情報を提供できていない状況である。

そこで、次章以降で報告する実態調査を実施することとした。

文献

文部科学省(2020):特別支援教育資料(平成30年度)。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00001.htm

千葉県総合教育センター:特別支援学級担当者の専門性向上パッケージ。

<https://www.ice.or.jp/tokushi/skpack/>

II 調査の目的及び調査方法

1 調査の目的

本調査の目的は、青森県内の小・中学校の特別支援学級や通級による指導を担当する教員（以下、「特別支援教育担当教員」と言う。）の現状と課題を明らかにすることである。

2 調査方法

(1) 調査対象

本調査では、青森県内小・中学校の特別支援学級、通級による指導を担当している教員を対象とした。令和元年5月1日現在、特別支援学級又は通級指導教室を設置している学校数（学級数）は、小学校252校（563学級）、中学校134校（266学級）の計386校（829学級）で、担当教員は967人であった。

(2) 調査期間

令和元年9月30日～令和元年11月8日

(3) 調査手順

本調査は、青森県総合学校教育センターのホームページを構築しているNetCommonsの「登録フォーム」モジュールを使用して行った。各校には電子メールで依頼し、その中で調査ページのURL、ログインID、パスワードを知らせ、任意で回答を求めた。

また、調査結果について、個人や学校が特定される形での公表は一切行わないこと、研究目的以外では使用しないことを要項に明記した。

(4) 調査内容

調査内容は、以下のとおりである。

①フェイスシート

- ・所属校の校種
- ・職名
- ・担当学級種等
- ・特別支援教育担当年数（通算）

②教育課程の編成

- ・編成時における実態把握（学級の実状、在籍児童生徒）の有無
- ・編成時における特別支援学校学習指導要領確認の有無
- ・編成時に協力している教職員
- ・自立活動の時間における指導の有無
- ・編成で困っていること

③実態把握

- ・実態把握で行っていること

④個別の教育支援計画

- ・計画作成の有無

- ・ 計画作成に協力している教員等
- ・ 計画の活用方法
- ・ 計画について困っていること

⑤個別の指導計画

- ・ 計画作成の有無
- ・ 評価の時期
- ・ 計画を情報共有している教員等
- ・ 計画について難しいと感じていること
- ・ 計画について困っていること

⑥自立活動の指導

- ・ 指導について難しいと感じていること
- ・ 指導について困っていること

⑦その他

- ・ 日々の指導について困っていること、課題等
- ・ 保護者との関係について困っていること、課題等
- ・ 関係機関との連携について困っていること、課題等
- ・ 進路、将来について困っていること、課題等

Ⅲ 調査結果

1 回収状況

調査対象であった967人の内、734人から回答が得られ、回収率は75.9%であった。

2 回答者の属性

(1) 所属校の校種と職名

回答者の所属校の校種と職名の内訳を表1に示した。小学校所属の教員527人の内、教諭が75.5%、臨時講師が24.5%であった。中学校所属の教員207人の内、教諭が83.1%、臨時講師が16.9%であった。

表1 所属校の校種別及び職名別の人数

校種	教諭	臨時講師	合計
小学校	398	129	527
中学校	172	35	207

(2) 担当学級種

回答者の担当学級種の内訳を表2に示した。小学校では、知的障害特別支援学級が37.0%、自閉症・情緒障害特別支援学級が42.3%と高い割合であった。同様に、中学校でも、知的障害特別支援学級が45.4%、自閉症・情緒障害特別支援学級が46.4%と高い割合であった。

表2 担当学級種別の人数

校種	学級種	回答者数
小学校	知的障害特別支援学級	195
	肢体不自由特別支援学級	24
	病弱・身体虚弱特別支援学級	5
	弱視特別支援学級	3
	難聴特別支援学級	16
	言語障害特別支援学級	0
	自閉症・情緒障害特別支援学級	223
	通級指導教室	61
中学校	知的障害特別支援学級	94
	肢体不自由特別支援学級	3
	病弱・身体虚弱特別支援学級	4
	弱視特別支援学級	2
	難聴特別支援学級	3
	言語障害特別支援学級	0
	自閉症・情緒障害特別支援学級	96
	通級指導教室	5

(3) 特別支援教育担当年数

回答者の特別支援教育担当年数（通算）別の人数を表3に示した。小学校では1～5年経験者が270人で小学校全体の51.2%、6年以上経験者が257人で48.8%であった。中学校では1～5年経験者が124人で中学校全体の59.9%、6年以上経験者が83人で40.1%であった。

表3 特別支援教育担当年数（通算）別の人数

校種	1年	2年	3年	4年	5年	6～10年	11年以上
小学校	82	59	50	44	35	124	133
中学校	49	28	26	10	11	41	42

3 教育課程の編成について

教育課程の編成については、特別支援学級の担当教員のみには回答を求めた。小学校466人、中学校202人、計668であった。

なお、以下の図表では、小学校特別支援学級を「小特学」、中学校特別支援学級を「中特学」、小・中学校の通級指導教室を「通級」と記すこととする。

(1) 実態把握

教育課程編成時における、学級の実状や在籍児童生徒の実態把握の状況について表4に示した。小学校特別支援学級と中学校特別支援学級の双方において、実態把握をした上で教育課程を編成している教員の割合が90%以上であった。

表4 教育課程編成時における実態把握の状況

	小特学 (n=466)	中特学 (n=202)
実態把握している	447	189
実態把握していない	4	0
わからない	13	11
未回答	2	2

(単位：人)

(2) 特別支援学校学習指導要領の確認

教育課程編成時における、特別支援学校学習指導要領の確認の有無について表5に示した。小学校特別支援学級と中学校特別支援学級の双方において、特別支援学校学習指導要領を確認した上で教育課程を編成している教員の割合が80%以上であった。

表5 教育課程編成時における特別支援学校学習指導要領の確認状況

	小特学 (n=466)	中特学 (n=202)
確認している	400	163
確認していない	33	17
わからない	26	19
未回答	7	10

(単位：人)

(3) 協力している教職員

教育課程編成に協力している教職員の状況について図1に示した。「特別支援教育コーディネーター」と協力している教員が最も多く、小学校特別支援学級は374人で71.0%、中学校特別支援学級は163人で78.7%を占めた。次いで、双方において「教務主任」「管理職」と協力している教員が多かった。過半数に届かなかったのは、小学校特別支援学級では「協力学級*担任」49.5%、中学校特別支援学級では「他の特別支援学級（通級）担当教員」40.6%、「協力学級担任」34.8%であった。

*本稿では、特別支援学級の児童生徒が交流及び共同学習を行っている通常の学級を「協力学級」と称する。

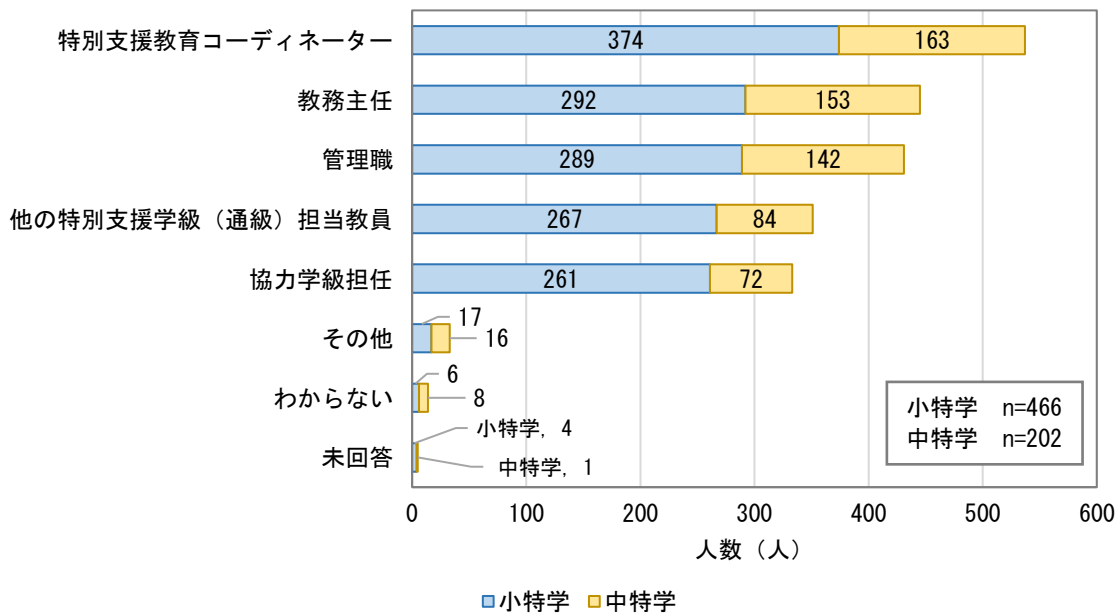
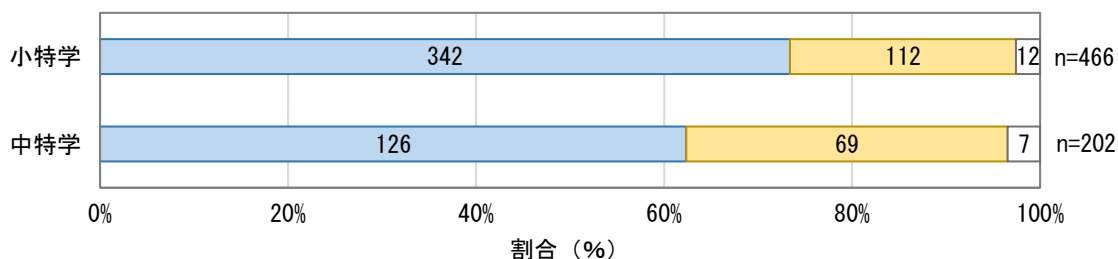


図1 教育課程編成に協力している教職員の状況（複数回答可）

(4) 自立活動の時間における指導の設定

自立活動の時間における指導の設定状況について図2に示した。「自立活動の指導の時間を時間割に位置づけて行っている」と回答したのは、小学校特別支援学級では73.4%、中学校特別支援学級では62.4%であった。



- 自立活動の指導の時間を時間割に位置付けて行っている
- 自立活動の指導の時間を設けず、各教科・領域の中に取り入れて行っている
- 未回答

図2 自立活動の時間における指導の設定状況

(5) 困っていることなど (自由記述)

教育課程の編成について困っていることについて、自由記述で回答を求めた結果、121人から回答が得られた。KJ法を参考に記述内容を分析した結果、表6に示したように12のカテゴリーが生成された。それらのカテゴリーは、【基本的理解】【指導の専門性】【調整力】【校内体制他】という4項目に分類できた。なお、本稿では、自由記述を分析して生成されたカテゴリーは【 】で示すこととする。

表6 教育課程の編成について困っていることなど (自由記述)

カテゴリー (記述者数)	記述内容例
基本的理解 教育課程編成の基本的な考え方(8)	特別支援教育について自分が勉強不足な面もあり、正しい教育課程になっているか不安である。
基本的理解 児童生徒の実態に応じた教育課程編成(7)	児童の実態に合わせた時間配分や指導内容を計画すること。
指導の専門性 児童生徒の実態差・複数学年の考慮(29)	複数学年を一緒に指導していて、受験生もいて、理解の差もバラバラなので一人で指導するのは難しいと感じることがある。
指導の専門性 知的障害教育独自の難しさ(6)	知的障害児の場合、目標をどの段階に設定するか、難しいと感じている。
指導の専門性 進学を見据えた対応(4)	次年度の教育課程編成をする際に中学校進学を見据える必要があること。
調整力 自立活動の時間の確保(20)	各教科の時数を確保しながら、自立活動の指導の時間を時間割に位置づけるのが難しい。
調整力 協力学級との調整(13)	個別指導と協力学級での交流及び共同学習のどちらが適当かの見極め。
調整力 新入生への対応(11)	新入生についての実態把握をする前に作成するため、生かし切れてない。
調整力 教科担当との調整(2)	新入学児童の実態が、よく分からないままに編成書類を作成しなければいけない。
校内体制他 教員等の不足(6)	個別の支援が必要な児童にもかかわらず、教員数の不足で個別に支援ができないこと。
校内体制他 個別指導の必要性(2)	個別の学習時間の確保が難しい。学校行事、特別支援内の合同学習などの事前指導や練習でかなり時間がとられてしまう。
校内体制他 その他(8)	作成の仕方や時数、様式などが煩雑で時間がかかる。

4 実態把握について

児童生徒一人一人の実態把握の際に行っていることについて図3に示した。「行動観察」「これまでの学習の記録からの情報収集」「保護者からの情報収集」「他の教員からの情報収集」「各種検査結果」については、小学校特別支援学級、中学校特別支援学級、通級指導教室のいずれにおいても7割以上の割合で行われていた。

一方、「チェックリスト」は、小学校特別支援学級が11.6%、中学校特別支援学級が13.4%、通級指導教室が33.3%と低い実施率であった。また、「他機関からの情報収集」は、小学校特別支援学級が37.3%、中学校特別支援学級が34.7%と比較的低い実施率であったが、通級指導教室では51.5%と二人に一人が実施していた。

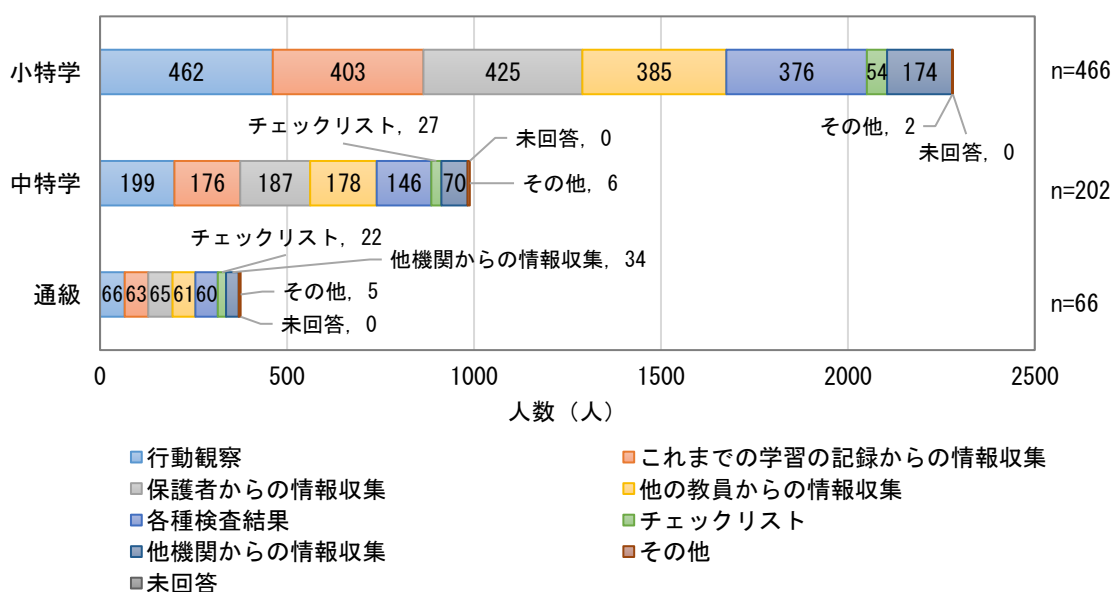


図3 児童生徒の実態把握で行っていること（複数回答可）

5 個別の教育支援計画について

(1) 作成状況

個別の教育支援計画の作成状況について表7に示した。9割以上「作成している」という回答が得られたことから、県内の特別支援学級と通級指導教室では、ほぼ個別の教育支援計画が作成されている状況にあると言える。「作成していない」という回答も少数見られたが、これについては、児童生徒が年度途中で在籍異動している場合、調査時点でまだ計画を作成していないケースもあったと推察される。

表7 個別の教育支援計画の作成状況

	小特学 (n=466)	中特学 (n=202)	通級 (n=66)
作成している	460	196	60
作成していない	4	5	5
わからない	2	1	1

(単位：人)

(2) 作成に協力している教員等

個別の教育支援計画作成に協力している教員等の状況について図4に示した。協力している割合が最も高かったのは、小学校特別支援学級と中学校特別支援学級が「特別支援教育コーディネーター」で、通級指導教室は「協力（在籍）学級担任」であった。「協力（在籍）学級担任」と協力している割合は、小学校特別支援学級 53.0%、中学校特別支援学級 39.3%、通級指導教室 85.0%と差が大きかった。

また、図5に、個別の教育支援計画作成に協力している教員等の人数別の割合を示した。最も割合が大きかったのは、小学校特別支援学級が「4人」で20.7%、中学校特別支援学級が「2人」で19.9%、通級指導教室は「4人」で26.7%であった。

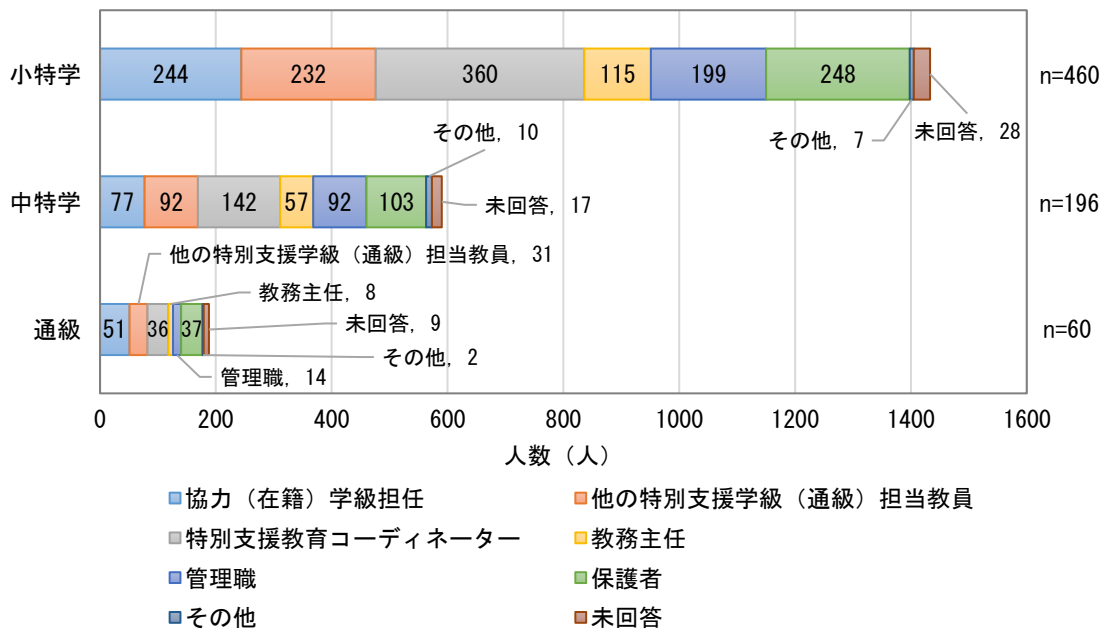


図4 個別の教育支援計画作成に協力している教員等の状況（複数回答可）

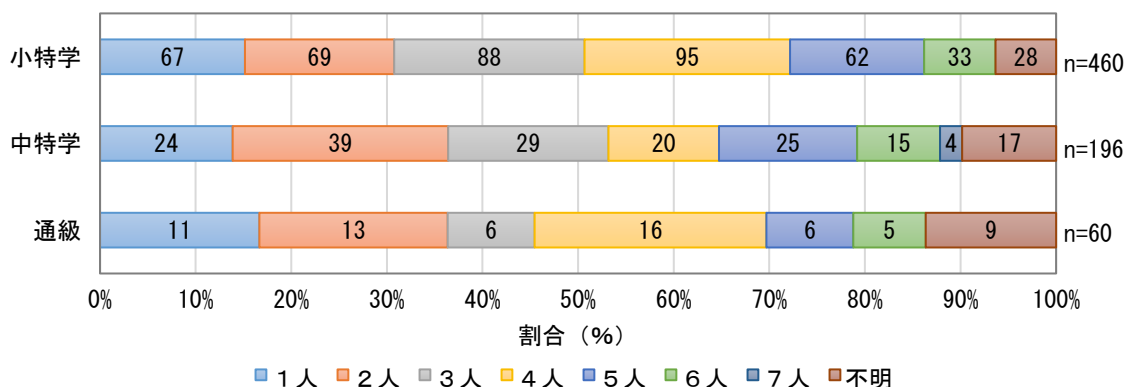


図5 個別の教育支援計画作成に協力している教員等の人数別の割合

(3) 活用状況

個別の教育支援計画の活用状況について図6に示した。「保護者との情報共有に活用している」については、小学校特別支援学級、中学校特別支援学級、通級指導教室のいずれにおいても8割以上の割合で活用していた。一方で、「関係機関との情報共有に活用している」については、3割弱の割合でしか活用されていなかった。また、「具体的な支援内容の設定と評価に活用している」については、小学校特別支援学級62%、中学校特別支援学級52%、通級指導教室73%で、活用状況に若干の差が見られた。

個別の教育支援計画の活用状況について経験年数別に示したものが表8である。1～5年経験者と6年以上経験者で、各項目の回答者の割合を算出し比較した。その結果、「校内での情報共有に活用している」「まだ活用にいたっていない」「未回答」以外の項目は、全て6年以上経験者の方が回答した割合が高かった。その中でも、特に1～5年経験者との差が大きかった項目が「個別の指導計画の作成に活用している」で、6年以上経験者は100%であった。

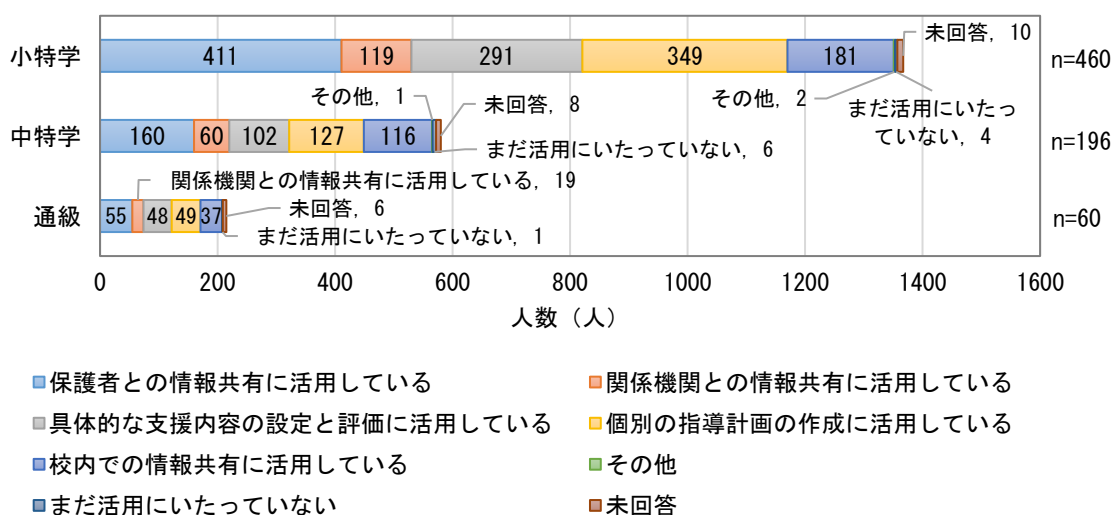


図6 個別の教育支援計画の活用状況（複数回答可）

表8 経験年数別にみた個別の教育支援計画の活用状況（複数回答可）

	保護者との 情報共有に 活用してい る	関係機関と の情報共有 に活用して いる	具体的な支援 内容の設定と 評価に活用し ている	個別の指導 計画の作成 に活用して いる	校内での情 報共有に活 用している	その他	まだ活用 にいたっ ていない	未回答
1～5年 (n=394)	82.0% (323人)	24.1% (95人)	59.6% (235人)	73.4% (289人)	47.5% (187人)	0.3% (1人)	1.8% (7人)	3.8% (15人)
6年以上 (n=340)	89.1% (303人)	30.3% (103人)	60.6% (206人)	100.0% (340人)	43.2% (147人)	0.6% (2人)	1.2% (4人)	2.6% (9人)

(4) 困っていることなど（自由記述）

個別の教育支援計画について困っていることについて、自由記述で回答を求めた結果、80人から回答が得られた。KJ法を参考に記述内容を分析した結果、表9に示したように14のカテゴリーが生成された。それらのカテゴリーは、「基本的理解」「指導の専門性」「調整力」「校内体制他」という4項目に分類できた。

表9 個別の教育支援計画について困っていることなど（自由記述）

カテゴリー（記述者数）	記述内容例
基本的理解 支援計画に関する基本的理解(6)	どのようなことを記載していけばよいのか、十分に理解できていない。
指導の専門性 長期目標の設定(6)	前年度の長期目標の期間が2年だった場合、2年目も同じ目標を設定した方がいいのか。
支援内容の妥当性(8)	生徒の実態と具体的な支援の設定が適切か。
計画に沿った活用(7)	支援計画通りに支援できない。
評価方法(2)	評価の方法がはっきりと分からない。担任が評価するのか、担任と保護者とが一緒に評価するのか。
調整力 保護者を意識して情報制限(2)	保護者と一緒に作るので、記すことができない内容がある。
保護者との合意形成(5)	保護者と意見が合わないときの話し合いのもち方。
保護者面談の負担(2)	保護者との合意形成を図る際、面談などを行っているが、保護者に何度も学校に足を運んでもらうことが申し訳ない。
関係機関との連携(8)	作成するにあたり関係機関との情報共有があまりできていないように感じる。
引継ぎの問題(4)	進学先によって引き継ぐ際の手続きが違う。
校内体制他 作成時間の確保(6)	他の業務もたくさんあり、期限に迫られて機械的、形式的なものになってしまうことが多い。
様式の問題(14)	県の様式と市町村の様式が異なるので、書き方に悩む。
情報収集(2)	情報の入手、活用の流れが確立されていない。
その他(7)	通常学級における支援が必要な児童はいるが、教育支援計画を作成する・しないの線引きが難しい。

6 個別の指導計画について

(1) 作成状況

個別の指導計画の作成状況について表 10 に示した。9 割以上「作成している」という回答が得られたことから、県内の特別支援学級と通級指導教室では、ほぼ個別の指導計画が作成されている状況にあると言える。個別の教育支援計画と同様、「作成していない」という回答も少数見られたが、児童生徒が年度途中で在籍異動している場合、調査時点でまだ計画を作成していないケースもあったと推察される。

表 10 個別の指導計画の作成状況

	小特学 (n=466)	中特学 (n=202)	通級 (n=66)
作成している	462	195	65
作成していない	2	6	0
わからない	2	1	1

(単位：人)

(2) 評価の時期

個別の指導計画の評価を行っている時期について図 7 に示した。割合が最も高かったのは、小学校特別支援学級と通級指導教室が「学期末」でそれぞれ 58.7%、63.1%、中学校特別支援学級が「年度末」で 54.4%であった。

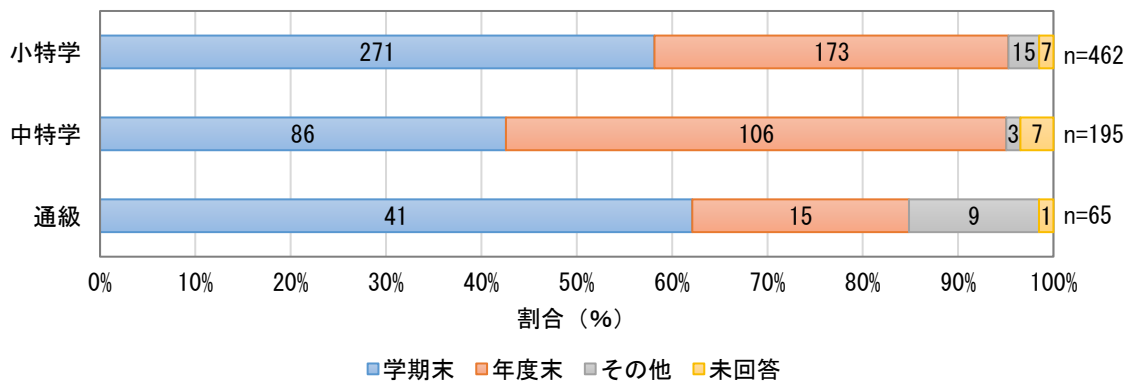


図 7 個別の指導計画の評価時期

(3) 情報共有している教員等

作成した個別の指導計画について情報共有している教員等について図 8 に示した。情報共有している割合が最も高かった項目は、小学校特別支援学級と通級指導教室が「協力（在籍）学級担任」で、それぞれ 41.3%、76.9%、中学校特別支援学級が「全教職員」で 44.1%であった。また、中学校特別支援学級では、「各教科担当教員」が 23.1%で、他と比べて情報共有している割合が高かった。なお、特に小学校特別支援学級で「その他の職員」の割合が高かったが、この中に特別支援教育コーディネーターが含まれていると考えられる。

作成した個別の指導計画について情報共有している教員等について経験年数別に示したものが表 11 である。1～5 年経験者と 6 年以上経験者で、各項目の回答者の割合を算出し比較した。その結果、「協力（在籍）学級担任」「各教科担当教員」「支援員」「その他の職員」は、6 年以上経験者の方が回答した割合が高かった。その中でも、特に 1～5 年経験者との差が大きかったものが「協力（在籍）学級担任」であった。

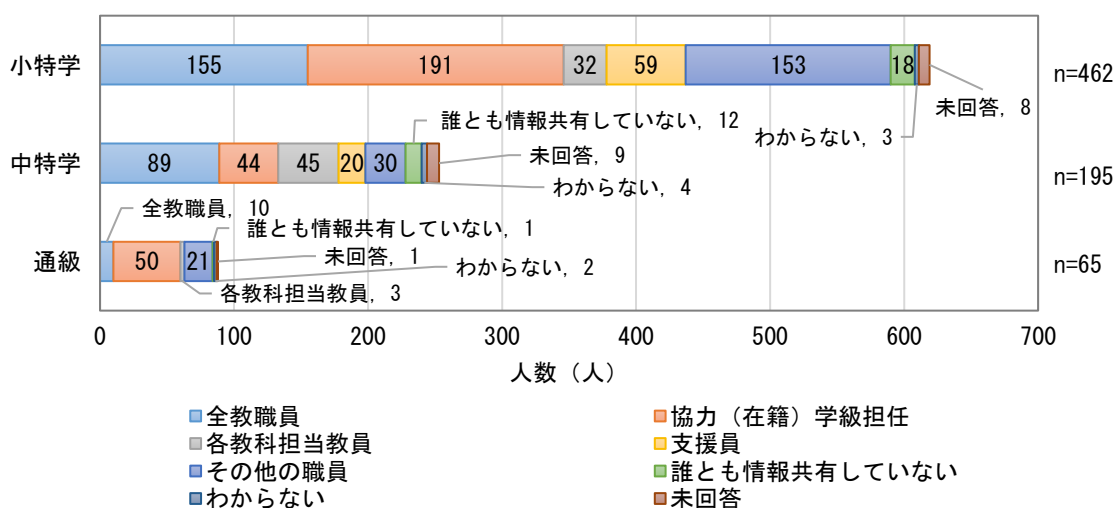


図 8 個別の指導計画を情報共有している教員等（複数回答可）

表 11 経験年数別にみた個別の指導計画を情報共有している教員等（複数回答可）

	全教職員	協力（在籍）学級担任	各教科担当教員	支援員	その他の職員	誰も情報共有していない	わからない	未回答
1～5 年 (n=394)	38.1% (150 人)	33.0% (130 人)	10.7% (42 人)	9.9% (39 人)	25.6% (101 人)	4.3% (17 人)	2.0% (8 人)	2.8% (11 人)
6 年以上 (n=340)	30.6% (104 人)	45.6% (155 人)	11.2% (38 人)	11.8% (40 人)	30.3% (103 人)	4.1% (14 人)	0.3% (1 人)	2.1% (7 人)

(4) 難しいと感じていること

個別の指導計画について難しいと感じていることについて図 9 に示した。「具体的な指導内容の設定」に難しさを感じている教員の割合が特に高く、小学校特別支援学級では 58.4%、中学校特別支援学級では 59.0%、通級指導教室では 55.4%であった。また、「実態把握やアセスメントの方法」や「目標の設定」に難しさを感じている割合も高かった。

個別の指導計画について難しいと感じていることについて経験年数別に示したものが表 12 である。1～5 年経験者と 6 年以上経験者で、各項目の回答者の割合を算出し比較した。その結果、「実態把握やアセスメントの方法」「目標の設定」「具体的な指導内容の設定」「評価」という個別の指導計画の作成に関する項目は、1～5 年経験者の方が回答した割合が高かった。一方で、「個別の指導計画を意識して授業を行うこと」「個別の教育支援計画との関連」「評価結果を次の授業や指導に生かすこと」という個別の指導計画の活用に関する項目は、6 年以上経験者の方が回答した割合が高かった。

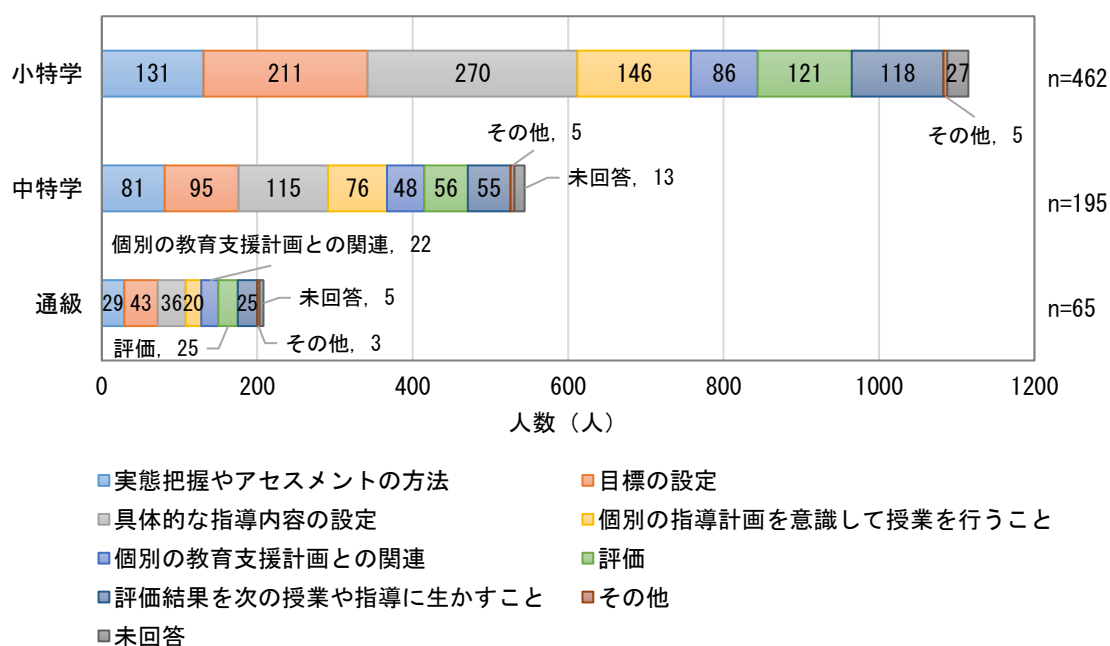


図9 個別の指導計画について難しいと感じていること (複数回答可)

表 12 経験年数別にみた個別の指導計画について難しいと感じていること (複数回答可)

	実態把握 やアセス メントの 方法	目標の設定	具体的な 指導内容 の設定	個別の指 導計画を 意識して 授業を行 うこと	個別の教 育支援計 画との関 連	評価	評価結果を 次の授業や 指導に生か すこと	その他	未回答
1～5年 (n=394)	37.3% (147人)	50.5% (199人)	63.2% (249人)	30.5% (120人)	20.3% (80人)	41.4% (163人)	25.9% (102人)	1.8% (7人)	4.6% (18人)
6年以上 (n=340)	27.6% (94人)	44.1% (150人)	50.6% (172人)	35.9% (122人)	22.4% (76人)	38.8% (132人)	28.2% (96人)	1.8% (6人)	7.9% (27人)

(5) 困っていることなど (自由記述)

個別の指導計画について困っていることなどについて、自由記述で回答を求めた結果、112人から回答が得られた。KJ法を参考に記述内容を分析した結果、表13に示したように11のカテゴリーが生成された。それらのカテゴリーは、「基本的理解」「指導の専門性」「調整力」「校内体制他」という4項目に分類できた。「指導の専門性」に分類された5つのカテゴリーには、さらに12のサブカテゴリーに生成された。

表 13 個別の指導計画について困っていることなど（自由記述）

カテゴリー（記述者数）		記述内容例
基本的理解	指導計画に関する基本的理解(5)	作成にあたり専門用語がわからないので、どのように表記すればよいか悩む。
	通級ならではの課題(4)	通級指導教室と通常学級それぞれの場での指導目標・内容が整理されていない。
指導の専門性	実態把握(6)	時期の問題 4月に担当したばかりの時は実態把握が難しい。 実態把握の難しさ 生徒の実態の見極め。
	目標の設定(15)	設定した目標に対する不安 実態分析や目標設定は適切かどうか不安。特に学習段階の見極めが難しい。 目標設定の仕方 成長がゆっくりな児童の目標がなかなか達成できなくて、いつも同じような目標になってしまうこと。 目標の焦点化 長期目標と短期目標の焦点化が難しい。
	指導内容・方法の検討(11)	指導・支援内容の検討 具体性を重視した場合、全体像が見えず、概要でまとめると個別の支援内容が見えてこない。 指導・支援の効果 目標達成のための手立てが当該児童にとって効果的かどうかははっきりしないこと。
	学習評価(8)	評価の妥当性 評価は妥当であるか。 評価よりも作成に重き 作成することに重きを置き、振り返ることが少ない。 評価の苦労や不安 何をもってどの程度達成することができたら評価が変化するのかの判断が難しく、指導に関しても手ごたえを感じられず果たしてこのままでもよいのかという不安がある。
	効果的な活用(20)	指導計画の活用 作成しているところで止まっていて、活用できていない。 計画に沿った指導 学校行事や特別支援学級内の合同学習で事前指導や練習の時間が多いため、計画通りに進まない。
調整力	保護者との共通理解(6)	保護者の手前、明確な表現ではなく表記せざるを得ない場合があり、こちらの真意を十分に伝えるに至っていないのではないか。
校内体制他	作成時間の確保・情報共有(7)	自分以外の他の先生方と情報を共有する機会が少ない。
	様式の問題(14)	様式が市内でバラバラになっている。統一してほしい。
	その他(13)	進学、転学時の取り扱い。

7 自立活動の指導について

(1) 難しいと感じていること

自立活動の指導について難しいと感じていることについて図 10 に示した。自立活動の指導に当たって、教員は多様な難しさを感じていることがうかがえる。「具体的な指導内容の設定」に難しさを感じている割合が最も高く、小学校特別支援学級では 67.8%、中学校特別支援学級では 63.4%、通級指導教室では 62.1%であった。また、「児童生徒が複数いる時の指導」に難しさを感じている教員も多く、とりわけ小学校特別支援学級では 47.0%と高い割合であった。

自立活動について難しいと感じていることについて経験年数別に示したのが表 14 である。1～5年経験者と6年以上経験者で、各項目の回答者の割合を算出し比較した。その結果、顕著な差がある項目として、「具体的な指導内容の設定」は1～5年経験者 73.6%、6年以上経験者 57.4%、「児童生徒が

複数いる時の指導」は1～5年経験者 38.6%、6年以上経験者 47.1%であった。

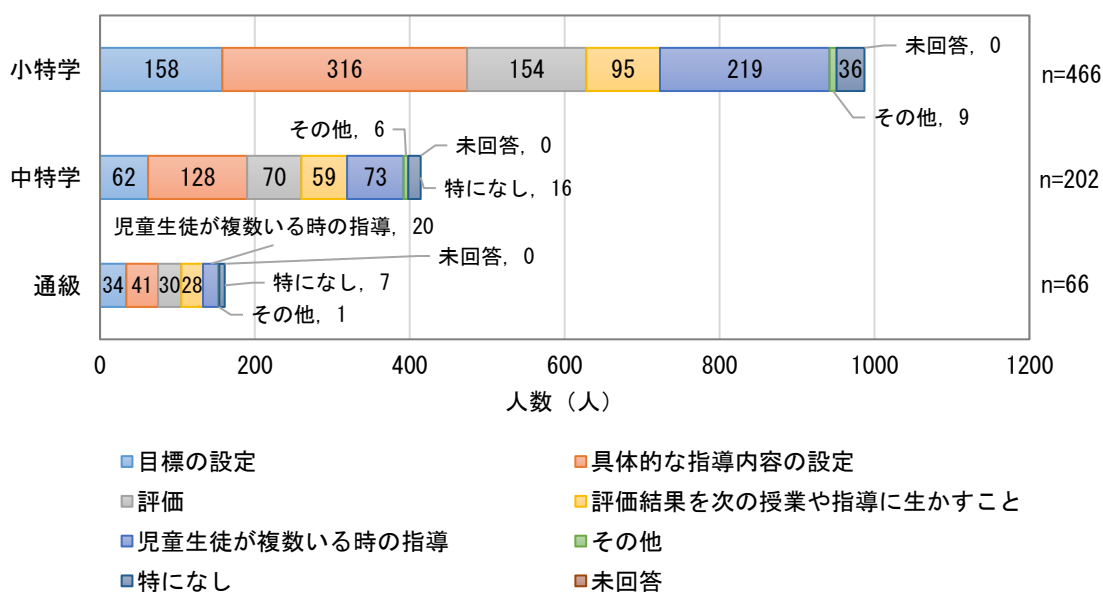


図 10 自立活動の指導について難しいと感じていること (複数回答可)

表 14 経験年数別にみた自立活動の指導について難しいと感じていること (複数回答可)

	目標の設定	具体的な指導内容の設定	評価	評価結果を次の授業や指導に生かすこと	児童生徒が複数いる時の指導	その他	特になし
1～5年 (n=394)	36.5% (144人)	73.6% (290人)	46.4% (183人)	24.6% (97人)	38.6% (152人)	2.3% (9人)	6.1% (24人)
6年以上 (n=340)	32.4% (110人)	57.4% (195人)	39.4% (134人)	25.0% (85人)	47.1% (160人)	2.1% (7人)	10.3% (35人)

(2) 困っていることなど (自由記述)

自立活動の指導について困っていることなどについて、自由記述で回答を求めた結果、214人から回答が得られた。KJ法を参考に記述内容を分析した結果、表15に示したように15のカテゴリーが生成された。それらのカテゴリーは、「基本的理解」「指導の専門性」「調整力/校内体制他」という4項目に分類できた。また、15カテゴリーの内、8カテゴリーは教育課程に関する調査項目(図2)で「自立活動の指導の時間を時間割に位置付けて行っている」と回答した教員の記述からのみ生成されたカテゴリーであった。

表 15 自立活動の指導について困っていることなど（自由記述）

	カテゴリー（記述者数）	記述内容例
基本的理解	自立活動に関する基本的理解(9)	生活単元学習や日常生活の学習と区別することができていない。
	指導事例等の参考資料が必要** (9)	指導案集や活動例などが無いので、授業を行う際に、適切な指導を考えるのが大変。
指導の専門性	多人数・実態差への対応(47)	全員で取り組む際、学年差、発達段階の差などから、内容の設定が難しい。
	教育課程の編成** (5)	自立活動の指導の時間をどのように設定すると、効果的に指導できるのか。
	目標設定** (3)	どのように目標を立てて、どのような活動をしていくのかを決定することが難しい。
	具体的な指導内容・方法(25)	何をどのように指導すればいいのか毎時間悩む。
	個々の実態に応じた指導内容・方法** (11)	個々の実態に合わせた内容の設定とそれを実施する時数の検討が難しい。
	専門的な指導** (14)	気持ちのコントロールについての具体的な指導方法。
	計画に沿った指導** (3)	授業がその都度その都度になってしまうことがある点。
	学習への意欲付け** (2)	学習への意欲付けが難しい。
	学習評価・指導の評価(19)	評価が難しい。目に見えて障害の改善・克服はなかなか見られないため。
	指導効果の実感*(4)	継続して指導してもなかなか成果が上がらない。
教材の準備** (3)	児童の実態に合う教材・教具の準備が難しい。	
調整力／ 校内体制等	指導時間の確保(33)	指導したい内容に対して時間が不足している。
	その他(9)	自立活動に対する教員の理解。

* 図2で「自立活動の指導の時間を設けず、各教科・領域の中に取り入れて行っている」と回答した教員の記述からのみ生成されたカテゴリー

** 図2で「自立活動の指導の時間を時間割に位置づけて行っている」と回答した教員の記述からのみ生成されたカテゴリー

8 「困っていることなど」の整理

ここまで、小・中学校の特別支援教育担当教員が抱えている「困っていることなど」（自由記述で調査した結果）について調査項目別に示してきた。これらを俯瞰し、その全体像を図11に示した。この図は、縦軸が「教育課程」「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」「自立活動」という本調査の観点を示しており、横軸は各カテゴリーを整理した「基本的理解」「指導の専門性」「調整力」「校内体制他」という4つの分類項目を示している。

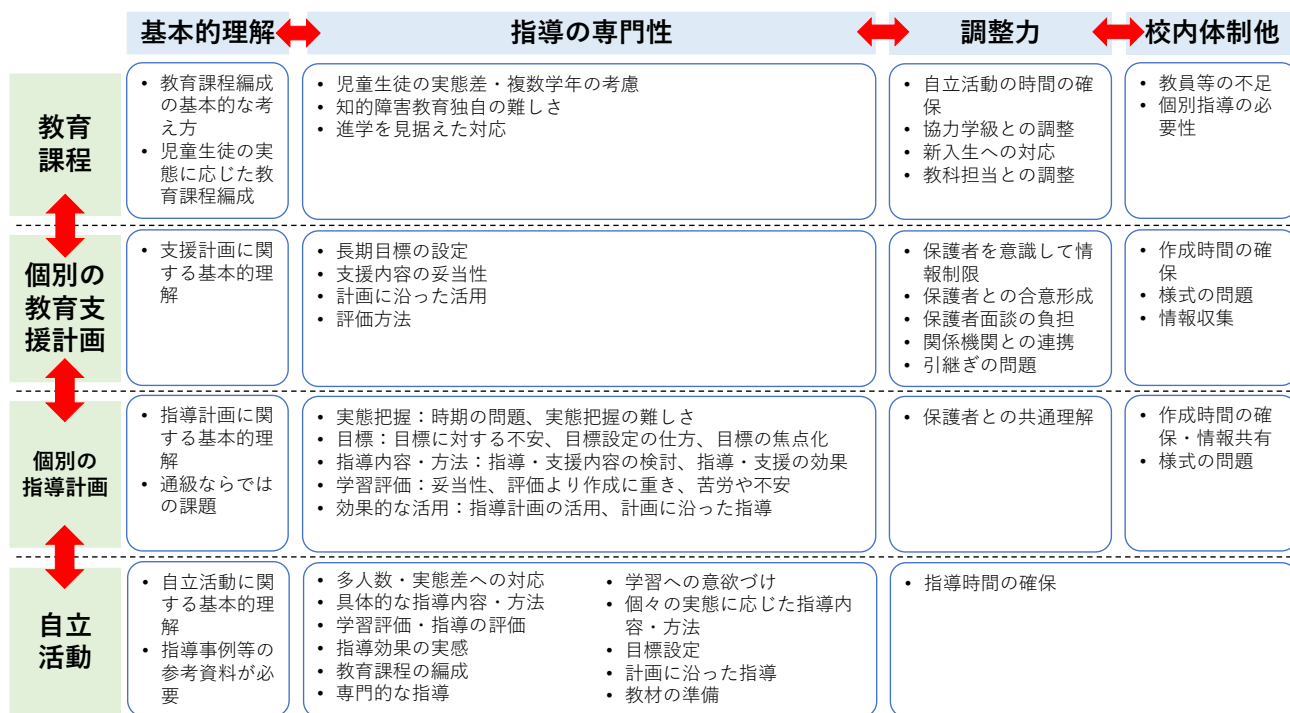


図 11 特別支援教育担当教員が抱える「困っていることなど」の全体像

9 その他の困っていること・課題等について

(1) 日々の指導

日々の指導について困っていること・課題などについて、自由記述で回答を求めた結果、249 人から回答が得られた。KJ 法を参考に記述内容を分析した結果、表 16 に示したように 5 つの大カテゴリーに分けられ、さらに 21 の小カテゴリーが生成された。

表 16 日々の指導について困っていること・課題など（自由記述）

カテゴリー（記述者数）	記述内容例	記述者属性			
		小 特 学	中 特 学	通 級	
具体的な 指導・支 援(114)	学習指導の方法	自立活動以外の教科での学習で、どのような指導方法で教えているのかを知りたい。	○	○	○
	行動面への対応	気分で左右されるところがあり、少しでも気に障ることがあると指導が通らず、時間がかかることが多々ある。	○	○	○
	協力学級での支援	協力学級での学習でのめあての設定が難しい。教科の内容理解や技能習得に困難があるのでついていけないことがあり、本人の委縮につながるのでは無いかと心配になる。	○		
	実態把握から評価まで	しっかりとした実態把握ができていくかどうか、又その実態に応じた指導になっているか、いつも悩みます。適切な評価ができていくのかということも自分自身の課題です。	○		
	指導の系統性の確保	臨機応変な対応や指導になりがちで、指導の系統性が掴みにくい。	○		
	不登校への対応	通級を利用している児童が不登校であることの対応。		○	○
	進路関係	知的障害学級に在籍する生徒の普通高校への進学に向けた指導と手立て。		○	
異学年複 数児童へ の対応 (88)	学習面への対応	障害の程度が一人一人異なり、複数の学年にわたる児童へのきめ細かな指導・支援。	○	○	
	協力学級での対応	複数学年を担当しているため、交流及び共同学習の際、協力学級での支援に行けないこと。	○	○	
	個と全体のバランス	様々な障害種に対応することが難しく、教員が足りないため、個別に指導したいところを複数人一緒にして少人数で対応しているところがある。		○	
連携(28)	校内支援体制	関係する教員・職員との情報共有、連携をこまめにするのが大変。	○		
	他教員の理解	インクルーシブ教育についての理解が全教員に不足していて、共通理解して進めることが困難である。		○	
	校内での相談先	相談相手が少ない。		○	
	家庭との連携	児童の健康的・家庭的事情や都合により欠席や遅刻が多いこと。	○	○	
専門性の 向上(5)	教員の専門性	専門的な知識が少ない。		○	
	研修機会の確保	専門的な研修の機会が少ないため、適切な指導ができていくか不安である。			○
そ の 他 (14)	他学級への指導・支援	通常学級の児童の対応を頼まれ、支援学級の児童の指導ができない場面がある。	○		
	環境設定	校内 LAN が無いので、タブレット端末での指導で制限がある。	○		
	知的障害教育課程の編成	自立活動、日常生活の指導の内容の違いがあまりよくわからない。	○		
	周囲の児童への対応	周囲の児童の理解を図ること。	○		
	在籍校との情報共有	他校通級で行動面に課題がある生徒の場合、在籍校での様子を知る方法が限られ、情報が不足しがちである。			○

(2) 保護者との関係

保護者との関係について困っていること・課題などについて、自由記述で回答を求めた結果、154人から回答が得られた。KJ法を参考に記述内容を分析した結果、表17に示したように13のカテゴリーが生成された。

表17 保護者との関係について困っていること・課題など（自由記述）

カテゴリー（記述者数）	記述内容例	記述者属性		
		小 特 学	中 特 学	通 級
協力の得にくさ(29)	基本的な生活習慣を身に付けさせる上で協力が得がたい。	○	○	○
実態の認識のずれ(27)	児童の実態の認識のずれがあり、共通理解や連携が難しい。	○	○	○
連絡の届きにくさ(19)	連絡が一方通行になっていないか気になることがある。	○	○	○
過度な期待や要望(9)	保護者の学校・学級に対する要望が過大と感ずることがある。人的・物的に限界があることをどう理解していただけるか悩ましい。	○	○	
保護者の支援(9)	児童の指導に合わせ、保護者の支援も必要になる場合が多い。	○	○	○
意思疎通の困難(8)	家での過ごし方などの指導・お願いが通じていないことが多く、子どもの生活リズムの改善が見られない。	○	○	
気になることの伝え方／聞き方(6)	繰り返し指導を行っているが、学習内容がなかなか定着できず、その状況を保護者に伝えるのが難しい。	○	○	
不安定な家族関係(6)	児童と保護者との関係性が不安定な時が多いため、提出物・学習道具の持参、家庭学習の習慣化が図りにくい。	○	○	
面談の負担感(6)	毎日、複数件の面談をしているので、心理的な負担感がある。	○	○	○
進路についての考え方の違い(6)	生徒の将来についての考え方に温度差が見られること。		○	
進路についての情報提供の仕方(4)	保護者に児童の実態を伝え児童の今後の進路を考えていかなければいけないが、その伝え方が分からない。	○	○	
指導・支援の方針の違い(4)	指導内容や手立てが保護者に受け入れてもらえない。	○	○	○
その他(21)	まだ経験が浅いため、特別支援に関する質問、特に手帳に関する情報や必要な医療機関などはよく分からないため答えることができない。	○	○	○

(3) 関係機関との連携

関係機関との連携について困っていること・課題などについて、自由記述で回答を求めた結果、77人から回答が得られた。KJ法を参考に記述内容を分析した結果、表18に示したように10のカテゴリーが生成された。

表 18 関係機関との連携について困っていること・課題など（自由記述）

カテゴリー（記述者数）	記述内容例	記述者属性		
		小 特 学	中 特 学	通 級
医療機関との連携(19)	定期的に医療機関を受診しているが、経過については保護者からの情報のみになっている。	○	○	○
情報共有する時間の確保／場の設定(13)	情報共有の時間確保や場の設定が難しい。	○	○	○
様々な機関との連携(12)	自分が直接話せるのはスクールカウンセラー、年2回の巡回相談。学校全体で見れば、様々な外部機関と連携していると思うが、実感はない。	○	○	
相談先に関する悩み(6)	情報が必要なとき、どこに相談すればよいか悩む。	○	○	
指導・支援方法に関する情報／助言(4)	可能ならば、専門の先生から実際の指導を見てもらいながら指導方法等についてアドバイスをもらいたい。	○	○	
他校の教員との連携(4)	医療機関との連携が必要だと思われるケースで、生徒の在籍する学校の特別支援コーディネーターとどのように連携を図っていけばよいか悩んでいる。			○
放課後の支援機関との連携(4)	特別支援学級在籍児童が何人も放課後の学童保育に行っている。服薬の効果が薄くなる時間帯にトラブルが起こる。	○		
進学先との連携(3)	中学校との連携をさらに密にしていく必要がある。	○	○	
特別支援学校との連携に対する抵抗感(2)	特別支援学校との連携がなかなか億劫で回りづらい。	○		
その他(11)	関係機関を通じて行われるアンケートや調査が多く感じる。	○	○	○

(4) 進路・将来

進路・将来について困っていること・課題などについて、自由記述で回答を求めた結果、201人から回答が得られた。KJ法を参考に記述内容を分析した結果、表19に示したように14のカテゴリーが生成された。

表 19 進路・将来について困っていること・課題など（自由記述）

カテゴリー（記述者数）	記述内容例	記述者属性		
		小 特 学	中 特 学	通 級
普通高校進学に向けた課題の克服(32)	普通高校への進学を見据えた場合、徐々に集団での学習を増やしたいと考えているが、集団の中での学習が困難な児童を、どのようにして集団に関わらせていけば良いのか。	○	○	
進路についての知識や情報が不足(30)	自分自身が児童の進路についての知識や情報が乏しく、保護者に適切な進路の情報提供ができない。	○	○	○
実態と進路希望のギャップ(19)	保護者の希望と児童の実態のずれがあり、困っている。	○	○	○
特別支援学校に進学するか否か(16)	中学校へ進学するに当たって特別支援学校か中学校か迷っている。	○	○	
療育手帳の取得(15)	生徒が自閉症・情緒学級在籍で愛護手帳を所持していないため、進路の選択やアドバイスが非常に難しい。	○	○	
学習のつまずきへの対応(14)	学習障害やADHDが背景となり、学力の向上が困難な生徒の進路が極めて限られている。	○	○	○
卒後の仕事や生活が心配(11)	中学卒業後、働きたいと言っているが、就職先の不安がある。	○	○	
小学校段階のキャリア教育(11)	特別支援学級におけるキャリア教育はうまくできていないと感じる。まず何から始めたらよいのか。	○		○
保護者への情報提供の仕方やタイミング(8)	どのタイミングで将来の進路の話題を保護者に提示すべきか。	○	○	
進学先での継続的な指導(6)	地域に中学校の通級教室がなく、通常の学級内でのいろいろな配慮もあまり多くを望めない。	○	○	
入試又は入学後の合理的配慮(5)	中学校卒業後の進路について、特に高等学校の入試及び入学後の特別な配慮等に関する情報がほしい。	○	○	○
本人と保護者との進路希望の不一致(3)	進路の目標を決定するための三者面談の際、本人の希望と保護者の希望が合致しない生徒がいる。		○	
自分の障害・病気の理解(3)	児童がどこまで自分の病気について知っているのか。	○	○	
その他(28)	地域の特別支援学校の高等部への通学手段が限られ、進学の実態が限られている点。	○	○	○

IV 考察

本調査は調査対象者の任意で回答を求めたが、回収率は75.9%と高く、青森県における小・中学校の特別支援教育担当教員の実態の一端を明らかにすることができたと考える。ここでは、主な調査項目毎に若干の考察を加える。

1 教育課程の編成

特別支援教育担当教員の多くが、児童生徒の実態や特別支援学校学習指導要領を踏まえて、教育課程を編成していることが明らかになった。さらには、特別支援教育コーディネーターや協力学級担任をはじめ、様々な立場の教員と協力しながら編成作業が行われており、校内の協力体制が構築されている学校が少なくないことが推察された。

一方で、自立活動の時間における指導の設定状況は6～7割程度で、【自立活動の時間の確保】が課題となっていた。この背景には、単に時間的制約だけでなく、【個別指導の必要性】を感じつつも【教員等の不足】の状態にあり、さらには【児童生徒の実態差・複数学年の考慮】も必要であるなど、運用上の課題が大きいと、自立活動の時間における指導の設定を躊躇しているケースが存在している可能性が示唆された。

2 実態把握

「行動観察」や「保護者からの情報収集」、「各種検査結果」など多様な方法で実態把握が行われていることが明らかになり、特別支援教育における実態把握の重要性が広く認識されていることが推察された。

一方で、小学校特別支援学級と中学校特別支援学級の担当教員は、「他機関からの情報収集」が4割弱で比較的低い実施率であった。関係機関からの情報収集に関するノウハウは、特別支援学校や通級指導教室の担当教員が有している場合が多いと考えられるため、小・中学校の特別支援学級の担当教員と共有するための方策について検討が必要であろう。

3 個別の教育支援計画

各校においては、特別支援教育担当教員が「特別支援教育コーディネーター」をはじめ、様々な教員等と協力して個別の教育支援計画を作成していることが明らかになった。ただし、「協力（在籍）学級担任」と協力して作成している割合は、中学校特別支援学級の担当教員が4割弱で他と比べて低かった。加えて、中学校特別支援学級の担当教員は、個別の教育支援計画作成に協力している教員等の人数が少ない傾向にあり、これらの背景には教科担任制等の中学校の特性が影響していると考えられる。

作成した個別の教育支援計画は様々な活用がなされており、特に「保護者との情報共有に活用している」学校が8割以上で高い割合を示した。その反面、【保護者を意識して情報制限】【保護者面談の負担】【保護者との合意形成】という保護者との連携面で困難を感じている教員がいることから、どのように情報共有すればよいのかという具体的な方法やその在り方が課題になってきていると考えられる。また、「関係機関との情報共有に活用している」学校は3割弱と少なく、【関係機関との連携】が課題としても挙げられていることから、個別の教育支援計画の機能を十分に生かし切れていない状況が推察された。

特別支援教育の経験年数別にみると、1～5年経験者と6年以上経験者との差が最も大きかった項目が「個別の指導計画の作成に活用している」で、6年以上経験者は100%であった。このことから、経験を積み重ねていくことで、計画間のつながり（整合性等）をより強く意識するようになることが示唆された。

4 個別の指導計画

各校においては、様々な教員等と個別の指導計画の情報共有をしていることがうかがえ、全教職員と共有している学校も少なからずあった。特別支援教育の経験年数別にみると、差が最も大きかった情報共有の相手は「協力（在籍）学級担任」で、1～5年経験者は33.3%、6年以上経験者は45.6%であった。このことから、長年経験している教員は、通常の学級での学習支援も想定しながら個別の指導計画を作成・活用していることが推察される。

また、個別の指導計画の作成・活用に当たって、特別支援教育担当教員は多様な難しさを感じていることがうかがえ、特に「具体的な指導内容の設定」と回答した教員は、小・中学校の特別支援学級、通級指導教室のいずれにおいても過半数を超えた。この背景には、【設定した目標に対する不安】【目標設定の仕方】【目標の焦点化】といった目標設定について悩んでいる状況があり、それ故に具体的な指導内容を導くことに苦労している様子がうかがえる。

特別支援教育の経験年数別にみると、1～5年経験者と比べて、6年以上経験者は「評価結果を次の授業や指導に生かすこと」など具体的な“活用”に難しさを感じている割合が若干高く、【効果的な活用】に課題意識をもっていることが推察される。この個別の指導計画の活用を促進するためには、学習評価の充実が不可欠であるが、年度末にのみ評価を実施している教員が一定数おり（中学校特別支援学級では54.4%）、【評価の苦労や不安】を抱えている現状を踏まえると、この部分に何らかのサポートが必要であることがうかがえる。

5 自立活動の指導

自立活動の指導については、「具体的な指導内容の設定」に難しさを感じている教員が、小・中学校の特別支援学級、通級指導教室のいずれにおいても60%を超えていた。経験年数別にみると、1～5年経験者においては73.6%の教員が指導内容の設定に難しさを感じており、【指導事例等の参考資料が必要】という意見も複数見られることから、自立活動の指導に関するイメージをもてるような資料や研修の必要性がうかがえる。

このほかに多かった項目として、「児童生徒が複数いる時の指導」がある。自立活動は個別指導が基本であることは理解しているものの、【多人数・実態差への対応】に苦慮しているという矛盾に直面し、葛藤している様子が推察された。この傾向は、6年以上経験者により顕著に見られることから、指導の専門性が高まるにつれ、児童生徒一人一人の教育的ニーズに応えたいが十分応えられないことへの課題意識が強まる可能性が示唆された。

小・中学校新学習指導要領において、小・中学校の特別支援学級では「自立活動を取り入れること」と規定されたため、今後、時間割に自立活動の指導の時間を設定する特別支援学級が増加することが予想され、本調査で明らかになった指導上の困難はより一層多様化すると考えられる。それ故、特別支援学校における自立活動を想定した研修では、内容やアプローチの仕方が小・中学校の特別支援学級担当教員

のニーズと合致しにくくなる可能性がある。

6 「困りの連鎖」という状態

特殊教育から特別支援教育に変わって10年以上が経った今でも、小・中学校の特別支援教育担当教員の専門性向上は重要な課題として指摘され続けているが、その根本的な解決策は生まれていない。それどころか、個別の教育支援計画や個別の指導計画、自立活動の指導、ICTの活用、合理的配慮など、身に付ける必要がある知識や技能が漸次的に拡大してきており、今後も専門性向上が課題として在り続ける可能性が高い。

本研究では、このような状況を理解する上で一つの知見を提示できたと考える。それが、先に示した特別支援教育担当教員が抱える「困っていることなど」の全体像（図11）である。この全体像について、いずれの「困り」についても単独で存在しているというよりも、それぞれが影響し合っ（つながり合っ）て連鎖が生じていると推察されることから、「困りの連鎖」と称することとした。この「困りの連鎖」を構成する要素はとて多いため、研修を受ける側は「どこからどう研修をすればよいかの分かりにくい状態」にあるのではないかと。また、研修を企画・提供する側は「どこに焦点を絞って研修内容を構成すればよいかの分かりにくい状態」にあるのではないかと。しかしながら、いずれの要素も連鎖しているため、例え本来の研修ニーズとずれが生じていたとしても、双方がそのずれに気付きにくく、ある程度研修会として成立してしまう恐れがある。

この「困りの連鎖」には、図11には表れていない、保護者との関係（表17）や関係機関との連携（表18）、進路・将来のこと（表19）、そして日々の様々な指導（表16）における「困り」が複雑に絡み合っていると考えられる。以上のことから、小・中学校の特別支援教育担当教員の専門性向上を目的とした場合、悉皆研修等で型通りの講義中心の研修会を複数回実施するだけでは不十分であり、まずは何よりも「今、何に困っているのか」「中心的な課題は何か」等の研修ニーズを明確に把握することが重要であると言える。そして、教員のニーズに応じた、アウトリーチ型のサポート体制や授業づくりに活用できるような資料の提供など、多様なアプローチの必要性を指摘できるだろう。

7 今後の展望

本調査をとおして、青森県内小・中学校の特別支援教育担当教員の現状に迫ることができたと思う。特別支援教育担当教員が困っていること（課題意識）を整理することができたことで、その専門性向上に向けて、青森県総合学校教育センター特別支援教育課として取り組むべきことについて多くの示唆が得られた。今後の研修講座の構築やホームページを活用した情報提供等につなげていきたい。

謝辞

結びに、本調査にご協力いただいた県内の教育事務所、教育委員会、小学校及び中学校の皆様にご心より感謝申し上げます。また、弘前大学大学院の菊地一文教授には、本調査の計画段階から研究の方向性等について多くのご示唆をいただきました。ここに感謝の意を表します。

研究体制

◎代表 ○担当

令和元年度	令和2年度
◎大坂 充（特別支援教育課長） 千葉 新一（特別支援教育課指導主事）	◎矢野 久光（特別支援教育課長） 橋本美樹子（特別支援教育課指導主事）
○相坂 潤（ " ）	甲田真希子（ " ）
甲田真希子（ " ）	○森山 貴史（ " ）
橋本美樹子（ " ）	○高橋 妹子（ " ）
○森山 貴史（ " ）	辻村 義樹（ " ）

令和元年度・2年度特別支援教育課研究

**青森県内小・中学校における特別支援学級、通級による指導
に関する実態調査報告書**

令和2年5月

著作 青森県総合学校教育センター特別支援教育課

発行 青森県総合学校教育センター特別支援教育課

〒031-0833

青森県青森市大字大矢沢字野田 80-2

TEL: 017-764-1993

FAX: 017-764-1992