

3.8.29 知的障害特別支援学級担任の職務を行うにあたり役立つと思う研修の形態

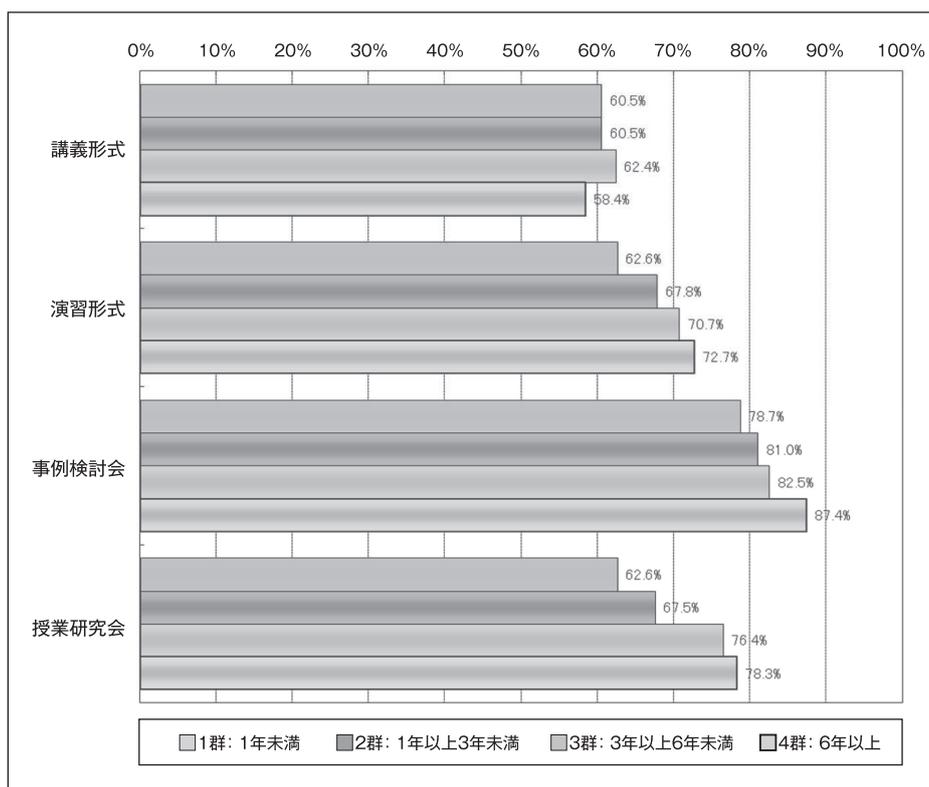


図 3- ② -31 知的障害特別支援学級担任の職務を行うにあたり役立つと思う研修の形態 (複数回答)

知的障害特別支援学級担任の職務を行うにあたり役立つと思う研修の形態について図 3- ② -31 に示した。全ての群において最も回答が多かったのは、「事例検討会」であり、知的障害特別支援学級の経験年数が高い群程、値も若干高くなる傾向が見られた。

4 調査 1 (小学校) に関する考察のまとめ

4.1 分析軸①について

以下では、調査 1 (小学校) における分析軸① (学級設置状況別) の結果について、(1) 回答者 (知的障害特別支援学級担任) の基本状況、(2) 所属校の状況、(3) 担任する児童の状況、(4) 行っている指導の実際、(5) 知的障害特別支援学級担任が抱える課題や困難、(6) 課題や困難への解決策 (実際の対応策や役立った研修) という 6 つの視点から結果を分析し、それらを基に、知的障害特別支援学級担任を支えるために必要な支援や研修について考察した。

4.1.1 各群における回答者 (知的障害特別支援学級担任) の基本情報

回答者の年齢と教員経験年数は、各群で大きな差はなく、どの群においても 52 ～ 57 歳にかけて値のピークがみられ、平均年齢は 47 歳前後であった。これに呼応して、教員経験年数も 30 ～ 34 年に値のピークがみられ、平均教員経験年数はどの群も約 23 年とベテラン層に位置する教員が多いことがわかった。

しかし、一般的な教員経験に対して、特別支援教育に関する経験は、A 群と B 群では特別支援教育の経験年数がない者が 15% 弱おり、最も高い値を示し、また、両群の中央値は 4 年で、回答者の半数の特別支援教

育経験年数は4年以下であった。C群で最も値が高かったのは2年で、中央値は6年であり、C群の回答者の半数の特別支援教育経験年数は6年以下であった。群間差を見ると、C群は、A群とB群に比べて特別支援教育経験年数が多かった。

さらに知的障害特別支援学級担任の経験年数を見てみると、全群において、年度当初(H24年4月1日現在)の時点で経験年数が2～3年目の教員が一番多かった。またA群の中央値は36ヶ月で半数は3年以下の経験年数であり、C群の中央値48ヶ月に比べて少なかった。

また、教員免許に関しては、「特別支援学校教諭免許状(知的障害)または養護学校教諭免許状あり」がA群とB群は30%台であったが、C群は45.8%と三群の中で最も高かった。A群とB群は、半数以上が特別支援教育に関連するどの免許状も取得していなかった。

また、自ら希望して知的障害特別支援学級担任になった者はA群とB群が60%台であるのに対して、C群では72.0%であった。なお、C群は、有意に値が高かった。

知的障害特別支援学級担任の研修の状況については、校外の必修扱いの研修(以下、必修研修とする)や自主研修、また校内の必修研修の時間数に群間において特に有意差は見られなかった。それに対して、校内の自主研修については、A群の平均1.9時間(SD=8.6)に比べてC群では平均4.1時間(SD=10.8)となっていて、C群の平均時間が有意に多くなっていた。知的障害特別支援学級が複数学級あるC群では、知的障害特別支援学級担任等同士での自主研修も行いやすいが、知的障害特別支援学級担任が一人しかいないA群では校内での自主研修の企画もなかなか立てづらと考えられる。

ここまでの担任の知的障害教育に関わる経験等の結果について、以下にまとめた。

A群では特別支援教育の経験年数がない者が15%弱おり、また、半数は2年以下の経験年数で、また、知的障害特別支援学級に関する経験年数については、A群の半数は3年以下の経験年数で、C群に比べて有意に少なかった。さらに、知的障害に関する免許状取得者は3割程度であった。A群の半数が特別支援教育や知的障害特別支援学級の経験は0～3年以下と少ないことや、免許の取得率の低さ、また校内の自主研修時間はC群に比べて少ないという結果から、知的障害教育に関わる体系的・系統的な知識を持ち合わせている者は少ないと考えられる。しかしながら、A群の中で知的障害特別支援学級担任を希望した者は約65%おり、意欲的な人材は半数を超えていることがわかる。

B群については、A群同様、特別支援教育の経験年数がない者が15%弱おり、半数は2年以下の経験年数であった。また、知的障害特別支援学級に関する経験年数については、またB群の中央値はA群と同じ36ヶ月で半数は3年以下であった。また、知的障害に関する免許状取得者はA群よりも若干数値は上がっていたが、30%台であった。B群の半数は特別支援教育や知的障害特別支援学級の経験は0～3年以下と少なかった。なお、自ら希望して知的障害特別支援学級担任になった者はB群が60%台であるのに対して、C群では70%台であった。B群では、知的障害特別支援学級担任を自ら希望しなかった者の比率が有意に高く、C群では自ら希望した者の比率が有意に高かった。B群では、知的障害特別支援学級担任を自ら希望した人材は少ないことが示された。

C群では、特別支援教育の経験年数については、C群で最も値が高かったのは「2年」で、中央値は6年であり、C群の回答者の半数が特別支援教育経験年数は6年以下であった。群間差を見ると、C群は、A群とB群に比べて特別支援教育経験年数が有意に多かった。また、C群においても他群と同様に、年度当初(H24年4月1日現在)の時点で知的障害特別支援学級に関する経験年数が2～3年目の教員が一番多かったが、より経験年数の長い者も他群よりも多くいた。A群よりもC群の方が有意に高い値が示され、C群にはややベテラン層が多いことが示された。また、C群は、特別支援学校教諭免許状(知的障害)または養護学校教諭免許状を所有している割合が三群の中で最も高く、校内の自主研修時間は最も高い値を示し、A群よりも有意にC群が高く、さらに知的障害特別支援学級担任を自ら希望しているものが7割強と高かったという結果か

ら、知的障害教育に関わる体系的・系統的な知識と積極的な意欲を持ち合わせているベテランが他群に比べて多いと考えられる。

なお、C群の調査の回答に当たっては、故意にベテラン層ばかりが抽出されないように、「学校名簿で一番最初の学級名の学級を担当している方1名が回答」をするように依頼していた。全国の知的障害特別支援学級担任の悉皆の母集団データがないため、推測の域を出ないが、比較的経験年数の少ない回答者も万遍なく含まれていることから、調査意図をほぼ反映したランダムなC群の知的障害特別支援学級担任の状況を示しており、複数の知的障害特別支援学級が設置されているC群にはやはりベテラン層が多く分布しているということを表しているのではないかと考えられる。

4.1.2 各群における所属校の現状

4.1.2.1 各群における学校規模など

一方、各群における回答者の所属校の学校規模について見てみると、A群<B群<C群の順で、学級数が有意に多くなっていた。A群は、各学年1学級設置されている規模の学校が多いことが窺われる。B群は各学年に2学級、C群は各学年に3～4学級設置されている規模の学校が多いことが窺われる。

所属校の知的障害特別支援学級に介助員等の配置があると回答した割合は、A群<B群<C群の順で、有意に多くなっており、A群は回答者の2割5分程度、B群は約3割程度、C群は約6割程度、所属校の知的障害特別支援学級に介助員等が配置されていた。後述する知的障害特別支援学級に在籍する児童数の規模もA群<B群<C群となっており、介助員等の配置の有無はこれにほぼ比例していると推察される。A群は平均21.2時間(SD=10.91)、B群は21.6時間(SD=9.33)、C群は13.6時間(SD=12.27)となっており、A群とB群は、C群よりも介助員の1学級当たりの平均勤務時間数が多いことが分かった。

以上の結果から、A群とB群は介助員等が配置される割合は2割5分から3割程度と少ないが、配置されている場合は、1日5時間の勤務として平均週4日程度介助員等が配置されていると考えられる。一方、C群では介助員等が配置されている学校は6割程度と多いが、1学級あたりに換算した平均勤務時間数はA群とB群よりも少なくなっている。ただし、C群では、ある学級は介助員等が必要な児童が在籍しているが別の学級では介助員等が配置されていない場合、あるいは全ての学級に介助員が配置されている場合などと様々なパターンが想定される。今回の結果は、あくまでも1学級あたりの平均勤務時間数であることに留意する必要がある。

4.1.2.2 校内におけるセンター的役割に関する校内体制

また、校内におけるセンター的役割に関しては、回答者自身が特別支援教育コーディネーターを担っている割合はA群が最も多く、6割近い学校で担任(回答者自身)が、コーディネーターに指名されていることがわかる。しかも、A群の校内特別支援教育コーディネーター指名数は他群よりも少ない傾向にあった。これには、学校規模が関連していると推測される。A群では各学年1学級程度の小規模の学校に所属する回答者が多かった。小規模校であり、また特別支援教育に関するリソースが知的障害特別支援学級しかないA群では、知的障害特別支援学級担任が特別支援教育コーディネーターの役割を担わざるを得ない状況が多いと考えられる。

B群とC群については、知的障害特別支援学級担任である回答者自身が、3割前後の割合で特別支援教育コーディネーターに指名されている一方、回答者以外の他の特別支援学級担任が3割弱程度特別支援教育コーディネーターを担っていた。また、A群<B群<C群の順で、校内特別支援教育コーディネーター指名数が有意に多くなっていた。

このことから、回答者の校内におけるセンター的役割に関する業務分担については、A群>B群>C群の

順で多くなっていると考えられる。

なお、特別支援教育コーディネーターの経験年数を尋ねたところ、A群では平均22.2ヶ月で、他群もほぼ同様の値であった。C群には知的障害教育に関するベテラン層がより多く含まれているが、特別支援教育コーディネーターの経験はそれほど変わらなかった。

特別支援教育コーディネーターという役職名に限らず、回答者自身が通常の学級の担任の支援や特別支援の必要な児童への支援を行っているかどうか、実態について尋ねたところ、通常の学級の担任への支援は約85%が行っていると回答していた。

一方、所属校における校内支援体制に関して、発達障害等も含めたより多角的かつ高度な専門性が要求されると考えられる、「特別支援学級に通常の学級の児童が来級しての支援」や、「通常の学級へ知的障害特別支援学級担任が出向いての支援」の実施の有無について尋ねると、行っていない(0名)という回答は、全群において5割を超える値が示されたが、A群>B群>C群の順で値が多くなっていた。

回答者の特別支援教育に関する経験年数と先述した結果から、A群の回答者は、特別支援教育や知的障害教育に関わる経験年数が浅い者が多い一方で、約6割の者が実際、特別支援教育コーディネーターの職務をほぼ一人だけで行っていることが示された。特に、特別支援教育コーディネーターに指名されることが多いA群の知的障害特別支援学級担任には、知的障害教育に関する研修だけでなく、発達障害等も含めた特別支援教育コーディネーター業務について知識・技能をアップするための研修が必要だろう。

4.1.3 各群の担任する児童や学級集団の現状

以下に、担任する児童や学級集団の実態に関する結果についてまとめた。

まず、担任している児童数は、群別に見ると、A群が平均で2.6人(SD=2.31)、B群が3.4人(SD=2.07)、C群が6.8人(SD=4.55)であった。A群<B群<C群の順に、学級に在籍している児童数が有意に多くなっていた。A群では、1名が33.3%、2名が30.4%で、回答者の6割強が、1又は2名の在籍児童を担当しており、少人数の学級がほとんどであることが伺えた。

また、在籍する児童の学年のばらつきについて見てみると、最高学年と最低学年の学年差が「0学年差」である割合がA群で最も多かった。「0学年差」とは、級友が同学年のみか、在籍児童が1名のみの場合である。A群では3割強が一人学級なので、「0学年差」の値が高くなったと考えられる。割合は異なるものの、B群でも「0学年差」が群内で最も多くなっていた。C群では2学年差が群内で最も多くなっていた。A群の中の一人学級を除けば、どの群においても、割合は異なるが、複数学年の児童が在籍している場合がほとんどであることを指摘できる。

また、知的発達の程度については、A群、B群、C群ともに総数と同様に「IQ50～IQ75程度」が最も高く、5割程度の値を示していた。どの群においても「IQ50～IQ75程度」のいわゆる軽度の知的発達のレベルにある児童が最も多く在籍するものの、いわゆる重度や「IQ75以上」や不明の児童が15%前後の比率で在籍しており、A群、B群、C群の全ての群において、在籍する児童の知的発達の程度は幅が広いことを指摘できる。

また、児童の支援のレベルについては、A群、B群、C群ともに「レベル2(日常生活や学習活動に、適宜、個別の支援を必要とする程度)」が最も高く、A群、B群、C群では、児童の支援に常時個別の支援を必要とするような実態の児童が2割程度在籍しているといえる。その他を比べると、A群やB群の方が、C群に比べて相対的に手厚い支援が必要な児童がやや多いようである。

また、障害種別については、A群では「知的障害のみの児童」が61.5%、「知的障害と自閉症を併せ有する児童」が27.7%と比率はB群と同程度であったが、C群と比べると、より知的障害のみの児童の割合が高く、自閉症を併せ有する児童の割合が少ない。

なお、調査前年度の卒業生の進路先は、公立中学校の特別支援学級がA群とB群が6割台、C群は7割強の値を示したが、A群は他の群より値が若干低かった。また、各群において、公立中学校の通常の学級に進学する者も、10%強いた。

以下に、各群の学級集団の特徴について上記の結果からまとめた。

A群の学級集団のイメージとして、1～2名程度の児童が在籍する少人数学級が6割を超えており、複数の児童が在籍する場合は、複数学年にまたがるものがほとんどであった。また児童の知的発達のレベルが「IQ50～IQ75程度」の者が約半数弱いる一方、「IQ25ないし20～IQ50程度」と知的発達のレベルが中程度の児童も2割弱在籍していて、この知的発達のレベルが中程度の児童は他群に比べると若干多く在籍している傾向が見られた。ただし、知的発達のレベルが重度や「IQ75以上」や「不明」の児童が15%前後の比率で在籍しており、多様な知的発達のレベルの児童が幅広く在籍していると指摘できる。支援の必要なレベルも、知的発達のレベルの結果と呼応して、相対的に多くの支援が必要な児童がやや多く在籍している傾向があるものの、様々な支援のレベルにわたって回答は分布しており、多様な支援のレベルが知的障害特別支援学級担任に求められていることがわかる。また、在籍している児童の障害種は、知的障害のみの単一障害が6割強と最も多く、C群と比べると、自閉症を併せ有する児童の割合が少なかった。

B群の学級集団のイメージは、平均して3名前後の児童が在籍し、その学年は複数学年にまたがるものがほとんどであり、生活年齢は多様となっていると指摘できる。知的発達のレベルや、支援の必要なレベル、在籍している児童の障害種はA群と似たような結果であり、在籍する児童の多様性と幅の広さを指摘できる。

C群の学級集団のイメージは、平均して7名前後の児童が在籍し、その学年は複数学年にまたがるものがほとんどであり、生活年齢は多様となっていると指摘できる。知的発達のレベルや、支援の必要なレベルはA群と似たような結果であり、在籍する児童の多様性と幅の広さを指摘できる。

在籍している児童の障害種は、知的障害のみの児童の割合が一番多いものの、他群に比べて自閉症を併せ有する児童の割合が高くなっている。

結論として、どの群においても、生活年齢（学年差）や、知的発達のレベル、支援のレベルは多様な生徒が幅広く在籍していることが指摘できる。また、本調査結果から、自閉症を併せ有する児童が知的障害特別支援学級に3割程度在籍していることが明らかになった。自閉症特別支援学級の増設によって、この割合が変わっていくのかもしれないが、現況として、知的障害特別支援学級担任には自閉症に関する知識・技能も一定程度求められることを指摘できる。以上のことから、生活年齢に応じて、また知的発達のレベルが重度から軽度あるいは境界域まで、さらに自閉症を併せ有する場合も含めた、多様な児童の実態に合わせた多様な指導や支援が、知的障害特別支援学級担任に求められると言える。

4.1.4 行っている指導の現状

実態把握の方法として、A～C群の全ての群において、最も回答数が多かったのは「保護者から家庭の様子について情報収集する」、次いで多かったのは、「行動の観察をする」、「発達・知能検査等の検査結果を活用する（外部機関で実施したものを含む）」であった。

発達・知能検査実施の有無については、実施経験有り（「はい」）が全群において4割前後であり、有意差はなかった。どの群においても、約4割程度の特別支援学級担任が発達検査や知能検査を実施できる専門性を持っているといえる。

「各教科等を合わせた指導」の実施については、全ての群において、約9割前後の値となっていたが、A群に比べてC群では「はい」（実施している）との回答が有意に多かった。本調査では具体的な内容や頻度は不明であるが、全群において約9割前後の学級で何らかの「各教科等を合わせた指導」を実施していた。

国語や算数・数学の教科書等の使用については、A～C群の全てにおいて最も回答が多かったのは、「ア：通常の学級で使用している検定教科書」で80%以上を占めていた。「イ：知的障害者用の文部科学省著作教科書」については、A群で2割強、B群で2割6分、C群で3割強であり、C群がやや使用率が高かった。

個別の指導計画の作成については、全群においてほとんど（約98%以上）が作成していた。A群では期待値よりも割合が有意に低く、逆にC群では期待値よりも割合が有意に高くなっていたが、その差の程度は、実際の値をみるとわずかであり、その差について取り上げるよりも、実態としてほとんどの学級において作成しているという事実を重視した方がよいと考えられる。

4.1.5 各群における知的障害特別支援学級担任が抱える課題や困難

児童の実態や学級集団に関する課題や困難については、現在もなお困っている課題として、全群において上位に挙げられたのは「A：保護者と教員の間で児童生徒の実態の捉え方にズレがある」、次いで「F：空き時間が確保できない」、次に「C：特定の児童生徒に対応する必要があるとき、他の児童生徒への対応に困る」であった。

児童の実態把握に関する困難については、「学級設置状況」と「児童生徒の実態把握における課題や困難」について有意差が認められ、C群では「はい」（課題や困難がある）との回答が有意に多いという結果が見られた。先述のように、各群に在籍する児童の障害像は多様であることがわかっているが、担当する児童数が他群よりも多い傾向にあるC群では、児童の人数が増えれば増えるほど、障害像のバリエーションも増えることから、実態把握についてより困難を抱えていると考えられる。さらに、具体的にどのような内容に特に困難を感じているかを尋ねたところ、A～C群の全てにおいて同じ回答傾向が見られ、特に当てはまるものを選ばず無回答となった者が5割弱と一番多かった。次いで多かったのは『いわゆる「問題行動」や気になる行動の原因やその対応策を探るための実態把握』、その次に「発達検査や知能検査の所見を指導に生かすこと」であった。児童の実態把握に関する課題や困難はいろいろあるのだが、どれも課題や困難として重みがあり、「特に」という回答を選べなかったと考えられる。

授業における学習評価に関する困難については、A～C群の全てにおいて、「知的障害のある子どもに適合させた評価規準の設定が難しい」という回答が最も多く、50%以上の値を占めていた。

また、個別の指導計画の作成における困難について、第1位に挙げられるものについて回答してもらったところ、A～C群の全てにおいて回答が多かったのは、「ア：指導目標を設定する際に児童生徒の実態把握やアセスメントをする」、次いで「ウ：具体的な指導の方法を考えること」、その次が「イ：個別の指導目標を設定すること」であった。

教育課程や指導に関する課題や困難について、「現在もなお困っていること」は、A群では、「D：集団での授業を全ての児童生徒のニーズに合うように展開すること」、「E：個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定」であった。B群は「D：集団での授業を全ての児童生徒のニーズに合うように展開すること」、「A：特別支援学校学習指導要領にある知的障害教育の教科や自立活動等」、C群は「D：集団での授業を全ての児童生徒のニーズに合うように展開すること」「F：パニック、自傷行動、他傷行動等の行動上の問題を抱える児童生徒」であった。

このことから、「D：集団での授業を全ての児童生徒のニーズに合うように展開すること」は、学級の設置状況に関わらず共通して困難な課題となっていると指摘できる。「D：集団での授業を全ての児童生徒のニーズに合うように展開すること」については、複式学級における授業づくりなども参考になると考えられるが、実際のところまとまった知見や書物はなく、今後研究が必要な分野でもあり、現場でのうまくいっている実践例を収集し分析することなどが求められるだろう。また、C群で「F：パニック、自傷行動、他傷行動等の行動上の問題を抱える児童生徒」の回答が多かったのは、自閉症スペクトラム障害のある児童の在籍率が

高いことも関係していると考えられる。

交流及び共同学習における困難や課題については、B群及びC群で、「交流先の学級に急な時間割変更があるため、交流を計画的に行いにくいこと」、次いで「交流先の学級の児童生徒に知的障害の児童生徒の理解を促すこと」の回答が多かった。B群やC群は学級の在籍児童数がA群よりも多いことや、特別支援学級や通級指導教室等が複数あることから、調整がより難しいと考えられる。

4.1.6 各群における知的障害特別支援学級担任が抱える課題や困難への解決策

4.1.6.1 各群における知的障害特別支援学級担任が抱える課題や困難への対応策

課題や困難への対応策として、全般的に、A群ではB群やC群と比較して、「管理職と相談」や、「書籍や研修などから得た知識・技能により対応」といった策を講じている割合が高く、「校内の先輩・同輩に相談して対応」の割合が低い傾向があった。それに対して、B群やC群では、「校内の先輩・同輩に相談して対応」が一番効果的な対応策として多くあげられる傾向があり、教員同士のピアサポートが課題解決に一役買っていることが示されている。特別支援教育さらには知的障害教育の担当が一人しかいないA群では、より専門的な事項について身近に相談できる相手はいない状況にある。知的障害特別支援学級のみを設置校の担任には、特に、地域の知的障害特別支援学級担任の研究会や連絡会を定期的を開催するなどして、カジュアルに情報交換できるネットワークを構築することが求められるだろう。

4.1.6.2 知的障害特別支援学級担任にとって役立つ研修

これまでに受講した研修の中で最も役立つ研修内容は、全群において、「知的障害教育に関わる教材・教具」が高い値を示した。担任する学級の在籍児童の障害種、IQ、支援レベルは様々であるので、必要な教材・教具も様々となることが考えられ、また、知的障害教育の場合、特に教材・教具は市販の物であっても子どもに合わせて個別化することが必要である。したがって、何回研修を受けても、新しい発見や気づきがあるのではないかと考えられる。また、明日からの指導にすぐ使えるものへのニーズが高いということも指摘できる。一方、各群において最も値の低かったのが、「知的障害教育に関わる学習評価について」の研修であった。講義等の内容が、必ずしも実際の指導に還元できるようには役立ち切れていない傾向があるといえる。ところで、「知的障害の教育課程について」や「個別の指導計画について」は、A群だけがやや突出して高い値を示す傾向が見られた。A群では、「知的障害の教育課程」や「個別の指導計画」に関して一定の研修ニーズがあると指摘できる。

研修の形態については、どの群においても「事例検討会」の様式の研修が最も多く、知的障害特別支援学級担任の職務の遂行に役立つと回答されていた。このようなニーズを根拠に、教育センターや地域の研究会等での研修の形態として、「事例検討会」形式を今後より多く取り入れるとよいと提案できる。

4.2 分析軸②について

以下では、調査1（小学校）における分析軸②（知的障害特別支援学級経験年数別）の結果について、特にI群（1年未満の初任者群）とIV群（6年以上のベテラン群）の結果の対比から、考察を行った。得られた結果を(1)回答者（知的障害特別支援学級担任）の基本状況、(2)担任する児童の状況、(3)知的障害特別支援学級担任が抱える課題や困難、(4)課題や困難への解決策（実際の対応策や役立つ研修）という4つの視点から結果を分析し、それらを基に、知的障害特別支援学級担任を支えるために必要な支援や研修について考察した。

4.2.1 各群における回答者（知的障害特別支援学級担任）の基本情報

4.2.1.1 I群（知的障害特別支援学級の経験年数が1年未満）における回答者の基本情報

回答者の年齢については、I群では比較的万遍なく若年層から高年層まで分布しており、平均年齢は平均40.1歳で、II～IV群に比べて有意に低かった。それに対して、教員経験年数は、0～1年が最も高い割合を示し、他群に比べて、5年以下の教員経験年数に分布が多く見られた。

また、上述の一般的な教員経験に対して、特別支援教育に関する経験は、I群は平均0.4年(SD=1.43)で、II～IV群に比べて有意に低かった。

また、教員免許に関しては、「特別支援学校教諭免許状（知的障害）または養護学校教諭免許状あり」は16.9%で他群に比べて最も低かった。I群では、約4分の3の回答者が何ら特別支援教育に関連するどの免許状も取得していなかった。

また、自ら希望して知的障害特別支援学級担任になった者は66.0%で、他群に比べて最も低かった。

まとめると、I群では年齢は若年層から高年層まで広く万遍なく分布しているが、教員経験年数及び特別支援教育に関する経験年数は、浅い教員が多い傾向にあった。もちろん、I群は知的障害特別支援学級の経験年数が1年未満であるので、知的障害教育に関する経験もほとんどない。「特別支援学校教諭免許状（知的障害）または養護学校教諭免許状あり」は2割を切り、他の特別支援教育に関する免許も含めた何らかの特別支援教育に関する免許状を取得していない者は回答者の約4分の3とほとんどを占めていた。I群は、年齢はともかく、特別支援教育及び知的障害教育に関する経験も知識もほとんどない者が大多数の群であるといえる。

4.2.1.2 IV群（知的障害特別支援学級の経験年数が6年以上）における回答者の基本情報

回答者の年齢については、IV群では若年層の分布はほとんどなく、52～57歳の範囲にピークがあった。平均年齢はIV群は51.6歳で、I～III群に比べて有意に高かった。それに呼応して、教員経験年数も30～36年の範囲で高い割合が示された。

また、上述の一般的な教員経験に対して、特別支援教育に関する経験は、IV群は平均14.8年で、I～III群に比べて有意に高かった。

また、教員免許に関しては、「特別支援学校教諭免許状（知的障害）または養護学校教諭免許状あり」は61.6%と他群に比べて最も高かった。IV群では、約7割の回答者が何らかの特別支援教育に関連する免許状を取得していた。

また、IV群で自ら希望して知的障害特別支援学級担任になった者は85.9%で、他群に比べて最も高かった。

まとめると、IV群では年齢は高年層の分布が多く、教員経験年数及び特別支援教育に関する経験年数も比例して長い者が多かった。教員経験及び特別支援教育に関する経験、知的障害教育に関する経験が長く、また特別支援学校教諭免許状（知的障害）または養護学校教諭免許状の取得者は6割強おり、経験とともに体系的な知識・技能を身に付けた教員が相対的に多いことが伺える。ただ、知的障害特別支援学級経験6年以上の教員の特別支援学校教諭免許状（知的障害）または養護学校教諭免許状取得率が6割強であり、これを増やしていく方策が必要である。

4.2.2 各群の担任する児童や学級集団の現状

4.2.2.1 I群（知的障害特別支援学級の経験年数が1年未満）における担任する児童や学級集団の現状

I群においては、学級内の在籍児童数は平均3.1名で他の群に比べて有意に少なかった。在籍児童数が「1名」(31.0%)や「2名」(19.7%)であるという回答を合わせると、回答者の約5割を占めていた。学級に在籍している児童の知能指数別の人数では、「IQ50～75」が最も多く51.1%で、必要な支援のレベル別の人

数では、「レベル2」が最も多く58.5%で、障害種別では「知的障害のみ」が最も多く64.7%で、自閉症スペクトラム障害を併せ有する者は24.7%と他群と比べると最も少なかった。知的障害特別支援学級に在籍する児童の学年差について、I群においては「0学年差」が最も多く32.1%であったが、在籍児童数が「1名」の回答が31.0%であることから、一人学級の場合を反映した値であると判断できる。「2学年差」や「4学年差」という回答も15%程度あることから、複数の児童が在籍する場合は、ほぼ異学年の集団となっていることがわかる。

上記の結果からI群の児童や学級集団の現状は、学級内の在籍児童数はIV群に比べて少なく、1～2名の少人数学級が半数を占めていること、また自閉症スペクトラム障害を併せ有する児童もIV群に比べて少ないが一定数在籍していることがわかった。また、学年差の結果から、複数の児童が在籍する学級は、ほぼ異学年の集団となっていることがわかる。人数の規模はIV群と比べると小さいが、生活年齢、知的発達の程度、障害種別の多様性がある学級集団を担当していると言える。

4.2.2.2 IV群（知的障害特別支援学級の経験年数が6年以上）における担任する児童や学級集団の現状

在籍児童数は平均5.5名で他の群に比べて有意に多かった。学級に在籍している児童の知能指数別の人数では、「IQ50～75」が最も多く54.4%で、必要な支援のレベル別の人数では、「レベル2」が最も多く53.4%であったが、I群に比べて少なかった。障害種別では「知的障害のみ」が最も多く55.8%であったが、I群に比べて少なく、「自閉症スペクトラム障害を併せ有する知的障害児」がI群に比べて多く32.3%だった。

知的障害特別支援学級に在籍する児童の学年差について、IV群においては「3学年差」と「4学年差」が最も多く19.3%であった。年齢幅のある異学年集団を担当している者が多いことがわかる。

上記の結果をまとめると、IV群の学級内の在籍児童数はI群に比べて多く、また自閉症スペクトラム障害を併せ有する生徒もI群に比べて多いことがわかった。しかしながら、I群同様、生活年齢や知的発達の程度、障害種別の多様性がある学級集団を担当しているが、児童の人数が多い分、多様性も広がった集団になっていると考えられる。

4.2.3 各群における知的障害特別支援学級担任が抱える課題や困難

いろいろな対応策を講じて、「現在なお困っていること（複数回答）」は児童の実態や学級集団に関しては、I群もIV群も他群と同様に、「A:保護者と教員の間で児童生徒の実態の捉え方にズレがあること」と「F:空き時間が確保できない」が上位を占めた。

児童の実態把握に関しては、I群もIV群も他群と同様に、特に当てはまるものを選ばず無回答となった者が一番多く、40%以上の値を示した。また、どの群においても、次いで多かったのは『いわゆる「問題行動」や気になる行動の原因やその対応策を探るための実態把握』、「発達検査や知能検査の所見を指導に生かすこと」であった。無回答が40%以上の値を示したのは、児童の実態把握に関する課題や困難はいろいろあるのだが、どれも課題や困難として重みがあり、「特に」という回答が選びづらかったと考えられる。

学習評価に関しては、I群もIV群も他群と同様に、「知的障害のある子どもに適合させた評価規準の設定が難しい」が最も多かった。

個別の指導計画の作成に関しては、I群もIV群も他群と同様に、「ア：指導目標を設定する際に児童生徒の実態把握やアセスメントをする」、「イ：個別の指導目標を設定すること」「ウ：具体的な指導の方法を考えること」の回答が多かった。

交流及び共同学習の課題や困難に関しては、最も回答が多かったのはI群とIV群においては「交流先の学級の児童生徒に知的障害の児童生徒の理解を促すこと」であった。

以上の結果から、I群もIV群もほとんど同じような内容について課題や困難を抱えていることがわかり、

知的障害特別支援学級経験年数の違いによる傾向は見られなかった。

4.2.4 各群における知的障害特別支援学級担任が抱える課題や困難への解決策

分析軸②における結果から、特にⅣ群において、「集団での授業展開」、多様な「児童生徒の実態把握」「問題行動等への対応を巡るための実態把握」、「交流先の学級の児童生徒に、知的障害のある児童生徒の理解を促すこと」が課題になっていることが明らかとなった。

また、これまでに受講した研修の中で最も役立った研修内容は、全群において、「知的障害教育に関わる教材・教具」が高い値を示した。担任する学級の在籍児童の障害種、IQ、支援レベルは様々であるので、必要な教材・教具も様々となることが考えられ、また、知的障害教育の場合、特に教材・教具は市販の物であっても子どもに合わせて個別化することが必要である。したがって、何回研修を受けても、新しい発見や気づきがあるのではないかと考えられる。また、初任者（Ⅰ群）にとっても、ベテラン層（Ⅳ群）にとっても、明日からの指導にすぐ使えるものへのニーズが高いということも指摘できる。

特に経験年数が高い担任では、講義形式よりも事例検討会が好まれる傾向にあった。そのため、特別支援学級の経験年数が多い教員に対しては、上記の課題に対する具体的事例をふまえた研修を充実することなどが必要と考えられる。

一方、課題や困難が相対的に少ないことが示されたⅠ群において、児童や学級集団に関する課題や困難、教育課程や指導に関する課題や困難において現在行っている対応策は、Ⅳ群のように校内の同輩・先輩に相談して対応することがほとんどの項目で最も多いが、相対的には少ないことが示された。そのため、Ⅰ群すなわち初任者群に対しては、相談や助言を受けられる同輩・先輩のピア・ネットワークを所属校の外に構築すること、外部専門家を活用できる環境を構築することも必要と考えられる。