

5.9.30 役立つと思う研修の形態について

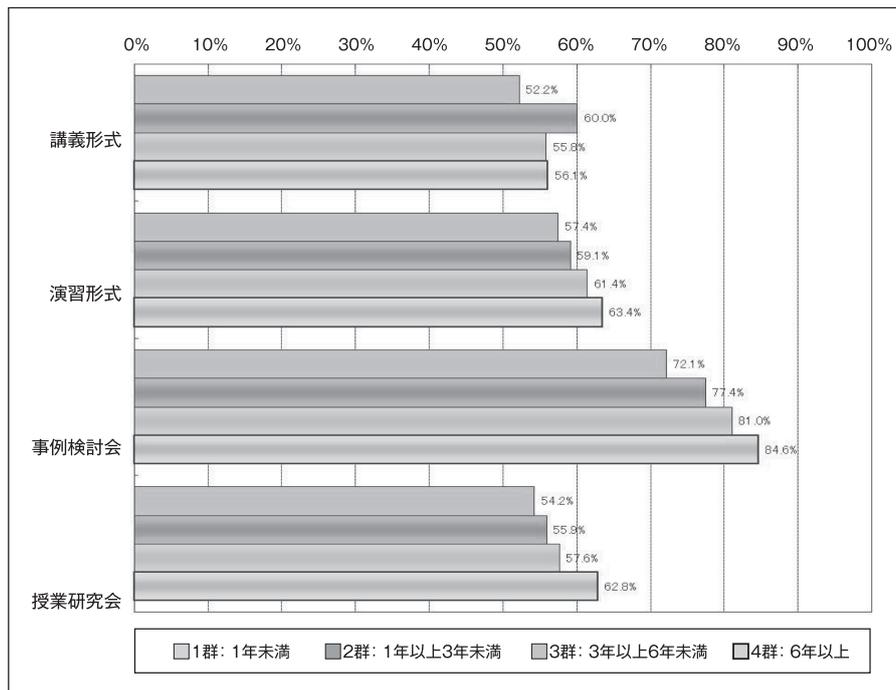


図5-②-36 知的障害特別支援学級の職務を行うにあたり役立つと思う研修の形態

どのような形態の研修が、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かについて、図5-②-36に示した。いずれの群も「事例検討会」が最も多く、I群は72.1%（225件）、II群は77.4%（432件）、III群は81.0%（405件）、IV群は84.6%（416件）と経験年数が上がるにつれ、高い値となった。

6. 調査2（中学校）に関する考察のまとめ

6.1 分析軸①について

6.1.1 分析軸①（学級設置状況別）における回答者の基本情報

6.1.1.1 A群（知的障害学級単学級設置）における回答者の基本情報

教職経験年数は平均21.1年、平均年齢は45.5歳で、他の群と同様に教員経験は比較的に高い傾向が見られた。それに対して、特別支援教育の経験年数は0年が最も分布が多く、知的障害特別支援学級の経験月数は平均49.9か月と、知的障害特別支援学級の経験は比較的に少ない傾向が見られた。さらに、特別支援学校教諭免許状の保有状況は「免許状なし」が64.3%と半数以上を占めていた。以上の結果から、A群の教員は特別支援教育に関する経験や専門性が限られている状況で、知的障害特別支援学級を担当している現状が推察される。

その一方で、特別支援教育コーディネーターの「経験なし」は45.0%と、半数以上が特別支援教育コーディネーターを担当していた。さらに、通常の学級担任への支援を「している」と回答した者が70.6%あった。これらから、A群の教員は知的障害特別支援学級の担任のみでなく、特別支援教育コーディネーターなど校内の特別支援教育に関する業務も担当していることが多いと考えられる。

また、平成23年度に受講した特別支援教育に関する研修の平均時間は、校外必修は平均15時間、校外自主参加は平均13時間、校内必修は平均4時間、校内自主参加は平均1時間であった。知的障害特別支援学

級担任への希望をした者は 53.0% であった。

6.1.1.2 B群（知的障害特別支援学級単学級と他の障害種の特別支援学級又は通級による指導を設置）における回答者の基本情報

B群の回答者の基本情報は、全般的にA群とほぼ同様の傾向を示した。教職経験年数は平均 22.0 年、平均年齢は 46.6 歳で、他の群と同様に教員経験は比較的に高い傾向が見られた。それに対して、特別支援教育の経験年数は 0 年が最も分布が多く、知的障害特別支援学級の経験月数は平均 56 か月と、A群とほぼ同様に知的障害特別支援学級の経験は比較的に少ない傾向が見られた。さらに、特別支援学校教諭免許状の保有状況は「免許状なし」が 60.5% と A群と近い比率を示した。以上の結果から、B群の教員も A群とほぼ同様の傾向で、特別支援教育に関する経験や専門性が限られている状況で、知的障害特別支援学級を担当している現状が推察される。

その一方で、特別支援教育コーディネーターの「経験なし」は 52.2% と、A群に比べると少ないが半数近くが特別支援教育コーディネーターを担当していた。さらに、通常の学級担任への支援を「している」と回答したものが 69.2% あった。これらから B群の教員も A群の教員とほぼ同様の傾向で、知的障害特別支援学級の担任のみでなく、特別支援教育コーディネーターなど校内の特別支援教育に関する業務にも関わっていることが多いと考えられる。

また、平成 23 年度に受講した特別支援教育に関する研修の平均時間は、校外必修は平均 14 時間、校外自主参加は平均 12 時間、校内必修は平均 4 時間、校内自主参加は平均 2 時間であった。知的障害特別支援学級担任への希望をした者は 55.0% であった。

6.1.1.3 C群（知的障害特別支援学級を複数学級設置）における回答者の基本情報

C群の回答者の基本情報は、A群やB群と異なる傾向が見られた。教職経験年数は平均 23.3 年、平均年齢は 47.6 歳と、教員経験は他の群と同様に比較的に高い傾向が見られた。特別支援教育の経験年数で 0 年が最も分布が多いのも他の群と同様だが、知的障害特別支援学級の経験月数を平均で見ると 90.2 か月であり、他の群に比べると多い傾向が見られた。特別支援学校教諭免許状の保有状況も「免許状なし」が 39.0% と他の群に比べて免許状を保有している者が多かった。以上の結果から、C群の教員は他の群に比べて特別支援教育に関する経験や専門性が比較的に高い傾向が見られた。しかしその一方で、知的障害特別支援学級の平均経験月数は教員経験年数の半分にも満たないこと、免許状なしが約 4 割存在することなどから、C群においても特別支援教育に関する経験や専門性は限られているとも捉えられる。

その一方で、特別支援教育コーディネーターの「経験なし」は 46.7% と、B群とほぼ同様に半数近くが特別支援教育コーディネーターを担当していた。さらに、通常の学級担任への支援を「している」と回答したものが 70.1% あった。これらから C群の教員も他の群の教員とほぼ同様の傾向で、知的障害特別支援学級の担任のみでなく、特別支援教育コーディネーターなど校内の特別支援教育に関する業務にも関わっていることが多いと考えられる。

また、平成 23 年度に受講した特別支援教育に関する研修の平均時間は、校外必修は平均 15 時間、校外自主参加は平均 14 時間、校内必修は平均 4 時間、校内自主参加は平均 3 時間であった。知的障害特別支援学級担任への希望をした者は 76.7% と他の群に比べて高い傾向が見られた。

6.1.2 分析軸①（学級設置状況別）における回答者の学校の現状

6.1.2.1 A群（知的障害学級単学級設置）における回答者の学校の現状

校内の設置学級数の平均は9.0学級でB群やC群に比べて有意に少なかった。校内の在籍生徒数は101～200名が最も分布が多く、平均では233.4名とB群やC群に比べて有意に少なかった。これらから、A群の学校は他の群に比べて小規模の学校といえる。

介助員の1学級あたりの勤務時間数については、平均週16.0時間でC群に比べて有意に多かった。校内における特別支援教育コーディネーターの指名人数は、「1名」が89.1%と最も多く、これは他の群と同様の傾向であった。指名された特別支援教育コーディネーターの職名については「回答者自身」が55.8%と最も多く、B群やC群に比べて多かった。通常の学級に在籍する生徒が特別支援学級に来て支援を受ける人数は「0名」が78.9%と最も多く、これは他の群と同様の傾向であった。通常の学級に在籍する特別支援が必要な子どもに対し、知的障害特別支援学級の担任が支援・指導を行うことの有無は、「いいえ」が78.1%と多く、これも他の群と同様であった。

6.1.2.2 B群（知的障害特別支援学級単学級と他の障害種の特別支援学級又は通級による指導を設置）における回答者の学校の現状

校内の設置学級数の平均は14.1学級でA群に比べて有意に多かった。校内の在籍生徒数は301～400名が最も分布が多く、平均では391.9名とA群に比べて有意に多かった。これらから、B群の学校はA群に比べると規模が大きい学校といえる。

介助員の1学級あたりの勤務時間数については、平均週16.5時間でC群に比べて有意に多かった。校内における特別支援教育コーディネーターの指名人数は、「1名」が85.2%と最も多く、これは他の群と同様の傾向であった。指名された特別支援教育コーディネーターの職名については「回答者自身」が34.8%とA群に比べると少ない値だが最も多かった。通常の学級に在籍する生徒が特別支援学級に来て支援を受ける人数は「0名」が69.9%と最も多いのは他の群と同様の傾向であったが、A群に比べると通常の学級に在籍する生徒が特別支援学級に来て支援を受けている場合が多いことが推察できる。通常の学級に在籍する特別支援が必要な子どもに対し、知的障害特別支援学級の担任が支援・指導を行うことの有無は、「いいえ」が75.3%と多く、これも他の群と同様であった。

6.1.2.3 C群（知的障害特別支援学級を複数学級設置）における回答者の学校の現状

校内の設置学級数の平均は18.8学級で他の群に比べて多かった。校内の在籍生徒数は501～600名が最も分布が多く、平均では546.4名と他の群に比べて多かった。これらから、C群の学校は他の群に比べると大規模の学校といえる。

介助員の1学級あたりの勤務時間数については、平均週9.5時間で他の群に比べて有意に少なかった。校内における特別支援教育コーディネーターの指名人数は、「1名」が75.4%と最も多く、これは他の群と同様の傾向であった。指名された特別支援教育コーディネーターの職名については「回答者自身」が33.0%とA群に比べると少ない値だが最も多かった。通常の学級に在籍する生徒が特別支援学級に来て支援を受ける人数は「0名」が69.0%と最も多いのは他の群と同様の傾向であったが、A群に比べると通常の学級に在籍する生徒が特別支援学級に来て支援を受けている場合が多いことが推察できる。通常の学級に在籍する特別支援が必要な子どもに対し、知的障害特別支援学級の担任が支援・指導を行うことの有無は、「いいえ」が74.0%と多く、これも他の群と同様であった。

6.1.3 分析軸①（学級設置状況別）における生徒や学級集団の現状

6.1.3.1 A群（知的障害学級単学級設置）における生徒や学級集団の現状

学級内の在籍生徒数は平均 2.7 名で B 群や C 群に比べて有意に少なかった。在籍生徒の知能指数別の人数では、「IQ50～75」が最も多く 58.0%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 51.3%であった。その一方で、「IQ25 ないし IQ20～50 程度」や「IQ70 以上」が 15%前後、「レベル 1」や「レベル 3」が 20%前後あった。障害種別では「知的障害のみ」が最も多く 61.5%であったが、知的障害と他の障害を併せ有する生徒等が 40%近く在籍していることが推察される。以上のことから、A 群の生徒は知的発達、必要な支援のレベル、有する障害の点から多様性が見られることが推察される。なお、学級内の生徒の学年差は他の群と傾向が異なり、「0 学年差」が 43.4%と最も多かったが、これは A 群が他の群に比べて学級内の在籍生徒数が少ないことが影響していると考えられる。

6.1.3.2 B群（知的障害特別支援学級単学級と他の障害種の特別支援学級又は通級による指導を設置）における生徒や学級集団の現状

学級内の在籍生徒数は平均 3.7 名で A 群に比べて有意に多く、C 群に比べて有意に少なかった。在籍生徒の知能指数別の人数では、「IQ50～75」が 58.8%と最も多いこと、必要な支援のレベル別の人数では、「レベル 2」が 50.3%と最も多いこと、「IQ25 ないし IQ20～50 程度」や「IQ70 以上」が 15%前後、「レベル 1」や「レベル 3」が 20%前後あったことは A 群とほぼ同様の傾向であった。障害種別では「知的障害のみ」が最も多く 72.9%と A 群に比べると大きい値であったが、知的障害と他の障害を併せ有する生徒等が 3 割近く在籍していることが推察される。以上のことから B 群は A 群とほぼ同様に、知的発達、必要な支援のレベル、有する障害の点から、在籍する生徒に多様性が見られることが推察される。さらに、A 群とは異なり、学級内の生徒の学年差は「2 学年差」が 44.4%と最も多かった。

6.1.3.3 C群（知的障害特別支援学級を複数学級設置）における生徒や学級集団の現状

学級内の在籍生徒数は平均 8.7 名で B 群や C 群に比べて有意に多かった。在籍生徒の知能指数別の人数では、「IQ50～75」が 59.1%と最も多いこと、「IQ25 ないし IQ20～50 程度」や「IQ70 以上」が 15%前後在籍していることは、他の群とほぼ同様の傾向であった。しかし、必要な支援のレベル別の人数が他の群とは傾向が異なり、「レベル 2」と「レベル 3」がそれぞれ 40.1%と 40.8%とほぼ同程度に多かった。また、障害種別では「知的障害のみ」が最も多いことは他の群と同様であるが、63.8%と他の群に比べると小さい値であった。以上のことから C 群は他の群よりも学級の在籍生徒数が多く、必要な支援のレベルや障害種では他の群よりも多様性が大きいことが推察された。さらに、A 群とは異なり、学級内の生徒の学年差は「2 学年差」が 39.9%と最も多く、B 群とほぼ同様に学年の面からも生徒が多様であると考えられる。

6.1.4 分析軸①（学級設置状況別）における回答者が行っている指導の現状

6.1.4.1 A群（知的障害学級単学級設置）における回答者が行っている指導の現状

生徒の実態把握の方法は「保護者から家庭での様子について情報収集する」ことが最も多く 94.8%で、次いで「行動の観察をする」が 91.0%だった。知能検査等の実施経験があると回答した者は 27.1%だった。各教科等を合わせた指導を実施していると回答した者は 88.2%だった。国語や算数又は数学の授業において用いている教材については、デジタル教材以外の市販の教材・教具が最も多く 70.8%だった。個別の指導計画を作成していると回答した者は 95.2%だった。以上の特徴は他の群とほぼ同様の結果であった。

6.1.4.2 B群（知的障害特別支援学級単学級と他の障害種の特別支援学級又は通級による指導を設置）における回答者が行っている指導の現状

生徒の実態把握の方法は「保護者から家庭での様子について情報収集する」ことが最も多く95.7%で、次いで「行動の観察をする」が91.2%だった。知能検査等の実施経験があると回答した者は27.1%だった。各教科等を合わせた指導を実施していると回答した者は90.4%だった。国語や算数又は数学の授業において用いている教材については、デジタル教材以外の市販の教材・教具が最も多く75.4%だった。個別の指導計画を作成していると回答した者は95.3%だった。以上の特徴は他の群とほぼ同様の結果であった。

6.1.4.3 C群（知的障害特別支援学級を複数学級設置）における回答者が行っている指導の現状

生徒の実態把握の方法は「保護者から家庭での様子について情報収集する」ことが最も多く98.2%で、次いで「行動の観察をする」が94.2%だった。知能検査等の実施経験があると回答した者は35.7%だった。各教科等を合わせた指導を実施していると回答した者は92.4%だった。国語や算数又は数学の授業において用いている教材については、デジタル教材以外の市販の教材・教具が最も多く75.8%だった。個別の指導計画を作成していると回答した者は96.5%だった。以上の特徴は他の群とほぼ同様の結果であった。

6.1.5 分析軸①（学級設置状況別）における課題や困難の現状

生徒の実態や学級集団に関しては、いずれの群も「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」が最も多く、次いで多いのが「空き時間が確保できない」であった。しかしながら、その比率に差があり、「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」では、C群は他の群よりも高い値を示したが、この背景にはC群は他の群に比べて学級の在籍生徒数が多いことや、生徒の多様性が他の群よりも大きいことから、個々の保護者に応じた対応が他の群よりも困難な状況があるのかもしれない。また、「空き時間が確保できない」ではB群とC群は特に高い値となったが、これにはB群やC群の学級には複数の学年からの生徒が在籍しており、ある時間に学級のすべての生徒が通常の学級で授業を受ける時間が設定しづらいことがあるのかもしれない。

生徒の実態把握では、いずれの群も「問題行動等への対応方法を探るための実態把握の方法」が最も多く、次いで多いのが「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。「問題行動等への対応方法を探るための実態把握の方法」では、特にC群が高い値を示したが、これもC群の在籍生徒数の多さや、生徒の実態の多様性の大きさから、個々に応じた対応の困難性が高いことが影響しているのかもしれない。

学習評価ではいずれの群も「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では、いずれの群も「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こと」や「具体的な指導の方法を考えること」が高い結果となった。

教育課程や指導では、いずれの群も「集団での授業をすべての児童生徒のニーズに合うように展開すること」が最も多く、特にA群、B群、C群の順に大きい値となった。この背景には、B群やC群は学級に在籍する生徒の学年差があり、さらにC群は在籍生徒の実態の多様性が大きく、集団での授業の展開の困難が大きいことがあると推察される。次いで最も課題とされたものは、A群とB群では「個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定」であったが、C群では「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。生徒の実態把握に関する課題でも、C群は特に「問題行動等への対応方法を探るための実態把握の方法」が課題とされており、C群では問題行動等への対応が課題となっていることがこの項目においても示されたと言える。さらに、A群とB群では「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を組み合わせた教育課程の編成」も、二番目に課題とされた「個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定」に近い値を示した。特別支援学級の教育課程編成は特別支援学級の担当教員が中心と

なっている場合が多いと推察されるが、A群とB群はC群よりも知的障害特別支援学級の経験月数や特別支援学校教諭免許状の取得率が低く、このような実態が影響しているのかもしれない。

交流及び共同学習の課題や困難については、いずれの群も「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」が最も多く、特にB群とC群の値が大きかった。この背景には、B群とC群はA群よりも学校の在籍生徒数が多く、知的障害特別支援学級の生徒の理解を通常の学級の生徒に促すことがより困難な状況があるのかもしれない。次いで課題とされたのは、いずれの群も「知的障害のある児童生徒が交流を嫌がる時もあること」で、A群、B群、C群の順に大きい値となった。この背景にも、A群、B群、C群の順に学校の在籍生徒数が多くなり、生徒数が多い程、知的障害特別支援学級の生徒が一人一人の通常の学級の生徒と接する時間が少なくなること等が影響しているのかもしれない。

6.1.6 分析軸①（学級設置状況別）における回答者が各課題に対して行っている対応策、役立った研修について

生徒の実態や学級集団の課題については、「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」、「宿泊学習などで同姓による支援ができず苦慮している」、「児童生徒への目が片時も離せない」、「空き時間が確保できない」、「学級を不在にすることができない」では、いずれの群も「校内外の同輩・先輩と相談して一緒に対応する」ことが最も多く、特にC群は高い値を示した。この背景は、C群は校内に知的障害特別支援学級が複数設置されている群であり、校内の知的障害特別支援学級間で相談や援助が行いやすい環境にあるためと推察される。また、「児童生徒の実態によって、指導の環境を整えることが難しい」、「宿泊学習などで同姓による支援ができず苦慮している」、「児童生徒への目が片時も離せない」、「空き時間が確保できない」、「学級を不在にすることができない」では、「管理職と一緒に対応する」も多く選ばれており、特にA群で高い値を示した。A群は知的障害特別支援学級の設置が校内に一学級で、特別支援学級や通級による指導が校内に存在しない群であり、そのような場合は管理職の支援が重要であることが推察される。「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」に関しては他の項目とは傾向が異なり、連絡帳や電話、個人面談等の対応が含まれる「その他」がいずれの群も多かった。次いで多いのがA群とB群では「校内外の特別支援教育コーディネーターや専門家と一緒に対応する」で、知的障害特別支援学級が校内に複数設置されているC群では「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」であった。

指導や教育課程については、「学級の児童生徒全員が集まる授業の時間の確保」、「集団での授業をすべての児童生徒に合うよう展開すること」、「個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定」、「感覚の過敏性やこだわりなどへの対応」では、いずれも「校内の同輩・先輩に相談して対応する」が最も多く、特にC群は高い値を示した。この背景は、C群は校内に知的障害特別支援学級が複数設置されている群であり、校内の知的障害特別支援学級間で相談や援助が行いやすい環境にあるためと推察される。「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を組み合わせた教育課程の編成」では、A群は「書籍や研修等から得た知識・技能により対応する」、「管理職と相談して対応する」の順に高く、B群とC群では「校内の同輩・先輩に相談して対応する」、「書籍や研修などから得た知識・技能により対応する」の順に高かった。特別支援学級の教育課程編成は特別支援学級の担任が中心となることが多いと考えられ、書籍や研修などから得た知識・技能を頼りに自らが中心となり教育課程を編成することが多いと考えられる。一方で相談する場合には、B群とC群では校内に特別支援学級や通級による指導を担当している教員がいるために同輩・先輩に相談して対応できるが、単学級設置のA群では管理職に相談することになると推察される。これに関して、「重複障害のある児童生徒についての医療面や身体面への適切な配慮」においても、A群は「管理職と相談して対応する」が比較的に高いが、B群とC群では「校内の同輩・先輩に相談して対応する」の方が高く、「児童生徒に合わせた教材・教具の用意」においてもB群とC群は「校内の同輩・先輩に相談して対応する」

が最も高かったが、A群では「書籍や研修等から得た知識・技能により対応する」が高い結果が示された。「重複障害のある児童生徒についての医療面や身体面への適切な配慮」、「集団での授業をすべての児童生徒のニーズに合うよう展開すること」、「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対応」、「感覚の過敏性やこだわりなどへの対応」では「校内の特別支援教育コーディネーターや外部の専門家等と相談して対応する」が高く、特にA群やB群で高かった。これらの項目は障害の専門性に関わる課題と考えられ、このような課題ではC群に比べて知的障害教育の経験月数や特別支援学校教諭免許状の取得率が限られているA群やB群では、障害の専門性が高い特別支援教育コーディネーター等の支援が重要になると考えられる。「他の特別支援学級との合同授業における知的障害の特性に合った授業の展開」では特にA群では「校外の同輩・先輩に相談して対応する」が高い結果となったが、これはA群の合同授業は校外の特別支援学級と行っているためと推察される。

研修に関して、回答者がこれまでに受講した研修の中で役立ったと思う内容については、多様な回答が含まれる「その他」を除くと、いずれの群も「知的障害教育の特性と配慮」が最も多く、次いで「知的障害教育に関わる教材・教具について」が多かった。役立つと思う研修形態については、いずれの群も「事例検討会」が最も多かったが、これには知的障害がある生徒は個々に応じた指導が重要となるため、個に応じた指導に直結した事例検討会が好まれると捉えられる。

6.2 分析軸②について

6.2.1 分析軸②（知的障害特別支援学級の経験年数別）における回答者の基本情報

回答者の基本情報については、知的障害特別支援学級の経験年数が高い群ほど、教員経験年数、年齢、特別支援教育コーディネーターの経験、特別支援学校教諭免許状の取得、通常の学級担任への支援が高い値となる結果であった。教職経験年数はI群が平均15.1年に対してIV群は27.1年であった。平均年齢はI群が40.6歳に対してIV群は51.0歳であった。特別支援教育コーディネーターについては、「経験なし」はI群が87.3%に対して、IV群は27.1%であった。特別支援学校教諭免許状の保有状況について「免許状なし」はI群が87.0%に対して、IV群は35.1%であった。通常の学級担任への支援を「している」と回答した者はI群が55.1%に対して、IV群は76.0%であった。なお、知的障害特別支援学級担任への希望をした者は、I群は39.7%に対してIV群は85.9%であったが、これはI群の教員は新規採用や異動により、希望ではなく知的障害特別支援学級の担任となった場合が多いことが推察される。

6.2.2 分析軸②（知的障害特別支援学級の経験年数別）における生徒や学級集団の現状

回答者の担当学級の生徒や学級集団の現状については、生徒の知能指数別の人数は経験年数で大きく差はなかったが、在籍生徒数は経験年数が高い群ほど多く、また、必要な支援レベル、障害種、学年差の点から、経験年数が高い群ほど在籍生徒がより多様である実態が推察された。在籍している生徒の知能指数別の人数では、いずれの群も「IQ50～IQ75程度」が最も多く、I群は56.1%でIV群は61.1%と大きくは変わらなかった。担当学級に在籍する生徒数については、I群が平均2.8人に対して、IV群が5.8人と経験年数が高い群ほど大きい値となった。学級に在籍している生徒の必要な支援レベル別の人数比率は、いずれの群も「レベル2」が最も多いのは共通していたが、I群は53.0%に対してIV群は43.0%と、経験年数が高い群ほど、それ以外のレベルの生徒の在籍率が高くなり、必要な支援レベルの点から、生徒がより多様であることが推察された。学級に在籍している生徒の障害種別はいずれの群も「知的障害のみ」が最も多かったが、I群は78.9%に対してIV群は64.1%であり、経験年数が高い群ほど、重複障害を有する生徒等の在籍率が高くなっていた。在籍生徒の学年差は、I群とII群では「0学年差」が最も多かったが、III群とIV群では「2学年差」が最も多かった。

6.2.3 分析軸②（知的障害特別支援学級の経験年数別）における課題や困難の現状

困難や課題に関しては、特に教育課程や指導、交流及び共同学習については群で差が見られた。生徒の実態や学級集団では、いずれの群も「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」が最も多く、次いで「空き時間が確保できない」であった。

生徒の実態把握では、いずれの群も「問題行動等への対応方法を探るための実態把握の方法」が最も多く、次いで「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。学習評価では、いずれの群も「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では、「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こと」や「具体的な指導の方法を考えること」がいずれの群においても高い値を示した。

教育課程や指導では、いずれの群も「集団での授業をすべての児童生徒のニーズに合うように展開すること」が最も多く、特に経験年数が高い群ほど値が大きくなった。これは、経験年数が高い群ほど、学級の在籍生徒数が多く、生徒の多様さも大きいいため、集団での授業において個に応じた指導を展開することに困難を抱いていると考えられる。特にⅣ群では、「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対応」も高く、このことも他の群よりも在籍生徒数や多様さが大きい学級集団であることが影響していると推察される。また、「個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定」が高いことはいずれの群においても共通していたが、Ⅰ群とⅡ群では「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を組み合わせた教育課程の編成」が比較的に高かった。特別支援学級の教育課程編成は、特別支援学級の担任が中心となることが多いと考えられ、経験年数が少ない担任も教育課程編成を行わなければならない、苦慮している現状が推察される。交流及び共同学習の課題や困難については、Ⅰ群では「知的障害のある児童生徒が交流を嫌がる時もあること」が最も多く、それ以外の群では「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」が最も多かった。

6.2.4 分析軸②（知的障害特別支援学級の経験年数別）における回答者が各課題に対して行っている対応策、役立った研修について

生徒の実態や学級集団の課題について、「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」、「児童生徒への目が片時も離せない」以外の項目は、いずれの群も「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」が多く、特に経験年数が高い群で値が大きい傾向にあった。「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」、「児童生徒への目が片時も離せない」ではⅠ群に関して、「校内外の特別支援教育コーディネーターや専門家と一緒に対応する」も比較的多かった。また、「児童生徒の実態によって、指導の環境を整えることが難しい」、「空き時間が確保できない」、「学級を不在にすることができない」では、いずれの群も「管理職と相談して対応する」も比較的に多かった。「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」では、いずれの群も「その他」が多く、Ⅰ群以外の群では「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」も多かった。

教育課程や指導の課題について、すべての項目でいずれの群も「校内の同輩・先輩と一緒に対応する」が多く選ばれており、特に経験年数が高い群ほど値が大きい項目が多かった。「重複障害のある児童生徒についての医療面や身体面への適切な配慮」、「集団での授業をすべての児童生徒のニーズに合うよう展開すること」、「感覚の過敏性やこだわりなどへの対応」では、特に経験年数が低い群において、「校内の特別支援教育コーディネーターや外部の専門家と相談して対応する」も比較的に多かった。「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を組み合わせた教育課程の編成」、「個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定」、「他の特別支援学級との合同授業における知的障害の特性に合った授業の展開」では、特にⅠ群においては「校内の特別支援教育コーディネーターや外部の専門家と相談して対応する」が比較的に多かった。「学級の児童生徒全員が集まる授業の時間の確保」では、いずれの群も「管理職と相談して対

応する」も比較的が多かった。

研修に関して、回答者がこれまでに受講した研修の中で役立ったと思う内容については、多様な回答が含まれる「その他」を除くと、いずれの群も「知的障害教育の特性と配慮」、「知的障害教育に関わる教材・教具について」、「知的障害教育に関わる指導方法について」が多かった。役立つと思う研修形態については、いずれの群も「事例検討会」が最も多く、特にⅣ群が高い値を示した。

6.3 知的障害特別支援学級の担任に必要と考えられる支援

本調査の結果から、中学校の知的障害特別支援学級の担任に必要と考えられる支援を以下にまとめた。今後は、下記の必要と考えられる支援についての好事例を収集することが求められる。

一点目は、課題や困難について相談し合える知的障害特別支援学級の担任間のネットワークの構築が指摘できる。生徒の実態や学級集団に関する課題や困難、指導や教育課程に関する課題や困難で、回答者が最も効果的と考える対応策において、同輩・先輩に相談することがいずれの群でも、ほとんどの課題において高い結果であった。このことから、中学校の知的障害特別支援学級の担任は課題や困難がある時は、同輩・先輩に相談することが効果的と考えていると捉えられ、課題や困難について相談し合える知的障害特別支援学級の担任間のネットワーク構築が重要と考えられる。また、知的障害特別支援学級の経験年数が少ない担任に対しては、例えば校内に設置された特別支援学級の一つを特別支援教育の経験年数が多い担任にして、生徒や指導等に関する課題や困難について、経験年数の少ない担任が経験年数の多い担任に相談できるようにする等が有効であると推察される。

担任間のネットワークに関して、特に A 群は知的障害特別支援学級が単学級設置のみで、校内にほかに特別支援教育のリソースが存在しないため、別の中学校との知的障害特別支援学級の担任間でのネットワークの構築も重要と考えられる。例えば、地域によっては、その地域の特別支援学級の担任が年に数回集まり、情報交換や相談ができる会を設けている。A 群に該当する学校が多い地域では、中学校間での知的障害特別支援学級の担任間のネットワークの構築も検討する必要があると考えられる。

また、別の学校の知的障害特別支援学級の担任間でのネットワークは、日々の課題や困難に関してこまめに相談することには限界があると考えられる。そのため、特に A 群に該当する学校が多い地域では、知的障害特別支援学級の担任が課題や困難を抱いた時に参照できる情報や、相談の選択肢を充実させる必要も考えられる。情報に関しては、例えば地域によっては特別支援学級の担任が教育課程や指導について参照できるハンドブックを、教育委員会等で作成している。また、相談の選択肢について、知的障害特別支援学級が単学級のみ設置されている A 群では、他の群よりも管理職に相談することを最も効果的であるとしており、重複障害の対応など障害特性に関わる課題では校内の特別支援教育コーディネーターや外部の専門家といった、特別支援教育の専門性が高い者に相談することを最も効果的であるとしていた。そのため、管理職に対する知的障害特別支援学級の理解啓発や、外部の専門家等と知的障害特別支援学級担任とのネットワーク構築も併せて考える必要が指摘できる。

二点目は、知的障害特別支援学級の担任の専門性向上のために研修を充実させる必要が指摘できる。本調査から、知的障害特別支援学級の担任は、担任の経験年数が比較的少ない者が多く、また特別支援学校教諭免許状を取得している者も限られていることが明らかとなった。C 群の担任は他の群よりも経験年数や取得率が高かったが、C 群は学級の在籍生徒数や生徒の多様さが他の群よりも高く、そのために課題や困難がほかの群よりも多いことが推察された。以上のことから、知的障害特別支援学級担任の専門性向上の研修を充実させることは重要と考えられる。

具体的な研修の中身については、最も役立ったと思う研修内容の結果では、「知的障害教育の特性と配慮」、「知的障害教育に関わる指導方法について」、「知的障害教育に関わる教材・教具について」が学級設置状況

や知的障害特別支援学級の経験年数を問わず、値が高い結果となった。また、役立つと思う研修形態では、特に経験年数が高い群において「事例検討会」が高い結果となった。知的障害がある生徒は個に応じた指導が重要であり、特に知的障害特別支援学級に在籍する生徒は多様さが大きいいため、知的障害の特性や個に応じた指導を学べる研修が求められていると推察される。

さらに研修に関しては、特別支援教育コーディネーターの研修を充実させることも重要と考えられる。本調査から、知的障害特別支援学級の担任の半数以上が特別支援教育コーディネーターを担当しており、さらに通常の学級担任へ何らかの支援をしている者が多いことが明らかとなった。これらのことから、知的障害特別支援学級の担任は学級内の指導に関する専門性のみでなく、特別支援教育コーディネーターなど校内全体の特別支援教育に関する専門性も求められていることが推察される。