

知的班の研究班活動による調査

**知的障害特別支援学級（小・中）の担任が
指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査**

—研修、支援体制からの考察—

（平成 24 年度～ 25 年度）

調査報告書

<目次>

はじめに

1. 問題と目的	1
2. 方法	2
3. 調査1（小学校）の結果と考察	4
4. 調査1（小学校）に関する考察のまとめ	89
5. 調査2（中学校）の結果と考察	101
6. 調査2（中学校）に関する考察のまとめ	183
引用文献	193
資料	
1. 調査票（小学校）	196
2. 調査票（中学校）	212
3. 過去の知的障害特別支援学級調査に関するまとめ	228
4. 設問12の自由回答部分の単純集計（小学校）	241
5. 設問12の自由回答部分の単純集計（中学校）	242
6. 研究成果普及リーフレット（本調査の概要）	243
研究体制	251

はじめに

本報告書は、2012年度（平成24年度）～2013年度（平成25年度）の2年間で行われた独立行政法人国立特別支援教育総合研究所知的班の研究班活動による調査「知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難とその対応策に関する全国調査 研修、支援体制からの考察」の結果をまとめたものである。

中央教育審議会初等中等教育分科会報告（2012年7月23日）において、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要」であり、「小中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある“多様な学びの場”を用意しておくことが必要である」と指摘されている。また、「障害者の権利に関する条約」が我が国においても発効し（2014年2月19日）、今後のインクルーシブ教育システムの構築に向けて、大きな流れが生まれようとしているところである。このような情勢の中、在籍児童生徒数並びに学級数の多い知的障害特別支援学級の役割はますます重要となり、担当教員の専門性の向上が更に求められていくと考えられる。

本調査では、小学校と中学校からそれぞれ2000件以上の回答を頂いた。本研究所で全国を対象とした知的障害特別支援学級の調査としては、過去最大規模の調査となる。また、文末の資料にある過去の調査に関する文献レビューに示されているとおり、知的障害特別支援学級を対象とした全国調査は数例しかない。

本調査に回答いただいた知的障害特別支援学級の担任の先生方並びに研究協力者、さらに調査票作成に当たってご協力いただいた方々に心より感謝申し上げます次第である。多くの知的障害特別支援学級の担任の方々から得られた大変貴重なデータが、今後の知的障害特別支援学級の担任への研修や支援体制の構築、施策立案など様々な場面で広く活用される基礎資料となることを期待すると共に、今後の知的障害特別支援学級の発展にいささかでも貢献できれば幸いである。

2014年3月

研究代表者

涌井 恵

（教育情報部 主任研究員）

1 . 問題と目的

1.1 問題の所在及び本調査の目的

知的障害特別支援学級の設置学級数は増加の一途をたどり、年々在籍児童生徒数が増えている（文部科学省，2013）。しかし、その一方で、特別支援学級等の担任の入れ替わりの年数サイクルは短く、経験年数が2年未満の教員が約50%を占めるという自治体もある（山梨県教育委員会，2009）。また、平成23年度版特別支援教育資料（文部科学省，2012）によれば、2011（平成23）年度の特別支援学級担当教員の特別支援学校教諭免許状保有率は小学校で32.8%、中学校で27.0%となっている。これらのことから、多くの特別支援学級担任が、特別支援教育について系統的に学んだ経験のない中で担当者となっていることが考えられる。

また、学校教育法施行規則には、特別支援学級では「特別の教育課程」を編成できることが記されており、その際には文部科学事務次官通知により特別支援学校の学習指導要領を参考にすることとされている。そのため、特別支援学級担任には、通常教育の教育課程の他に、特別の教育課程についての知識も必要となる。

さらに、知的障害のある児童生徒を対象にした教育課程では、生活単元学習や作業学習等の各教科等を合わせた指導という指導の形態を採ることも可能である。また、知的障害の特性から、体験を重視し、生活に根差した学習ができるような指導や環境づくりが必要である。

このように、知的障害特別支援学級の担任については、特に、特別支援学校（知的障害）における教育課程に関する知識・理解とそれを実際の授業で具現化する技能が必要となる。

ところで、知的障害特別支援学級における児童生徒の実態について見てみると、1998（平成10）年に実施された国立特殊教育総合研究所（現国立特別支援教育総合研究所）の知的障害特殊学級の全国抽出調査によれば、知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒の実態として、学級内において年齢差がある集団であることがほとんどであること、加えて、知的障害以外に自閉症等の他の障害を重複している児童生徒も一定数在籍しているという結果が示された。また、2008年に実施された国立特別支援教育総合研究所の自閉症教育に関する研究チームによる知的障害特別支援学級対象の調査（国立特別支援教育総合研究所，2010）においても、同様の結果が示されている。さらに、この調査では、障害の程度についても調査しており、在籍児童生徒は知的障害の程度がいわゆる重度で常時支援が必要な者や、知的障害の程度がいわゆる軽度で適応行動に一部支援が必要な者など、在籍児童の障害の程度に幅があることがわかっている。このように、知的障害特別支援学級には、異学年にまたがるという年齢差があり、自閉症等の障害が重複する児童生徒も一定数おり、また障害の程度も様々な児童生徒が在籍するという特徴がみられる。知的障害特別支援学級担任は、これらの特徴に対応した学級経営や授業づくり、学習評価を行わなければならない、教員としての高度な専門性と、発達や障害に関する幅広い知識が求められている。

また今後、障害のあるなしに関わらず、地域の学校に通い、地域とのつながりの中で暮らすという共生社会の実現を目指したインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の充実が図られることとなるが、その際には、小中学校の中にある特別支援学級の存在が大変重要となる。特別支援学級での指導の充実はもちろんのこと、より効果的な交流及び共同学習や、通常の学級に在籍する困難を抱える児童生徒への支援等について、校内における特別支援教育のセンター的役割を中心的に果たすことが期待されている。

このように知的障害特別支援学級担任には幅広い専門性が求められ、また役割も拡大してきている。

しかし、その一方で現実には、知的障害特別支援学級担任は、年齢差や発達差の幅が広い学級の児童生徒たちの指導・支援について、具体的な授業の構成や子供の実態に合った教材・教具の選定といった指導の専門性はもとより、一人ひとりの児童生徒の交流及び共同学習の時間割の調整と特別支援学級の児童生徒全員が集まれる時間の確保、あるいはトイレ等に関する介助員の有無など時間的、人的な制約にも苦慮していると予想される。しかしながら、知的障害特別支援学級担任の抱える困難や課題や研修ニーズに関する全国を

対象とした調査は、近年行われていない。

そこで、本調査では、知的障害特別支援学級担任がどのような困難や課題を抱えており、その課題解決のためにはどのような指導や学級運営上の工夫、また研修や周囲からのサポートが必要であるのかについて、学級設置状況別や知的障害特別支援学級の経験年数別に明らかにすることを目的とする。本調査によって得られたデータは、国だけでなく、地方自治体における特別支援学級に関する施策や教職員への研修やサポートに関する施策立案等に資することができると思う。

2. 方法

2.1. 対象者

全国の小学校及び中学校の知的障害特別支援学級の担任を対象とした。以下では、小学校対象の調査を調査1、中学校対象の調査を調査2とする。

対象を知的障害特別支援学級1学級のみ設置群（以下A群）知的障害特別支援学級1学級と他障害リソース（知的障害特別支援学級以外の特別支援学級や通級による指導）設置群（以下B群）、複数の知的障害特別支援学級設置群（以下C群）の3つに分け、2012年度（平成24）の国立特別支援教育総合研究所企画部調査担当が作成した全国特別支援学級名簿を抽出台帳とし、それぞれの群について対象校を抽出した。A群とB群については、全国の地方自治体から偏りなくランダムにサンプリングし、C群については母数自体が少ないため、悉皆とした。なお、抽出台帳には、東京都については前年度〔2011（平成23）年度〕の知的障害特別支援学級設置校名のみしか情報がなかった。東京都の実態から大部分がC群に該当すると予想されることと、またC群の母数が他群に比べ極端に少ないことから、東京都については、A群、B群、C群に関わりなく悉皆調査を行った。また、東日本大震災による原子力発電所の事故による影響により、調査時点で調査票郵送困難区域となっていた福島県内配達制限地域（双葉郡：大熊町、富岡町、浪江町、樽葉町、双葉町、葛尾村、川内村、南相馬市、田村市、相馬郡：飯館村、伊達郡：川俣町）については抽出台帳から除外した。

本調査は上述A～C群や、知的障害特別支援学級経験年数の長短によって群間比較を行うことを目的としているため、一定数のデータ数を各群に確保する必要性があり、総回収データ数を小学校と中学校でそれぞれ2,000件程度収集する必要があった。過去の知的障害特別支援学級の回収率等を勘案し、回収率50%の想定で、全国の小学校の知的障害特別支援学級15,303学級から4,032学級、全国の中学校の知的障害特別支援学級6,819学級から3,954学級を抽出した。最終的な調査対象データの抽出数については表2-1に示した。

なお、調査票の回答に当たっては、C群については知的障害特学支援学級担任が複数いるが、知的障害特別支援学級の経験年数別に分析することも予定していたことから、回答者の経験年数が偏らないようにするため、学校名簿で一番最初の学級名の学級を担当している教員に回答してもらうよう依頼した。

表 2-1 調査対象データの抽出数

抽出データ数	小学校	中学校
A群：知的障害特別支援学級単学級のみ設置	1 2 5 3	1 6 0 3
B群：知的障害特別支援学級単学級＋他障害種の特別支援学級または通級指導教室	1 2 4 7	1 5 9 9
C群：知的障害特別支援学級を複数設置	1 2 1 7	5 7 6
東京都悉皆抽出（H23年度NISE名簿より）	3 1 5	1 7 6
	4 0 3 2	3 9 5 4

2.2．調査仮説

(仮説1) 知的障害特別支援学級の設置状況別によって、担任のおかれた状況は異なり、担任の抱える困難や必要な研修・支援が異なるのではないかと考えられる。具体的には、知的障害特別支援学級が単学級のA群では知的障害教育に関わる教員は大抵1名と思われ、担任が一人のみのため、孤立しがちであり同僚からのサポートを得ることが難しいのではないかと考えられる。それに対し、複数の知的障害特別支援学級が設置され複数の教員が配置されているC群の担任は、同僚からのサポートを日々受けることで課題や困難を解決できることも多いのではないかと考えられる。

(仮説2) 知的障害特別支援学級を担任した経験年数の長短によって、担任のおかれた状況は異なり、担任の抱える困難や必要な研修・支援が異なるのではないかと考えられる。新任者群(群)に比べて、ベテラン群(群)では、ベテラン群の方がより専門的な問題に課題や困難を抱え、また必要と感じる研修内容もより専門性の高い内容となるのではないかと予想した。

2.3．調査項目について

本研究専門研修の研修員で知的障害特別支援学級の担当経験がある者や、県・市のセンターの指導主事や指導主事経験者を対象に、質問項目作成のためフォーカスグループインタビュー (Vaugh, Schumm, & Sinagub, 1996) をそれぞれ行った。フォーカスグループインタビューでは、知的障害特別支援学級担任が抱える困難や課題について意見等を自由に出してもらった。この結果を基に、以下のような12ヶの調査項目を作成した。

調査票の質問項目

- ・担任する学級について
 - 1．あなた(回答者)
 - 2．担任する学級の児童生徒や学級集団
 - 3．児童生徒の実態把握
 - 4．教育課程や指導
 - 5．交流及び共同学習
 - 6．研修
- ・貴校について
 - 7．貴校の学級数や児童生徒数等
 - 8．知的障害特別支援学級
 - 9．知的障害特別支援学級担当者
 - 10．知的障害特別支援学級専用の施設・設備
 - 11．校内体制
 - 12．その他

2.4．調査実施期間と調査方法

調査実施期間：2012(平成24)年12月中旬～2013(平成25)年1月中旬

調査方法：配布、回収とも郵送法を用いた。各学校に直接郵送し、記名式で回答してもらった。

2.5 . データの処理方法

2.5.1 . 群分けの方法

分析軸（学級設置状況別）に関する群分けは、設問 7.1 の「貴校の知的障害特別支援学級数」と設問 7.2 の「貴校で行われている通級による指導（いわゆる通級指導教室）」の回答によって行った。なお、データクリーニングを行い、不適切と思われる値のデータは除外した。

また、分析軸（知的障害特別支援学級経験年数別）に関する群分けを、設問 1.3 の小問の知的障害特別支援学級の経験年数の回答によって行った。なお、分析軸と同様、データクリーニングを行い、不適切と思われる値のデータについては除外した。

2.5.2 . データの統計処理方法

回収したデータについて、学級設置状況別や知的障害特別支援学級の経験年数別の群毎のクラス集計を算出し、等比尺度データについては平均や分散を算出した。

回答の選択肢が「はい」と「いいえ」という名義尺度の二択から選ぶ設問の回答については、² 検定を行い、有意差が見られた場合は残差分析を行い、どの群間で有意差が見られるのかを調べた。有意差の判定は有意水準 5 % を採用した。ただし、データによっては、期待値の値が低すぎる等により、上記の手法が適用できないものもあった。

例えば年齢などの等比尺度の回答項目については、一元配置の分散分析を行った。有意水準 5 % で有意差が見られた場合は、Tukey 法による多重比較を行い、どの群間で有意差が見られるのかを調べた。有意差の判定は有意水準 5 % を採用した。

3 . 調査 1(小学校) の結果及び考察

3.1 回収率など

調査 1 では、発送数 4032 件のうち、回収数は 2193 件で、回収率は 54.4% であった。

また、データクリーニングを行い、不適切と思われる値のデータは除外した結果、分析軸（学級設置状況別）及び、分析軸（知的障害特別支援学級経験年数別）に関する群分けは以下の通りとなった。なお、分析軸（知的障害特別支援学級経験年数別）に関する群分けでは、設問 1.3 の特別支援教育の経験年数が 0 年かつ 1.3 の小問の知的障害特別支援学級の経験年数が無回答の回答者は、論理的に 群（知的障害特別支援学級経験 1 年未満）に含まれると判断し、 群としてカウントした。

分析軸（学級設置状況別）

調査対象全数：総数 2,166 件、A 群 620 件、B 群 830 件、C 群 716 件

分析軸（知的障害特別支援学級経験年数別）

調査対象全数は：総数 1,977 件、 群 290 件、 群 615 件、 群 497 件、 群 575 件

3.2 分析軸（学級設置状況別）における回答者の基本情報

3.2.1 2012（平成24）年4月1日現在の教員経験年数

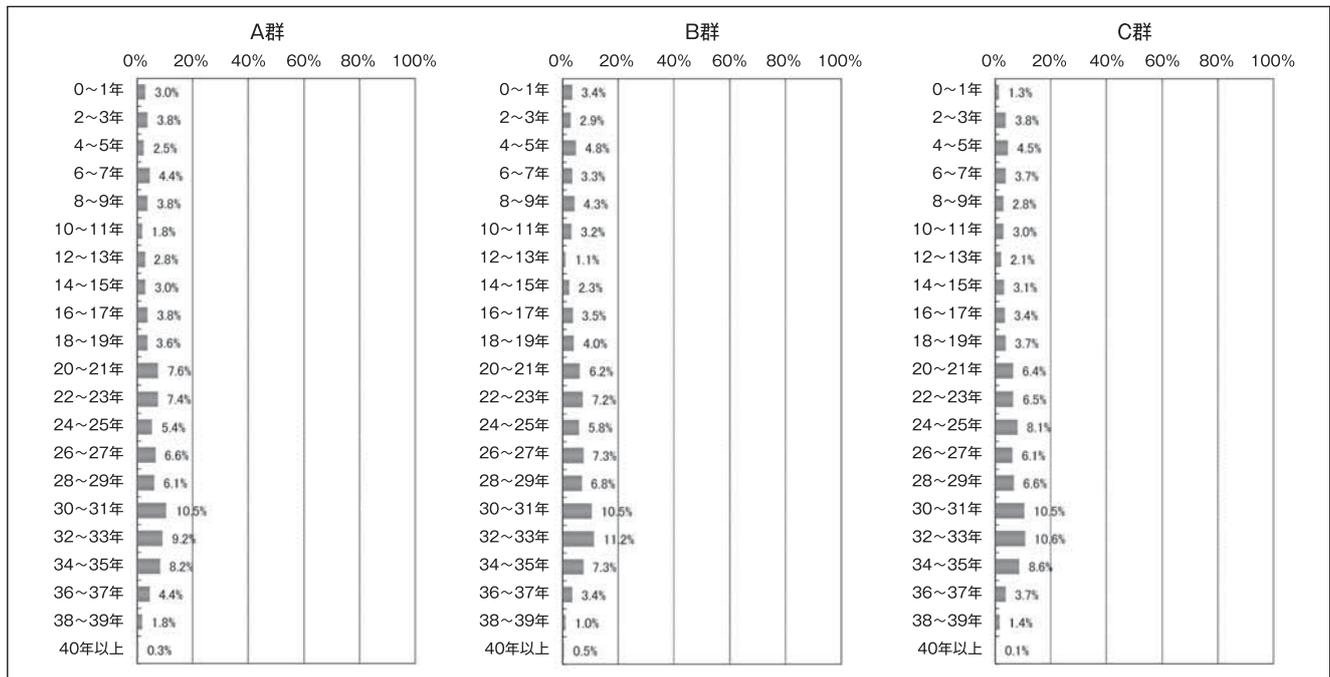


図3- -1 2012(平成24)年4月1日現在の教員経験年数

2012（平成24）年4月1日現在の教員経験年数について図3- -1に示した。A群、B群、C群では、30～34年の辺りにかけて分布の大きな山が見られ、平均経験年数は、A群は平均22.6年(SD=10.59)、B群は22.4年(SD=10.64)、C群は22.8年(SD=10.31)となっており、群間で有意差は認められなかった。

3.2.2 2012（平成24）年4月1日現在の年齢

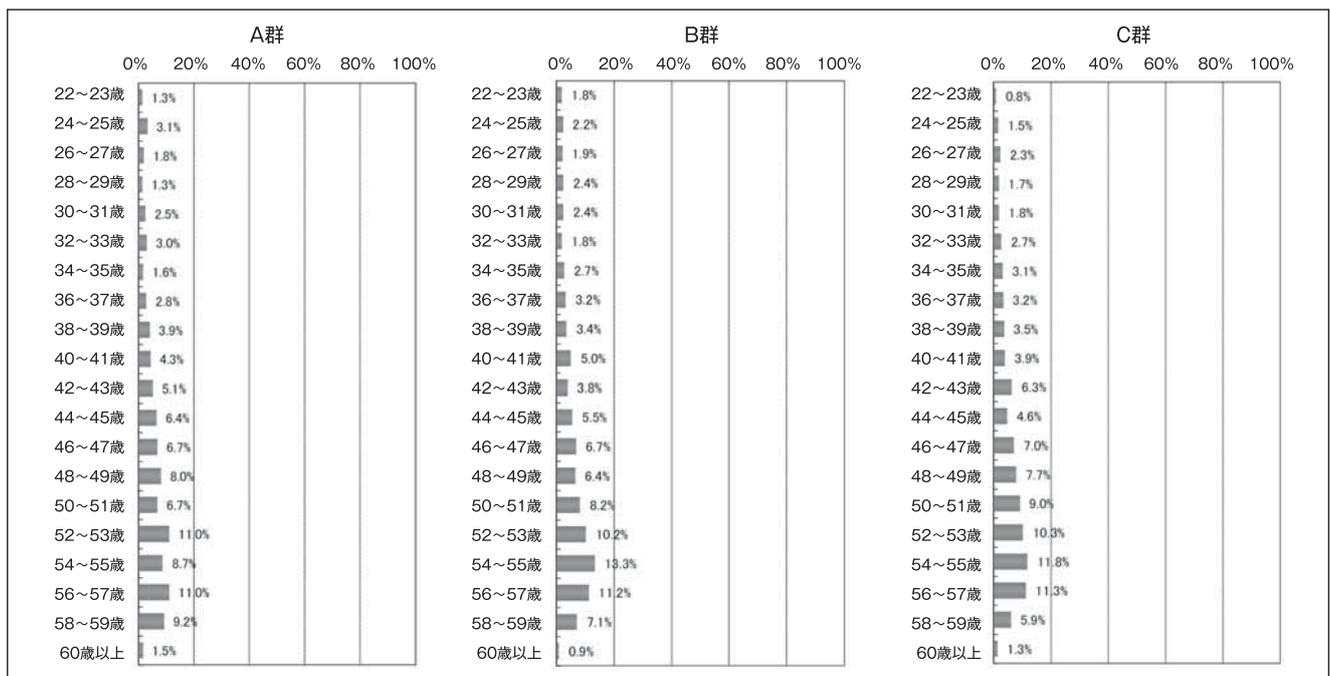


図3- -2 2012(平成24)年4月1日現在の年齢

2012(平成24)年4月1日現在の年齢について図3- 2に示した。どの群も、52～57歳にかけて大きな山が見られ、平均年齢は、A群は平均46.9歳(SD=9.71)、B群は46.8歳(SD=9.72)、C群は47.1歳(SD=9.21)となっており、群間で有意差は認められなかった。

3.2.3 2012(平成24)年4月1日現在の特別支援教育の経験年数

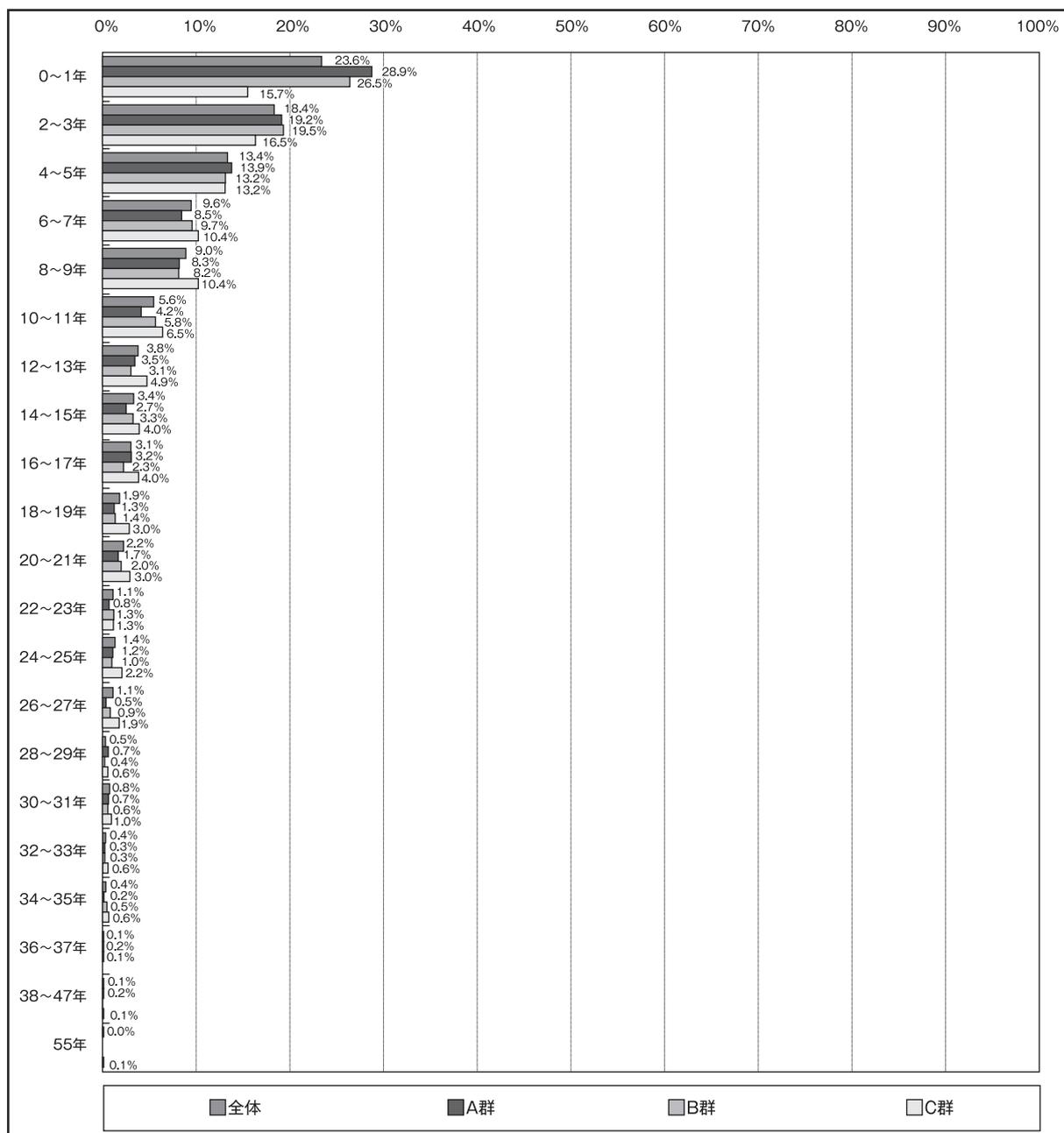


図3- 3 2012(平成24)年4月1日現在の特別支援教育の経験年数

表3- 1 2012(平成24)年4月1日現在の特別支援教育の経験年数の平均

	最大値	最小値	最頻値	中央値	平均	標準偏差
A群	61	22	57	49	46.9	9.71
B群	65	22	54	50	46.8	9.72
C群	63	22	55	49	47.1	9.21

図3- 3に2012(平成24)年4月1日現在の特別支援教育の経験年数を、表3- 1に2012(平成24)年4月1日現在の特別支援教育の経験年数の平均を示した。群別に見ると、最も回答が多かったのは、A群とB群は0年(1年未満のものを0年とした)で、A群は14.9%(89件)、B群は14.6%(116件)の比率を示した。一方、C群は2年が最も回答が多く、9.5%であった。また、特別支援教育の平均経験年数は、A群は6.2年(SD=6.94)、B群は6.4年(SD=6.92)、C群は8.7年(SD=8.05)となっていたが、各群の分布は、0年を頂点として経験年数が増える毎にその件数は減少していく傾向にあり、また分布の範囲が広範囲にわたるため、平均値は各群を代表する値とは言えないと判断した。そのため群別の結果について、「学級設置状況」の群別を要因とした一元配置の分散分析は行わなかった。A群とB群の最頻値は0年、C群の最頻値は2年で、中央値はA群とB群は4年、C群は6年であった。

結果をまとめると、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、また、半数は2年以下の経験年数であった。それに対し、C群はA群、B群に比べて特別支援教育経験年数が高いが、特別支援教育の経験年数は2年の者が最も多く、また半数は6年以下の経験年数を経ていたといえる。

3.2.4 2012(平成24)年4月1日現在の「知的障害特別支援学級」の経験年数

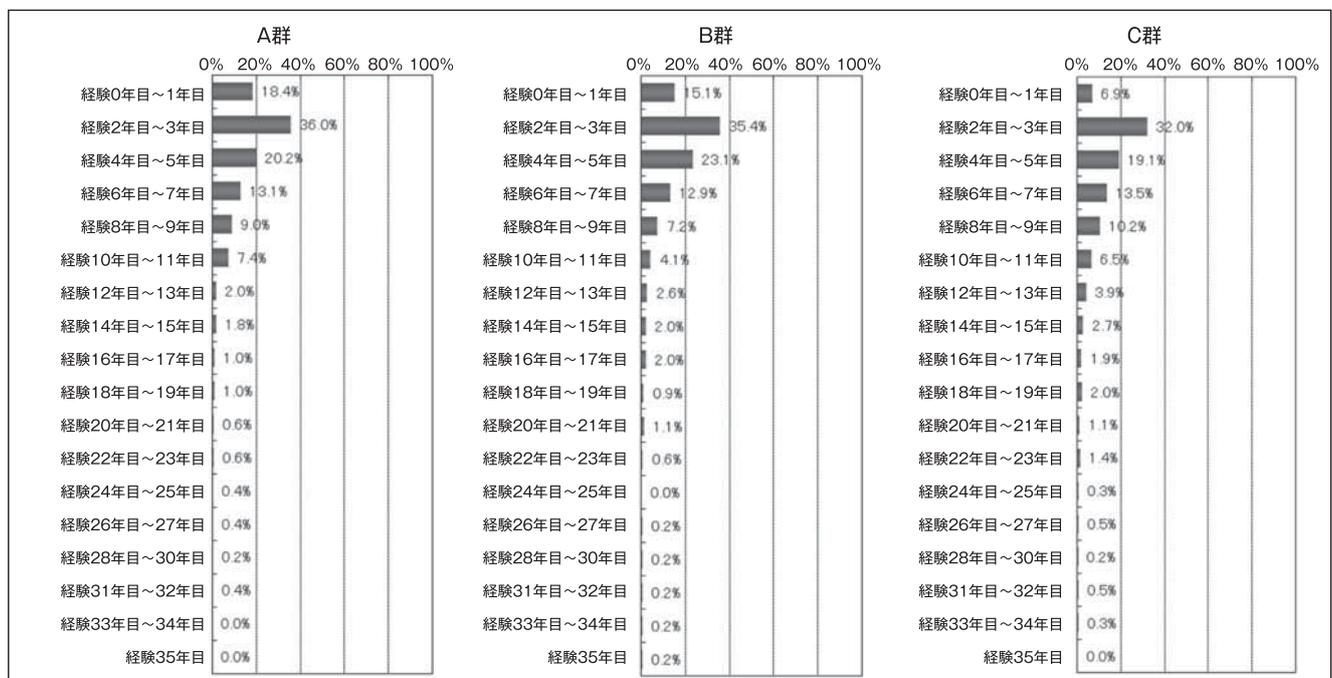


図3- 4 2012(平成24)年4月1日現在の「知的障害特別支援学級」の経験年数

図3- 4に2012(平成24)年4月1日現在の「知的障害特別支援学級」の経験年数を、表3- 2に2012(平成24)年4月1日現在の「知的障害特別支援学級」の経験月数の平均などについて示した。特別支援教育の経験年数の中でも知的障害特別支援学級の経験について群別で見ると、「2～3年目」がどの群においても35%前後の値で最も多かった。次いで、4～5年目が20%前後の値を示していた。ただし、0年～1年目の%はC群が一番低く6.9%だった。また、6年目以上の合計の値は、A群が25.4%、B群が26.4%、C群が42.0%で、C群が最も高い値を示した。各群における知的特別支援学級教育経験月数の平均は、A群は57.4ヶ月(SD=57.70)、B群は

表3- 2 2012(平成24)年4月1日現在の「知的障害特別支援学級」の経験月数の平均など

	最大値(ヶ月)	最小値(ヶ月)	最頻値(ヶ月)	中央値(ヶ月)	平均(ヶ月)	標準偏差
A群	372	0	12	36	57.4	57.70
B群	408	0	12	36	54.5	57.12
C群	396	0	12	48	69.1	67.24

69.1ヶ月(SD=67.24)であった。

54.5 ヶ月 (SD=57.12)、C 群は 69.1 ヶ月 (SD=67.24) となっていたが、どの群も経験 2 年目および 3 年目に分布が集中している一方で分布の範囲が広範囲にわたるため、平均値は各群を代表する値とは言えないと判断した。そのため「学級設置状況」を要因とした一元配置の分散分析は行わなかった。全ての群において最頻値は「12 ヶ月 (2 年目)」で、中央値は A 群と B 群は「36 ヶ月 (4 年目)」、C 群は「48 ヶ月 (5 年目)」であった。

結果をまとめると、いずれの群においても、知的特別支援学級の経験が 2 ~ 3 年目の教員が一番多かった。各群の特徴を見てみると、A 群と B 群では知的障害特別支援学級担当の経験がない者が 20% 前後おり、また、約半数は 3 年以下の経験年数であった。それに対し、C 群は A 群、B 群に比べて知的特別支援学級経験年数が有意に高く、約 4 割は 6 年目以上の経験年数を経ていた。C 群は他群にくらべ、知的特別支援学級の経験年数がやや多いと言える。

3.2.5 2012 (平成 24) 年 4 月 1 日現在の特別支援教育コーディネーターの経験年数

表 3- 3 2012(平成 24) 年 4 月 1 日現在の特別支援教育コーディネーターの経験年数

	有効回答数	経験なし	経験1年目	経験2年目	経験3年目	経験4年目	経験5年目	経験6年目	経験7年目	経験8年目	経験9年目	経験10年目	経験11年目	経験12年目
分析軸①														
A群	613	253	6	99	70	57	39	40	19	11	9	4	6	0
%	100.0	41.3	1.0	16.2	11.4	9.3	6.4	6.5	3.1	1.8	1.5	0.7	1.0	0.0
B群	822	443	4	96	85	54	39	39	31	14	9	6	2	0
%	100.0	53.9	0.5	11.7	10.3	6.6	4.7	4.7	3.8	1.7	1.1	0.7	0.2	0.0
C群	707	371	7	77	70	47	43	30	25	20	12	3	1	1
%	100.0	52.5	1.0	10.9	9.9	6.6	6.1	4.2	3.5	2.8	1.7	0.4	0.1	0.1

2012 (平成 24) 年 4 月 1 日現在の特別支援教育コーディネーターの経験年数について表 3- 3 に示した。群別でみると「経験なし」は A 群が 41.3%(253 件)、B 群が 53.9%(443 件)、C 群が 52.5%(371 件) となっており、A 群が最も少なくなっていた。また、「経験 2 年目」については A 群が 16.2%(99 件)、B 群が 11.7%(96 件)、C 群が 10.9%(77 件) となっていた。

平均経験年数は月数に換算して総数で 19.6 ヶ月 (SD=27.24)、A 群は平均 22.2 ヶ月 (SD=27.32)、B 群は 18.0 ヶ月 (SD=27.28)、C 群は 19.0 ヶ月 (SD=27.01) となっていた。これは A 群が単学級設置であることから回答している担当者が、特別支援教育コーディネーターに指名されることが多くなっており、特に昨年度、初めて指名された人が今年度も引き続き担当しているケースが割合として多く見られたものと考えられる。

3.2.6 特別支援学校教諭免許状の有無

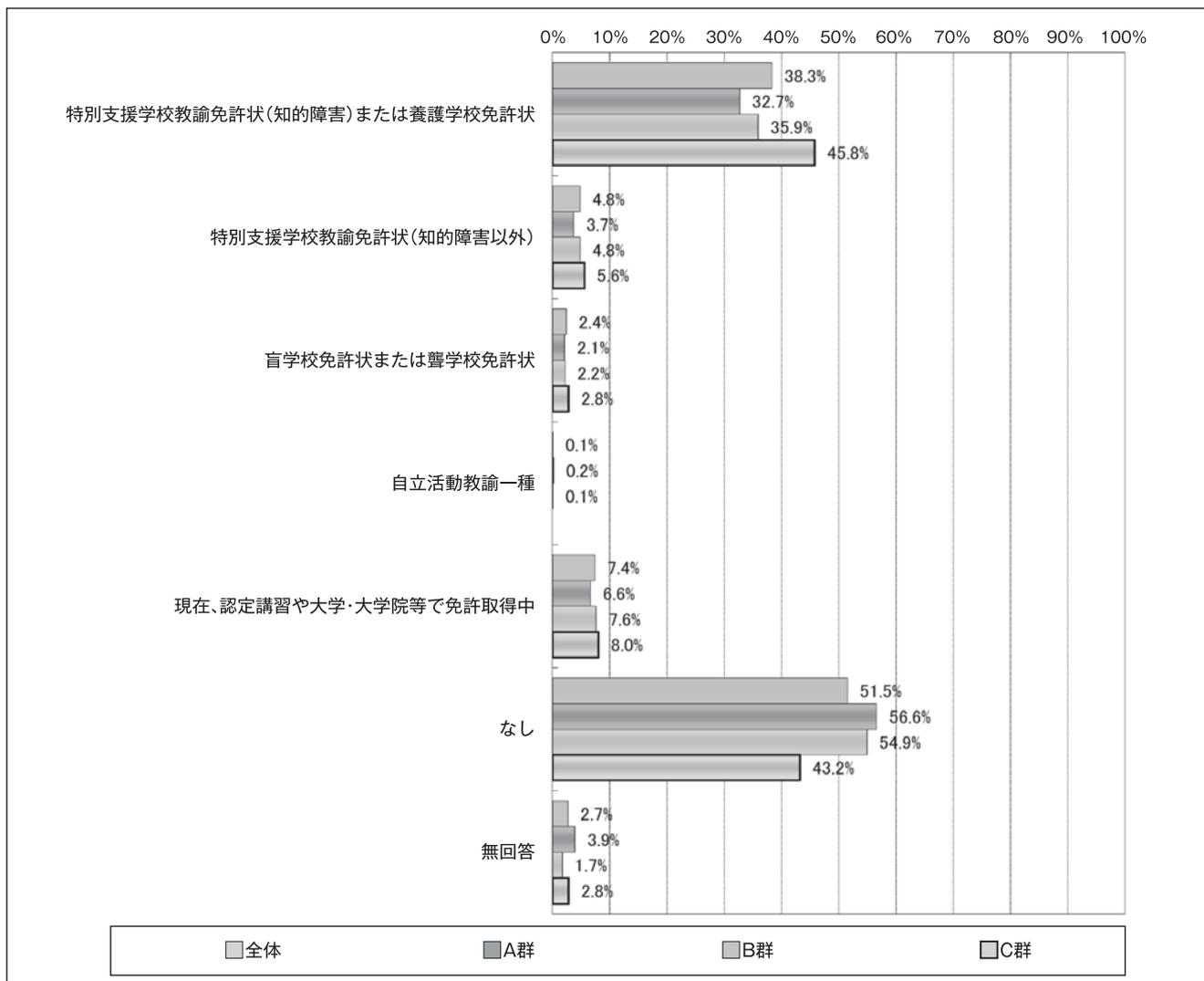


図 3- -5 特別支援学校教諭免許状の有無

特別支援学校教諭免許状の有無について図 3- -5 に示した。

群別でみると「免許状なし」は A 群が 56.6%(351 件)、B 群が 54.9%(456 件)、C 群が 43.2%(309 件) となっており、A 群の比率が最も高くなっていた。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」については、A 群が 32.7%(203 件)、B 群が 35.9%(298 件)、C 群が 45.8%(328 件) となっており、C 群が最も高くなっていた。

3.2.7 通常の学級の担任への支援

通常の学級の担任への支援をしているかという問いについて図3-4に示した。A群は「はい」と回答したものが84.4%(515件)、「いいえ」と回答したものが15.6%(95件)となっていた。その具体的な支援内容については、「通常の学級担任の相談に応じる」などであった。

無回答を除いた独立性の検定の結果、「学級設置状況」と「通常の学級の担任への支援」について

有意差が認められ($\chi^2 = 6.9, df=2, p<.05$)、残差分析の結果、A群では通常の学級の担任への支援を行っている教員の比率が有意に高かった。

表3-4 通常の学級の担任への支援

	有効回答数	はい	いいえ
分析軸①			
A群	610	515	95
%	100.0	84.4	15.6
B群	827	656	171
%	100.0	79.3	20.7
C群	711	567	144
%	100.0	79.7	20.3

3.2.8 知的特別支援学級担任への希望

「あなたは自ら希望して知的障害特別支援学級の担任になりましたか」という問いの回答について表3-5に示した。群別でみるとC群は「はい」と回答したものの比率が72.0%(514件)と最も高く、B群は「いいえ」と回答したものの比率が36.6%(303件)と最も高かった。

独立性の検定の結果、「学級設置状況」と「知的特別支援学級担任への希望」について有意差が認められ($\chi^2 = 13.5, df=2, p<.001$)、残差分析の結果、C群では自ら希望して知的特別支援学級担任になった者の

比率が有意に高く、B群では自ら希望しなかった者の比率が有意に高かった。

表3-5 知的特別支援学級担任への希望

	有効回答数	はい	いいえ
分析軸①			
A群	612	401	211
%	100.0	65.5	34.5
B群	827	524	303
%	100.0	63.4	36.6
C群	714	514	200
%	100.0	72.0	28.0

3.2.9 校外での特別支援教育に関する研修会や研究会への参加時間

表3-6 校外での特別支援教育に関する研修会や研究会への参加(延べ時間) 研究会への参加時間

	有効回答数	平均	基準偏差
分析軸①			
A群	322	14.9	11.52
B群	424	15.3	18.94
C群	459	17.9	50.75

表3-7 校外での特別支援教育に関する研修会や研究会への参加(延べ時間):自主参加

	有効回答数	平均	標準偏差
分析軸①			
A群	261	12.4	12.76
B群	397	14.5	19.44
C群	430	15.6	18.78

平成23年度に知的障害特別支援学級の担任だった者に対して、校外での特別支援教育に関する研修会や研究会への参加時間について尋ねた結果を表3-6及び表3-7に示した。必修扱いの研修会や研究会に関する有効回答数は、A群322件、B群424件、C群459件であった。必修扱いの研修時間は、A群では平均14.9時間(SD=11.5)、B群では平均15.3時間(SD=18.9)、C群では平均17.9時間(SD=50.8)であった。A～C群の結果については一元配置の分散分析を行ったところ群間に有意差は見られなかった。自主参加の研修会や研究会に関する有効回答数は、A群261件、B群397件、C群430件であった。自主参加の研修時間はA群では平均12.4時間(SD=12.8)、B群では平均14.5時間(SD=19.4)、C群では平均15.6時間(SD=18.8)

であった。A～C群の結果について一元配置の分散分析を行ったところ、群間に有意差は見られなかった。

3.2.10 校内での特別支援教育に関する研修会や研究会への参加時間

表3- 8 校内での特別支援教育に関する研修会や研究会への参加(延べ時間):必修

	有効回答数	平均	標準偏差
分析軸①			
A群	280	4.3	5.65
B群	397	5.1	10.57
C群	449	6.1	23.99

表3- 9 校内での特別支援教育に関する研修会や研究会への参加(延べ時間):自主参加

	有効回答数	平均	標準偏差
分析軸①			
A群	105	1.9	5.12
B群	160	2.2	7.23
C群	202	4.1	10.76

2011(平成23)年度に知的障害特別支援学級の担任だった者に対して、校内での特別支援教育に関する研修会や研究会への参加時間について尋ねた結果を表3- 8と表3- 9に示した。必修扱いの研修会や研究会に関する有効回答数は、A群280件、B群397件、C群449件であった。必修の校内研修時間は、A群では平均4.3時間(SD=5.65)、B群では平均5.1時間(SD=10.57)、C群では平均6.1時間(SD=23.99)であった。A～C群の結果について一元配置の分散分析を行ったところ、群間に有意差は見られなかった。

自主参加の研修会や研究会に関する有効回答数は、A群105件、B群160件、C群202件であった。自主参加の研修時間は、A群では平均1.9時間(SD=5.12)、B群では平均2.2時間(SD=7.23)、C群では平均4.1時間(SD=10.76)であった。A～C群の結果について一元配置の分散分析を行ったところ、群間に有意差が見られ($F(2, 464) = 3.196, p < .05$)、多重比較の結果、5%水準でA群に比べて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設置されているC群では、知的障害特別支援学級担当者等同士での自主研修が行いやすいが、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いと考えられる。

3.3 分析軸(学級設置状況別)における担任する児童の実態

3.3.1 学級に在籍している児童数

表3- 10 学級に在籍している児童数

	有効回答数	1名	2名	3名	4名	5名	6名	7名	8名	9名以上	平均	標準偏差
分析軸①												
A群	615	205	187	98	58	26	17	11	4	9	2.6	2.31
%	100.0	33.3	30.4	15.9	9.4	4.2	2.8	1.8	0.7	1.5		
B群	825	139	190	158	130	86	65	32	16	9	3.4	2.07
%	100.0	16.8	23.0	19.2	15.8	10.4	7.9	3.9	1.9	1.1		
C群	708	2	4	27	108	202	155	81	45	84	6.8	4.55
%	100.0	0.3	0.6	3.8	15.3	28.5	21.9	11.4	6.4	11.9		

学級に在籍している児童数について表3- 10に示した。

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群では、1名が33.3%、2名が30.4%で、回答者の6割強が、1または2名の在籍児童を担当しており、少人数の学級が多いことが伺えた。

また、「学級設置状況」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ有意差が認められ、($F(2, 2145)$)

=350.394, p<.001) 多重比較の結果、5%水準で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。

3.3.2 学級に在籍している児童の知能指数 (IQ 最新値) 別の人数

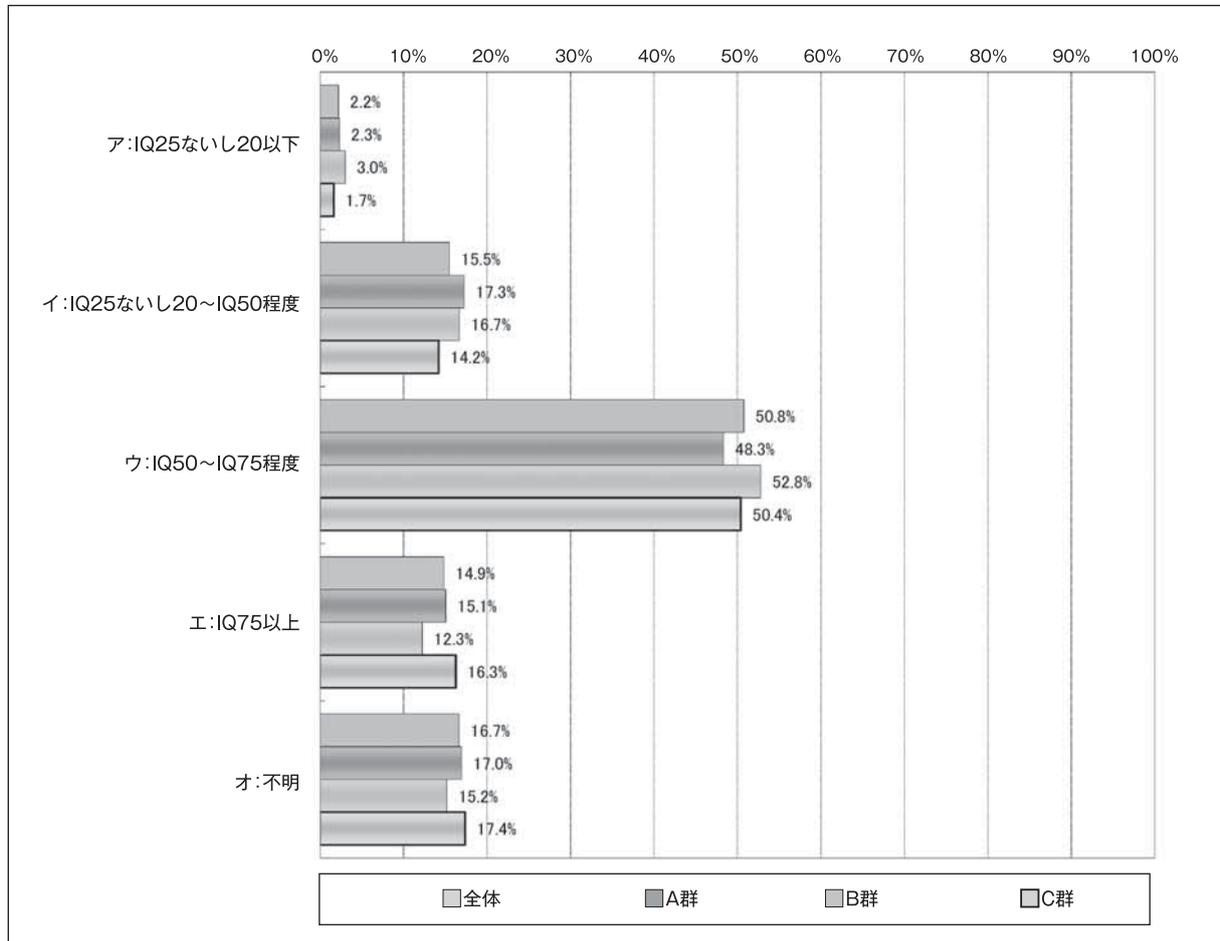


図3- -6 学級に在籍している児童の知能指数 (IQ 最新値) 別の割合

学級に在籍している児童の知能指数 (IQ 最新値) 別の人数について図3- -6に示した。質問紙の選択肢に「測定不能」を設けなかったため、「不明」の回答には知能検査を受けたがIQ値を算出できないほど重度の知的発達のレベルだった児童と、IQ値は測定・算出できるかもしれないが何らかの理由で知能検査を実施していない児童とが混在していると考えられる。いずれにしても、いわゆる重度の知的発達レベルの範疇に入る児童は「IQ25ないし20以下」の比率から幾ばくか高い値になると推定される。

群別で見ても、A群、B群、C群ともに「IQ50～IQ75程度」が最も高く (A群は48.3% : 744名、B群は52.8% : 1424名、C群は50.4% : 1703名) 5割程度の値を示していた。次いで、A群、B群では、「IQ25ないし20～IQ50程度」、C群では「不明」が高くなっていた。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、重度や軽度や不明の児童が15%前後の比率で在籍していた。群別に特徴的な傾向は見られなかった。

3.3.3 学級に在籍している児童の必要な支援レベル別の人数

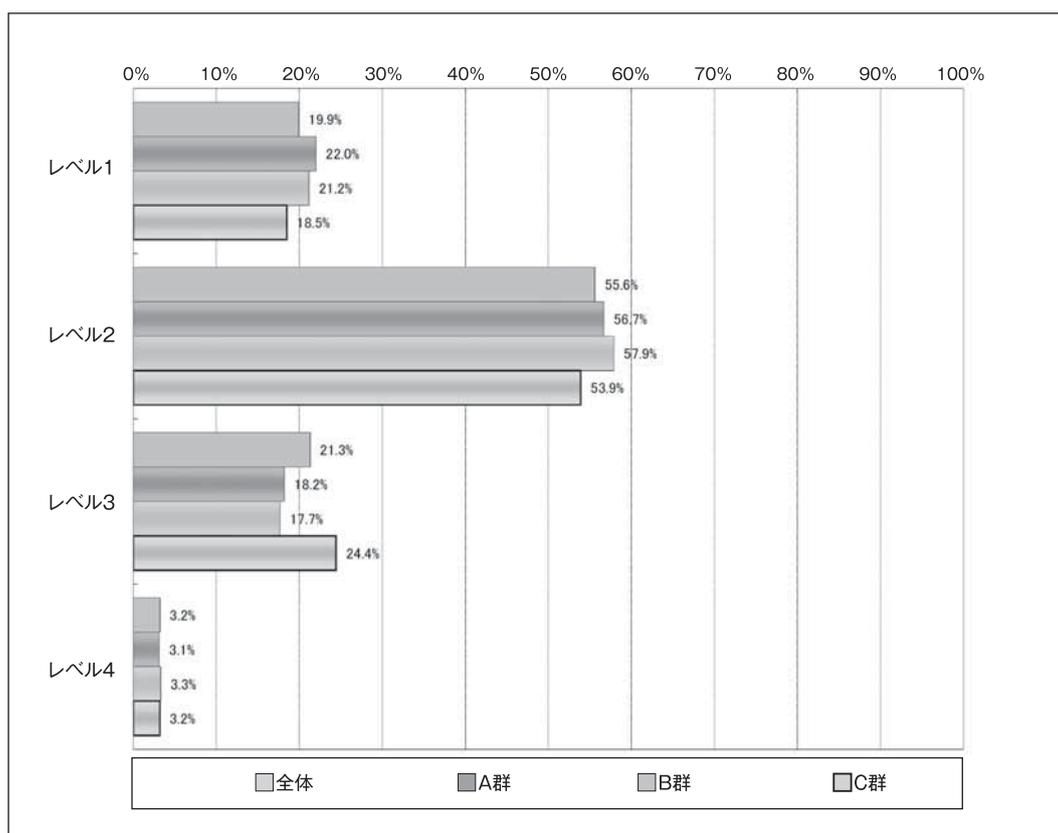


図3- 7 学級に在籍している児童の必要な支援レベル別の人数

*注：各レベルは以下を示している。

- レベル1：「日常生活や学習活動に、常時、個別の支援を必要とする程度」
- 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」
- レベル3：「日常生活や学習活動に、適宜、一般的な支援を必要とする程度」
- レベル4：「日常生活や学習活動に、ほとんど支援を必要としない程度」

学級に在籍している児童の必要な支援のレベル別の人数について図3- 7 に示した。A群で最も比率が高いのは、「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）」の人数で56.7%（891名）であった。

A群と同様に、B群やC群も「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、次いで、A群、B群では「レベル1（日常生活や学習活動に、常時、個別の支援を必要とする程度）」、C群では「レベル3（日常生活や学習活動に、適宜、一般的な支援を必要とする程度）」が高くなっていた。尚、「レベル1（日常生活や学習活動に、常時、個別の支援を必要とする程度）」と「レベル4（日常生活や学習活動に、ほとんど支援を必要としない程度）」は各群ともにほぼ同じような比率で、前者は20%前後の値、後者は約3%の値を示した。

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。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った。

3.3.4 回答者の学級に在籍している児童の障害の種別毎の人数

表 3- -11 回答者の学級に在籍している児童の障害種別毎の人数

	合計	知的障害のみ	知的障害に重複する障害			知的障害以外
			自閉症スペクトラム障害	肢体不自由	その他の障害	
分析軸①						
A群	1580	971	437	31	65	76
%	100.0	61.5	27.7	2.0	4.1	4.8
B群	2815	1737	735	82	152	109
%	100.0	61.7	26.1	2.9	5.4	3.9
C群	4752	2634	1621	100	241	156
%	100.0	55.4	34.1	2.1	5.1	3.3

回答者の学級に在籍している児童の障害種別毎の人数について表 3- -11 に示した。A 群で最も比率が高いのは「知的障害のみ」の人数で 61.5% (971 人)、次いで「知的障害に自閉症スペクトラム障害を併せ有する」児童の人数で 27.7% (437 人) であった。

A 群と同様に、B 群、C 群も「知的障害のみ」の人数比率が最も高く、次いで、「知的障害に自閉症スペクトラム障害を併せ有する」児童の人数比率が高くなっていった。また、C 群では「知的障害のみ」の比率がやや低くなっており、一方で「知的障害に自閉症スペクトラム障害を併せ有する」児童の比率がやや高くなっていった。

3.4 分析軸（学級設置状況別）における回答者の所属校の状況

3.4.1 2012（平成24）年5月1日現在の貴校の学級数について

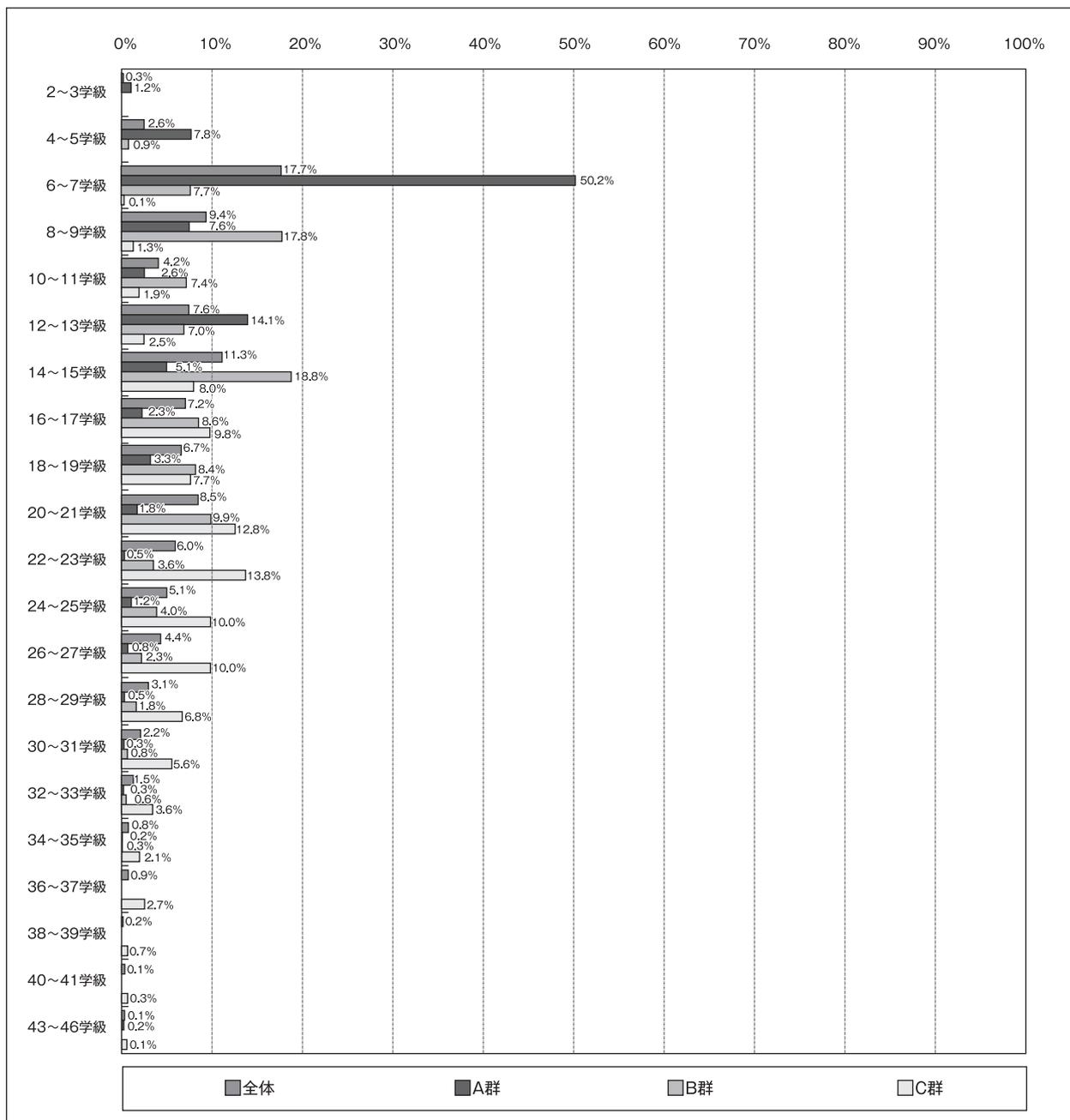


図 3- -8 2012(平成24)年5月1日現在の貴校の学級数

表 3- -12 2012(平成24)年5月1日現在の貴校の学級数の平均

	度数	平均値	標準偏差
学級数について A群	620	9.53	5.475
B群	830	14.01	6.661
C群	716	21.54	7.682
合計	2166	15.22	8.253

2012（平成24）年5月1日現在の貴校の学級数について図3-8と表3-12に示した。有効回答数はA群が620件、B群が830件、C群が716件であった。

群別でみると、A群は平均9.53学級（SD=5.48）、B群は平均14.01学級（SD=6.66）、C群は平均21.54学級（SD=7.68）となっており、「学級設置状況」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められ（ $F(2, 2163)=553.644, P<.001$ ）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。

3.4.2 2012（平成24）年5月1日現在の貴校の児童数について

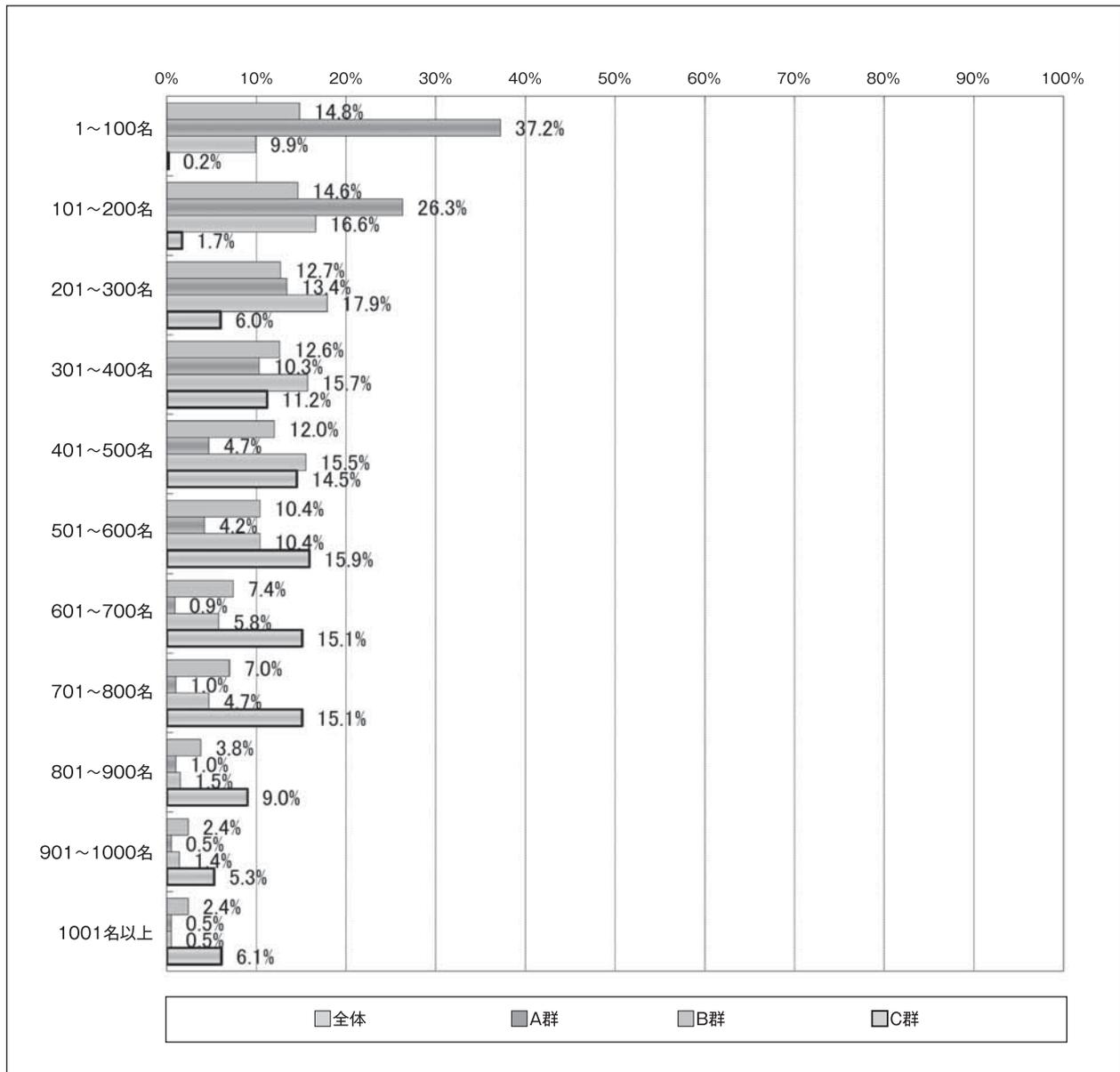


図3-9 2012(平成24)年5月1日現在の貴校の児童数

表 3- -13 2012(平成 24)年 5月1日現在の貴校の児童数の平均

	度数	平均値	標準偏差
児童数について A群	619	190.46	193.026
B群	830	323.40	231.130
C群	711	569.28	382.752
合計	2160	366.24	320.148

2012(平成 24)年 5月 1日現在の貴校の児童数について図 3- -9 と表 3- -13 に示した。有効回答数は A 群が 619 件、B 群が 830 件、C 群が 711 件であった。

群別で見ると、A 群は平均 190.64 人 (SD=193.03)、B 群は平均 323.40 人 (SD=231.13)、C 群は平均 569.28 人 (SD=382.75) となっており、「学級設置状況」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められ ($F(2, 2157)=314.496, P<.001$)、A 群 < B 群 < C 群の順で、児童数が有意に多くなっていた。

3.4.3 最高学年と最低学年の差

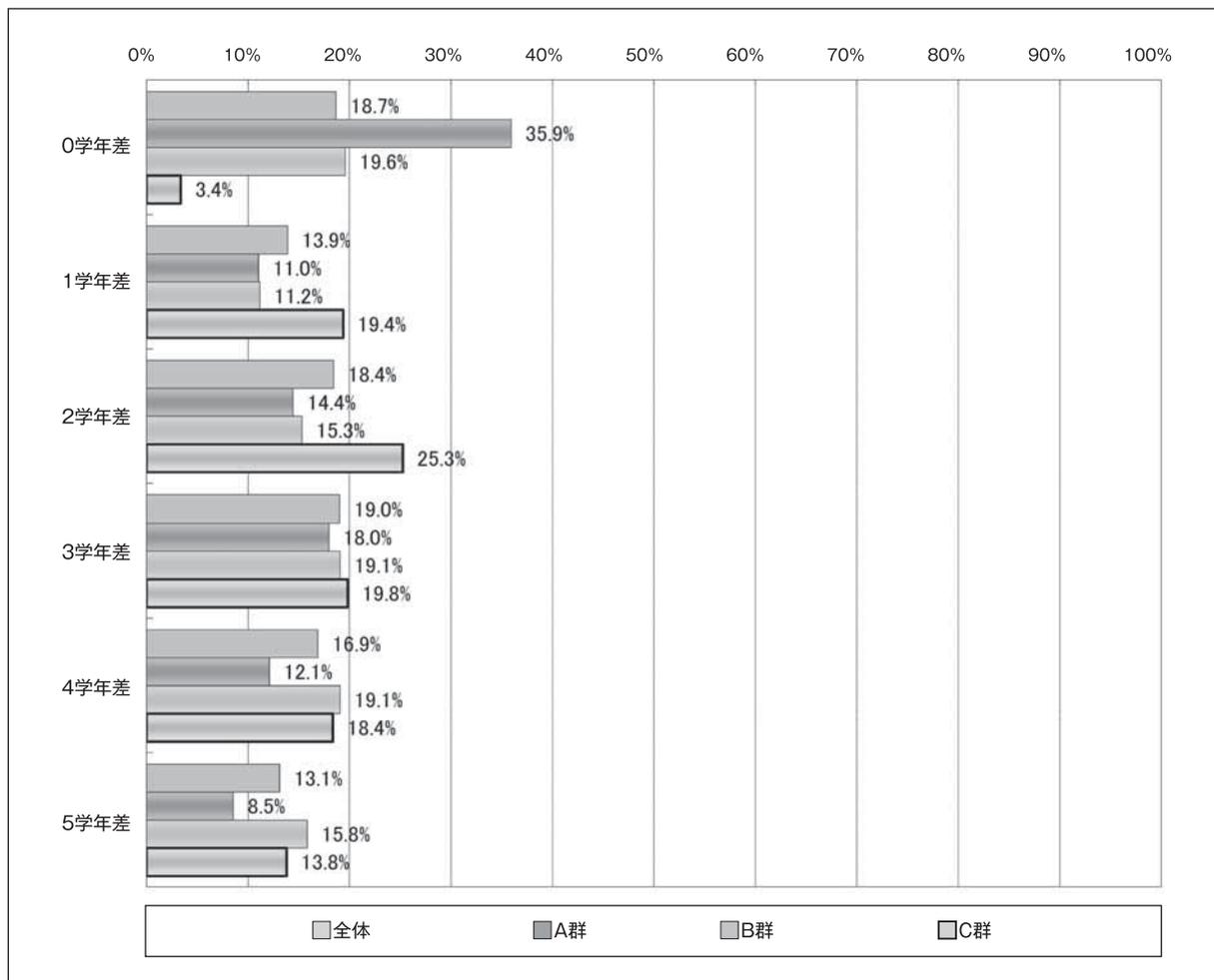


図 3- -10 最高学年と最低学年の差

知的障害特別支援学級に在籍する児童の最高学年と最低学年の差について図 3- -10 に示した。有効回答数は、A 群が 562 件、B 群が 771 件、C 群が 681 件であった。

群別で見ると、0 学年差は、A 群が 35.9%(202 件)、B 群が 19.6%(151 件) となっており、群内で最も多い一方、C 群は 3.4%(23 件) となっており、群内で最も少ないことが分かった。2 学年差は、C 群が 25.3%(172 件) となっており、群内で最も多くなっていた。「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。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。

3.4.4 2011 (平成 23) 年度知的障害特別支援学級の卒業生の進路

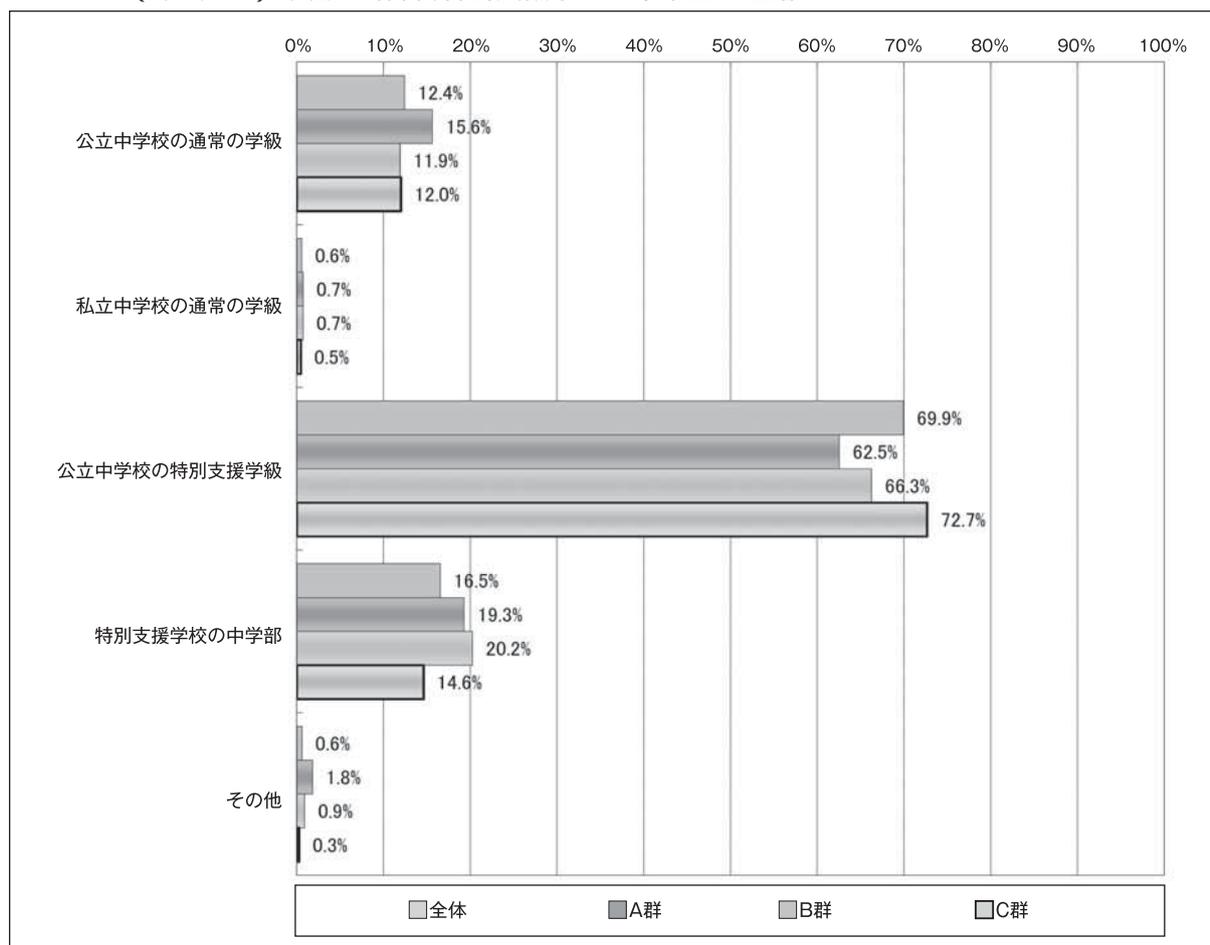


図 3- -11 2011(平成 23) 年度知的障害特別支援学級の卒業生の進路

2011 (平成 23) 年度知的障害特別支援学級の卒業生の進路について図 3- -11 に示した。有効回答の卒業生の総数が 2,330 人であり、A 群が 275 人、B 群が 563 人、C 群が 1,492 人であった。

群別で見ても、最も分布が多かったのは公立中学校の特別支援学級への進路で、A 群は 62.5%(172 人)、B 群は 66.3%(373 人)、C 群は 72.7%(1,084 人) と、A 群、B 群、C 群、ともに高い割合を示していたが、その中でも C 群が高い傾向がみられた。次いで特別支援学校中学部 [A 群は 19.3%(53 人)、B 群は 20.2%(114 人)、C 群は 14.6%(218 人)]、その次は公立中学校の通常の学級 [A 群は 15.6%(43 人)、B 群は 11.9%(67 人)、C 群は 12.0%(179 人)] となっていた。このことから、小学校卒業段階で特別支援学級から通常の学級へと学籍を移す児童がいずれの群においても 1 割を超えていることが示された。

3.4.5 知的障害特別支援学級における介助員の配置について

表 3- 14 知的障害特別支援学級における介助員等の配置

	有効回答数	はい	いいえ
分析軸①			
A群	609	151	458
%	100.0	24.8	75.2
B群	813	241	572
%	100.0	29.6	70.4
C群	702	412	290
%	100.0	58.7	41.3

表 3- 14 に知的障害特別支援学級における介助員等の配置を示した。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群は 24.8%、B群は 29.6%、C群は 58.7%であった。群別の結果について、独立性の検定の結果、「学級設置状況」と「知的障害特別支援学級における介助員等の配置」について有意差が認められ ($\chi^2 = 197.0, df=2, p<.001$)、残差分析の結果、C群が期待値よりも有意に高い割合を示しており、介助員の配置が多くなされていた。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。

3.4.6 知的障害特別支援学級における介助員等の 1 学級あたりの勤務時間数

表 3- 15 知的障害特別支援学級における介助員等の 1 学級あたりの勤務時間数

	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
A群	82	19.9	9.43	1.40	34.0
B群	126	21.5	10.02	.70	78.0
C群	278	11.1	7.09	1.00	42.0
合計	486	15.3	9.66	.70	78.0

表 3- 15 に知的障害特別支援学級における介助員等の 1 学級あたりの勤務時間数について示した。これは、C群のように複数の知的障害特別支援学級が設置されている場合は延べの勤務時間数を所属校の知的障害特別支援学級の学級数で除して、1 学級あたりの勤務時間数を算出した。有効回答数は A 群が 82 件、B 群が 126 件、C 群が 278 件であった。

群別に見ると、A 群は平均 19.9 時間 (SD=9.43)、B 群は 21.5 時間 (SD=10.02)、C 群は 11.1 時間 (SD=7.09) となっていた。群別の結果について、「学級設置状況」の群別を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められ ($F(2, 483)=24.390, p<.05$)、多重比較の結果 5% 水準で B 群 > A 群 > C 群の順で介助員の 1 学級あたりの平均勤務時間数が多くなっていた。

3.4.7 特別支援教育コーディネーターの指名人数

表3- -16 特別支援教育コーディネーターの指名人数

	有効回答数	0名	1名	2名	3名	4名	5名	10名	11名以上	非該当
分析軸①										
A群	620	13	525	70	10	1	1	0	0	0
	100.0	2.1	84.7	11.3	1.6	0.2	0.2	0.0	0.0	
B群	830	24	599	156	38	9	3	1	0	0
	100.0	2.9	72.2	18.8	4.6	1.1	0.4	0.1	0.0	
C群	716	22	442	152	72	20	5	1	2	0
	100.0	3.1	61.7	21.2	10.1	2.8	0.7	0.1	3	

表3- -17 特別支援教育コーディネーターの指名人数の平均

	度数	平均値	標準偏差
コーディネーターの 指名数 A群	620	1.14	.470
B群	830	1.31	.747
C群	716	1.62	2.631
合計	2166	1.36	1.613

特別支援教育コーディネーターの指名人数について表3- -16と表3- -17に示した。有効回答数は、A群が620件、B群が830件、C群が716件であった。

群別に見ると、特別支援教育コーディネーターの指名が1名である学校は、A群は84.7%、B群は72.2%、C群は61.7%であった。また、A群は平均1.14人(SD=0.47)、B群は平均1.31人(SD=0.75)、C群は平均1.62人(SD=2.63)となっていた。「学級設置状況」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められた($F(2, 2163) = 15.756, P < .001$)。多重比較の結果、A群 < B群 < C群の順で、指名数が有意に多くなっていた。

3.4.8 指名された特別支援教育コーディネーターの職名

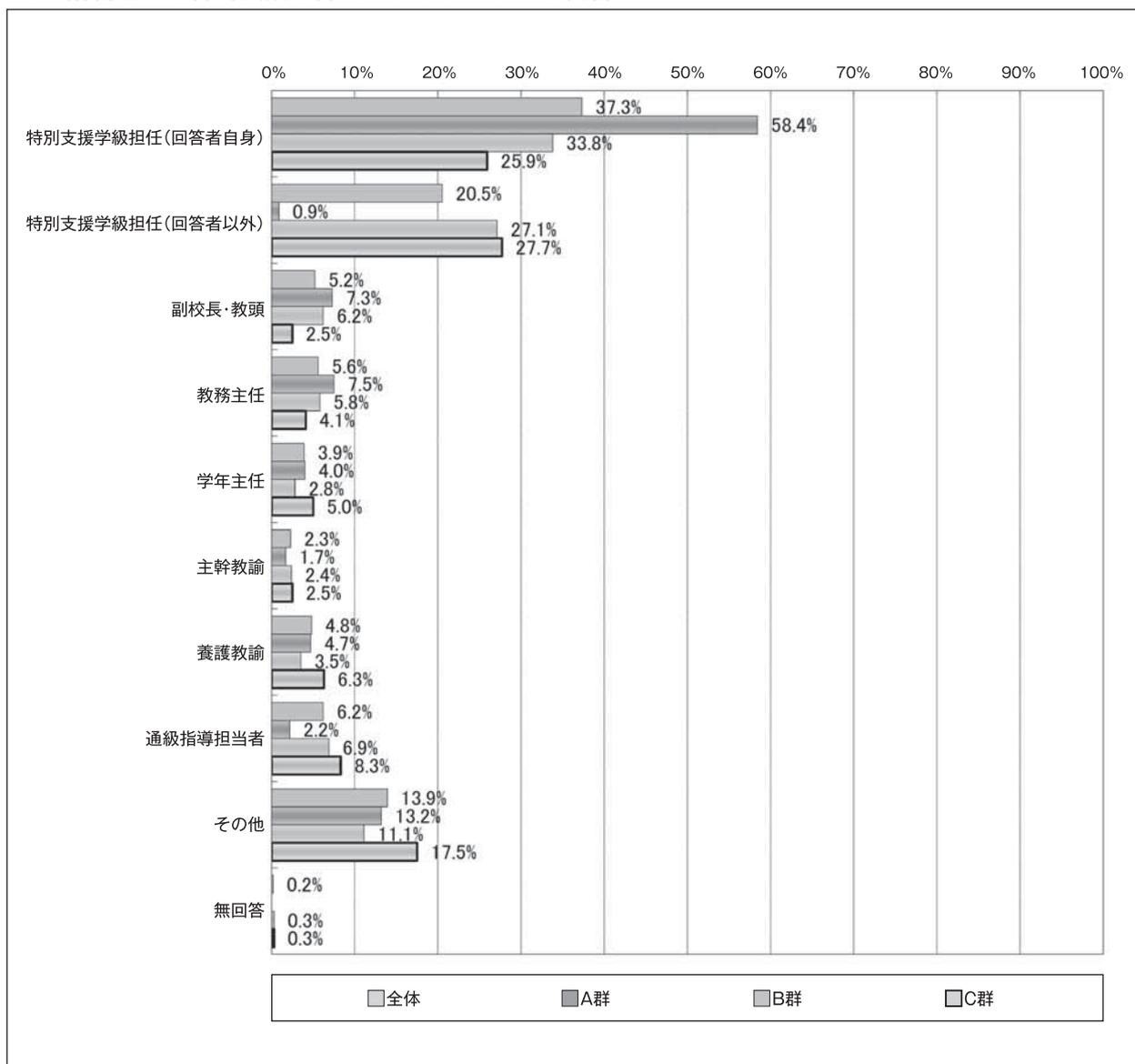


図3- -12 指名された特別支援教育コーディネーターの職名

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図3- -12に示した。該当数はA群が695件、B群が1025件、C群が952件であった。

群別で見ると、知的障害特別支援学級担任（回答者自身）は、A群が58.4%(406件)、B群が33.8%(346件)、C群が25.9%(249件)となっており、A群が最も多くなっていた。また、特別支援学級担任（回答者以外）は、A群が0.9%(6件)、B群が27.1%(278件)、C群が27.7%(266件)となっていた。このことから、知的障害特別支援学級が単学級であるA群では、6割近い学校で知的障害特別支援学級担任である回答者自身が、特別支援教育コーディネーターに指名されていることが分かる。

B群とC群については、3割前後の知的障害特別支援学級担任である回答者自身が、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。

B群とC群について、特別支援学級担任（回答者自身）と特別支援学級担任（回答者以外）の割合を合わ

せると両群とも5割を超えていることから、全群において、特別支援学級担任がコーディネーターに指名される割合が高いことが分かる。特別支援学級担任の5割以上が、担当学級だけではなく、校内全体の特別支援教育の中心的な役割を担っていると考えられる。

3.4.9 通常の学級に在籍する特別支援の必要な児童が知的障害特別支援学級に来て支援を受ける人数

表 3- 18 通常の学級に在籍する特別支援の必要な児童が知的障害特別支援学級に来て支援を受ける人数

	有効回答数	0名	1名	2名	3名	4名	5名	6名	7名	8名	9名	10名	11名以上	平均	標準偏差
【全体】	1830	1116	393	174	75	30	19	8	7	2	1	3	2	1.9	1.67
	100.0	61.0	21.5	9.5	4.1	1.6	1.0	0.4	0.4	0.1	0.1	0.2	0.1		
分析軸①															
A群	521	354	107	33	13	8	1	3	2	0	0	0	0	1.7	1.21
	100.0	67.9	20.5	6.3	2.5	1.5	0.2	0.6	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0		
B群	707	434	153	66	27	14	5	3	3	0	0	1	1	1.9	1.70
	100.0	61.4	21.6	9.3	3.8	2.0	0.7	0.4	0.4	0.0	0.0	0.1	0.1		
C群	602	328	133	75	35	8	13	2	2	2	1	2	1	2.1	1.85
	100.0	54.5	22.1	12.5	5.8	1.3	2.2	0.3	0.3	0.3	0.2	0.3	0.2		

通常の学級に在籍する特別支援の必要な児童が知的障害特別支援学級に来て支援を受ける人数を表 3-18 に示した。有効回答数は A 群が 521 件、B 群が 707 件、C 群が 602 件であった。

群別でみると、「0名」は、A 群が 67.9%(354 件)、B 群が 61.4%(434 件)、C 群が 54.5%(328 件) となっており、A 群が最も多くなっていた。また、「1名」は、A 群が 20.5%(107 件)、B 群が 21.6%(153 件)、C 群が 22.1%(133 件) となっており、A 群、B 群、C 群の差がみられなかった。「2名」では、A 群が 6.3%(33 件)、B 群が 9.3%(66 件)、C 群が 12.5%(77 件) となっており、A 群よりも B 群、C 群の割合が高くなっていた。通常の学級に在籍する特別支援の必要な児童が、知的障害特別支援学級に来て支援を受ける人数が「1名」「2名」と増えると、A 群よりも B 群、C 群の割合が高くなる傾向がある。これは、単学級の A 群より、特別支援学級や通級指導教室等が複数設置されている B 群、C 群の方が担当している職員も多く、対応しやすいことが要因として考えられる。

3.4.10 通常の学級に在籍する特別支援の必要な児童に対する知的障害特別支援学級担任による通常の学級での支援・指導

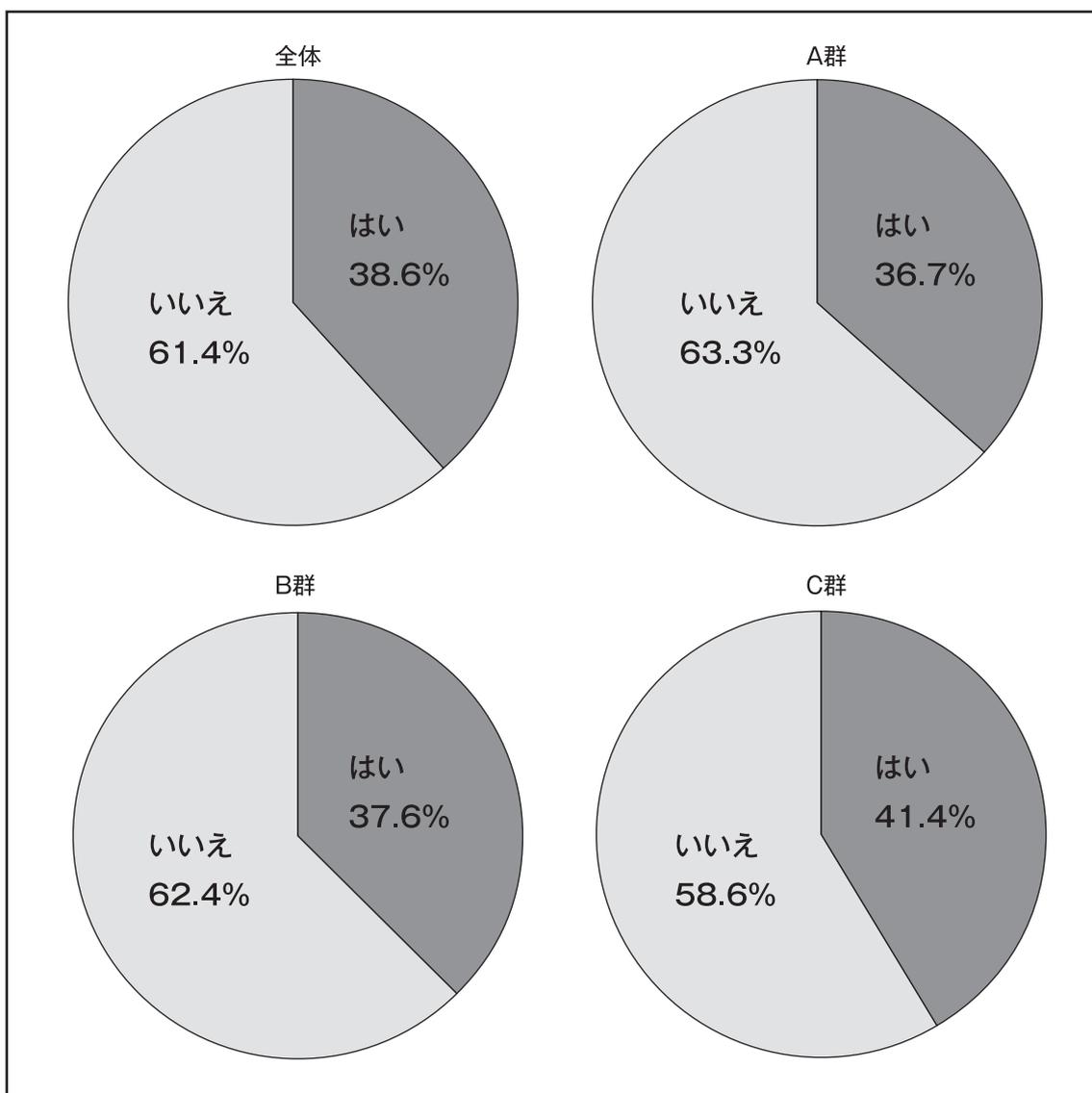


図3- -13 通常の学級に在籍する特別支援の必要な児童に対する知的障害特別支援学級担任による通常の学級での支援・指導

通常の学級に在籍する特別支援の必要な児童に対する知的障害特別支援学級担任による通常の学級での支援・指導について図3- -13に示した。有効回答数はA群が620件、B群が830件、C群が716件であった。

群別で見ると、A群は「はい」と回答した者が36.7%(226件)、「いいえ」と回答した者が63.3%(389件)となっていた。B群は「はい」と回答した者が37.6%(310件)、「いいえ」と回答した者が62.4%(515件)となっていた。C群は「はい」と回答した者が41.4%(293件)、「いいえ」と回答した者が58.6%(414件)となっていた。A群、B群、C群ともに「いいえ」が多く、割合も同様の傾向を示していた。独立性の検定の結果、「学級設置状況」と本設問についての有意差は認められなかった。

3.5 分析軸（学級設置状況別）における回答者が抱える課題や困難

3.5.1 児童の実態や学級集団に関する課題や困難について「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」とき

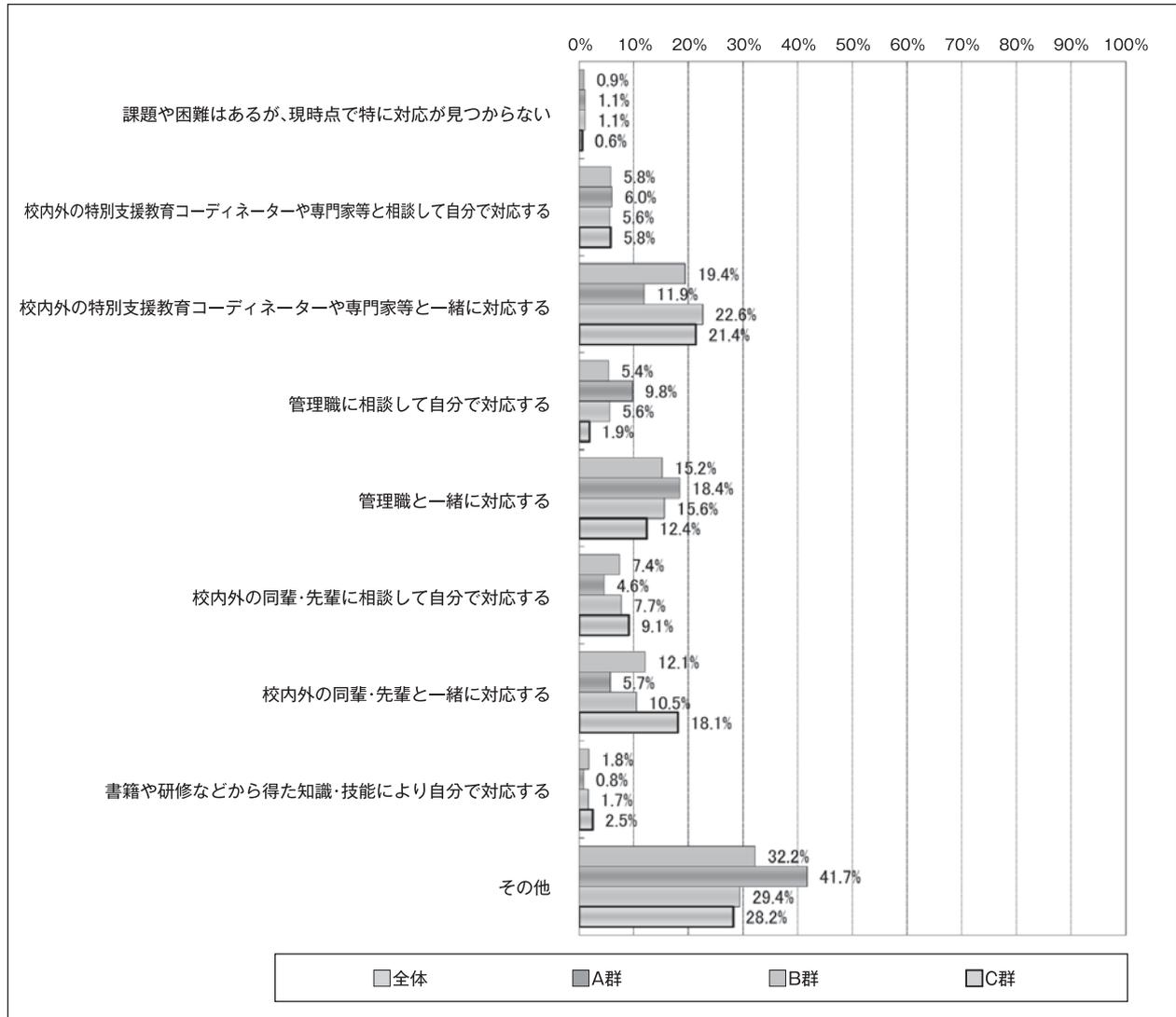


図 3- 14 「A：保護者と教員の間で児童生徒の実態の捉え方にズレがある」ときの一番効果的と思われる対応策

総数では、この設問に回答のあった 2082 件のうち 31.9%(664 件)が「困難や課題は特にない」と回答した。この回答を除いた件数を分母として「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」ときの一番効果的と思われる対応策についての結果を図 3- 14 に示した。

群別でみると、比率が高い順に A 群が「その他」41.7%(154 件)、「管理職と一緒に対応する」18.4%(68 件)、B 群が「その他」29.4%(156 件)、「校外内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」22.6%(120 件)、C 群が「その他」28.2%(146 件)、「校外内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」21.4%(111 件)であった。

3.5.2 児童の実態や学級集団に関する課題や困難について「B：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」とき

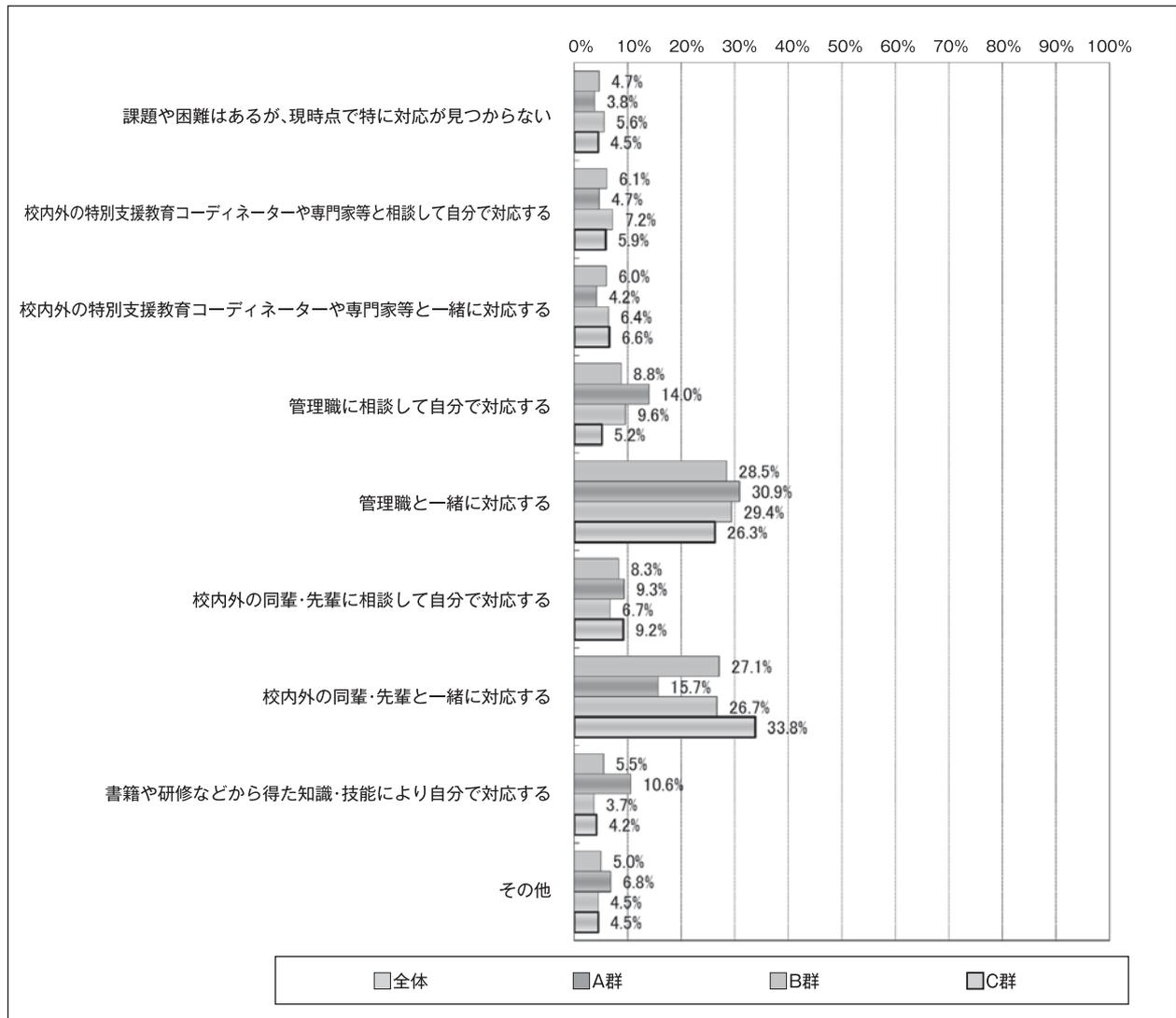


図 3- 15 「B：児童生徒の実態によって、指導の環境を整えることが難しい」ときの一番効果的と思われる対応策

総数では、この設問に回答のあった 2,068 件のうち 49.9%(1,032 件)が「困難や課題は特にない」と回答した。この回答を除いた件数を分母として「B：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」ときの一番効果的と思われる対応策についての結果を図 3- 15 に示した。

群別でみると、比率が高い順に A 群が「管理職と一緒に対応する」30.9%(73 件)、「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」15.7%(37 件)、B 群が「管理職と一緒に対応する」29.4%(110 件)、「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」26.7%(100 件)、C 群が「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」33.8%(144 件)、「管理職と一緒に対応する」26.3%(112 件)であった。

3.5.3 児童の実態や学級集団に関する課題や困難について「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」とき



図 3- 16 「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」ときの一番効果的と思われる対応策

総数では、この設問に回答のあった 2,075 件のうち 42.7%(885 件)が「困難や課題は特にない」と回答した。この回答を除いた件数を分母として「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」ときの一番効果的と思われる対応策についての結果を図 3- 16 に示した。

群別でみると、比率が高い順に A 群が「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」54.3%(146 件)、「管理職と一緒に対応する」10.8%(29 件)、B 群が「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」62.7%(284 件)、「管理職と一緒に対応する」9.5%(43 件)、C 群が「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」73.1%(342 件)、「校外内の同輩・先輩に相談して自分で対応する」6.4%(30 件)であった。

3.5.4 児童の実態や学級集団に関する課題や困難について「D：宿泊学習などで同性による支援ができず苦慮している」とき

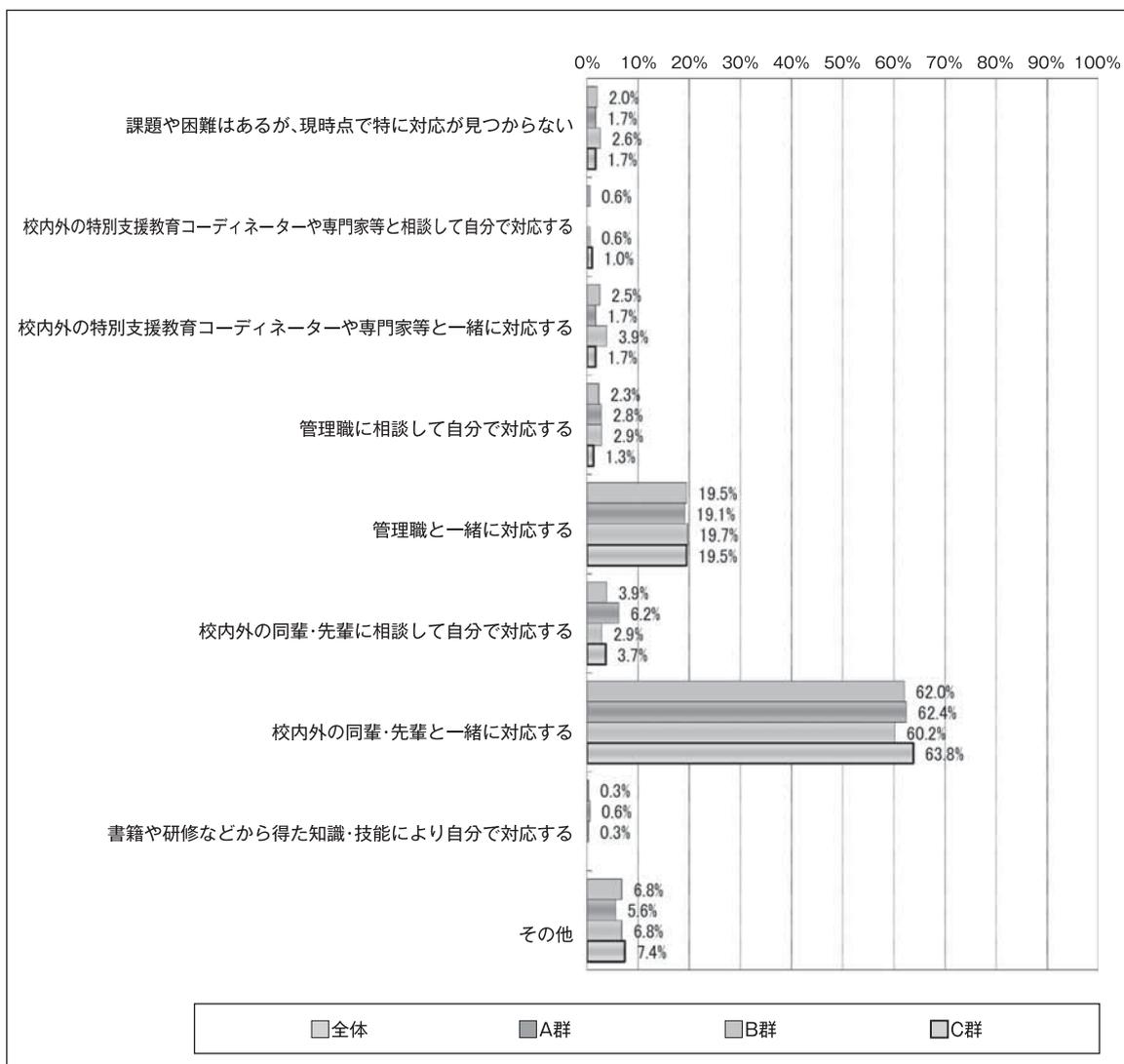


図 3- 17 「D：宿泊学習などで同性による支援ができず苦慮している」ときの一番効果的と思われる対応策

総数では、この設問に回答のあった 2045 件のうち 61.6%(1260 件)が「困難や課題は特にない」と回答した。この回答を除いた件数を分母として「D：宿泊学習などで同性による支援ができず苦慮している」ときの一番効果的と思われる対応策についての結果を図 3- 17 に示した。

群別にみると、比率が高い順は A 群、B 群、C 群ともに「校外の同輩・先輩と一緒に対応する」、次に「管理職と一緒に対応する」の順で、A 群はそれぞれ 62.4%(111 件)、19.1%(34 件)、B 群は 60.2%(186 件)、19.7%(61 件)、C 群は 63.8%(190 件)、19.5%(58 件)であった。

3.5.5 児童の実態や学級集団に関する課題や困難について「E：児童生徒への目が片時も離せない」とき

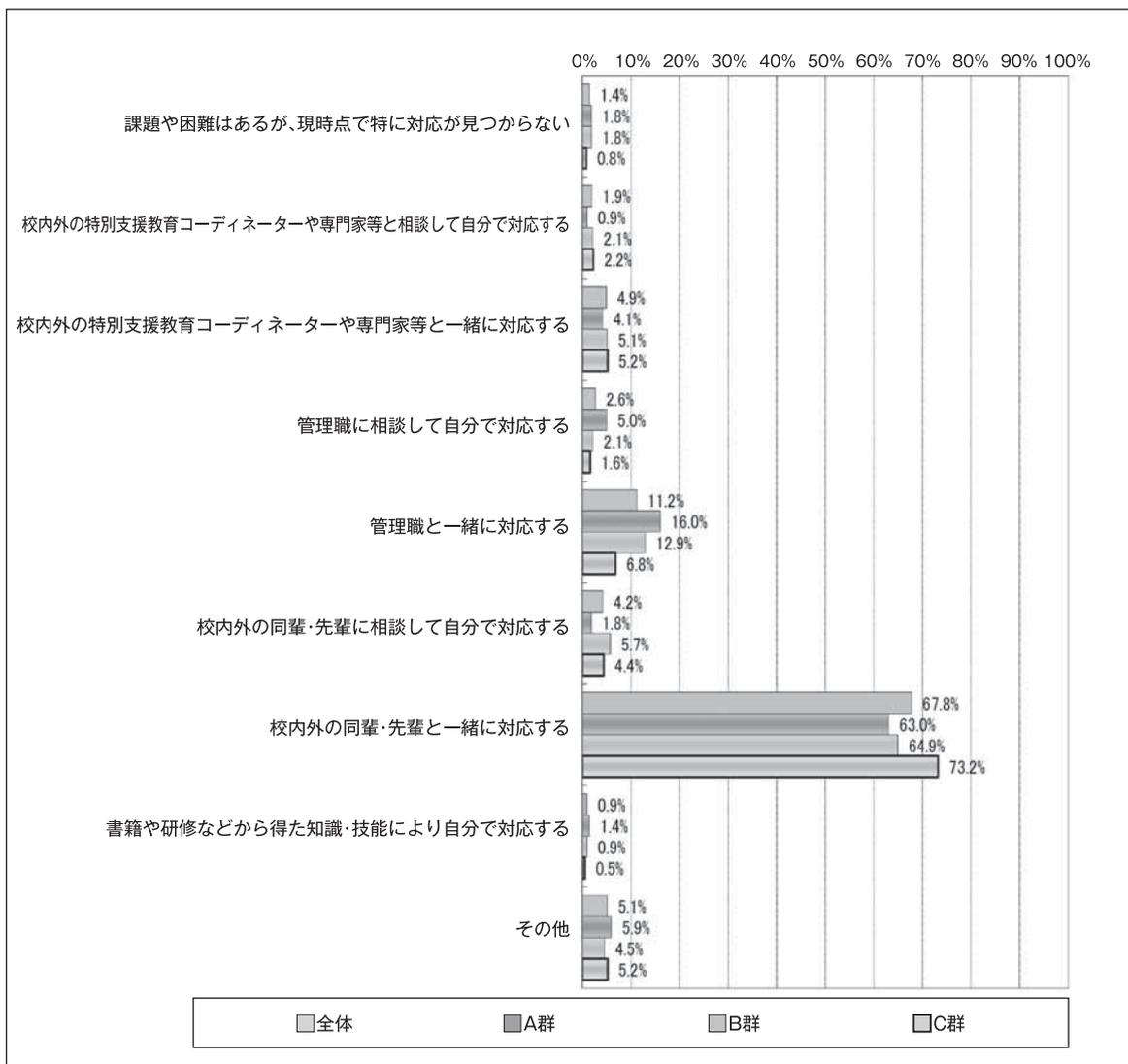


図3- 18 「E：児童生徒への目が片時も離せない」ときの一番効果的と思われる対応策

総数では、この設問に回答のあった2067件のうち55.6%(1,149件)が「困難や課題は特にない」と回答した。この回答を除いた件数を分母として「E：児童生徒への目が片時も離せない」ときの一番効果的と思われる対応策についての結果を図3- 18に示した。

群別にみると、比率が高い順はA群、B群、C群ともに「校外の同輩・先輩と一緒に対応する」、次に「管理職と一緒に対応する」の順で、A群はそれぞれ63.0%(138件)、16.0%(35件)、B群は64.9%(216件)、12.9%(43件)、C群は73.2%(268件)、6.8%(25件)であった。

3.5.6 児童の実態や学級集団に関する課題や困難について「F：空き時間が確保できない」とき

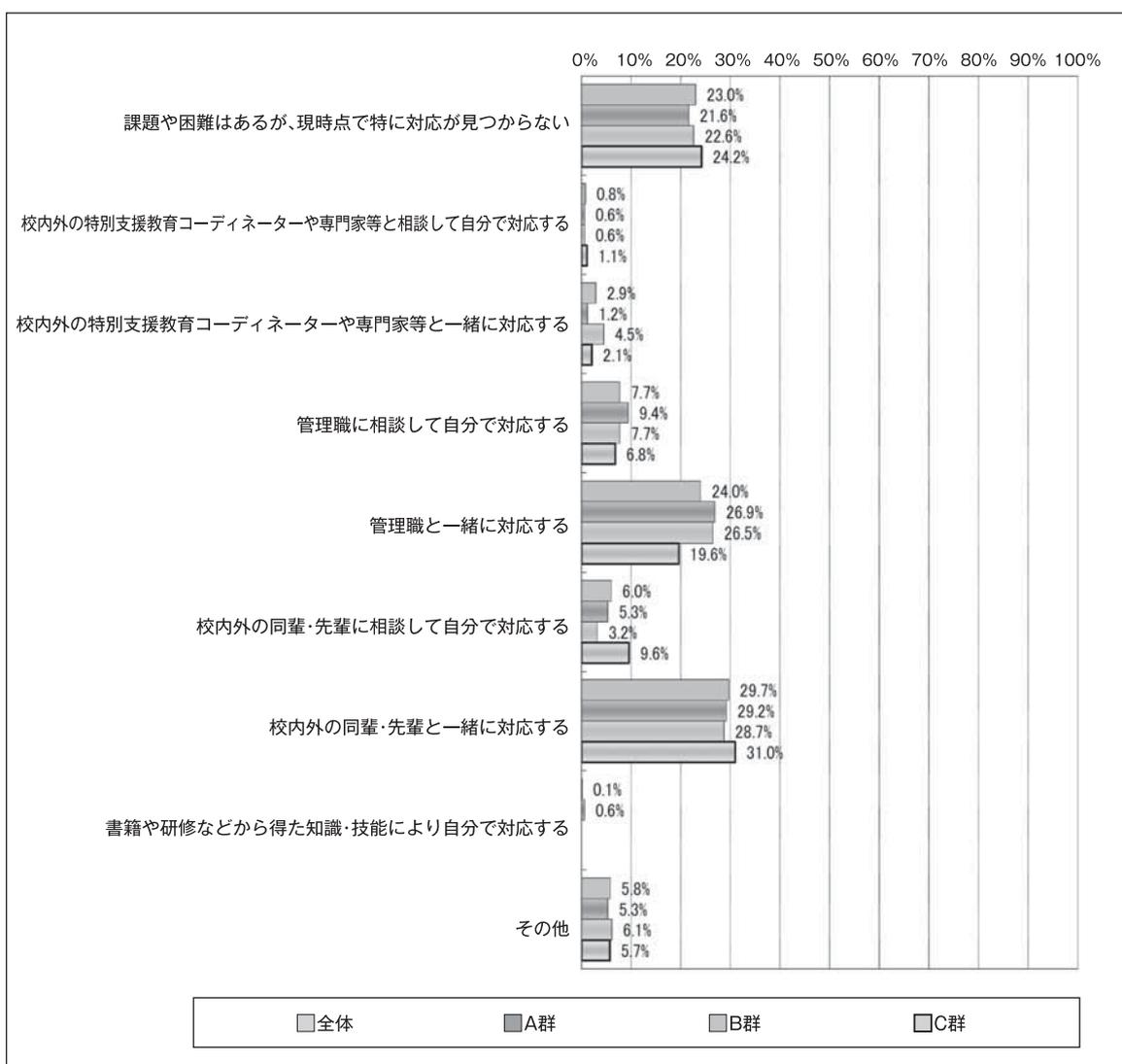


図 3- 19 「F：空き時間が確保できない」ときの一番効果的と思われる対応策

総数では、この設問に回答のあった 2063 件のうち 63.1%(1,301 件)が「困難や課題は特にない」と回答した。この回答を除いた件数を分母として「F：空き時間が確保できない」ときの一番効果的と思われる対応策についての結果を図 3- 19 に示した。

群別でみると、比率が高い順に A 群が「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」29.2%(50 件)、「管理職と一緒に対応する」26.9%(46 件)、B 群が「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」28.7%(89 件)、「管理職と一緒に対応する」26.5%(82 件)、C 群が「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」31.0%(87 件)、「課題や困難はあるが、現時点で特に対応が見つからない」24.2%(68 件)であった。C 群では、約 4 人に 1 人がこの点に関する対応策が見つからない状況が伺える。

3.5.7 児童の実態や学級集団に関する課題や困難について「G：学級を不在（出張等）にすることができない」とき

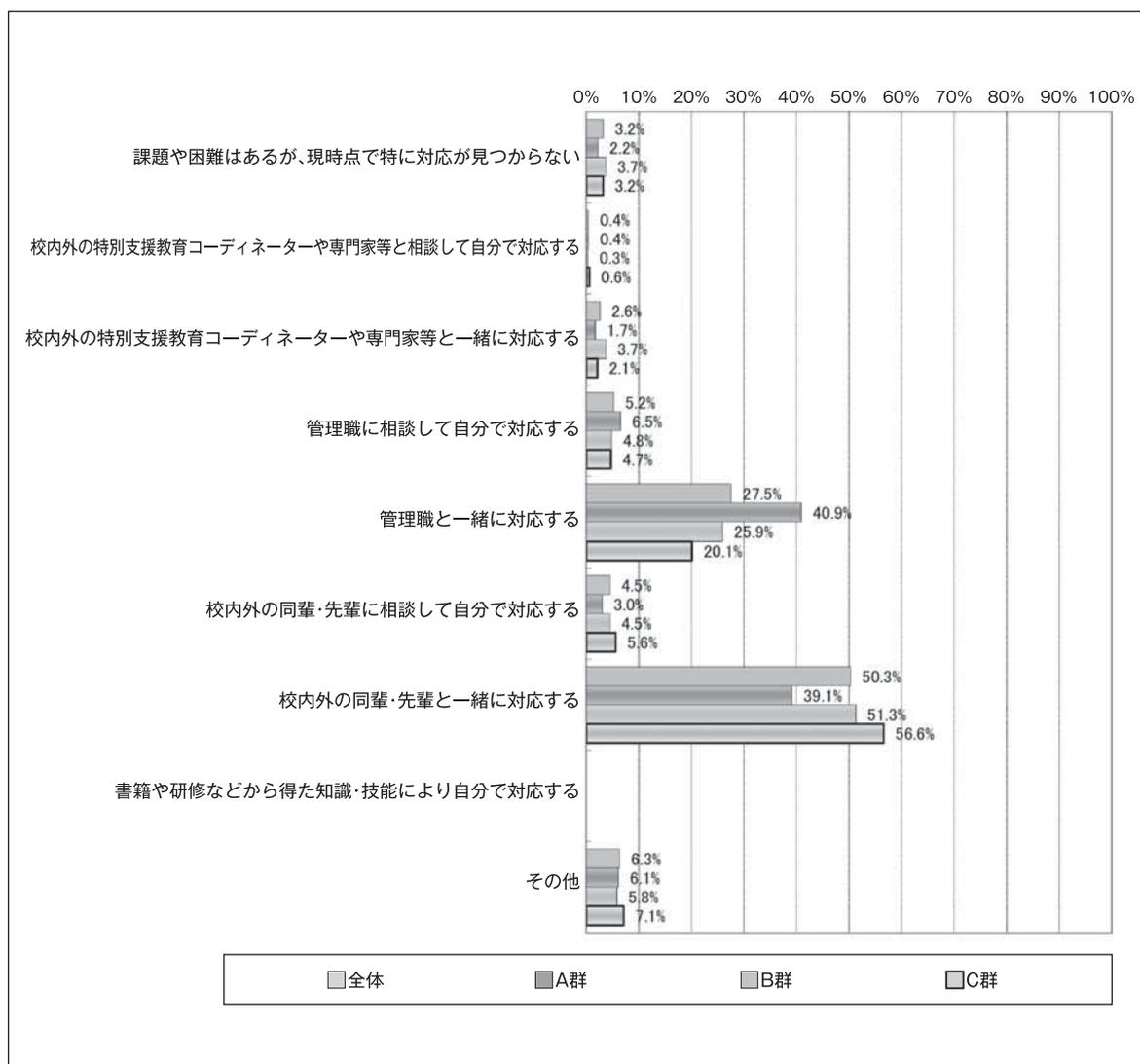


図 3- -20 「G：学級を不在（出張等）にすることができない」ときの一番効果的と思われる対応策

総数では、この設問に回答のあった 2,064 件のうち 54.1%(1,117 件)が「困難や課題は特にない」と回答した。この回答を除いた件数を分母として「G：学級を不在（出張等）にすることができない」ときの一番効果的と思われる対応策についての結果を図 3- -20 に示した。

群別でみると、比率が高い順に A 群が「管理職と一緒に対応する」40.9%(94 件)、「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」39.1%(90 件)、B 群が「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」51.3%(194 件)、「管理職と一緒に対応する」25.9%(98 件)、C 群が「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」56.6%(192 件)、「管理職と一緒に対応する」20.1%(68 件)であった。A 群では管理職と一緒に対応する比率が他の群よりも高い状況が伺える。

3.5.8 課題や困難の中で現在も困っていること

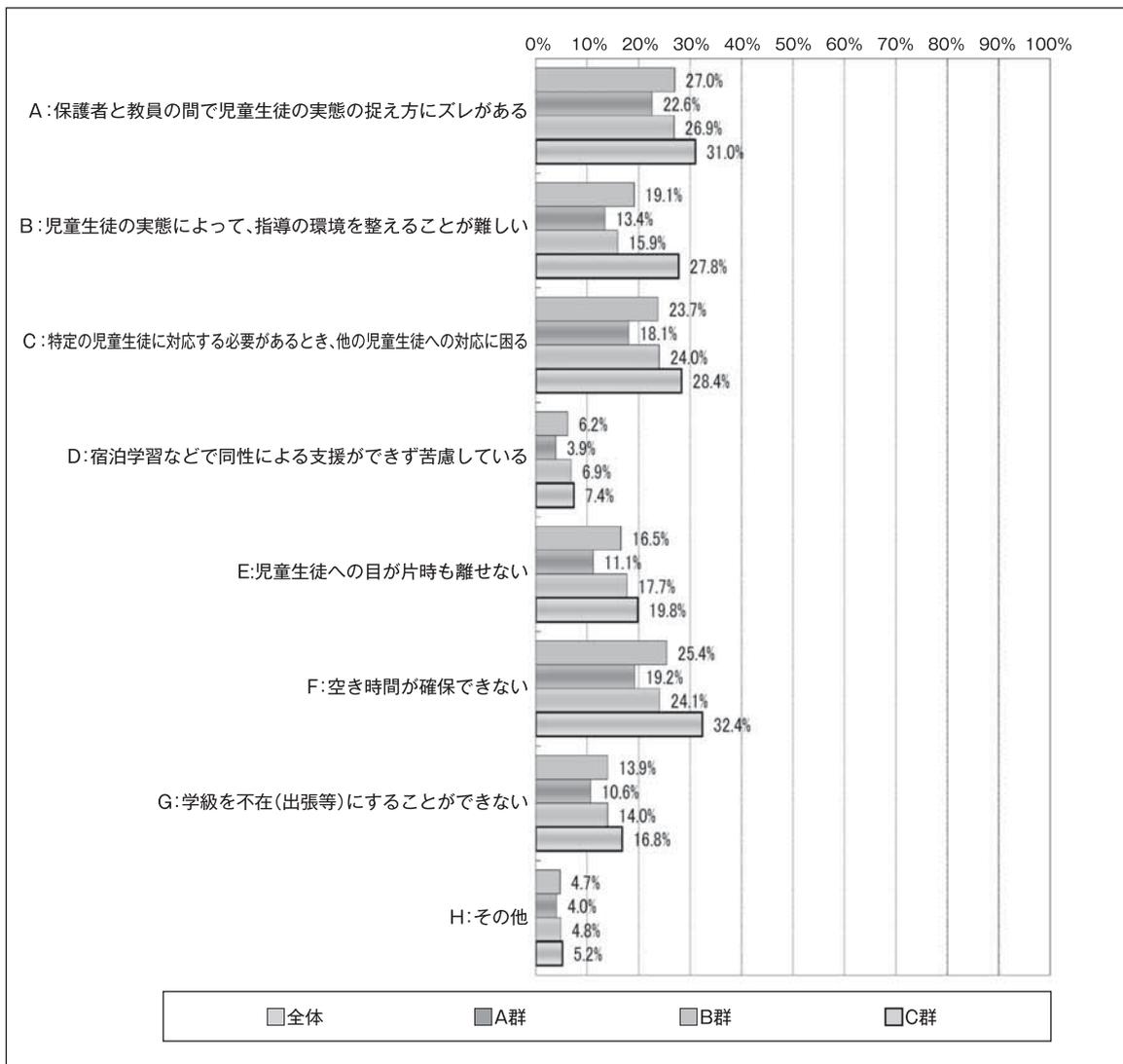


図 3- 21 課題や困難の中で現在も困っていること

A～Gまでの具体的な課題や困難に対して「現在もお困っていること（複数回答）」について図3-21に示した。

群別でみると、比率が高い順にA群が「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」22.6%(140件)、「F：空き時間が確保できない」19.2%(119件)、「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」の18.1%(112件)、B群が「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」26.9%(223件)、「F：空き時間が確保できない」24.1%(98件)、「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」の24.0%(200件)、C群が「F：空き時間が確保できない」32.4%(232件)、「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」31.0%(222件)、「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」の28.4%(203件)であった。

A群では「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」ときに連絡帳や電話、面談等で対応したり、管理職と一緒に対応したりしていたが、この点について保護者との間ですぐにはズレを埋めていくことが難しく、時間を要したり、引き続き困っている状況があるものと考えられる。B群でも同様に「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」ときに連絡帳や電話、面談等で対応したり、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したりしていたが、ズレを埋めていくことに時間を要し、引き続き困っている状況があるものと考えられる。また、3.5.6で示したように、C群では約4人に1人が「F：空き時間が確保できない」点に関して対応策が見つからないと回答していた状況があったが、全体の約3割がこの点について現在も困っている状況が伺える。

3.5.9 児童の実態把握の方法

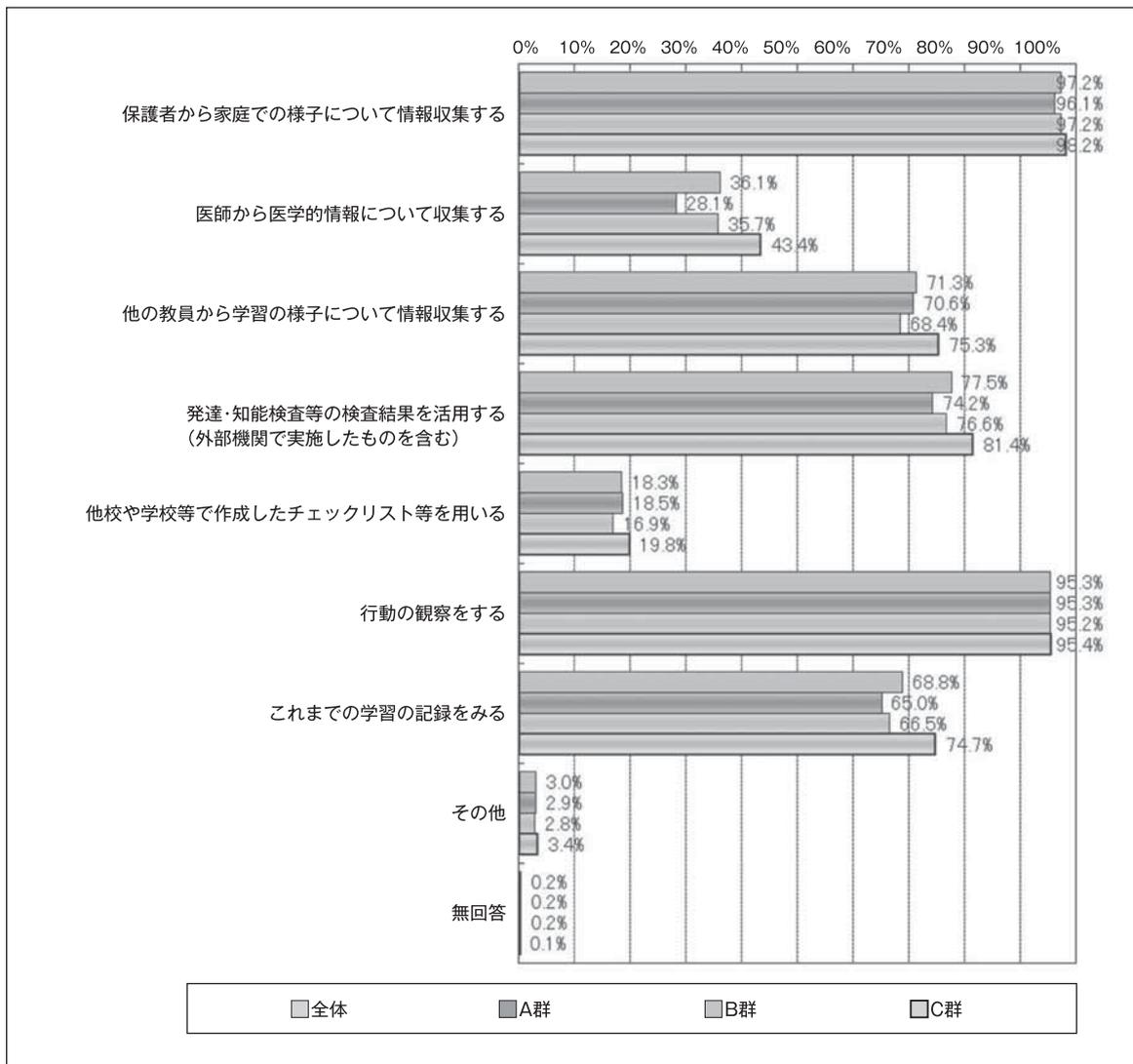


図3- -22 児童の実態把握の方法(複数回答)

児童の実態把握の方法について図3- -22に示した。A群では、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」の96.1%（596件）であり、次いで多かったのは、「行動の観察をする」の95.3%（591件）、「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）」の74.2%（460件）であった。

B、C群においても、回答数の多かった回答について、同様の回答傾向がみられた。

3.5.10 検査者としての発達検査や知能検査の実施

表 3- 19 検査者としての発達検査や知能検査の実施

	有効回答数	はい	いいえ
A群	619 100.0%	234 37.8%	385 62.2%
B群	828 100.0%	317 38.3%	511 61.7%
C群	715 100.0%	304 42.5%	411 57.5%

検査者として発達検査や知能検査を実施したことがあるかについて表 3- 19 に示した。A 群、B 群、C 群の回答は、それぞれ「はい」が 37.8% (234 件)、38.3% (317 件)、42.5% (304 件) で、「いいえ」が 62.2% (385 件)、61.7% (511 件)、57.5% (411 件) であった。

群別の回答について独立性の検定を行った結果、「学級設置状況」と「検査者としての発達検査や知能検査の実施」について、有意差は認められなかった。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。

3.5.11 児童の実態把握における課題や困難

表 3- 20 児童の実態把握に関する課題や困難

	有効回答数	はい	いいえ
分析軸①			
A群	618	386	232
%	100.0	62.5	37.5
B群	818	559	259
%	100.0	68.3	31.7
C群	712	548	164
%	100.0	77.0	23.0

児童の実態把握に関する課題や困難について表 3- 20 に示した。群別の回答について独立性の検定を行った結果、「学級設置状況」と「児童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 ($\chi^2 = 33.7$, $df=2$, $p<.01$) 残差分析の結果、A 群 (62.5%) では期待値よりも有意に少なく、また、C 群 (77.0%) では「はい」(課題や困難がある) との回答が期待値に比べて有意に多いという結果が見られた。複数の知的障害特別支援学級が設置されている C 群では、担当する児童数も多く、またその実態 (障害種別、支援レベル、知的発達レベル、学年差) も様々であることが、先述の結果からもわかっている。そのために、C 群の教員は実態把握についてより困難を抱えていると考えられる。

3.5.12 児童の実態把握に関する具体的な課題や困難（特に当てはまるもの）

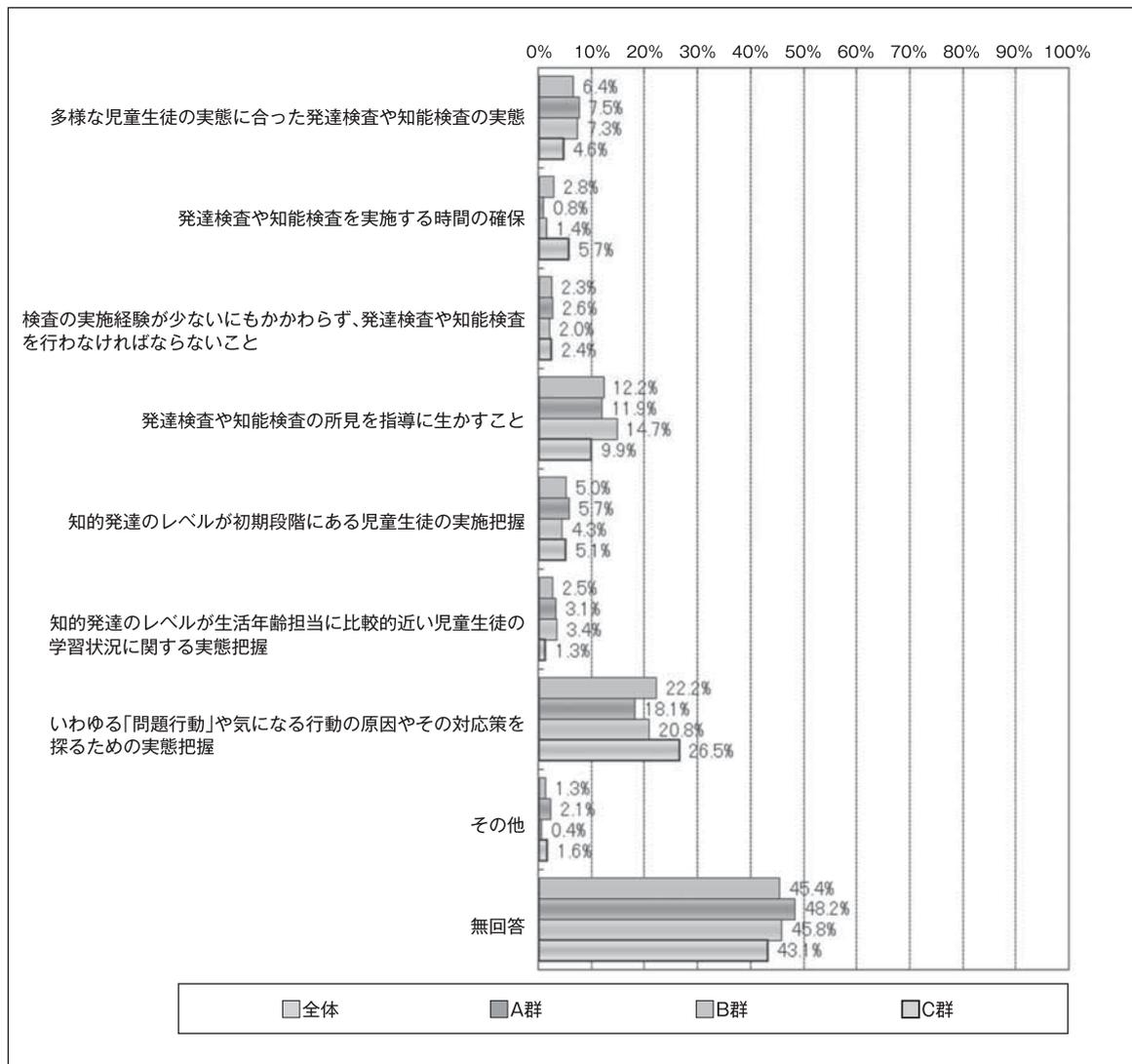


図3- 23 児童の実態把握に関する具体的な課題や困難（特に当てはまるもの）

児童の実態把握に関する具体的な課題や困難（特に当てはまるもの）について図3- 23に示した。全体の有効回答数は、前問で課題や困難があるとの回答した1493名であり、A群で386名、B群で559名、C群で548名であった。A群では、特に当てはまるものを選ばず無回答となった者が48.2%（186件）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』の18.1%（70件）、「発達検査や知能検査の所見を指導に生かすこと」の11.9%（46件）であった。

同様の回答傾向がB、C群においても見られた。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」という回答を選ばなかったものと考えられる。

3.5.13 「各教科等を合わせた指導」を行っていない理由（SA）

表 3- -21 「各教科等を合わせた指導」の実施

	有効回答数	はい	いいえ
全体	2154 100.0%	2015 93.5%	139 6.5%
A群	617 100.0%	550 89.1%	67 10.9%
B群	826 100.0%	773 93.6%	53 6.4%
C群	711 100.0%	692 97.3%	19 2.7%

「各教科等を合わせた指導」の実施について表 3- -21 に示した。全ての群において、「各教科等を合わせた指導」を実施しているのは、約 9 割前後の値となっていた。群別の回答について独立性の検定を行った結果、「学級設置状況」と『「各教科等を合わせた指導」の実施』について有意差が認められ（ $\chi^2 = 36.7$, $df=2$, $p<.01$ ）残差分析の結果、A 群では期待値に比べ「はい」（実施している）と回答している割合が有意に少なく、C 群では「はい」（実施している）との回答が有意に多かった。

3.5.14 国語、算数または数学の授業における教材（複数回答）

表 3- -22 国語、算数または数学の授業における教材（複数回答）

	合計	ア： 通常の学級 で使用して いる検定教 科書	イ： 知的障害者 用の文部科 学省著作教 科書	ウ： イを除く、 学校教育方 針9条に 規定する教 科用図書	エ： 市販のパソコン ソフトウェア 等のデジタル 教材	オ： 上記エ以外 の市販の教 材・教具	カ： 自作のパソコン ソフトウェア 等のデジタル 教材	キ： 上記カ以外 の自作の教 材・教具	ク： その他	無回答
全体	2166 100.0%	1818 83.9%	589 27.2%	515 23.8%	814 37.6%	1560 72.0%	224 10.3%	1383 63.9%	108 5.0%	21 1.0%
A群	620 100.0%	505 81.5%	145 23.4%	107 17.3%	202 32.6%	427 68.9%	57 9.2%	385 62.1%	32 5.2%	2 0.3%
B群	830 100.0%	697 84.0%	216 26.0%	178 21.4%	306 36.9%	584 70.4%	69 8.3%	518 62.4%	38 4.6%	9 1.1%
C群	716 100.0%	616 86.0%	228 31.8%	230 32.1%	306 42.7%	549 76.7%	98 13.7%	480 67.0%	38 5.3%	10 1.4%

国語、算数または数学の授業における教材（複数回答）について表 3- -22 に示した。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」でどの群も 80% 以上を占めていた。次いで、「エ：市販の教材教具（デジタル教材を除く）」、「キ：自作の教材・教具（デジタル教材を除く）」あった。「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 23.4%（145 件）、B 群で 26.0%（216 件）、C 群で 31.8%（228 件）で、3 割前後の使用率であった。また、「イを除く、学校教育法附則 9 条に規定する教科用図書（以前の通称 107 条本）」の使用率は A 群が 17.3% と群間で一番低く、C 群は 32.1% で最も高い使用率を示した。

3.5.15 授業における学習評価に関する困難（第1位）

表3- 23 授業における学習評価に関する困難(第1位)

	合計	ア： 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	イ： どのような学習評価の方法を取ればよいか決めるのが難しい	ウ： 学習評価の結果が妥当なものかどうかを確認するのが難しい	エ： 学習評価の結果を次の指導へとつなげるのが難しい	オ： その他	無回答
全体	2166 100.0%	1101 50.8%	342 15.8%	513 23.7%	162 7.5%	10 0.5%	41 1.9%
A群	620 100.0%	313 50.5%	90 14.5%	176 28.4%	28 4.5%	1 0.2%	13 2.1%
B群	830 100.0%	432 52.0%	135 16.3%	183 22.0%	65 7.8%	2 0.2%	15 1.8%
C群	716 100.0%	356 49.7%	117 16.3%	154 21.5%	69 9.6%	7 1.0%	13 1.8%

授業における学習評価に関する困難について、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（表3- 23）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。

3.5.16 個別の指導計画の作成

表3- 24 個別の指導計画の作成

	合計	はい	いいえ	無回答
全体	2166 100.0%	2131 98.4%	27 1.2%	8 0.4%
A群	620 100.0%	606 97.7%	13 2.1%	1 0.2%
B群	830 100.0%	812 97.8%	13 1.6%	5 0.6%
C群	716 100.0%	713 99.6%	1 0.1%	2 0.3%

個別の指導計画の作成について表3- 24に示した。全群において、ほとんど（約98%以上）の学級で作成していた。また、群別の回答について独立性の検定を行った結果、「学級設置状況」と「個別の指導計画の作成」について有意差が認められ（ $\chi^2=11.4, df=2, p<.05$ ）残差分析の結果、A群は期待値に比べて「はい」との回答が有意に少なく、C群では「はい」（作成している）との回答が有意（ $p<.05$ ）に多いという結果が見られた。A群とC群に有意差は認められたが、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。

3.5.17 個別の指導計画の作成における困難（第1位）

表 3- -25 個別の指導計画の作成における困難(第1位)

	該当数	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	エ: どのように評価されるのか決めること	オ: 個別の指導計画を意識して授業を行うこと	カ: 児童生徒の生活や学習状況を評価すること	キ: 評価結果を次の授業や指導へ生かすこと	ク: 必要ならば、計画の修正を行うこと	無回答
全体	2131 100.0%	543 25.5%	515 24.2%	528 24.8%	194 9.1%	204 9.6%	48 2.3%	54 2.5%	12 0.6%	36 1.7%
A群	606 100.0%	147 24.3%	157 25.9%	157 25.9%	57 9.4%	54 8.9%	10 1.7%	10 1.7%	5 0.8%	11 1.8%
B群	812 100.0%	205 25.2%	188 23.2%	207 25.5%	76 9.4%	77 9.5%	23 2.8%	20 2.5%	5 0.6%	11 1.4%
C群	713 100.0%	191 26.8%	170 23.8%	164 23.0%	61 8.6%	73 10.2%	15 2.1%	24 3.4%	2 0.3%	14 2.0%

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（表 3- -25）、A群では回答が多かった順に上げると「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」が24.3%（147件）、「ウ：具体的な指導の方法を考えること」と「イ：個別の指導目標を設定すること」が25.9%（157件）であった。また、B群とC群においても上位を占めたのは上記の3つであった。

3.5.18 教育課程や指導に関する課題や困難 (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) に対して実際に行っている一番効果的な対応策や工夫

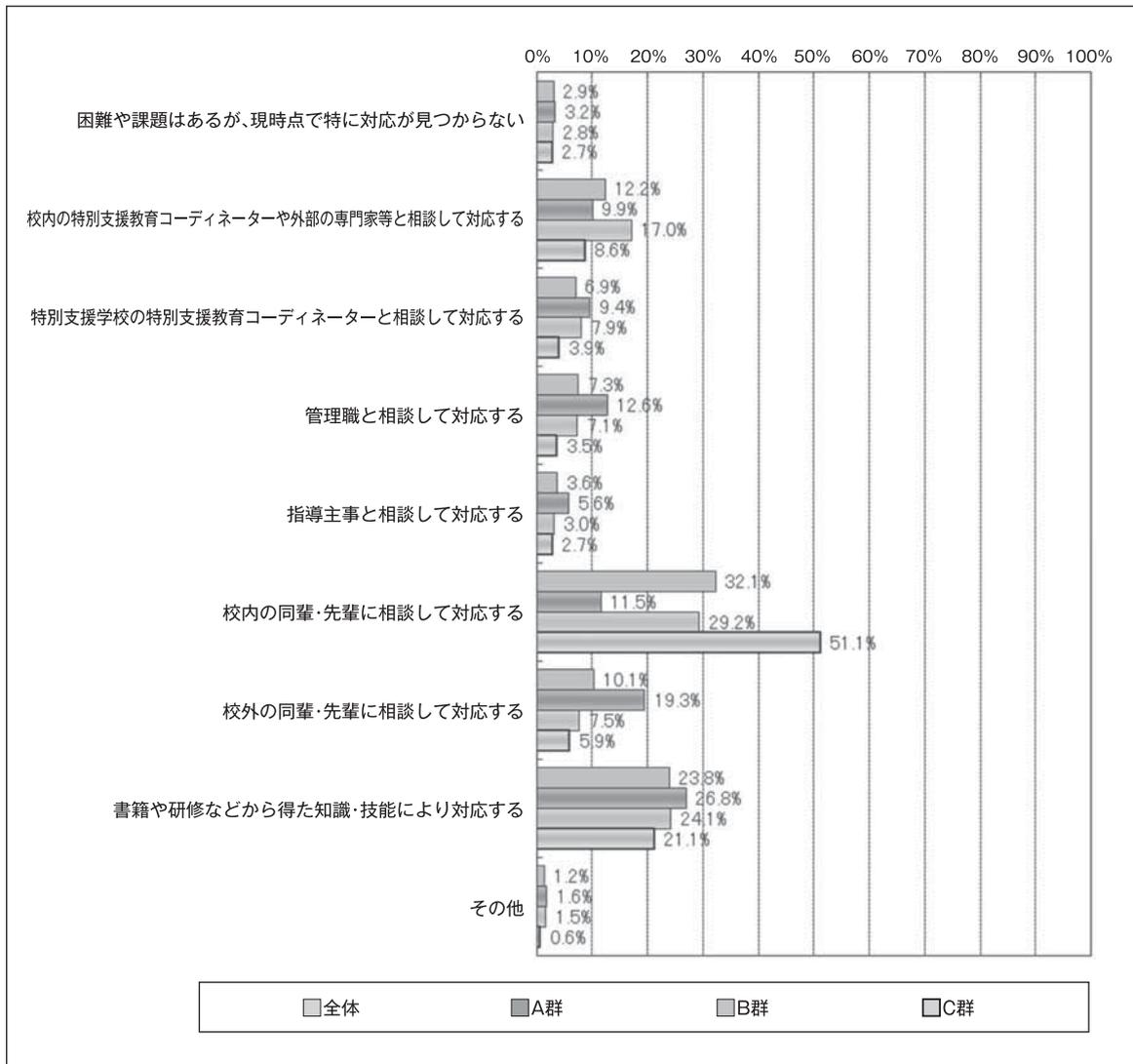


図3- 24 教育課程や指導に関する課題や困難に対して行っている一番効果的な対応策 (A：特別支援学校学習指導要領にある知的障害教育の教科や自立活動等)

この設問に回答のあった有効回答数の総数は2,110件であった。群別ではA群では606件のうち38.4%(233件)、B群では807件のうち33.7%(272件)、C群では697件のうち29.8%(208件)が困難や課題は特にないと回答し、A群とC群では約10%の開きがあった。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母(該当数は総数1397件、A群373件、B群535件、C群489件)として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難(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)の一番効果的な対応策や工夫として図3- 24に示した。

B群で最も回答の多かった対応策3つを挙げると、「校内の先輩・同輩に相談して対応する」が29.2%(156件)、「書籍や研修等から得た知識・技能により対応する」が24.1%(129件)、「校内の特別支援教育コーディネーターや外部専門家等と相談して対応」が7.9%(42件)であった。C群も、B群と同じ項目が同じ順で回答の多い傾向がみられた。それに対して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26.8%(100件)と最も多く、次いで、「校外の先輩・同輩に相談して対応する」が19.3%(141件)、「管

理職と相談して対応する」が12.6%（47件）であった。B群やC群では同僚からのピアサポートが一番効果的と評価される割合が高かった。単学級設置のみのA群では校内に知的障害教育に関して相談する相手がおらず、書籍や校外のネットワーク、管理職に頼らざるを得ない状況にあるといえる。B群やC群では管理職よりも「校内の先輩・同輩に相談して対応する」の回答率が高いことから、A群の教員にも、同じ知的障害教育関係の教員のネットワークが作れるような支援策が必要であると考えられる。

3.5.19 教育課程や指導に関する課題や困難（B：学級の児童生徒全員が集まる授業時間の確保）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

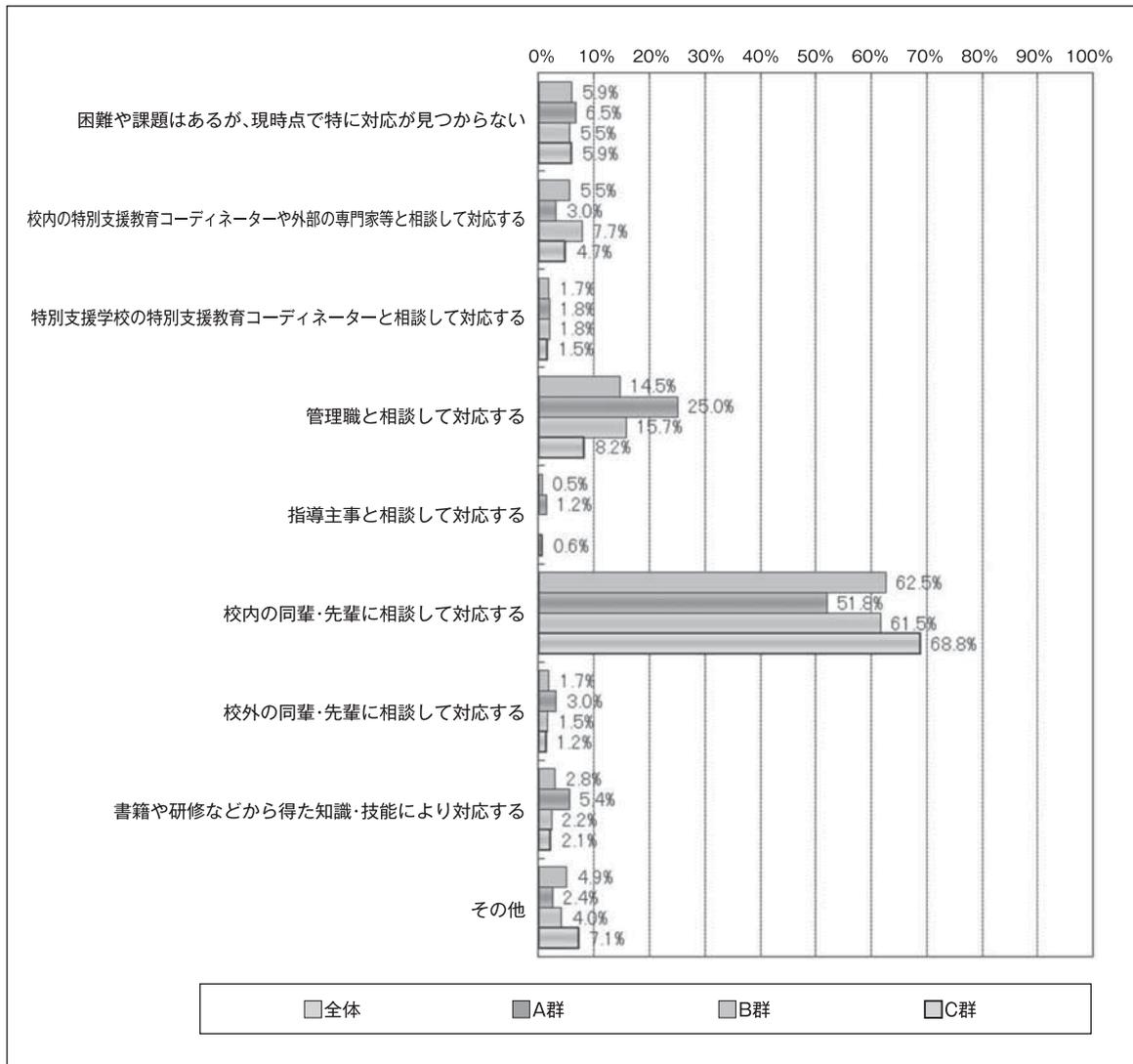


図 3- -25 教育課程や指導に関する課題や困難（B：学級の児童生徒全員が集まる授業時間の確保）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

A群では599件のうち72.0%（431件）、B群では803件のうち59.5%（359件）、C群では699件のうち51.4%（359件）が困難や課題は特にないと回答した。先述の結果にあるようにA群では学級に在籍する児童が小人数であるため、回答の割合が他群に比べて高い値になっていると考えられる。A群では学級の児童生徒全員が集まる授業時間の調整には、それほど苦労はないと推察される。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母（該当数は総数833件、A群168件、B群325件、C群

340 件)として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難 (B: 学級の児童生徒全員が集まる授業時間の確保) に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図 3- 25 に示した。

A 群で最も回答の多かったのは「校内の先輩・同輩に相談して対応する」で 51.8% (87 件)、次いで「管理職と相談して対応する」で 25.0% (42 件)であり、A ~ C 群のいずれの群においても同様の傾向を示した。

3.5.20 教育課程や指導に関する課題や困難 (C: 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) に対して実際に行っている一番効果的な対応策

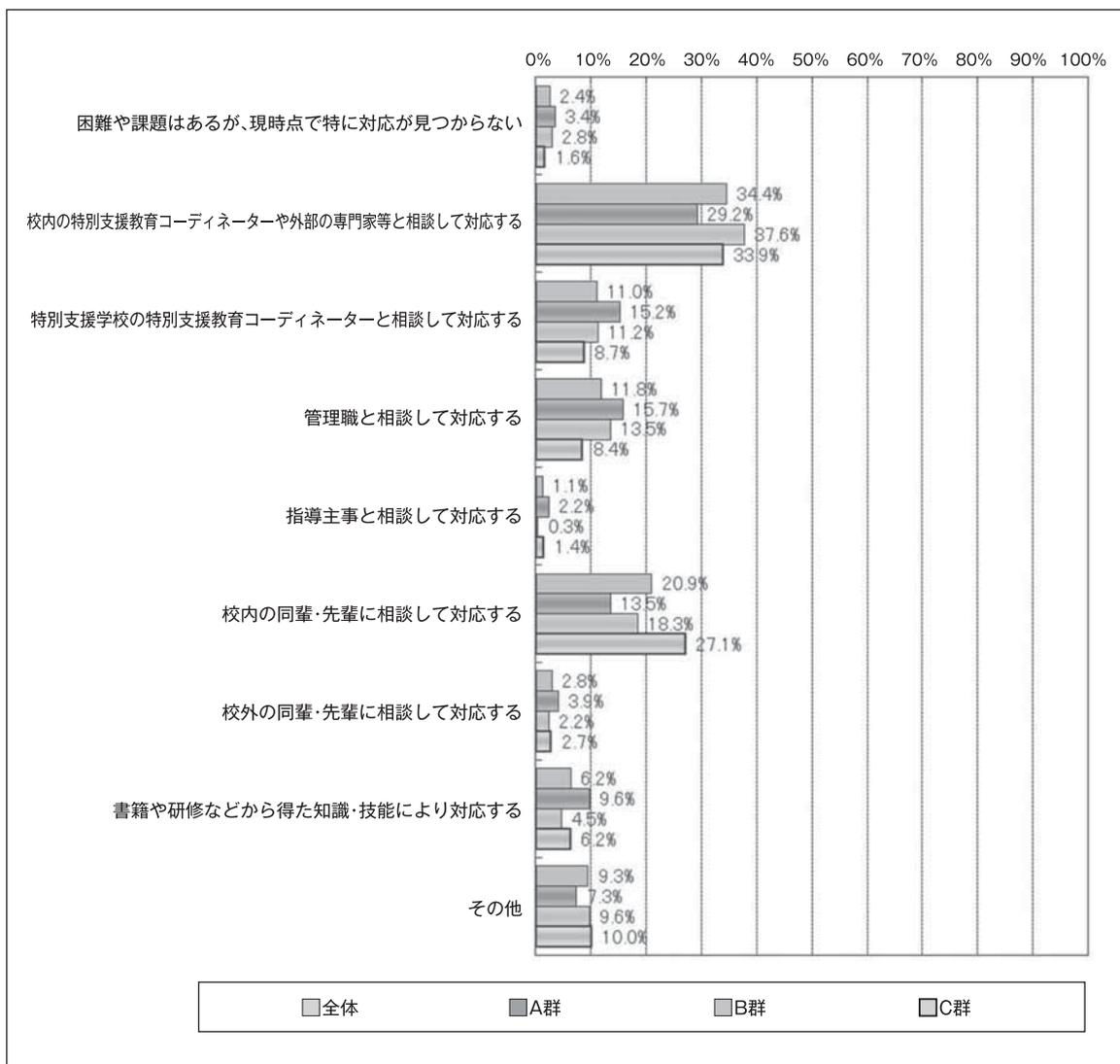


図 3- 26 教育課程や指導に関する課題や困難 (C: 重複障害のある児童生徒についての医療面や身体面への適切な配慮) に対して実際に行っている一番効果的な対応策

A 群では 579 件のうち 69.3% (401 件)、B 群では 797 件のうち 55.3% (441 件)、C 群では 691 件のうち 46.6% (322 件) が困難や課題は特にないと回答し、A 群の割合が B 群や C 群に比べて特にかつた。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母 (該当数は A 群 178 件、B 群 356 件、C 群 369 件) として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難 (C: 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) に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図 3- 26 に示した。

B 群で最も回答の多かったのは、「校内の特別支援教育コーディネーターや外部専門家等と相談して対応」

が37.6%（134件）で、次いで「校内の先輩・同輩に相談して対応する」が18.3%（65件）であった。C群もB群と同様に、同じ項目が同じ順で回答が多い傾向がみられた。それに対してA群では、最も多かったのは、他群と同じ「校内の特別支援教育コーディネーターや外部専門家等と相談して対応」が29.2%（52件）であったが、次いで多かったのは「管理職と相談して対応する」が15.7%（28件）、「特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと相談して対応」で15.2%（27件）であった。単学級設置のみのA群では重複障害のある児童についての医療面や身体面への適切な配慮に関して、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターによる支援が一定の効果을上げていることも示された。

3.5.21 教育課程や指導に関する課題や困難（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）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

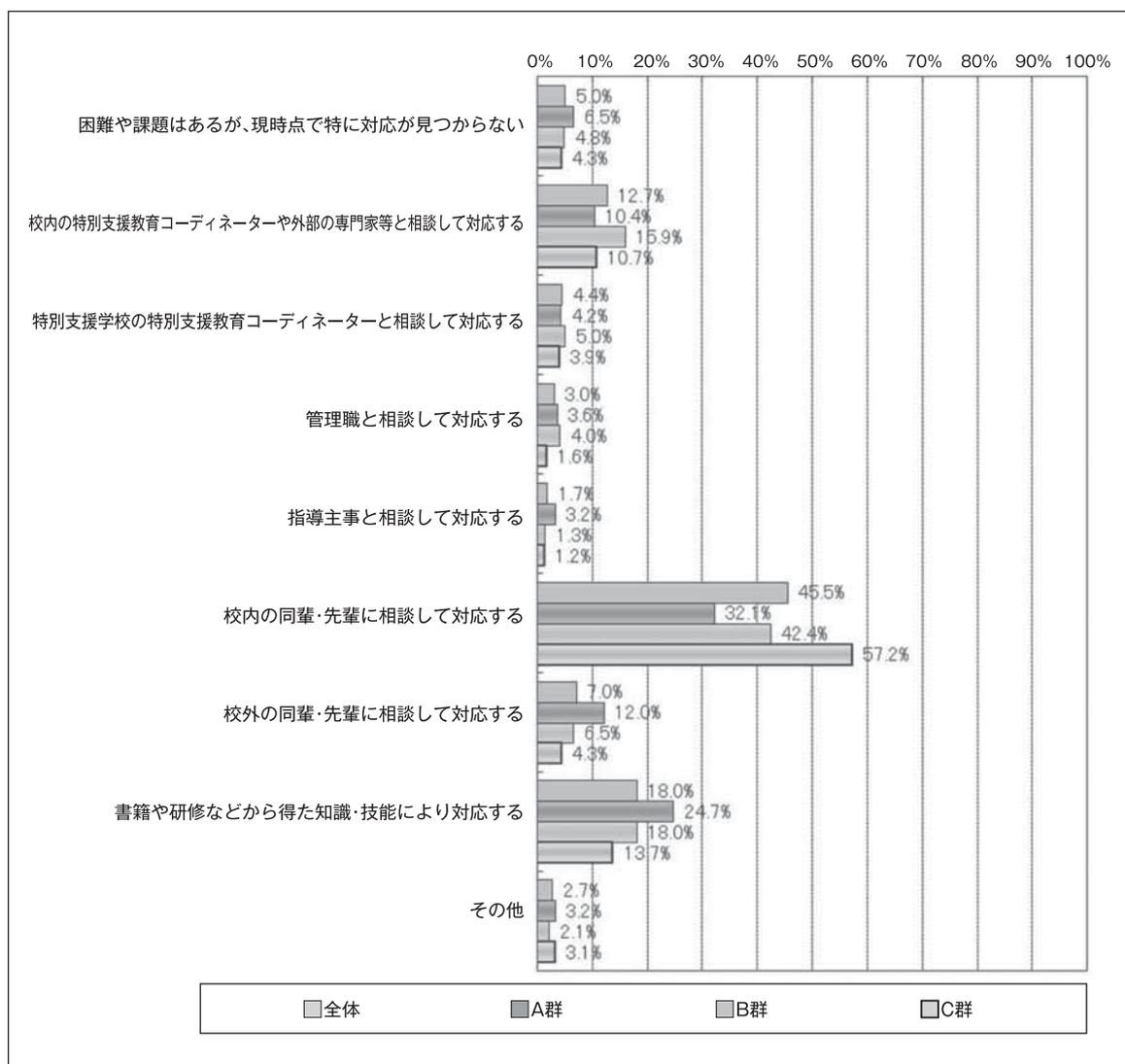


図3- 27 教育課程や指導に関する課題や困難（D：集団での授業を全ての児童生徒のニーズに合うように展開すること）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

A群では595件のうち48.2%（287件）、B群では803件のうち34.9%（280件）、C群では702件のうち30.5%（214件）が困難や課題は特にないと回答した。なお、A群の方が「困難や課題は特にない」との回答がB群と比べて13.3%、C群と比べて17.7%多かった。この原因として、先述の結果にあるようにA群では

学級に在籍する児童が小人数であるため、C群に比べて児童のニーズの多様性の幅が狭いことが推測される。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母（該当数はA群308件、B群523件、C群488件）として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難（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）に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図3-27に示した。

A～C群において、同様の回答傾向が見られたが、各群の割合の値は異なっていた。最も回答の多い順に挙げると、「校内の先輩・同輩に相談して対応する」はA群32.1%（99件）、B群42.4%（222件）、C群57.2%（279件）で、次いで「書籍や研修等から得た知識・技能により対応」はA群24.7%（76件）、B群18.0%（94件）、C群13.7%（67件）となっていた。

これらの結果から、単学級設置のみのA群では校内に知的障害教育に関して相談する相手がおらず、書籍や校外のネットワークに頼らざるを得ない状況にあるといえる。

3.5.22 教育課程や指導に関する課題や困難（E：個々の児童生徒にあった学習目標・内容の選定）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

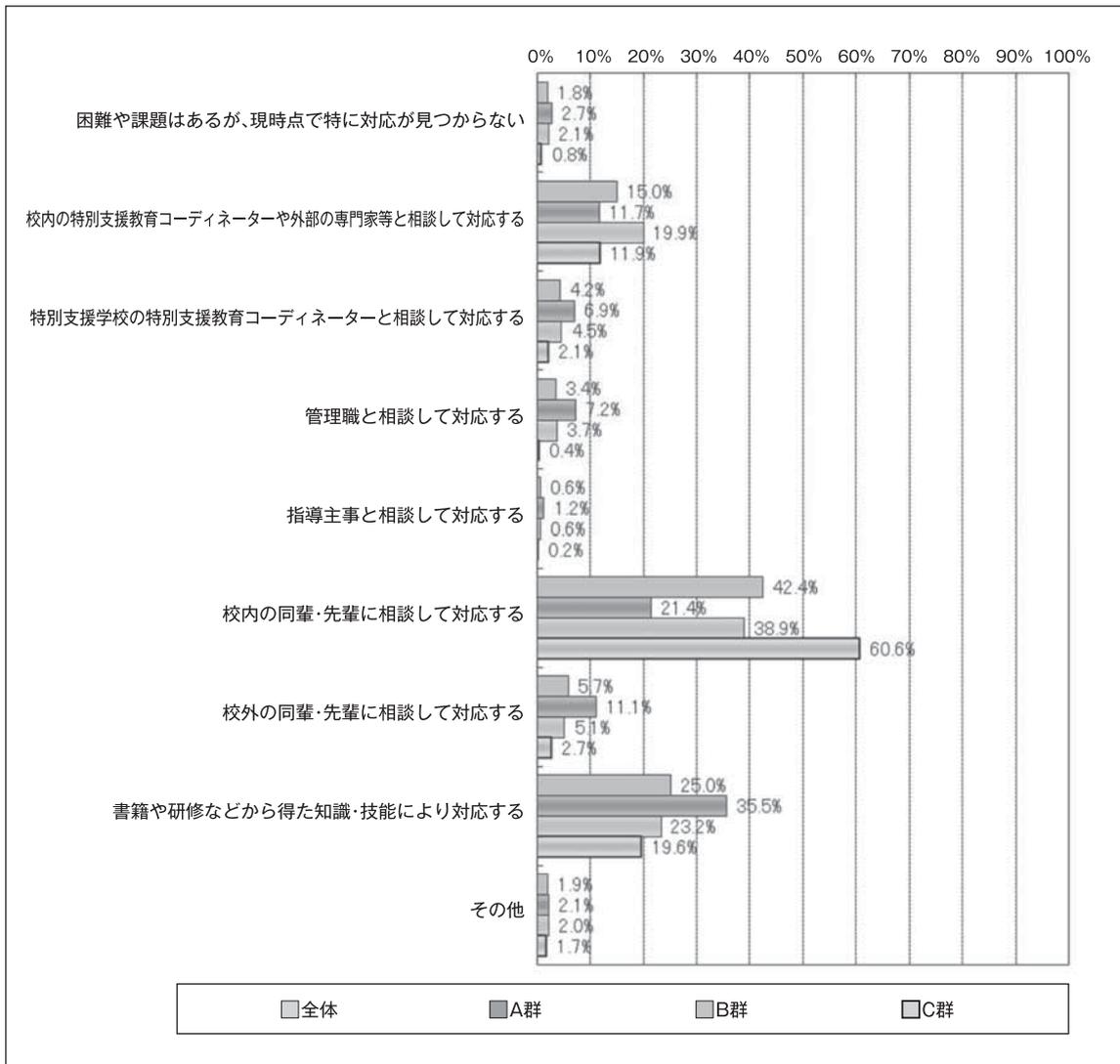


図3- -28 教育課程や指導に関する課題や困難（E：個々の児童生徒にあった学習目標・内容の選定）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

A群では603件のうち44.9%（271件）、B群では808件のうち36.6%（296件）、C群では700件のうち31.4%（220件）が困難や課題は特にないと回答した。なお、A群の方がB群やC群に比べて「困難や課題は特にない」との回答が多かった。全群にわたり、少なくとも半数以上の担任が課題や困難を抱えているといえる。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母（該当数はA群332件、B群512件、C群480件）として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難（E：個々の児童生徒にあった学習目標・内容の選定）に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図3- -28に示した。

B群で最も回答の多かったのは、「校内の先輩・同輩に相談して対応する」が38.9%（199件）、「書籍や研修等から得た知識・技能により対応する」が23.2%（119件）であった。B群やC群では、同じ項目が同じ順で回答が多い傾向がみられた。それに対して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35.5%（118件）と最も多く、次いで、「校内の先輩・同輩に相談して対応する」が21.4%（71件）であった。

3.5.23 教育課程や指導に関する課題や困難（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）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

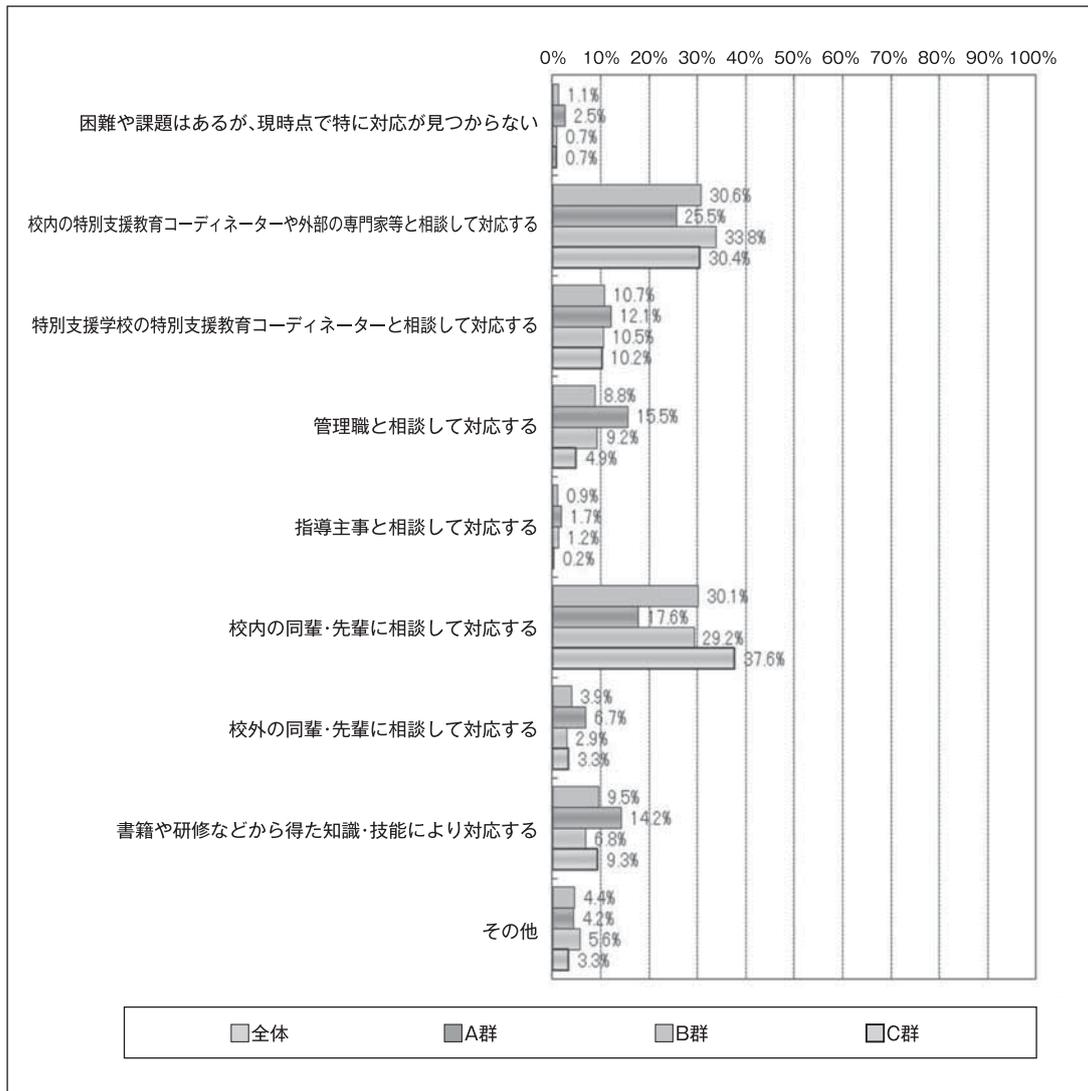


図 3- 29 教育課程や指導に関する課題や困難（F：パニック、自傷行動、他傷行動等の行動上の問題を抱える児童生徒）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

A 群では 592 件のうち 59.6%（353 件）、B 群では 807 件のうち 49.1%（396 件）、C 群では 703 件のうち 36.0%（253 件）が困難や課題は特にないと回答した。A 群、B 群、C 群の順に%の値が低くなっていた。C 群では 6 割強の担任がパニック、自傷行動、他傷行動等の行動上の問題を抱える児童の対応に課題や困難があると指摘できる。先述の結果にあるように、C 群の担当する児童に自閉症の児童が多いこと、また児童の支援レベルや知的発達の段階は決して重くないことから、知的障害の程度に限らず高機能自閉症児も含めた児童の、自閉症の障害特性を遠因として生じるパニックや自傷・他傷行動への対応に苦慮していると考えられる。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母（該当数は A 群 239 件、B 群 411 件、C 群 450 件）として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難（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）に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図 3- 29 に示した。

A 群や B 群では、最も回答の多かった上位 2 つは同じ項目で、「校内の特別支援教育コーディネーターや

外部専門家等と相談して対応」がA群は25.5%（61件）、B群は33.8%（139件）で、「校内の先輩・同輩に相談して対応する」がA群は17.6%（42件）、B群は29.2%（120件）であった。しかしながら、上位から3つめはA群では「管理職と相談して対応する」が15.5%（37件）、B群では「特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと相談して対応」が10.5%（43件）となった。C群では、「校内の先輩・同輩に相談して対応する」が37.6%（169件）と最も多く、次いで、「校内の特別支援教育コーディネーターや外部専門家等と相談して対応」が30.4%（137件）、「特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと相談して対応」が10.2%（46件）となった。回答の多かった順は異なるが、どの群においても「校内の先輩・同輩に相談して対応する」や「校内の特別支援教育コーディネーターや外部専門家等と相談して対応」することが効果的であることが指摘できる。また、A群では「管理職と相談して対応」することの効果を担当は認識していることが伺える。

3.5.24 教育課程や指導に関する課題や困難（G：感覚の過敏性やこだわりなどへの対応）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

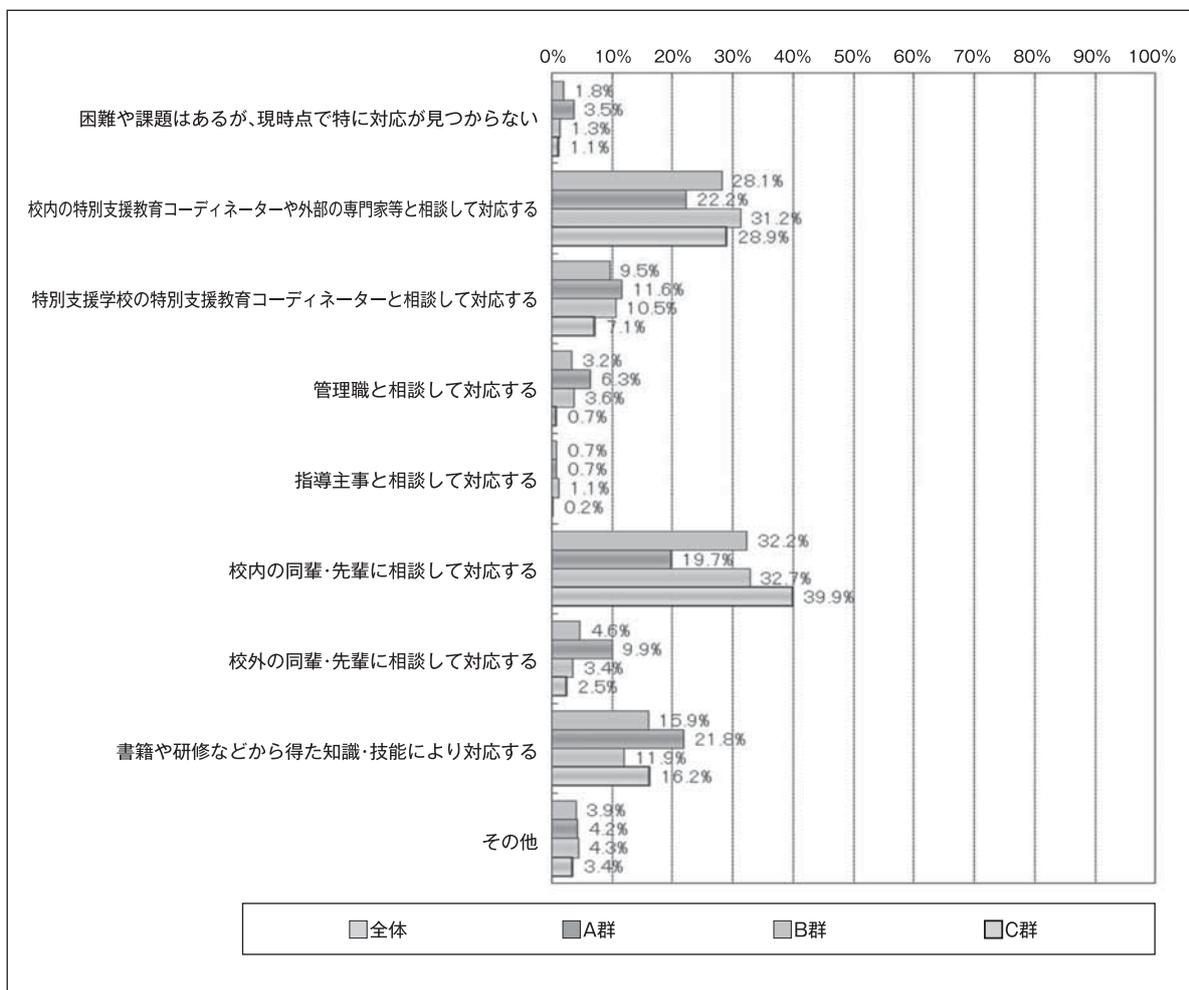


図3-30 教育課程や指導に関する課題や困難（G：感覚の過敏性やこだわりなどへの対応）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

A群では602件のうち52.8%（318件）、B群では811件のうち45.0%（365件）、C群では700件のうち37.3%（261件）が困難や課題は特にないと回答した。前問（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）と同様、A群、B群、C群の順に%の値が低くなっていた。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母（該当数はA群 284件、B群 466件、C群 439件）として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難（G：間隔の過敏性やこだわりなどへの対応）に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図3-30に示した。

群別にみていくと、A群では、「校内の特別支援教育コーディネーターや外部専門家等と相談して対応」が22.2%（63件）と最も多く、次いで、「書籍や研修等から得た知識・技能により対応」が21.8%（62件）、「校内の先輩・同輩に相談して対応」が19.7%（56件）であった。B群やC群では同じ項目が同じ順で回答が多い傾向がみられ、「校内の先輩・同輩に相談して対応する」がB群は32.7%（146件）C群は39.9%（175件）、「校内の特別支援教育コーディネーターや外部専門家等と相談して対応」がB群は31.2%（139件）C群は28.9%（127件）、「書籍や研修等から得た知識・技能により対応」がB群は11.9%（53件）C群は16.2%（71件）であった。

3.4.25 教育課程や指導に関する課題や困難（H：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あった授業の展開）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

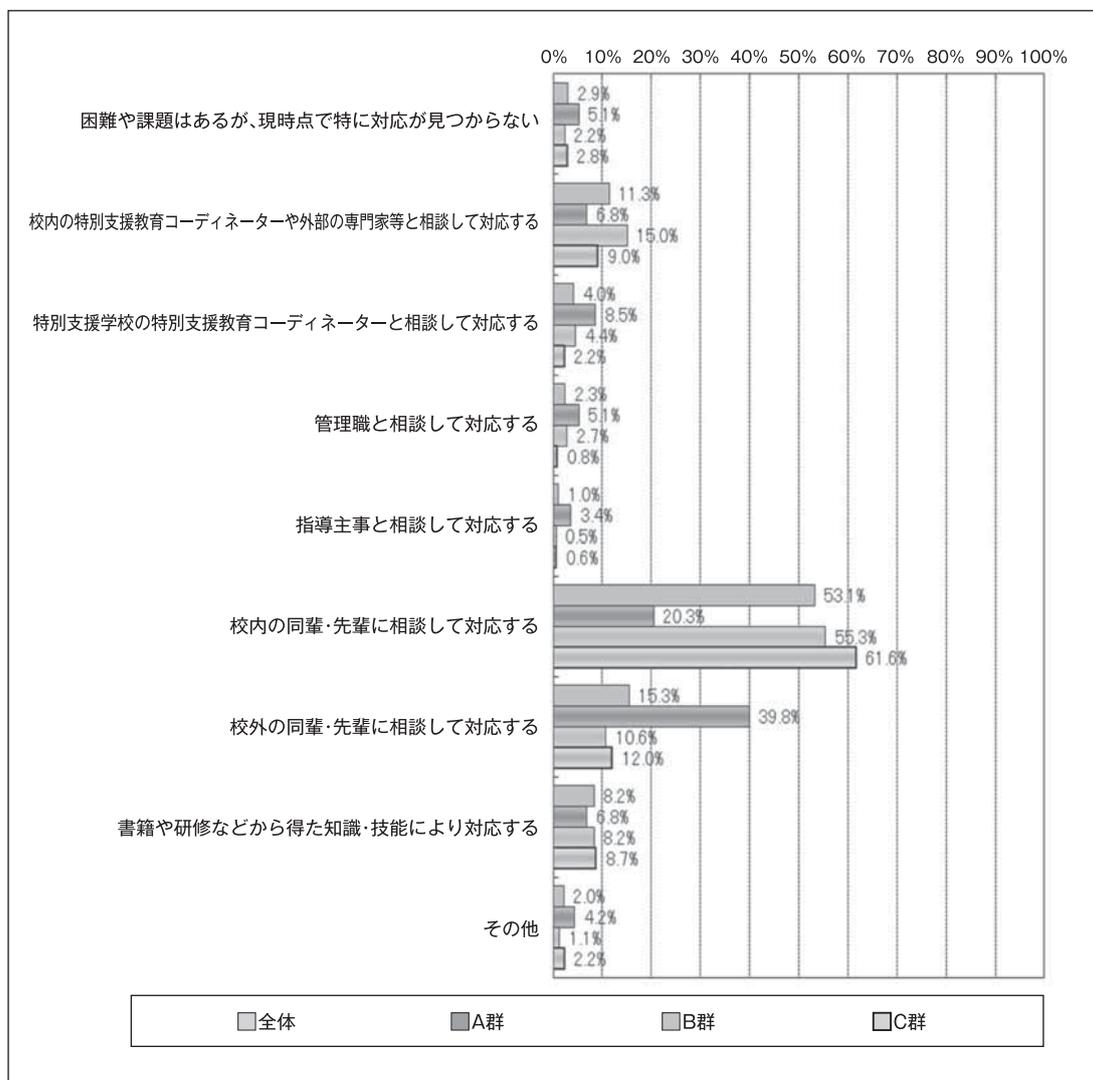


図3-31 教育課程や指導に関する課題や困難（H：他の特別支援学級との合同授業における知的障害の特性にあった授業の展開）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

A群では557件のうち78.8%（439件）、B群では794件のうち53.8%（427件）、C群では681件のうち47.6%（324件）が困難や課題は特にないと回答した。この結果については、A群では他校の特別支援学級が、B群やC群では校内と校外の特別支援学級が相手となることを考慮しなければならない。B群やC群では、5割前後の担任が困難や課題を感じているといえる。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母（該当数はA群118件、B群376件、C群357件）として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難（H：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あった授業の展開）に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図3-31に示した。

B群やC群において、最も回答の多かったのは、「校内の先輩・同輩に相談して対応」でB群が55.3%（203件）、C群が61.6%（220件）であった。A群では「校外の先輩・同輩に相談して対応」が39.8%で最も多かった。これは、他群と異なり、知的障害特別支援学級のみ設置されているA群の場合、必然的に合同授業の相手が校外の特別支援学級になるためであると考えられる。

3.5.26 教育課程や指導に関する課題や困難（I：児童生徒に合わせた教材・教具の用意）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

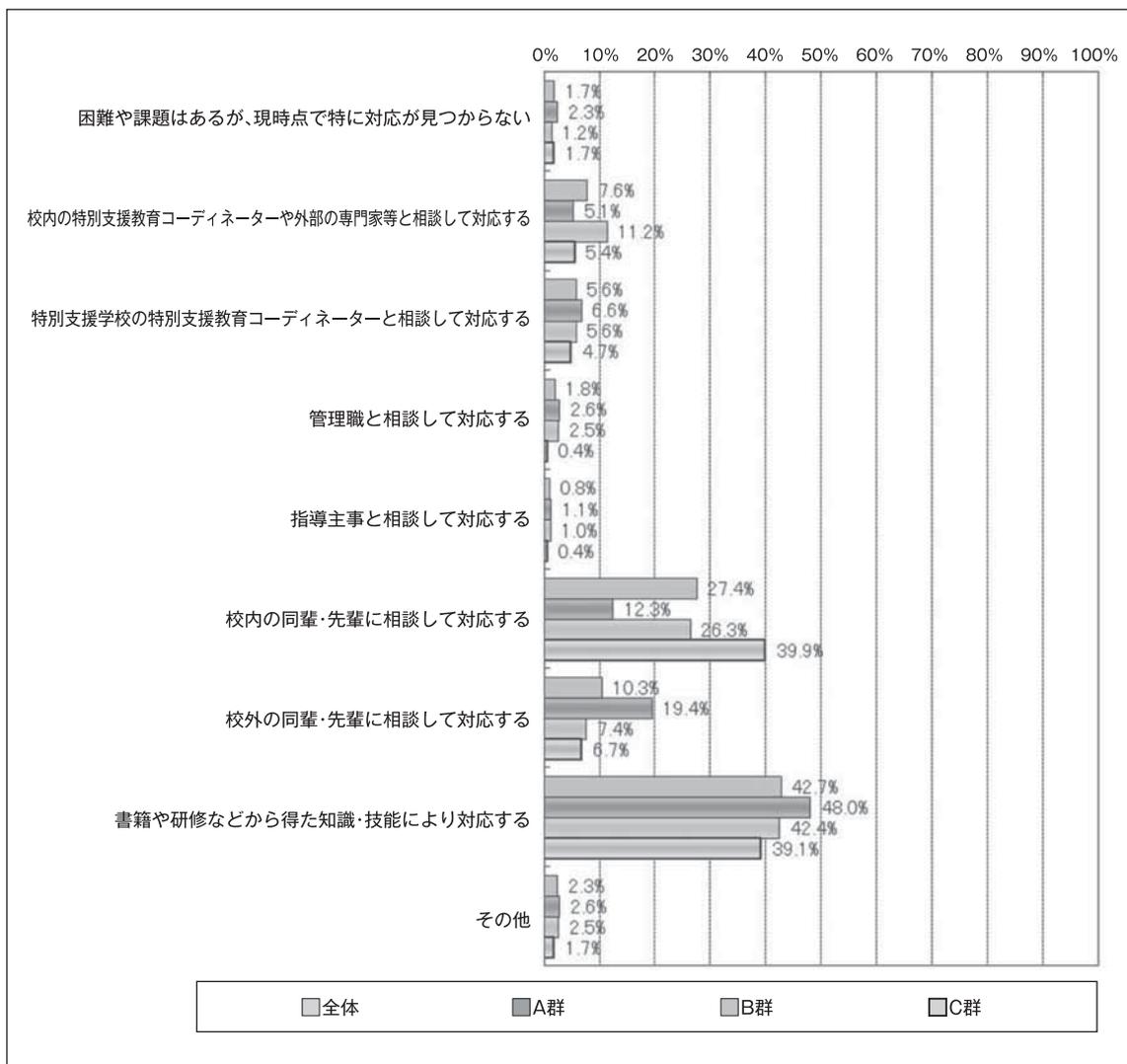


図3-32 教育課程や指導に関する課題や困難（I：児童生徒に合わせた教材・教具の用意）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

A群では589件のうち40.6%（239件）、B群では789件のうち34.5%（272件）、C群では680件のうち31.5%（214件）が困難や課題は特にないと回答した。A群の方がB群やC群に比べて「困難や課題は特にない」との回答が多かったが、全体として約6割以上の担任が課題や困難を抱えているといえる。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母（該当数はA群350件、B群517件、C群466件）として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難（I：児童生徒に合わせた教材・教具の用意）に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図3-32に示した。

最も回答の多かった項目は、群別では各群に異なった傾向がみられた。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48.0%（168件）と最も多く、次いで、「校外の先輩・同輩に相談して対応する」が19.4%（68件）であった。B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42.4%（219件）と最も多く、次いで「校内の先輩同輩に相談して対応する」が26.3%（136件）であった。C群では「校内の先輩・同輩に相談して対応する」が39.9%と最も多く、次いで「書籍や研修等から得た知識・技能により対応する」が39.1%（182件）であった。A群で「校外の先輩・同輩に相談して対応する」の回答が多かったのは、単学級設置のみのA群では校内に自分以外に知的障害教育担当者がいないという物理的な状況を反映していると考えられる。

3.5.27 教育課程や指導に関して現在なお困っていること

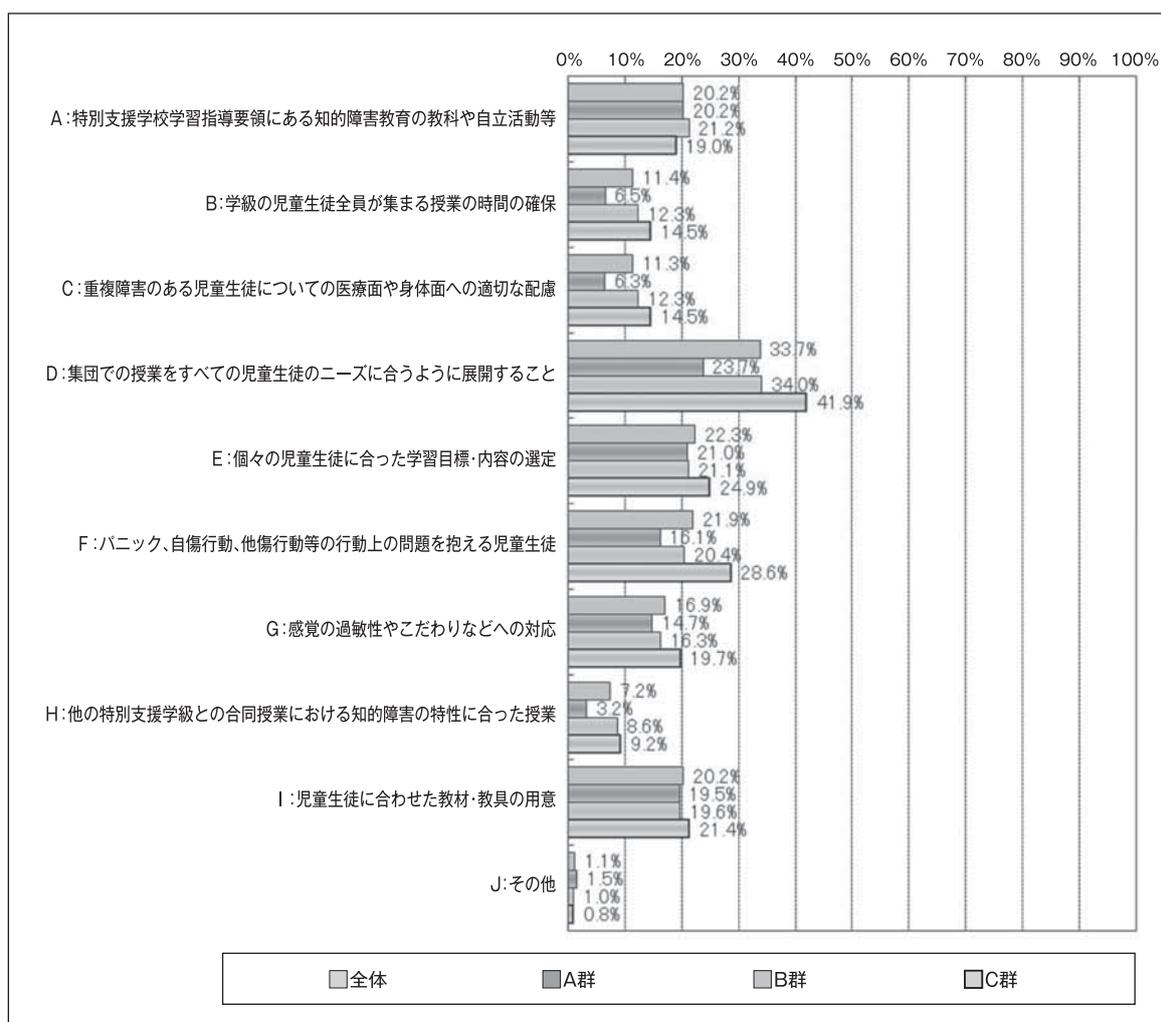


図3-33 教育課程や指導に関して現在なお困っていること

いろいろな対応策や工夫をしても、なお、教育課程や指導に関して現在も困っていることについて、本調査の回答（有効回答：A群 620件、B群 830件、C群 716件）に占める割合について算出し、図3-33 教育課程や指導に関して現在なお困っていることに示した。

A群で最も回答の多かったのは、「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」が23.7%（147件）、「E：個々の児童生徒にあった学習目標・内容の選定」が21.0%（130件）であった。B群とC群においても、A群と同様に「D：集団での授業をすべての児童生徒の校内の先輩・同輩に相談して対応する」が最も多かったが〔B群は34.0%（282件）、C群は41.9%（300件）〕、次いで多かったのはB群では「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」21.2%（176件）、C群は「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」が28.6%（205件）であった。「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。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、先述の結果にあるように自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の在籍率が高いことも関係していると考えられる。

3.5.28 交流及び共同学習に関する課題や困難（複数回答）

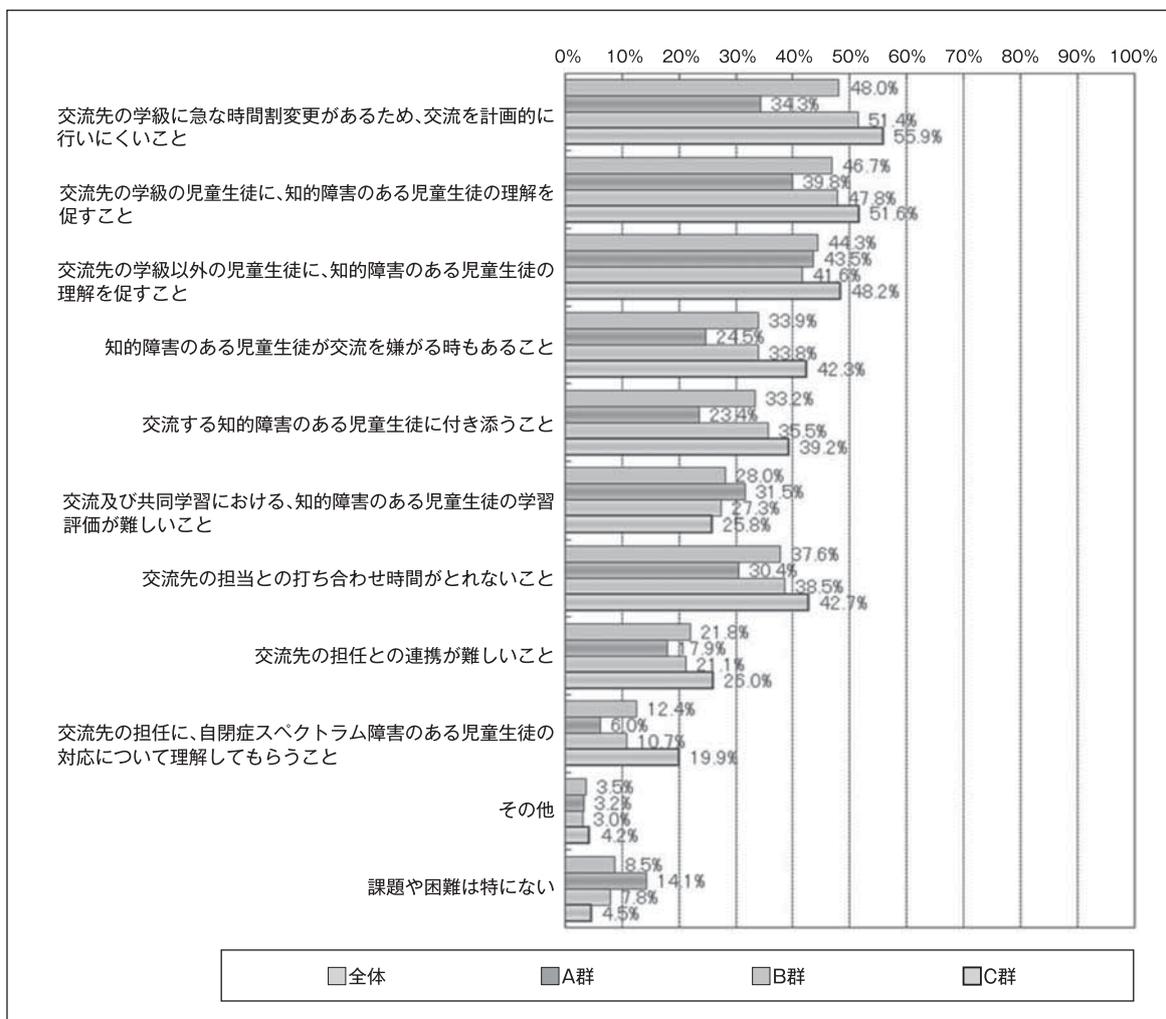


図3-34 交流及び共同学習に関する課題や困難(複数回答)

図 3- 34 に交流及び共同学習に関する課題や困難（複数回答）について示した。

B 群と C 群には同じ傾向がみられ、最も回答が多かったのは「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」で B 群では 51.4%(423 件) C 群では 55.9%(396 件)であった。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」が B 群では 54.8%(393 件)、C 群では 51.6%(366 件)であった。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。

一方、A 群では他群と異なる回答傾向がみられ、最も回答が多かったのは、「交流先の学級以外の児童生徒に知的障害の児童生徒の理解を促すこと」43.5%（268 件）、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」39.8%（245 件）であった。

3.5.30 回答者がこれまでに受講した研修の中で最も役立った研修内容

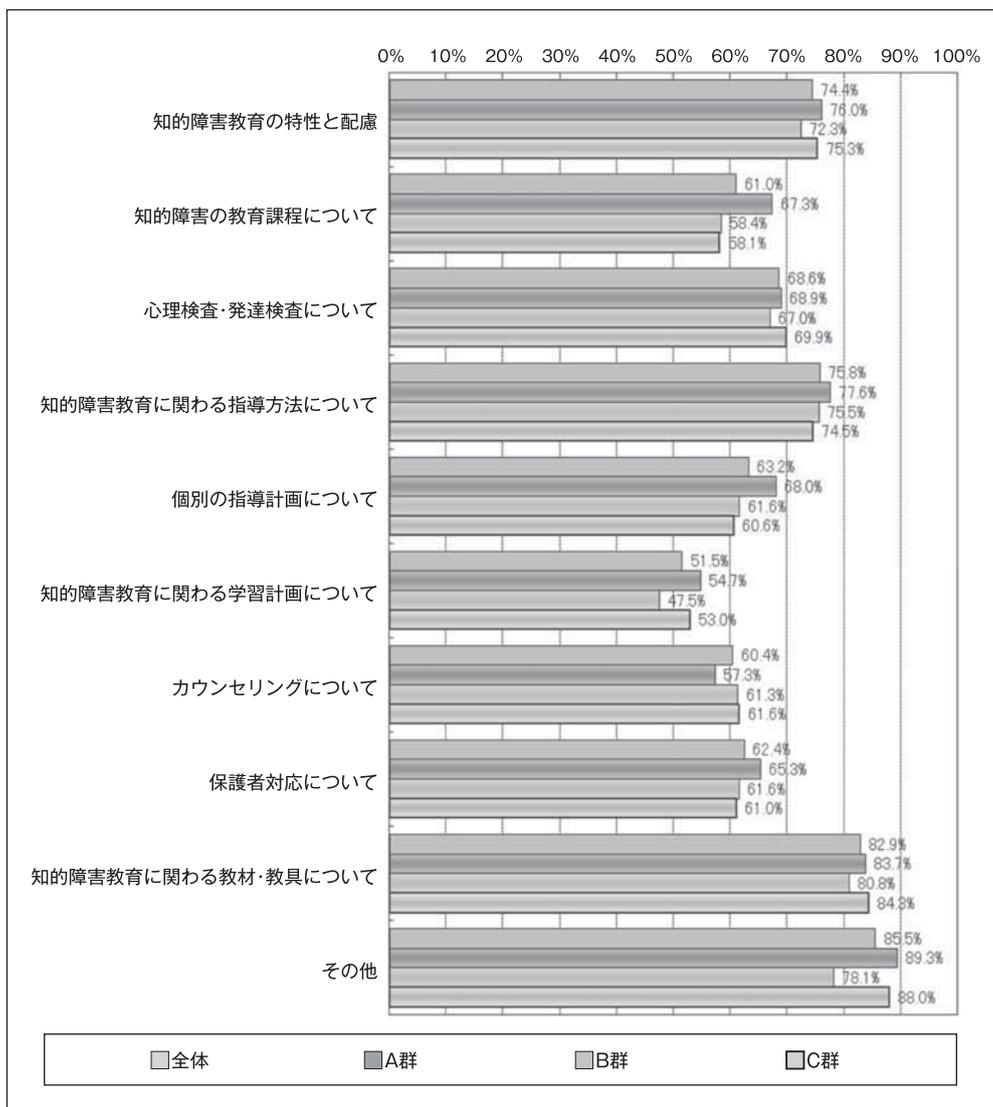


図 3- 35 回答者がこれまでに受講した研修の中で役立った研修内容

回答者がこれまでに受講した研修の中で最も役立った研修内容について、図 3- 35 に示した。これは、各研修内容（例：知的障害教育の特性と配慮）を受講したという回答を分母とし、その母数の内、当該の研修が役立ったと回答した者の割合を算出したものである。全群において役立ったという回答の割合が高かつ

たのは「その他」と「知的障害教育に関わる教材・教具」についてであった。「その他」で挙げられた研修内容は、発達障害、進路、保護者の話、音楽療法、行動療法など様々であった。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みられた。

3.5.31 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

表 3- -26 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

	有効回答数	講義形式	実演形式	事例検討会	授業研究会
A群	616 100.0%	389 63.1%	421 68.3%	505 82.0%	436 70.8%
B群	820 100.0%	463 56.5%	562 68.5%	680 82.9%	571 69.6%
C群	711 100.0%	432 60.8%	503 70.7%	600 84.4%	530 74.5%

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表 3- -26 に示した。A～C群のいずれの群においても、最も多いのが「事例検討会」で、A群は82.0%（505件）、B群は82.9%（680件）、C群は84.4%（600件）であった。次いで「授業研究会」でA群は70.8%（436件）、B群は69.6%（571件）、C群は74.5%（530件）であった。実践にすぐ役立つ形態の研修が求められているといえる。

3.6 分析軸（知的障害特別支援学級経験年数別）における回答者の基本情報

3.6.1 2012（平成24）年4月1日現在の教員経験年数

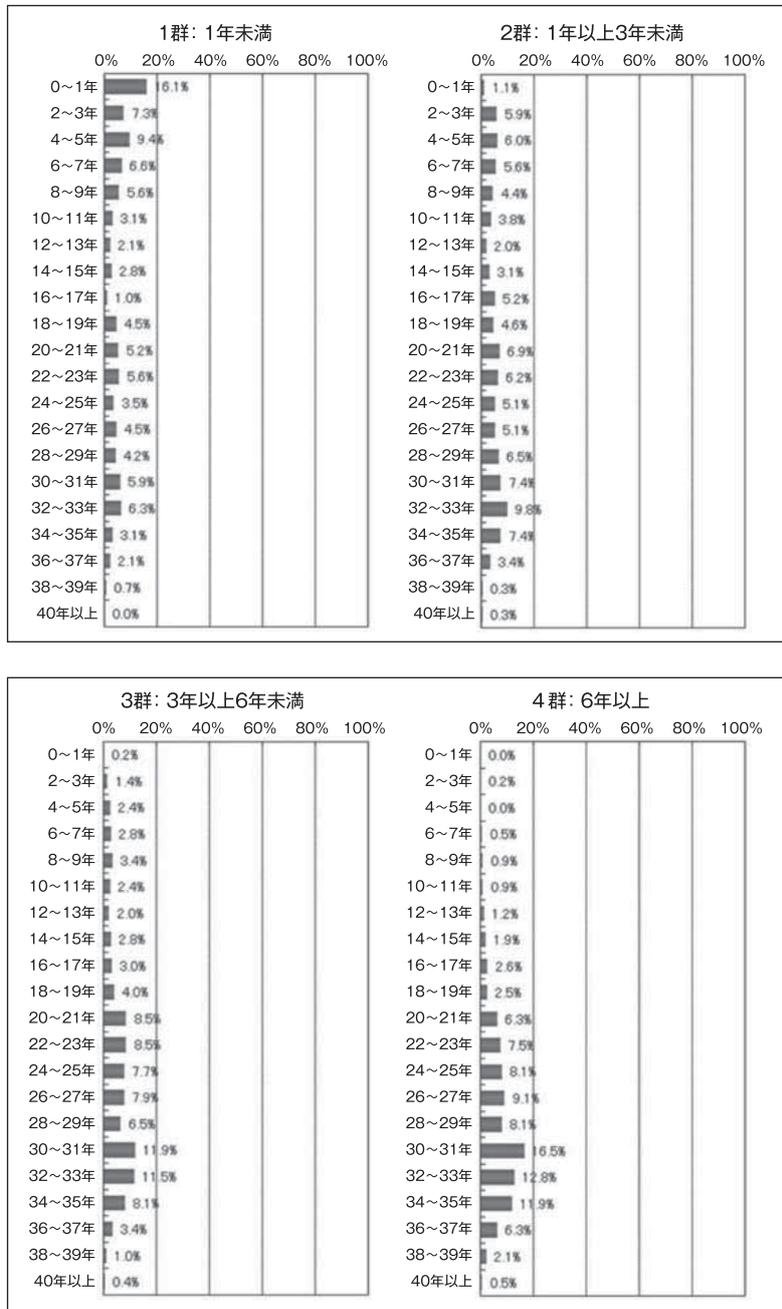


図3- -1 2012(平成24)年4月1日現在の教員経験年数

2012（平成24）年4月1日現在の教員経験年数について図3- -1に示した。

群別でみると、群は平均15.1年(SD=12.07)、群は20.71年(SD=10.91)、群は24.2年(SD=8.93)、群は27.8年(SD=6.75)となっており、「知的障害特別支援学級経験年数」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められ($F(3,1959)=126.959, p<.001$)、多重比較の結果5%水準で群<群<群<群の結果が成り立っていた。

3.6.2 2012(平成24)年4月1日現在の年齢

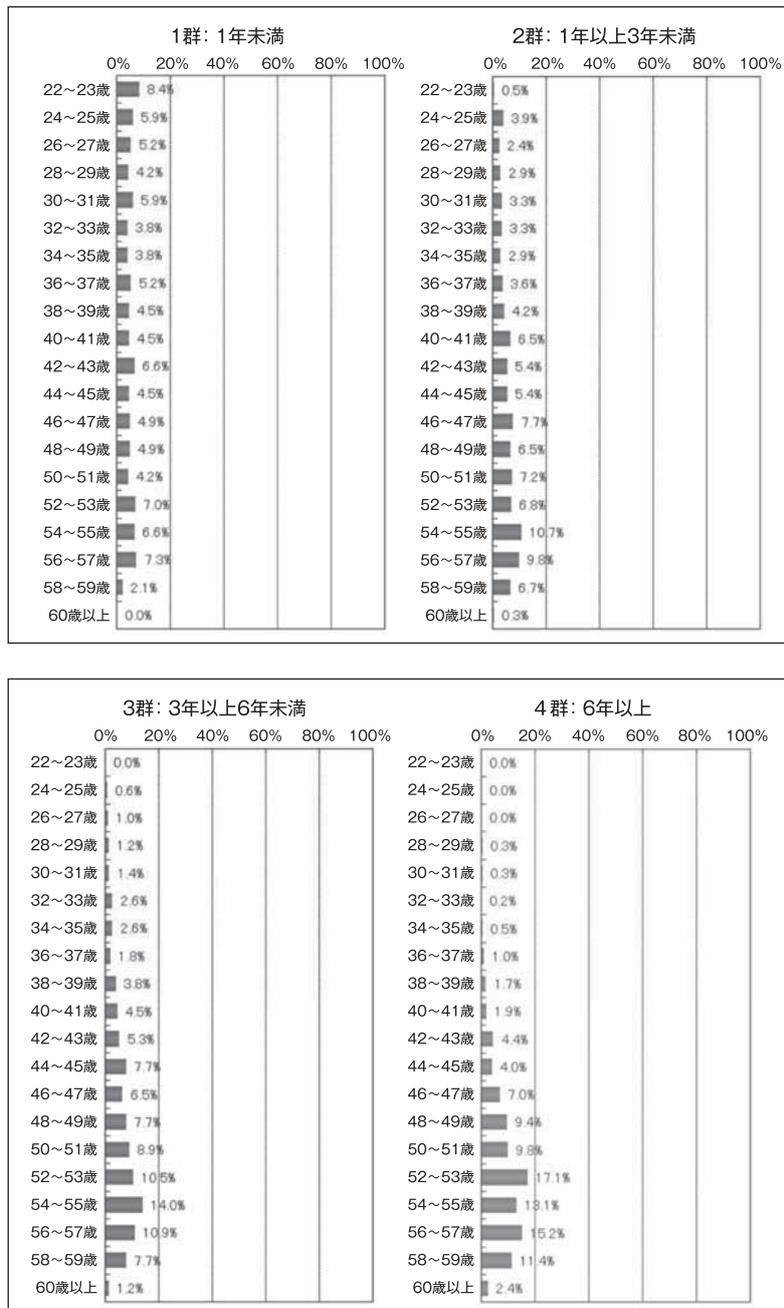


図3- -2 2012(平成24)年4月1日現在の年齢

2012(平成24)年4月1日現在の年齢について図3- -2に示した。

群別でみると、群は平均40.1歳(SD=11.32)、群は45.3歳(SD=9.98)、群は48.4歳(SD=8.06)、群は51.6歳(SD=5.86)となっており、「知的障害特別支援学級経験年数」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められ($F(3,1962)=124.039, p<.001$)、多重比較の結果5%水準で群<群<群<群の結果が成り立っていた。

3.6.3 2012（平成24）年4月1日現在の特別支援教育の経験年数

表3- -1 2012(平成24)年4月1日現在の特別支援教育の経験年数

	度数	平均値	標準偏差	
1.3特別支援教育の 経験年数	I群	284	.4	1.43
	II群	597	3.7	4.08
	III群	479	6.8	5.40
	IV群	561	14.8	7.53
	合計	1921	7.2	7.52

2012（平成24）年4月1日現在の特別支援教育の経験年数について表3 -1 に示した。群別でみると、
群は平均0.4年 (SD=1.43)、 群は3.7年 (SD=4.08)、 群は6.8年 (SD=5.40)、 群は14.8歳 (SD=7.53) となっ
ており、「特別支援教育の経験年数」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められ (F
(3,1917) =595.820, p<.001) 、多重比較の結果5%水準で 群< 群< 群< 群の結果が成り立っていた。

3.6.4 2012（平成24）年4月1日「知的障害特別支援学級」の経験月数

表3- -2 2012(平成24)年4月1日現在の「知的障害特別支援学級」の経験月数

	有効回答数	最大値(ヶ月)	最小値(ヶ月)	最頻値(ヶ月)	中央値(ヶ月)	平均(ヶ月)	標準偏差
1群: 1年未満	285 100.0%	10	0	0	0	2.6	3.62
2群: 1年以上3年未満	615 100.0%	34	12	12	12	17.7	6.09
3群: 3年以上6年未満	497 100.0%	69	36	36	48	46.1	9.71
4群: 6年以上	575 100.0%	408	72	72	108	129	64.61

また、特別支援教育の経験年数の中でも知的障害特別支援学級の経験月数について群別でみると、 群は
平均2.6ヶ月 (SD=3.62)、 群は17.7ヶ月 (SD=6.09)、 群は46.1ヶ月 (SD=9.71)、 群は129.0ヶ月 (SD=64.61)
となっていた。

3.6.5 2012(平成24)年4月1日現在の特別支援教育コーディネーターの経験年数

表3- 3 2012(平成24)年4月1日現在の特別支援教育コーディネーターの経験年数

	有効回答数	経験なし	経験1年目	経験2年目	経験3年目	経験4年目	経験5年目	経験6年目	経験7年目	経験8年目	経験9年目	経験10年目	経験11年目	経験12年目	非該当
分析軸②															
1群: 1年未満	289	257	4	12	5	3	2	4	1	1	0	0	0	0	0
%	100.0	88.9	1.4	4.2	1.7	1.0	0.7	1.4	0.3	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	
2群: 1年以上3年未満	611	335	5	122	73	29	17	14	9	3	2	2	0	0	0
%	100.0	54.8	0.8	20.0	11.9	4.7	2.8	2.3	1.5	0.5	0.3	0.3	0.0	0.0	
3群: 3年以上6年未満	493	205	1	66	75	53	33	28	13	11	3	3	1	1	0
%	100.0	41.6	0.2	13.4	15.2	10.8	6.7	5.7	2.6	2.2	0.6	0.6	0.2	0.2	
4群: 6年以上	571	150	5	51	57	65	67	57	50	29	24	8	8	0	1
%	100.0	26.3	0.9	8.9	10.0	11.4	11.7	10.0	8.8	5.1	4.2	1.4	1.4	0.0	

2012(平成24)年4月1日現在の特別支援教育コーディネーターの経験年数について表3- 3に示した。群別でみると「経験なし」は 群が88.9%(257件)、 群が54.8%(335件)、 群が41.6%(205件)、 群が26.3%(150)となっており、 群が最も少なくなっていた。また、経験のある中で比率の高い年次は 群、 群で「経験2年目」であり、 群では「経験3年目」、 群では「経験5年目」となっていた。

平均経験年数は月数に換算して、 群が平均3.1ヶ月(SD=11.47)、 群は11.9ヶ月(SD=18.59)、 群は21.4ヶ月(SD=25.37)、 群は37.6ヶ月(SD=33.66)となっており、「知的障害特別支援学級」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められ($F(3,1961)=161.209, p<.001$)、多重比較の結果5%水準で 群< 群< 群< 群の結果が成り立っていた。

知的特別支援学級の経験年数が増すほど、特別支援教育コーディネーターとしての経験年数も長くなっていた。

3.6.6 特別支援学校教諭免許状の有無

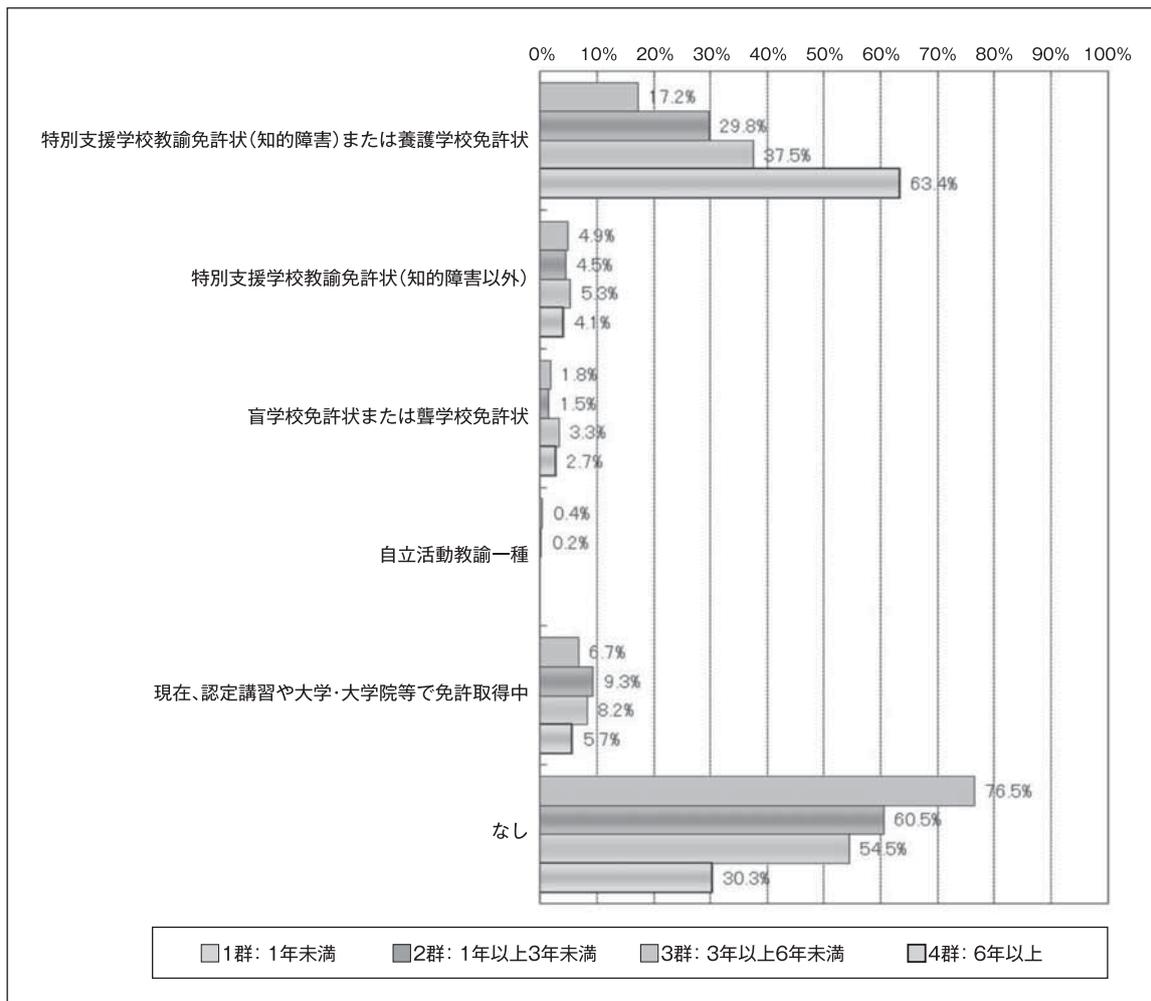


図3- -3 特別支援学校教諭免許状の有無

特別支援学校教諭免許状の有無について図3- -3 に示した。

群別でみると「免許状なし」は 群が 76.5%(218 件)、 群が 60.5%(363 件)、 群が 54.5%(266 件)、 群が 30.3%(169 件) となっており、 群が最も比率が高くなっていた。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」については、 群が 17.2%(49 件)、 群が 29.8%(179 件)、 群が 37.5%(183 件)、 群が 63.4%(354 件) となっており、 群が最も高くなっていた。知的特別支援学級の経験年数が増すごとに免許状の取得が進んでいる状況が伺える。

3.6.7 通常の学級の担任への支援

表 3- -4 通常の学級の担任への支援

	有効回答数	はい	いいえ
1群: 1年未満	288 100.0%	190 66.0%	98 34.0%
2群: 1年以上3年未満	610 100.0%	479 78.5%	131 21.5%
3群: 3年以上6年未満	494 100.0%	413 83.6%	81 16.4%
4群: 6年以上	573 100.0%	515 89.9%	58 10.1%

通常の学級の担任への支援をしているかという問いについて図 3- -4 に示した。

群別でみると、1群は「はい」と回答した者が 66.0%(190 件)と最も低く、知的特別支援学級経験年数が増えるごとに通常の学級の担任への支援を行う比率が高くなっていった。

無回答を除いた「知的特別支援学級経験年数」と「通常の学級の担任への支援」について独立性の検定を行ったところ、有意差が認められ ($\chi^2 = 77.0, df=3, p<.01$) 残差分析の結果、1群、2群では通常の学級の担任への支援を行っている教員の比率が有意に低く、3群、4群では支援を行っている教員の比率が有意に高かった。経験を積むほどに通常の学級の担任への支援を行っている実態が明らかとなった。

3.6.8 知的特別支援学級担任への希望

表 3- -5 知的特別支援学級担任への希望

	有効回答数	はい	いいえ
1群: 1年未満	290 100.0%	115 39.7%	175 60.3%
2群: 1年以上3年未満	613 100.0%	372 60.7%	241 39.3%
3群: 3年以上6年未満	493 100.0%	356 72.2%	137 27.8%
4群: 6年以上	575 100.0%	494 85.9%	81 14.1%

「あなたは自ら希望して知的障害特別支援学級の担任になりましたか」という問いの回答について図 3- -5 に示した。

群別でみると 4群は「はい」と回答した者の比率が 85.9%(494 件)と最も高く、反対に 1群は「いいえ」と回答した者が 60.3%(175 件)と最も高かった。知的特別支援学級経験年数が長くなるほど希望して担任になる比率が高くなっていった。これは知的障害特別支援学級経験 1年未満の者が新規採用であったり、異動によってはじめて着任するケースだったりすることが考えられ、学校の事情等により希望ではなく予め決まった役割として知的特別支援学級の担任になったものと考えられる。

無回答を除いた「知的特別支援学級経験年数」と「知的特別支援学級担任への希望」について独立性の検定を行ったところ有意差が認められ ($\chi^2 = 210.4, df=3, p<.001$) 残差分析の結果、4群では自ら希望して知的特別支援学級担任になった者の比率が有意に高く、1群、2群、3群では自ら希望しなかった者の比率が有意に高かった。

3.6.9 学級に在籍している児童数

表 3- -6 学級に在籍している児童数

	有効回答数	1名	2名	3名	4名	5名	6名	7名	8名	9名以上	平均	標準偏差
分析軸②												
1群: 1年未満	290	90	57	36	35	33	20	11	4	4	3.1	2.09
	100.0	31.0	19.7	12.4	12.1	11.4	6.9	3.8	1.4	1.4		
2群: 1年以上3年未満	611	96	119	75	83	106	61	36	19	16	4.0	2.76
	100.0	15.7	19.5	12.3	13.6	17.3	10.0	5.9	3.1	2.6		
3群: 3年以上6年未満	492	78	82	79	78	67	57	28	9	14	4.0	3.29
	100.0	15.9	16.7	16.1	15.9	13.6	11.6	5.7	1.8	2.8		
4群: 6年以上	568	49	79	72	74	77	84	42	31	60	5.5	4.77
	100.0	8.6	13.9	12.7	13.0	13.6	14.8	7.4	5.5	10.6		

学級に在籍している児童数について表 3- -6 に示した。

群別でみると、 群が平均で 3.1 人 (SD=2.09)、 群が 4.0 人 (SD=2.76)、 群が 4.0 人 (SD=3.29)、 群が 5.5 人 (SD=4.77) であった。

「知的特別支援学級経験年数」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ有意差が認められ、(F(3,1952) =38.688, p<.001)、多重比較の結果 5% 水準で 群は 群、 群、 群より有意に少なく、また、 群は 群、 群、 群より有意に多く児童が学級に在籍している結果が得られた。

3.6.10 学級に在籍している児童の知能指数 (IQ 最新値) 別の人数

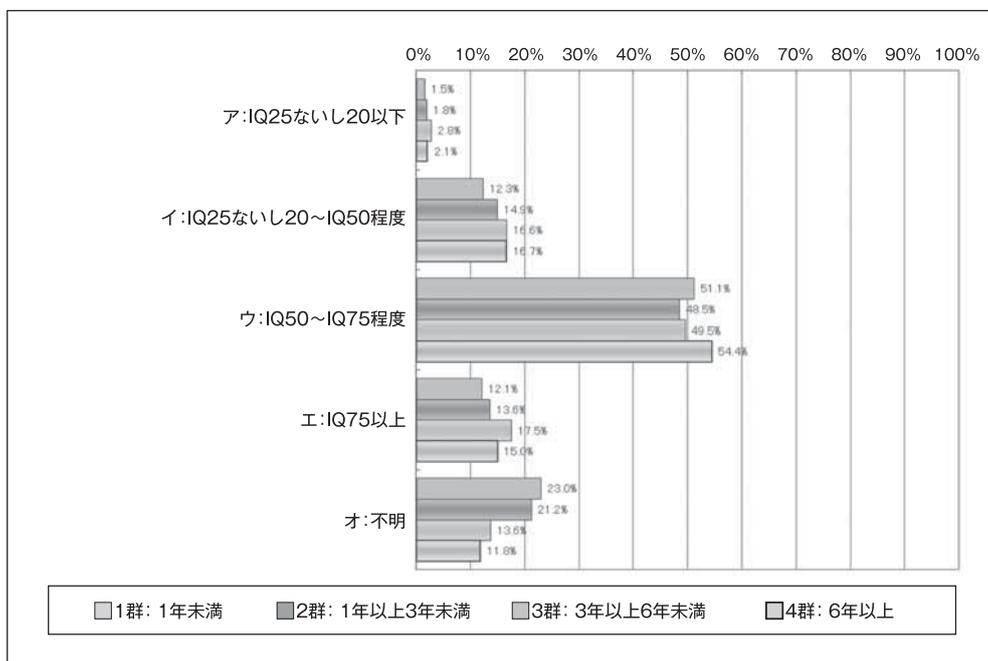


図 3- -4 学級に在籍している児童の知能指数 (IQ 最新値) 別の人数

学級に在籍している児童の知能指数 (IQ 最新値) 別の人数について図 3- -4 に示した。

群別でみると 群、 群、 群、 群ともに「IQ50 ~ IQ75 程度」の人数比率 [群は 51.1% (432 名)、 群は 48.5% (1,129 名)、 群 49.5% (940 名)、 群 54.4% (1,703 名)] が最も高かった。次いで、 群、 群では、「不明」、 群では「IQ75 以上」、 群では「IQ25 ないし 20 ~ IQ50 程度」が高くなっていた。

3.6.11 学級に在籍している児童の必要な支援レベル別の人数

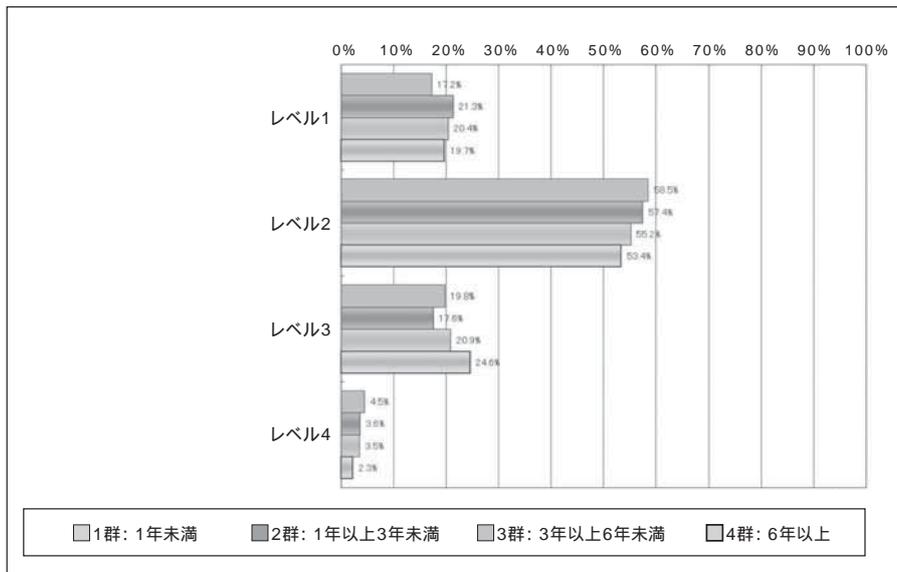


図 3- 5 学級に在籍している児童の必要な支援レベル別の人数

*注：各レベルは以下を示している。

- レベル1：「日常生活や学習活動に、常時、個別の支援を必要とする程度」
- 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」
- レベル3：「日常生活や学習活動に、適宜、一般的な支援を必要とする程度」
- レベル4：「日常生活や学習活動に、ほとんど支援を必要としない程度」

学級に在籍している児童の必要な支援のレベル別の人数について図 3- 5 に示した。

群別でみると 群で最も比率が高いのは、「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)」の人数で 58.5% (523 人)、次いで「レベル 3(日常生活や学習活動に、適宜、一般的な支援を必要とする程度)」の 19.8%(177 人)であった。

群、群、群、群ともに「レベル 2」の人数比率が最も高くなっており、その中でも 群が最も比率は高くなっていった。次に、群、群、群では「レベル 3」、群では「レベル 1(日常生活や学習活動に、常時、個別の支援を必要とする程度)」が高くなっていった。全体として 群ではより支援を必要とする児童を担当している傾向が伺えた。

3.6.12 回答者の学級に在籍している児童の障害の種別毎の人数

表 3- 7 回答者の学級に在籍している児童の障害の種別毎の人数(児童数)

	合計	知的障害のみ	知的障害に重複する障害			知的障害以外
			自閉症スペクトラム障害	肢体不自由	その他の障害	
分析軸②						
1群: 1年未満	885	573	219	21	45	27
	100.0	64.7	24.7	2.4	5.1	3.1
2群: 1年以上3年未満	2446	1467	730	49	115	85
	100.0	60.0	29.8	2.0	4.7	3.5
3群: 3年以上6年未満	1973	1165	585	47	86	90
	100.0	59.0	29.7	2.4	4.4	4.6
4群: 6年以上	3112	1738	1006	75	184	109
	100.0	55.8	32.3	2.4	5.9	3.5

回答者の学級に在籍している児童の障害の種別毎の人数について表 3- 7 に示した。

群で最も比率が高いのは「知的障害のみ」の人数で 64.7%(573 人)、次いで「知的障害に自閉症スペクトラム障害を併せ有する」児童の人数で 24.7%(219 人)であった。

群、群、群、群ともに「知的障害のみ」の比率が最も高く、その中でも 群 > 群 > 群 > 群の順で比率が高くなっていた [群は 64.7% (573 名)、 群は 60.0% (1,467 名)、 群は 59.0% (1,165 名)、 群 55.8% (1,738 名)]、次いで、群、群、群、群ともに「知的障害に自閉症スペクトラム障害を併せ有する」児童の人数比率が高くなっていた。また、 群では「知的障害のみ」の比率がやや低くなっており、一方で「知的障害に自閉症スペクトラム障害を併せ有する」児童の比率がやや高くなっていた。

3.7 分析軸 (知的障害特別支援学級経験年数別)における回答者の所属校の状況

3.7.1 最高学年と最低学年の差

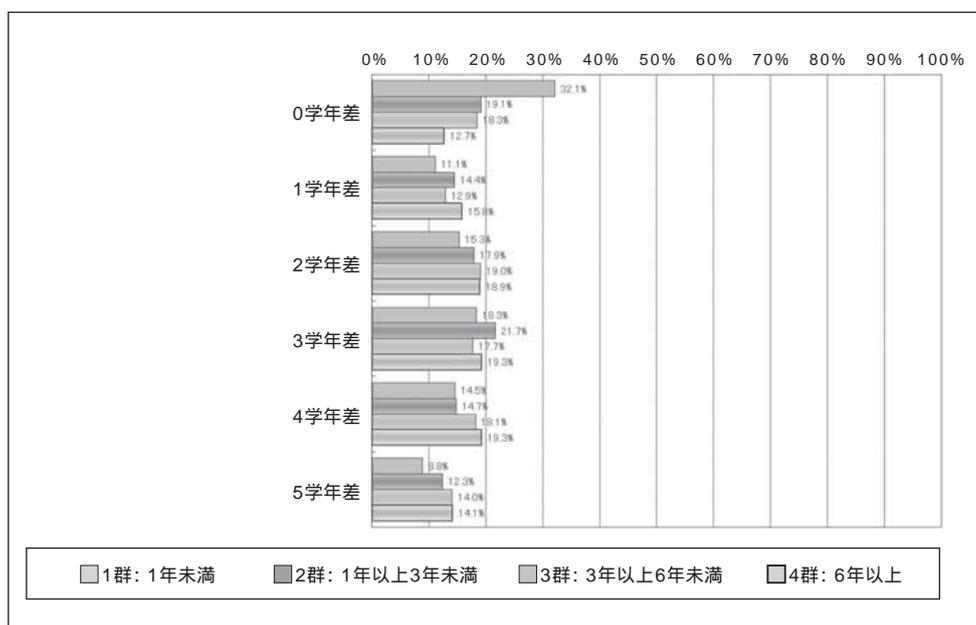


図 3- 6 最高学年と最低学年の差

知的障害特別支援学級に在籍する児童の最高学年と最低学年の差について図 3- 6 に示した。

有効回答数は 群が 262 件、 群が 577 件、 群が 458 件、 群が 545 件であった。

群において、最も多いのが「0 学年差」であり 32.1% (84 件)であった。次に多いのが「3 学年差」であり 18.3% (48 件)であった。その後が「2 学年差」で 15.3% (40 件)、「4 学年差」で 14.5% (38 件)、「1 学年差」で 11.1% (29 件)、最も少ないのが「5 学年差」で 8.8% (23 件)であった。

群において、最も多いのが「3 学年差」であり 21.7% (125 件)であった。次に多いのが「0 学年差」であり 19.1% (110 件)であった。その後が「2 学年差」で 17.9% (103 件)、「4 学年差」で 14.7% (85 件)、「1 学年差」で 14.4% (83 件)、最も少ないのが「5 学年差」で 12.3% (71 件)であった。

群において、最も多いのが「2 学年差」であり 19.0% (87 件)であった。次に多いのが「0 学年差」であり 18.3% (84 件)であった。その後が「4 学年差」で 18.1% (83 件)、「3 学年差」で 17.7% (81 件)、「1 学年差」で 12.9% (59 件)、最も少ないのが「5 学年差」で 14.0% (64 件)であった。

群において、最も多いのが「3 学年差」と「4 学年差」が同数で 19.3% (105 件)であった。次に多いのが「2 学年差」であり 18.9% (103 件)であった。その後が「1 学年差」で 15.8% (86 件)、「5 学年差」で 14.1% (77

件) 最も少ないのが「0学年差」で12.7%(69件)であった。

群では「0学年差」が最も多いが、群では最も少ない結果となっているのは、経験年数の少ない教員は、学年差のない学級を担当する傾向があるのに対し、経験年数の多い教員は、多様な学年のいる学級を担当する傾向があることが窺われる。

3.7.2 通常の学級に在籍する特別支援の必要な児童に対する知的障害特別支援学級担任による通常の学級での支援・指導

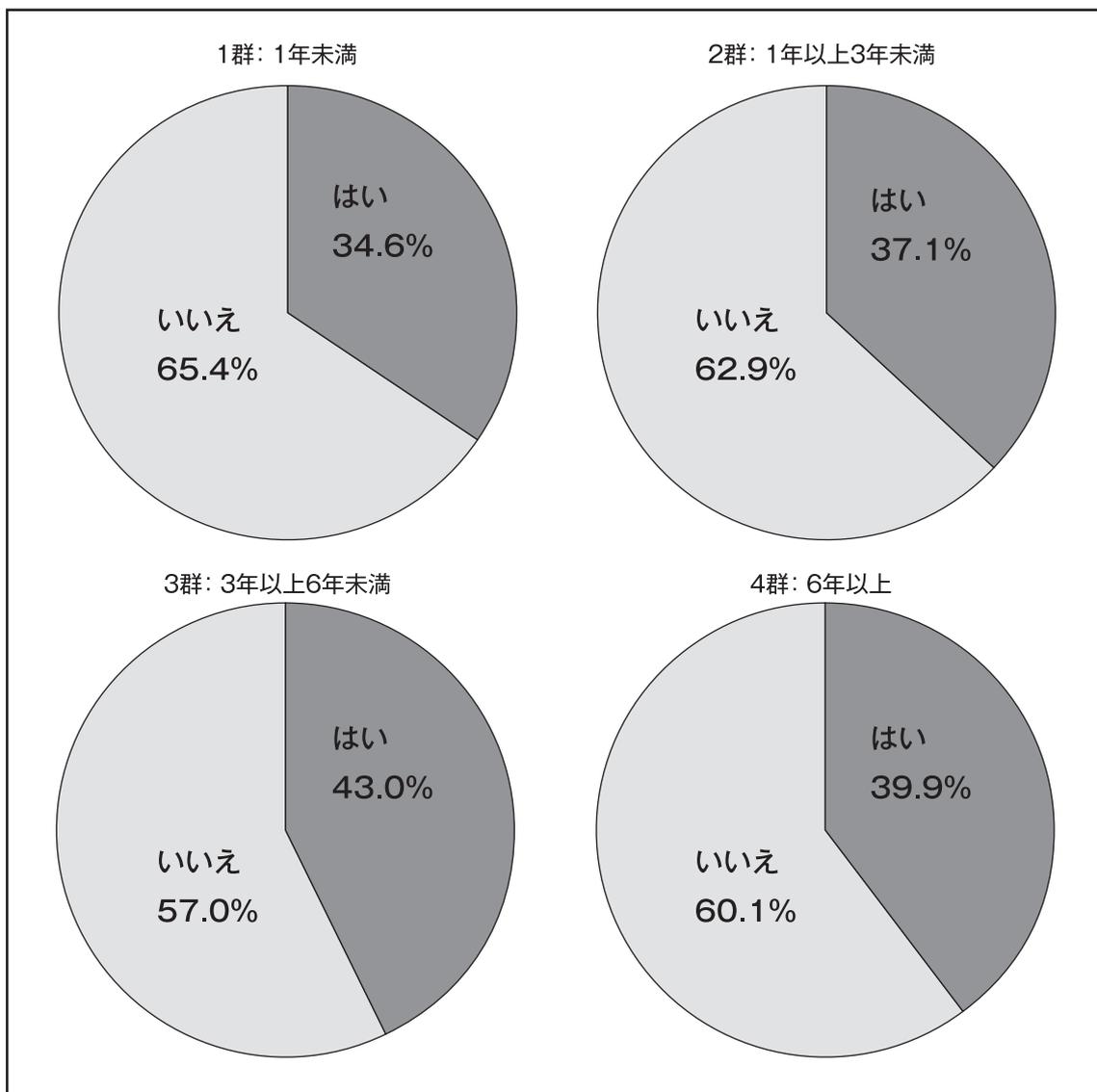


図3- -7 通常の学級に在籍する特別支援の必要な児童に対する知的障害特別支援学級担任による通常の学級での支援・指導

通常の学級に在籍する特別支援の必要な児童に対して、知的障害特別支援学級担任が通常の学級で支援・指導を行うことはあるかについて図3- -7に示した。有効回答数は 群が289件、 群が609件、 群が493件、 群が571件であった。

群別で見ると、 群は「はい」と回答した者が34.6%(100件)、「いいえ」と回答した者が65.4%(189件)となっていた。 群は「はい」と回答した者が37.1%(226件)、「いいえ」と回答した者が62.9%(383件)となっ

ていた。群は「はい」と回答した者が43.0%（212件）、「いいえ」と回答した者が57.0%（281件）となっていた。群は「はい」と回答した者が39.9%（228件）、「いいえ」と回答した者が60.1%（343件）となっていた。群、群、群、群ともに「いいえ」が多く、割合も同様の傾向を示しているが、群、群、群よりも群の方が、「はい」と回答した者がやや多くなっている。

3.8 分析軸（知的障害特別支援学級経験年数別）における回答者が抱える課題や困難など

3.8.1 児童の実態や学級集団に関する課題や困難について「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」とき

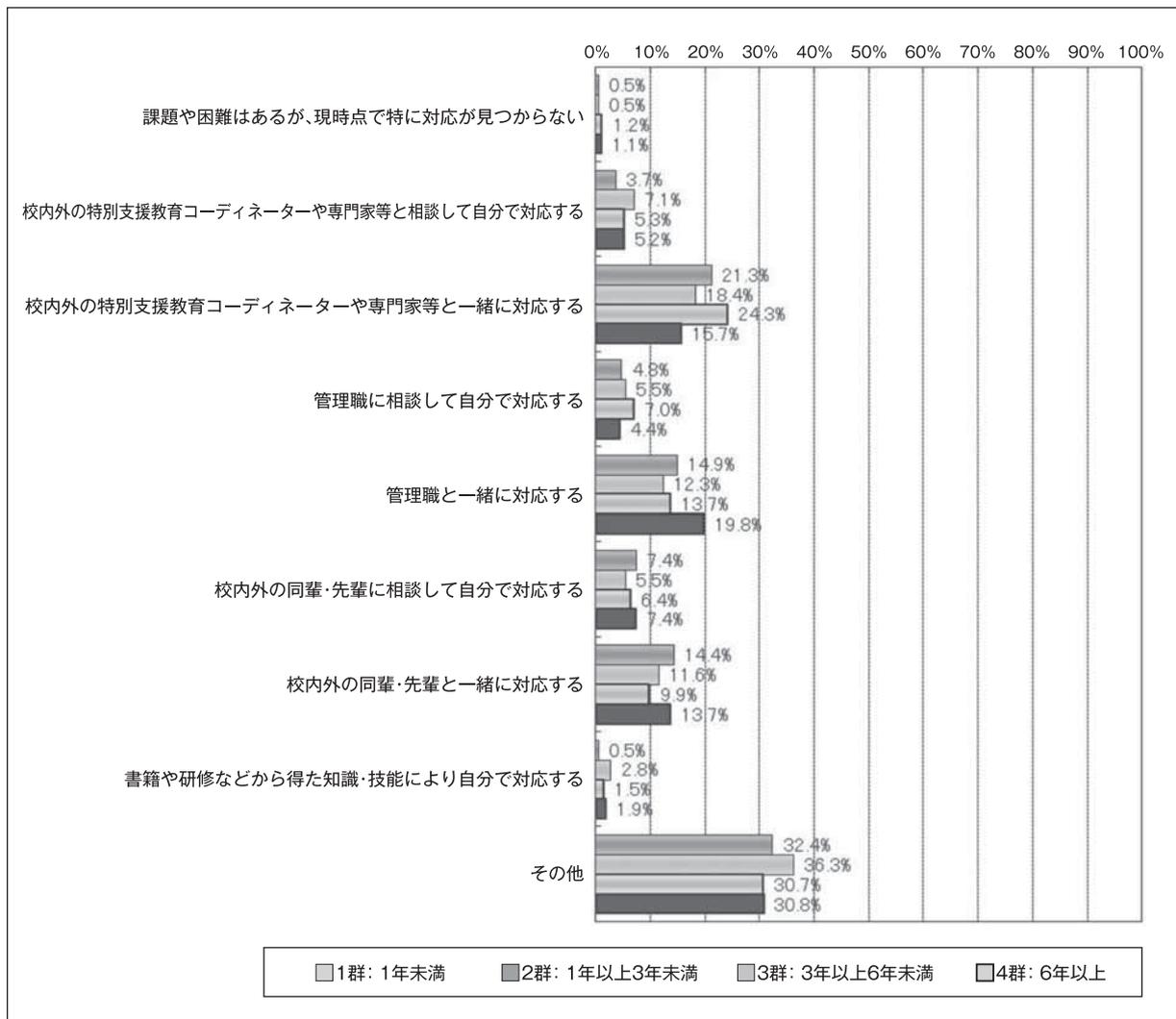


図3- 8 「A：保護者と教員の間で児童生徒の実態の捉え方にズレがある」ときの一番効果的と思われる対応策

総数では、この設問に回答のあった1,900件のうち23.6%(449件)が「困難や課題は特にない」と回答した。この回答を除いた件数を分母として「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」ときの一番効果的と思われる対応策についての結果を図3- 8に示す。

群別でみると、多い順に群が「その他」32.4%(61件)、「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」21.3%(40件)、群が「その他」36.3%(73件)、「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」18.4%(73件)、群が「その他」30.7%(105件)、「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」24.3%(83件)、群が「その他」30.8%(112件)、「管理職と一緒に対応する」19.8%(72件)であった。

「その他」の具体的な内容については、連絡帳や電話、個人面談等で対応するという意見が多く見られた。

3.8.2 児童の実態や学級集団に関する課題や困難について「B：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」とき

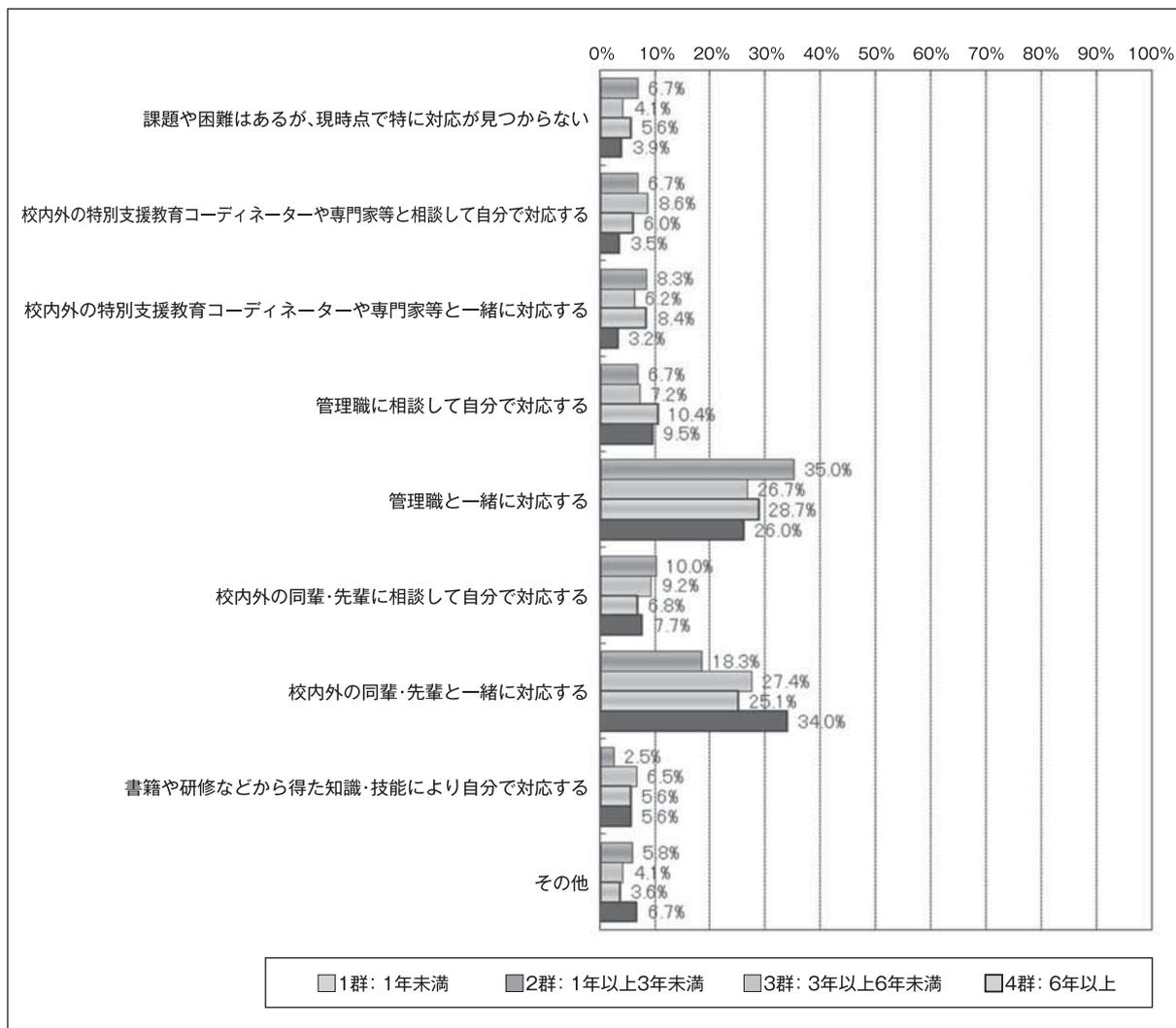


図3- 9 「B：児童生徒の実態によって、指導の環境を整えることが難しい」ときの一番効果的と思われる対応策

総数では、この設問に回答のあった1,888件のうち49.8%(940件)が「困難や課題は特にない」と回答した。この回答を除いた件数を分母として「B：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」ときの一番効果的と思われる対応策についての結果を図3- 9に示す。

群別でみると、多い順に 群が「管理職と一緒に対応する」35.0%(42件)、「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」18.3%(22件)、 群が「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」27.4%(80件)、「管理職と一緒に対応する」26.7%(78件)、 群が「管理職と一緒に対応する」28.7%(72件)、「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」25.1%(63件)、 群が「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」34.0%(97件)、「管理職と一緒に対応する」26.0%(74件)であった。

3.8.3 児童の実態や学級集団に関する課題や困難について「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」とき

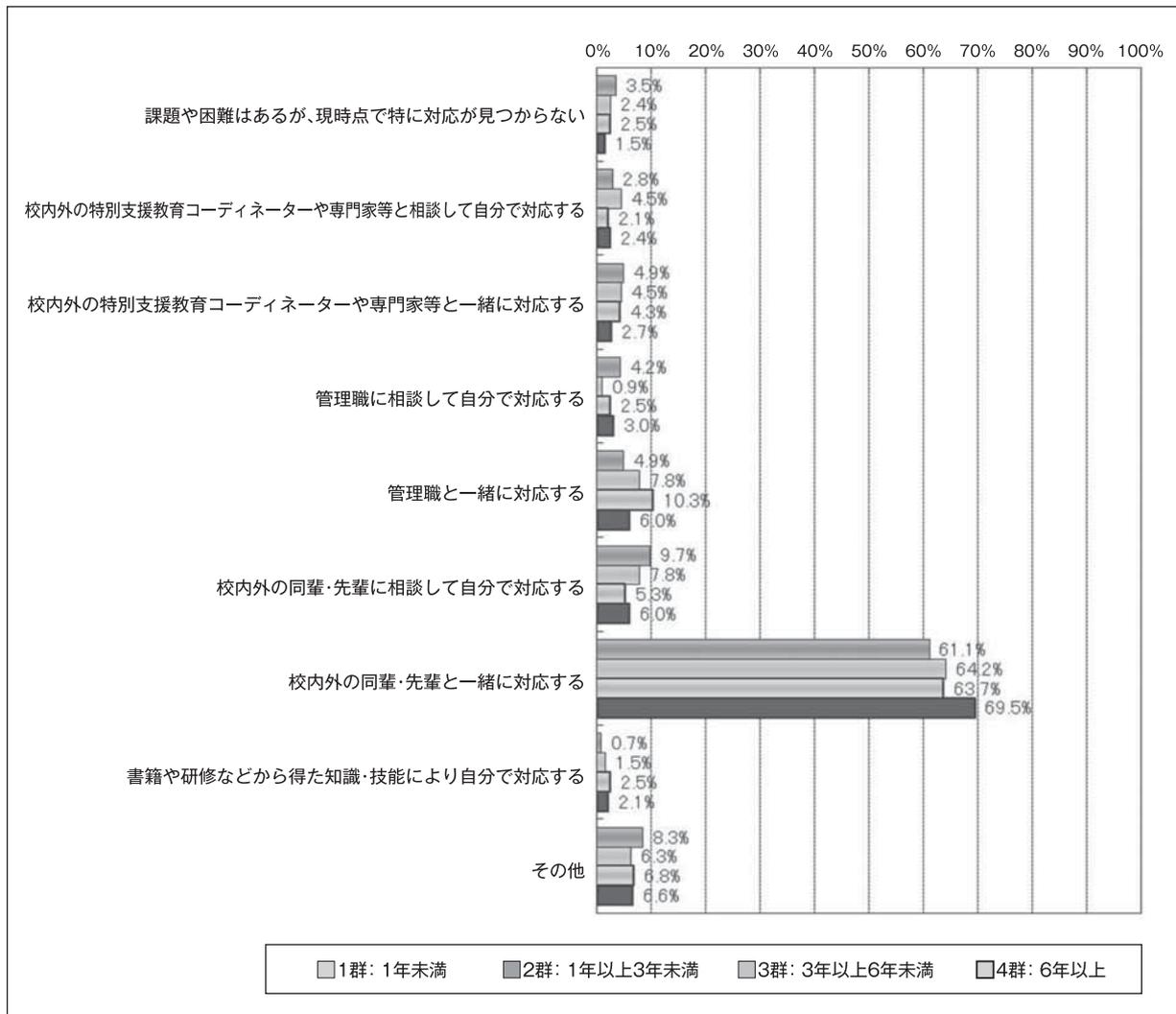


図 3- 10 「C：特定の児童生徒に対応する必要があるとき、他の児童生徒への対応に困る」ときの一番効果的と思われる対応策

総数では、この設問に回答のあった 1,894 件のうち 42.6%(806 件)が「困難や課題は特にない」と回答した。この回答を除いた件数を分母として「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」ときの一番効果的と思われる対応策についての結果を図 3- 10 に示す。

群別でみると、多い順に 1群が「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」61.1%(88 件)、「校内外の同輩・先輩に相談して自分で対応する」9.7%(14 件)、 2群が「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」64.2%(213 件)、次いで「管理職と一緒に対応する」と「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」が同じ割合で 7.8%(26 件)、 3群が「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」63.7%(179 件)、「管理職と一緒に対応する」10.3%(29 件)、 4群が「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」69.5%(230 件)、次いで「管理職と一緒に対応する」と「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」が同じ割合で 6.0%(20 件)であった。

3.8.4 児童の実態や学級集団に関する課題や困難について「D：宿泊学習などで同性による支援ができず苦慮している」とき

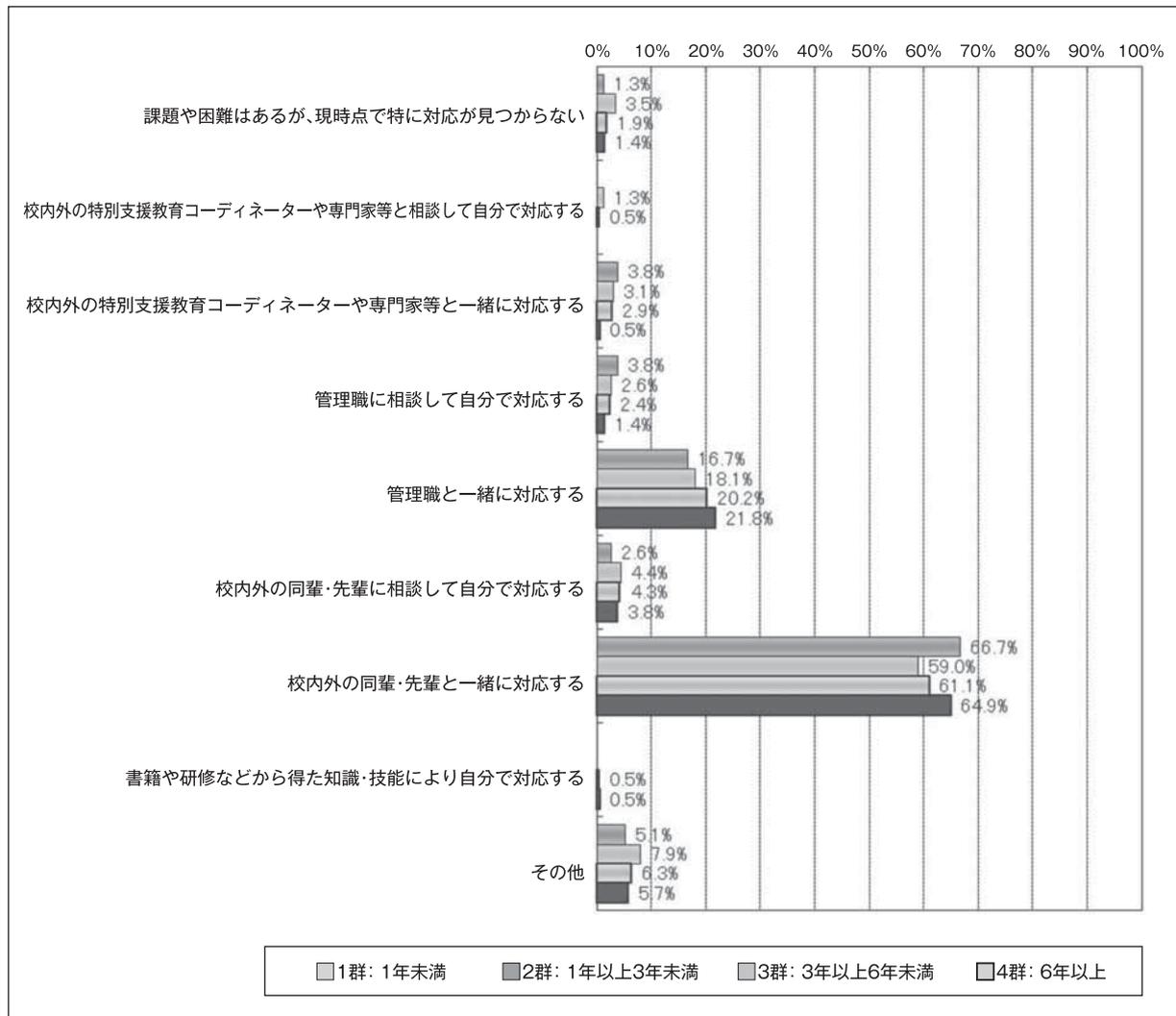


図3-11 「D：宿泊学習などで同性による支援ができず苦慮している」ときの一番効果的と思われる対応策

総数では、この設問に回答のあった1,869件のうち61.3%(1,145件)が「困難や課題は特にない」と回答した。この回答を除いた件数を分母として「D：宿泊学習などで同性による支援ができず苦慮している」ときの一番効果的と思われる対応策についての結果を図3-11に示す。

群別でみると、多い順は群、群、群、群ともに「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」、次に「管理職と一緒に対応する」の順で、群はそれぞれ66.7%(52件)、16.7%(13件)、群は59.0%(134件)、18.1%(41件)、群は61.1%(127件)、20.2%(42件)、群は64.9%(137件)、21.8%(46件)であった。

3.8.5 児童の実態や学級集団に関する課題や困難について「E：児童生徒への目が片時も離せない」とき

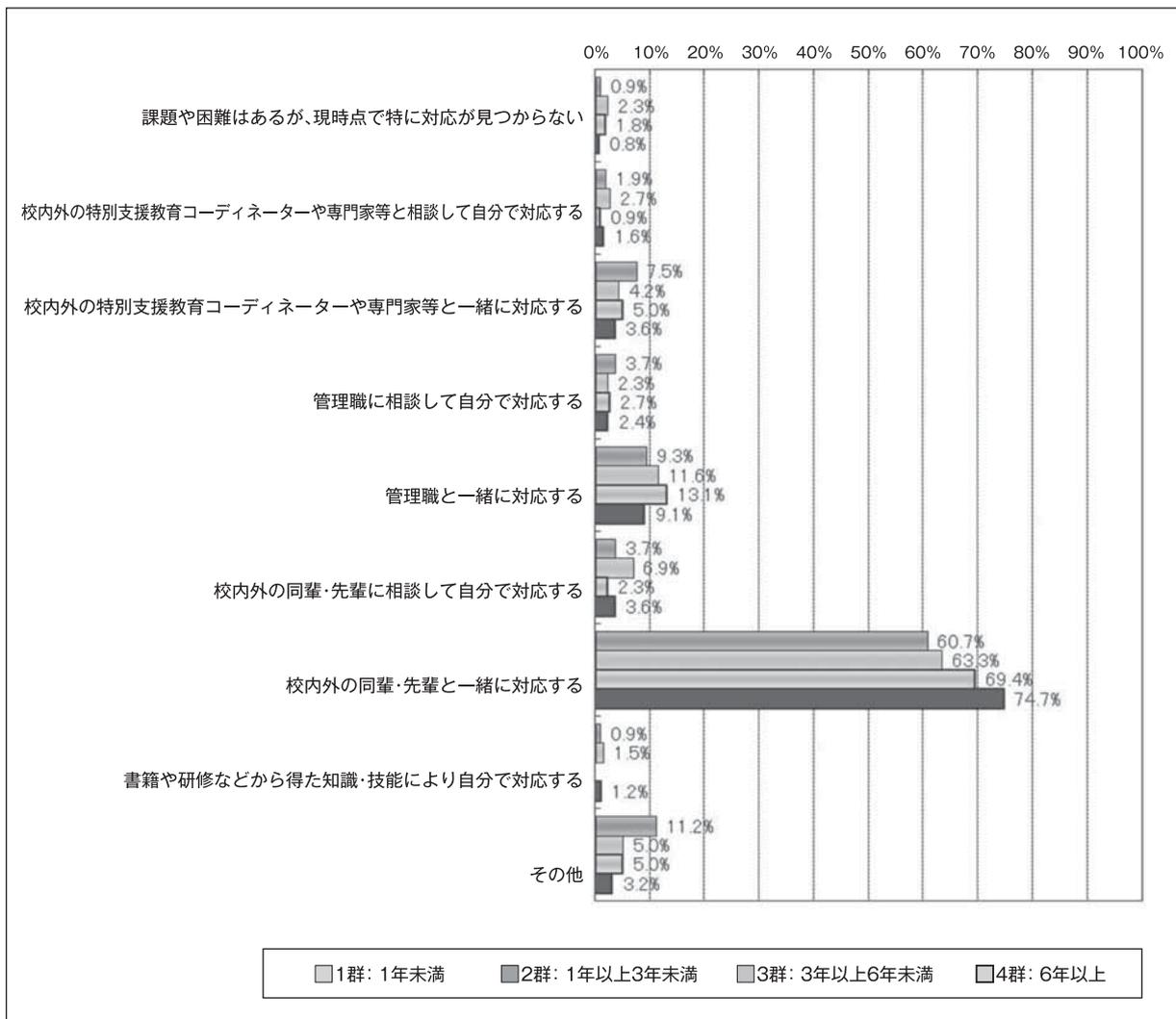


図 3- -12 「E：児童生徒への目が片時も離せない」ときの一番効果的と思われる対応策

総数では、この設問に回答のあった 1,888 件のうち 55.5%(1,047 件)が「困難や課題は特にない」と回答した。この回答を除いた件数を分母として「E：児童生徒への目が片時も離せない」ときの一番効果的と思われる対応策についての結果を図 3- -12 に示す。

群別でみると、多い順は 群、 群、 群、 群ともに「校外の同輩・先輩と一緒に対応する」、次に「管理職と一緒に対応する」の順で、 群はそれぞれ 60.7%(65 件)、9.3%(10 件)、 群は 63.3%(164 件)、11.6%(30 件)、 群は 69.4%(154 件)、13.1%(29 件)、 群は 74.7%(189 件)、9.1%(23 件)であった。

3.8.6 児童の実態や学級集団に関する課題や困難について「F：空き時間が確保できない」とき

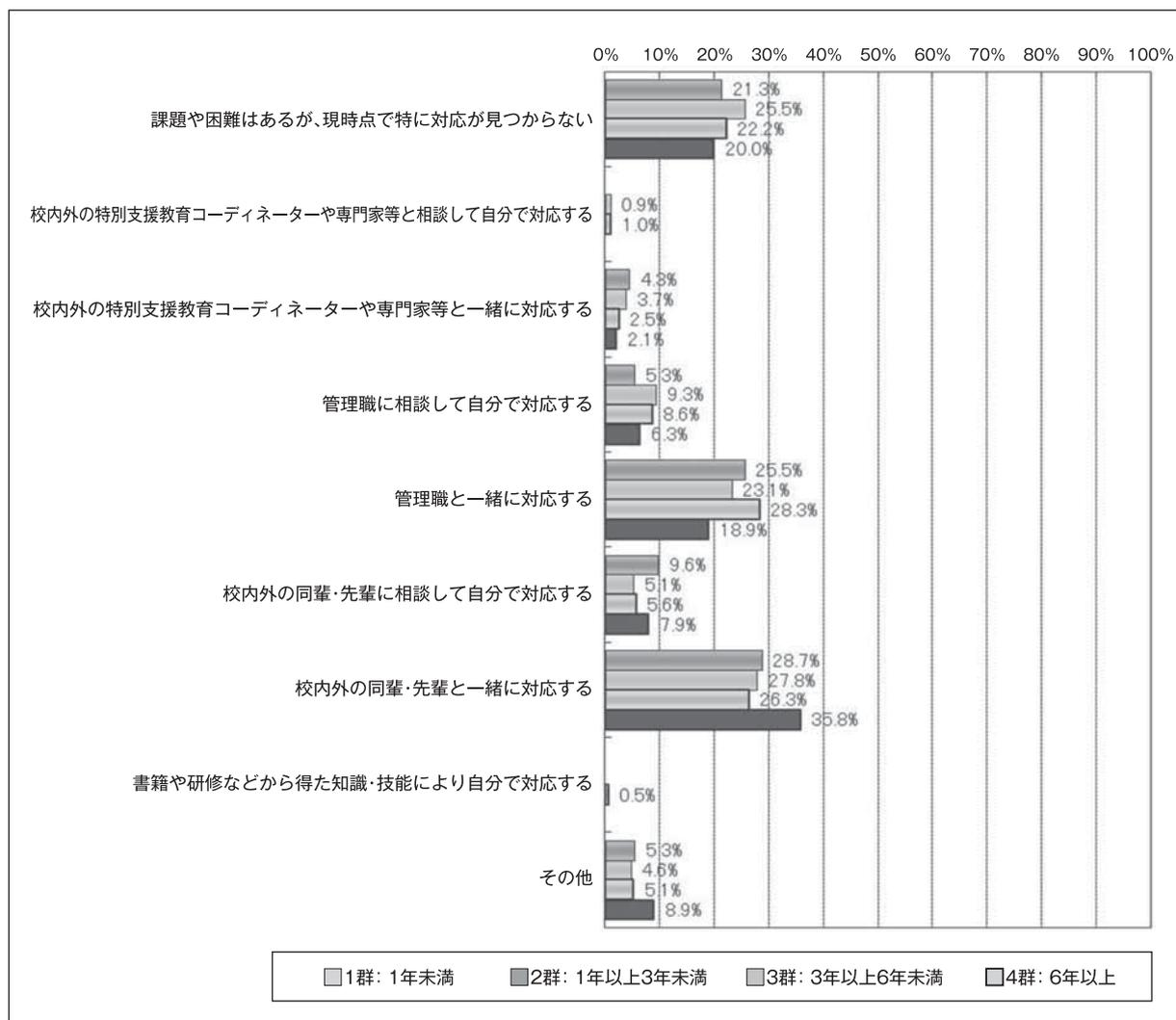


図 3- 13 「F：空き時間が確保できない」ときの一番効果的と思われる対応策

総数では、この設問に回答のあった 1,884 件のうち 63.0%(1,186 件)が「困難や課題は特にない」と回答した。この回答を除いた件数を分母として「F：空き時間が確保できない」ときの一番効果的と思われる対応策についての結果を図 3- 13 に示す。

群別でみると、多い順に 1群が「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」28.7%(27 件)、「管理職と一緒に対応する」25.5%(24 件)、 2群が「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」27.8%(60 件)、「課題や困難はあるが、現時点で特に対応が見つからない」25.5%(55 件)、 3群が「管理職と一緒に対応する」28.3%(56 件)、「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」26.3%(52 件)、 4群が「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」35.8%(68 件)、「課題や困難はあるが、現時点で特に対応が見つからない」20.0%(38 件)であった。

群では、「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」と回答する者の比率がやや高くなっている。また、各群ともに 4 人～5 人に 1 人がこの点に関する対応策が見つからないと回答している状況が伺える。

3.8.7 児童の実態や学級集団に関する課題や困難について「G：学級を不在（出張等）にすることができない」とき

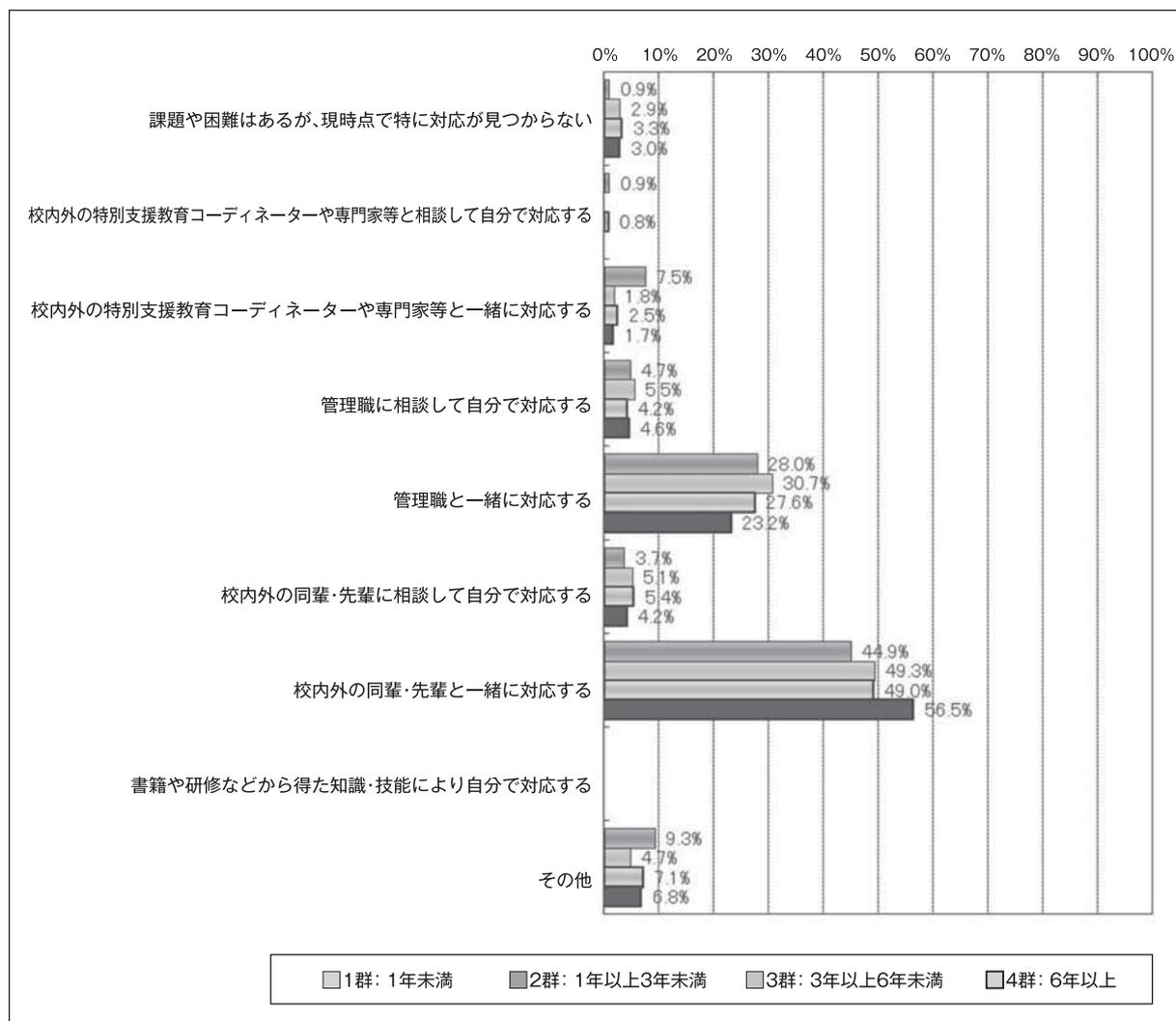


図3- 14 「G：学級を不在（出張等）にすることができない」ときの一番効果的と思われる対応策

総数では、この設問に回答のあった1,885件のうち54.5%(1,028件)が「困難や課題は特にない」と回答した。この回答を除いた件数を分母として「G：学級を不在（出張等）にすることができない」ときの一番効果的と思われる対応策についての結果を図3- 14に示す。

群別でみると、多い順は 群、 群、 群、 群ともに「校外の同輩・先輩と一緒に対応する」、次に「管理職と一緒に対応する」の順で、 群はそれぞれ44.9%(48件)、28.0%(30件)、 群は49.3%(135件)、30.7%(84件)、 群は49.0%(117件)、27.6%(66件)、 群は56.5%(134件)、23.2%(55件)であった。

3.8.8 課題や困難の中で現在も困っていること（児童の実態や学級集団に関して）

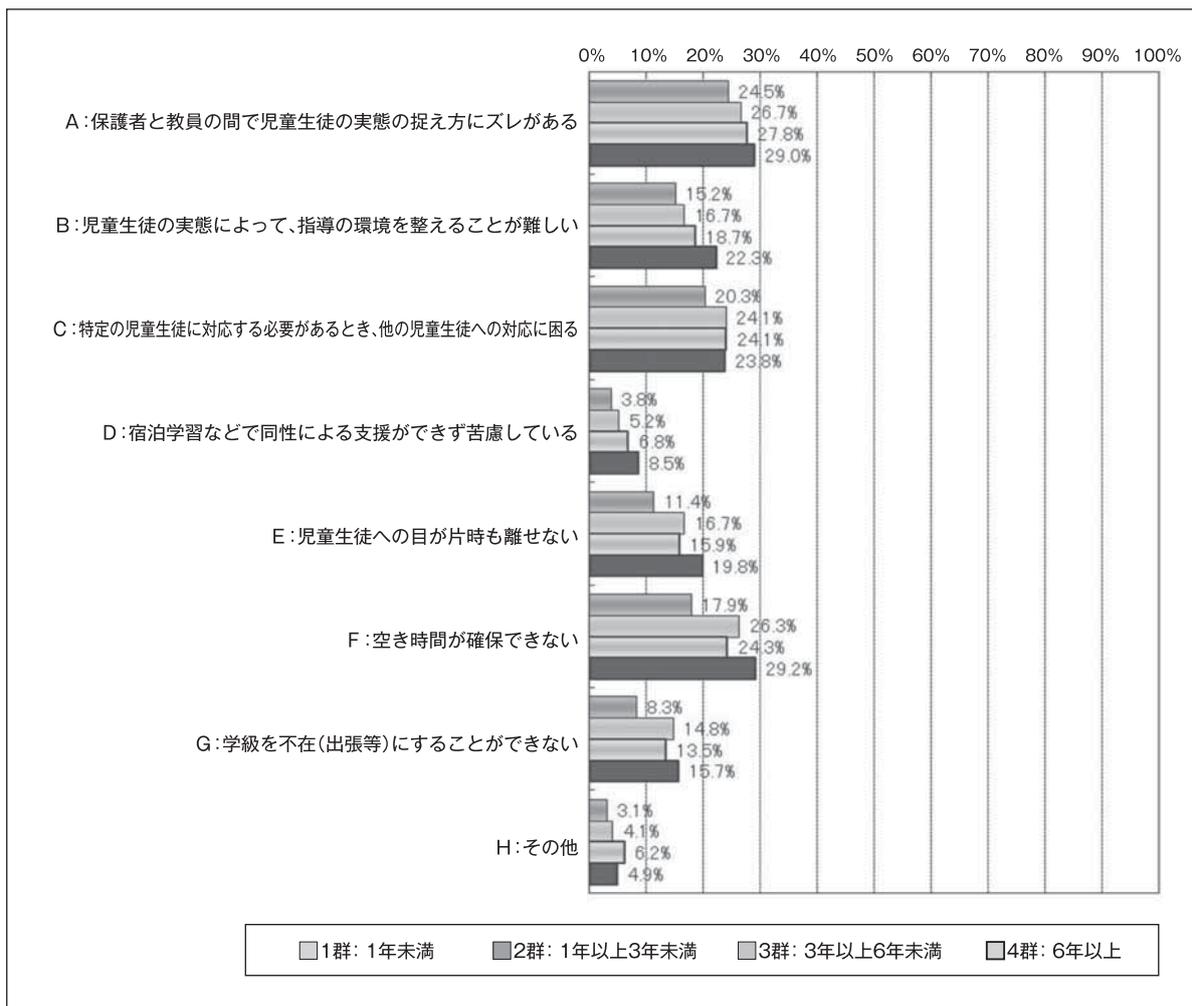


図3- 15 課題や困難の中で現在も困っていること(児童の実態や学級集団に関して)

A～Gまでの具体的な課題や困難に対して「現在もなお困っていること（複数回答）」について図3-15に示した。

群別でみると、多い順に 1群が「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」24.5%(71件)、「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」20.3%(59件)、「F：空き時間が確保できない」17.9%(52件)、 2群が「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」26.7%(167件)、「F：空き時間が確保できない」26.3%(162件)、「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」24.1%(148件)、 3群が「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」27.8%(138件)、「F：空き時間が確保できない」24.3%(121件)、「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」24.1%(120件)、 4群が「F：空き時間が確保できない」29.2%(168件)、「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」29.0%(167件)、「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」23.8%(137件)であった。

各群ともに現在困っていることとして「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」、「F：空き時間が確保できない」「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」の3点の比率が高くなっていった。また、 1群においては他群に比べて「F：空き時間が確保できない」、「B：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」と回答した者の比率が高くなっており、 2群

では「F：空き時間が確保できない」、「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」と回答したものの比率がやや低くなっていた。

3.8.9 児童の実態把握の方法

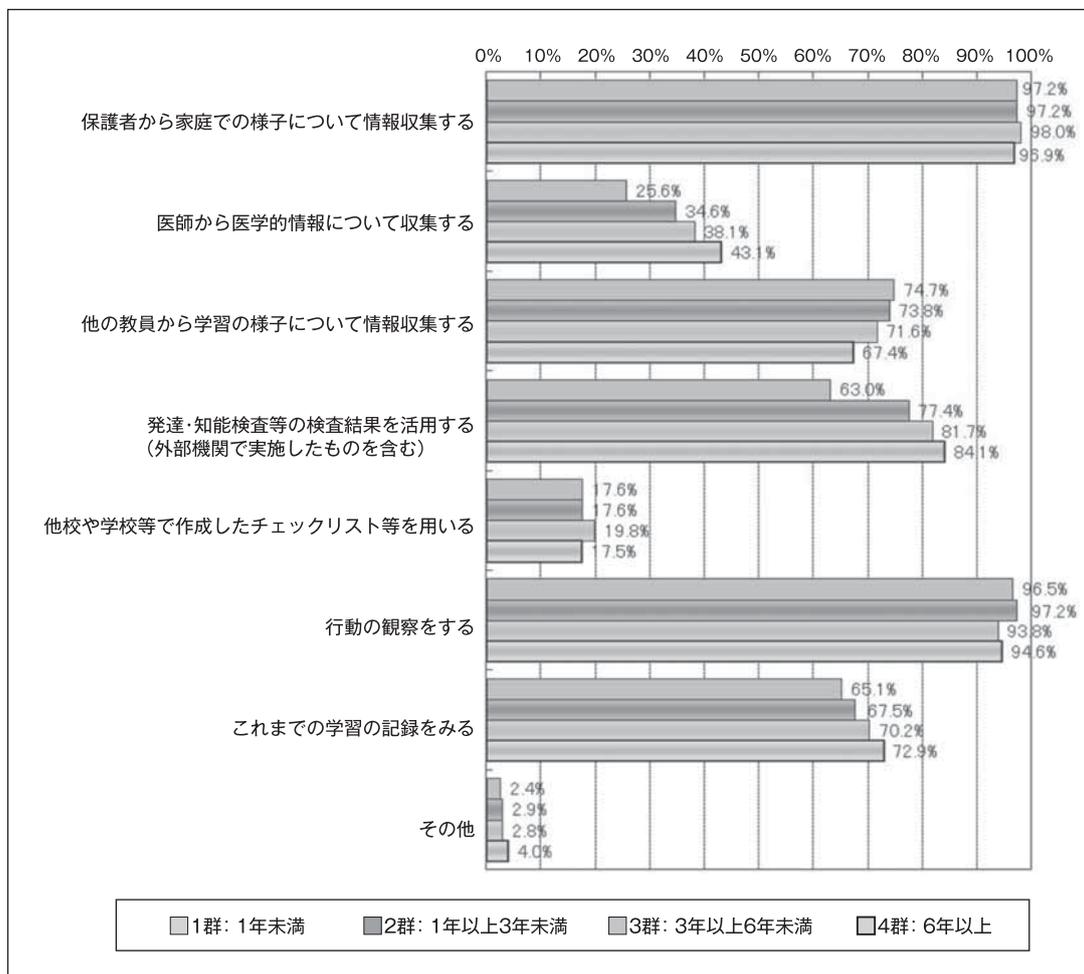


図3- 16 児童の実態把握の方法

児童の実態把握の方法について図3- 16に示した。有効回答数は 群が 289 件、 群が 615 件、 群が 496 件、 群が 573 件であった。

群では、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」の97.2%（281件）であり、次いで多かったのは、「行動の観察をする」の96.5%（591件）、「他の教員から学習の様子について情報収集する」の74.7%（216件）であった。一方、 群では、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」と「行動の観察をする」で両者とも97.2%（598件）であり、次いで多かったのは、「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）」の77.4%（476件）であった。 群と 群は同じ順位傾向を示し、回答数の多かった回答の順に「保護者から家庭の様子について情報収集する」[群は98.0%（486件）、 群は96.9%（555件）]、「行動の観察をする」[群は93.8%（465件）、 群は94.6%（542件）]、「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）」[群は81.7%（405件）、 群は84.1%（482件）]となった。新任者である 群では、「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）」は63.0%（182件）で、他群に比べて少なかった。

3.8.10 検査者としての発達検査や知能検査の実施

表 3- 8 検査者としての発達検査や知能検査の実施

	有効回答数	はい	いいえ
1群: 1年未満	289 100.0%	44 15.2%	245 84.8%
2群: 1年以上3年未満	615 100.0%	178 28.9%	437 71.1%
3群: 3年以上6年未満	496 100.0%	216 43.5%	280 56.5%
4群: 6年以上	573 100.0%	359 62.7%	214 37.3%

検査者として発達検査や知能検査を実施したことがあるかについて表 3- 8 に示した。有効回答数は 1群が 289 件、 2群が 615 件、 3群が 496 件、 4群が 573 件であった。

「はい」は 1群が 15.2% (44 件)、 2群が 28.9% (178 件)、 3群が 43.5% (216 件)、 4群が 62.7% (359 件) であった。

群別の回答について独立性の検定を行った結果、「知的障害特別支援学級経験年数」と「検査者としての発達検査や知能検査の実施」について有意差が認められた ($\chi^2=229.5, df=3, p<.001$)。

残差分析の結果、 1群、 2群では期待値よりも有意に低く「はい」と回答し、 3群では期待値よりも有意に高く「はい」と回答する結果が見られ、経験年数が長くなるほど、「検査者としての発達検査や知能検査の実施」する割合が高くなる傾向が見られた。

3.8.11 児童の実態把握における課題や困難

表 3- 9 児童の実態把握における課題や困難

	有効回答数	はい	いいえ
分析軸②			
1群: 1年未満	289 100.0	188 65.1	101 34.9
2群: 1年以上3年未満	610 100.0	413 67.7	197 32.3
3群: 3年以上6年未満	491 100.0	370 75.4	121 24.6
4群: 6年以上	570 100.0	398 69.8	172 30.2

児童の実態把握における課題や困難について表 3- 9 に示した。有効回答数は 1群が 289 件、 2群が 610 件、 3群が 491 件、 4群が 570 件であった。「はい」は 1群が 65.1% (188 件)、 2群が 67.7% (413 件)、 3群が 75.4% (370 件)、 4群が 69.8% (398 件) であった。

また、群別の回答について独立性の検定を行った結果、「知的障害特別支援学級経験年数」と「児童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 ($\chi^2 = 11.6, df=3, p<.01$)。残差分析の結果、 3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。ある程度(3~6年未満)経験を積むと「児童の実態把握における課題や困難」により気づくようになり、より経験を積むようになる(6年以上)とややその課題や困難が解決される傾向があると考えられるが、 4群が担当している子どもの実態の結果も合わせて考察する必要がある。

3.8.12 児童の実態把握に関する具体的な課題や困難（特に当てはまるもの）

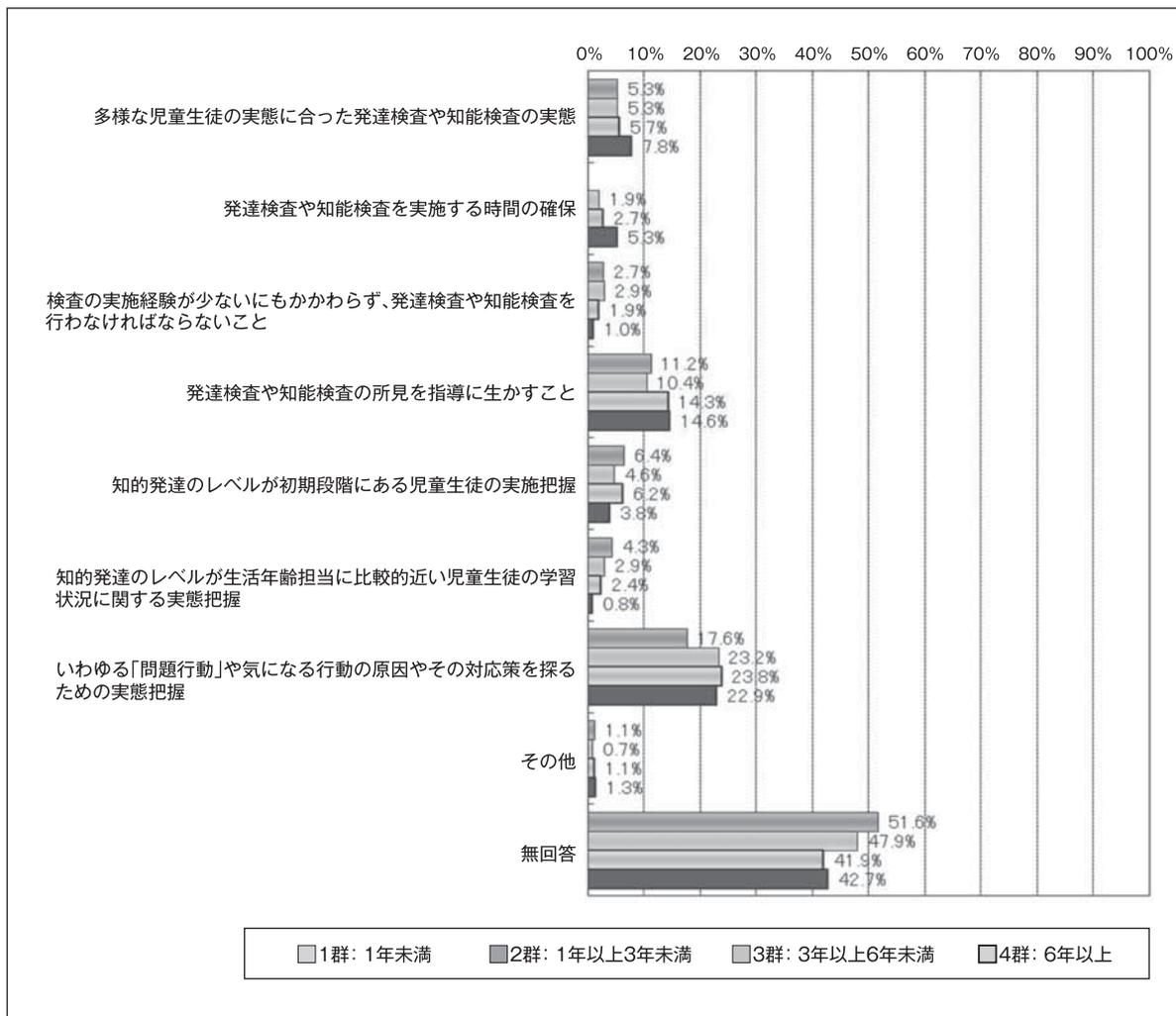


図 3- -17 付問：児童の実態把握に関する具体的な課題や困難（特に当てはまるもの）

児童の実態把握に関する具体的な課題や困難（特に当てはまるもの）について図 3- -17 に示した。有効回答数は 1群が 188 件、 2群が 413 件、 3群が 370 件、 4群が 398 件であった。

どの群においても、特に当てはまるものを選べ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。

3.8.13 「各教科等を合わせた指導」の実施

表 3- -10 「各教科等を合わせた指導」の実施

	有効回答数	はい	いいえ
1群：1年未満	287 100.0%	258 89.9%	29 10.1%
2群：1年以上3年未満	611 100.0%	574 93.9%	37 6.1%
3群：3年以上6年未満	494 100.0%	458 92.7%	36 7.3%
4群：6年以上	573 100.0%	547 95.5%	26 4.5%

「各教科等を合わせた指導」の実施について表3- -10に示した。有効回答数は総数が1965件、1群が287件、2群が611件、3群が494件、4群が573件であった。

全ての群において、約9割前後の値で実施と回答していた。群別の回答について独立性の検定を行った結果、「知的障害特別支援学級経験年数」と『「各教科等を合わせた指導」の実施』について有意差が認められ ($\chi^2 = 10.5, df=3, p<.05$) 残差分析の結果、「はい」(実施している)との回答が、1群は有意に少なく、2群は有意に多いという結果が見られた。今回全般的な実施の有無については有意差があったといっても、データの値はどちらも9割を超えているので、極わずかな差が検出されたといえる。しかしながら、本調査では、どのくらいの時間を配当しているのかや、どのような内容について行っているのかについては調べていない。そのため、各群において、どのような質的な違いがあるかは明らかでない。他の設問の結果と照合すると、知的障害特別支援学級経験年数のほとんどない1群では、「各教科等を合わせた指導」についても初めてと考えられ、これについて何らかの研修やサポートが必要であろう。

3.8.14 国語、算数または数学の授業における教材

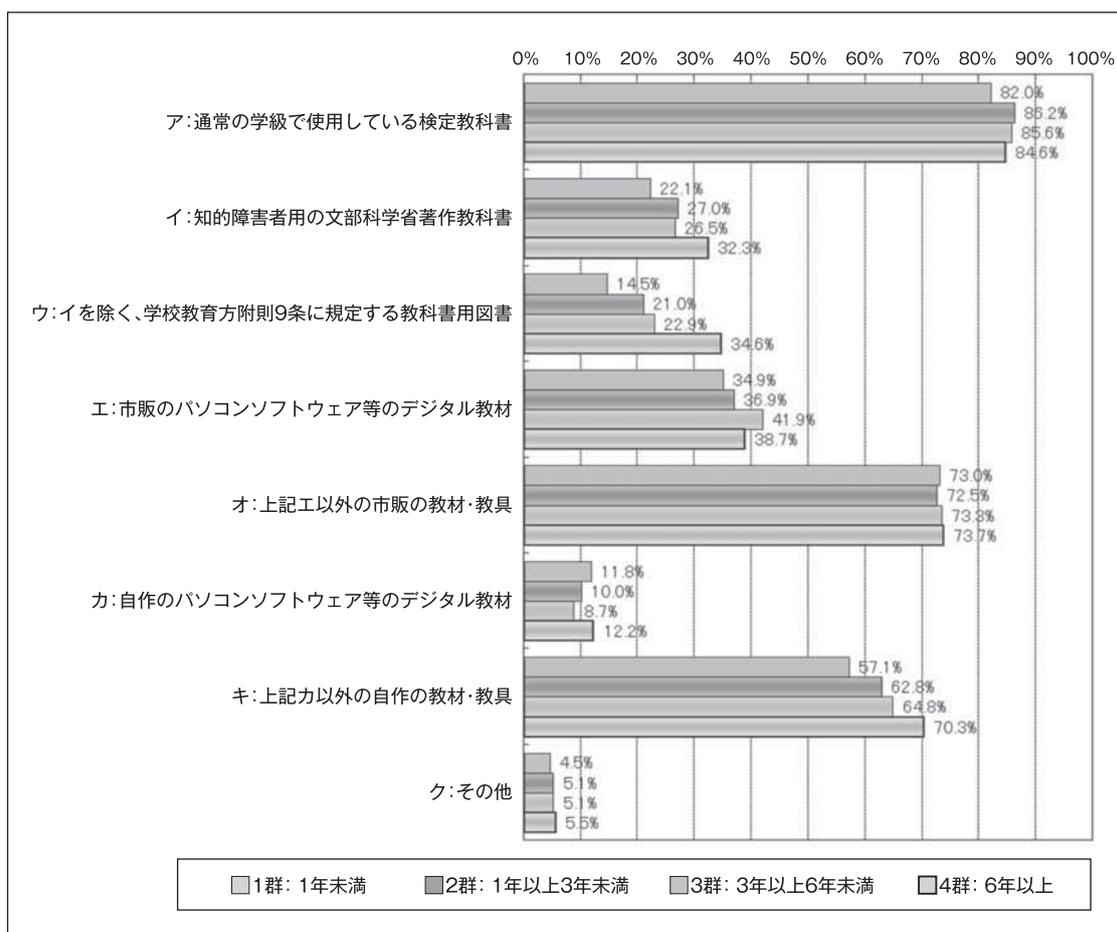


図3- -18 国語、算数または数学の授業における教材(複数回答)

国語、算数または数学の授業における教材(複数回答)について表3 -18に示した。有効回答数は総数が1,959件、1群が289件、2群が610件、3群が494件、4群が566件であった。～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。次いで、「エ: 市販の教材教具(デジタル教材を除く)」、「キ: 自作の教材・教具(デジタル教材を除く)」であった。「イ: 知的障害者用の文部科学省著作教科書」については、総数で15.9%(311件)、1群で22.1%(64件)、2群で27.0%(165件)、3群で26.5%(131件)、4群で32.3%(183件)で、全群において2～3割前後の使用率であり、知的障害特別支援学級経験年数の一番長い4群で使用率が最も高かった。

3.8.15 授業における学習評価に関する困難（第1位）

表3- -11 授業における学習評価に関する困難(第1位)

	有効回答数	ア： 知的障害のある子どもに適合させた評価基準の設定が難しい	イ： どのような学習評価の方法を取ればよいのかを決めるのが難しい	ウ： 学習評価の結果が妥当なのかどうかを確認するのが難しい	エ： 学習評価の結果を次の指導の改善へとつなげるのが難しい	オ： その他
分析軸②						
1群：1年未満	287	144	58	71	14	0
%	100.0	50.2	20.2	24.7	4.9	0.0
2群：1年以上3年未満	604	317	97	158	29	3
%	100.0	52.5	16.1	26.2	4.8	0.5
3群：3年以上6年未満	488	248	77	109	52	2
%	100.0	50.8	15.8	22.3	10.7	0.4
4群：6年以上	563	291	79	141	50	5
%	100.0	51.7	14.0	25.0	8.9	0.9

授業における学習評価に関する困難について、第1位に挙げられるものについて回答してもらった結果を表3- -11に示した。有効回答数は総数が1,942件、1群が287件、2群が604件、3群が488件、4群が563件であった。総数及び1～4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基準の設定が難しい」という回答が最も多く、50%以上の値を占めていた。「イ：どのような学習評価の方法をとればよいのかを決めるのが難しい」は1群[20.2%(58件)]>2群[16.1%(97件)]>3群[15.8%(77件)]>4群[14.0%(79件)]の順で回答が少なくなっていた。

3.8.16 個別の指導計画の作成

表3- -12 個別の指導計画の作成

	有効回答数	はい	いいえ
分析軸②			
1群：1年未満	289	285	4
%	100.0	98.6	1.4
2群：1年以上3年未満	613	605	8
%	100.0	98.7	1.3
3群：3年以上6年未満	495	487	8
%	100.0	98.4	1.6
4群：6年以上	572	570	2
%	100.0	99.7	0.3

個別の指導計画の作成について表3- -12に示した。有効回答数は総数が1969件、1群が289件、2群が613件、3群が495件、4群が572件であった。

どの群においても「はい」が98%以上の値を占めており、知的障害特別支援学級経験年数に関わらず、ほとんどの知的障害特別支援学級において作成されていることがわかる。

3.8.17 個別の指導計画の作成における困難（第1位）

表3- 13 個別の指導計画の作成における困難(第1位)

	該当数	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	エ： どのように評価されるのか決めること	オ： 個別の指導計画を意識して授業を行うこと	カ： 児童生徒の生活や学習状況を評価すること	キ： 評価結果を次の授業や指導へ生かすこと	ク： 必要ならば、計画の修正を行うこと	無回答
1群：1年未満	285 100.0%	74 26.0%	68 23.9%	75 26.3%	28 9.8%	27 9.5%	5 1.8%	5 1.8%	2 0.7%	2 0.7%
2群：1年以上3年未満	605 100.0%	153 25.3%	152 25.1%	148 24.5%	54 8.9%	52 8.6%	16 2.6%	13 2.1%	5 0.8%	12 2.0%
3群：3年以上6年未満	487 100.0%	132 27.1%	129 26.5%	120 24.6%	43 8.8%	34 7.0%	6 1.2%	16 3.3%	1 0.2%	6 1.2%
4群：6年以上	570 100.0%	132 23.2%	128 22.5%	139 24.4%	57 10.0%	72 12.6%	13 2.3%	16 2.8%	3 0.5%	12 2.1%

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結果を表3- 13に示した。有効回答数は総数が1915件、1群が283件、2群が593件、3群が481件、4群が558件であった。

～ どの群においても、「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。

3.8.18 教育課程や指導に関する課題や困難 (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) に対して実際に行っている一番効果的な対応策

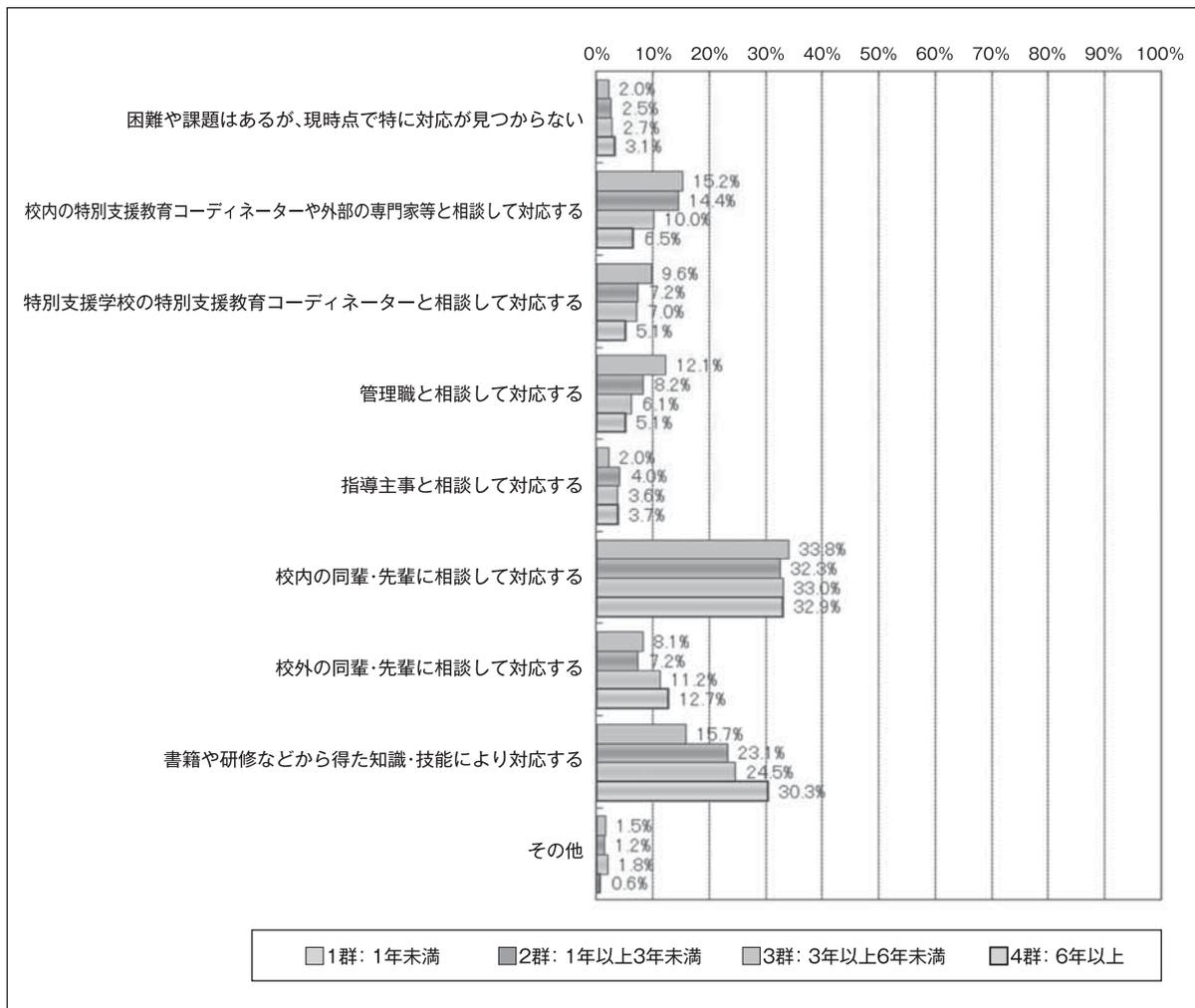


図 3- 19 教育課程や指導に関する課題や困難 (A：特別支援学校学習指導要領にある知的障害教育の教科や自立活動等) に対して実際に行っている一番効果的な対応策

総数では、この設問に回答のあった 1,929 件のうち 33.4% (645 件) が困難や課題は特にないと回答した。知的障害特別支援学級経験年数別では 群では 288 件のうち 31.3% (90 件)、 群では 596 件のうち 32.4% (193 件)、 群では 486 件のうち 32.1% (156 件)、 群では 559 件のうち 36.9% (206 件) が困難や課題は特にないと回答した。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母 (該当数は総数 1284 件、 群 198 件、 群 403 件、 群 330 件、 群 353 件) として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難 (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) の一番効果的な対応策や工夫として図 3- 19 に示した。

どの群においても最も回答の多かったのは、「校内の先輩・同輩に相談して対応する」で、33%前後の値を示した [群は 33.8%(67 件)、 群は 32.3%(130 件)、 群は 33.0%(109 件)、 群 32.9%(116 件)]、次いで多かったのは「書籍や研修等から得た知識・技能により対応する」であったが、割合の値は、 群で 15.7% (31 件)、 群で 23.1% (93 件)、 群で 24.5% (81 件)、 群で 30.3% (107 件) と異なり、知的障害特別支援学級経験年数が長くなるほど、値が高くなる傾向があった。

3.8.19 教育課程や指導に関する課題や困難（B：学級の児童生徒全員が集まる授業時間の確保）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

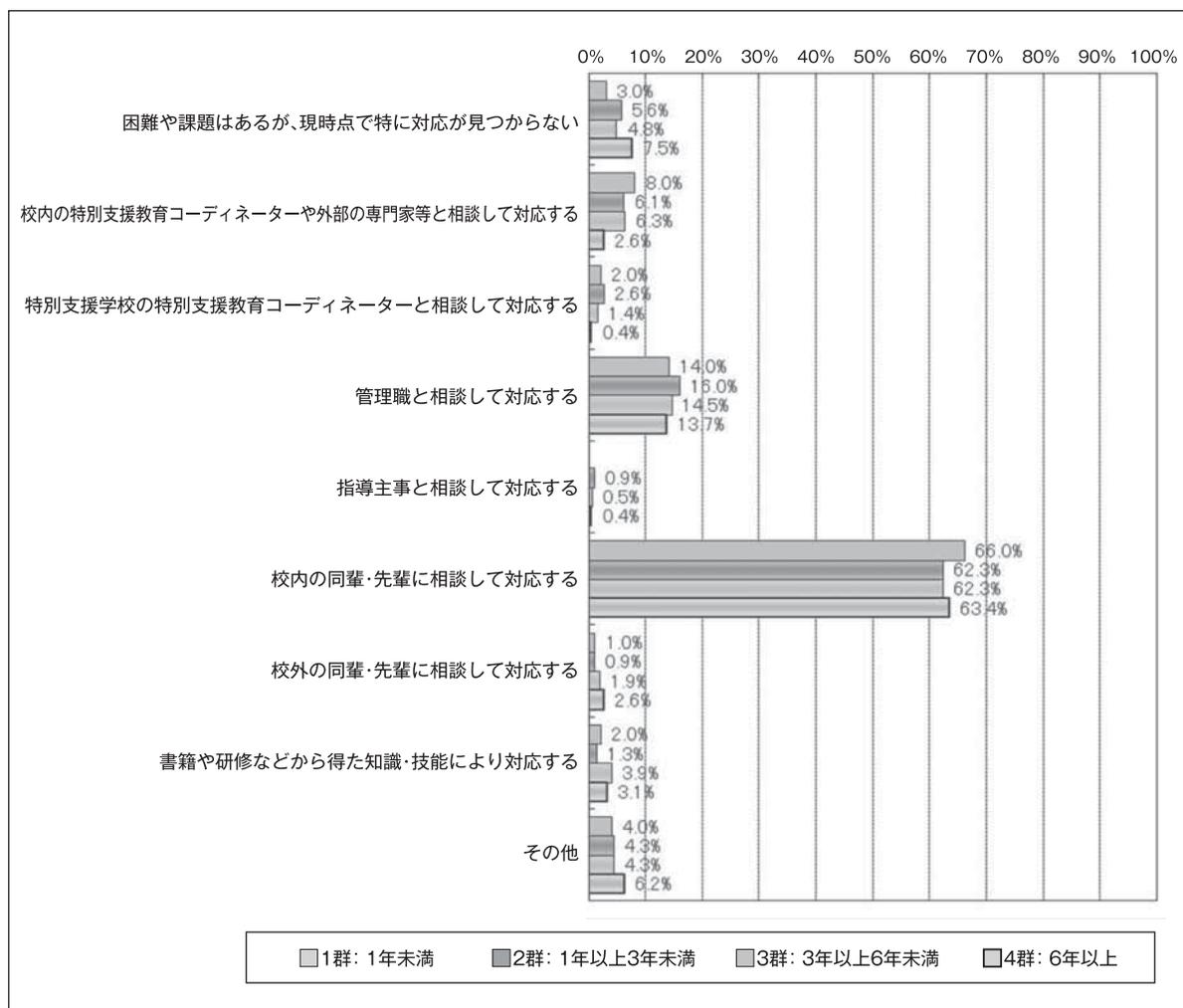


図 3- 20 教育課程や指導に関する課題や困難（B：学級の児童生徒全員が集まる授業時間の確保）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

知的障害特別支援学級経験年数別では、困難や課題は特にないという回答は、 群では 283 件のうち 64.7%（183 件）、 群では 594 件のうち 61.1%（363 件）、 群では 487 件のうち 57.5%（280 件）、 群では 559 件のうち 59.4%（332 件）が困難や課題は特にないと回答した。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母（該当数は 群 100 件、 群 231 件、 群 207 件、 群 227 件）として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難（B：学級の児童生徒全員が集まる授業時間の確保）に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図 3- 20 に示した。いずれの群においても最も回答の多かったのは「校内の先輩・同輩に相談して対応する」は 群で 66.0%（66 件）、 群で 62.3%（144 件）、 群で 62.3%（129 件）、 群で 63.4%（144 件）で、全群において 6 割強の値を示した。次いで多かったのは全群において「管理職と相談して対応する」で、 群で 14.0%（14 件）、 群で 16.0%（37 件）、 群で 14.5%（30 件）、 群で 13.7%（31 件）とどの群も 14%前後の値を示した。

3.8.20 教育課程や指導に関する課題や困難（C：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）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

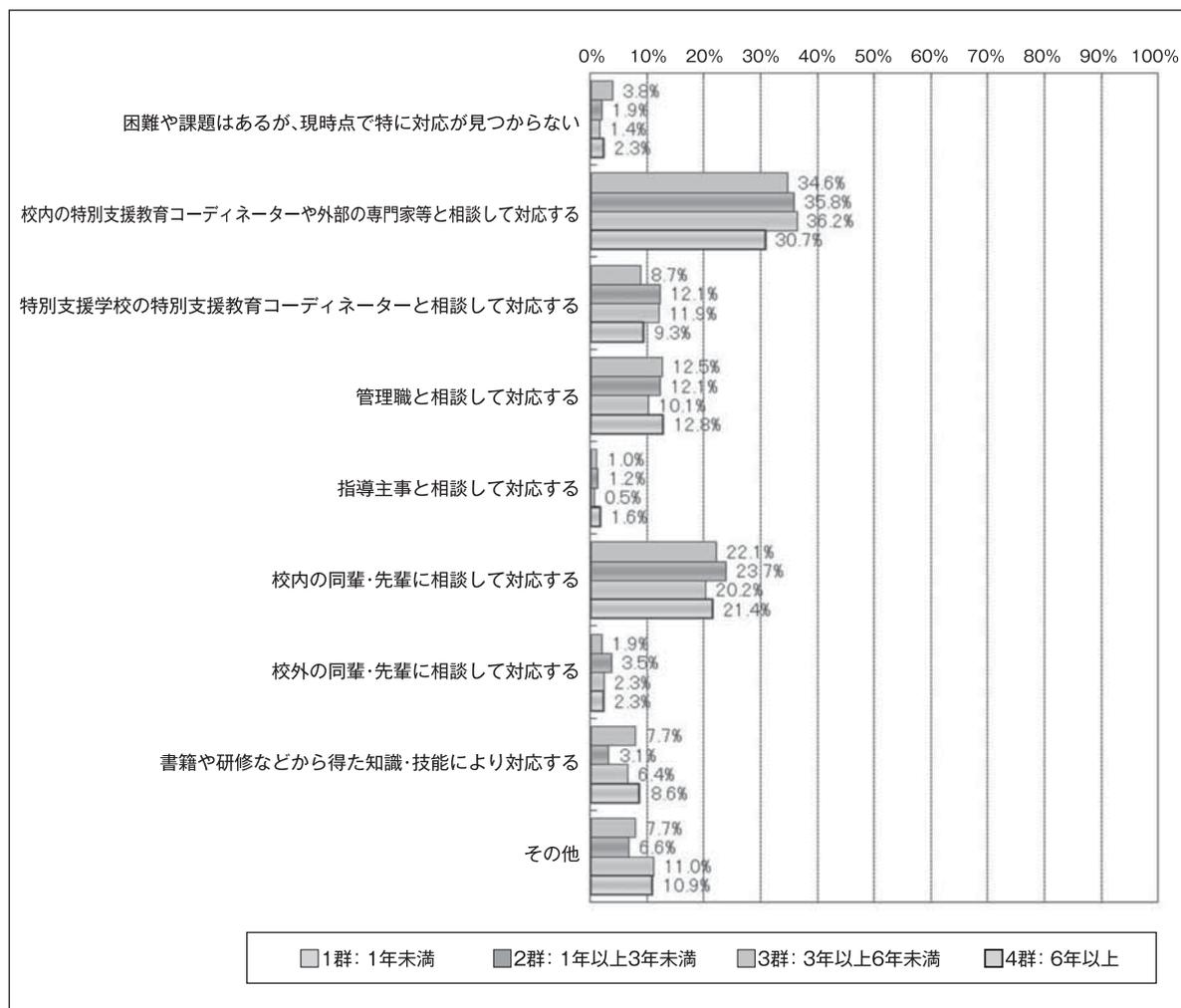


図3- 21 教育課程や指導に関する課題や困難（C：重複障害のある児童生徒についての医療面や身体面への適切な配慮）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

群では 276 件のうち 62.3%（172 件）、群では 588 件のうち 56.3%（331 件）、群では 478 件のうち 54.4%（260 件）、群では 548 件のうち 53.1%（291 件）が困難や課題は特にないと回答した。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母（該当数は総数 836 件、群 104 件、群 257 件、群 218 件、群 257 件）として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難（C：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）に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図3- 21 に示した。

群において最も回答の多かったのは、「校内の特別支援教育コーディネーターや外部専門家等と相談して対応」が 34.6%（36 件）で、次いで「校内の先輩・同輩に相談して対応する」が 22.1%（23 件）であった。

～ 群の全てにおいて、同じ項目が同じ順で回答が多い傾向がみられた。

3.8.21 教育課程や指導に関する課題や困難（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）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

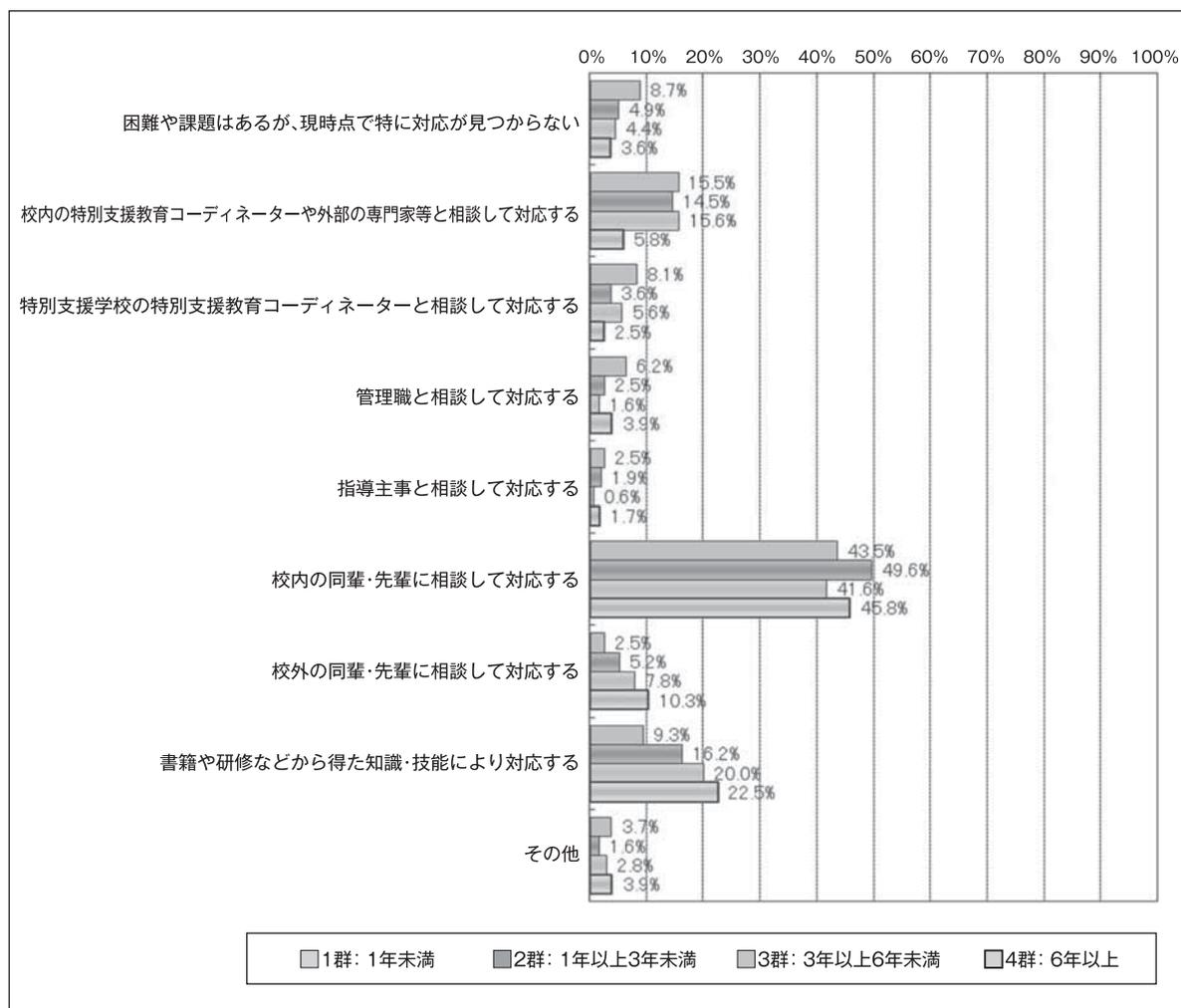


図3- 22 教育課程や指導に関する課題や困難（D：集団での授業を全ての児童生徒のニーズに合うように展開すること）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

群では279件のうち42.3%（118件）、群では594件のうち38.6%（229件）、群では488件のうち34.4%（168件）、群では556件のうち35.3%（196件）が困難や課題は特にないと回答した。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母（該当数は総数1206件、群161件、群365件、群320件、群360件）として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難（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）に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図3- 22に示した。

～群においては、最も回答が多かったのは「校内の先輩・同輩に相談して対応する」で、40%台の値を示し、次いで「書籍や研修等から得た知識・技能により対応する」の回答が多かった。群では、最も回答が多かったのは「校内の先輩・同輩に相談して対応する」43.5%（70件）で、次いで、「校内の特別支援教育コーディネーターや外部専門家等と相談して対応」15.5%（25件）であった。

3.7.22 教育課程や指導に関する課題や困難（E：個々の児童生徒にあった学習目標・内容の選定）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

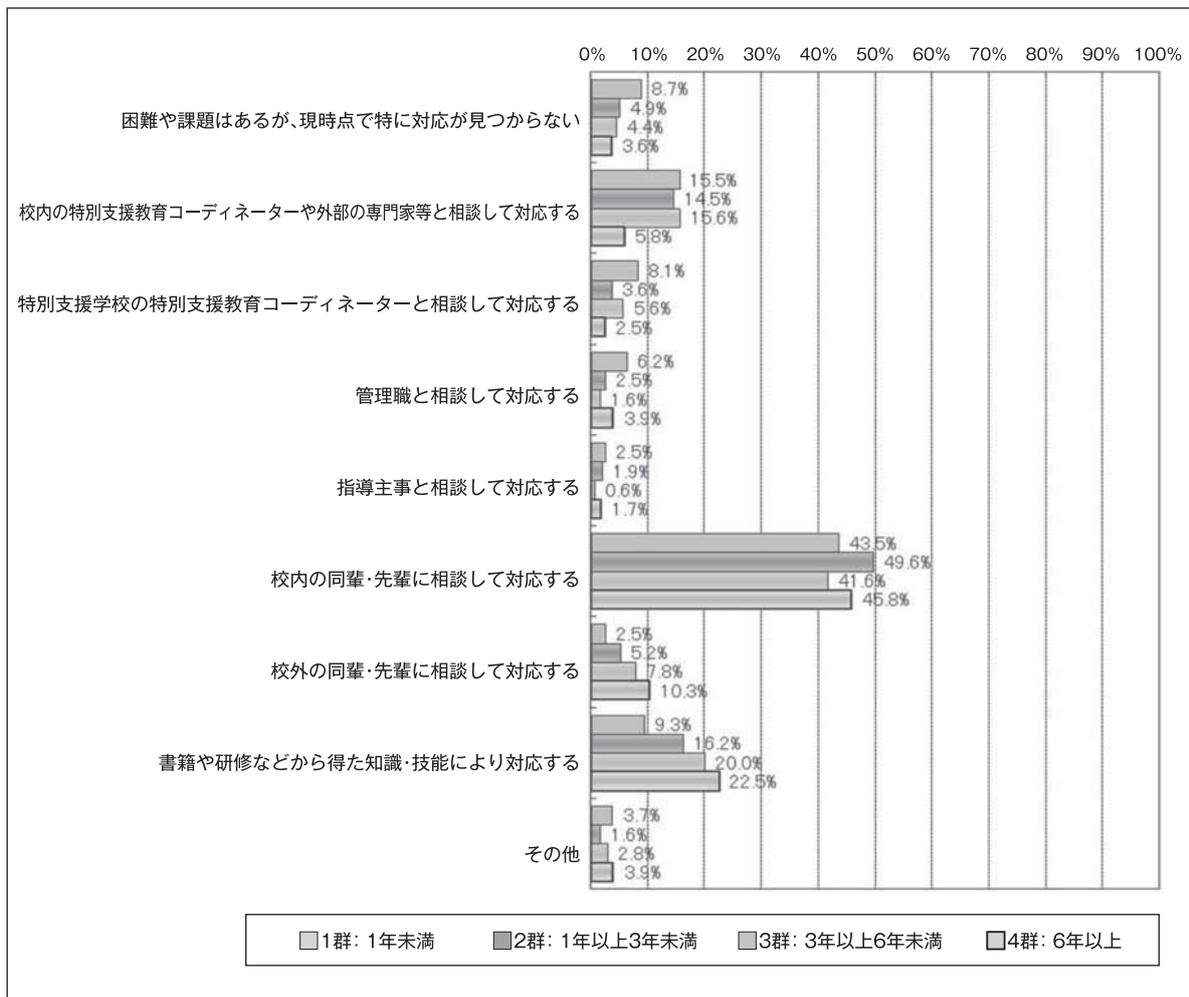


図 3-23 教育課程や指導に関する課題や困難（E：個々の児童生徒にあった学習目標・内容の選定）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

群では 279 件のうち 42.3%（118 件）、群では 594 件のうち 38.6%（229 件）、群では 488 件のうち 34.4%（168 件）、群では 556 件のうち 35.3%（196 件）が困難や課題は特にないと回答し、群の値が最も高かった。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母（該当数は総数 1217 件、群 187 件、群 377 件、群 329 件、群 324 件）として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難（E：個々の児童生徒にあった学習目標・内容の選定）に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図 3-23 に示した。

群別にみると、～群では、最も回答の多かったのは、「校内の先輩・同輩に相談して対応する」で、次いで「書籍や研修等から得た知識・技能により対応する」であった。それに対して群では、最も回答の多かったのは、「校内の先輩・同輩に相談して対応する」43.5%（80 件）で、次いで「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」15.5%（38 件）となっていた。

3.8.23 教育課程や指導に関する課題や困難（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）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

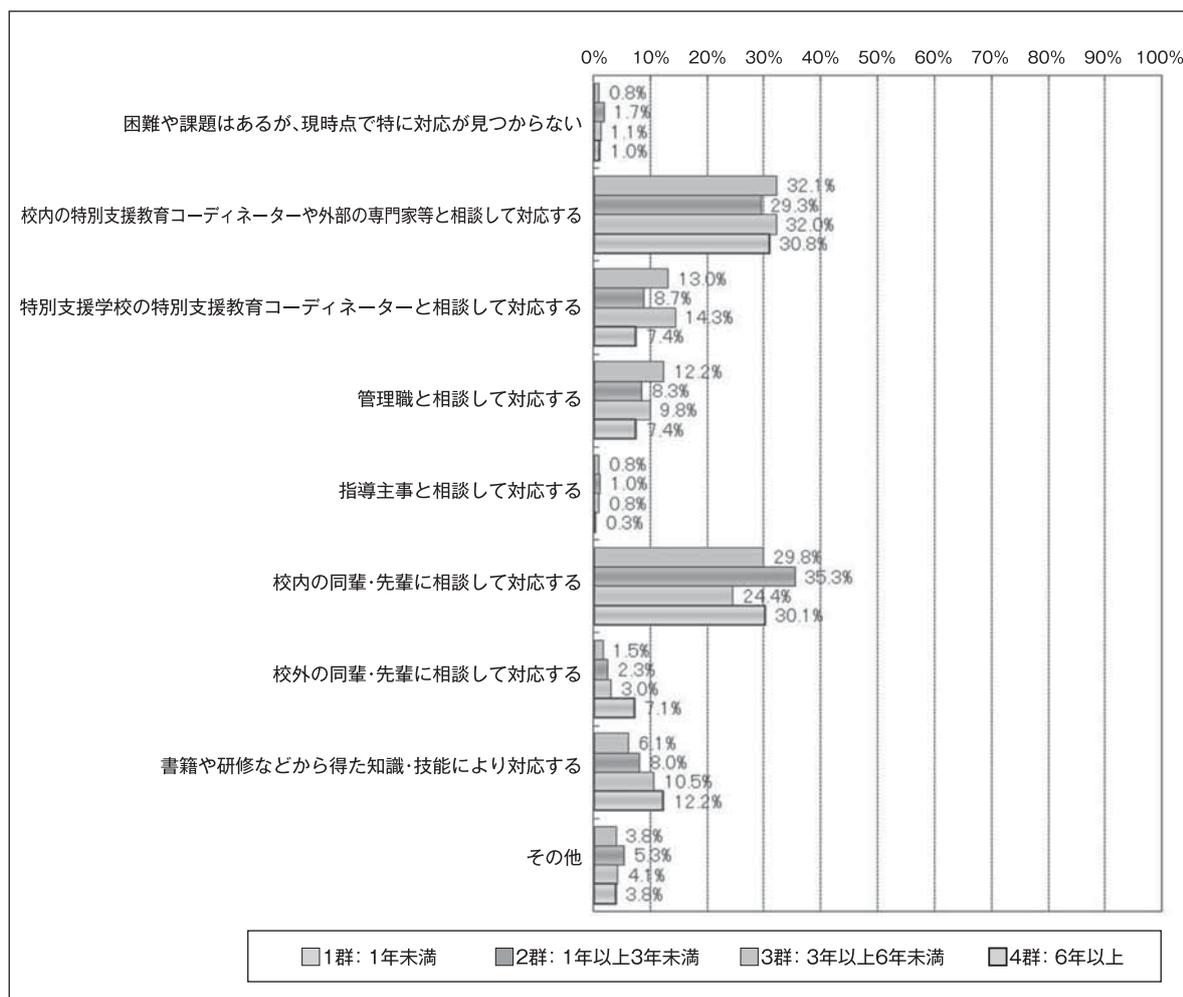


図3- 24 教育課程や指導に関する課題や困難（F：パニック、自傷行動、他傷行動等の行動上の問題を抱える児童生徒）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

群では 281 件のうち 53.4%（150 件）、群では 593 件のうち 49.4%（293 件）、群では 486 件のうち 45.3%（220 件）、群では 555 件のうち 43.8%（243 件）が困難や課題は特にないと回答した。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母（該当数は総数 1009 件、群 131 件、群 300 件、群 266 件、群 312 件）として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難（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）に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図3- 24 に示した。

群別にみると、群と群，群において最も回答の多かったのは、「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」が 31%前後の値を示し、次いで、「校内の先輩・同輩に相談して対応する」が多かった。一方、群ではその逆の順序で回答が多くなっていった。

3.8.24 教育課程や指導に関する課題や困難（G：感覚の過敏性やこだわりなどへの対応）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

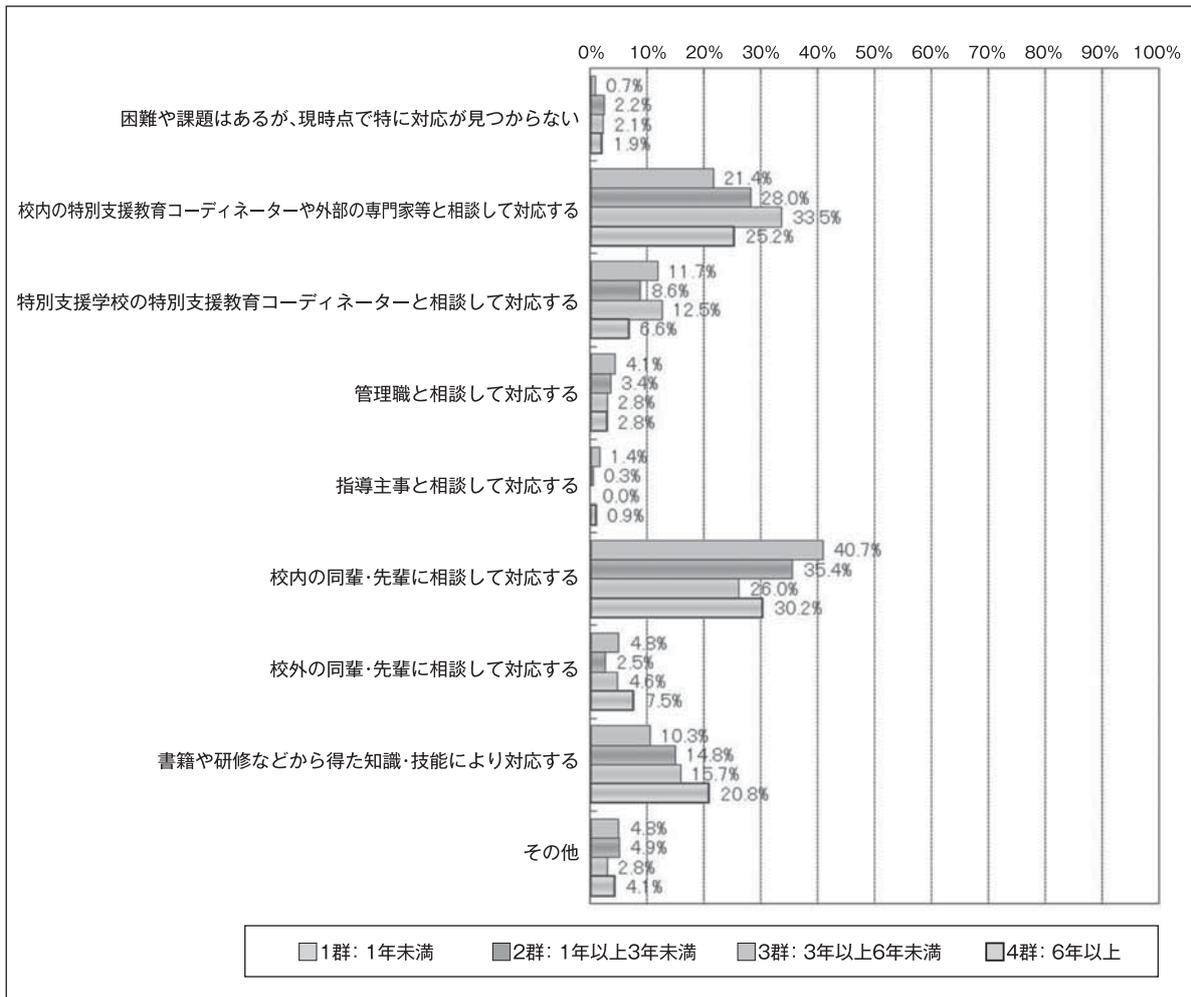


図 3- 25 教育課程や指導に関する課題や困難（G：感覚の過敏性やこだわりなどへの対応）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

群では 283 件のうち 48.8%（138 件）、群では 596 件のうち 45.5%（271 件）、群では 488 件のうち 42.4%（207 件）、群では 559 件のうち 43.1%（241 件）が困難や課題は特にないと回答した。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母（該当数は総数 1,069 件、群 145 件、群 325 件、群 281 件、群 318 件）として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難（G：感覚の過敏性やこだわりなどへの対応）に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図 3- 25 に示した。

群別にみると、群と群、群において最も回答の多かったのは、「校内の先輩・同輩に相談して対応する」で、次いで「校内の特別支援教育コーディネーターや外部専門家等と相談して対応」となっていた。一方、群ではその逆の順序で回答が多くなっていた。

3.8.25 教育課程や指導に関する課題や困難（H：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あった授業の展開）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

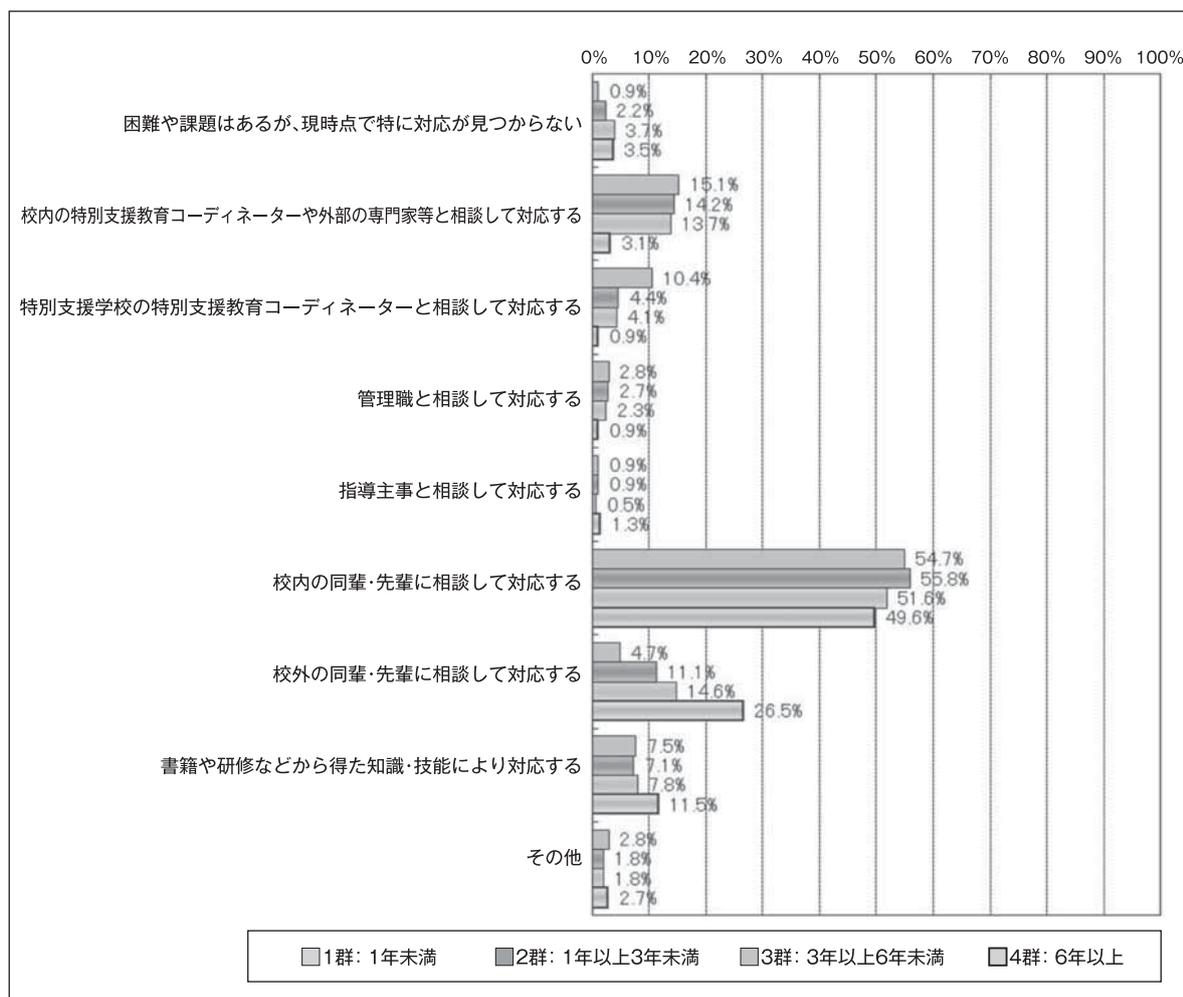


図 3- -26 教育課程や指導に関する課題や困難（H：他の特別支援学級との合同授業における知的障害の特性にあった授業の展開）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

群では 275 件のうち 61.5%（169 件）、 群では 572 件のうち 60.5%（346 件）、 群では 473 件のうち 53.7%（254 件）、 群では 533 件のうち 57.6%（307 件）が困難や課題は特にないと回答した。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母（該当数は総数 777 件、 群 106 件、 群 226 件、 群 219 件、 群 226 件）として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難（H：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あった授業の展開）に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図 3- -26 に示した。

群別に見ると、全ての群において最も回答の多かったのは、「校内の先輩・同輩に相談して対応」で 52% 前後の値を示した。「校外の先輩・同輩に相談して対応」という項目に関しては、知的障害特別支援学級経験年数が長くなるほど値が高くなっていった。経験を積むにつれて、校外のネットワークが構築されていることが示唆される。

3.8.26 教育課程や指導に関する課題や困難（I：児童生徒に合わせた教材・教具の用意）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

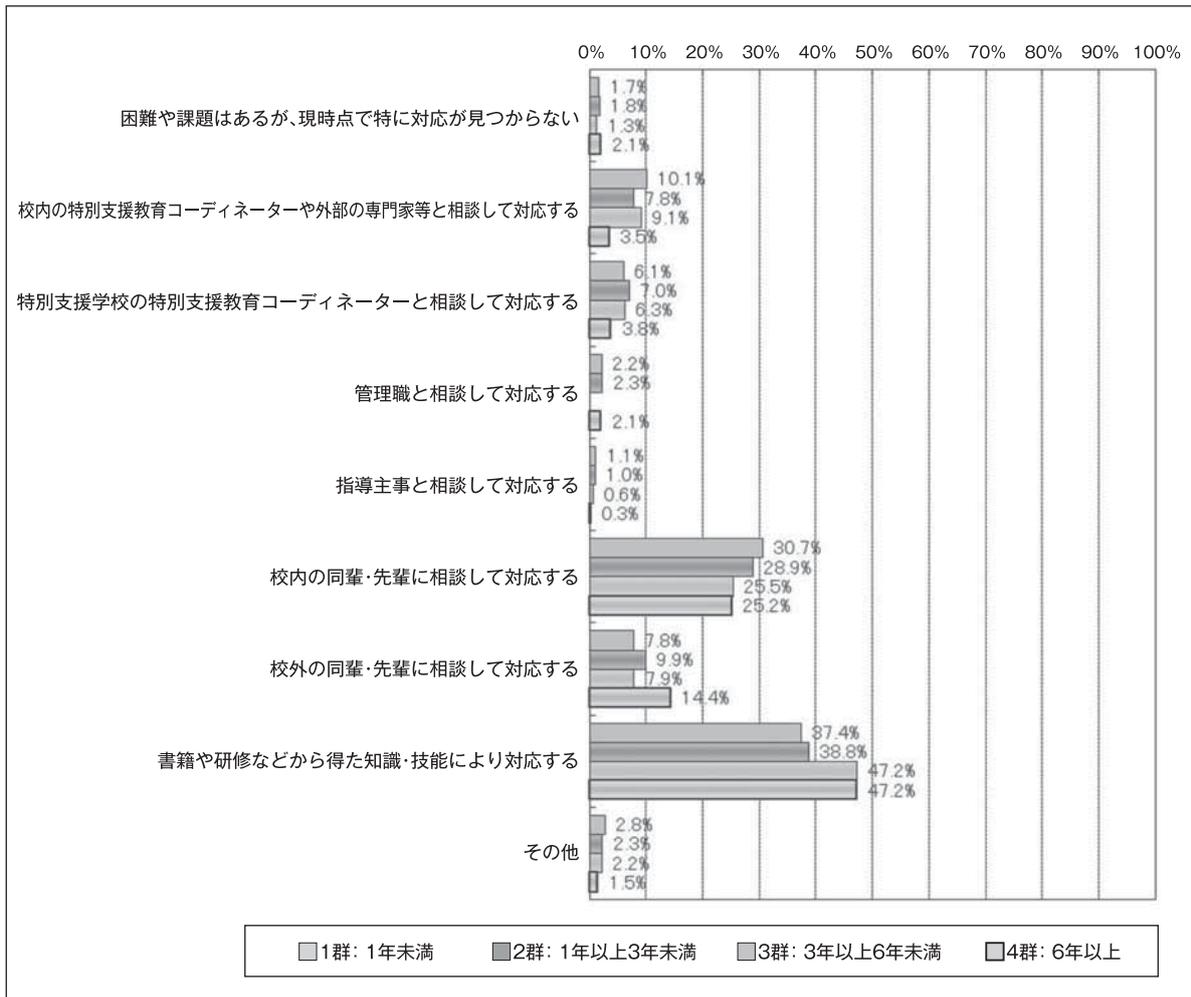


図 3- 27 教育課程や指導に関する課題や困難（I：児童生徒に合わせた教材・教具の用意）に対して実際に行っている一番効果的な対応策

群では 277 件のうち 35.4%（98 件）、群では 579 件のうち 33.7%（195 件）、群では 477 件のうち 33.3%（159 件）、群では 548 件のうち 37.8%（207 件）が困難や課題は特にないと回答した。

一方、何らかの困難や課題があるとの回答を分母（該当数は総数 1,222 件、群 179 件、群 384 件、群 318 件、群 341 件）として、各回答に占める割合を算出し、教育課程や指導に関する課題や困難（I：児童生徒に合わせた教材・教具の用意）に対して実際に行っている一番効果的な対応策として図 3- 27 に示した。

群別に見ると、全ての群で同じ回答傾向が見られ、最も回答の多かったのは「書籍や研修等から得た知識・技能により対応する」、次いで「校内の先輩・同輩に相談して対応する」であった。

3.8.27 課題や困難の中で現在も困っていること（教育課程や指導に関して）

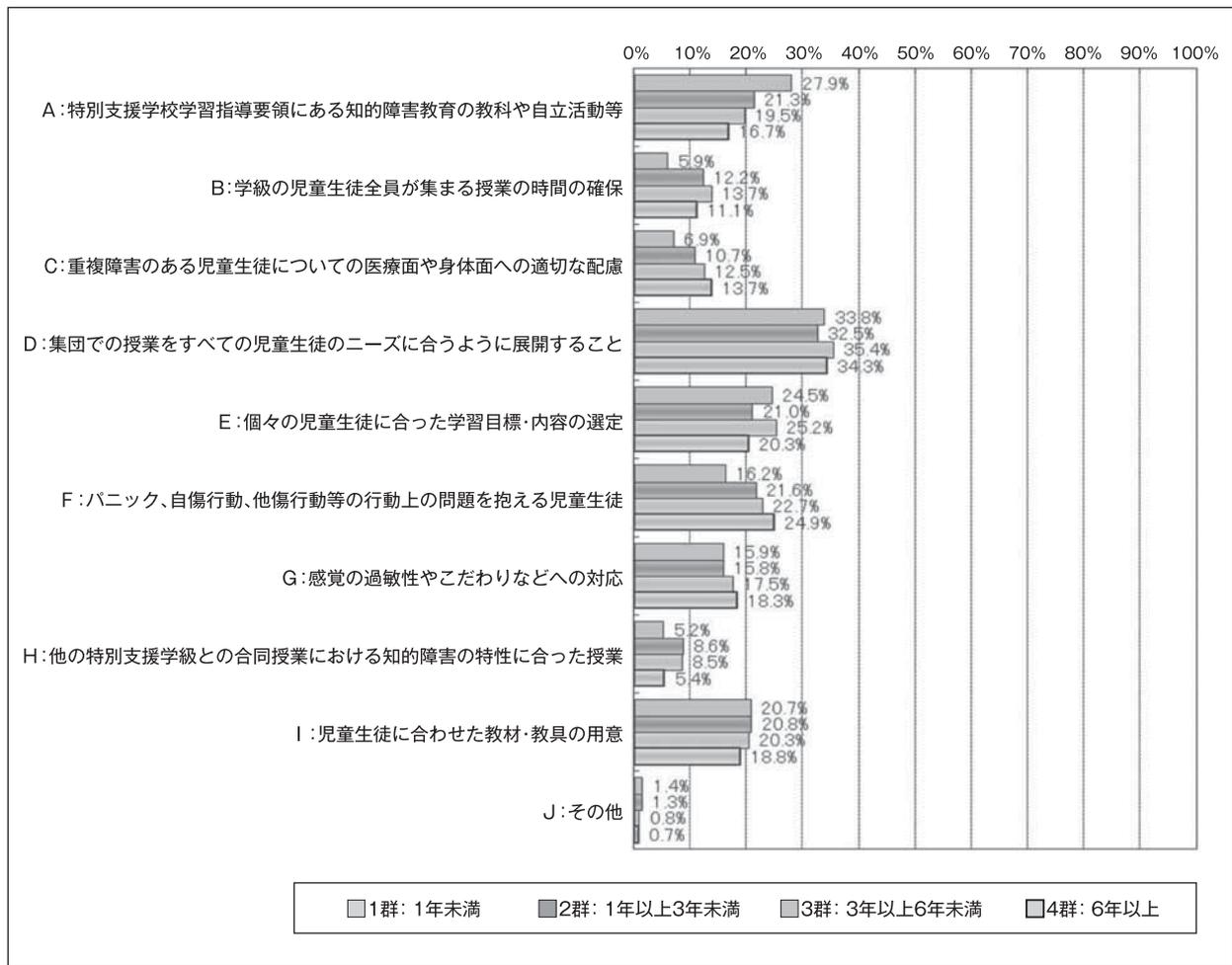


図 3- -28 課題や困難の中で現在も困っていること

A ~ I までの具体的な課題や困難に対して「現在もなお困っていること（複数回答）」について図 3- -28 に示した。

群別でみると、どの群においても、「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」が最も多かった。I 群では、その次に「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」が多かった。

3.8.28 交流及び共同学習に関する課題や困難（複数回答）

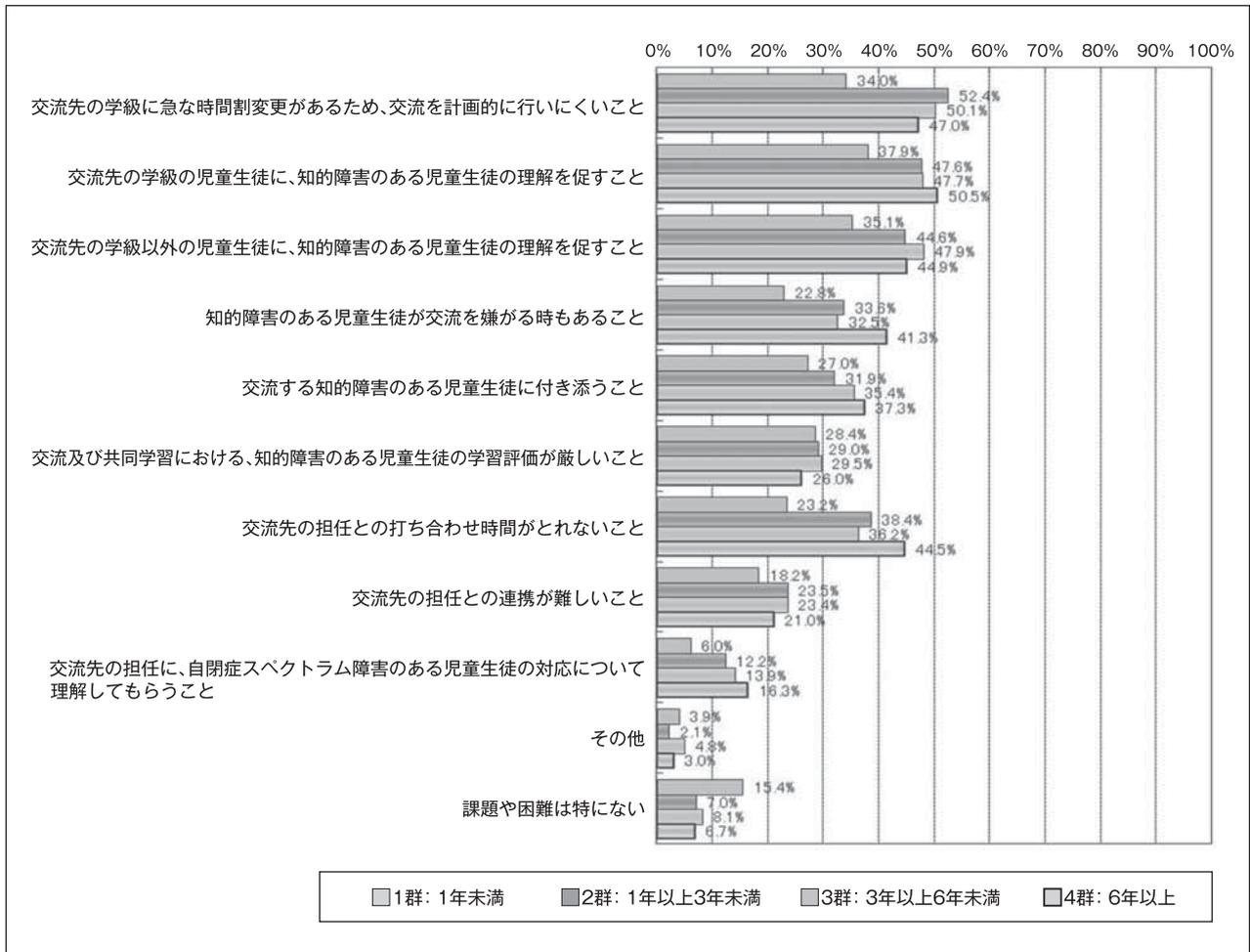


図 3- -29 交流及び共同学習に関する課題や困難(複数回答)

交流及び共同学習に関する課題や困難（複数回答）について図 3- -29 示した。

群別に見ると、最も回答が多かったのは 群と 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。 群と 群においては「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」であった。全群の群間の差を見てみると、「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」については、 群が 37.9%（108 件）と最も少なく、 群が 50.5%（286 件）と最も高い割合を示した。「交流先の担任との打ち合わせ時間がとれないこと」は、 群は 23.2%（66 件）、 群は 38.4%（236 件）、 群は 36.2%（179 件）、 群は 44.5%（252 件）で、 群が他群と比較して最も少なかった。

3.8.29 回答者がこれまでに受講した研究の中で役立つ研修内容

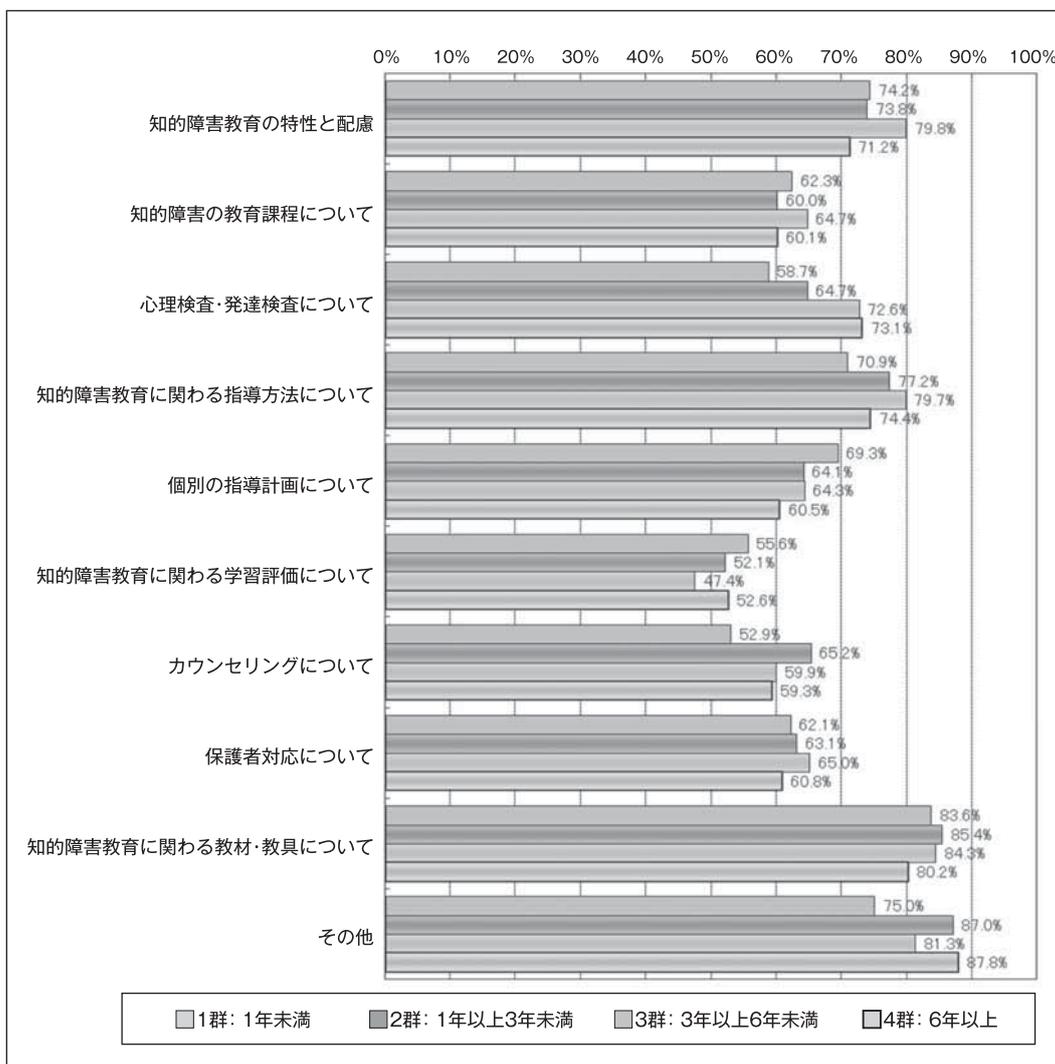


図 3- 30 回答者がこれまでに受講した研究の中で役立つ研修内容

回答者がこれまでに受講した研究の中で最も役立つ研修内容について、図 3- 30 に示した。これは、各研修内容（例：知的障害教育の特性と配慮）を受講したという回答を分母とし、その母数の内、当該の研修が役立つと回答した者の割合を算出したものである。全群において役立つという回答の割合が 80%以上の値を示したのは「知的障害教育に関わる教材・教具」についてであり、満足度が高いことが伺われた。「その他」には、進路、発達障害、保護者の話、施設見学、行動療法、特別支援教育など様々な研修内容が挙げられていた。

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

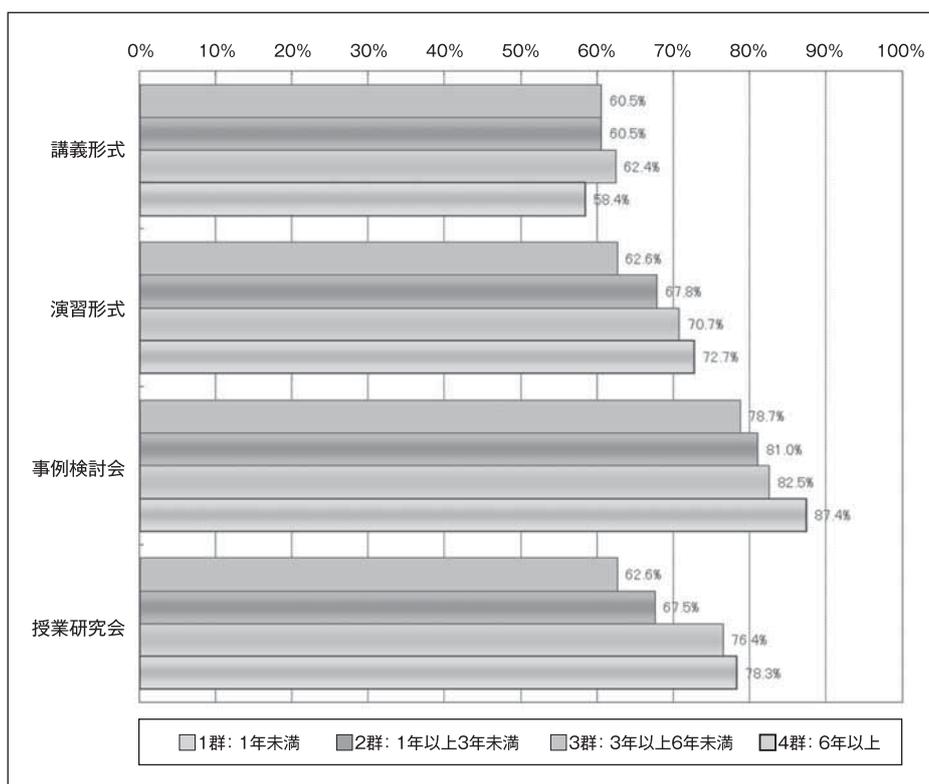


図3- -31 知的障害特別支援学級担任の職務を行うにあたり役立つと思う研修の形態(複数回答)

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- -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 について

以下では、調査1(小学校)における分析軸(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つ研修)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いつらうと考えられる。

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が

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、様々な支援レベルにわたって回答は分布しており、多様な支援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、知的発達レベル、支援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 について

以下では、調査1（小学校）における分析軸（知的障害特別支援学級経験年数別）の結果について、特に群（1年未満の初任者群）と群（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 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、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、～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、群は平均0.4年（SD=1.43）で、～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。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、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、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。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 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、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。平均年齢は群は51.6歳で、～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、群は平均14.8年で、～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。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、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、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 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

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、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。

上記の結果から群の児童や学級集団の現状は、学級内の在籍児童数は群に比べて少なく、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 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、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、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、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、群の学級内の在籍児童数は群に比べて多く、また自閉症スペクトラム障害を併せ有する生徒も群に比べて多いことがわかった。しかしながら、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も、「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、群も群も他群と同様に、「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、群も群も他群と同様に、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、群も群も他群と同様に、「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、群も群も他群と同様に、「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群と群においては「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、群も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 における結果から、特に 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探るための実態把握」、「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（ 群）にとっても、ベテラン層（ 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 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、 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、 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。

5 . 調査 2 (中学校) の結果と考察

5.1 回収率など

調査 2 では、発送数件に対して 2,075 件が返送され、回収率は 52.4% となった。

また、データクリーニングを行い、不適切と思われる値のデータは除外した結果、分析軸 (学級設置状況) 及び、分析軸 (知的障害特別支援学級経験年数別) に関する群分けは以下の通りとなった。なお、分析軸 (知的特学経験年数別) に関する群分けでは、設問 1.3 の特別支援教育の経験年数が 0 年かつ 1.3 の小問の知的障害特別支援学級の経験年数が無回答の回答者は、論理的に 群 (知的特学経験 1 年未満) に含まれると判断し、 群としてカウントした。

分析軸 (学級設置状況別)

調査対象全数：総数 2,045 件、A 群 787 件、B 群 916 件、C 群 342 件

分析軸 (知的障害特別支援学級経験年数別)

調査対象全数：総数件 1,884 件、 群 317 件、 群 562 件、 群 506 件、 群 499 件

また、得られたデータについて、名義尺度データについて「はい」または「いいえ」で回答する設問については、²検定を行い、有意差があった場合は残差分析を行った結果も記した。等比尺度データについては、分析軸 「学級設置状況」や分析軸 「知的障害特別支援学級経験年数別」の群別を要因とした一元配置の分散分析を行い、有意水準 5% で有意差が見られた場合は、Tukey 法による多重比較を行い、どの群間で有意差が見られるのか調べた結果も記した。

5.2 分析軸 (学級設置状況別) における回答者の基本情報

5.2.1 平成 24 年 4 月 1 日現在の教員経験年数

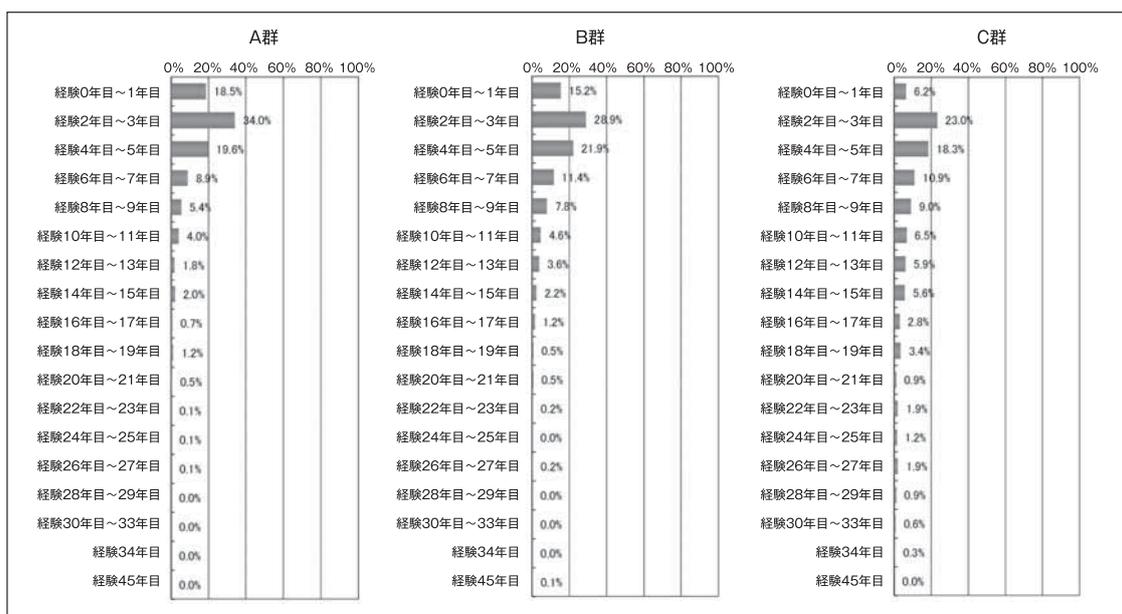


図 5- - 1 平成 24 年 4 月 1 日現在の教員経験年数

平成 24 年 4 月 1 日現在の教員経験年数について図 5- 1 に示した。A 群は平均 21.1 年 (SD=10.24)、B 群は 22.0 年 (SD=10.14)、C 群は 23.3 年 (SD=9.87) となっており、「学級設置状況」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められ ($F(2,2005) = 5.901, p < .001$)、多重比較の結果 5% 水準で A 群と C 群の間で有意差が認められた。

いずれの群も教員経験年数が比較的に高い教員が担当していると言える。

5.2.2 平成 24 年 4 月 1 日現在の年齢

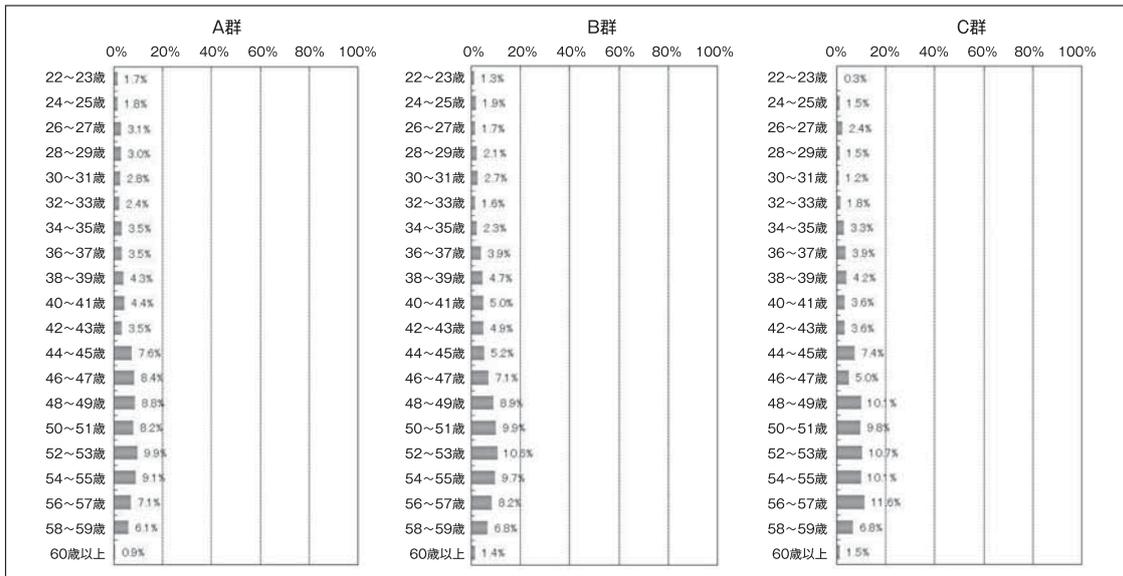


図 5- 2 平成 24 年 4 月 1 日現在の年齢

平成 24 年 4 月 1 日現在の年齢について図 5- 2 に示した。A 群は平均 45.5 歳 (SD=9.67)、B 群は 46.6 歳 (SD=9.29)、C 群は 47.6 歳 (SD=8.89) となっており、「学級設置状況」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められ ($F(2,2005) = 6.202, p < .001$)、多重比較の結果 5% 水準で A 群と C 群の間で有意差が認められた。

いずれの群も年齢が比較的に高い教員が担当していると言える。

5.2.3 平成 24 年 4 月 1 日現在の特別支援教育の経験年数

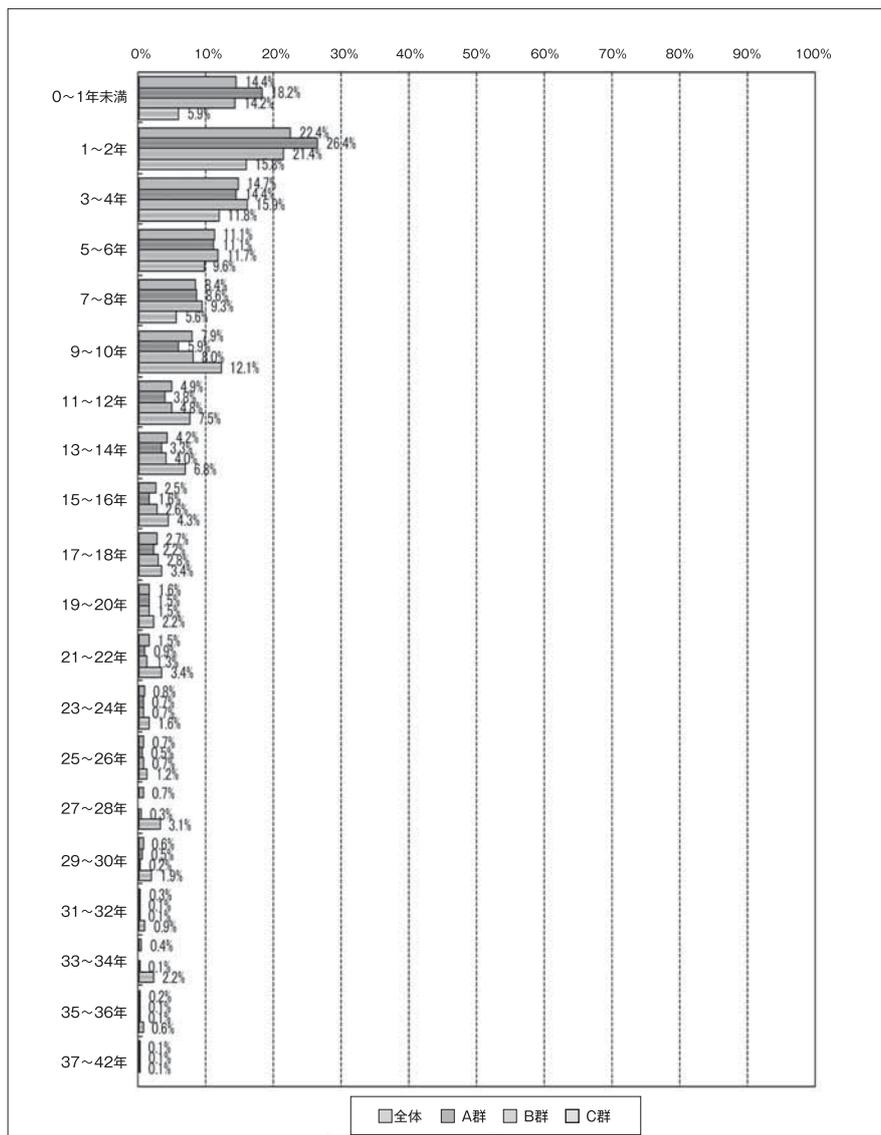


図 5- -3 2012(平成 24)年 4 月 1 日現在の特別支援教育の経験年数

表 5- -1 平成 24 年 4 月 1 日現在の特別支援教育の経験年数

	度数	平均値	標準偏差
A群	758	5.27	5.972
B群	878	6.15	6.268
C群	322	10.28	8.849
合計	1958	6.49	6.872

平成 24 年 4 月 1 日現在の特別支援教育の経験年数について図 5- -3 及び、表 5- -1 に示した。いずれの群も 1 年未満が最も分布が多く、0 年を頂点として経験年数が増える毎にその件数は減少していく傾向にあった。A 群は平均 5.3 年 (SD=5.97)、B 群は 6.2 年 (SD=6.27)、C 群は 10.3 年 (SD=8.85) となっており、「学級設置状況」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められ ($F(2,2005) = 65.937, p < .001$)、多重比較の結果 5% 水準で A 群 < B 群 < C 群の関係が成り立っていた。

いずれの群も教員経験年数に対して特別支援教育の経験年数は少ないが、C群は他の群よりも特別支援教育の経験年数が多い教員が担当していると言える。

5.2.4 平成 24 年 4 月 1 日現在の知的障害特別支援学級の経験月数

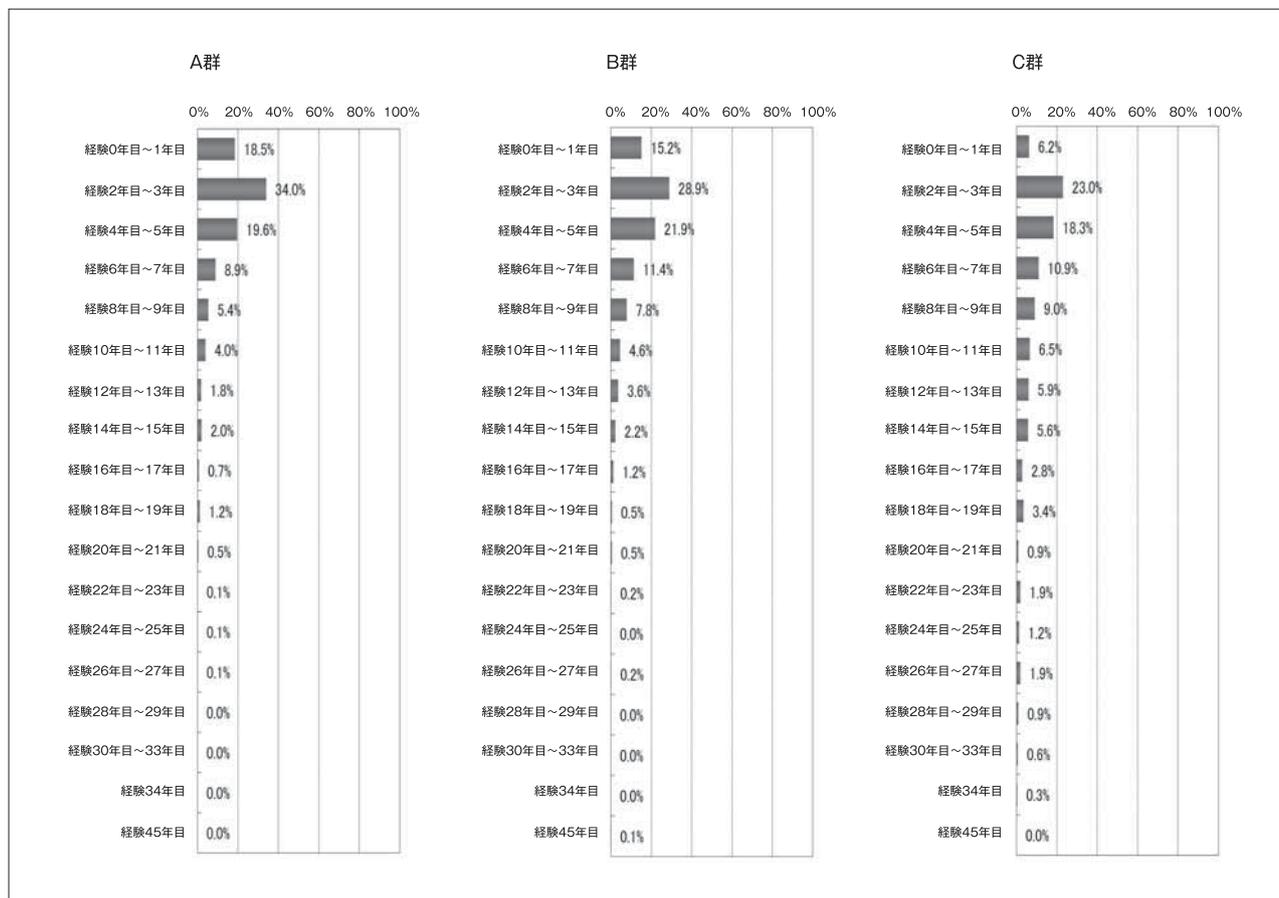


図 5- -4 2012(平成 24)年 4 月 1日現在の知的障害特別支援学級の経験年数

表 5- -2 平成 24 年 4 月 1 日現在の知的障害特別支援学級の経験月数の平均

	度数	平均値	標準偏差
A群	633	49.90	50.837
B群	717	56.02	52.025
C群	309	90.22	82.074
合計	1659	60.05	60.178

特別支援教育の経験年数の中でも知的障害特別支援学級の経験について、図 5- -4 及び、表 5- -2 に示した。A 群は平均 49.9 か月 (SD=50.84)、B 群は 56.0 か月年 (SD=52.03)、C 群は 90.2 か月 (SD=82.07) となっており、「学級設置状況」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められ ($F(2,1656) = 52.528, p < .001$)、多重比較の結果 5% 水準で A 群、B 群よりも C 群が有意に知的障害特別支援学級の経験年数が多くなっていた。

5.2.5 平成 24 年 4 月 1 日現在の特別支援教育コーディネーターの経験年数

表 5- 3 平成 24 年 4 月 1 日現在の特別支援教育コーディネーターの経験年数

	有効 回答数	経験 なし	経験 1年目	経験 2年目	経験 3年目	経験 4年目	経験 5年目	経験 6年目	経験 7年目	経験 8年目	経験 9年目	経験 10年目	経験 11年目	経験 12年目	非該当
A群	778	350	16	120	95	64	49	33	25	18	4	3	1	0	0
%	100.0	45.0	2.1	15.4	12.2	8.2	6.3	4.2	3.2	2.3	0.5	0.4	0.1	0.0	
B群	892	466	6	92	101	81	42	42	29	21	8	3	1	0	0
%	100.0	52.2	0.7	10.3	11.3	9.1	4.7	4.7	3.3	2.4	0.9	0.3	0.1	0.0	
C群	336	157	3	52	29	20	19	20	9	11	8	3	3	0	2
%	100.0	46.7	0.9	15.5	8.6	6.0	5.7	6.0	2.7	3.3	2.4	0.9	0.9	0.0	

平成 24 年 4 月 1 日現在の特別支援教育コーディネーターの経験年数について表 5- 3 に示した。いずれの群も「経験なし」が最も多く、A 群が 45.0%(350 件)、B 群が 52.2%(466 件)、C 群が 46.7%(157 件) となっており、A 群が最も低くなっていた。平均経験年数は月数に換算して総数で 19.2 か月 (SD=26.17)、分析軸で見ると、A 群は平均 18.9 か月 (SD=24.35)、B 群は 18.1 か月 (SD=25.12)、C 群は 22.6 か月 (SD=32.12) となっていた。

いずれの群も約半数の回答者が特別支援教育コーディネーターを担当していた。

5.2.6 特別支援学校教諭免許状の有無

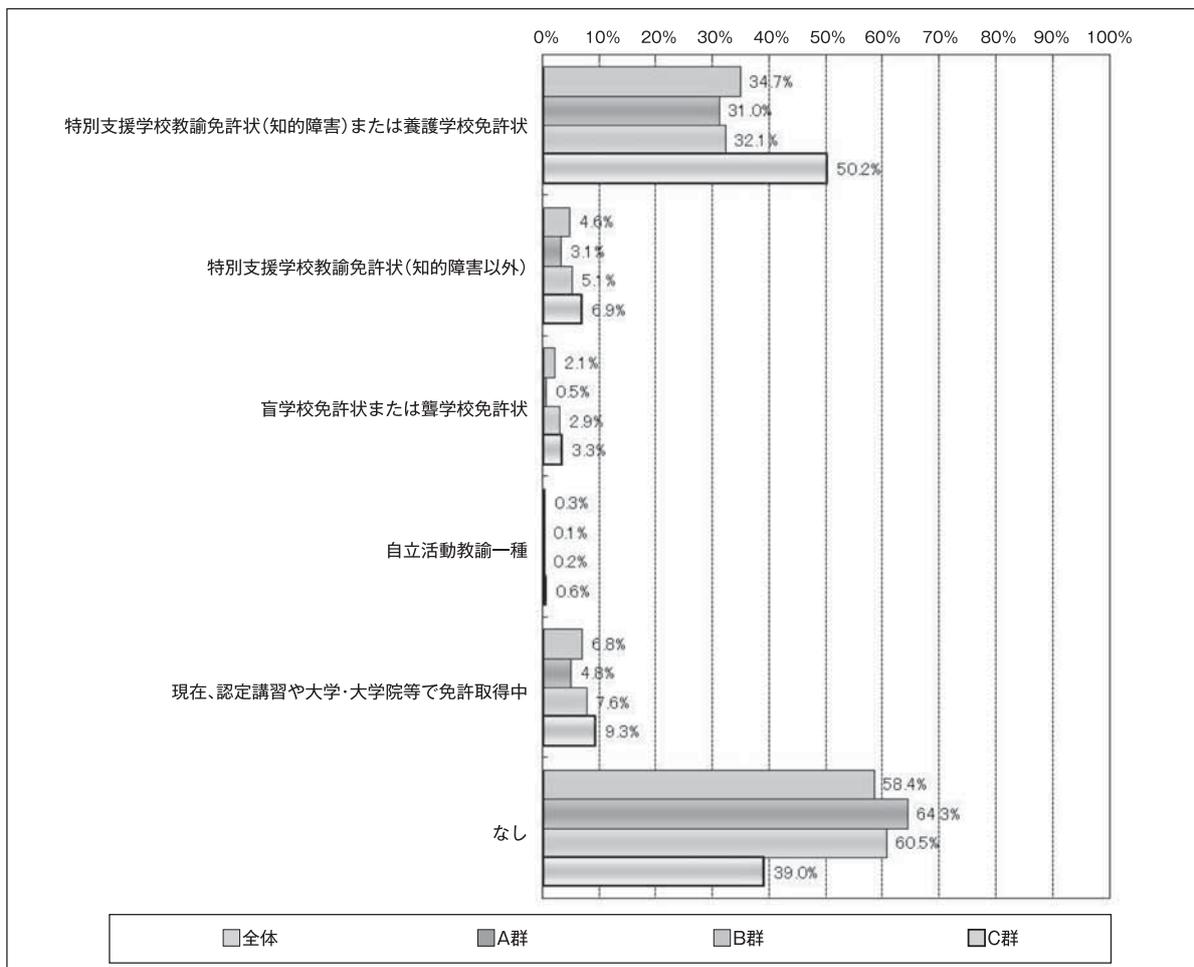


図 5- 5 特別支援学校教諭免許状の有無

特別支援学校教諭免許状の有無について、図 5- 5 に示した。「免許状なし」は A 群が 64.3%(495 件)、B 群が 60.5%(535 件)、C 群が 39.0%(130 件)、「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」の取得は、A 群が 31.0%(239 件)、B 群が 32.2%(284 件)、C 群が 50.2%(167 件)となっていた。

C 群の特別支援学校免許状(知的障害)または養護学校教諭免許状の取得率は他の群よりも高かったが、それでも約半数の取得率であった。

5.2.7 通常の学級の担任に対する支援実施の有無

表 5- 4 通常の学級の担任に対する支援実施の有無

	有効回答数	はい	いいえ
A群	783	553	230
%	100.0	70.6	29.4
B群	899	622	277
%	100.0	69.2	30.8
C群	338	237	101
%	100.0	70.1	29.9

通常の学級の担任への支援実施の有無について、表 5- 4 に示した。「はい」と回答した者が最も多い群は A 群であり、70.6%(553 件)であった。一方、「いいえ」と回答した者が最も多いのは B 群であり、30.8%(277 件)であった。

いずれの群も通常の学級担任へ何らかの支援を行っていた。

5.2.8 知的障害特別支援学級を担任することの希望

表 5- 5 知的障害特別支援学級を担任することの希望

	有効回答数	はい	いいえ
A群	781	414	367
%	100.0	53.0	47.0
B群	900	495	405
%	100.0	55.0	45.0
C群	339	260	79
%	100.0	76.7	23.3

「あなたは自ら希望して知的障害特別支援学級の担任になりましたか」という問いの回答について表 5- 5 に示した。「はい」と回答した者が最も多いのは C 群で、76.7%(260 件)であった。一方、「いいえ」と回答した者が最も多いのは A 群で、47.0%(367 件)であった。「学級設置状況」と「知的障害特別支援学級担任への希望」について、有意差が認められ ($\chi^2 = 59.9, df=2, p<.001$) 残差分析の結果、A 群、B 群では自ら希望して知的特別支援学級担任になった者の比率が有意に低く、C 群では自ら希望した者の比率が有意に高かった。

5.2.9 平成23年度における校内又は校外での研修受講時間

表5- - 6 平成23年度における回答者の校内又は校外での研修受講時間

	校外必修研修	校外自主研修	校内必修研修	校内自主研修
A群	平均 15.4時間	平均 15.4時間	平均 3.7時間	平均 15.4時間
%	標準偏差 15.50	標準偏差 15.50	標準偏差 8.15	標準偏差 3.56
B群	平均 13.6時間	平均 12.1時間	平均 4.1時間	平均 1.6時間
%	標準偏差 11.80	標準偏差 13.28	標準偏差 5.04	標準偏差 4.23
C群	平均 14.7時間	平均 13.6時間	平均 4.3時間	平均 2.8時間
%	標準偏差 13.37	標準偏差 17.75	標準偏差 9.08	標準偏差 10.92

平成23年度に知的障害特別支援学級の担任だった者の研修受講時間について、表5- -6に示した。総数では必修が平均14.5時間、自主参加が平均12.6時間であり、群間で大きな差は見られなかった。

平成23年度に知的障害特別支援学級の担任だった者が、校内での特別支援教育に係る研修会又は研究会にどの程度参加したかについて、総数では必修が平均4.0時間、自主参加が平均1.8時間であり、群間で大きな差は見られなかった。

5.3 分析軸（学級設置状況別）における回答者が担当している生徒の実態

5.3.1 回答者の学級に在籍している生徒数

表5- - 7 回答者の学級に在籍している生徒数

	有効回答数	1名	2名	3名	4名	5名	6名	7名	8名	9名以上	平均	標準偏差
A群	785	238	190	150	90	55	33	12	13	4	2.7	1.99
%	100.0	30.3	24.2	19.1	11.5	7.0	4.2	1.5	1.7	0.5		
B群	912	146	179	182	131	109	74	40	31	20	3.7	2.50
%	100.0	16.0	16.6	20.0	14.4	12.0	8.1	4.4	3.4	2.2		
C群	342	4	4	20	29	83	58	30	20	94	8.7	6.91
%	100.0	1.2	1.2	5.8	8.5	24.3	17.0	8.8	5.8	27.5		

回答者の学級に在籍している生徒数について、表5- -7に示した。A群が平均で2.7人(SD=1.99)、B群が3.7人(SD=2.50)、C群が8.7人(SD=6.91)であり、「学級設置状況」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ有意差が認められ、(F(2,2036)=356.949, p<.001)、多重比較の結果5%水準でA群<B群<C群の順に、学級に在籍している生徒数が有意に多くなっていた。

5.3.2 回答者の学級に在籍している生徒の知能指数（IQ 最新値）別の人数

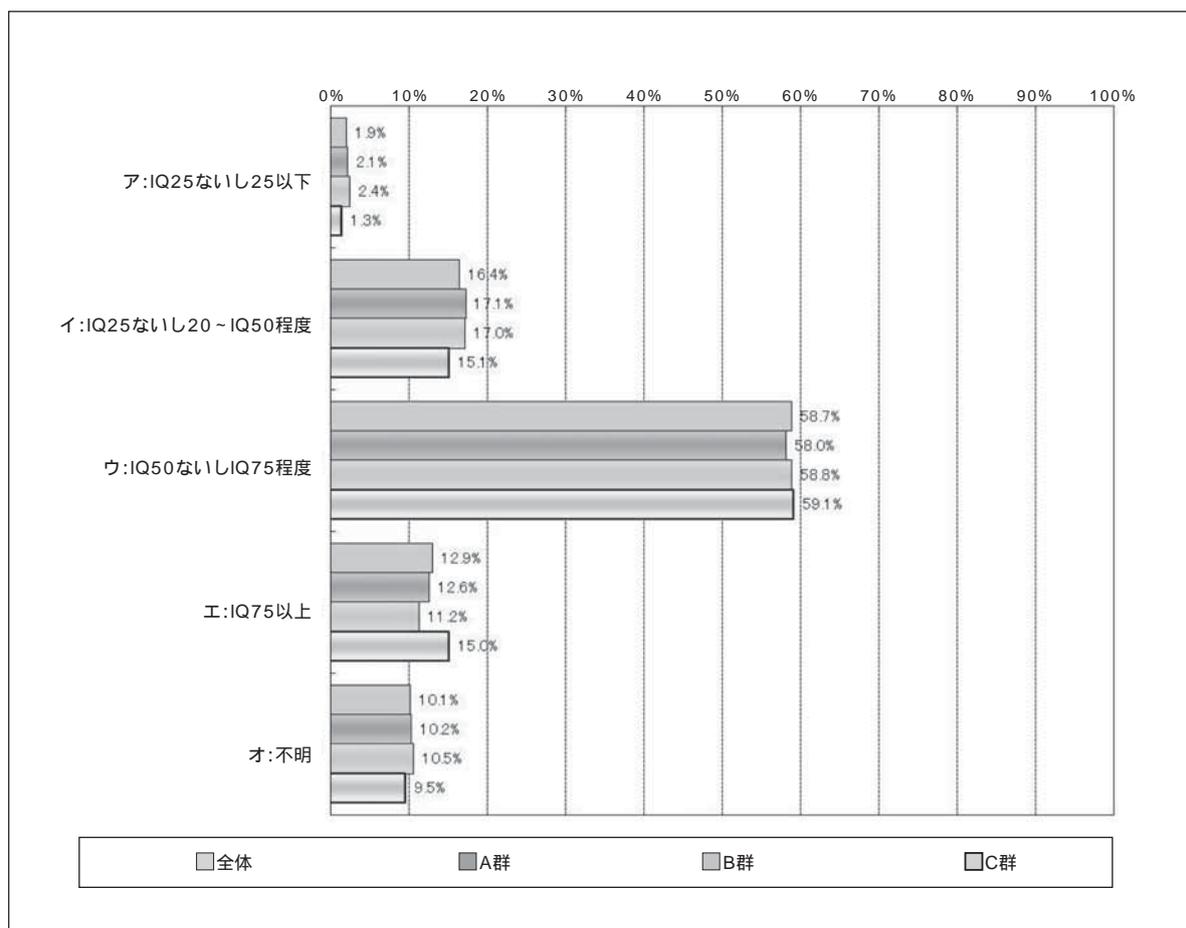


図5- - 6 回答者の学級に在籍している生徒の知能指数(IQ 最新値)別の人数

回答者の学級に在籍している生徒の知能指数（IQ 最新値）別の人数を図5- -6に示した。いずれの群も「IQ50～IQ75程度」の人数比率が最も高く、A群は58.0%（1,188件）、B群は58.8%（1,927件）、C群は59.1%（1,702件）であった。また、「IQ25ないし20～IQ50程度」、「IQ75以上」がいずれの群でも15%前後の比率を示した。

いずれの群も「IQ50～IQ75程度」の生徒の在籍率が最も高いが、「IQ25ないし20～IQ50程度」や「IQ75以上」の生徒もある程度の比率で在籍しており、在籍生徒の知的障害の状態に多様さがあることが推察された。

5.3.3 回答者の学級に在籍している生徒の必要な支援のレベル別の人数

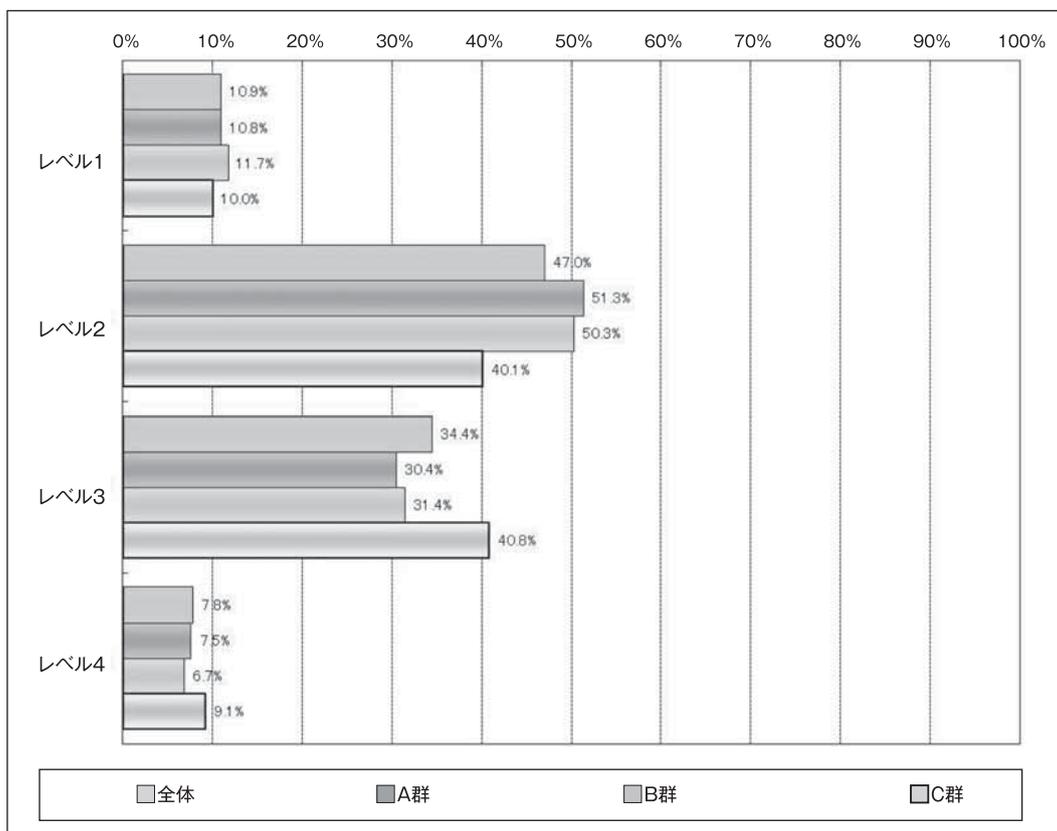


図5- -7 回答者の学級に在籍している生徒の必要な支援のレベル別の人数

*注：各レベルは以下を示している。

- レベル1：「日常生活や学習活動に、常時、個別の支援を必要とする程度」
- 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」
- レベル3：「日常生活や学習活動に、適宜、一般的な支援を必要とする程度」
- レベル4：「日常生活や学習活動に、ほとんど支援を必要としない程度」

回答者の学級に在籍している生徒の必要な支援のレベル別の人数について図5- -7に示した。A群及びB群では「レベル2」の人数比率が最も高く、A群は51.3%（1,102件）、B群は50.3%（1,703件）であった。C群は「レベル2」が40.1%（1,181件）で「レベル3」が40.8%（1,204件）であった。なお、「レベル3」についてA群は30.4%（653件）、B群は31.4%（1,063件）であった。

特にC群では「レベル2」の生徒の他に「レベル3」の生徒の在籍率も高く、必要な支援の度合いの点からも、在籍生徒に多様さがあることが推察された。

5.3.4 回答者の学級に在籍している生徒の障害の種別毎の人数

表5- 8 回答者の学級に在籍している生徒の障害の種別毎の人数(生徒数)

分析軸①	合計	知的障害のみ	知的障害に重複する障害			知的障害以外
			自閉症スペクトラム障害	肢体不自由	その他の障害	
A群	2112	1503	438	47	72	52
%	100.0	71.2	20.7	2.2	3.4	2.5
B群	3347	2441	677	57	78	94
%	100.0	72.9	20.2	1.7	2.3	2.8
C群	2892	1844	740	56	160	92
%	100.0	63.8	25.6	1.9	5.5	3.2

回答者の学級に在籍している生徒の障害の種別毎の人数について、表5- 8に示した。いずれの群も「知的障害のみ」を有する生徒が最も高く、A群は71.2%(1,503件)B群は72.9%(2,441件)C群は63.8%(1,844件)であった。次いで多いのが「知的障害と自閉症スペクトラム障害」を併せ有する生徒で、A群は20.7%(438件)B群は20.2%(677件)C群は25.6%(740件)であった。C群では「知的障害のみ」の比率が他の群に比べるとやや低くなっており、一方で「知的障害に自閉症スペクトラム障害を併せ有する」生徒等の比率が他の群に比べると若干高くなっていった。

5.3.5 回答者の学級に在籍する生徒の最高学年と最低学年の差

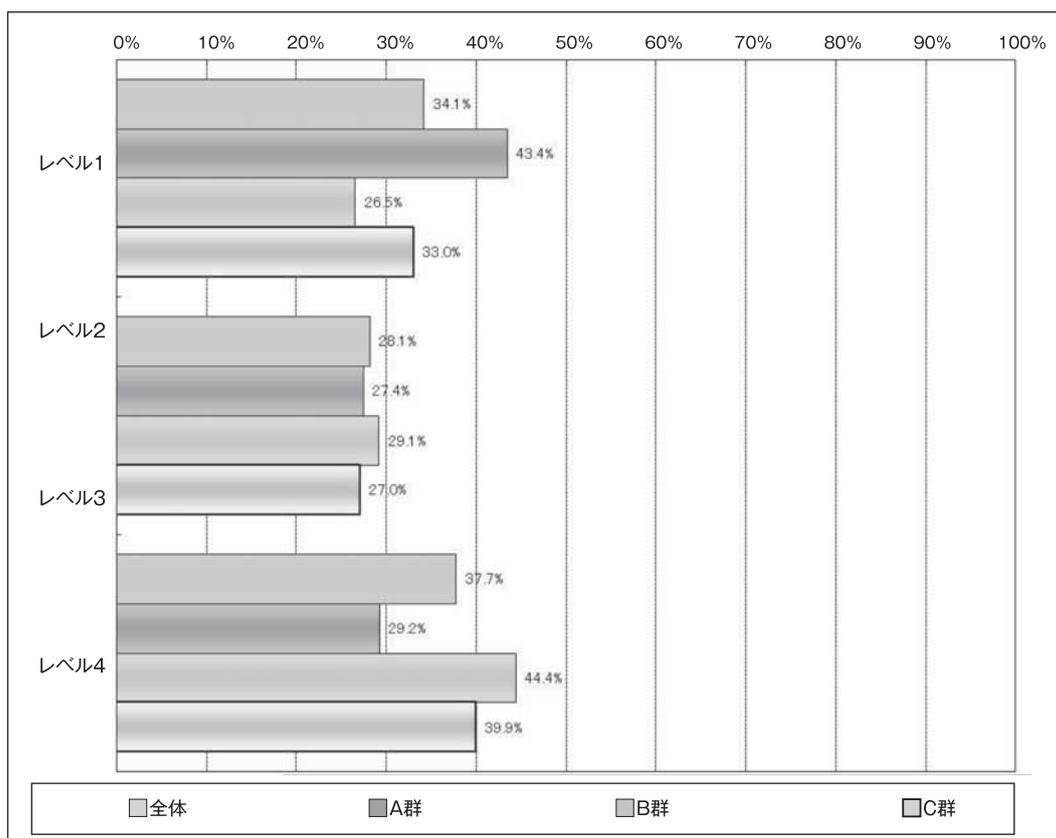


図5- 8 回答者の学級に在籍する生徒の最高学年と最低学年の差

回答者の学級に在籍する生徒の最高学年と最低学年の差について図5- 8に示した。A群は「0学年差」が最も多く43.4%(329件)であった。それに対して、B群及びC群は「2学年差」が最も多く、B群が44.4%(387件)、C群が39.9%(127件)であった。

B群及びC群では学年の面からも、在籍生徒に多様さがあることが推察された。

5.3.6 平成23年度の回答者の在籍学校における知的障害特別支援学級の卒業生の進路

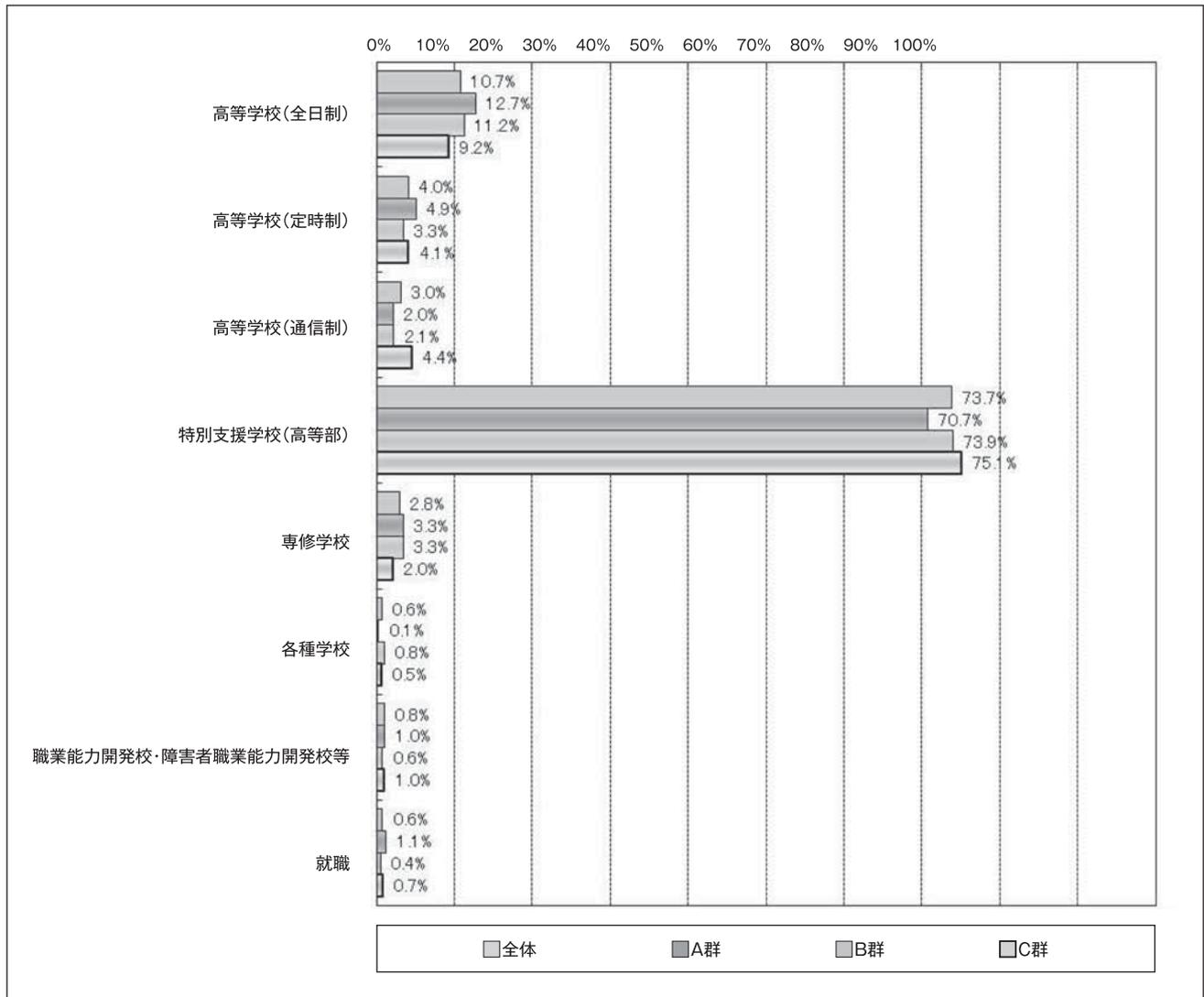


図5- 9 平成23年度の回答者の在籍学校における知的障害特別支援学級の卒業生の進路

平成23年度の回答者の在籍学校における知的障害特別支援学級の卒業生の進路について、図5- 9に示した。いずれの群も、「特別支援学校(高等部)」が多く、A群は70.7%(518件)、B群は73.9%(964件)、C群は75.1%(1,014件)であった。

対象や項目等の違いにより単純な比較はできないが、平成11年度の知的障害特殊学級の調査結果では、平成9年度に養護学校(高等部)と高等養護学校へ進学した者は59%であり、本調査の結果よりも低い比率であった。これに対して、「就職」は8.3%と本調査よりも高い比率であった。

5.4 分析軸（学級設置状況別）における回答者の所属校の状況

5.4.1 平成24年5月1日現在の回答者の学校の学級数について

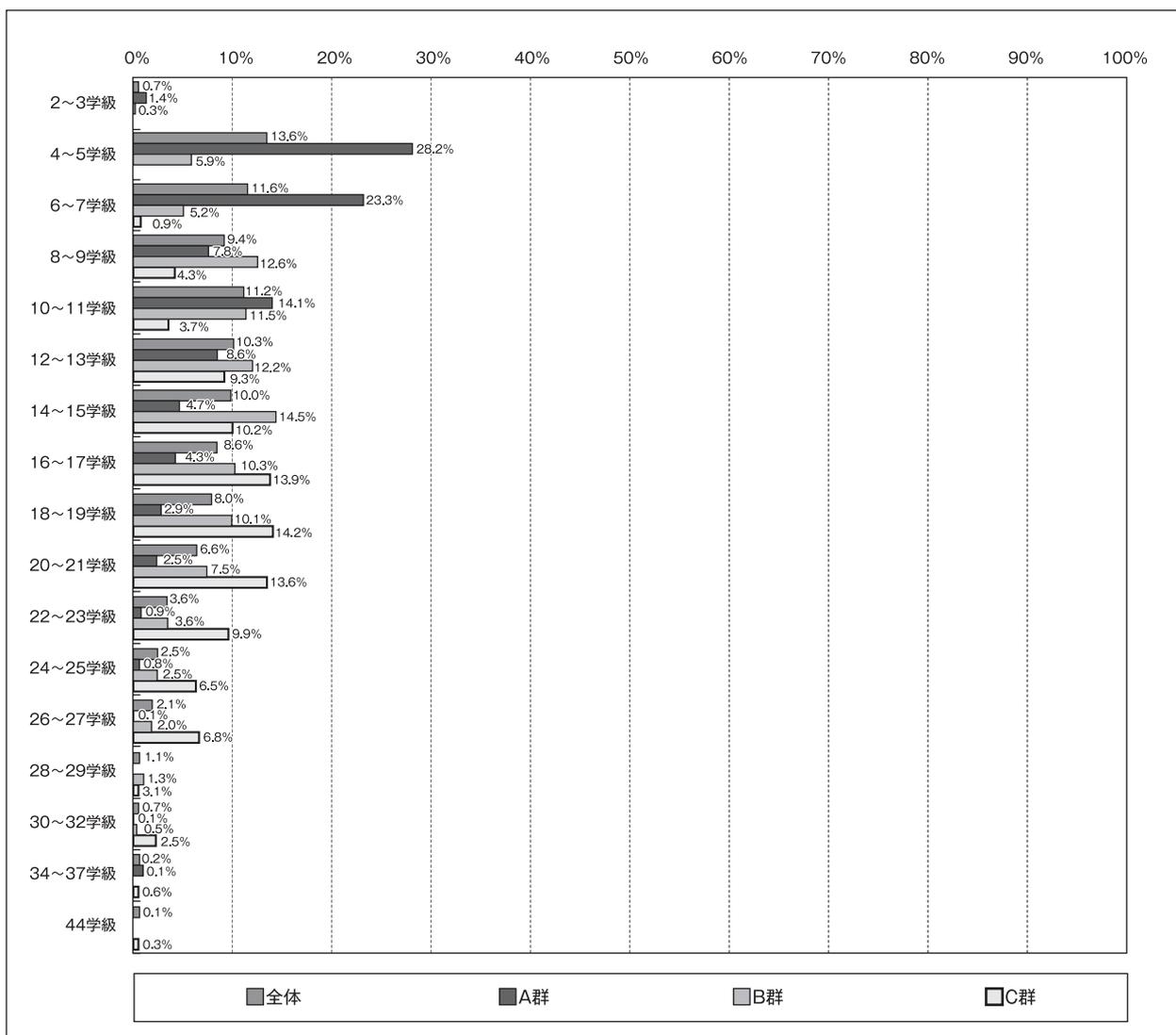


図5- -10 平成24年5月1日現在の回答者の学校の学級数について

平成24年5月1日現在の回答者の学校の学級数について図5- -10に示した。A群は平均9.0学級(SD=5.01)、B群は14.1学級(SD=5.71)、C群は18.8学級(SD=5.68)であった。「学級設置状況」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ有意差が認められ、(F(2,2024)=29.281,p<.001)、多重比較の結果5%水準でA群に比べてB群、B群に比べてC群と有意に高くなっており、A群よりも、B群、C群となるにつれて学級数が多くなっている傾向が見られた。

5.4.2 平成24年5月1日現在の回答者の学校の在籍生徒数について

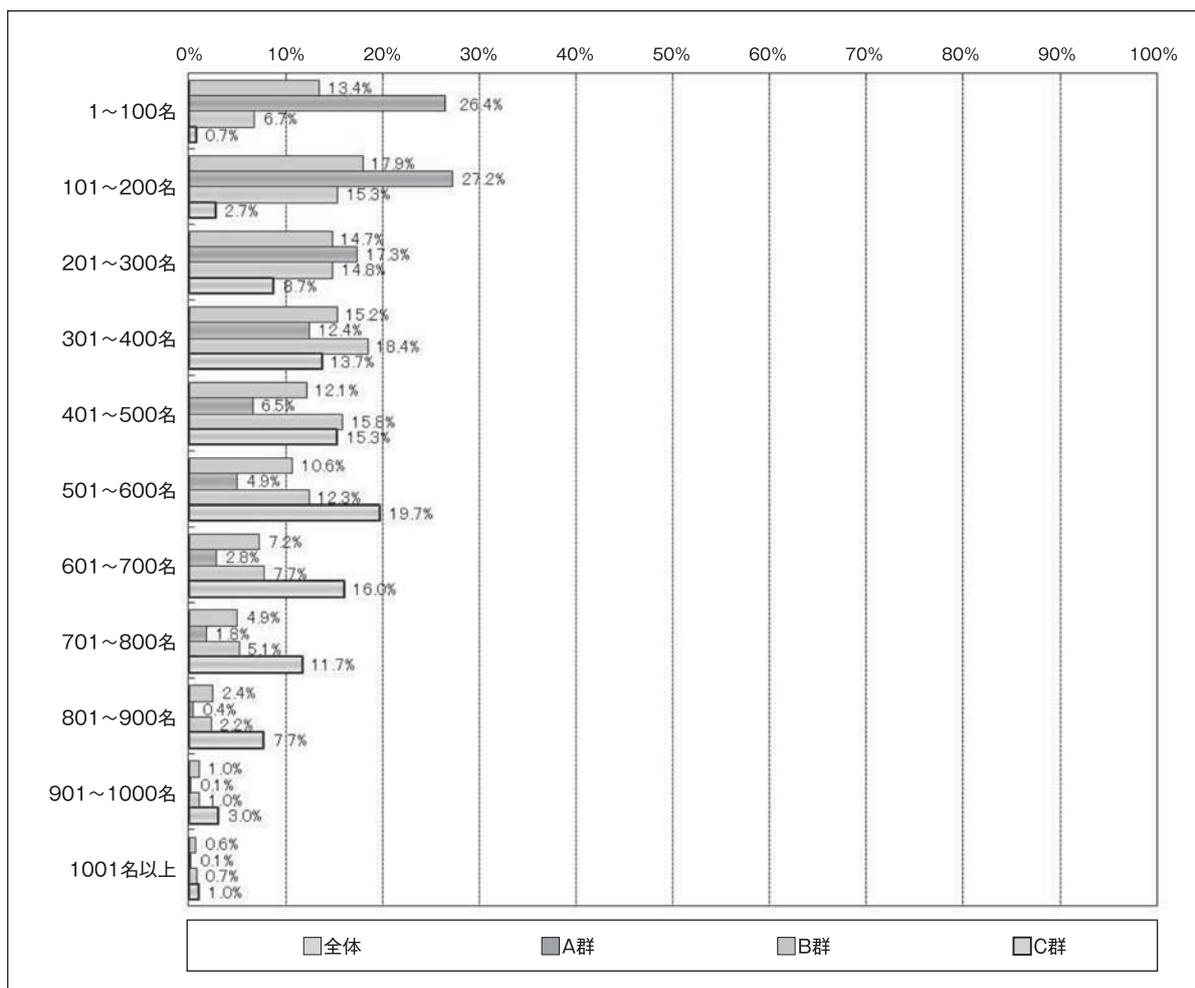


図5- -11 平成24年5月1日現在の回答者の学校の在籍生徒数

平成24年5月1日現在の回答者の学校の在籍生徒数について図5- -11に示した。A群は平均233.4名(SD=182.57)、B群は391.9名(SD=214.92)、C群は454.6名(SD=207.20)となっていた。「学級設置状況」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ有意差が認められ、(F(2.2037)=189.651, p<.001)、多重比較の結果5%水準でA群に比べてB群、B群に比べてC群と有意に高くなっており、A群よりも、B群、C群となるにつれて生徒数の多い学校規模になる傾向が見られた。

5.4.1の学級数の結果と併せて考えると、A群、B群、C群の順に学校規模が大きくなっていると考えられる。

5.4.3 知的障害特別支援学級における介助員等の1学級あたりの週勤務時間数

表5- 9 知的障害特別支援学級における介助員等の1学級あたりの週勤務時間数

	該当数	平均	標準偏差
A群	82	19.9	9.43
B群	126	21.5	10.02
C群	278	11.1	7.09

知的障害特別支援学級における介助員等の1学級あたりの週勤務時間数を表5- 9に示した。A群は平均19.9時間(SD=9.43)、B群は21.5時間(SD=10.02)、C群は11.1時間(SD=7.09)となった。このことから、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。

5.4.4 特別支援教育コーディネーターの指名人数

表5- 10 特別支援教育コーディネーターの指名人数

	有効回答数	0名	1名	2名	3名	4名	5名	8名	非該当
A群	787	40	701	41	4	0	1	0	0
%	100.0	5.1	89.1	5.2	0.5	0.0	0.1	0.0	
B群	916	25	780	86	17	5	2	1	0
%	100.0	2.7	85.2	9.4	1.9	0.5	0.2	0.1	
C群	342	15	258	50	12	6	0	1	0
%	100.0	4.4	75.4	14.6	3.5	1.8	0.0	0.3	

回答者の在籍学校における特別支援教育コーディネーターの指名人数について表5- 10に示した。いずれの群も「1名」が最も多く、A群が89.1%(701件)、B群が85.2%(780件)、C群が75.4%(258件)となっていた。

また、平均ではA群は1.0人(SD=0.38)、B群は1.1人(SD=0.56)、C群は1.1人(SD=0.55)であった。「学級設置状況」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ有意差が認められ、(F(2.042)=23.644, p<.001)、多重比較の結果5%水準でA群、B群に比べC群の指名人数の平均が有意に高くなっていた。

5.4.5 回答者の在籍学校における特別支援教育コーディネーターの職名

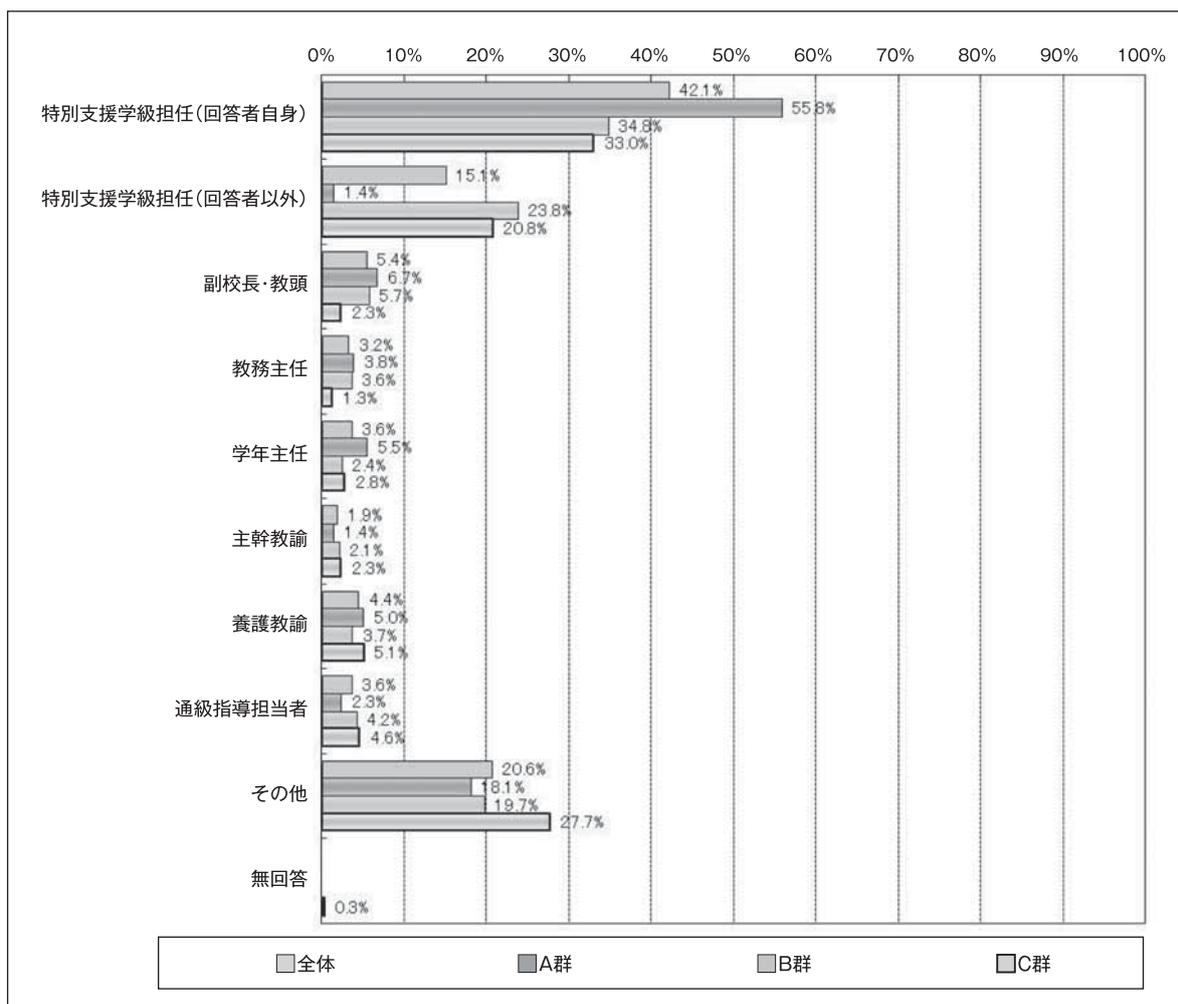


図5- -12 回答者の在籍学校における特別支援教育コーディネーターの職名

回答者の在籍学校における特別支援教育コーディネーターの職名について図5- -12に示した。「特別支援学級担任（回答者自身）」は、A群が55.8%(444件)、B群が34.8%(349件)、C群が33.0%(130件)となっていた。また、特別支援学級担任（回答者以外）は、A群が1.4%(11件)、B群が23.8%(239件)、C群が20.8%(82件)となっていた。

B群とC群についても、特別支援学級担任（回答者自身）と特別支援学級担任（回答者以外）の割合を合わせると両群とも5割を超えていることから、特別支援学級担任が特別支援教育コーディネーターに指名される割合が高いことが分かる。

5.4.6 通常の学級に在籍する特別支援の必要な生徒が知的障害特別支援学級に来て支援を受ける人数

表5- - 11 通常の学級に在籍する特別支援の必要な生徒が知的障害特別支援学級に来て支援を受ける人数

	有効 回答数	0名	1名	2名	3名	4名	5名	6名	7名	8名	9名	9名	10名	11名以上	平均	標準偏差
A群	601	474	89	24	8	2	4	0	0	0	0	0	0	0	1.5	0.92
%		78.9	14.8	4.0	1.3	0.3	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0		
B群	722	505	133	59	13	3	4	3	2	0	0	0	0	0	1.6	1.10
%		69.9	18.4	8.2	1.8	0.4	0.6	0.4	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0		
C群	268	185	50	22	6	3	0	1	0	1	0	0	0	0	1.7	1.16
%		69.0	18.7	8.2	2.2	1.1	0.0	0.4	0.0	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0		

通常の学級に在籍する特別支援の必要な生徒が知的障害特別支援学級に来て支援を受ける人数を表5-11に示した。いずれの群も「0名」が最も多く、A群が78.9%(474件)、B群が69.9%(505件)、C群が69.0%(185件)であった。また、「1名」は、A群が14.8%(89件)、B群が18.4%(133件)、C群が18.7%(50件)となっていた。

5.4.7 通常の学級に在籍する特別支援の必要な生徒に対し、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

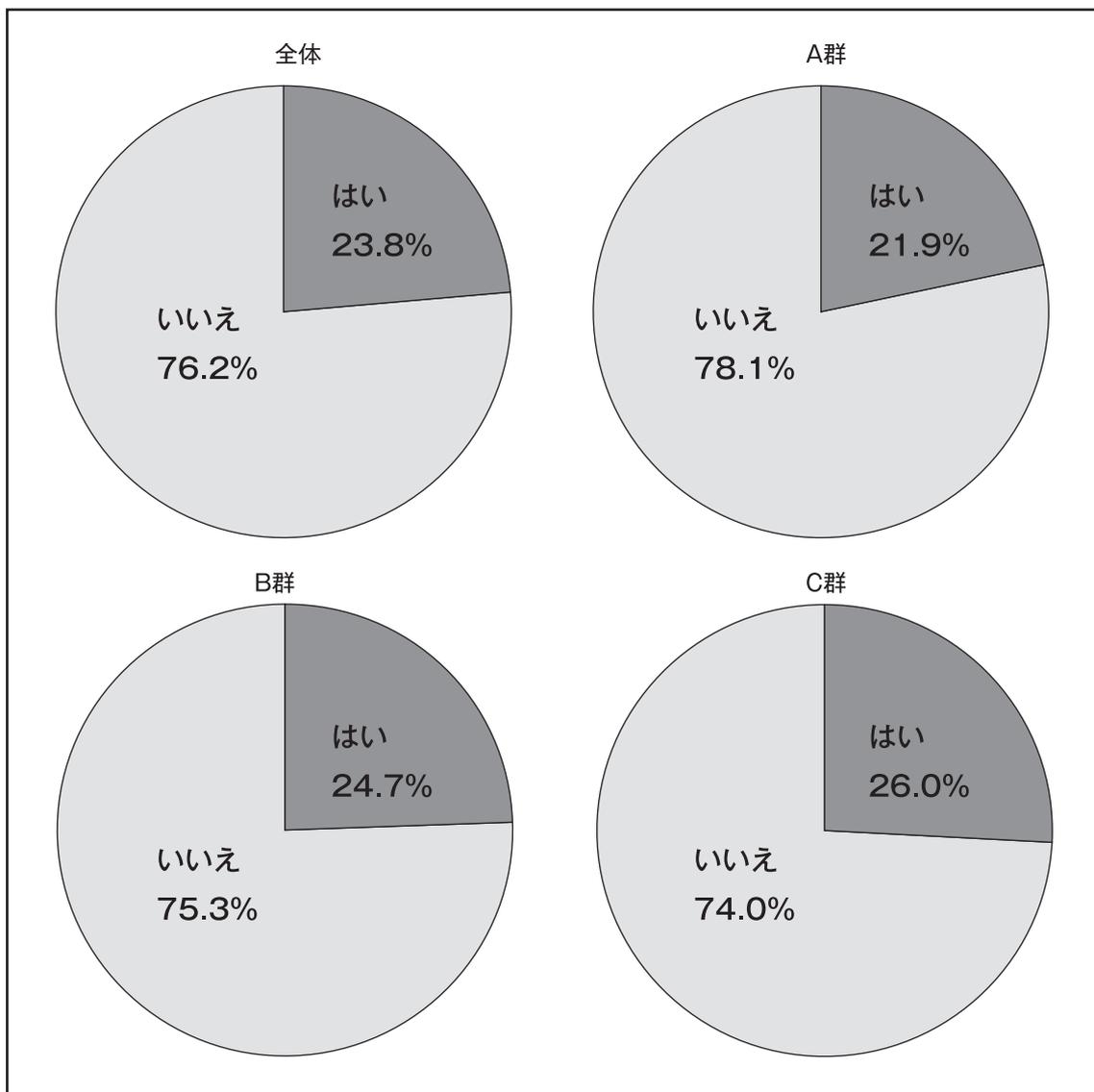


図5- -13 通常の学級に在籍する特別支援の必要な生徒に対し、知的障害特別支援学級の担任が支援・指導を行うことの有無

通常の学級に在籍する特別支援の必要な生徒に対し、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について図5- -13に示した。いずれの群も「いいえ」が多く、A群は78.1%（605件）、B群は75.3%（684件）、C群は74.0%（250件）であった。

5.5 分析軸（学級設置状況別）における回答者が抱える課題や困難

5.5.1 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について「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」とき

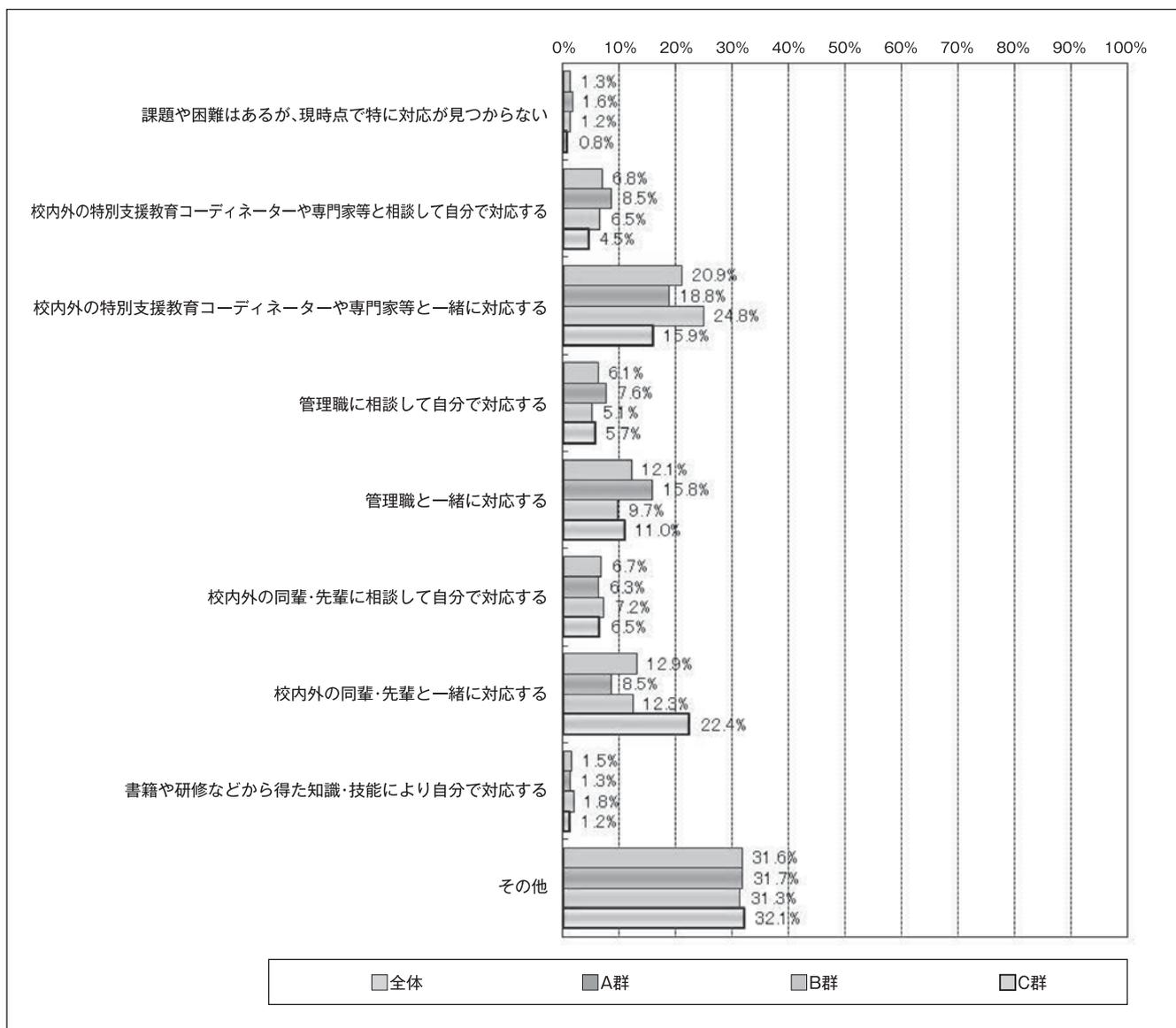


図5- -14 「A：保護者と教員の間で児童生徒の実態の捉え方にズレがある」ときの一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「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」ときの一番効果的と思われる対応策について、図5- -14に示した。比率の高い順にA群が「その他」31.7%(142件)、「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」18.8%(84件)、B群が「その他」31.3%(178件)、「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」24.8%(1141件)、C群が「その他」32.1%(79件)、「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」22.4%(55件)であった。「その他」の対応については、連絡帳や電話、個人面談等で対応するという意見が多く見られた。

5.5.2 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について「B：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」とき

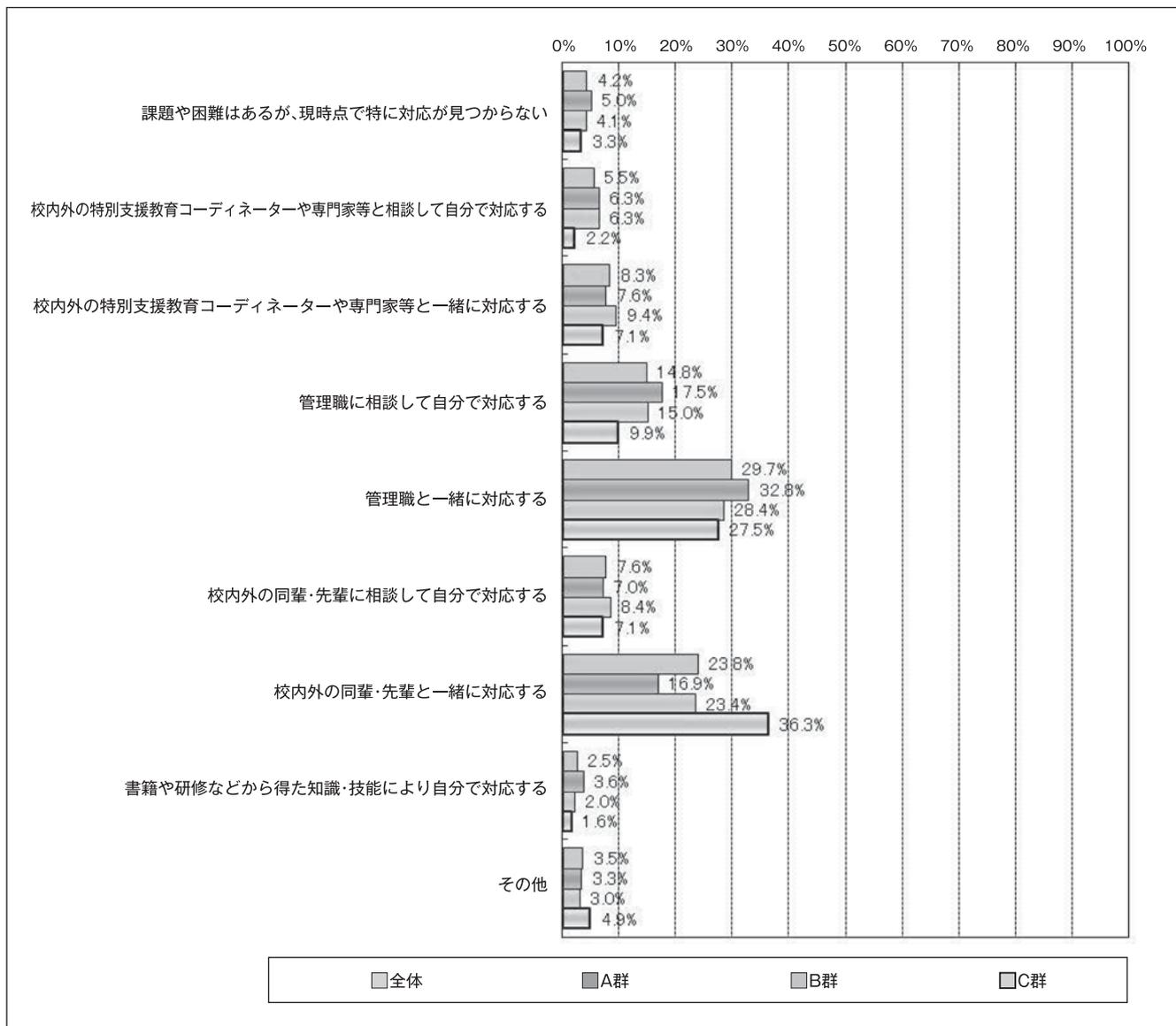


図5- -15 「B：児童生徒の実態によって、指導の環境を整えることが難しい」ときの一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「B：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」ときの一番効果的と思われる対応策について、図5- -15に示した。比率の高い順にA群が「管理職と一緒に対応する」32.8%(99件)、「管理職に相談して自分で対応する」17.5%(53件)、B群が「管理職と一緒に対応する」28.4%(112件)、「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」23.4%(92件)、C群が「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」36.3%(66件)、「管理職と一緒に対応する」27.5%(50件)であった。

5.5.3 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について「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」とき

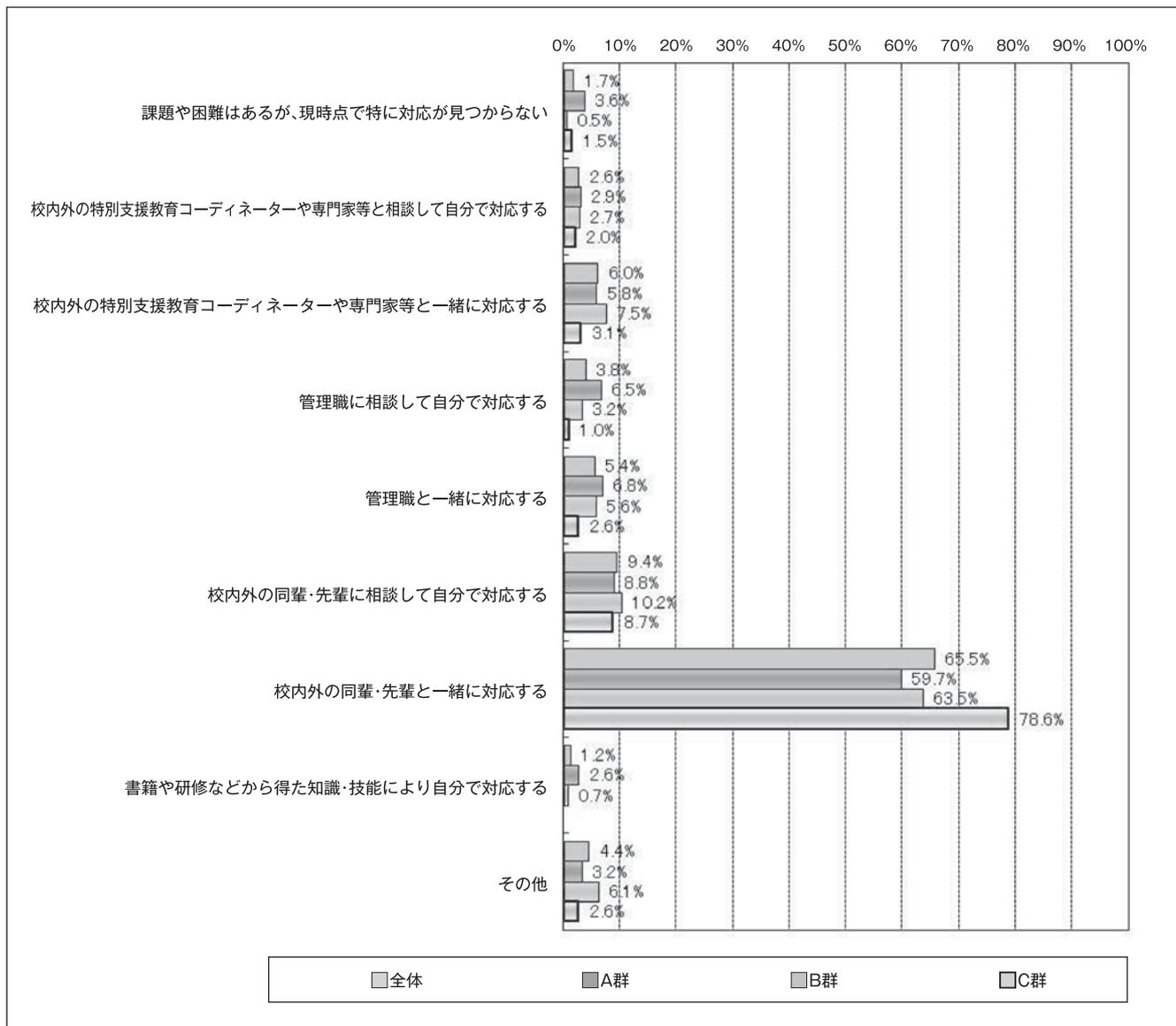


図5- -16「C:特定の児童生徒に対応する必要があるとき、他の児童生徒への対応に困る」ときの一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「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」ときの一番効果的と思われる対応策について、図5- -16に示した。いずれの群も「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」が最も高く、次に「校内外の同輩・先輩に相談して自分で対応する」が多く、それぞれA群は59.7%(184件)、8.8%(27件)、B群は63.5%(261件)、10.2%(42件)、C群は78.6%(154件)、8.7%(17件)であった。

5.5.4 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について「D：宿泊学習などで同性による支援ができず苦慮している」とき

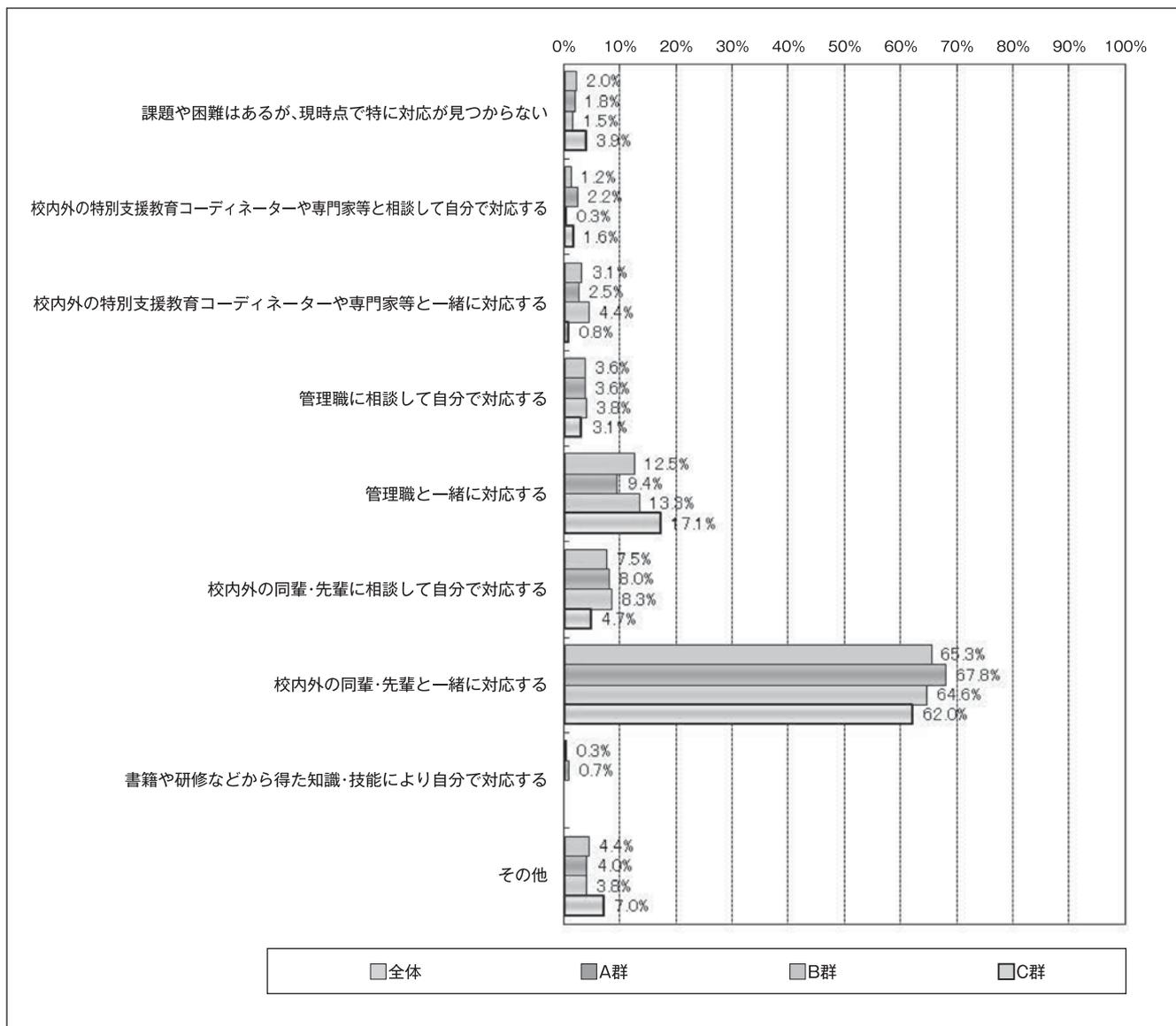


図5- 17 「D：宿泊学習などで同性による支援ができず苦慮している」ときの一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「D：宿泊学習などで同性による支援ができず苦慮している」ときの一番効果的と思われる対応策について、図5- 17 に示した。いずれの群も「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」が最も多く、次いで「管理職と一緒に対応する」が多く、それぞれA群は67.8%(184件)、9.4%(26件)、B群は64.6%(219件)、13.3%(45件)、C群は62.0%(80件)、17.1%(22件)であった。

5.5.5 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について「E：児童生徒への目が片時も離せない」とき

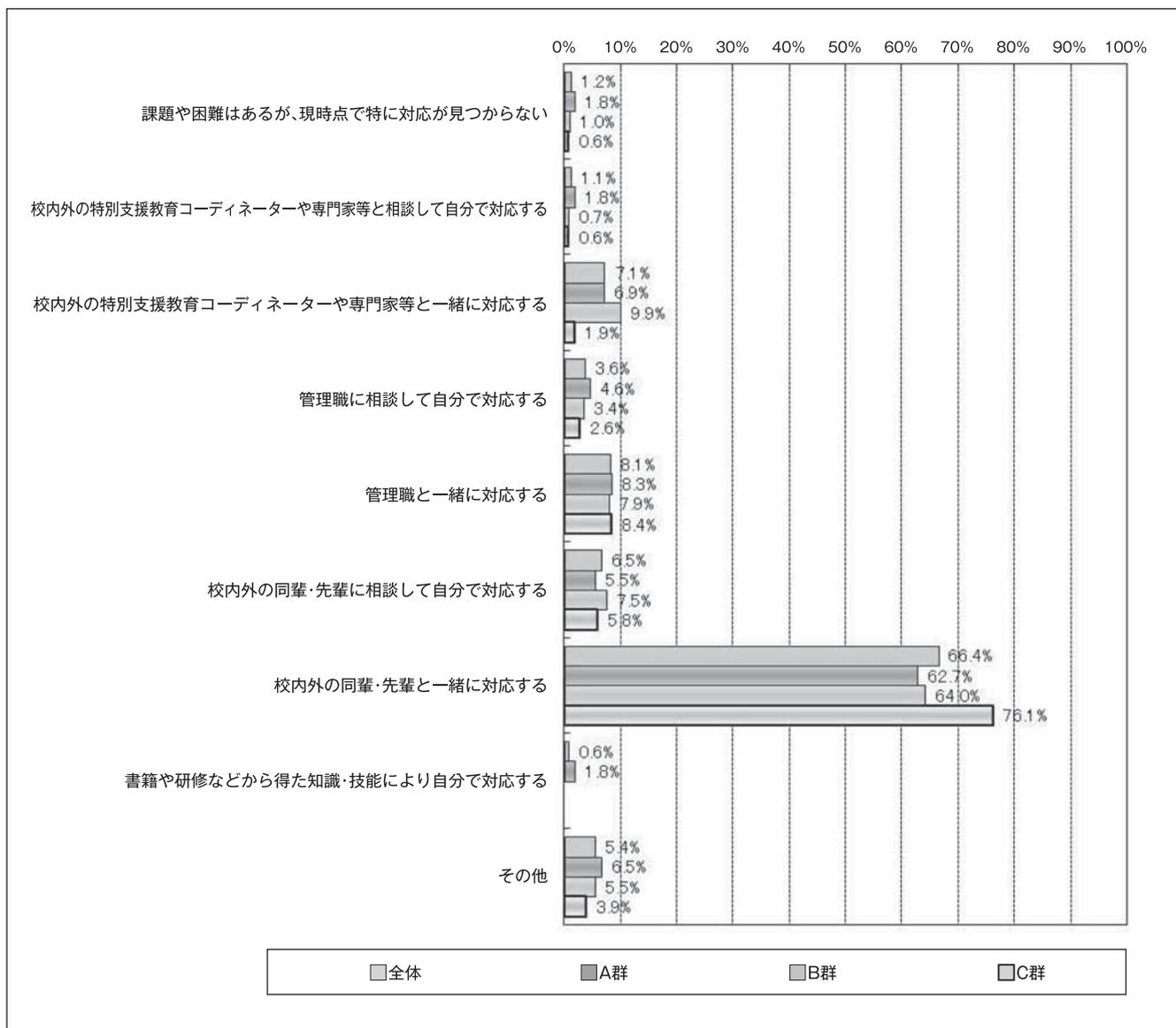


図5- 18 「E：児童生徒への目が片時も離せない」ときの一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「E：児童生徒への目が片時も離せない」ときの一番効果的と思われる対応策について、図5- 18に示した。比率の高い順にA群が、「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」62.7%(136件)、「管理職と一緒に対応する」8.3%(18件)、B群が、「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」64.0%(187件)、「校内外の特別支援教育コーディネーターや専門家等と一緒に対応する」9.9%(29件)、C群が「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」76.1%(118件)、「管理職と一緒に対応する」8.4%(13件)であった。

5.5.6 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について「F：空き時間が確保できない」とき

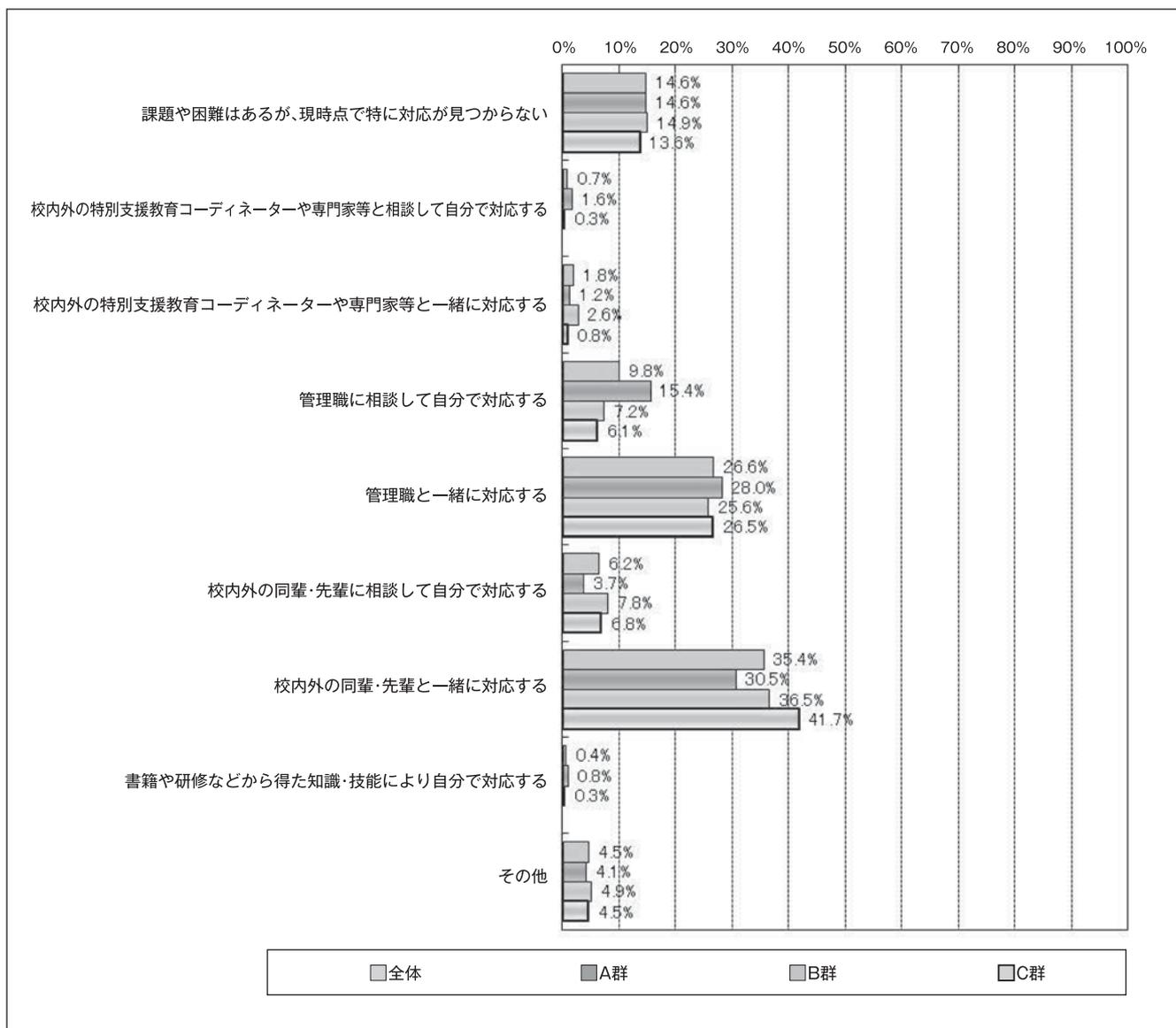


図5- 19 「F：空き時間が確保できない」ときの一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「F：空き時間が確保できない」ときの一番効果的と思われる対応策について、図5- 19 に示した。いずれの群も「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」が最も多く、次に「管理職と一緒に対応する」が多く、それぞれA群は30.5%(75件)、28.0%(69件)、B群は36.5%(127件)、25.6%(89件)、C群は41.7%(59件)、26.5%(35件)であった。

5.5.7 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について「G:学級を不在(出張等)にすることができない」
とき

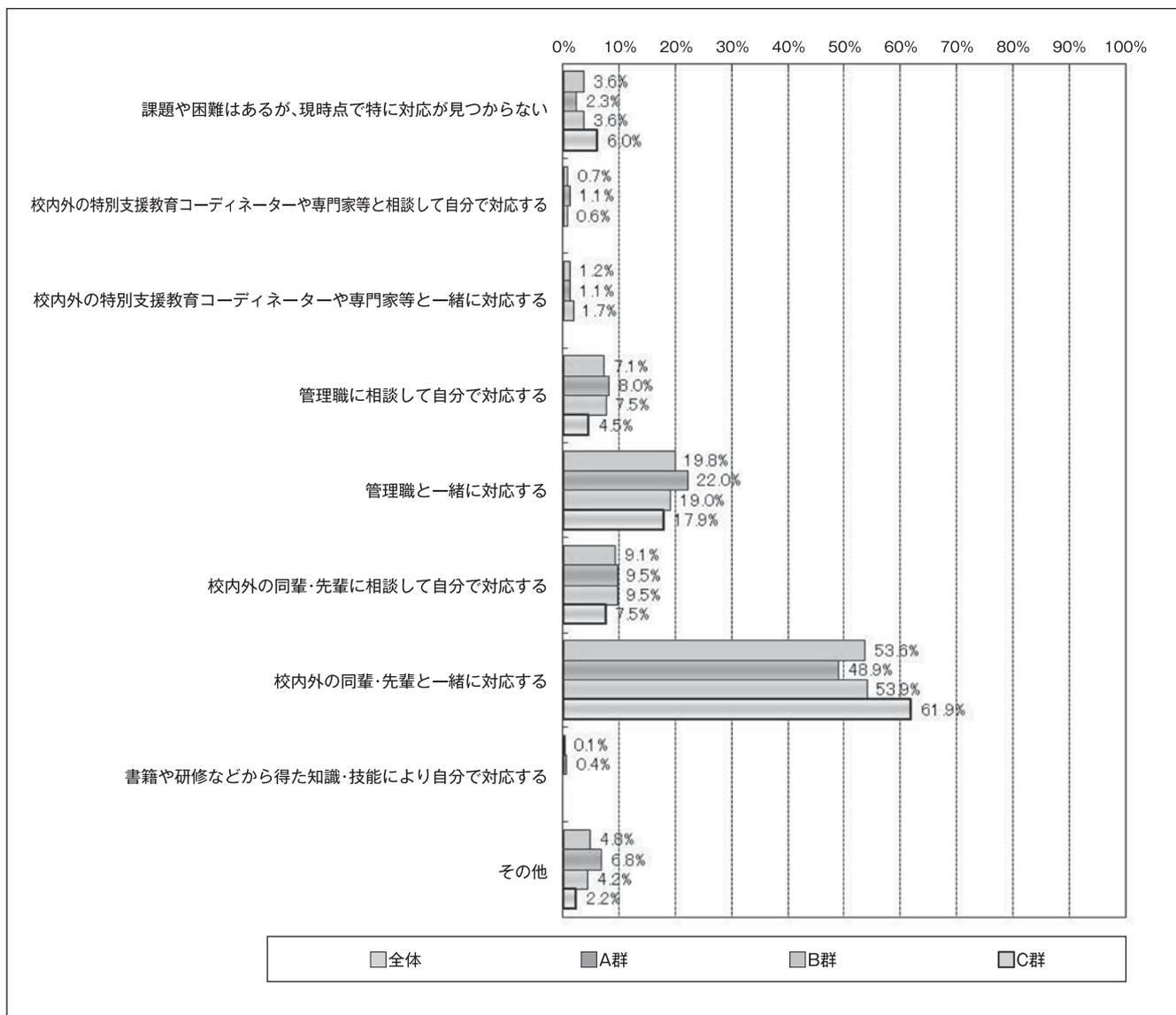


図5- -20 「G:学級を不在(出張等)にすることができない」ときの一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「G:学級を不在(出張等)にすることができない」ときの一番効果的と思われる対応策について、図5- -20に示した。いずれの群も「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」が最も多く、次に「管理職と一緒に対応する」が多く、それぞれA群は48.9%(129件)、22.0%(58件)、B群は53.9%(193件)、19.0%(68件)、C群は61.9%(83件)、17.9%(24件)であった。

5.5.8 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難の中で現在も困っていること

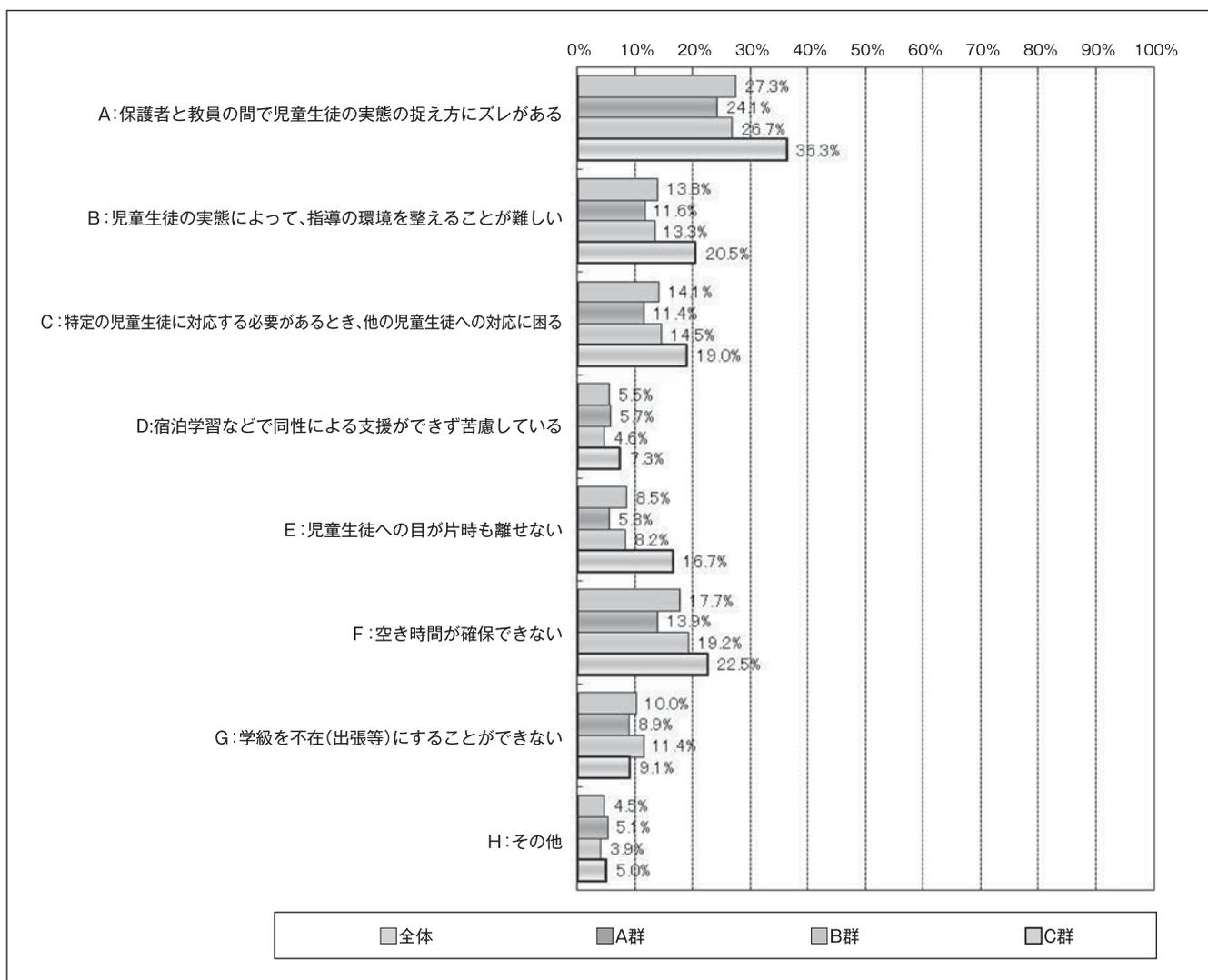


図5- 21 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難の中で現在も困っていること

A～Gまでの生徒の実態や学級集団に関する具体的な課題や困難に対して、「現在もなお困っていること(複数回答)」と回答された結果について図5- 21に示した。比率の高い順にA群が「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」24.1%(190件)、「F：空き時間が確保できない」13.9%(109件)、「B：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」の11.6%(91件)、B群が「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」26.7%(245件)、「F：空き時間が確保できない」19.2%(176件)、「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」の14.5%(133件)、C群が「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」36.3%(124件)、「F：空き時間が確保できない」22.5%(77件)、「B：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」の20.5%(70件)であった。

いずれの群も「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」とときには、連絡帳や電話、面談等に対応したり、管理職と一緒に対応したりしていたが、それでも保護者との間でのズレを埋めることに時間を要したり、引き続き困っていたりする状況があると考えられる。特にC群が高い結果となったが、これはC群は他の群よりも在籍生徒数が多く、個々の保護者に対応することが困難な状況があるのかもしれ

ない。

また、「F：空き時間が確保できない」という点に関しては、通常は教科担当制で授業を受け持っている中学校の教員と比べて、特に複数学年にまたがる生徒を担当していることが多いB群やC群の教員の場合、空き時間の確保が非常に困難な状況にあることも推察される。

5.5.9 生徒の実態把握の方法について

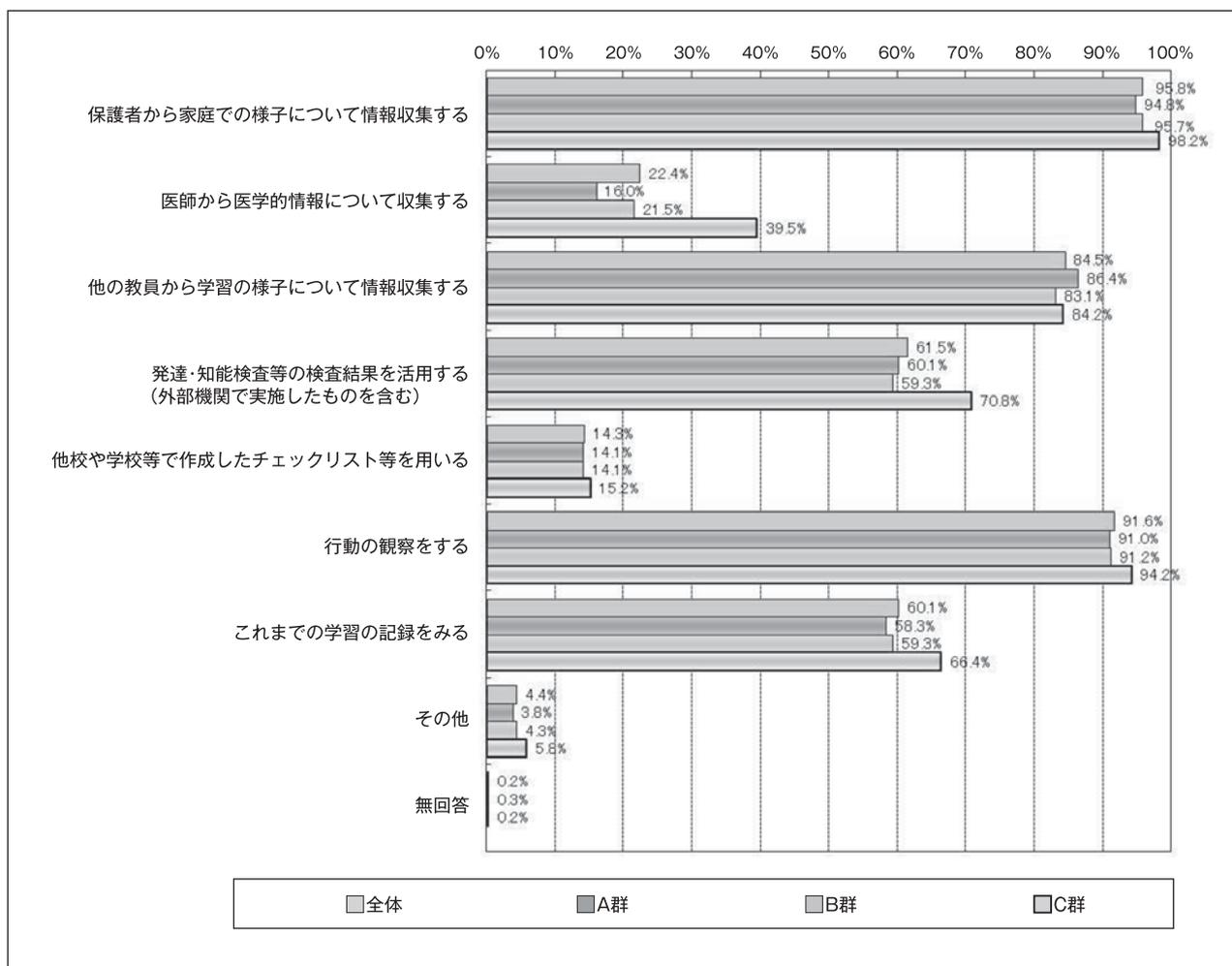


図5- -22 生徒の実態把握の方法について

生徒の実態把握の方法について、図5- -22 に示した。いずれの群も「保護者から家庭での様子について情報収集する」が最も多くA群は94.8%（746件）、B群は95.7%（877件）、C群は98.2%（336件）であった。次いで「行動の観察をする」が多く、A群は91.0%（716件）、B群は91.2%（835件）、C群は94.2%（322件）であった。

5.5.10 回答者の発達検査や知能検査の実施経験の有無

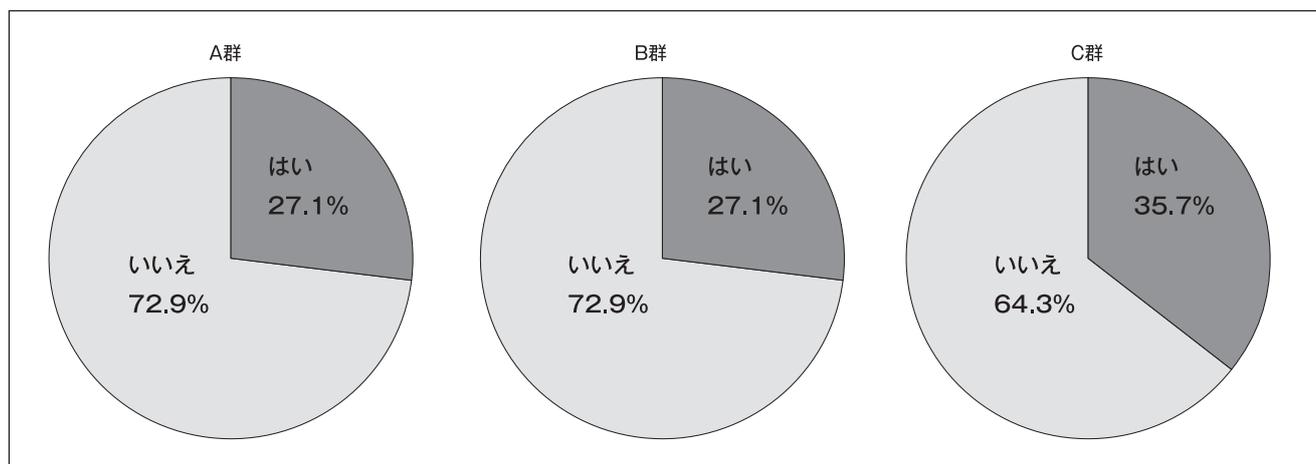


図5- -23 回答者の発達検査や知能検査の実施経験の有無

回答者が検査者として発達検査や知能検査を行った経験の有無について図5- -23に示した。いずれの群も「いいえ」が多く、A群は72.9%（571件）B群は72.9%（663件）C群は64.3%（220件）であった。

5.5.11 生徒の実態把握に関する課題や困難の有無

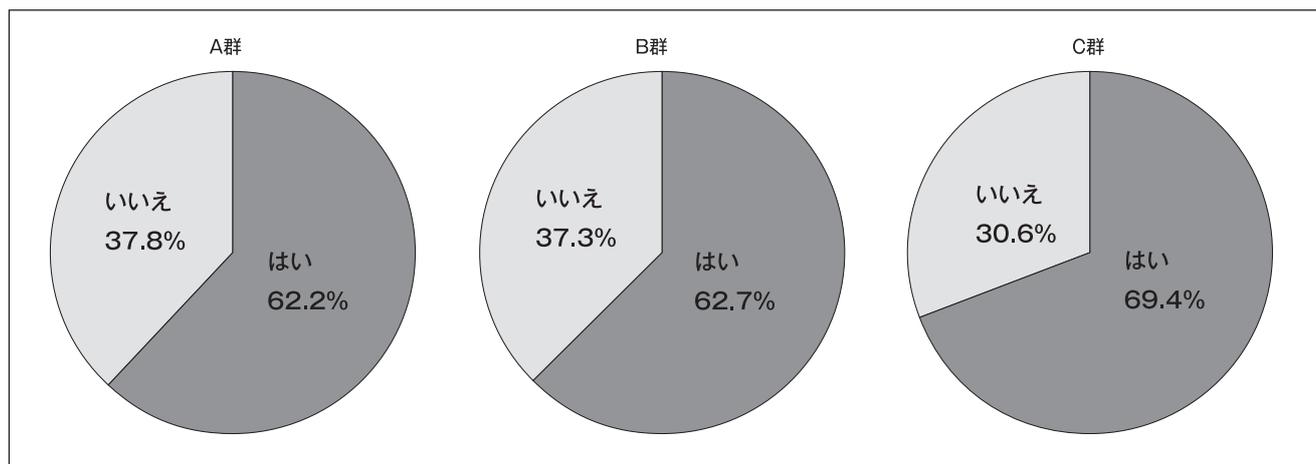


図5- -24 生徒の実態把握に関する課題や困難の有無

生徒の実態把握に関する課題や困難の有無について、図5- -24に示した。いずれの群も「はい」が多く、A群は62.2%（477件）B群は62.7%（557件）C群は69.4%（229件）であった。

5.5.12 生徒の実態把握に関する課題や困難の具体的内容

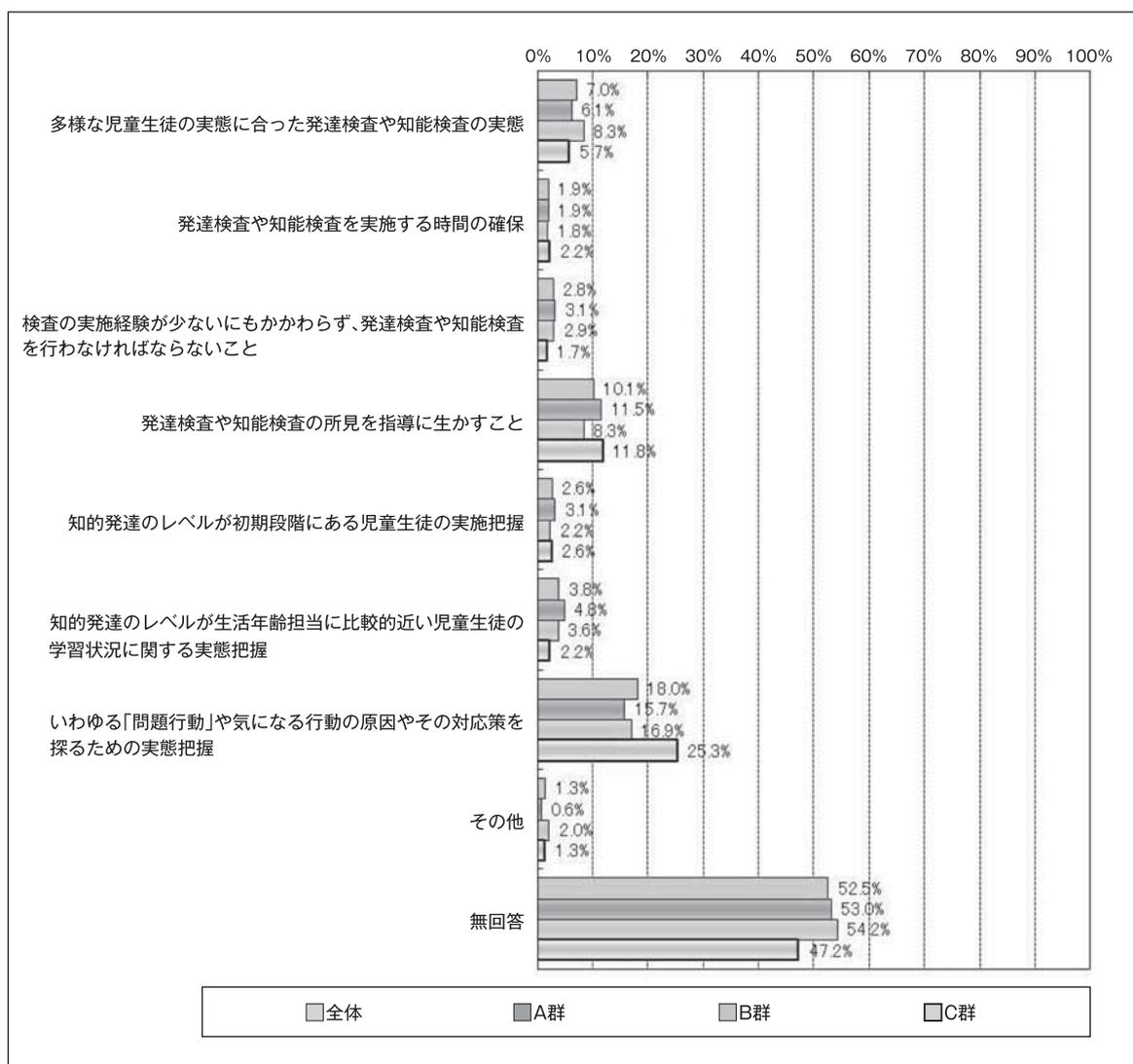


図5- 25 生徒の実態把握に関する課題や困難の具体的内容

実態把握に関する課題や困難の具体的内容について、図5- 25に示した。前問で課題や困難があると回答した1,263件を総数とした。いずれの群も「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」が最も多く、A群は15.7%（75件）、B群は16.9%（94件）、C群は25.3%（58件）であった。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、A群が11.5%（29件）、B群が8.3%（46件）、C群が11.8%（13件）であった。なお、無回答が663件あった。

特にC群で「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」が他の群よりも多かったが、これはC群が他の群に比べて在籍生徒数が多く、個々の生徒への対応が他の群よりも困難な場合がある可能性などが影響しているのかもしれない。

5.5.13 各教科等を合わせた指導の実施の有無

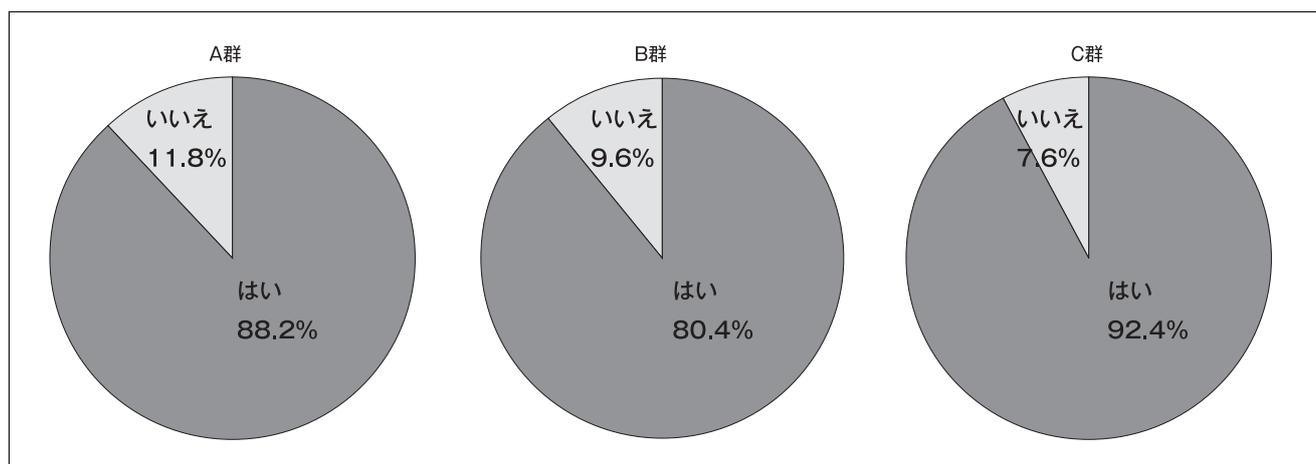


図5- -26 各教科等を合わせた指導の実施の有無

各教科等を合わせた指導の実施の有無について、図5- -26に示した。いずれの群も「はい」が多く、A群が88.2%（688件）、B群が80.4%（822件）、C群が92.4%であった。無回答を除いた独立性の検定の結果、「学級設置状況」と「各教科等を合わせた指導の実施の有無」について有意差が認められ（ $\chi^2=5.1$, $df=2$, $p<0.05$ ）残差分析の結果、A群で実施していると回答した者が有意に低い傾向にあった。

いずれの群も、各教科等を合わせた指導を多くの回答者が実施していた。

5.5.14 国語、算数又は数学の授業において用いている教材

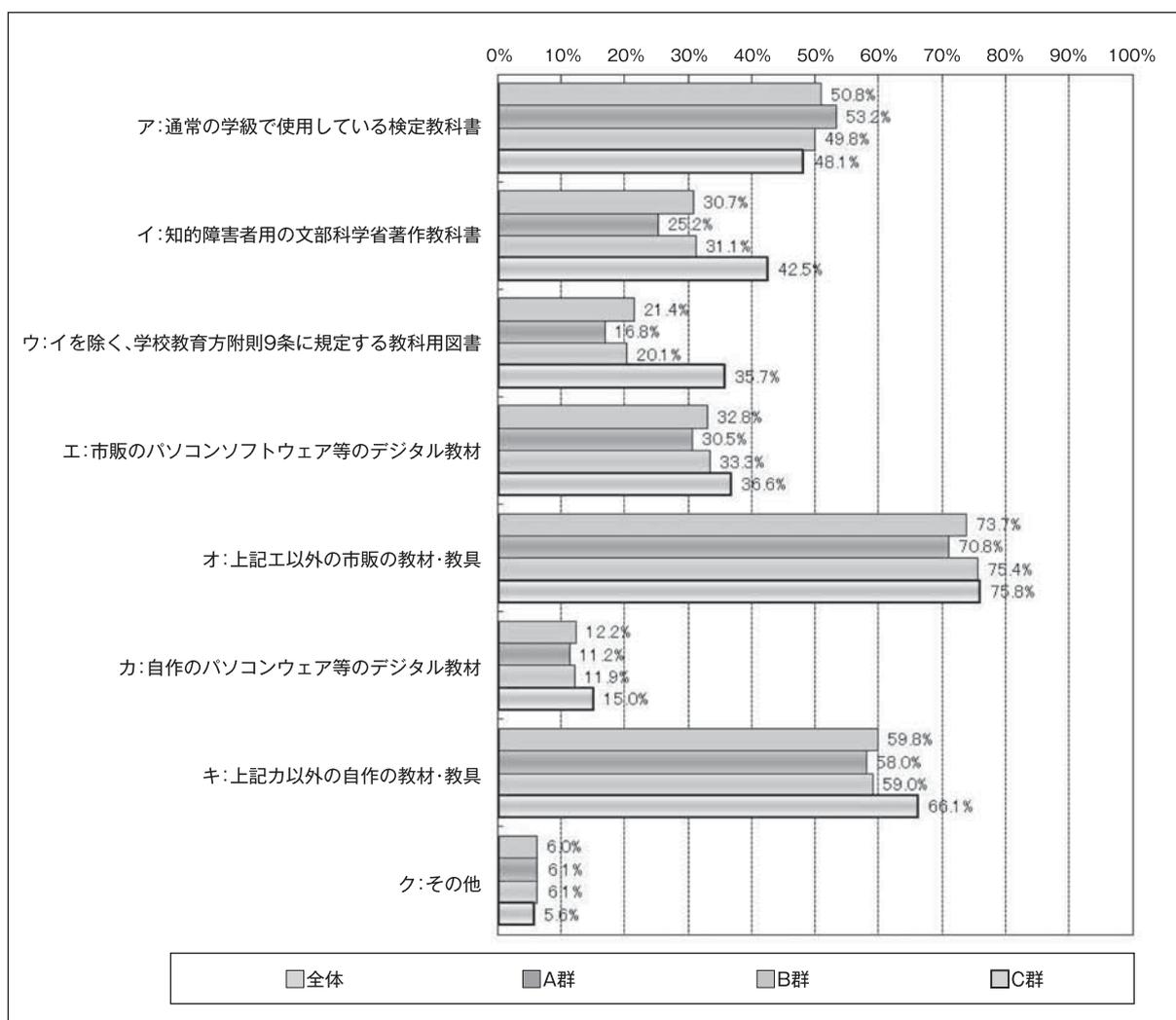


図5- -27 国語、算数又は数学の授業において用いている教材

国語、算数又は数学の授業において用いている教材について、図5- -27 に示した。いずれの群も「デジタル教材以外の市販の教材・教具」が最も多く、A群が70.8%（548件）、B群が75.4%（684件）、C群が75.8%（257件）であった。次いで多いのが「デジタル教材以外の自作の教材・教具」で、A群が58.0%（449件）、B群が59.0%（535件）、C群が66.1%（224件）であった。一方、「知的障害者用の文部科学省著作教科書」を用いていると回答した者は、A群は25.2%（195件）、B群は31.1%（282件）、C群は42.5%（144件）であった。

5.5.15 学習評価に関する困難

表5- -12 学習評価に関する困難の具体的内容

	有効回答数	ア： 知的障害のある 子どもに適合 させた評価 基準の設定が 難しい	イ： どのような学 習評価の方法 を取ればよい かを決めるの が難しい	ウ： 学習評価の結果 が妥当なもの かどうかを 確認するのが 難しい	エ： 学習評価の結果 を次の指導 の改善へとつ なげるのが難 しい	オ： その他
A群	770	365	135	196	69	8
%	100.0	47.4	17.5	25.5	9.0	1.0
B群	892	437	156	201	91	8
%	100.0	49.0	17.5	22.5	10.2	0.9
C群	333	172	54	63	40	4
%	100.0	51.7	16.2	18.9	12.0	1.2

学習評価に関する困難の具体的内容について、表5- -12に示した。いずれの群でも「知的障害のある子どもに適合させた評価基準の設定が難しい」が最も高く、A群は47.4%（365件）、B群は49.0%（437件）、C群は51.7%（172件）であった。

5.5.16 個別の指導計画の作成の有無

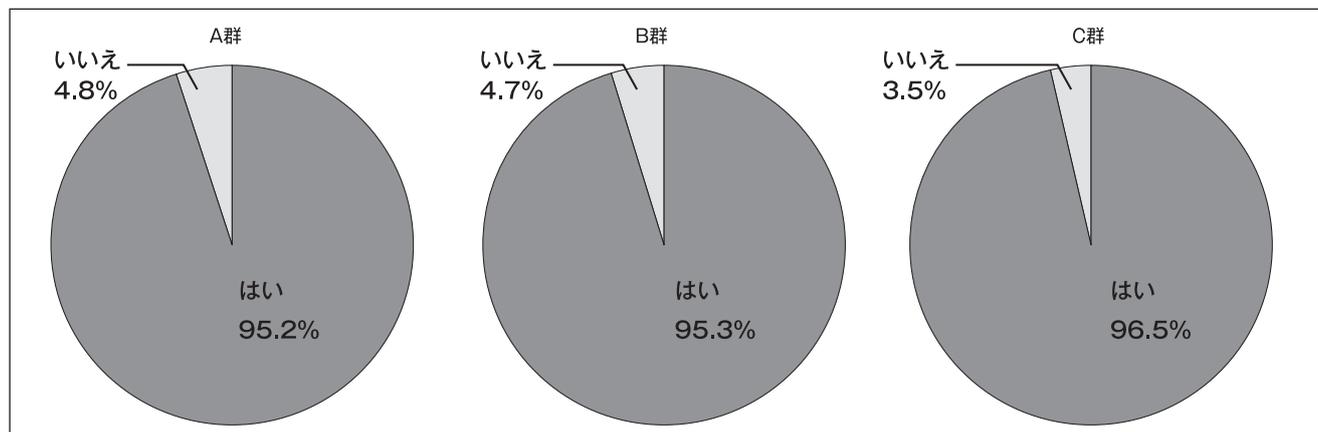


図5- -28 個別の指導計画の作成の有無

個別の指導計画の作成の有無について図5- -28に示した。いずれの群でも「はい」が多くA群は95.2%（738件）、B群は95.3%（863件）、C群は96.5%（327件）であった。いずれの群も、ほとんどの回答者が個別の指導計画を作成していた。

5.5.17 個別の指導計画の作成にあたっての困難

表5- -13 個別の指導計画の作成にあたっての困難

	有効回答数	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	エ： どのように評価されるのか決めること	オ： 個別の指導計画を意識して授業を行うこと	カ： 児童生徒の生活や学習状況を評価すること	キ： 評価結果を次の授業や指導へ生かすこと	ク： 必要ならば、計画の修正を行うこと
A群	730	196	142	183	93	53	25	28	11
%	100.0	26.8	19.5	25.1	12.7	7.3	3.4	3.8	1.5
B群	848	206	158	217	101	97	29	30	12
%	100.0	24.3	18.6	25.6	11.9	11.4	3.4	3.5	1.4
C群	321	75	55	67	42	55	10	13	4
%	100.0	23.4	17.1	20.9	13.1	17.1	3.1	4.0	1.2

個別の指導計画の作成にあたり特に難しいと感じることについて、表5-13に示した。A群及びC群では「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」が最も多く、A群の値は26.8%（196件）、B群は24.3%（206件）、C群は23.4%（75件）であった。B群では「具体的な指導の方法を考えること」が最も多く、A群の値は25.1%（183件）、B群は25.6%（217件）、C群は20.9%（67件）であった。

5.5.18 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 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を組み合わせた教育課程の編成

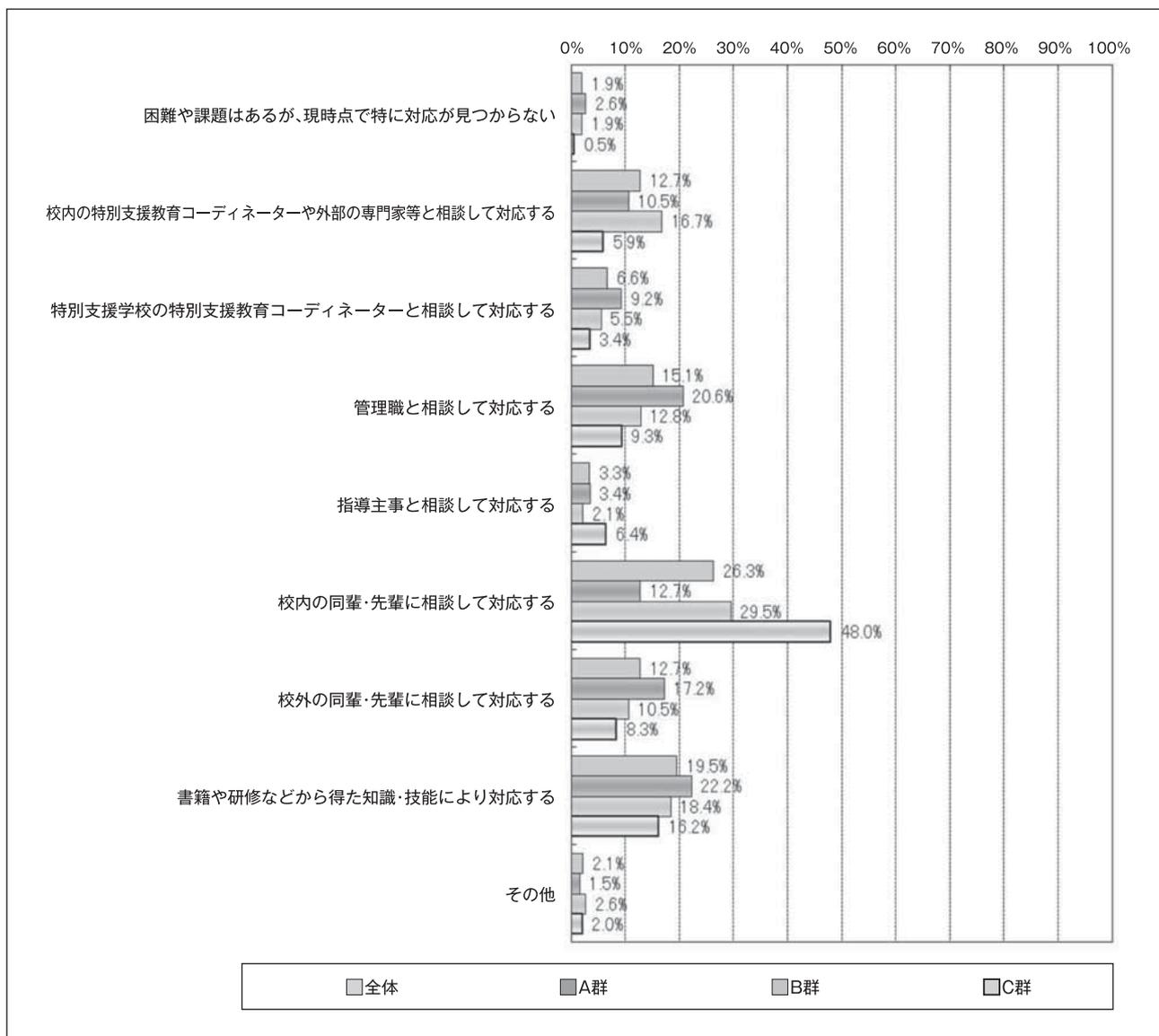


図5-29 「A：特別支援学校学習指導要領にある知的障害教育の教科や自立活動等を組み合わせた教育課程の編成」に対して一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「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を組み合わせた教育課程の編成」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5-29に示した。A群は「書籍や研修等から得た知識・技能により対応する」が最も高く22.2%（103件）であり、次いで「管理職と相談して対応する」で20.6%（96件）であった。B群、特にC群では「校内の同輩・先輩に相談して対応する」が最も高く、次いで多いのが「書籍や研修等から得た知識・技能により

対応する」であった。それぞれの値は B 群は 29.5%（171 件）と 18.4%（107 件）で、C 群は 48.0%（98 件）と 16.2%（33 件）であった。

5.5.19 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 B：学級の児童生徒全員が集まる授業の時間の確保

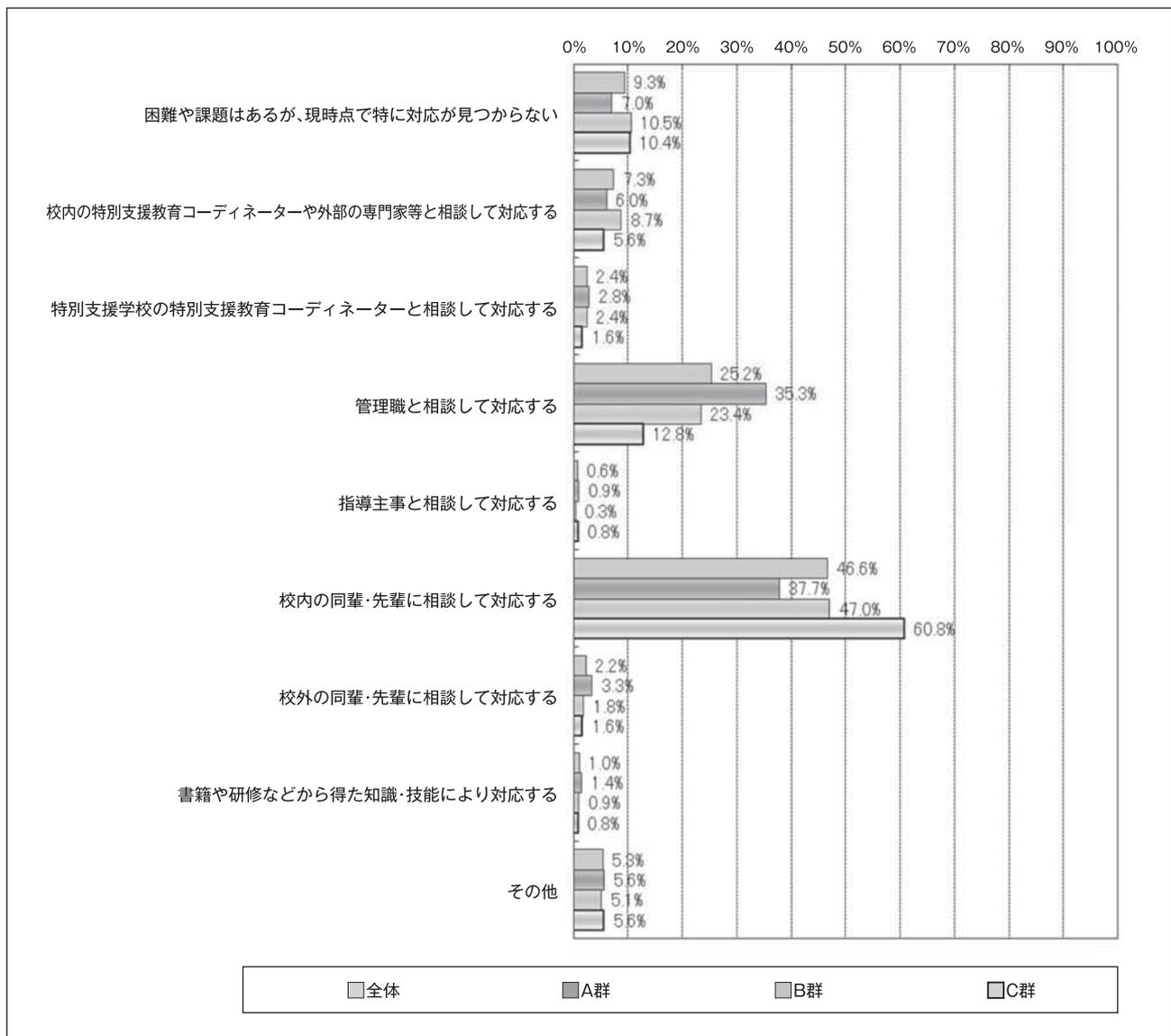


図5- -30 「B：学級の児童生徒全員が集まる授業の時間の確保」に対して一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「B：学級の児童生徒全員が集まる授業の時間の確保」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- -30に示した。いずれの群も「校内の同輩・先輩に相談して対応する」が最も多くC群が60.8%（76件）、B群が47.0%（157件）、A群が37.7%（81件）であり、C群が特に高かった。次いで「管理職と相談して対応する」でA群が35.3%（76件）、B群が23.4%（78件）、C群が12.8%（16件）であり、特にA群が高かった。

5.5.20 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 C：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

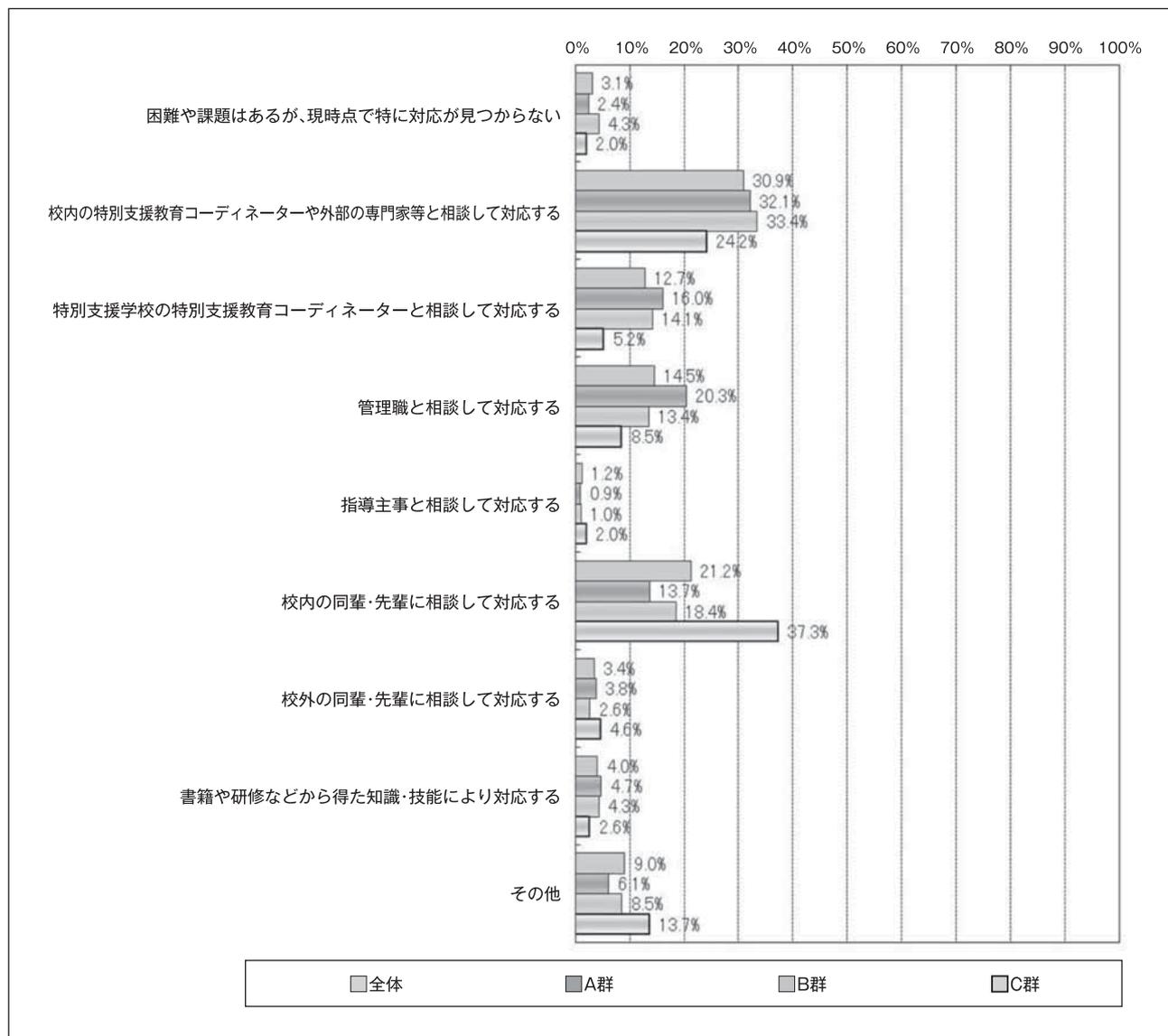


図5- -31 「C：重複障害のある児童生徒についての医療面や身体面への適切な配慮」に対して一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「C 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」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- -31に示した。A群では「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」が最も多く32.1%(68件)で、次いで多いのは「管理職と相談して対応する」で20.3%(43件)であった。B群では「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」が最も多く33.4%(102件)で、次いで多いのが「校内の同輩・先輩に相談して対応する」で18.4%(56件)であった。C群では最も多いのが「校内の同輩・先輩に相談して対応する」で37.3%(57件)であり、次いで多いのが「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」で24.2%(37件)であった。

5.5.21 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 D：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

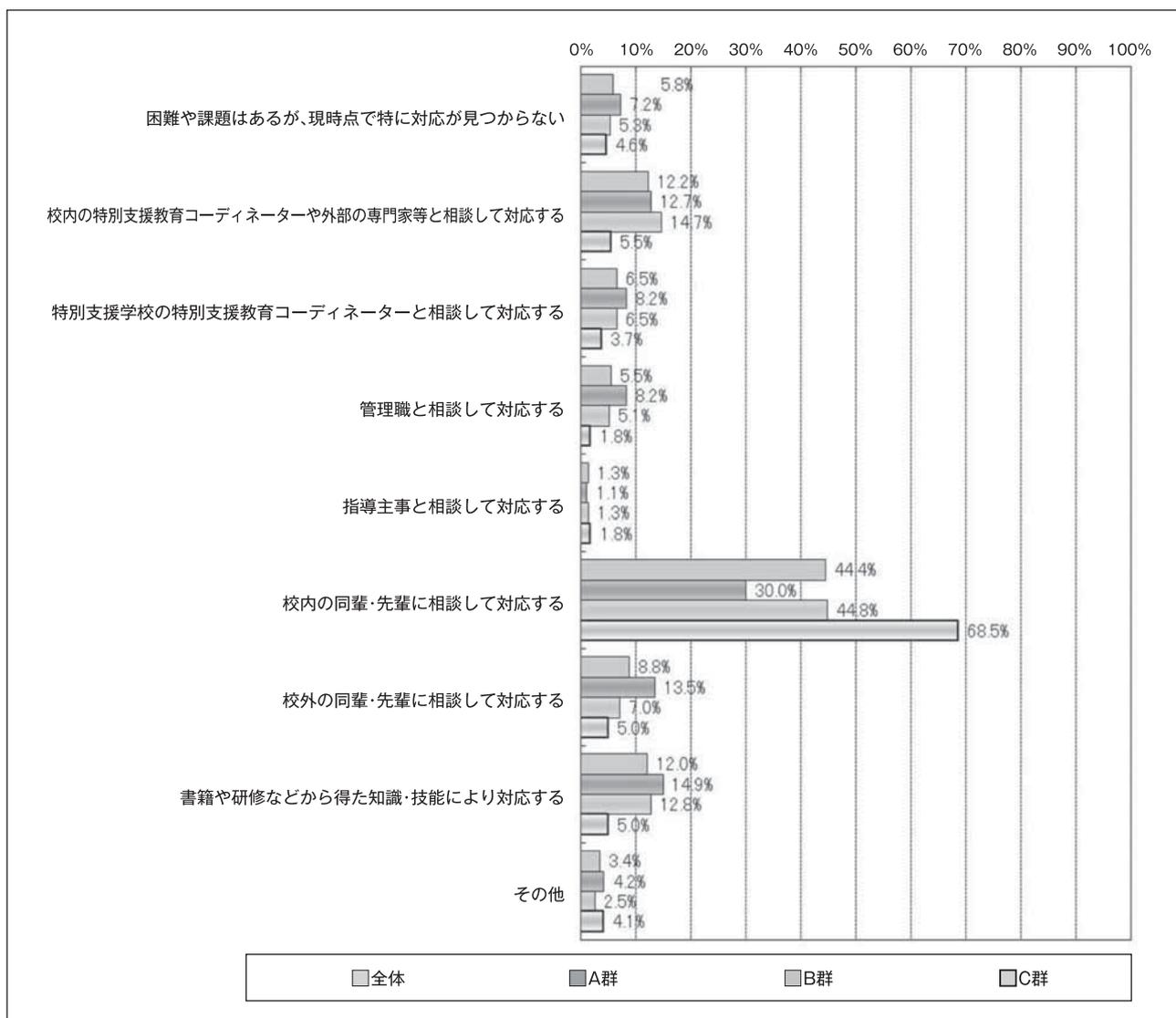


図5- 32 「D：集団での授業をすべての児童生徒のニーズに合うよう展開すること」に対して一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「D：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」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- 32に示した。いずれの群も「校内の同輩・先輩に相談して対応する」が最も多く、C群が68.5%（150件）、B群が44.8%（235件）、A群が30.0%（113件）で特にC群が多かった。次いで「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」で、A群の12.7%（48件）とB群の14.7%（77件）に対して、C群が低く5.5%（12件）であった。

5.5.22 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 E：個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定

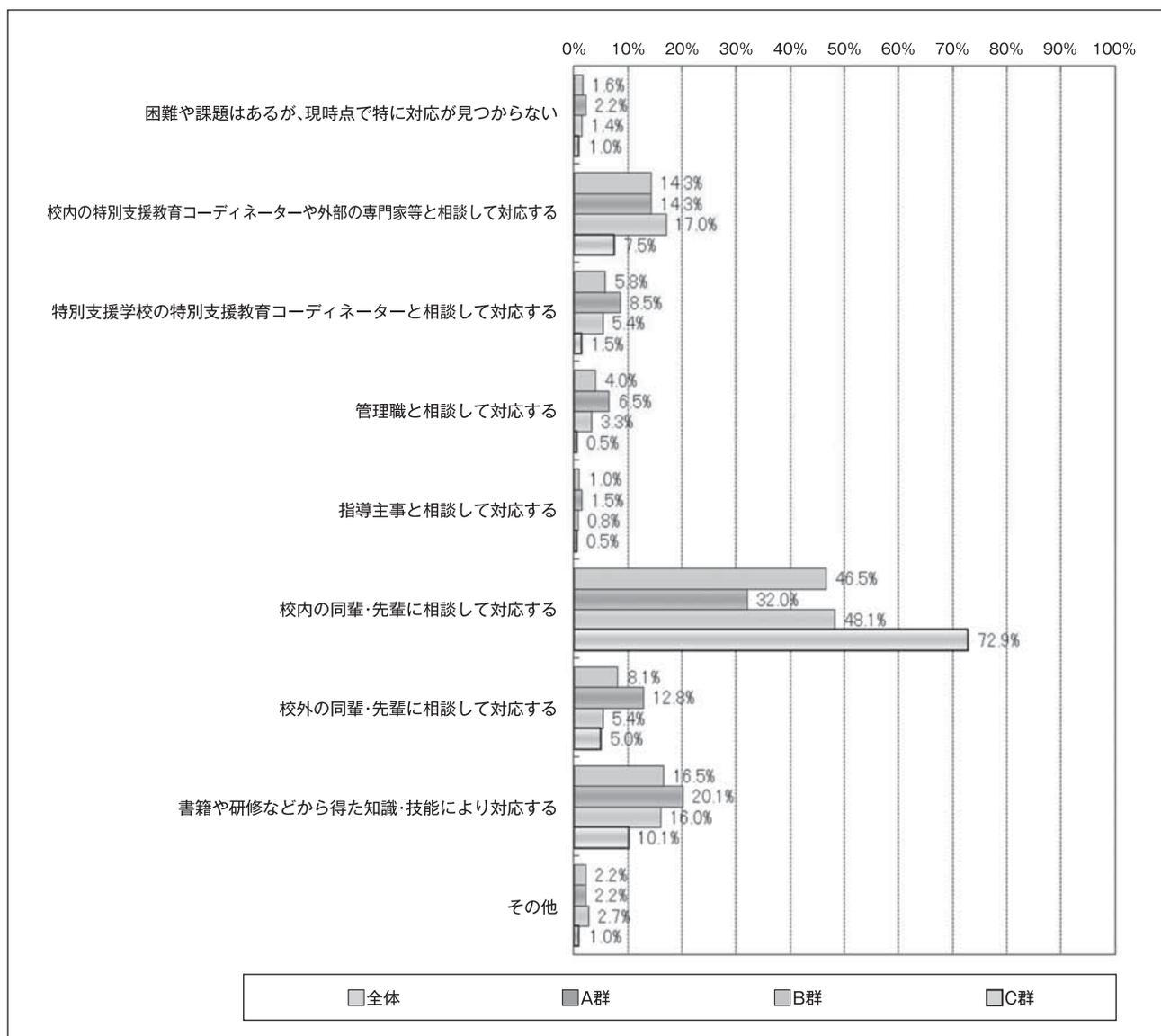


図5- -33 「E：個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定」に対して一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「E 個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- -33に示した。いずれの群も「校内の同輩・先輩に相談して対応する」が最も多く、C群が72.9%（145件）、B群が48.1%（249件）、A群が32.0%（132件）で、特にC群が多かった。次いで多いのが「書籍や研修などから得た知識・技能により対応する」で、A群は20.1%（83件）、B群は16.0%（83件）、C群は10.1%（20件）であった。「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」はA群の14.3%（59件）とB群の17.0%（88件）に対して、C群が低く7.5%（15件）であった。

5.5.23 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 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対応

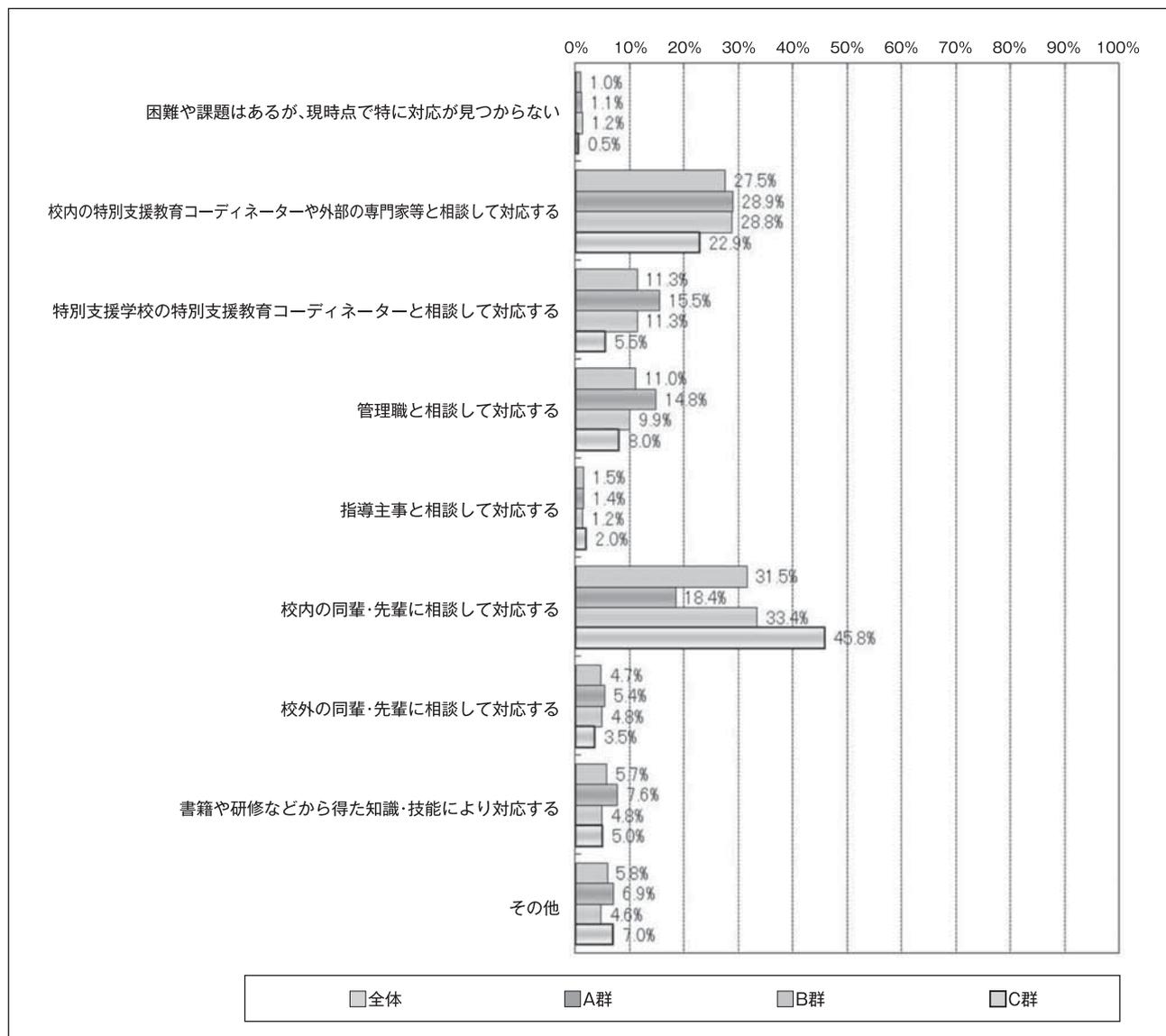


図5- -34 「F：パニック、自傷行動、他傷行動等の行動上の問題を抱える児童生徒の対応」に対して一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「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対応」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- -34に示した。A群は「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」が最も多く28.9%（80件）で、次いで多いのが「校内の同輩・先輩に相談して対応する」で18.4%（51件）であった。B群及びC群は「校内の同輩・先輩に相談して対応する」が最も多く、B群が33.4%（139件）、C群が45.8%（92件）で、次いで多いのが「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」で、B群が28.8%（120件）、C群が22.9%（46件）であった。

5.5.24 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 G：感覚の過敏性やこだわりなどへの対応

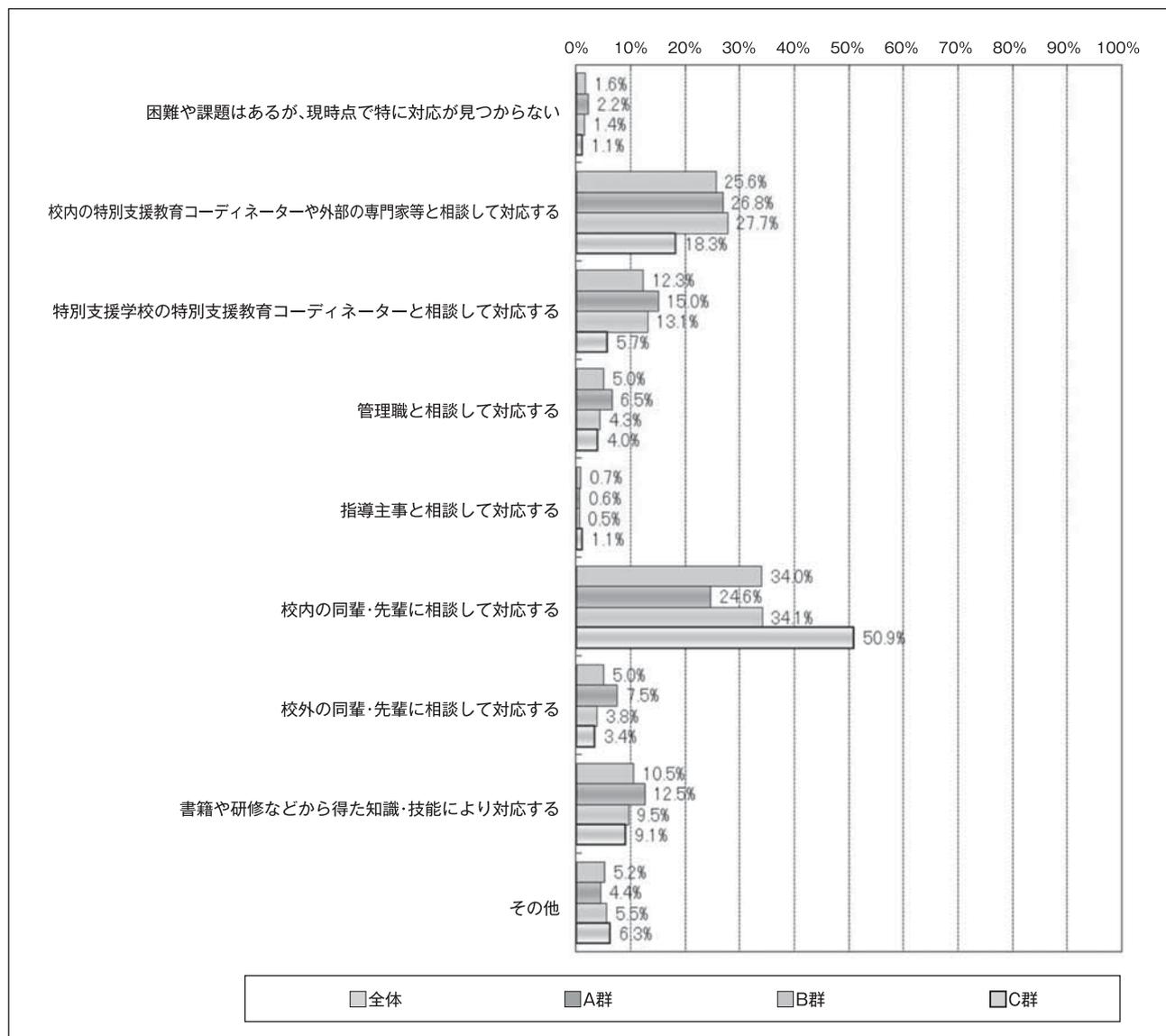


図5- -35 「G：感覚の過敏性やこだわりなどへの対応」の一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「G 感覚の過敏性やこだわりなどへの対応」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- -35に示した。いずれの群も「校内の同輩・先輩に相談して対応する」が最も多く、C群が50.9%（89件）、B群が34.1%（143件）、A群が24.6%（79件）で、特にC群が多かった。次いで「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」でA群の26.8%（86件）とB群の27.7%（116件）に対して、C群が低く18.3%（32件）であった。

5.5.25 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 H：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

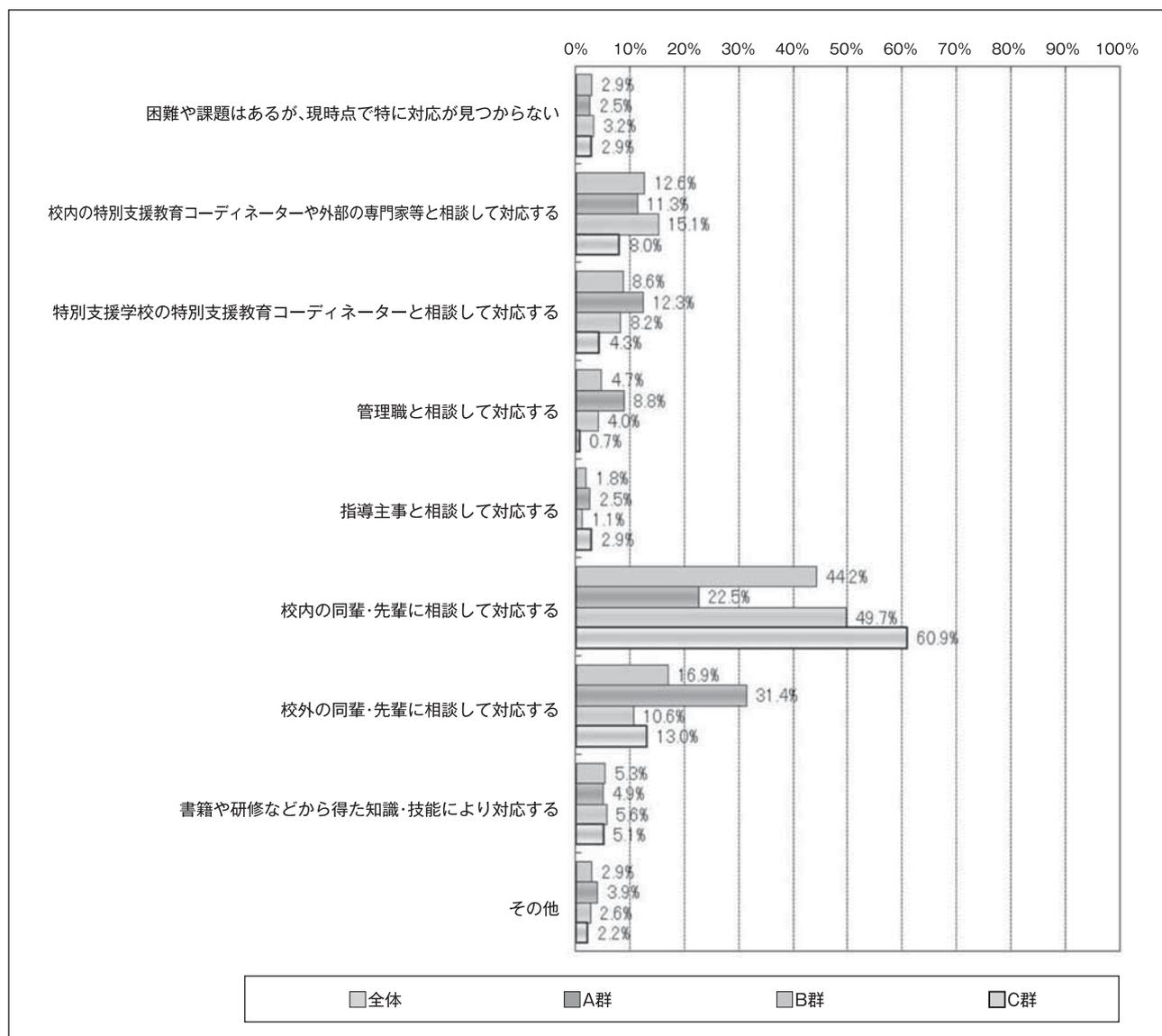


図5- -36 「H：他の特別支援学級との合同授業における知的障害の特性に合った授業の展開」の一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「H：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」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- -36に示した。A群は「校外の同輩・先輩に相談して対応する」が最も多く31.4%（64件）で、次いで「校内の同輩・先輩に相談して対応する」で22.5%（46件）であった。B群では「校内の同輩・先輩に相談して対応する」が49.7%（188件）で最も多く、次いで「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」が多く15.1%（57件）であった。C群は「校内の同輩・先輩に相談して対応する」が最も多く60.9%（84件）で、次いで多いのが「校外の同輩・先輩に相談して対応する」で13.0%（18件）であった。

5.5.26 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 I：児童生徒に合わせた教材・教具の用意

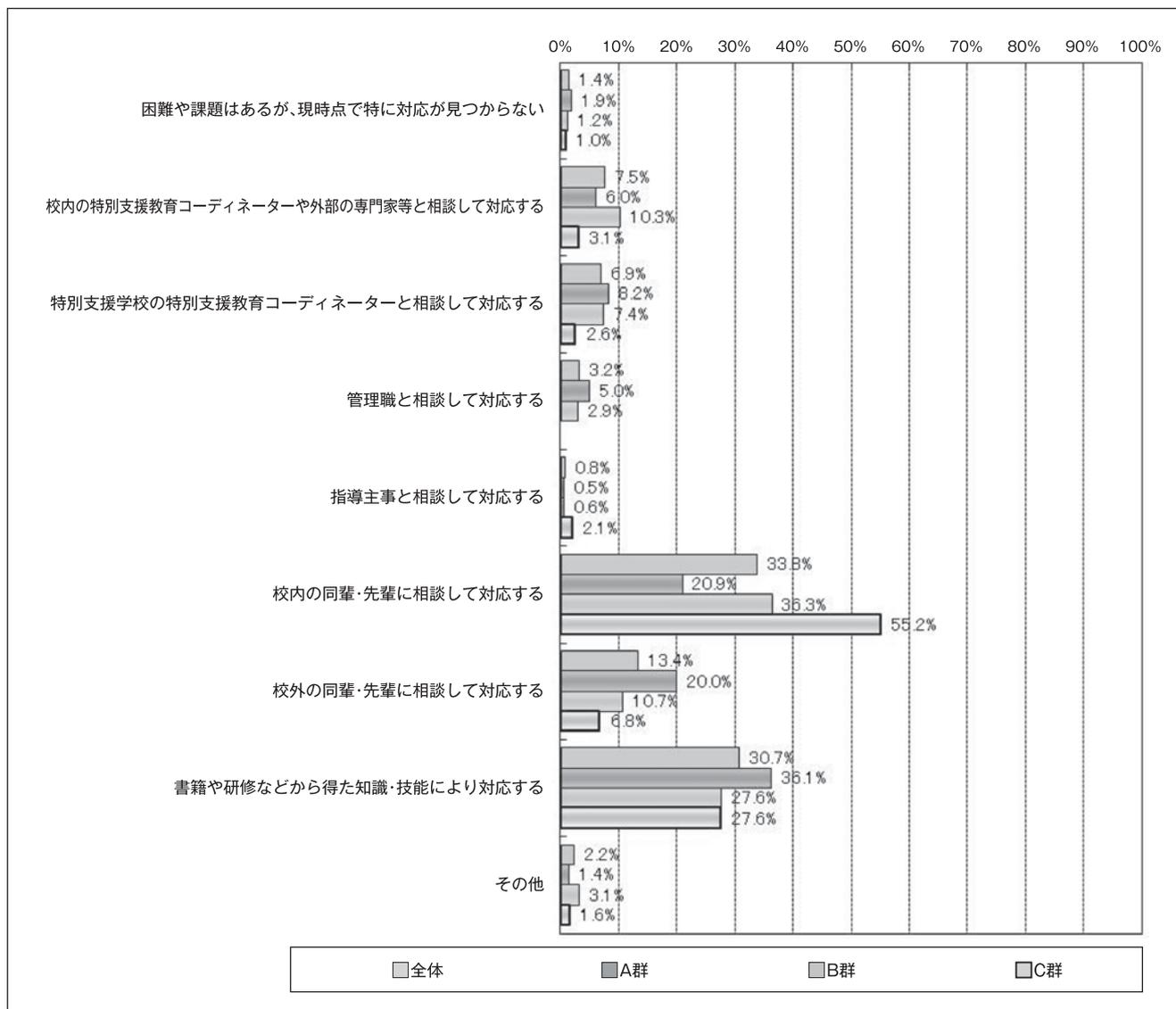


図5- 37 「I：児童生徒に合わせた教材・教具の用意」の一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「I 児童生徒に合わせた教材・教具の用意」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- 37 に示した。A群は「書籍や研修等から得た知識・技能により対応する」が最も多く36.1%（150件）で、次いで「校内の同輩・先輩に相談して対応する」で20.9%（87件）で、「校外の同輩・先輩に相談して対応する」が20.0%（83件）であった。B群とC群では「校内の同輩・先輩に相談して対応する」が最も多く、C群が55.2%（106件）、B群が36.3%（187件）と特にC群が多かった。次いで多いのが「書籍や研修等から得た知識・技能により対応する」で、B群は27.6%（142件）、C群は27.6%（53件）であった。

5.5.27 教育課程や指導に関して現在も困っている課題や困難

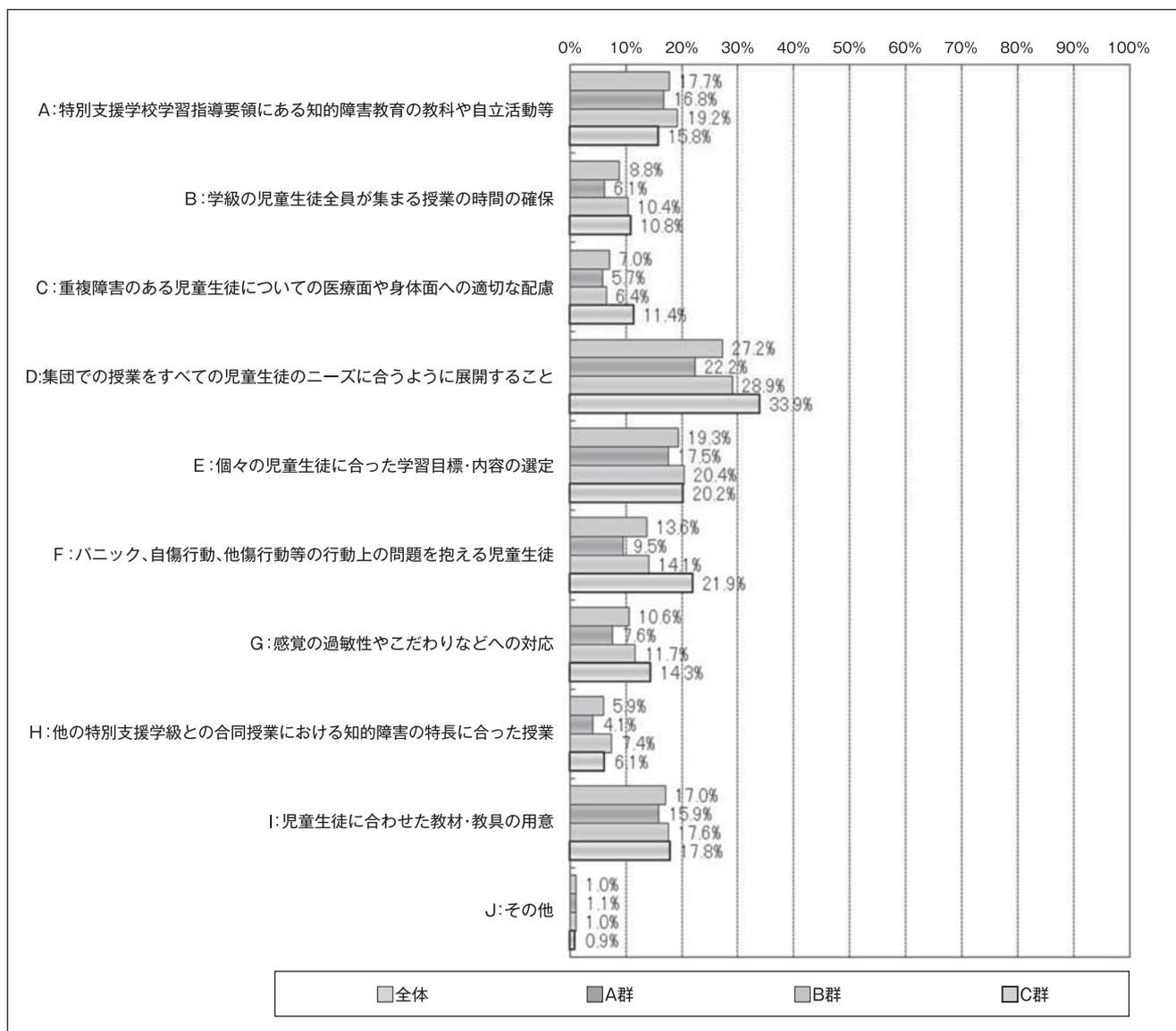


図5- -38 教育課程や指導に関して現在も困っている課題や困難

教育課程や指導において現在も困っている課題や困難について、図5- -38に示した。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、A群は22.2%（175件）、B群は28.9%（265件）、C群は33.9%（116件）であり、特にC群が多かった。次いで多いのがA群及び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、A群は17.5%（138件）、B群は20.4%（187件）であり、その後の「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」も値が近く、A群は16.8%（132件）、B群は19.2%（176件）であった。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への対応」が次いで多く21.9%（75件）で、「個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定」は20.2%（69件）であった。

特にC群では「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」が課題とされており、在籍生徒数が多いC群では集団での授業の展開の困難性が他の群よりも特に高いことが推察された。また、「行動上の問題を抱える児童生徒の対応」も他の群よりも困難である率が高く、生徒の実態把握に関する課題や困難の具体的内容で問題行動等の対応のための実態把握に特にC群が困難を示していることと共通する結果となった。

5.5.28 交流及び共同学習の課題や困難

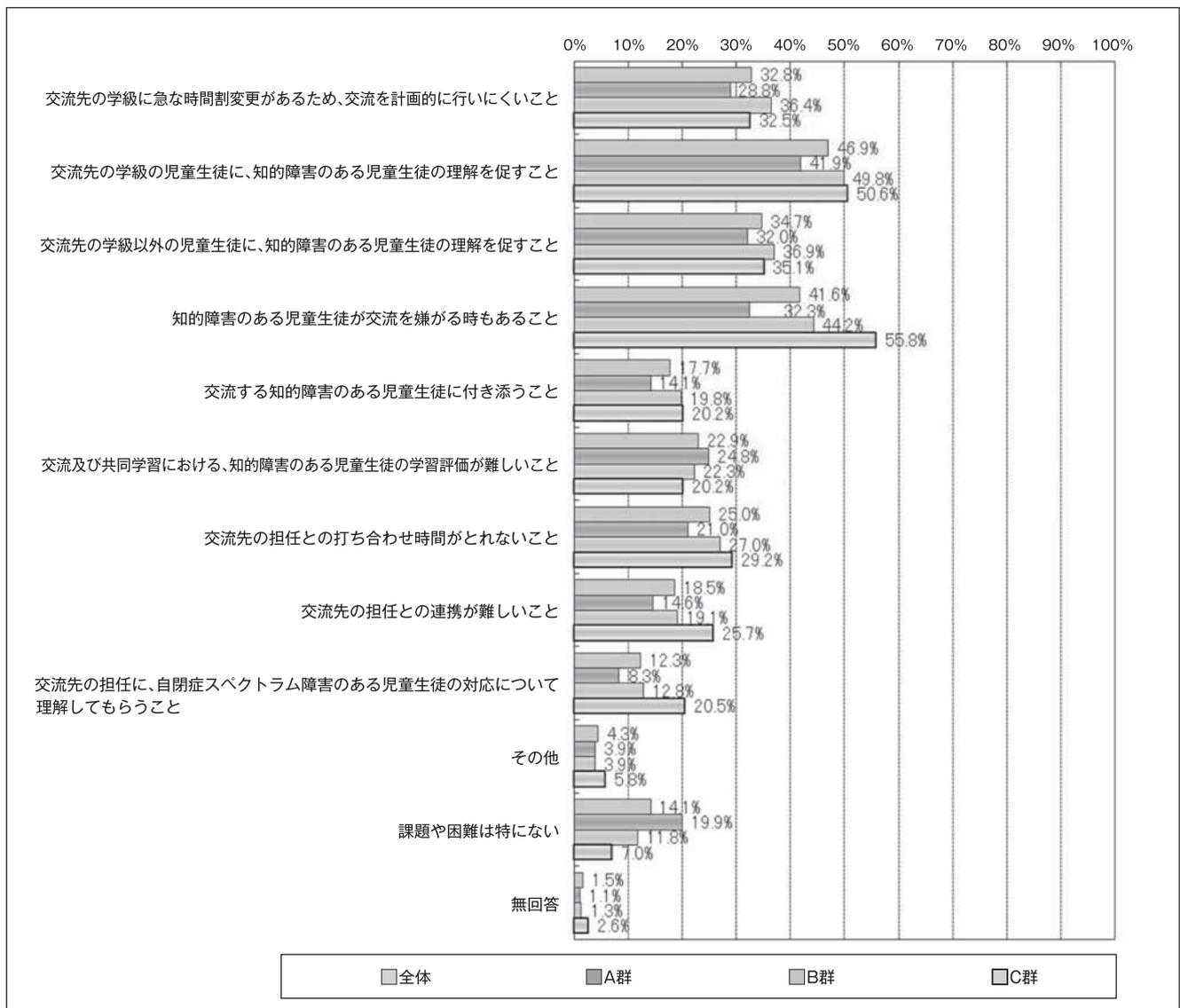


図5- -39 交流及び共同学習の課題や困難(複数回答)

交流及び共同学習の課題や困難(複数回答)について、図5- -39に示した。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、B群の49.8%(456件)とC群の50.6%(173件)に対してA群は41.9%(330件)と差があった。次いで多いのは「知的障害のある児童生徒が交流を嫌がる時もあること」であり、C群の55.8%(191件)、B群の44.2%(405件)、A群の32.3%(254件)の順であった。

5.5.29 回答者がこれまでに受講した研修の中で知的障害特別支援学級の職務に役立ったと思う内容

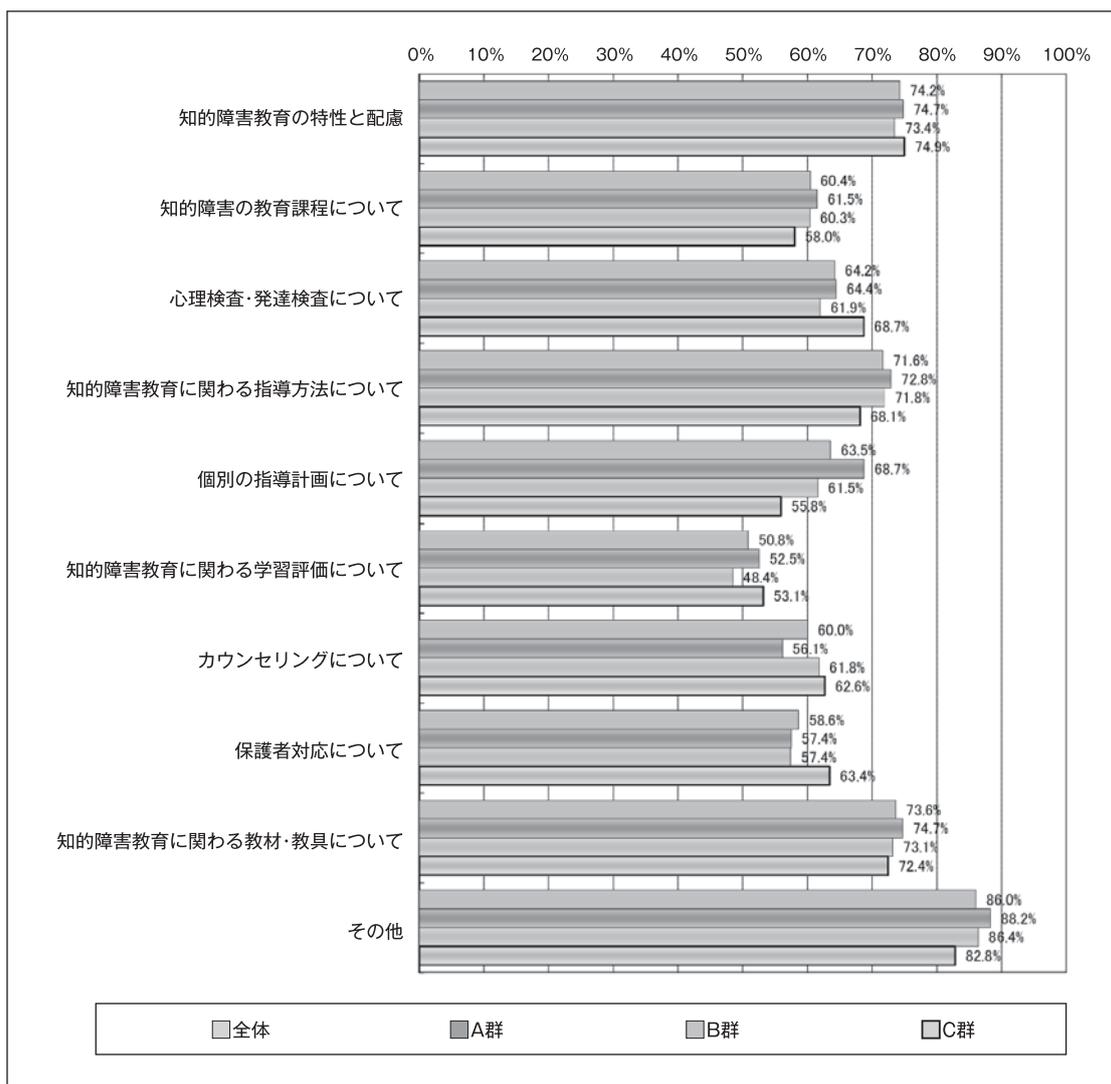


図5- -40 回答者がこれまでに受講した研修の中で知的障害特別支援学級の職務に役立ったと思う内容(複数回答)

回答者がこれまでに受講した研修の中で知的障害特別支援学級の職務に役立ったと思う内容(複数回答)について、各項目で「役に立った」と回答した者を「受講した」と回答した者で除して100を掛けて算出した結果を図5- -40に示した。「その他」を除き最も比率が高いのは、いずれの群も「知的障害教育の特性と配慮」で、A群は74.7%(485件)、B群は73.4%(549件)、C群は74.9%(221件)であった。次いで多いのが「知的障害教育に関わる教材・教具について」で、A群は74.7%(383件)、B群は73.1%(416件)、C群は72.4%(173件)であった。

5.5.30 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

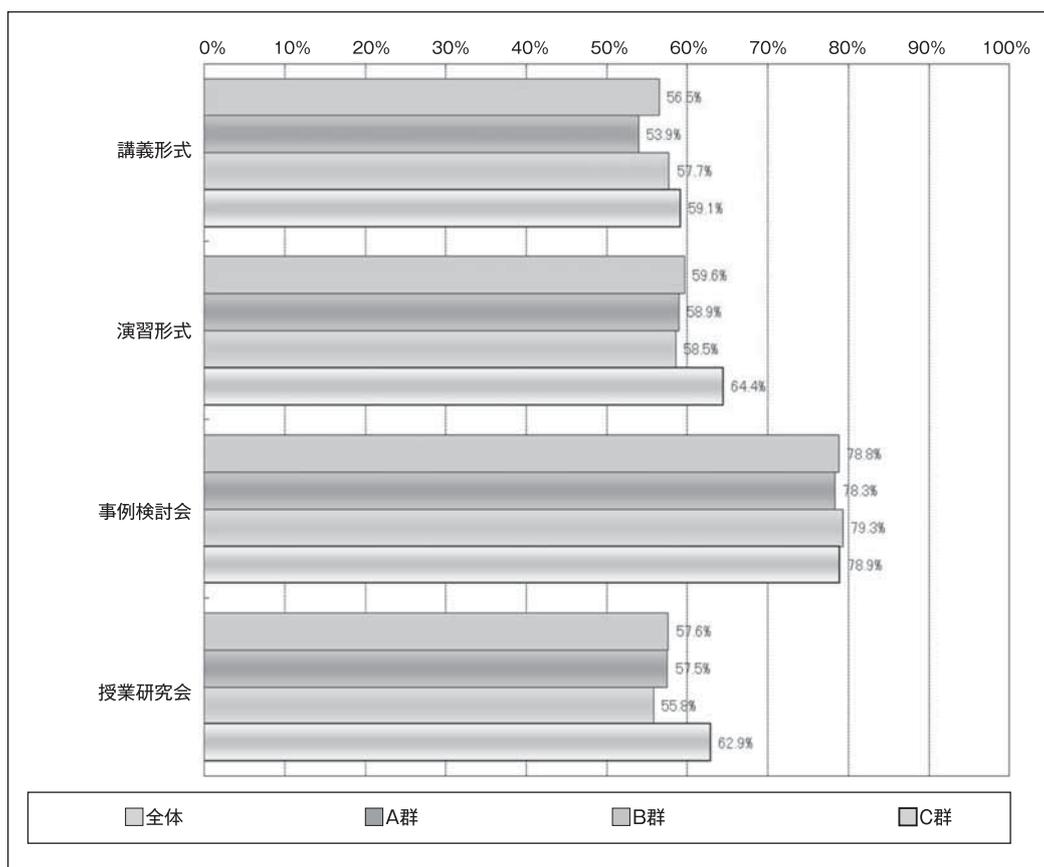


図5- -41 知的障害特別支援学級担任の職務を行うにあたり役立つと思う研修の形態(複数回答)

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(複数回答)について、図5-41に示した。いずれの群も「事例検討会」が最も多く、A群は78.3%(613件)、B群は79.3%(716件)、C群は78.9%(266件)であった。

5.6 分析軸（知的障害特別支援学級経験年数別）における回答者の基本情報

5.6.1 平成 24 年 4 月 1 日現在の教員経験年数

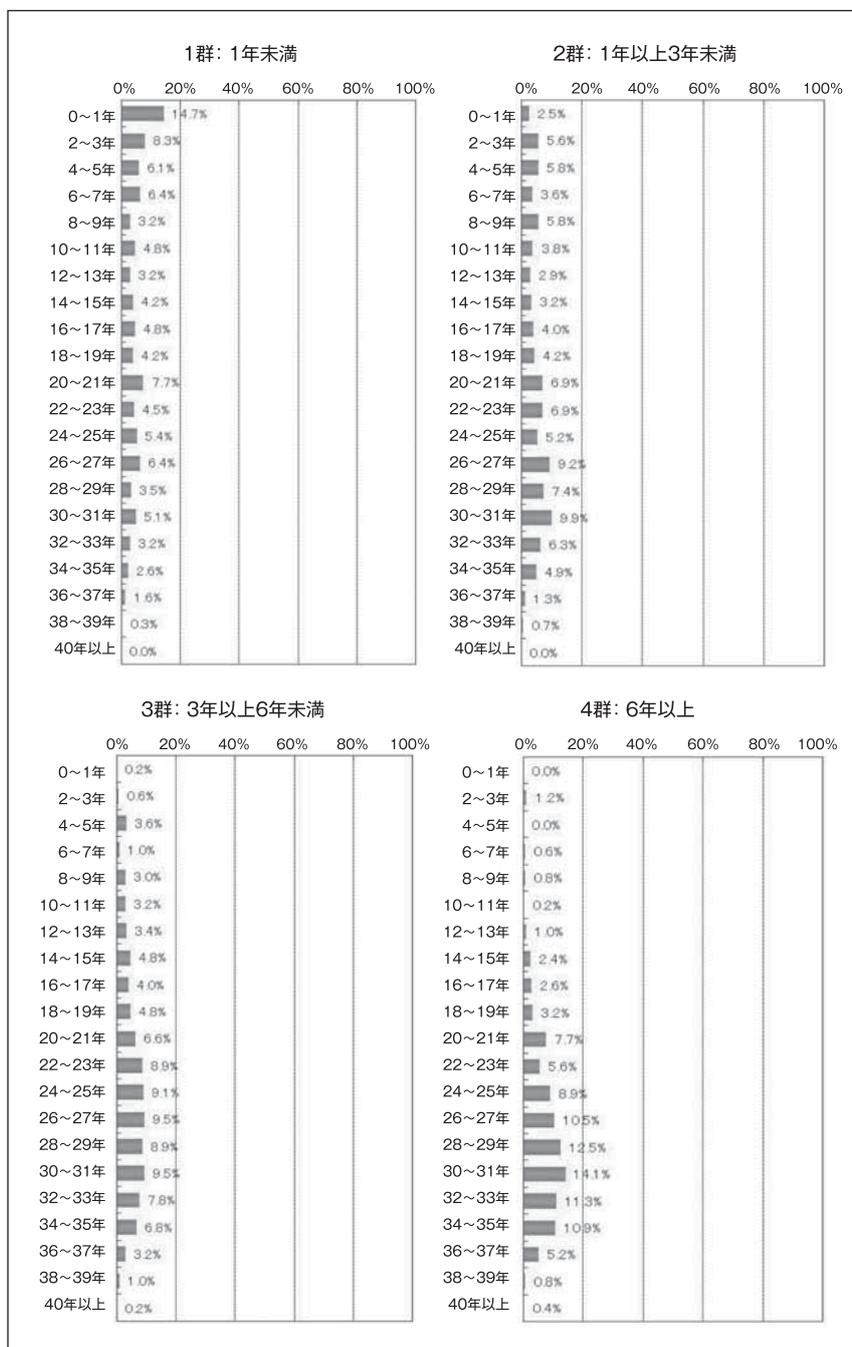


図5- 1 平成 24 年 4 月 1 日現在の教員経験年数

平成 24 年 4 月 1 日現在の教員経験年数について、図 5-2- に示した。 群は平均 15.1 年 (SD=11.14)、 群は 20.1 年 (SD=10.45)、 群は 23.6 年 (SD=8.59)、 群は 27.1 年 (SD=6.84) となっており、「知的障害特別支援学級経験年数」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められ ($F(3,1862) = 122.605, p < .001$)、多重比較の結果 5% 水準で 群 < 群 < 群 < 群の結果が成り立っていた。

5.6.2 平成 24 年 4 月 1 日現在の年齢

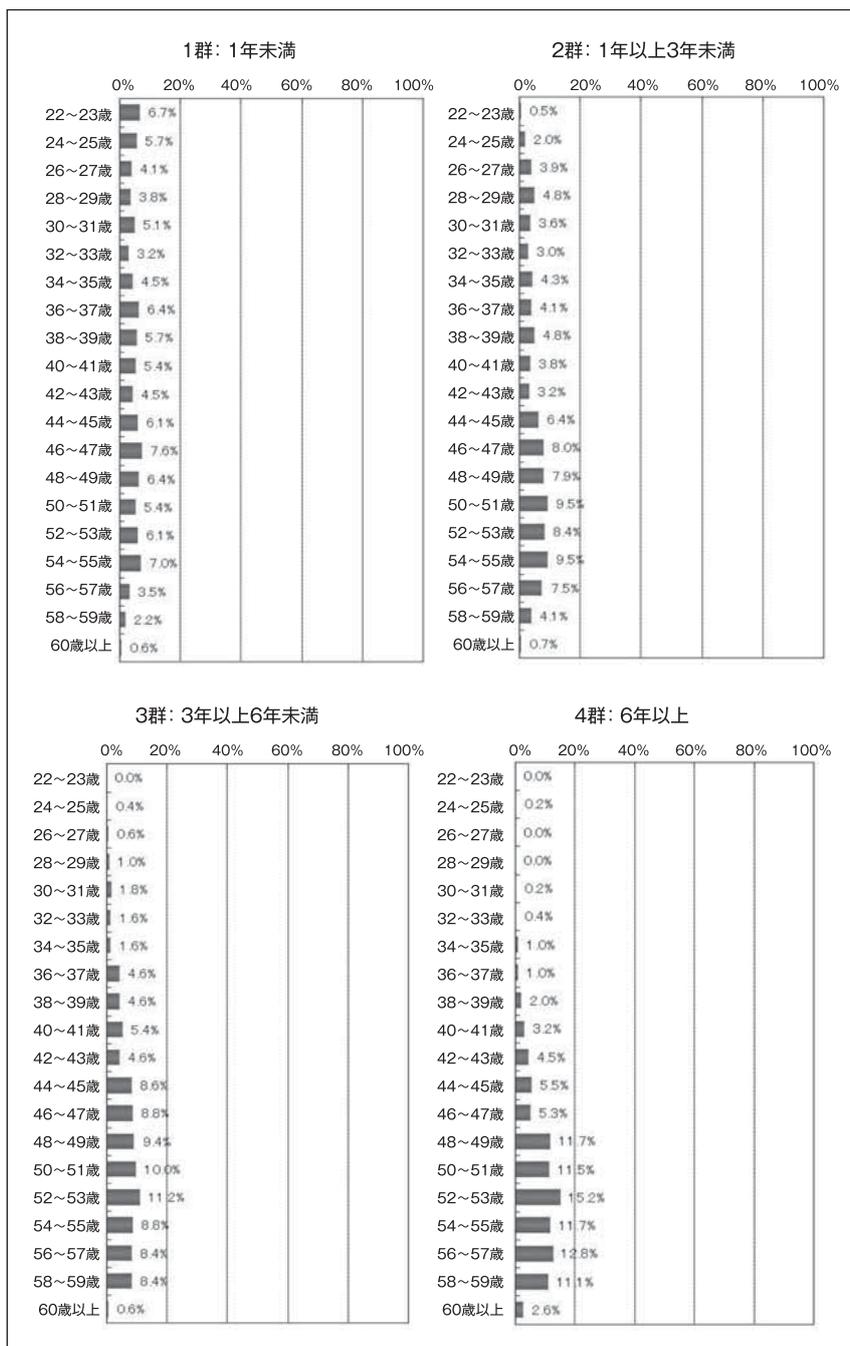


図5- - 2 平成 24 年 4 月 1 日現在の年齢

平成 24 年 4 月 1 日現在の年齢について、図 5- - 2 に示した。 群は平均 40.6 歳 (SD=10.72)、 群は 44.7 歳 (SD=9.83)、 群は 47.8 歳 (SD=7.72)、 群は 51.0 歳 (SD=6.10) となっており、「知的障害特別支援学級経験年数」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められ ($F(3,1866) = 108.251, p < .001$) 多重比較の結果 5% 水準で 群 < 群 < 群 < 群の結果が成り立っていた。

5.6.3 平成 24 年 4 月 1 日現在の特別支援教育の経験年数

表 5- - 1 平成 24 年 4 月 1 日現在の特別支援教育の経験年数

	度数	平均値	標準偏差
I 群: 1年未満	312	.6	3.0
II 群: 3年未満	550	3.5	4.0
III 群: 3年以上 6年未満	487	6.6	4.6
I 群: 6年以上	472	14.1	6.9
合計	1821	6.6	6.9

平成 24 年 4 月 1 日現在の特別支援教育の経験年数について、表 5- -1 に示した。I 群は平均 0.6 年 (SD=3.03)、II 群は 3.5 年 (SD=4.01)、III 群は 6.6 年 (SD=4.57)、I 群は 14.1 年 (SD=6.92) となっており、「知的障害特別支援学級」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められ ($F(3,1817) = 585.168, p < .001$)、多重比較の結果 5% 水準で I 群 < II 群 < III 群 < I 群の結果が成り立っていた。

5.6.4 平成 24 年 4 月 1 日現在の「知的障害特別支援学級」の経験月数

表 5- - 2 平成 24 年 4 月 1 日現在の「知的障害特別支援学級」の経験月数

	度数	平均値	標準偏差
I 群: 1年未満	92	2.7	3.8
II 群: 3年未満	562	17.9	6.2
III 群: 3年以上 6年未満	506	46.2	9.6
I 群: 6年以上	499	132.2	62.4
合計	1659	60.1	60.2

また、特別支援教育の経験年数の中でも知的障害特別支援学級の経験月数について、表 5- -2 に示した。I 群は平均 2.7 か月 (SD=3.81)、II 群は 17.9 か月 (SD=6.19)、III 群は 46.2 か月 (SD=9.65)、I 群は 132.2 か月 (SD=62.44) となっていた。

5.6.5 平成 24 年 4 月 1 日現在の特別支援教育コーディネーターの経験年数

表 5- - 3 平成 24 年 4 月 1 日現在の特別支援教育コーディネーターの経験年数

	有効 回答数	経験 なし	経験 1年目	経験 2年目	経験 3年目	経験 4年目	経験 5年目	経験 6年目	経験 7年目	経験 8年目	経験 9年目	経験 10年目	経験 11年目	経験 12年目	非該当
I 群: 1年未満	314	274	14	9	6	4	4	0	1	2	0	0	0	0	0
	100.0	87.3	4.5	2.9	1.9	1.3	1.3	0.0	0.3	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
II 群: 3年未満	559	288	5	123	70	28	19	12	6	6	1	0	0	0	1
	100.0	51.5	0.9	22.0	12.5	5.0	3.4	2.1	1.1	1.1	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0
III 群: 3年以上 6年未満	498	190	4	62	81	71	29	37	14	6	2	2	0	0	0
	100.0	38.2	0.8	12.4	16.3	14.3	5.8	7.4	2.8	1.2	0.4	0.4	0.0	0.0	0.0
I 群: 6年以上	494	134	2	47	56	55	51	43	42	35	16	7	5	0	1
	100.0	27.1	0.4	9.5	11.3	11.1	10.3	8.7	8.5	7.1	3.2	1.4	1.0	0.0	0.0

平成 24 年 4 月 1 日現在の知的障害特別支援学級経験年数別の特別支援教育コーディネーターの経験年数について、表 5- -3 に示した。「経験なし」は 1 群が 87.3% (274 件)、2 群が 51.5% (288 件)、3 群が 38.2% (190 件)、4 群が 27.1% (134 件) となっており、1 群が最も少なくなっていた。平均経験年数は月数に換算して、1 群が平均 3.1 か月 (SD=11.47)、2 群は 11.9 か月 (SD=18.59)、3 群は 21.4 か月 (SD=25.37)、4 群は 37.6 か月 (SD=33.66) となっており、「知的障害特別支援学級」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ、有意差が認められ ($F(3,1961) = 161.209, p < .001$) 多重比較の結果 5% 水準で 1 群 < 2 群 < 3 群 < 4 群の結果が成り立っていた。知的特別支援学級の経験年数が増すほど、特別支援教育コーディネーターとしての経験年数も長くなっていた。

5.6.6 特別支援学校教諭免許状の有無

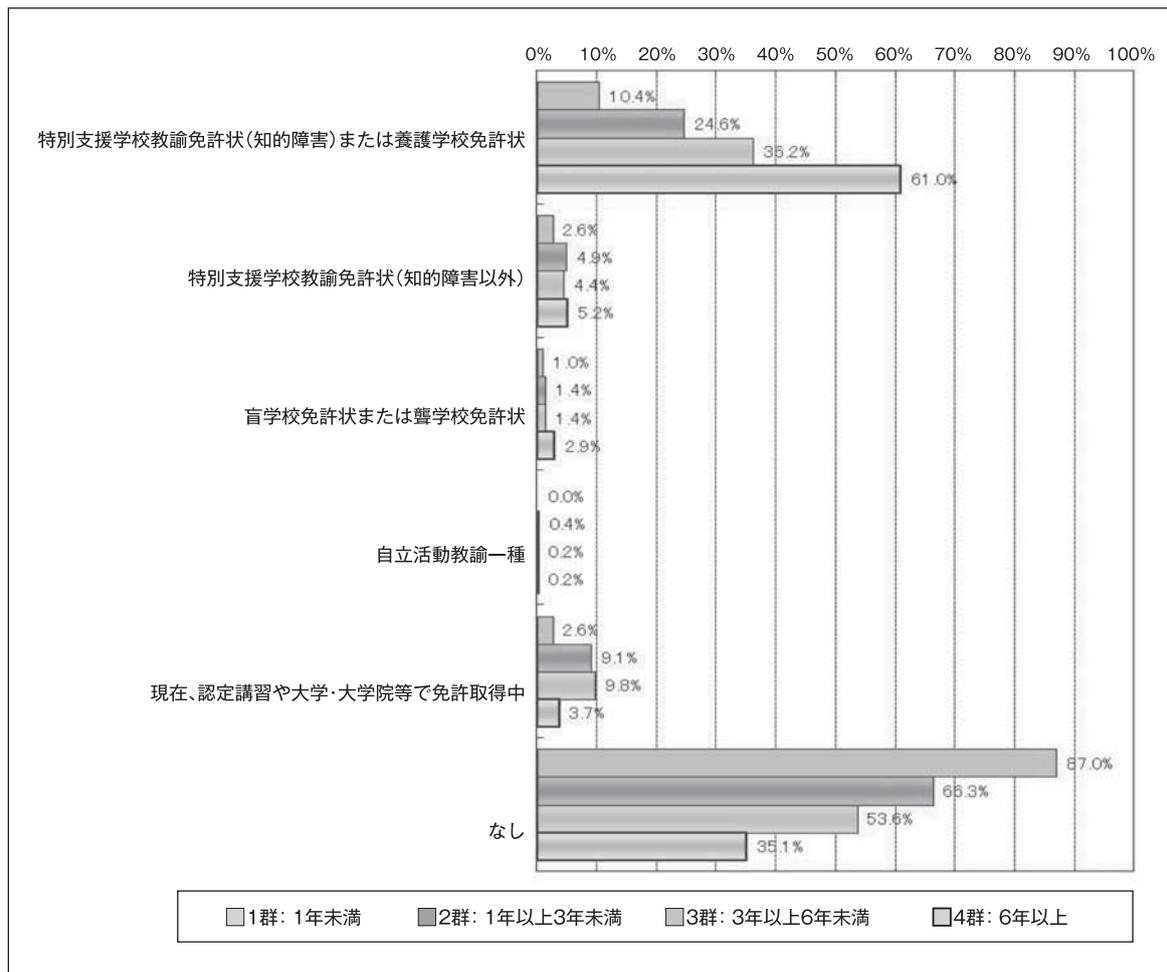


図 5- -3 特別支援学校教諭免許状の有無

知的障害特別支援学級経験年数別の特別支援学校教諭免許状の有無について、図 5- -3 に示した。「免許状なし」は 1 群が 87.0%(268 件)、2 群が 66.3%(366 件)、3 群が 53.6%(268 件)、4 群が 35.1%(170 件) となっており、1 群の比率が最も高くなっていた。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」については、1 群が 10.4%(32 件)、2 群が 24.6%(136 件)、3 群が 36.2%(18)、4 群が 61.0%(295 件) となっており、4 群が最も高くなっていた。知的障害特別支援学級の経験年数が増すごとに免許状の取得が進んでいる状況が伺える。

5.6.7 通常の学級の担任への支援

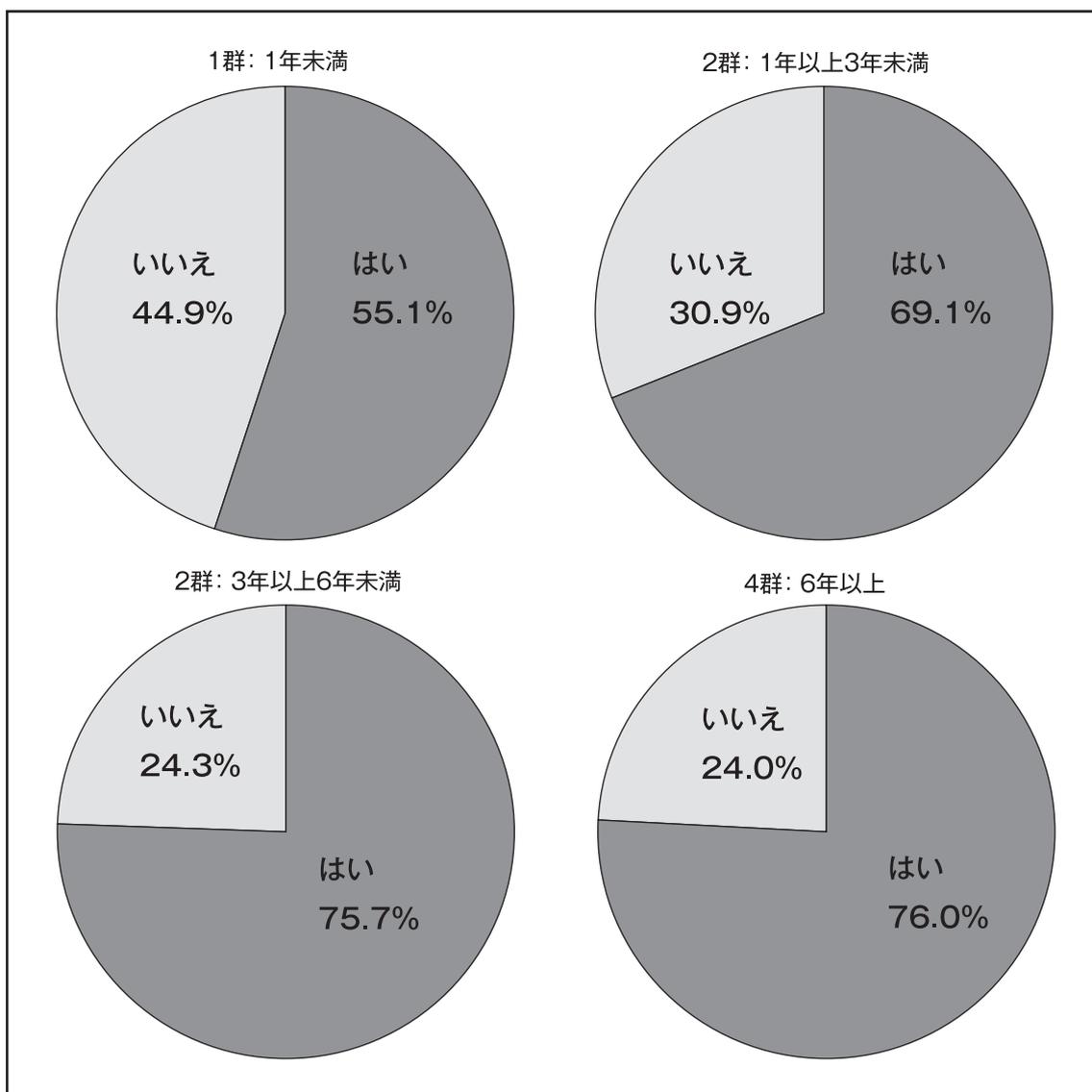


図5- 4 通常の学級の担任に対する支援実施の有無

知的障害特別支援学級経験年数別の通常の学級の担任に対する支援実施の有無について図5- 4に示した。1群は「はい」と回答した者の比率が55.1%(173件)と他の群に比べて最も低く、知的障害特別支援学級の経験年数が増えるごとに通常の学級の担任への支援を行う比率が高くなっていった。

表5 - 4 通常の学級の担任に対する支援実施の有無

	はい	いいえ	合計
I群: 1年未満	55.1%(173)	44.9%(141)	100%(314)
II群: 1年以上3年未満	69.1%(386)	30.9%(173)	100%(559)
III群: 3年以上6年未満	75.7%(381)	24.3%(122)	100%(503)
IV群: 6年以上	76.0%(379)	24.0%(120)	100%(499)
合計	70.3%(1319)	29.7%(556)	100%(1875)

無回答を除いた「知的障害特別支援学級経験年数」と「通常の学級の担任への支援」について独立性の検

定を行ったところ、有意差が認められ ($\chi^2 = 50.0, df=3, p<.01$)、残差分析の結果、Ⅰ群では通常の学級の担任への支援を行っている教員の比率が有意に低く、Ⅱ群、Ⅲ群では支援を行っている教員の比率が有意に高かった。経験を積むほどに通常の学級の担任への支援を行っている状況が伺える。

5.6.8 知的障害特別支援学級を担任することの希望

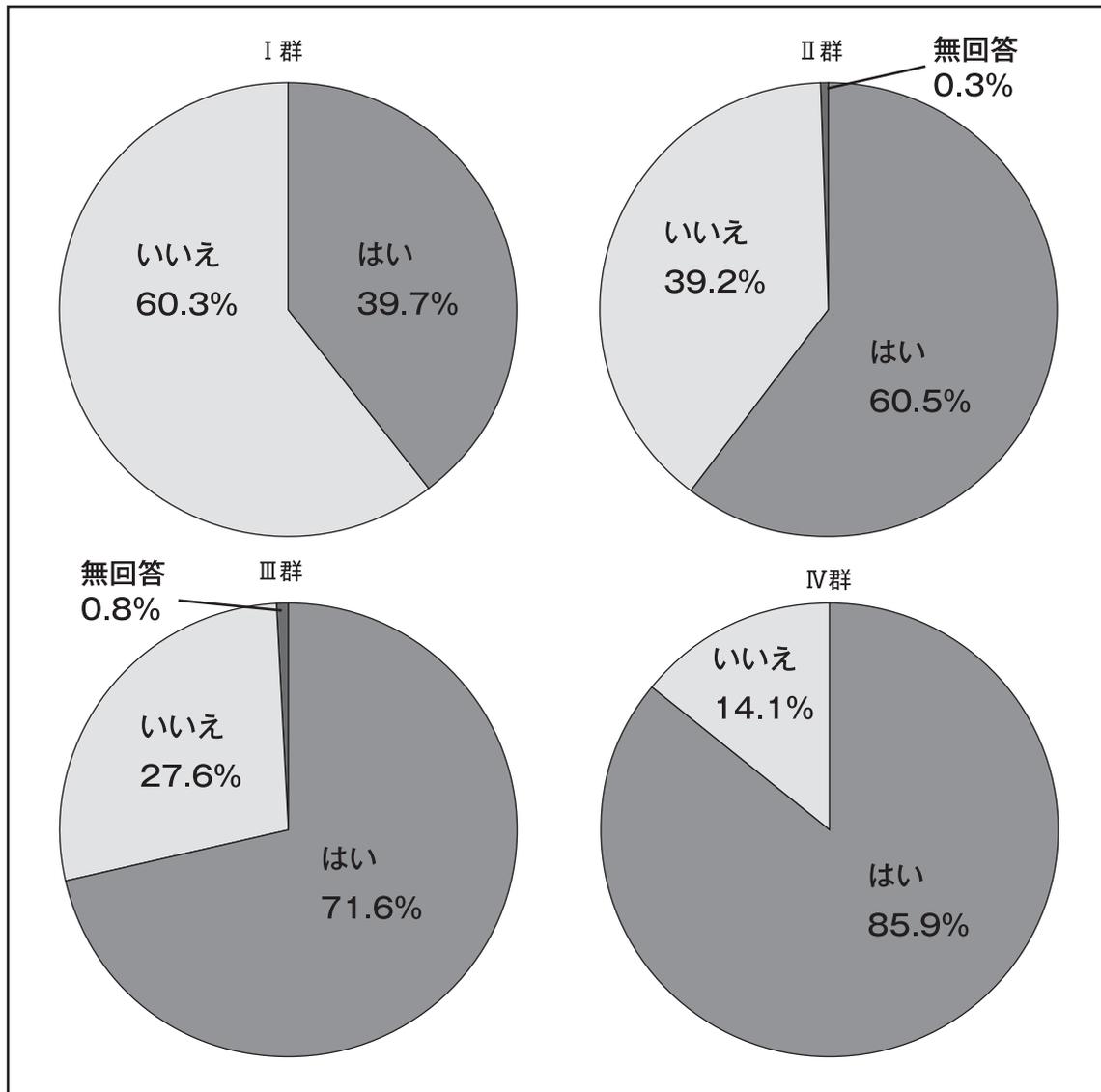


図5- 5 知的障害特別支援学級を担任することの希望

「あなたは自ら希望して知的障害特別支援学級の担任になりましたか」という問いの回答について、図5- 5に示した。Ⅳ群は「はい」と回答した者の比率が85.9%(397件)と最も高く、反対にⅠ群は「いいえ」と回答した者が60.3%(225件)と最も高かった。知的障害特別支援学級経験年数が長くなるほど希望して担任になる比率が高くなっていった。これは、Ⅳ群は新規採用や異動によって知的障害特別支援学級に着任していると考えられ、学校の事情等により希望ではなく予め決まった役割として知的障害特別支援学級の担当になったものと考えられる。

表5- - 5 知的障害特別支援学級を担任することの希望

	はい	いいえ	合計
I群: 1年未満	28.6%(90)	71.4%(225)	100%(315)
II群: 1年以上3年未満	51.2%(287)	48.8%(274)	100%(561)
III群: 3年以上6年未満	65.6%(330)	34.4%(173)	100%(503)
IV群: 6年以上	79.9%(397)	20.1%(100)	100%(497)
合計	58.8%(1104)	41.2%(772)	100%(1876)

無回答を除いた「知的特別支援学級経験年数」と「知的特別支援学級担任への希望」について独立性の検定を行ったところ有意差が認められ ($\chi^2 = 233.2, df=3, p<.001$)、残差分析の結果、II群、III群では自ら希望して知的障害特別支援学級担任になった者の比率が有意に高く、I群、IV群では自ら希望しなかった者の比率が有意に高かった。

5.7 分析軸（知的特学経験年数別）における回答者が担当している生徒の実態

5.7.1 回答者の学級に在籍している生徒数

表5- - 6 回答者の学級に在籍している生徒数

	有効 回答数	1名	2名	3名	4名	5名	6名	7名	8名	9名以上	平均	標準偏差
I群: 1年未満	316	90	85	51	37	24	15	7	4	3	2.8	1.91
%	100.0	28.5	26.9	16.1	11.7	7.6	4.7	2.2	1.3	0.9		
II群: 1年以上3年未満	561	125	110	102	60	68	47	18	14	17	3.6	2.87
%	100.0	22.3	19.6	18.2	10.7	12.1	8.4	3.2	2.5	3.0		
III群: 3年以上6年未満	505	71	93	89	71	66	47	27	15	26	4.2	3.50
%	100.0	14.1	18.4	17.6	14.1	13.1	9.3	5.3	3.0	5.1		
IV群: 6年以上	498	66	63	72	59	73	46	27	27	65	5.8	6.07
%	100.0	13.3	12.7	14.5	11.8	14.7	9.2	5.4	5.4	13.1		

回答者の学級に在籍している生徒数について、表5- -6に示した。I群が平均で2.8人(SD=1.91)、II群が3.6人(SD=2.87)、III群が4.2人(SD=3.50)、IV群が5.8人(SD=6.07)であった。「知的障害特別支援学級経験年数」を要因とした一元配置の分散分析を行ったところ有意差が認められ、($F(3,1876) = 44.943, p<.001$)、多重比較の結果5%水準でI群 < II群 < III群 < IV群と経験年数が多いほど、学級に在籍している生徒数が有意に多くなっていた。

5.7.2 学級に在籍している生徒の知能指数（IQ 最新値）別の人数

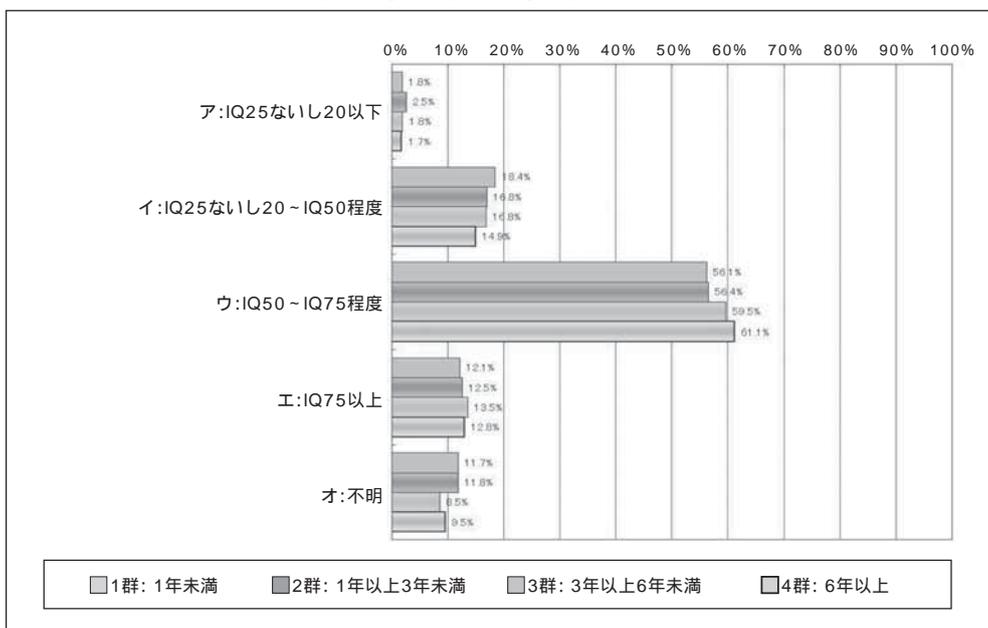


図5- - 6 学級に在籍している生徒の知能指数(IQ 最新値)別の人数

学級に在籍している生徒の知能指数(IQ 最新値)別の人数について、図5- -6に示した。いずれの群も「IQ50～IQ75程度」の人数比率が最も高く、1群は56.1%(479件)、2群は56.4%(1,082件)、3群は59.5%(1,238件)、4群は61.1%(1,711件)であった。

5.7.3 学級に在籍している生徒の必要な支援のレベル別の人数

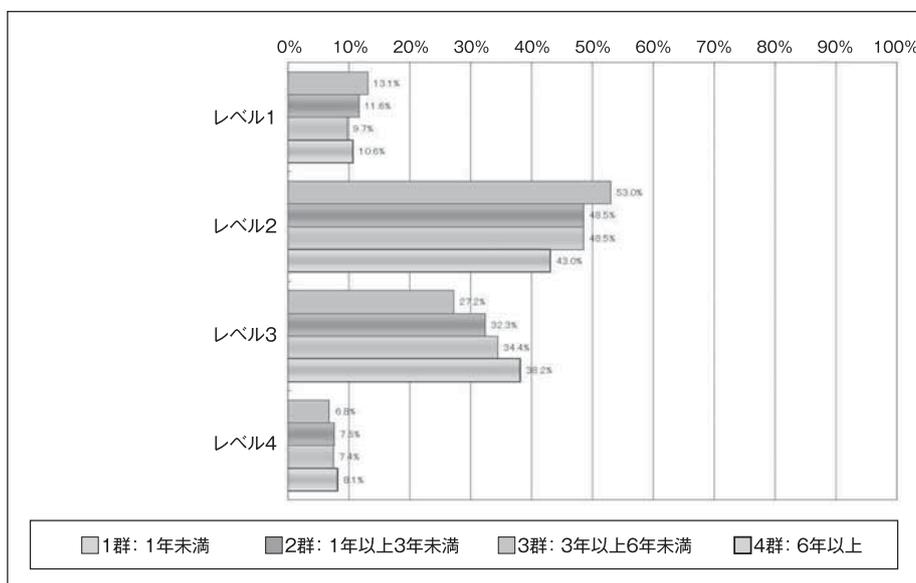


図5- - 7 学級に在籍している生徒の必要な支援のレベル別の人数

*注：各レベルは以下を示している。

- レベル1：「日常生活や学習活動に、常時、個別の支援を必要とする程度」
- 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」
- レベル3：「日常生活や学習活動に、適宜、一般的な支援を必要とする程度」
- レベル4：「日常生活や学習活動に、ほとんど支援を必要としない程度」

学級に在籍している生徒の必要な支援のレベル別の人数について図 5- -7 に示した。いずれの群も「レベル 2」の人数比率が最も高くなっており、群は 53.0%(470 件)、群は 48.5%(980 件)、群は 48.5%(1,032 件)、群は 43.0%(1,238 件)であった。次に「レベル 3」が高く、群は 27.2%(241 件)、群は 32.3%(653 件)、群は 34.4%(731 件)、群は 38.2%(1,099 件)であった。

5.7.4 回答者の学級に在籍している生徒の障害の種別毎の人数

表 5- -7 回答者の学級に在籍している生徒の障害の種別毎の人数

	合計	知的障害のみ	知的障害に重複する障害			知的障害以外
			自閉症スペクトラム障害	肢体不自由	その他の障害	
I 群: 1 年未満	886	699	131	15	21	20
%	100.0	78.9	14.8	1.7	2.4	2.3
II 群: 1 年以上 3 年未満	1977	1443	357	42	87	48
%	100.0	73.0	18.1	2.1	4.4	2.4
III 群: 3 年以上 6 年未満	2098	1476	462	38	58	64
%	100.0	70.4	22.0	1.8	2.8	3.1
IV 群: 6 年以上	2822	1808	747	54	126	87
%	100.0	64.1	26.5	1.9	4.5	3.1

回答者の学級に在籍している生徒の障害の種別毎の人数について表 5- -7 に示した。いずれの群も「知的障害のみ」の比率が最も高く、群は 78.9%(699 名)、群は 73.0%(1,443 名)、群は 70.4%(1,476 名)、群は 64.1%(1,808 名)であった。次いで、「知的障害に自閉症スペクトラム障害を併せ有する」生徒の人数比率が高くなっており、群は 14.8%(131 名)、群は 18.1%(357 名)、群は 22.0%(462 名)、群は 26.5%(747 名)であった。

5.7.5 回答者の学級に在籍している生徒の最高学年と最低学年の差

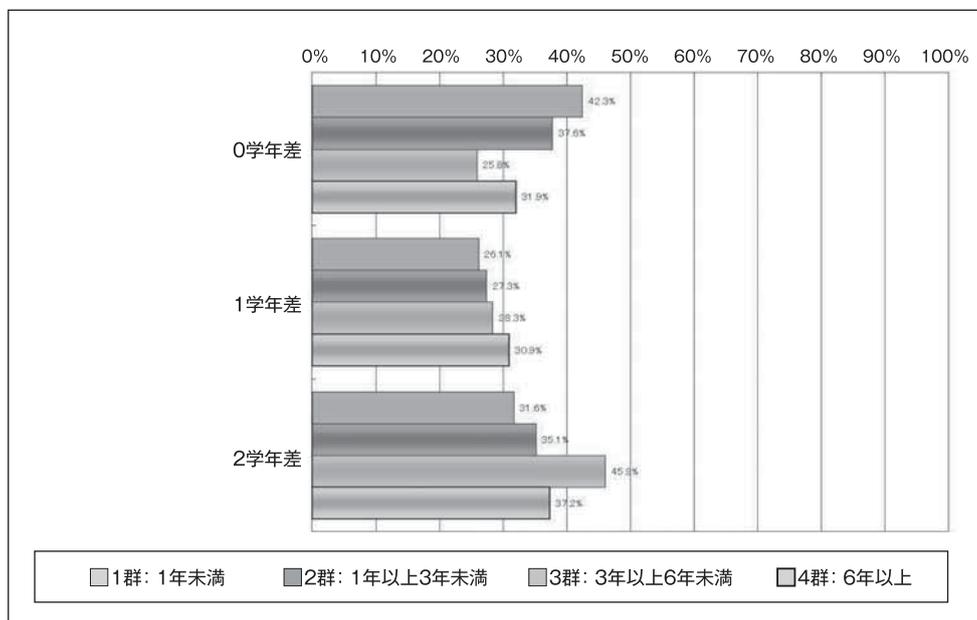


図 5- -8 回答者の学級に在籍している生徒の最高学年と最低学年の差

回答者の学級に在籍する生徒の最高学年と最低学年の差を図5-8に示した。群及び群において最も多いのが「0学年差」であり、群は42.3%（130件）で、群は37.6%（204件）であった。次に多いのが「2学年差」であり、群は31.6%（97件）、群は35.1%（190件）であった。群及び群で最も多いのは「2学年差」であり、群は45.9%（221件）で群は37.2%（176件）であった。次に多いのが、群は「1学年差」で28.3%（136件）、群は「0学年差」で31.9%（151件）であった。

5.7.1～5.7.5の結果を併せて考えると、経験年数が多いほど担当学級の在籍生徒数が多くなり、そのために学年差も大きくなっていると考えられる。一方で、知的障害の状態や支援のレベルなどは、経験年数で大きく差はないことが分かった。

5.8 分析軸（知的障害特別支援学級経験年数別）における回答者の所属校の状況

5.8.1 通常の学級に在籍する特別支援の必要な生徒に対し、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

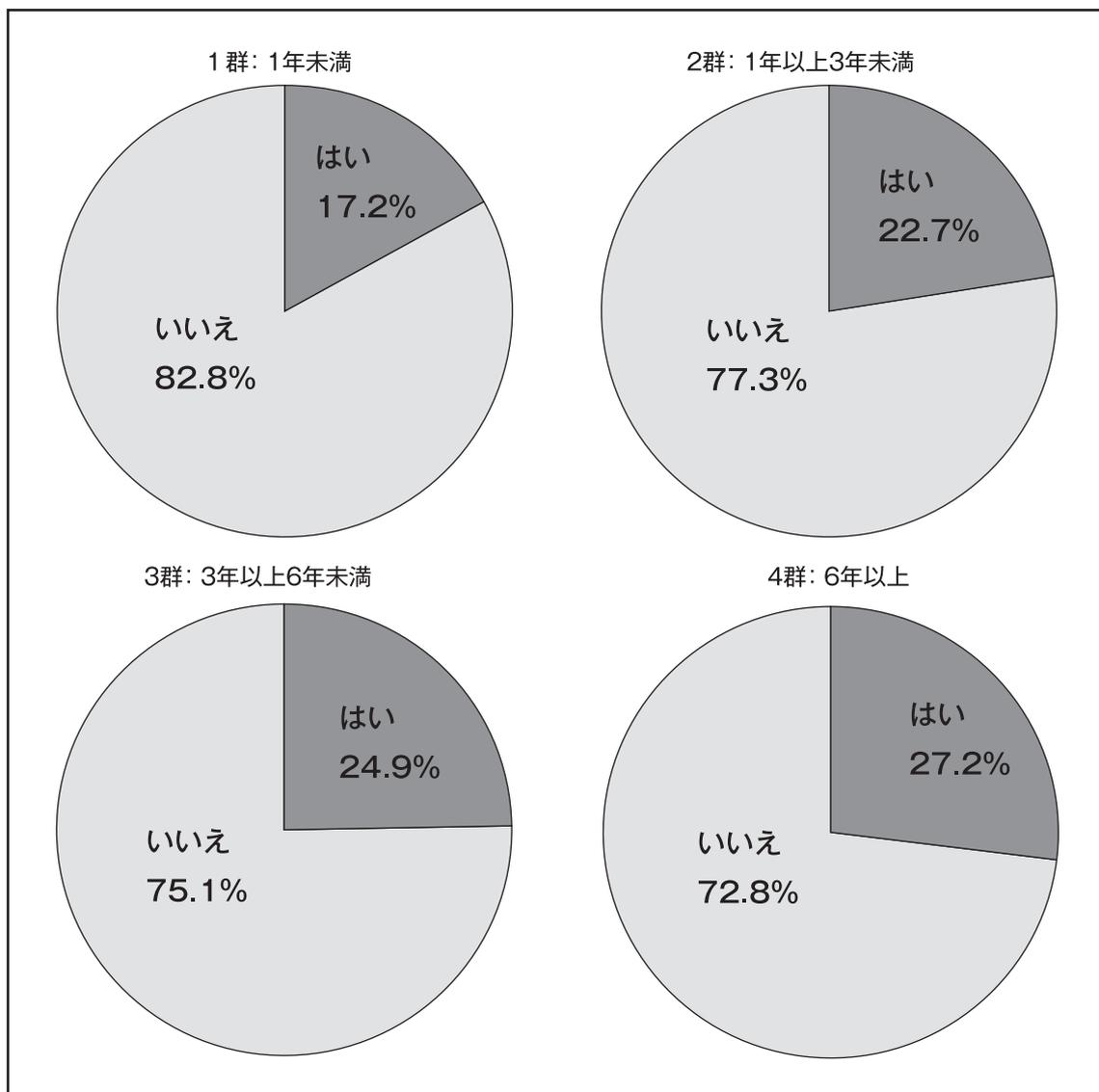


図5-9 通常の学級に在籍する特別支援の必要な生徒に対し、知的障害特別支援学級の担任が支援・指導を行うことの有無

通常の学級に在籍する特別支援の必要な生徒に対し、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について、図5-9に示した。いずれの群も「いいえ」が多く、群は82.8%（260件）、群は77.3%（428件）、群は75.1%（377件）、群は72.8%（359件）と、群、群、群、群の順番で少なくなっていく傾向が見られた。

5.9 分析軸（学級設置状況別）における回答者が抱える課題や困難など

5.9.1 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について「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」とき

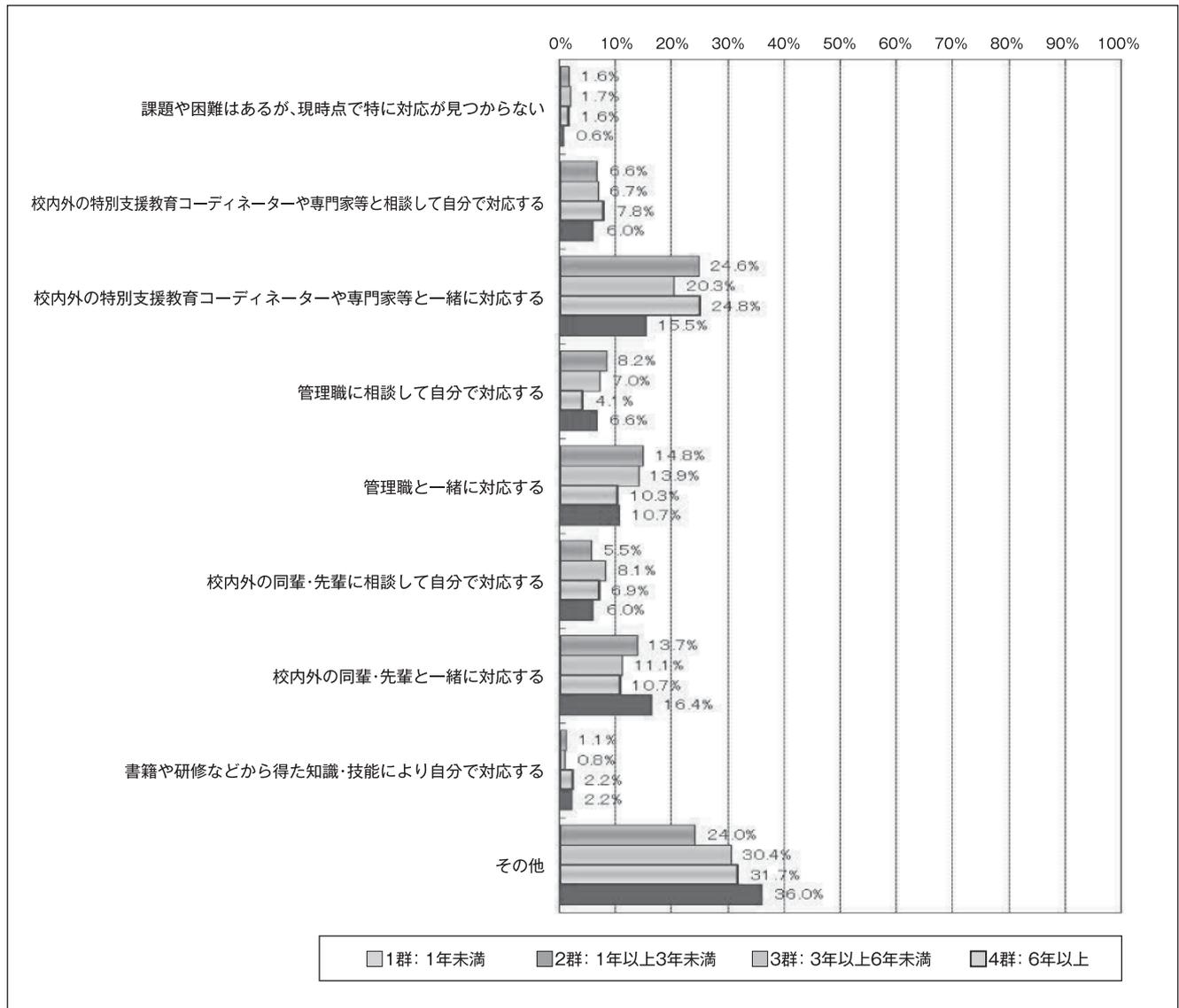


図5-9-10 「A：保護者と教員の間で児童生徒の実態の捉え方にズレがある」ときの一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「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」ときの一番効果的と思われる対応策について、図5-9-10に示した。群は「校外内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」が最も多く24.6%(45件)、次いで多いのが「その他」で24.0%(44件)であった。群で最も多いのは「その他」で30.4%(109件)、次いで多いのが「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 20.3%(73 件)であった。 群で最も多いのが「その他」で 31.7%(101 件)、次いで多いのが「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 24.8%(79 件)であった。 群で最も多いのが「その他」で 36.0%(114 件)、次いで多いのが「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」で 16.4%(52 件)であった。「その他」の具体的な内容については、総数と同様に、連絡帳や電話、個人面談等に対応するという意見が多く見られた。

5.9.2 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について「B：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」とき

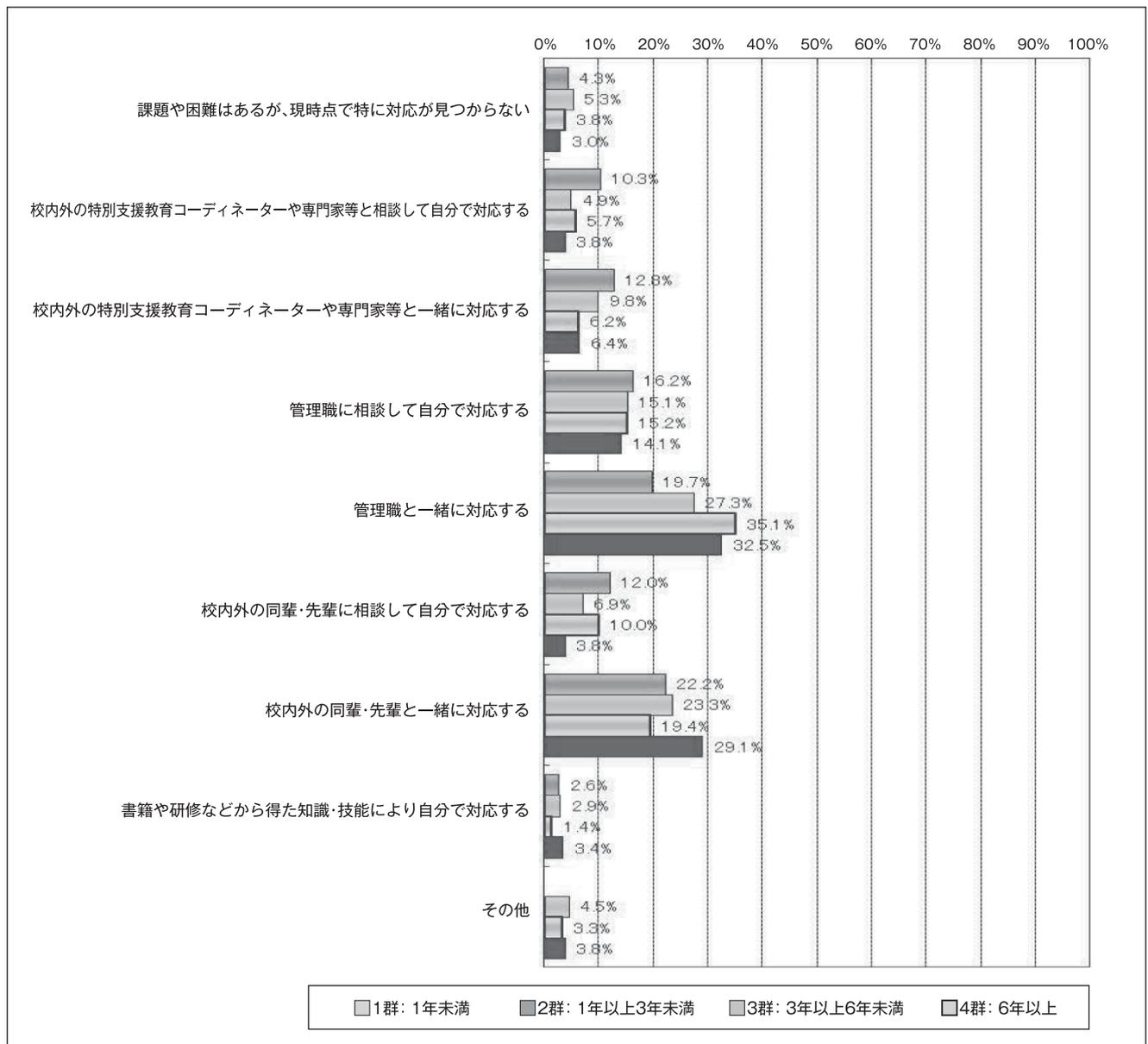


図5- -11 「B：児童生徒の実態によって、指導の環境を整えることが難しい」ときの一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「B：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」ときの一番効果的と思われる対応策について、図5- -11に示した。 群は「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」が最も多く 22.2%(26 件)、次いで多いのが「管理職と一緒に対応する」で

19.7%(23件)であった。群で最も多いのが「管理職と一緒に対応する」で27.3%(67件)、次いで多いのが「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」で23.3%(57件)であった。群で最も多いのが「管理職と一緒に対応する」で35.1%(74件)、次いで多いのが「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」で19.4%(41件)であった。

群で最も多いのが「管理職と一緒に対応する」で32.5%(76件)、次いで多いのが「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」で29.1%(68件)であった。

5.9.3 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について「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」とき

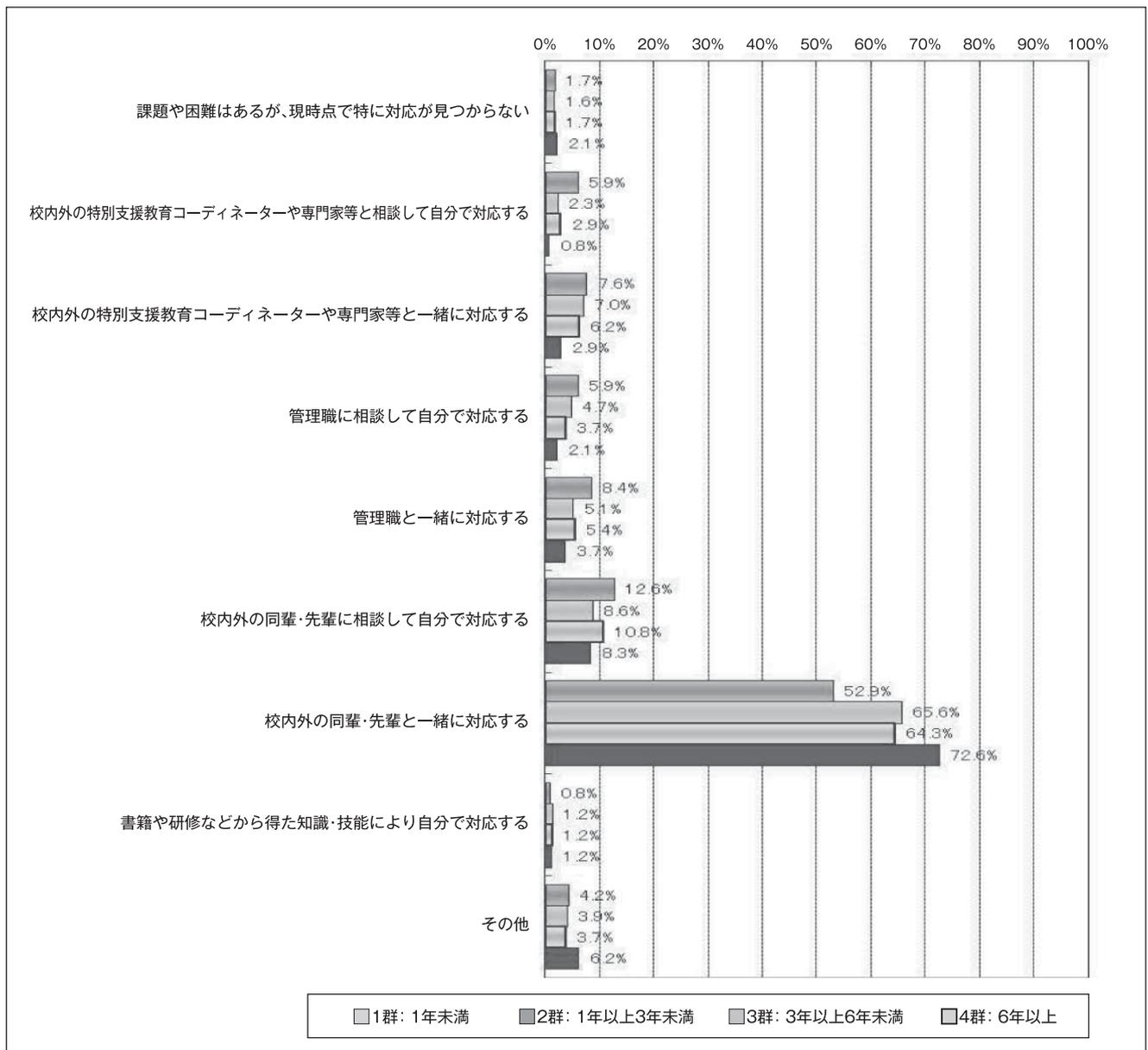


図5- -12 「C:特定の児童生徒に対応する必要があるとき、他の児童生徒への対応に困る」ときの一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「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」ときの一番効果的と思われる対応策について、図5- -12に示した。い

ずれの群も「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」が最も多く、群は52.9%(63件)、群は65.6%(168件)、群は64.3%(155件)、群は72.6%(175件)であった。いずれの群も次に多いのが「校内外の同輩・先輩に相談して自分で対応する」であり、群は12.6%(15件)、群は8.6%(22件)、群は10.8%(26件)、群は8.3%(20件)であった。

5.9.4 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について「D：宿泊学習などで同性による支援ができず苦慮している」とき

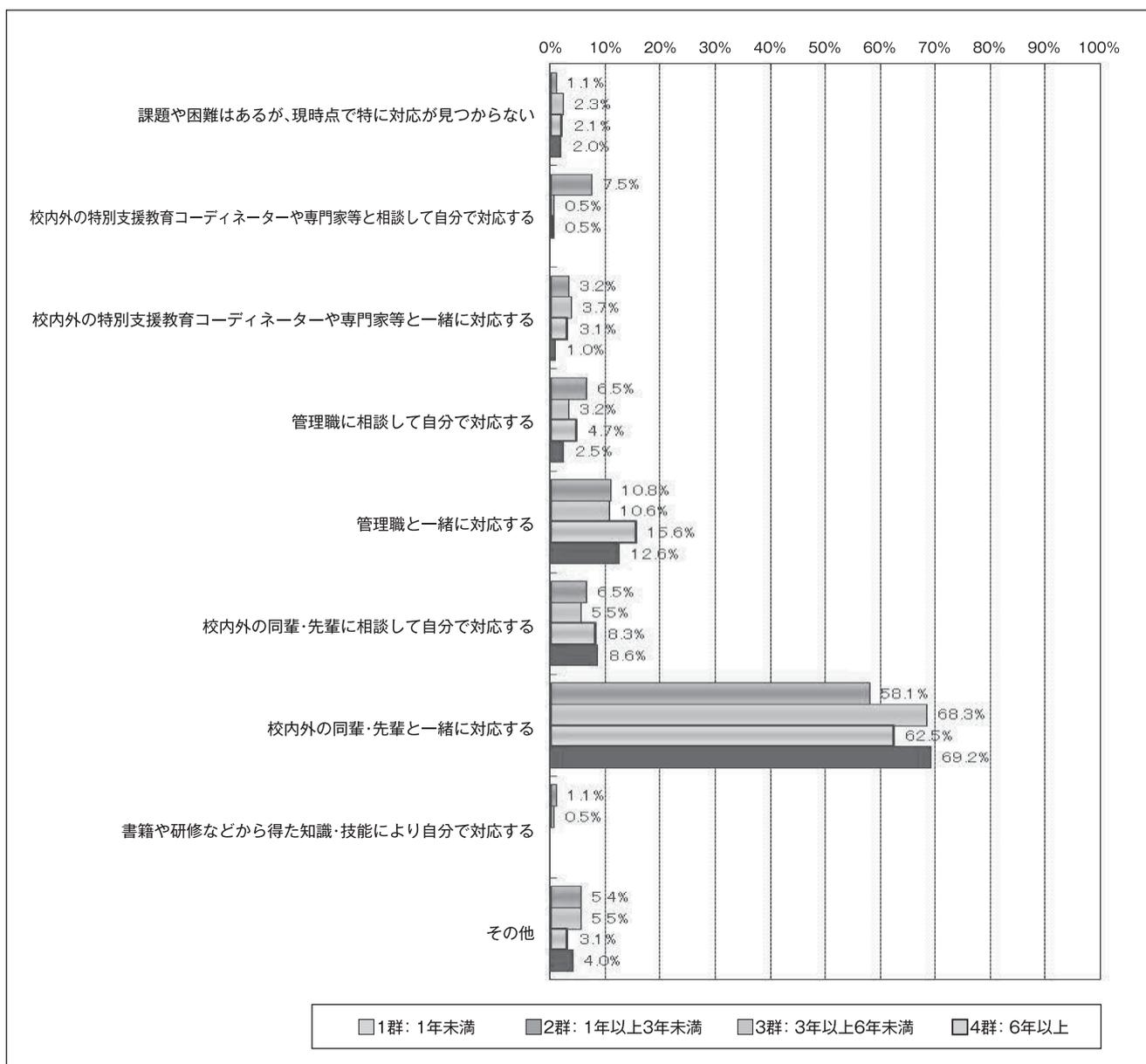


図5- 13 「D：宿泊学習などで同性による支援ができず苦慮している」ときの一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「D：宿泊学習などで同性による支援ができず苦慮している」ときの一番効果的と思われる対応策について、図5- 13に示した。いずれの群も「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」が最も多く、群は58.1%(54件)、群は68.3%(149件)、群は62.5%(120件)、群は69.2%(137件)であった。次いで多いのがいずれの群も「管理職と一緒に対応する」で、

群は 10.8%(10 件)、 群は 10.6%(23 件)、 群は 15.6%(30 件)、 群は 12.6%(25 件)であった。

5.9.5 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について「E：児童生徒への目が片時も離せない」とき

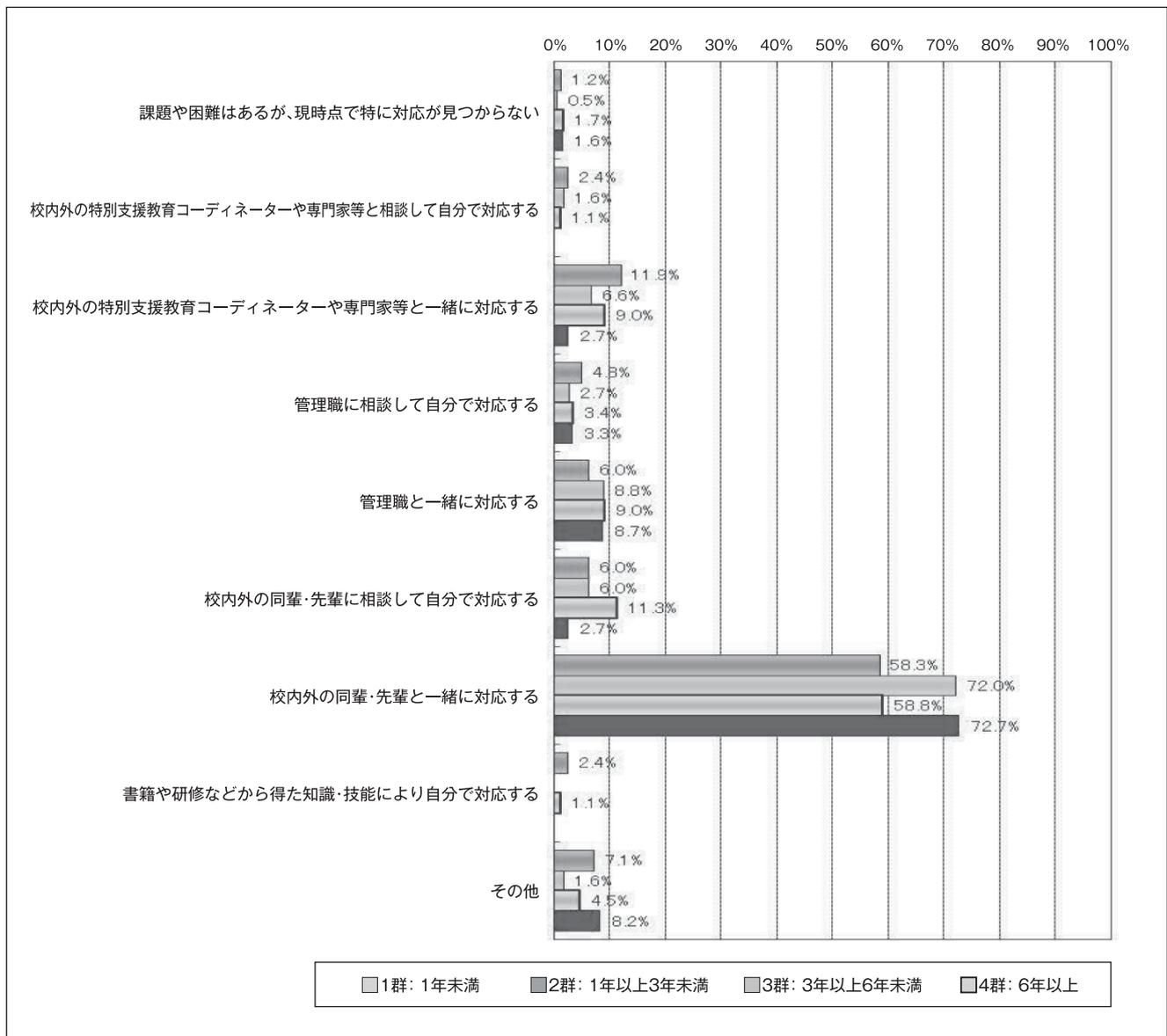


図5- -14 「E：児童生徒への目が片時も離せない」ときの一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「E：児童生徒への目が片時も離せない」ときの一番効果的と思われる対応策について、図5- -14に示した。 群で最も多いのが「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」で58.3%(49件)、次いで多いのが「校外内の特別支援教育コーディネーターや専門家等と一緒に対応する」で11.9%(10件)であった。 群で最も多いのが「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」で72.0%(131件)、次いで多いのが「管理職と一緒に対応する」で8.8%(16件)であった。 群で最も多いのが「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」で58.8%(104件)、次いで多いのが「校外内の同輩・先輩に相談して自分で対応する」で11.3%(20件)であった。 群で最も多いのが「校外内の同輩・先輩と一緒に対応する」で72.7%(133件)、次いで多いのが「管理職と一緒に対応する」8.7%(16件)であった。

5.9.6 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について「F：空き時間が確保できない」とき

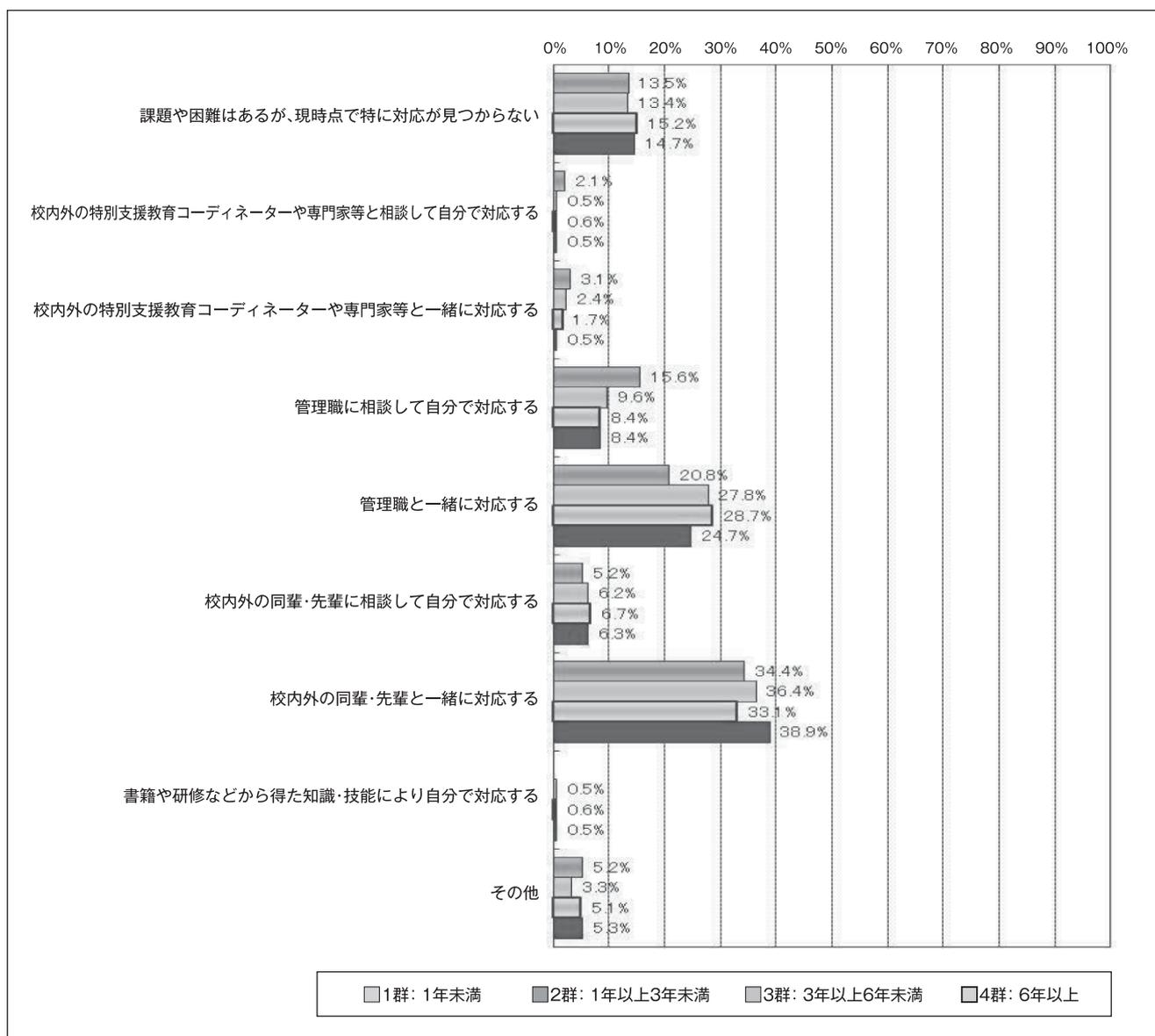


図5- 15 「F：空き時間が確保できない」ときの一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「F：空き時間が確保できない」ときの一番効果的と思われる対応策について、図5- 15に示した。いずれの群も「校内外の同輩・先輩と一緒に対応する」が最も多く、群は34.4%(33件)、群は36.4%(76件)、群は33.1%(59件)、群は38.9%(74件)であった。次いで多いのがいずれの群も「管理職と一緒に対応する」で、群は20.8%(20件)、群は27.8%(58件)、群は28.7%(51件)、群は24.7%(47件)であった。

5.9.7 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について「G:学級を不在(出張等)にすることができない」
とき

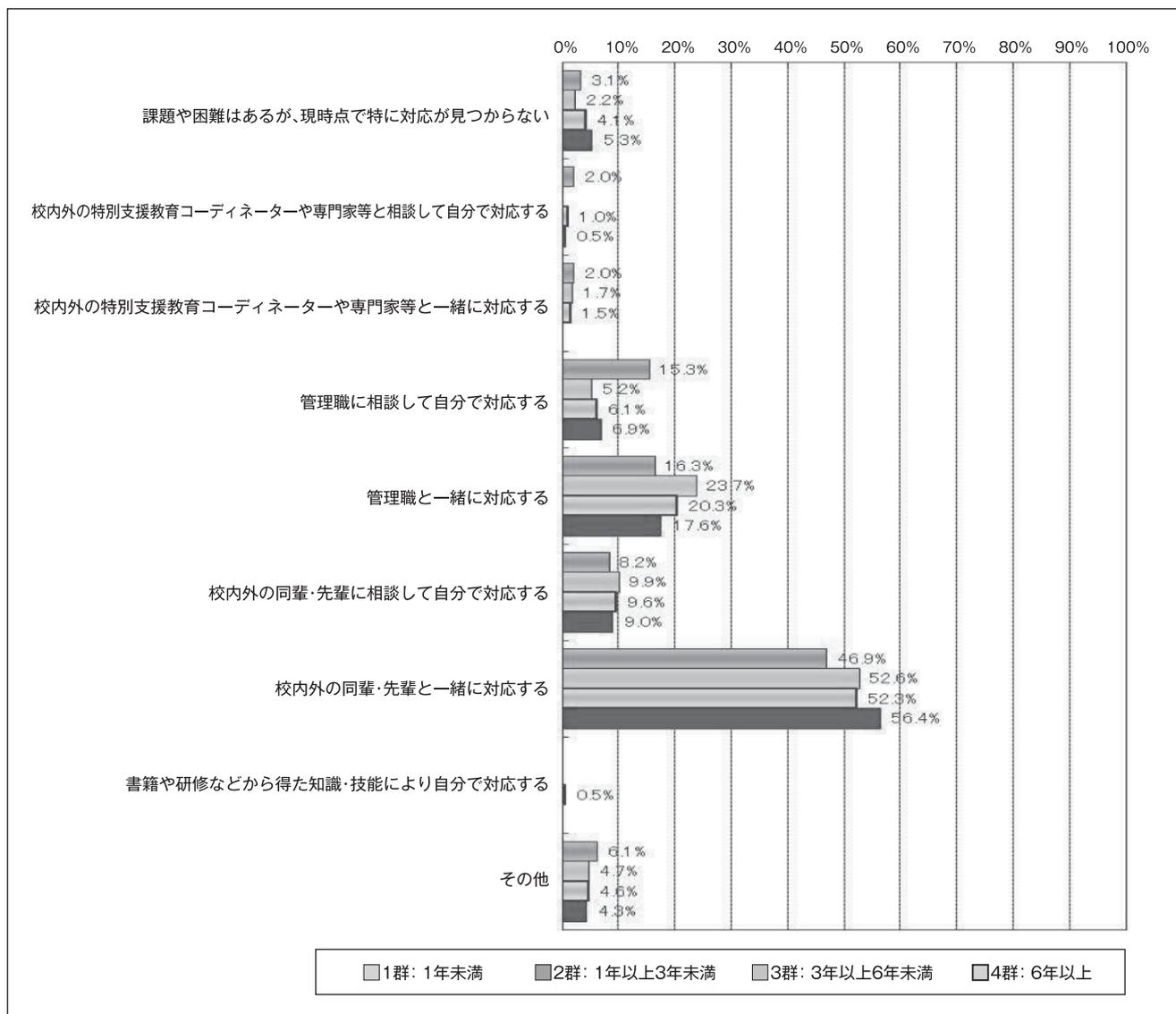


図5- 16 「G:学級を不在(出張等)にすることができない」ときの一番効果的と思われる対応策

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「G:学級を不在(出張等)にすることができない」
ときの一番効果的と思われる対応策について、図5- 16に示した。いずれの群も「校外内の同輩・先輩と
一緒に対応する」が最も多く、 群は46.9%(46件)、 群は52.6%(122件)、 群は52.3%(103件)、 群は
56.4%(106件)であった。次いで多いのがいずれの群も「管理職と一緒に対応する」で、 群は16.3%(16件)、
群は23.7%(55件)、 群は20.3%(40件)、 群は17.6%(33件)であった。

5.9.8 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難の中で現在も困っていること

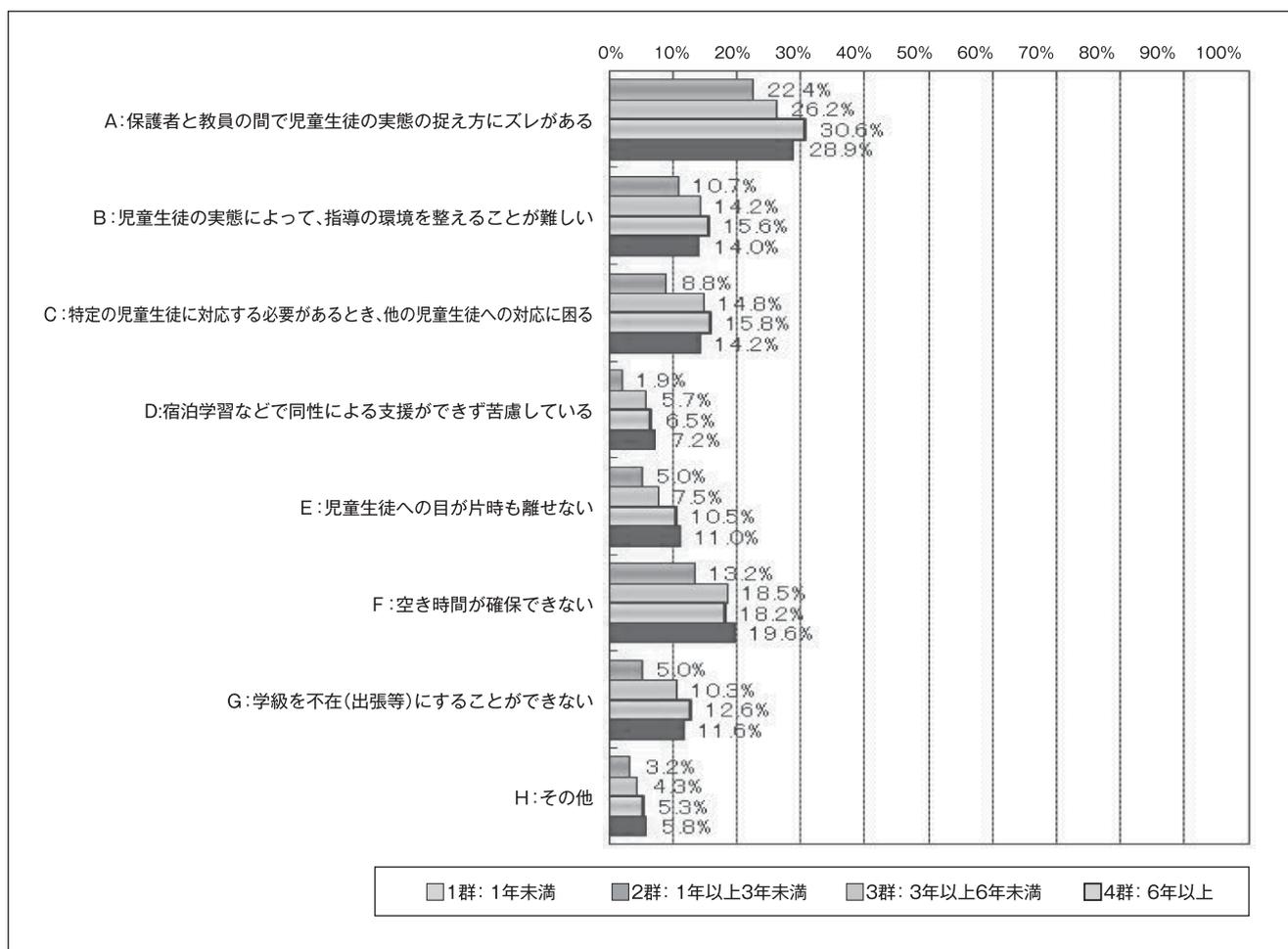


図5- 17 生徒の実態や学級集団に関する課題や困難の中で現在も困っていること

A～Gまでの生徒の実態や学級集団に関する具体的な課題や困難に対して、現在もなお困っていることの結果（複数回答）について図5- 17に示した。群は「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」が最も多く22.4%(71件)で、次いで多いのが「F：空き時間が確保できない」で13.2%(42件)、その後が「B：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」で10.7%(34件)であった。群で最も多いのは「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」で26.2%(147件)、次いで多いのは「F：空き時間が確保できない」18.5%(104件)、その後が「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14.8%(83件)であった。群で最も多いのは「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」30.6%(155件)で、次いで多いのは「F：空き時間が確保できない」18.2%(92件)、その後が「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15.8%(80件)であった。群で最も多いのは「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」28.9%(144件)、次いで多いのは「F：空き時間が確保できない」19.6%(98件)、その後が「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14.2%(71件)であった。

各群ともに現在困っていることとして「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」、「F：空き時間が確保できない」、「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」の3点の比率が高くなっていった。また、群、群、群においては「B：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」と回答した者の比率が「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」と回答した者の比率とほぼ同程度になっていることから、これら4点について現在も困っている状況が伺える。

「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」という点については心理的な側面での問題が主であるが、「B：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」、「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」、「F：空き時間が確保できない」という点については、物理的な（時間や人手等）側面での問題が主となって心理的にも負担となっているものと考えられる。

5.9.9 生徒の実態把握の方法について

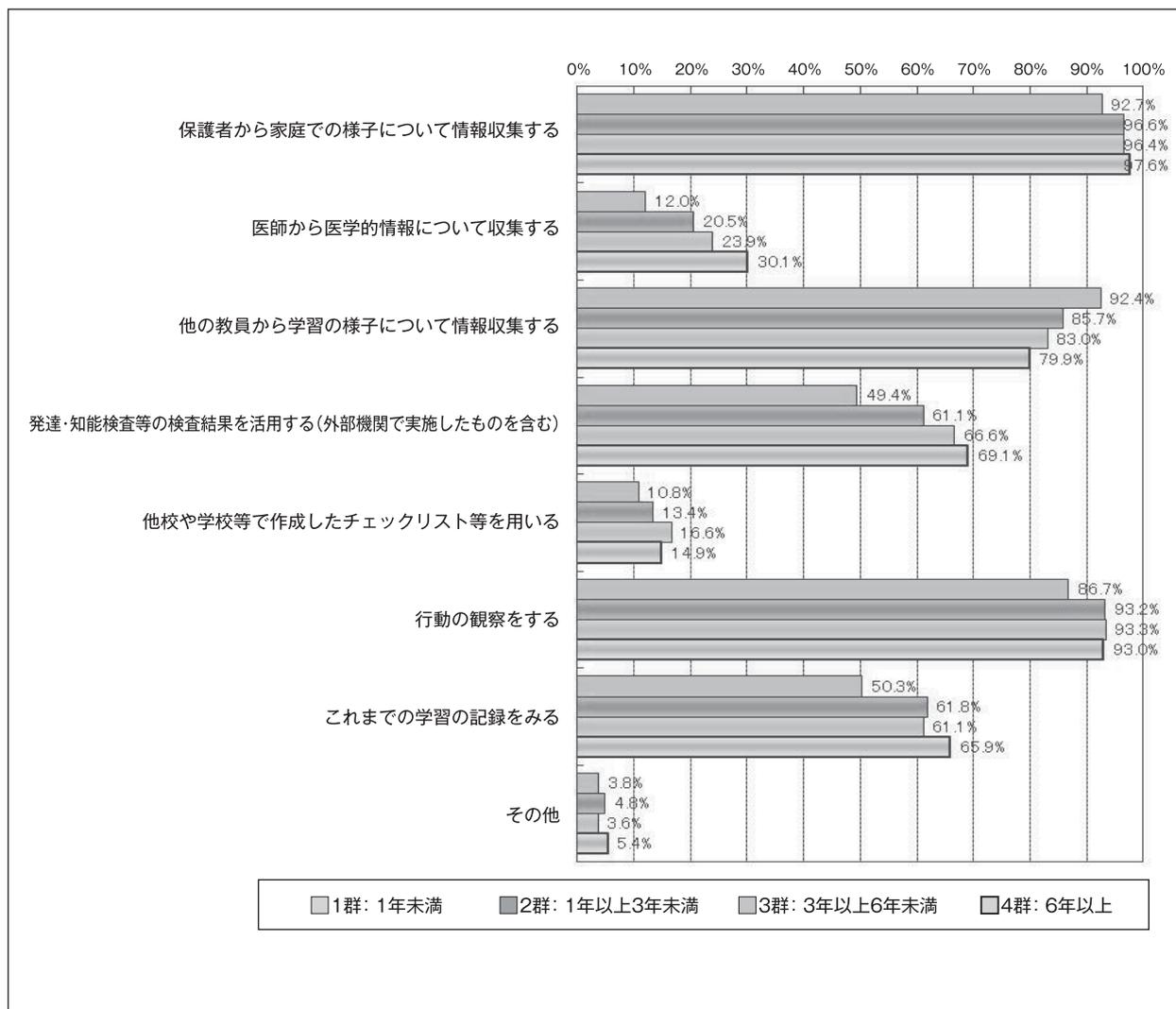


図5- 18 生徒の実態把握の方法で現在行っているもの

回答者が現在行っている生徒の実態把握の方法について、図5- 18に示した。いずれの群も「保護者から家庭での様子について情報収集する」が最も多く、1群は92.7%（293件）、2群は96.6%（541件）、3群は96.4%（488件）、4群は97.6%（486件）であった。次いで多いのは、3群は「他の教員から学習の様子について情報収集する」で92.4%（292件）であり、それ以外の群は「行動の観察をする」で1群は93.2%（522件）、2群は93.3%（472件）、4群は93.0%（463件）であった。

3群は知的障害特別支援学級を初めて担当した教員であるため、前年度までの生徒の様子を知っている教員などから情報収集しているため、「他の教員から学習の様子について情報収集する」ことが他の群よりも

多いことが推察される。

5.9.10 回答者の発達検査や知能検査の実施経験の有無

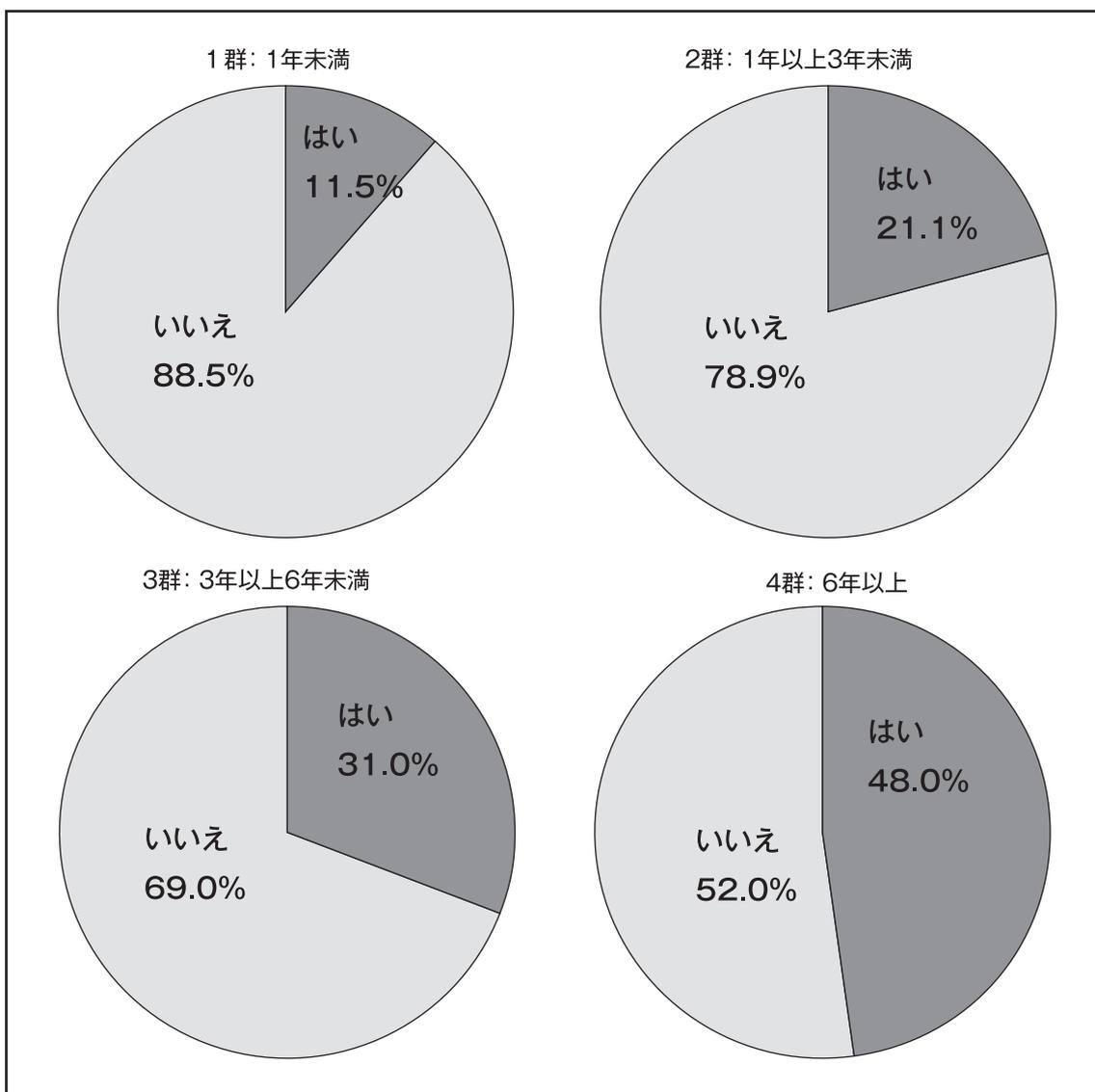


図5- -19 回答者の発達検査や知能検査の実施経験の有無

検査者として発達検査や知能検査を行った経験の有無について、図5- -19に示した。実施経験があると回答したのは、4群が48.0% (239件)、3群が31.0% (156件)、2群が21.1% (118件)、1群が11.5% (36件)であり、経験年数が上がるにつれて値が大きくなった。

5.9.11 生徒の実態把握に関する課題や困難の有無

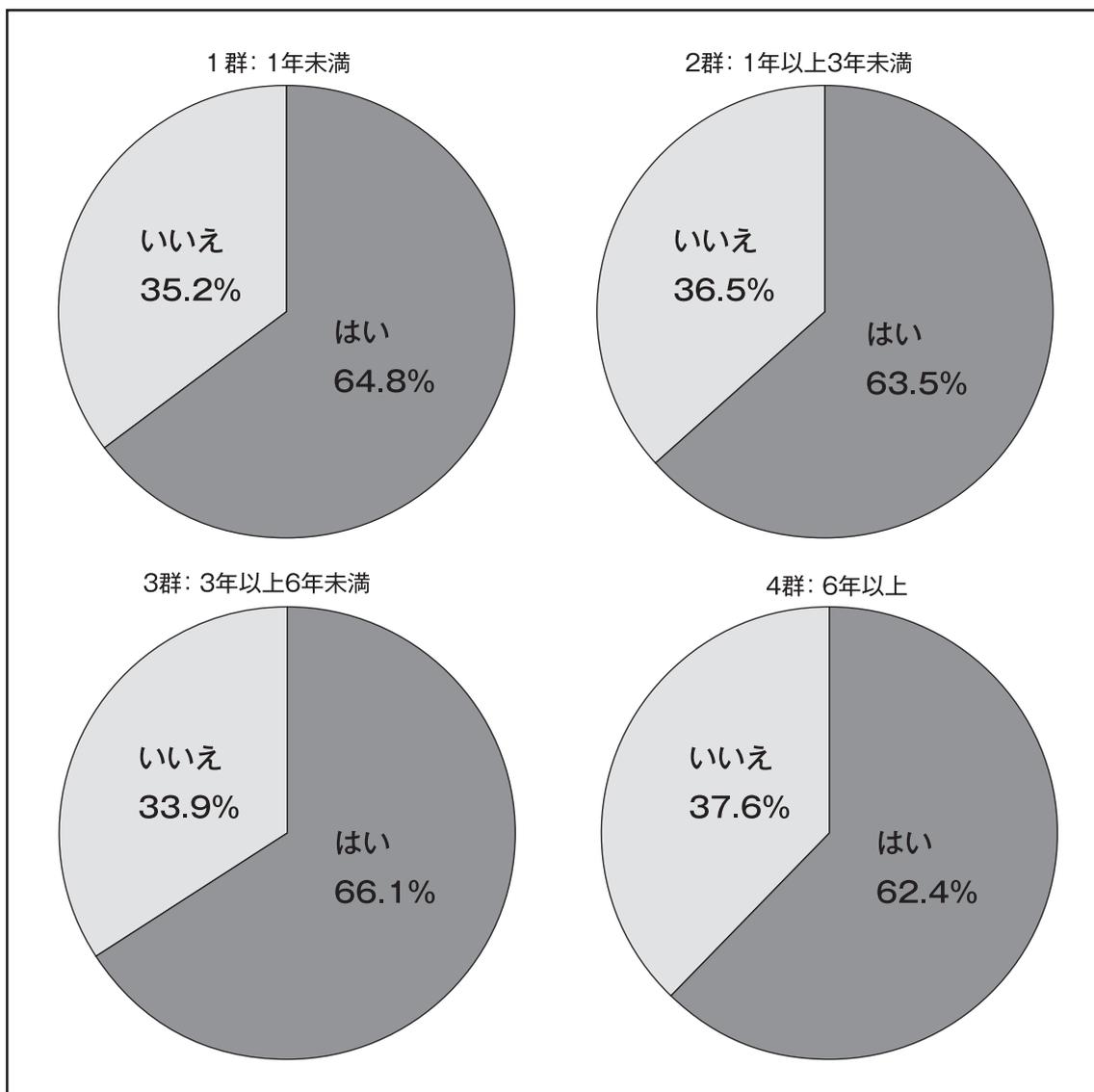


図5- -20 生徒の実態把握に関する課題や困難の有無

生徒の実態把握に関する課題や困難の有無について、図5- -20 に示した。「はい」と回答した者は、群は64.8%（201件）、群は63.5%（345件）、群は66.1%（325件）、群は62.4%（302件）であった。生徒の実態把握に関する課題や困難の有無は、経験年数による差がない結果となった。

5.9.12 生徒の実態把握に関する課題や困難の具体的内容

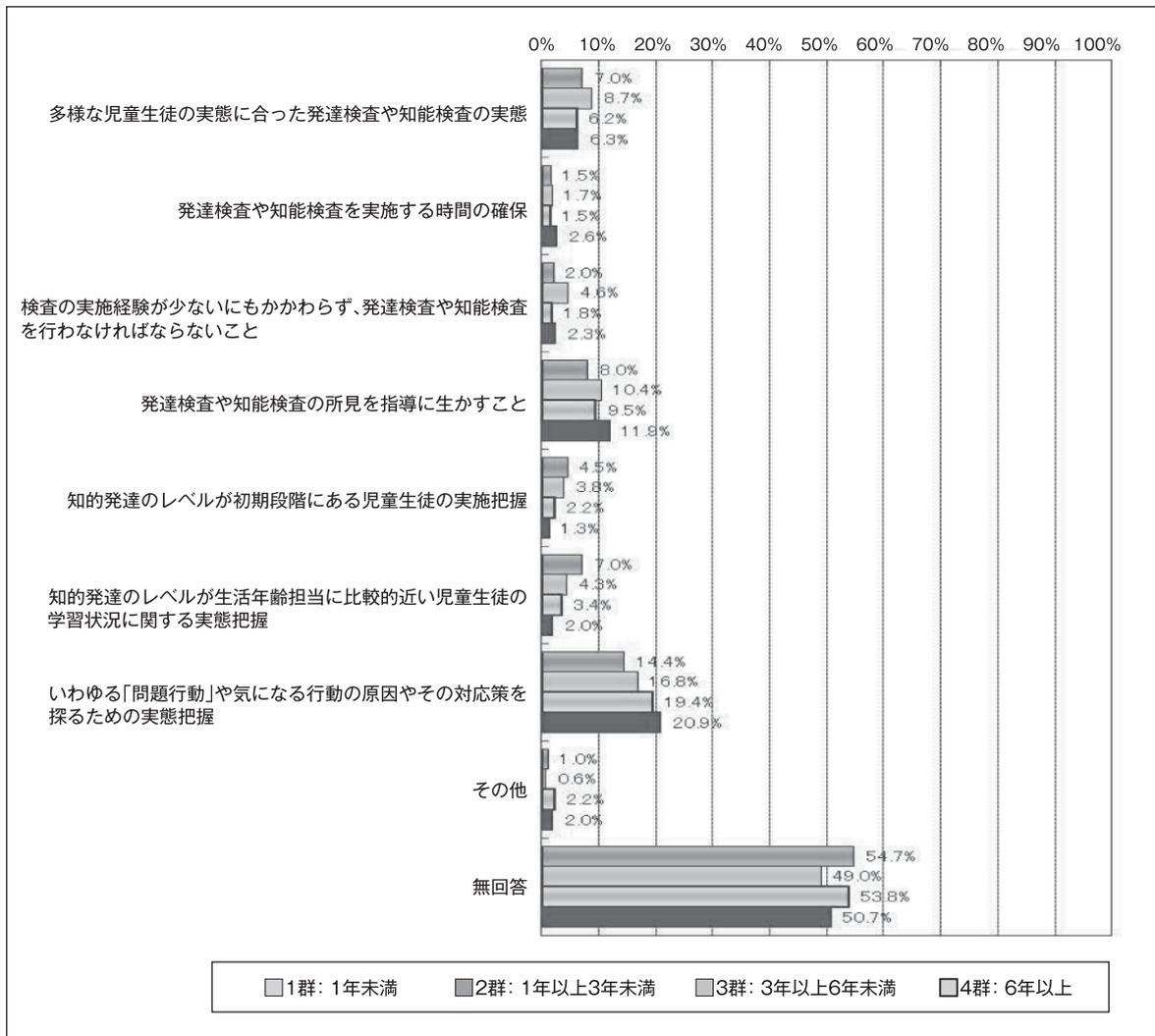


図5- - 21 生徒の実態把握に関する課題や困難の具体的内容 挿入

実態把握に関する課題や困難の具体的内容を図5- -21に示した。いずれの群も「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」が最も多く、1群は14.4%（29件）、2群は16.8%（58件）、3群は19.4%（63件）、4群は20.9%（63件）と、経験年数が増えるにつれて値が大きくなった。次いで多いのがいずれの群も「発達検査や知能検査の所見を指導に生かすこと」で、1群は8.0%（16件）、2群は10.4%（36件）、3群は9.5%（31件）、4群は11.9%（36件）であった。

5.9.13 各教科等を合わせた指導の実施の有無

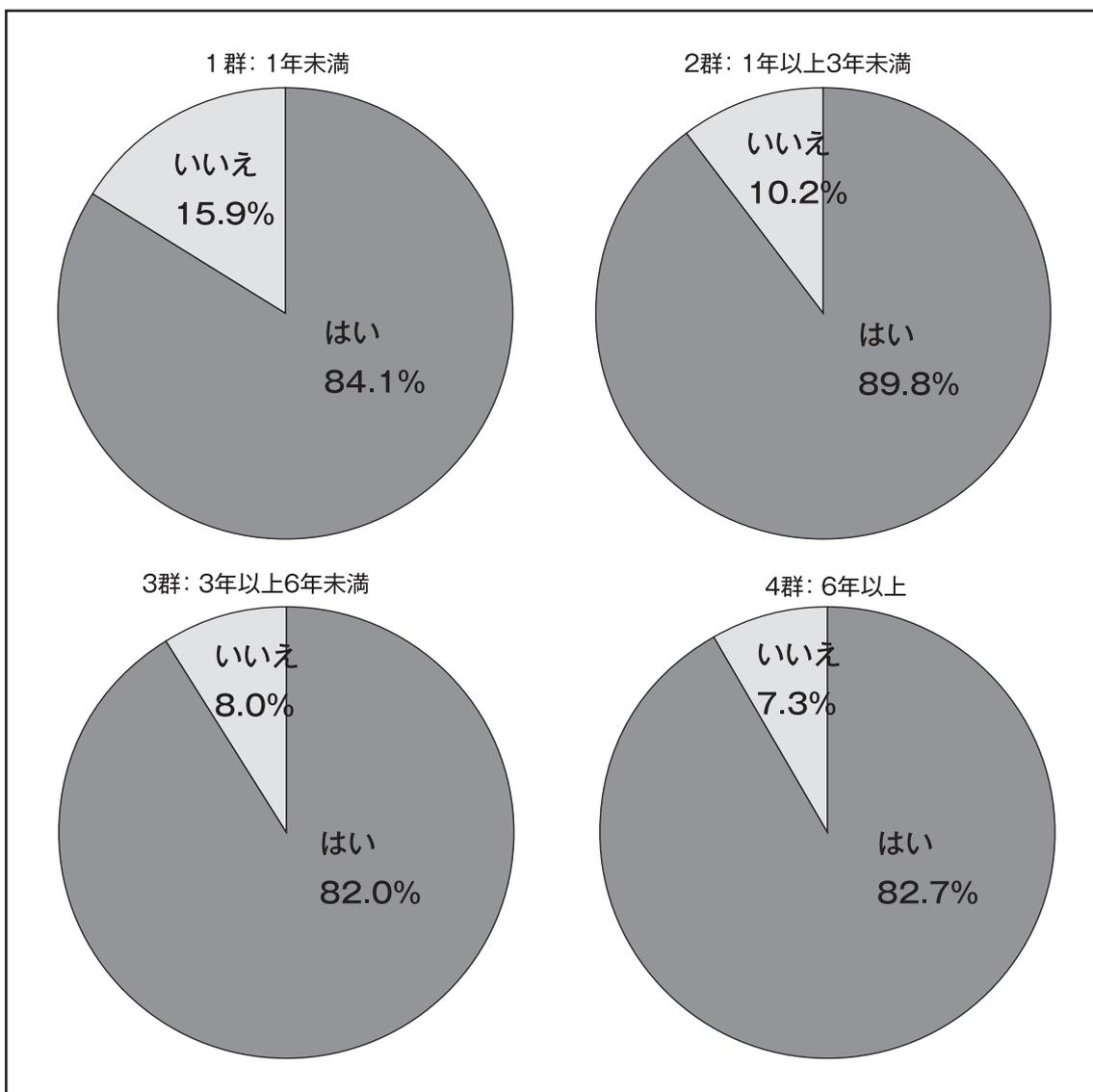


図5- -22 各教科等を合わせた指導の実施の有無 挿入

各教科等を合わせた指導の実施の有無について、図5- -22に示した。実施していると回答した者は、1群は84.1%（264件）、2群は89.8%（502件）、3群は92.0%（461件）、4群は92.7%（459件）であった。

5.9.14 国語、算数又は数学の授業において用いている教材

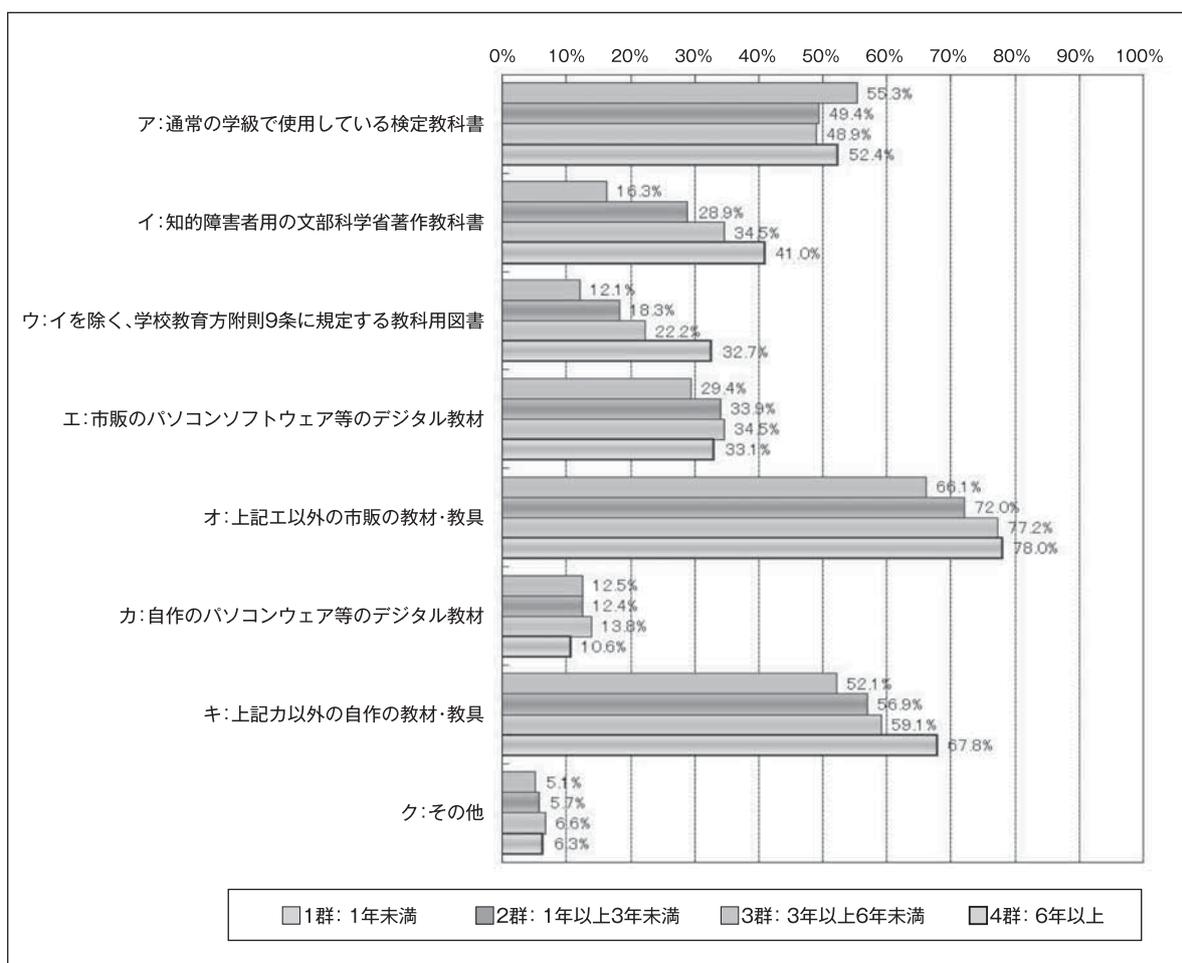


図5- - 23 国語、算数又は数学の授業において用いている教材

国語、算数又は数学の授業において使用している教材について、図5- -23に示した。いずれの群も「デジタル教材以外の市販の教材・教具」が最も多く、1群は66.1%（207件）、2群は72.0%（401件）、3群は77.2%（385件）、4群は78.0%（382件）であった。次いで多いのは、1群は「通常の学級で使用している検定教科書」であり55.3%（173件）であった。それ以外の群では「デジタル教材以外の自作の教材・教具」であり、2群は56.9%（317件）、3群は59.1%（295件）、4群は67.8%（332件）であった。

一方、「知的障害者用の文部科学省著作教科書」を用いていると回答した者は、1群は16.3%（51件）、2群は28.9%（161件）、3群は34.5%（172件）、4群は41.0%（201件）であった。

5.9.15 学習評価に関する課題や困難

表5- - 8 学習評価に関する課題や困難

	有効回答数	ア: 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	イ: どのような学 習評価の方法 を取ればよい か決めるのが 難しい	ウ: 学習評価の結 果が妥当なも のかどうかを 確認するのが 難しい	エ: 学習評価の結 果を次の指導 の改善へとつ なげるのが難 しい	オ: その他
I群: 1年未満	311	148	67	72	25	1
%	100.0	47.6	21.5	23.2	8.0	0.3
II群: 1年以上3年未満	555	264	103	132	55	2
%	100.0	47.6	18.6	23.8	9.9	0.4
III群: 3年以上6年未満	495	237	73	126	50	9
%	100.0	47.9	14.7	25.5	10.1	1.8
IV群: 6年以上	478	252	76	91	54	6
%	100.0	52.7	15.9	19.0	11.3	1.3

学習評価に関する課題や困難について、表 - -8 に示した。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」が最も多く、 群は 47.6%（148 件）、 群は 47.6%（264 件）、 群は 47.9%（237 件）、 群は 52.7%（252 件）であった。

5.9.16 個別の指導計画の作成の有無

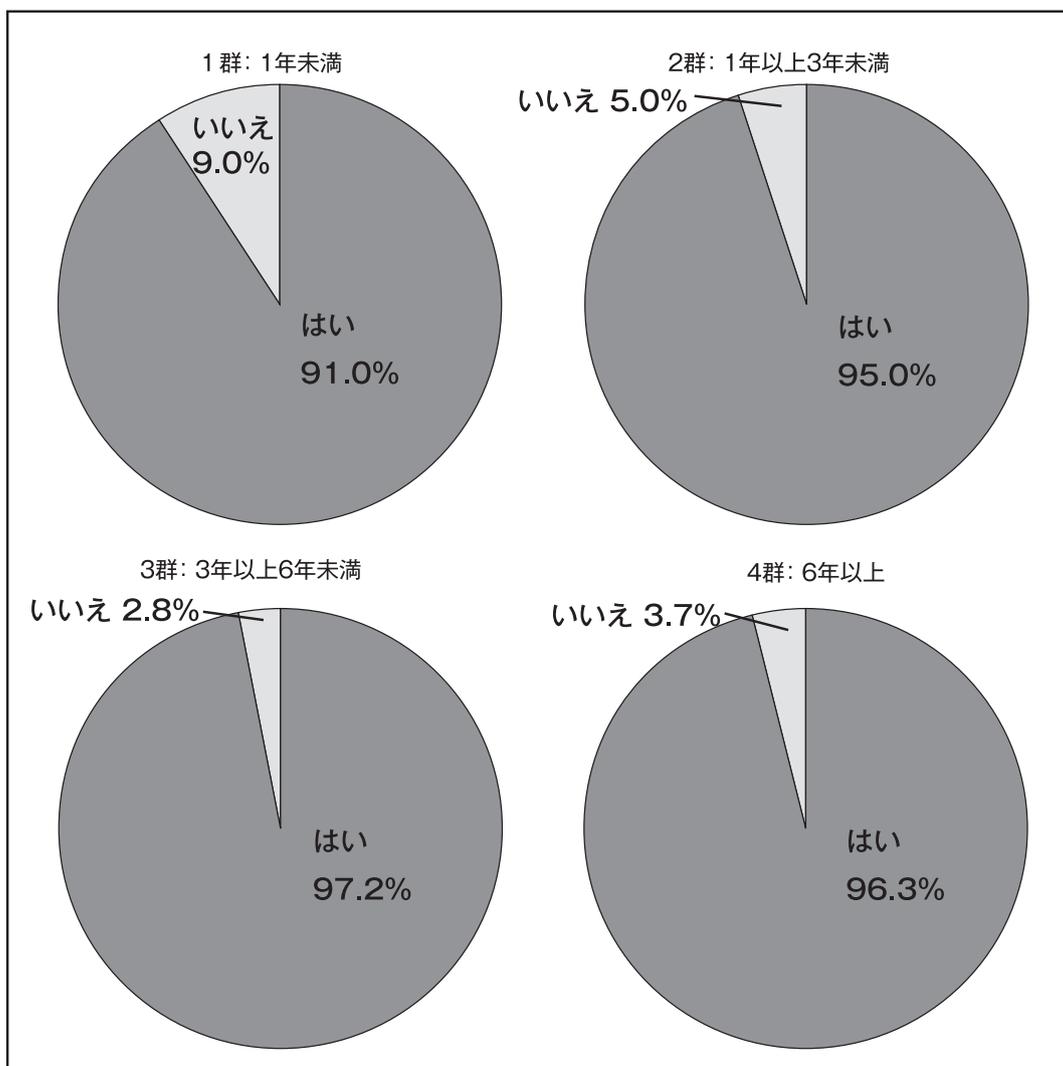


図5- - 23 個別の指導計画の作成の有無

個別の指導計画の作成の有無について、図 5- 23 に示した。作成していると回答した者は、 群は 91.0% (284 件)、 群は 95.0% (528 件)、 群は 97.2% (485 件)、 群は 96.3% (475 件)であった。

5.9.17 個別の指導計画の作成にあたっての困難

表 5- 9 個別の指導計画の作成にあたっての困難

	有効回答数	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	エ： どのように評価されるのか決めること	オ： 個別の指導計画を意識して授業を行うこと	カ： 児童生徒の生活や学習状況を評価すること	キ： 評価結果を次の授業や指導へ生かすこと	ク： 必要ならば、計画の修正を行うこと
I群：1年未満	281	79	52	79	30	23	8	10	1
%	100.0	28.1	18.5	28.1	10.7	8.2	2.8	3.6	0.4
II群：1年以上3年未満	518	100	109	140	78	51	17	14	9
%	100.0	19.3	21.0	27.0	15.1	9.8	3.3	2.7	1.7
III群：3年以上6年未満	482	139	81	102	52	57	17	23	11
%	100.0	28.8	16.8	21.2	10.8	11.8	3.5	4.8	2.3
IV群：6年以上	467	115	89	106	57	63	18	15	5
%	100.0	24.6	19.1	22.7	12.2	13.5	3.9	3.2	1.1

個別の指導計画の作成にあたっての困難について、表 5- 9 に示した。 群は「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」と「具体的な指導の方法を考えること」が同数で 28.1%(79 件)であった。 群は「具体的な指導の方法を考えること」が最も多く 27.0% (140 件)で、次いで多いのは「個別の指導目標を設定すること」で 21.0% (109 件)であった。 群と 群で最も多いのは「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」で 群が 28.8%(139 件)で 群が 24.6%(115 件)であった。次いで多いのが「具体的な指導の方法を考えること」で 群は 21.2% (102 件)で 群が 22.7% (106 件)であった。

5.9.18 教育課程や指導に関する課題や困難に対して実際に行っている対応策や工夫点 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を組み合わせた教育課程の編成

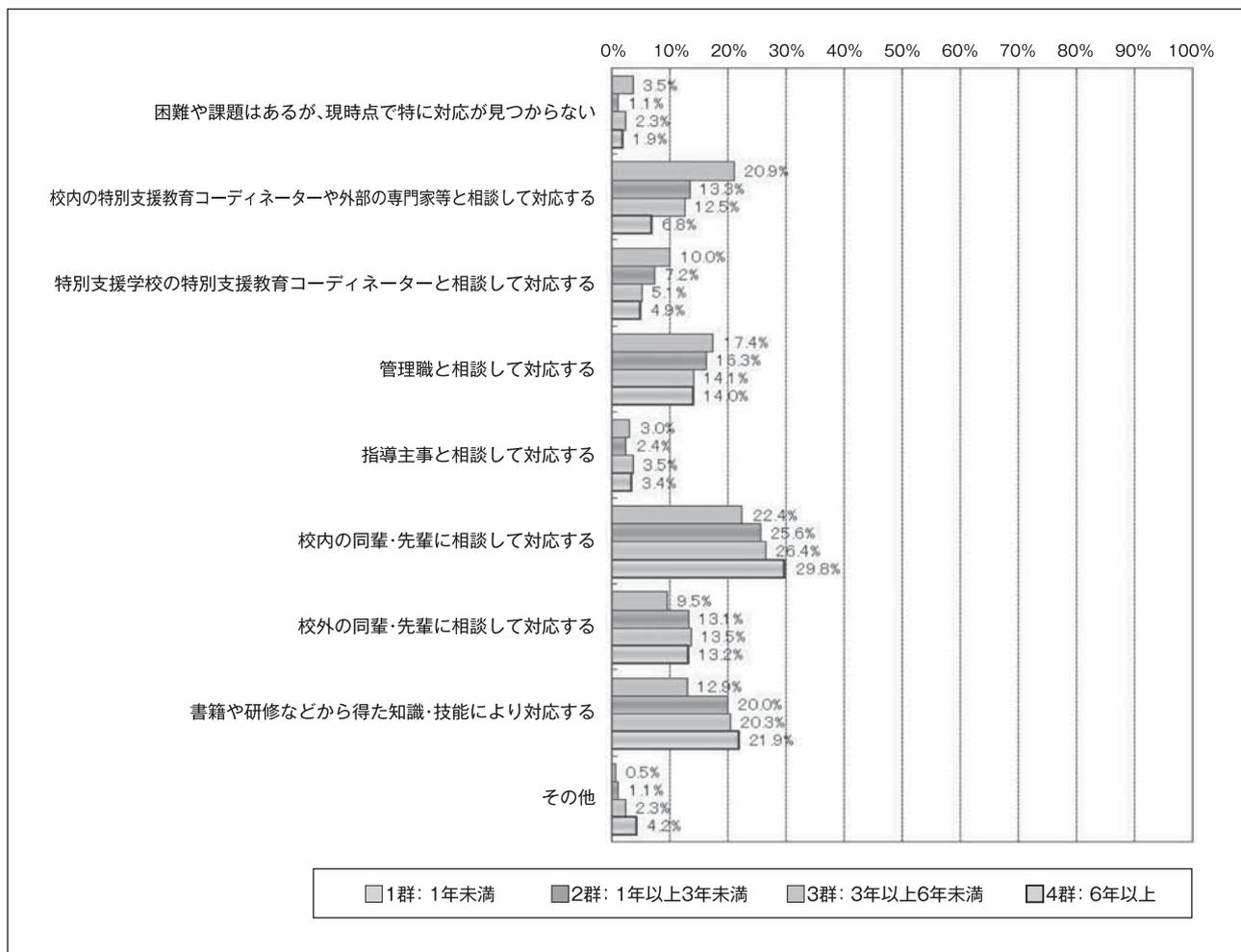


図5- 24 「A：特別支援学校学習指導要領にある知的障害教育の教科や自立活動等を組み合わせた教育課程の編成」に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「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を組み合わせた教育課程の編成」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- 24に示した。いずれの群も「校内の同輩・先輩に相談して対応する」が最も多く、1群は22.4%（45件）、2群は25.6%（96件）、3群は26.4%（82件）、4群は29.8%（79件）であった。次いで多いのが、1群は「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」で20.9%（42件）であり、その他の群は「書籍や研修等から得た知識により対応する」で、2群が20.0%（75件）、3群が20.3%（63件）、4群が21.9%（58件）であった。

5.9.19 教育課程や指導に関する課題や困難に対して実際に行っている対応策や工夫点 B：学級の児童生徒全員が集まる授業の時間の確保

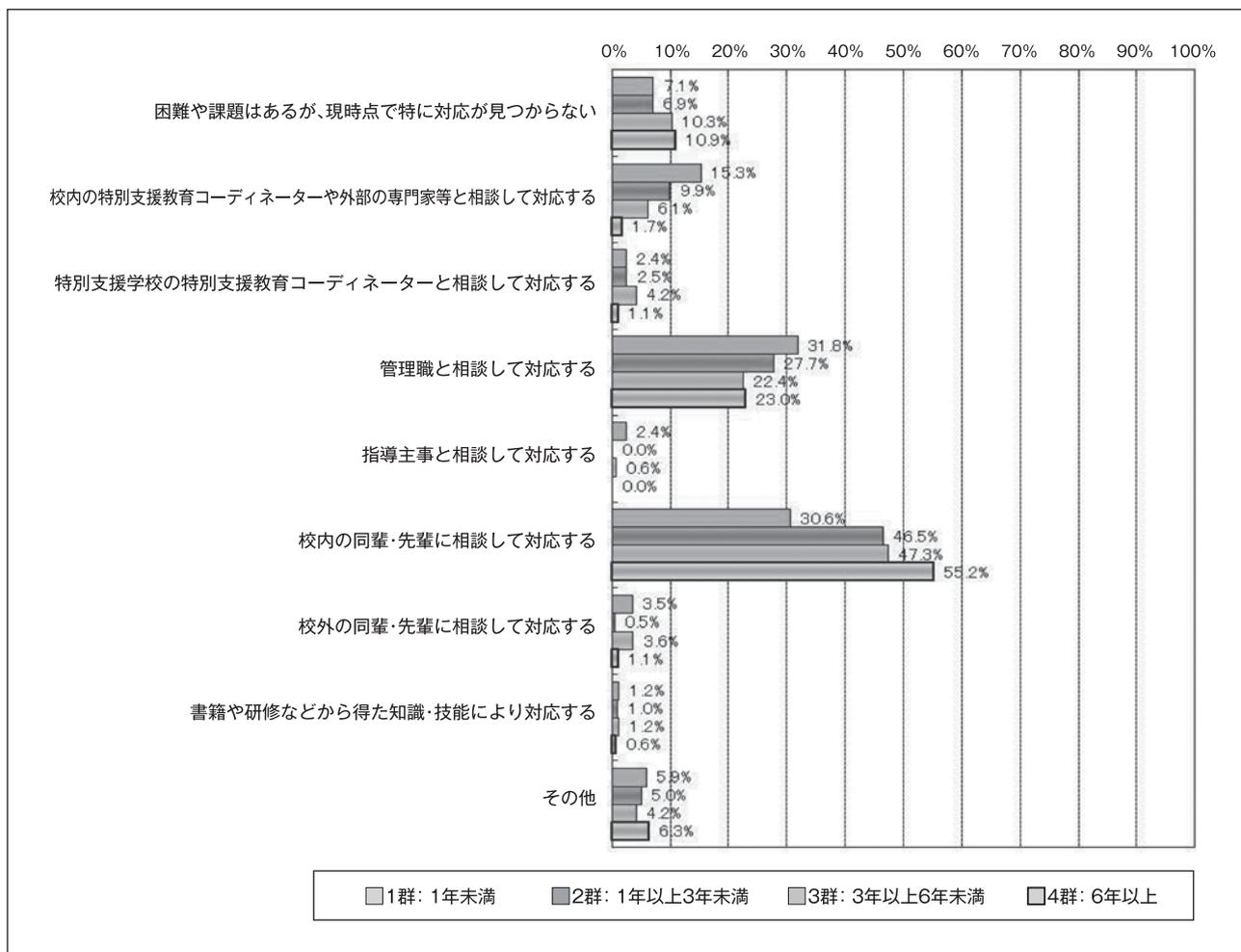


図5- 25 「B：学級の児童生徒全員が集まる授業の時間の確保」に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「B：学級の児童生徒全員が集まる授業の時間の確保」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- 25に示した。いずれの群も「校内の同輩・先輩に相談して対応する」が最も多く、 群は30.6%（26件）、 群は46.5%（94件）、 群は47.3%（78件）、 群は55.2%（96件）であった。次いで多いのが「管理職と相談して対応する」で、 群は31.8%（27件）、 群は27.7%（56件）、 群は22.4%（37件）、 群は23.0%（40件）であった。

5.9.20 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 C：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

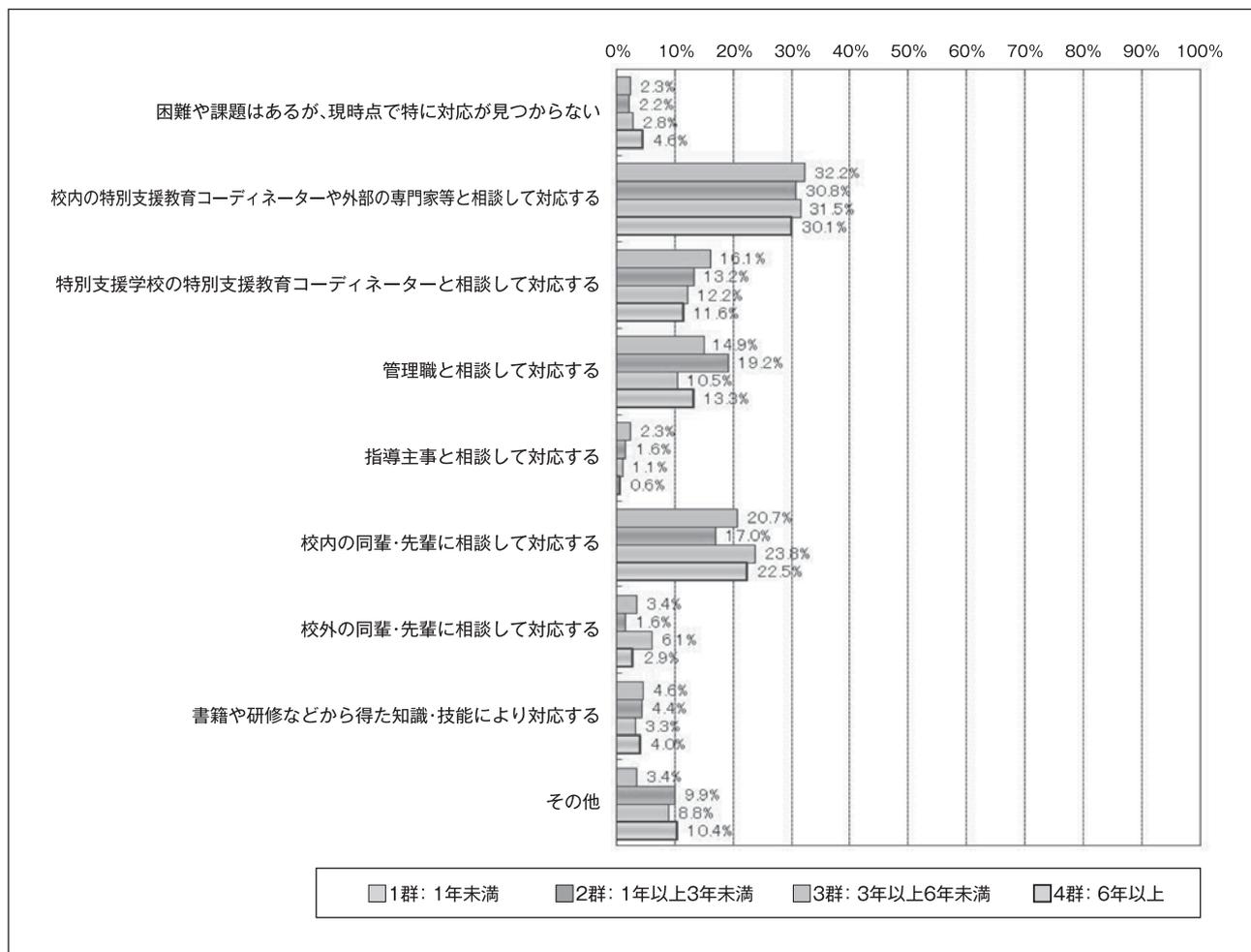


図5- 26 「C：重複障害のある児童生徒についての医療面や身体面への適切な配慮」に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「C：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」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- 26に示した。いずれの群も「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」が最も多く、群は32.2%（28件）、群は30.8%（56件）、群は31.5%（57件）、群は30.1%（52件）であった。群、群、群で次いで多いのが「校内の同輩・先輩に相談して対応する」であり、群は20.7%、群は23.8%、群は22.5%であった。群では次いで多いのが「管理職と相談して対応する」で19.2%（35件）であった。

5.9.21 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 D：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

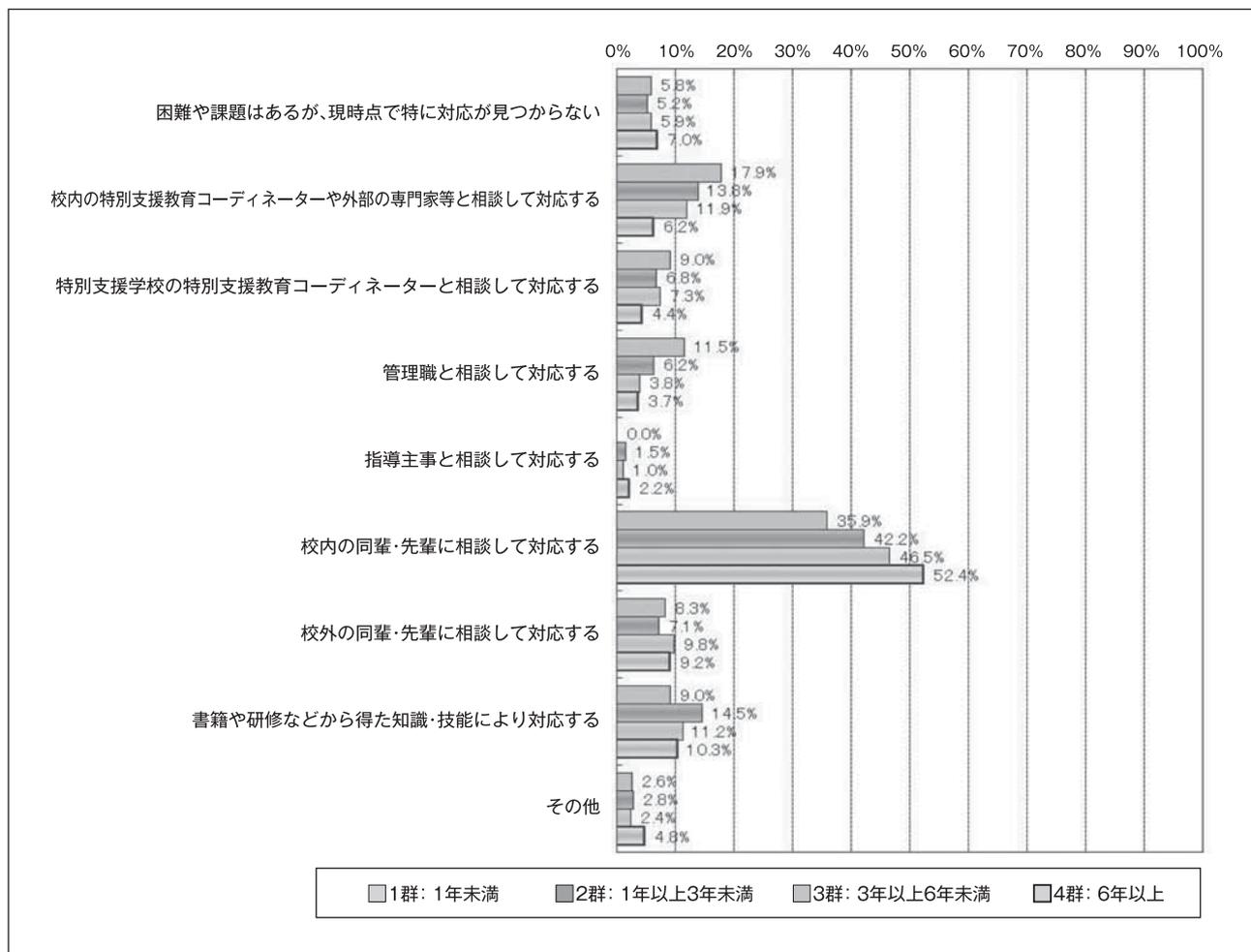


図5- 27 「D：集団での授業をすべての児童生徒のニーズに合うよう展開すること」に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「D：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」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- 27に示した。いずれの群も「校内の同輩・先輩に相談して対応する」が最も多く、群が35.9%（56件）、群が42.2%（137件）、群が46.5%（133件）、群が52.4%（143件）であった。次いで多いのが群、群、群では「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」であり、群は17.9%（28件）、群は13.8%（45件）、群は11.9%（34件）であった。群で次いで多いのが「書籍や研修などから得た知識・技能により対応する」で10.3%（28件）であった。

5.9.22 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 E：個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定

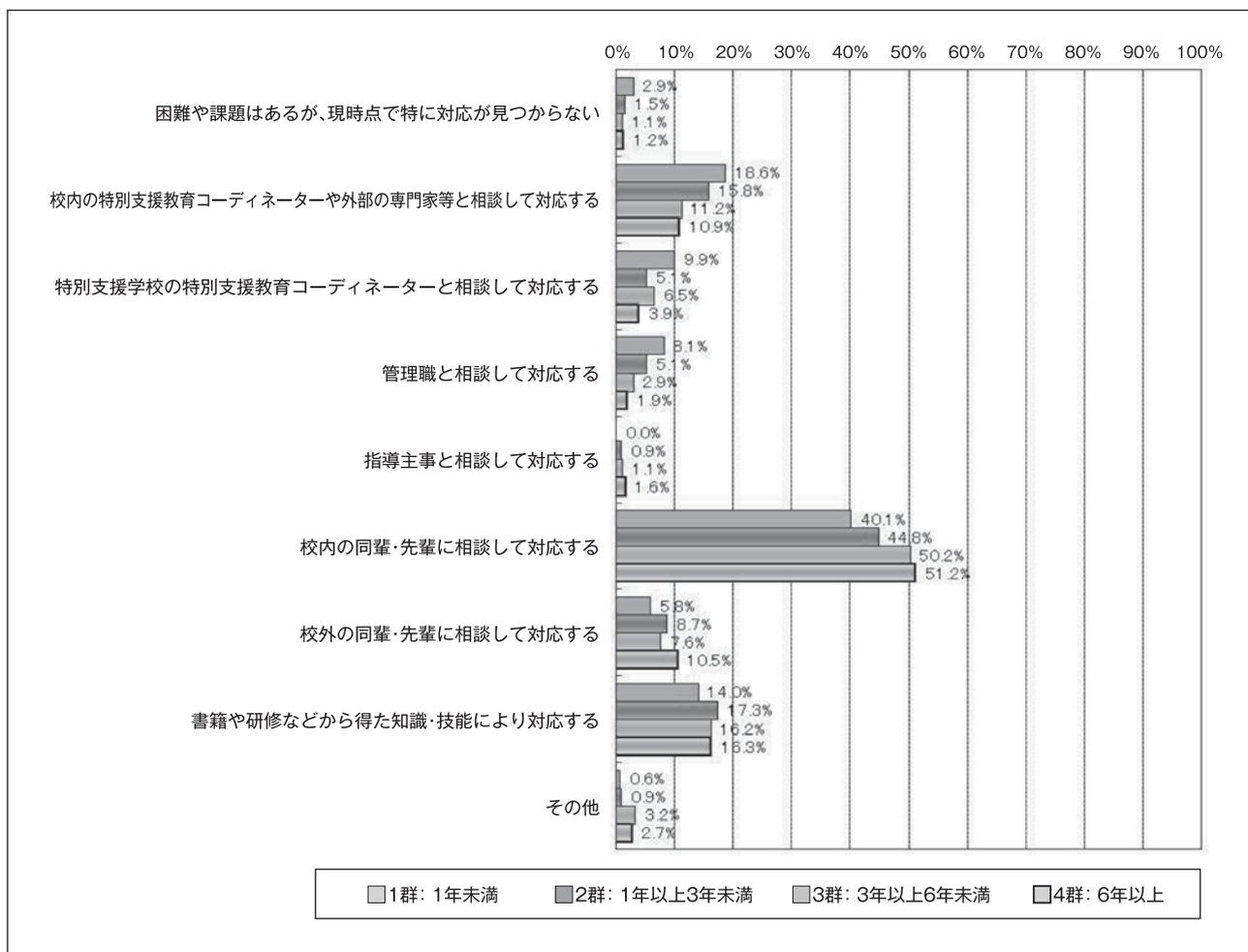


図5- 28 「E：個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定」に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「E：個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- 28に示した。いずれの群も最も多いのは「校内の同輩・先輩に相談して対応する」で、1群は40.1%（69件）、2群は44.8%（150件）、3群は50.2%（139件）、4群は51.2%（132件）であった。次いで多いのは1群は「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」で18.6%（32件）で、その他の群では「書籍や研修などから得た知識・技能により対応する」で、1群は17.3%（58件）、2群は16.2%（45件）、3群は16.3%（42件）であった。

5.9.23 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 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対応

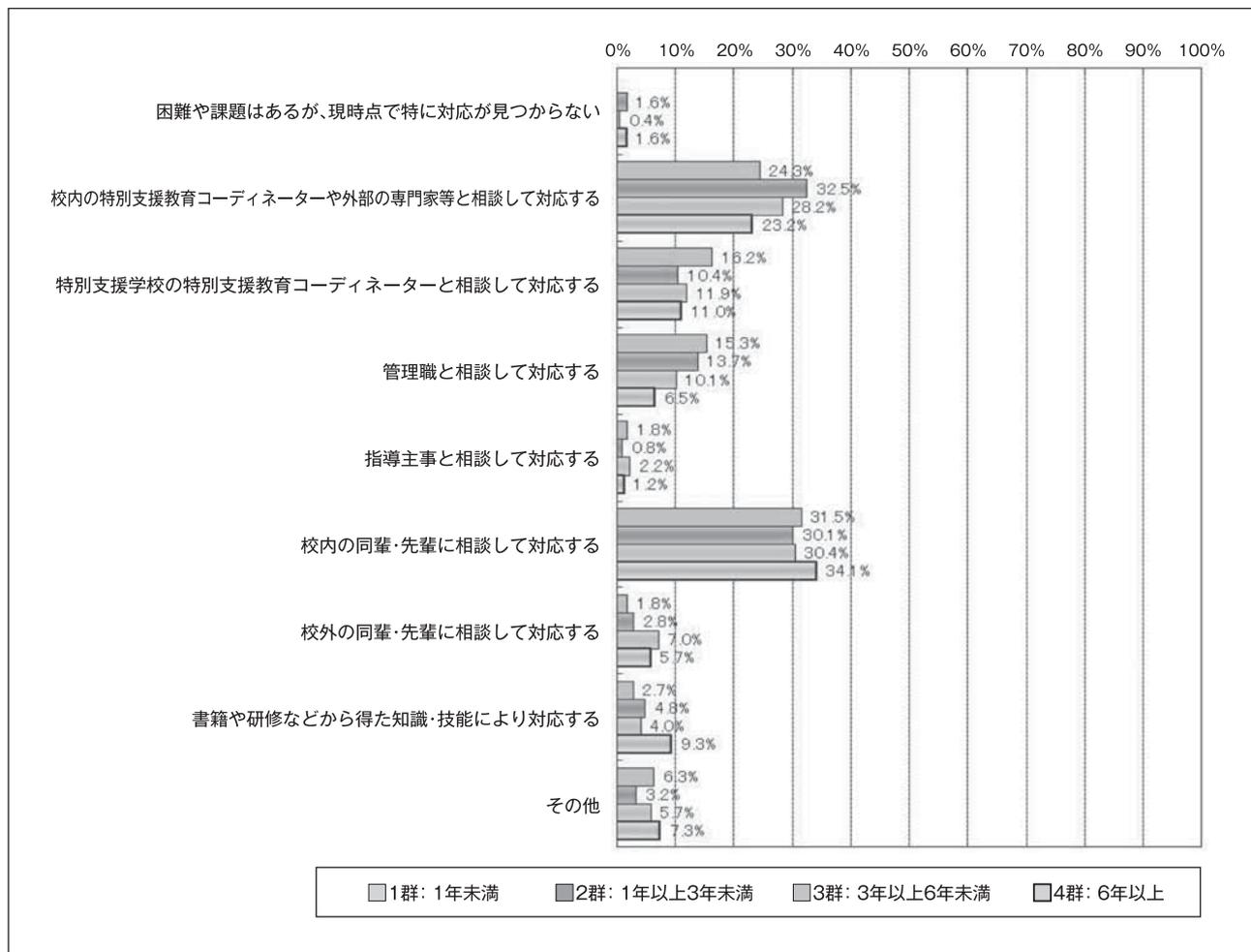


図5- 29 「F：パニック、自傷行動、他傷行動等の行動上の問題を抱える児童生徒の対応」に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「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対応」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- 29に示した。いずれの群も最も多いのは「校内の同輩・先輩に相談して対応する」で、1群は31.5%（35件）、2群は30.1%（75件）、3群は30.4%（69件）、4群は34.1%（84件）であった。次いで多いのは「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」で、1群は24.3%（27件）、2群は32.5%（81件）、3群は28.2%（64件）、4群は23.2%（57件）であった。

5.9.24 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 G：感覚の過敏性やこだわりなどへの対応

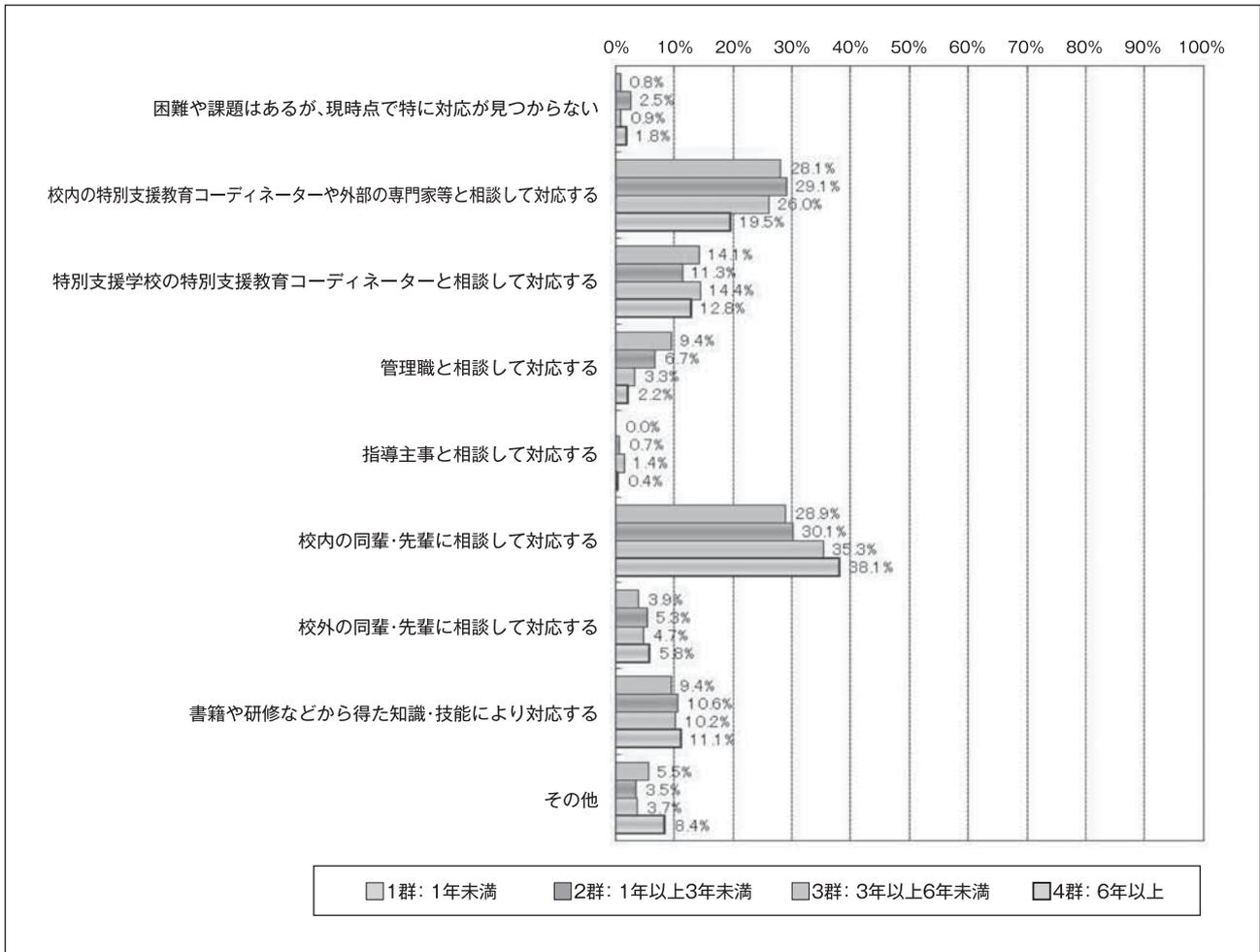


図5- 30 「G：感覚の過敏性やこだわりなどへの対応」に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「G：感覚の過敏性やこだわりなどへの対応」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- 30に示した。いずれの群も最も多いのは「校内の同輩・先輩に相談して対応する」で、1群は28.9%（37件）、2群は30.1%（85件）、3群は35.3%（76件）、4群は38.1%（86件）であった。次いで多いのは「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」で、1群は26.1%（36件）、2群は29.1%（82件）、3群は26.0%（56件）、4群は19.5%（44件）であった。

5.9.25 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 H：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

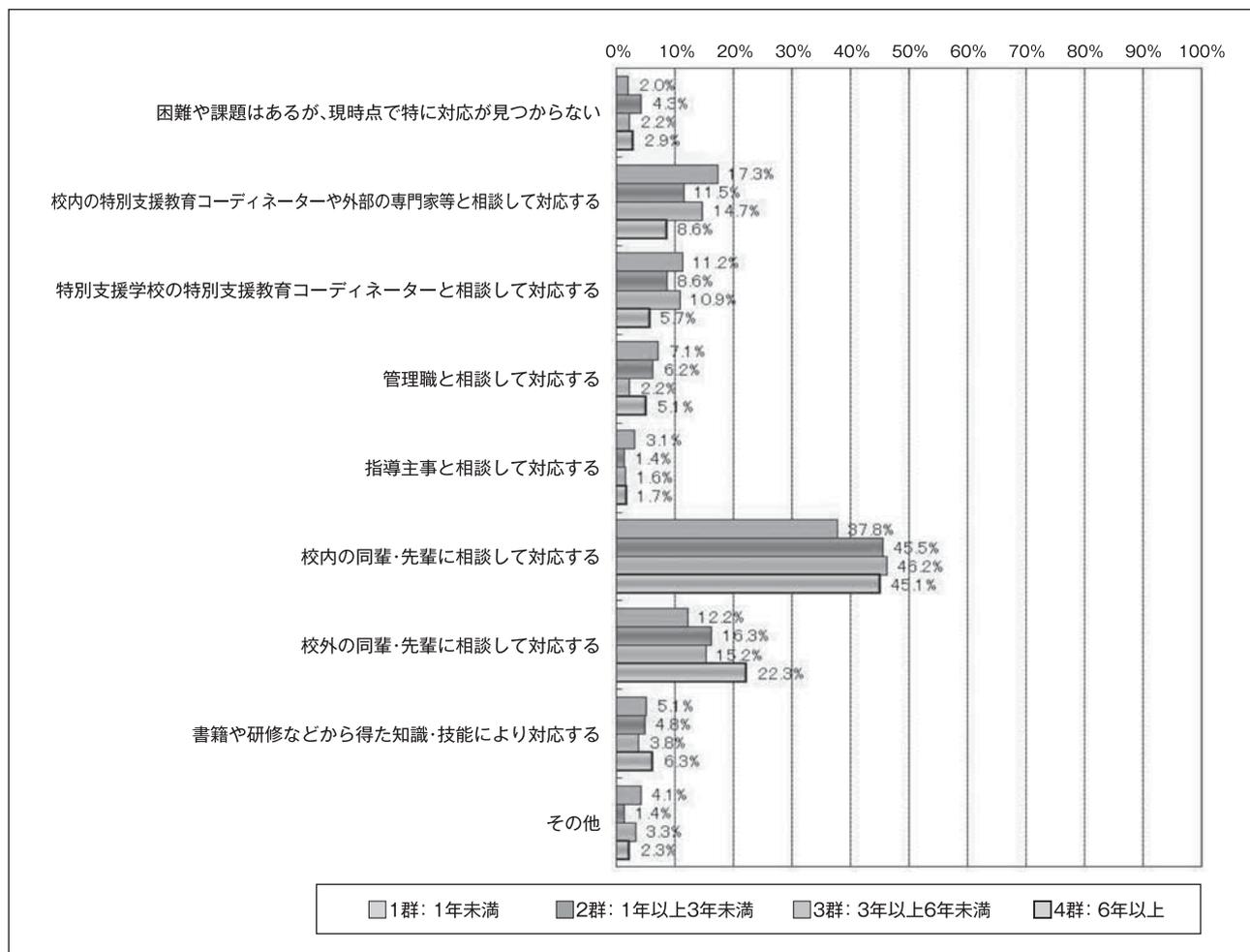


図5- 31 「H：他の特別支援学級との合同授業における知的障害の特性に合った授業の展開」に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「H：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」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- 31に示した。いずれの群も最も多いのは「校内の同輩・先輩に相談して対応する」で、1群は37.8%（37件）、2群は45.5%（95件）、3群は46.2%（85件）、4群は45.1%（79件）であった。次いで多いのは、1群は「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」で17.3%（17件）で、それ以外の群では「校外の同輩・先輩に相談して対応する」で2群は16.3%（34件）、3群は15.2%（28件）、4群は22.3%（39件）であった。

5.9.26 教育課程や指導に関する課題や困難に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点 I：児童生徒に合わせた教材・教具の用意

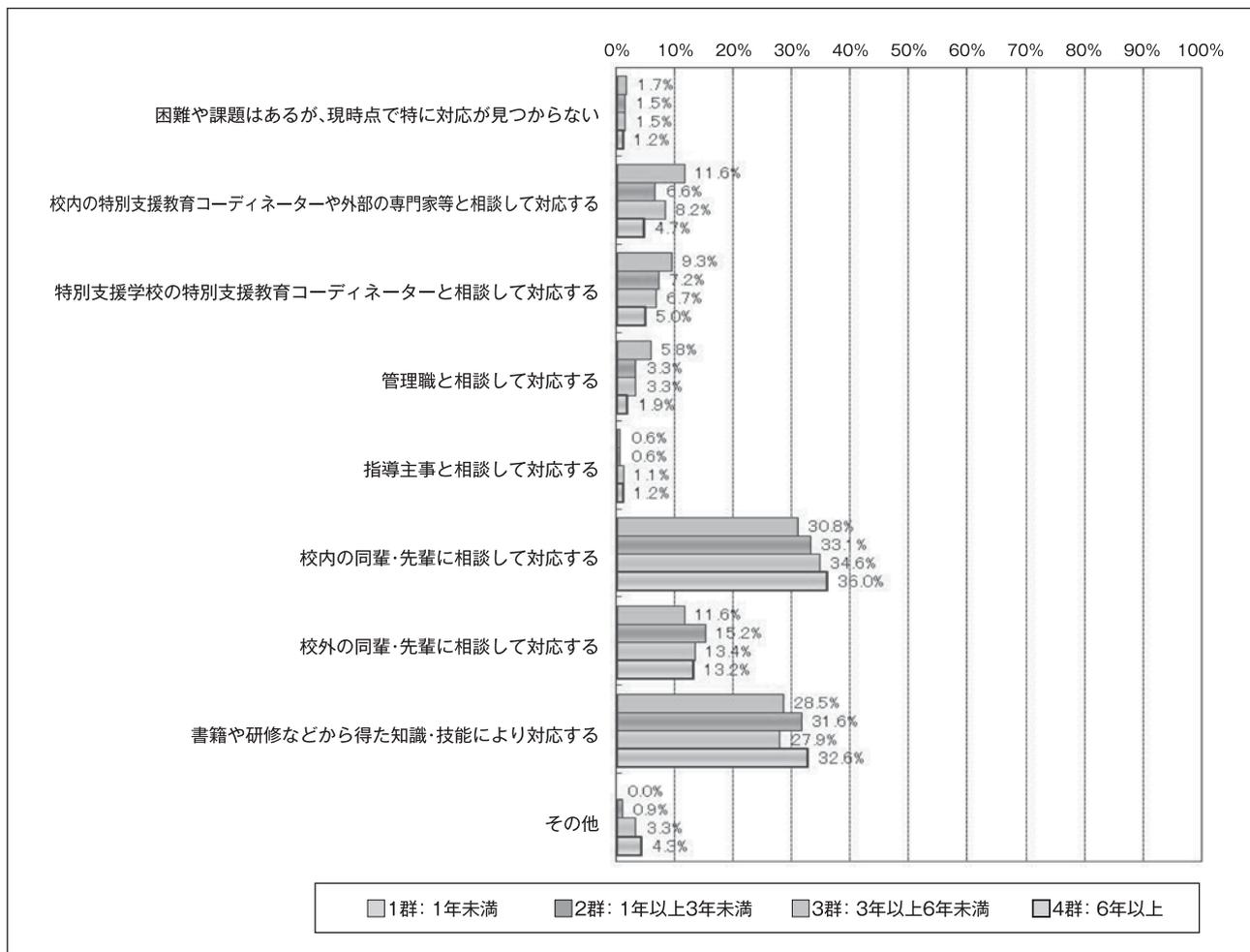


図5- 32 「I：児童生徒に合わせた教材・教具の用意」に対して一番効果的と思われる対応策や工夫点

「困難や課題は特にない」の回答を除いた件数を分母として「I：児童生徒に合わせた教材・教具の用意」に対して一番効果的と思われる対応策についての結果を図5- 32に示した。いずれの群も最も多いのが「校内の同輩・先輩に相談して対応する」で、1群は30.8%（53件）、2群は33.1%（111件）、3群は34.6%（93件）、4群は36.0%（93件）であった。次いで多いのが「書籍や研修などから得た知識・技能により対応する」で、1群は28.5%（49件）、2群は31.6%（106件）、3群は27.9%（75件）、4群は32.6%（84件）であった。

5.9.27 教育課程や指導に関して現在も困っている課題や困難

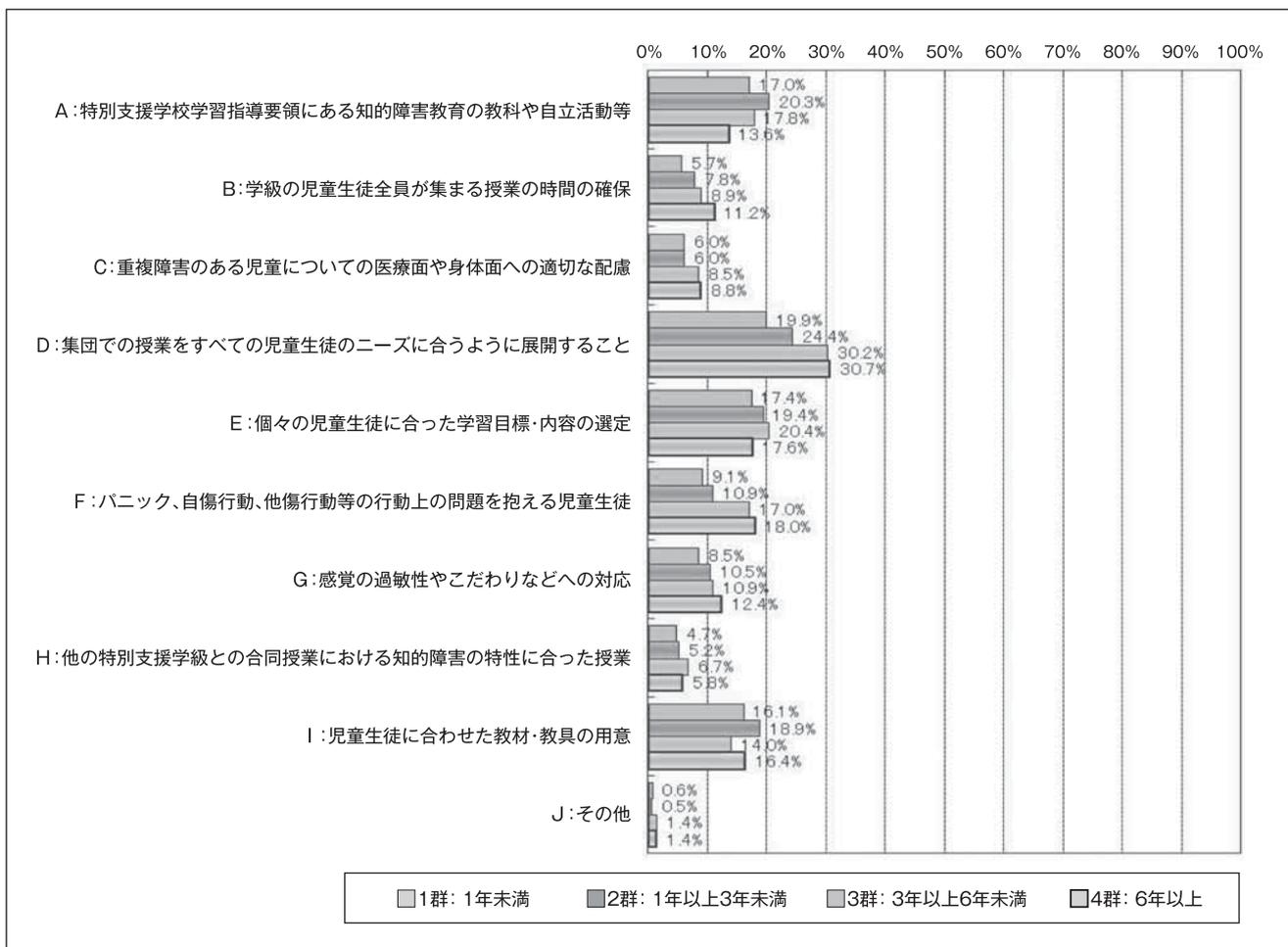


図5- 33 教育課程や指導に関して現在も困っている課題や困難

教育課程や指導において現在も困っている課題や困難について、図5- 33に示した。いずれの群でも最も多いのが「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」で、1群は19.9%(63件)、2群は24.4%(137件)、3群は30.2%(153件)、4群は30.7%(153件)であった。2群で次いで多いのは「個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定」で17.4%(55件)で、「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」も値が近く17.0%(54件)であった。3群で次いで多いのは「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」で20.3%(114件)であり、「個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定」も値が近く19.4%(109件)であった。4群で次いで多いのは「個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定」で20.4%(103件)であった。1群で次いで多いのが「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」で18.0%(90件)であり、「個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定」も値が近く、17.6%(88件)であった。

「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」が経験年数が高い群ほど比率が高くなっているが、これは経験年数が高い群ほど在籍生徒数が多く、集団での授業で個々の生徒のニーズに対応することが困難になっていることが推察される。また、経験年数が低い群ほど、知的障害教育の教科や自立活動等の知識や経験が少ないが、知的障害特別支援学級の教育課程編成を中心で行わなければならない、教育課程の編成に困難を抱えている実態があると考えられる。

5.9.28 交流及び共同学習について

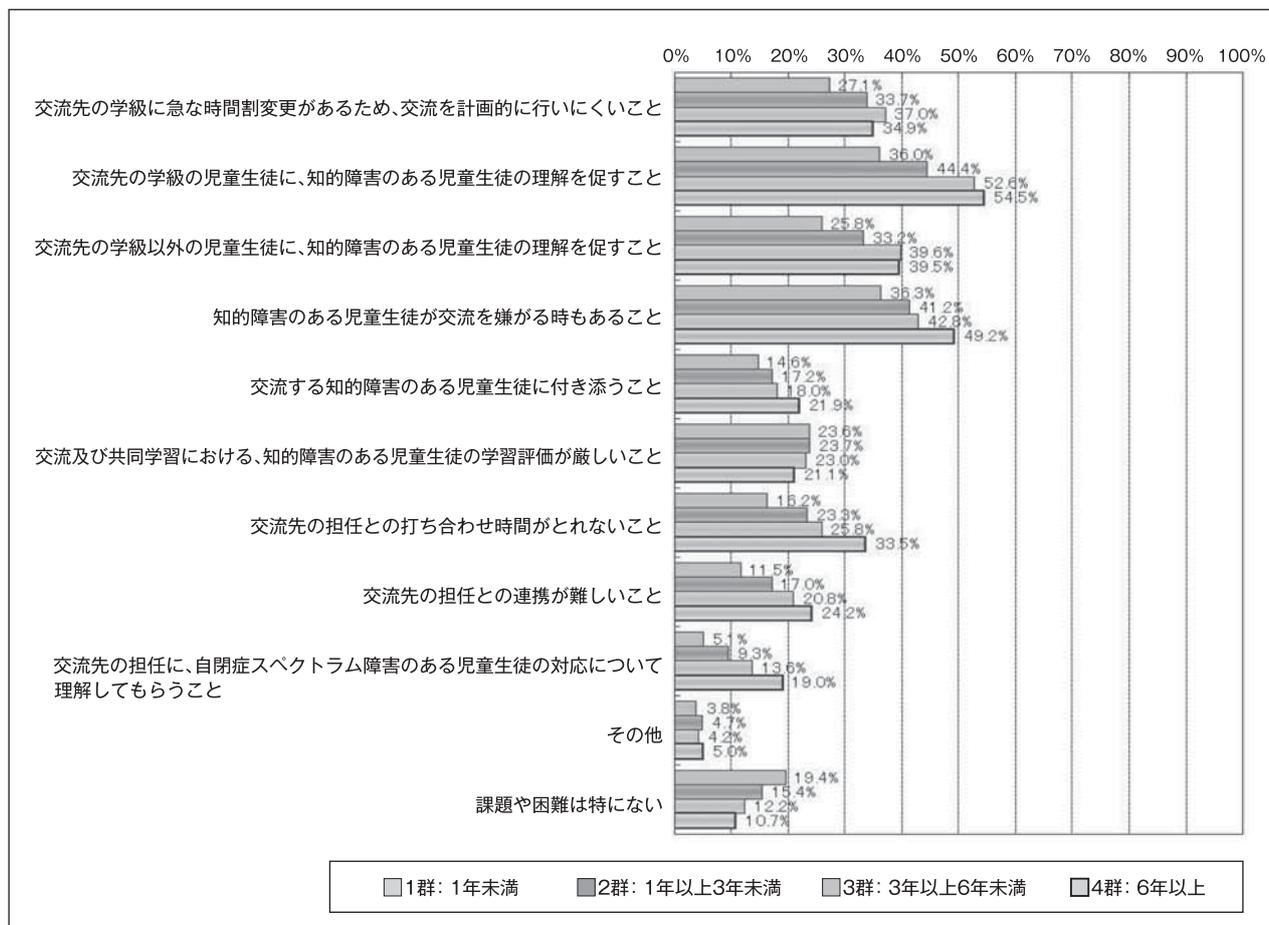


図5- - 34 交流及び共同学習の課題や困難

交流及び共同学習の課題や困難（複数回答）について、図5- -34に示した。群で最も多いのは「知的障害のある児童生徒が交流を嫌がる時もあること」で36.3%（114件）で、次いで多いのは「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」で36.0%（113件）であった。それ以外の群で最も多いのは「交流先の学級以外の児童生徒に、知的障害のある児童生徒の理解を促すこと」で、群は44.4%（248件）、群は52.6%（263件）、群は54.5%（264件）で、次いで多いのは「知的障害のある児童生徒が交流を嫌がる時もあること」で、群は41.2%（230件）、群は42.8%（214件）、群は49.2%（238件）であった。

5.9.29 役立ったと思う研修の内容について

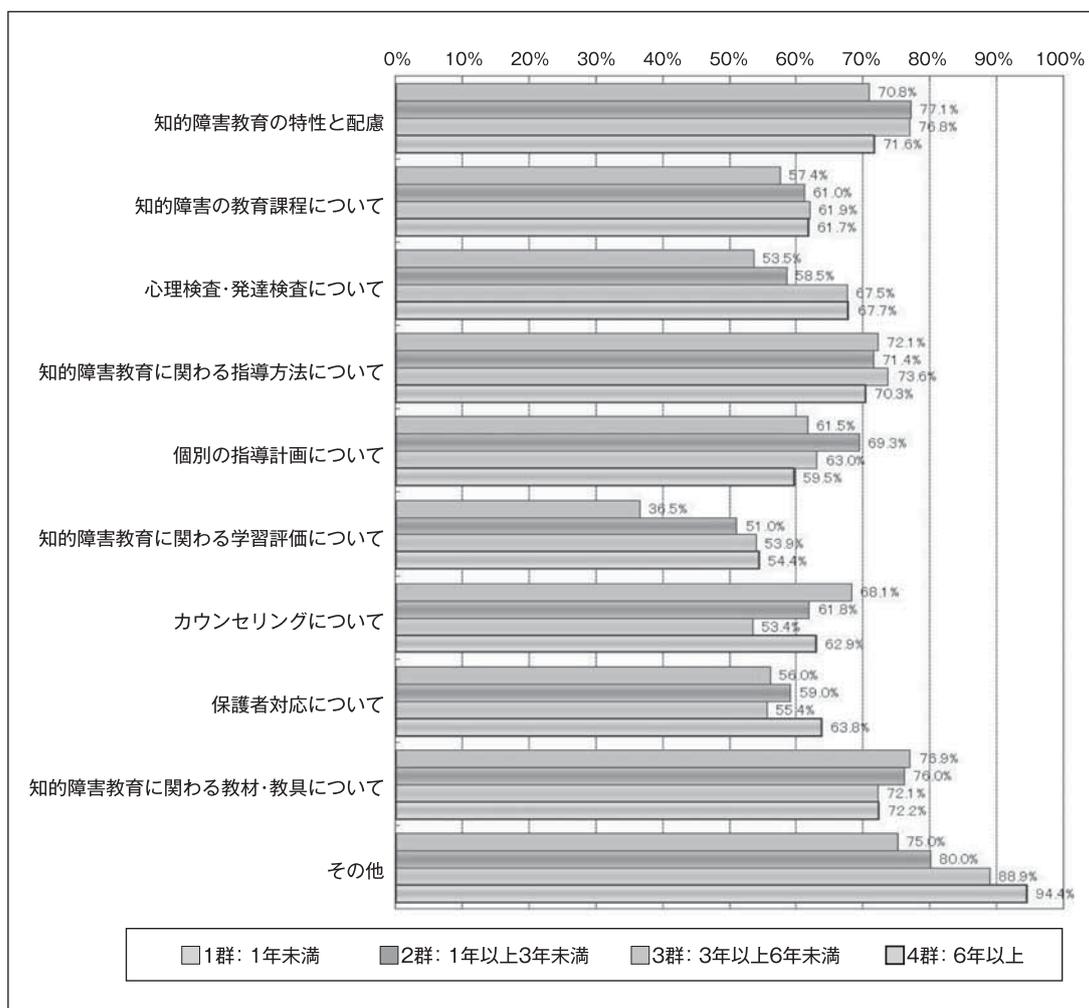


図5- 35 回答者がこれまでに受講した研修の中で役立ったと思う内容

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（複数回答）について、図5- 35に示した。「その他」を除くと、「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」がそれぞれ近い値で高い結果となり、それぞれ1群は70.8%（167件）、2群は77.1%（356件）、3群は76.8%（334件）、4群は71.6%（313件）で、1群は72.1%（155件）、2群は71.4%（289件）、3群は73.6%（285件）、4群は70.3%（286件）で、1群は76.9%（120件）、2群は76.0%（254件）、3群は72.1%（253件）、4群は72.2%（273件）であった。

役立ったと思う研修内容は、経験年数では差がない結果となった。

5.9.30 役立つと思う研修の形態について

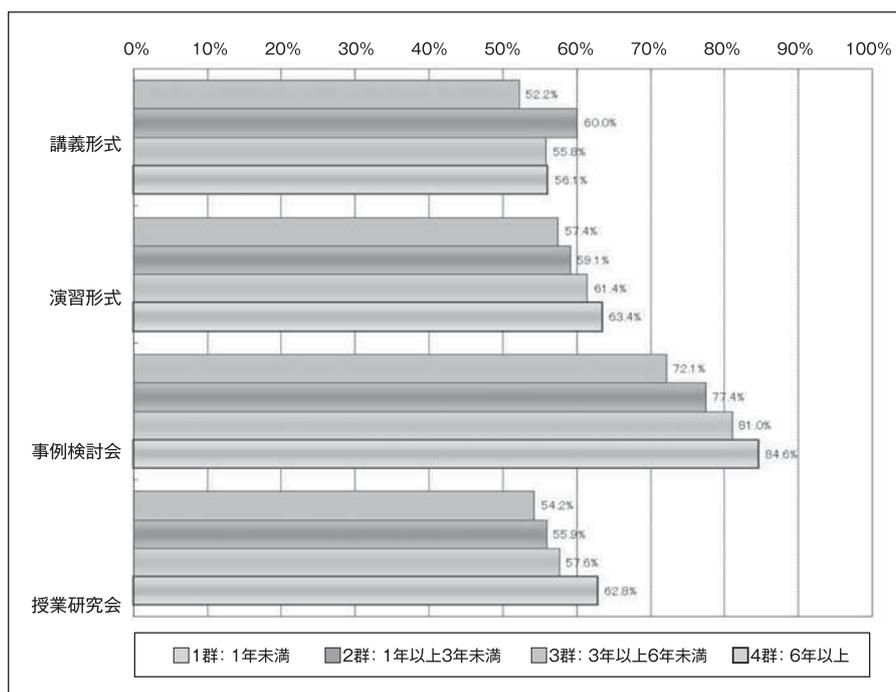


図5- - 36 知的障害特別支援学級の職務を行うにあたり役立つと思う研修の形態

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- -36に示した。いずれの群も「事例検討会」が最も多く、1群は72.1%（225件）、2群は77.4%（432件）、3群は81.0%（405件）、4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 について

6.1.1 分析軸（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群に近い比率を示した。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（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（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（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（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（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 について

6.2.1 分析軸（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 群が平均 15.1 年に対して 群は 27.1 年であった。平均年齢は 群が 40.6 歳に対して 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 群が 87.3% に対して、 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 群が 87.0% に対して、 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 群が 55.1% に対して、 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、 群は 39.7% に対して 群は 85.9% であったが、これは 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（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、 群は 56.1% で 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、 群が平均 2.8 人に対して、 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、 群は 53.0% に対して 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、 群は 78.9% に対して 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、 群と 群では「0 学年差」が最も多かったが、 群と 群では「2 学年差」が最も多かった。

6.2.3 分析軸（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 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、 群と 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、 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（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 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等と一緒に対応する」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、 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 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 A 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。

引用文献

国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部（2000）知的障害特殊学級における教育課程及び指導方法に関する調査報告書（特別事業「障害のある子どもの教育指導の改善に関する調査普及事業」）。

国立特別支援教育総合研究所（2010）重点推進研究（平成20年度～21年度）自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する効果的な指導内容・指導方法に巻く実際研究 小・中学校における特別支援学級を中心に（別冊）全国知的障害特別支援学級実態調査調査結果。

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）平成23年度版特別支援教育資料。

Vaugh,S., Schumm,J. S., & Sinagub, J.(1996) Focus Group Interviews in Education and Psychology. Sage Publications, Inc., CA. [井下理 監訳, 田部井順・柴原宜幸訳 (1999) グループインタビューの技法. 慶應義塾大学出版会]

山梨県教育委員会（2009）子どもたちが輝くために特別支援学級担任通級指導教室担当者ハンドブック。

資料

1. 調査票（小学校）
2. 調査票（中学校）
3. 過去の知的障害特別支援学級調査に関するまとめ
4. 設問 1 2 の自由回答部分の単純集計（小学校）
5. 設問 1 2 の自由回答部分の単純集計（中学校）
6. 研究成果普及リーフレット（本調査の概要）

知的障害特別支援学級(小・中)の担任教員が 指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査

1. 本調査の目的と意義

- 知的障害特別支援学級の担任が抱える困難や課題、研修ニーズについて明らかにし、その解決策を探ります。
- 本調査の結果は、知的障害特別支援学級担当者の専門性向上に関する今後の施策立案に役立つ貴重なデータとなります。

2. 回答者について

- 貴校の知的障害特別支援学級を担任されている方がご回答下さい。
- なお、複数の知的障害特別支援学級が設置されている場合は、学校名簿で一番最初の学級名の学級を担任している方1名が回答して下さい。

例1：学級名3，4組の場合→ 3組の担任の先生のみ回答。

例2：名簿に若葉学級、タンポポ学級の順に記載されている→ 若葉学級の担任のみ回答。

3. 調査結果の公表について

この調査結果について、個人や学校等が特定される形での公表は一切行いません。

4. 締め切り

同封の返信用封筒にて、平成25年1月15日(火)までにご返送ください。

5. 問い合わせ先

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1

問い合わせ専用 e-mail：v-tokugaku-sh@nise.go.jp

担当：涌井 恵（教育情報部／研究代表者）TEL:046-839-6850（直）FAX:046-839-6938
菊地一文（教育情報部）TEL:046-839-6848（直）
神山 努（企画部）TEL:046-839-6859（直）

●学校名および回答者名等について下記にご記入ください

学校名	(都・道・府・県)		
	(区・市・町・村) 立		小学校
学校住所	〒		
学校電話	(市外局番) — —		
回答者氏名		職名	
雇用形態	<input type="checkbox"/> 正規雇用 <input type="checkbox"/> 臨時採用	回答者連絡先 e-mail	@

《調査票の質問項目》

●本調査票では、次のような事柄について伺います。

I. 担任する学級について

1. あなた（回答者）
2. 担任する学級の児童生徒や学級集団
3. 児童生徒の実態把握
4. 教育課程や指導
5. 交流及び共同学習
6. 研修

II. 貴校について

7. 貴校の学級数や児童生徒数等
8. 知的障害特別支援学級
9. 知的障害特別支援学級担当者
10. 知的障害特別支援学級専用の施設・設備
11. 校内体制
12. その他

I. 担任する知的障害特別支援学級の状況について

1. あなた（回答者）について

1.1. 教員経験年数（ ）年（平成24年4月1日現在）

1.2. 年 齢（ ）歳（平成24年4月1日現在）

1.3. 特別支援教育の経験年数（ ）年（平成24年4月1日現在）

内訳	①知的障害特別支援学級	（	年	ヶ月）
	②自閉症・情緒障害特別支援学級	（	年	ヶ月）
	③その他の特別支援学級	（	年	ヶ月）
	④通級による指導	（	年	ヶ月）
	⑤特別支援学校（知的障害）	（	年	ヶ月）
	⑥特別支援学校（知的障害）以外の特別支援学校	（	年	ヶ月）
	⑦行政機関（教育委員会、教育センター等）	（	年	ヶ月）

1.4. 特別支援教育コーディネーター（小中学校または特別支援学校）の経験年数

※担当したことがない場合は「0年0ヶ月」とお書き下さい。

（ ）年（ ）ヶ月（平成24年4月1日現在）

1.5. 特別支援学校教諭免許状の有無について、該当するものに○を付け、また、その内訳についてレ点を付けて下さい。

（ ）ア：特別支援学校教諭免許状（知的障害）または養護学校免許状（内訳：□専修 □一種 □二種）

（ ）イ：特別支援学校教諭免許状（知的障害以外）（内訳：□専修 □一種 □二種）

（ ）ウ：盲学校免許状または聾学校免許状（内訳：□専修 □一種 □二種）

（ ）エ：自立活動教諭一種

（ ）オ：現在、認定講習や大学・大学院等で免許取得中（内訳：□専修 □一種 □二種）

（ ）カ：なし

1.6. あなたは何か専門的な資格を取得していますか。下記の中から該当するもの全てに○を付けて下さい。

- ア：臨床心理士 イ：臨床発達心理士 ウ：学校心理士
 エ：特別支援教育士 オ：言語聴覚士 カ：作業療法士
 キ：理学療法士 ク：音楽療法士 ケ：その他（ ）
 コ：特に取得していない

1.7. あなたは通常の学級において、交流及び共同学習による授業以外に授業を受け持っていますか。

- ア：はい イ：いいえ



●「はい」の場合、その時間数と教科名、対象の学級をお答え下さい。

- 時間数：(週 時間) 教科名：() 対象の学級：(交流級 交流級以外)
 時間数：(週 時間) 教科名：() 対象の学級：(交流級 交流級以外)
 時間数：(週 時間) 教科名：() 対象の学級：(交流級 交流級以外)

1.8. あなたは通常の学級の担任への支援をしていますか。

- ア：はい イ：いいえ



●「はい」の場合、下記の中から該当するもの全てに○を付けて下さい。

- ア：通常の学級担任とティーム・ティーチングで指導する。
 イ：通常の学級担任の相談に応じる。
 ウ：通常の学級担任へ、具体的な支援方法について助言する。
 エ：配慮の必要な児童生徒に対する発達検査または知能検査を行う。
 オ：教材・教具の貸し出しを行う。
 カ：個別の指導計画の作成を支援する。
 キ：個別の教育支援計画の作成を支援する。
 ク：その他（ ）

1.9. あなたは自ら希望して知的障害特別支援学級の担任になりましたか。

- ア：はい イ：いいえ

2.3. あなたの学級に在籍している児童生徒の人数を、必要な支援の度合い別に記入して下さい。

- レベル1…日常生活や学習活動に、常時、個別の支援を必要とする程度 () 名
 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 () 名
 レベル3…日常生活や学習活動に、適宜、一般的な支援を必要とする程度 () 名
 レベル4…日常生活や学習活動に、ほとんど支援を必要としない程度 () 名

2.4. あなたの学級に在籍している児童生徒の障害の種別毎の人数を、知的障害のみの場合や重複障害のある場合等にわけて、下記の表に記入してください。

障害の種別		人数
知的障害のみ (注：ダウン症で聴覚障害等の重複する障害がない場合を含みます)		名
知的障害に重複する障害	自閉症スペクトラム障害 (注：自閉症スペクトラム障害には、自閉症、自閉性障害、広汎性発達障害などを含みます)	名
	肢体不自由	名
	その他の障害	名
知的障害以外 (障害名：)		名
合 計		名

2.5. 貴校には知的障害特別支援学級の他に、他の障害種の特別支援学級は設置されていますか。

() はい→ 2.6.へ () いいえ→2.7.へ

2.6. 上記2.5の質問に「はい」と答えた場合のみ、次の設問にお答え下さい。

(1) 校内の他の障害種の特別支援学級と、合同で授業を行うことはありますか。1～3から選んで下さい。

- () 1. 行事（遠足、運動会など）や日常の授業において合同で授業を行っている。
 () 2. 行事（遠足、運動会など）のみにおいて合同で授業を行っている。
 () 3. 行っていない。

(2) 上記(1)で1または2とお答えした方にお聞きします。合同で授業を行う理由について、もっとも当てはまるものを1つ、ア～カからお答えください。

- () ア：指導に当たる教職員の人手を確保するため
 () イ：集団のサイズを大きくした方が教育効果が高いから
 () ウ：発達差のある集団の方が教育効果が高いから
 () エ：専門性の高い教員のノウハウを他の教員に伝えることができるから
 () オ：合同行事の事前学習を行うため
 () カ：その他（具体的内容)

2.7. 下記の〈回答欄表〉にある児童生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について伺います。

- ① 下記の〈回答欄表〉に挙げた A～G の課題や困難のそれぞれに対して、【対応策の選択肢】(……の欄)の中から実際に行っている対応策を選び、〈回答欄表〉の該当する数字すべてに○を付けて下さい。
- ② ①で回答した対応策の中から、一番効果的と思われるものを A～G のそれぞれで一つ選び、②「一番効果的な対応策」の列に番号を記入して下さい。
- ③ A～G の課題や困難の中で現在もなお困っている課題がありましたら、③「現在困っていること」の列の対応する場所すべてにレ点を付けて下さい。
- ④ A～G 以外に、課題や困難がありましたら、H～J のその他の欄に具体的内容をお書き下さい。その後、上記①～③と同じ作業をして下さい。

【対応策の選択肢】

1. 課題や困難は特にない。
2. 課題や困難はあるが、現時点では特に対応がみつからない。
3. 校内外の特別支援教育コーディネーターや専門家等に相談して自分で対応する。
4. 校内外の特別支援教育コーディネーターや専門家等と一緒に対応する。
5. 管理職に相談して自分で対応する。
6. 管理職と一緒に対応する。
7. 校内外の同輩・先輩に相談して自分で対応する。
8. 校内外の同輩・先輩（介助員を含む）と一緒に対応する。
9. 書籍や研修などから得た知識・技能により自分で対応する。
10. その他 [※具体的内容を下記の表内の（内容： ）の中にお書き下さい。]



〈回答欄表〉

	児童生徒の実態や学級集団に関する課題や困難	①実際に行っている対応策や工夫点 〈複数回答可〉	②一番効果的な対応策	③現在困っていること
記入例	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。	1 2 3 4 5 6 7 8 9 ⑩ ⑩（内容：連絡帳でのやり取りを密にする）	10	<input checked="" type="checkbox"/>
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。	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10（内容： ）		<input type="checkbox"/>
B	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（例：着替えのスペースなど）。	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10（内容： ）		<input type="checkbox"/>
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（例：トイレ指導など）。	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10（内容： ）		<input type="checkbox"/>
D	宿泊学習などで同性による支援ができず苦慮している。	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10（内容： ）		<input type="checkbox"/>
E	児童生徒への目が片時も離せない。	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10（内容： ）		<input type="checkbox"/>

3.3. あなたは児童生徒の実態把握に関し、課題や困難を感じていますか。

() ア：はい () イ：いいえ



●「はい」の場合は、下記の中から該当するものすべてに○を付けて下さい。また、特に当てはまるもの1つに◎を付けて下さい。

- () ア：多様な児童生徒の実態に合った発達検査や知能検査の実施
- () イ：発達検査や知能検査を実施する時間の確保
- () ウ：検査の実施経験が少ないにもかかわらず発達検査や知能検査を行わなければならないこと
- () エ：発達検査や知能検査の所見を指導に活かすこと
- () オ：知的発達のレベルが初期段階にある児童生徒の実態把握
- () カ：知的発達のレベルが生活年齢相当に比較的近い児童生徒の学習状況に関する実態把握
- () キ：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
- () ク：その他 ()

4. 教育課程や指導について

4.1. 生活単元学習や作業学習、遊びの指導といったいわゆる「領域・教科を合わせた指導」を行っていますか。

() ア：はい () イ：いいえ



●「いいえ」の場合は、下記の中から該当する理由すべてに○を付けて下さい。また、特に当てはまるもの1つに◎を付けて下さい。

- () ア：「領域・教科を合わせた指導」の教育課程への位置づけがわからないから
- () イ：「領域・教科を合わせた指導」の活動内容の設定が難しいから
- () ウ：指導の個別化が十分できそうではないから
- () エ：保護者の理解を得ることが難しいから
- () オ：指導効果について疑問があるから
- () カ：教科別指導を重視したいから
- () キ：評価の方法がわかりにくいから
- () ク：交流及び共同学習との兼ね合いで、集団で活動する時間をまとまって確保できないから
- () ケ：その他 ()

4.2. 国語、算数または数学の授業において、下記の中から用いているものすべてに○を付けて下さい。

- () ア：通常の学級で使用している検定教科書
- () イ：知的障害者用の文部科学省著作教科書(※いわゆる☆本)
- () ウ：イを除く、学校教育法附則9条に規定する教科用図書(※特別支援学級で使用できる検定教科書以外の図書のこと。以前、通称107条本と呼ばれていた。)
- () エ：市販のパソコンソフトウェア等のデジタル教材
- () オ：上記エ以外の市販の教材・教具
- () カ：自作のパソコンソフトウェア等のデジタル教材
- () キ：上記カ以外の自作の教材・教具
- () ク：その他 ()

- 4.3. 授業における学習評価にあたり、どのようなことが難しいと感じていますか。下記のア～オについて特に難しいものから順に、1～3位まで記入して下さい。

特に難しいものから順に 1位 () 2位 () 3位 ()

ア：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。

イ：どのような学習評価の方法をとればよいか決めるのが難しい。

ウ：学習評価の結果が妥当なものかどうかを確認するのが難しい。

エ：学習評価の結果を次の指導の改善へとつなげるのが難しい。

オ：その他 ()

- 4.4. あなたの学級では、個別の指導計画を作成していますか。

() ア：はい () イ：いいえ



- 「はい」の場合、個別の指導計画の作成に当たり、どのようなことが難しいと感じていますか。下記のア～クについて特に難しいものから順に、1～3位まで記入して下さい。

特に難しいものから順に 1位 () 2位 () 3位 ()

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こと

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

エ：どのように評価するかを決めること

オ：個別の指導計画を意識して授業を行うこと

カ：児童生徒の生活や学習状況を評価すること

キ：評価結果を次の授業や指導へ生かすこと

ク：必要ならば、計画の修正を行うこと

4.5. 下記の〈回答欄表〉にある教育課程や指導に関する課題や困難について伺います。

- ① 下記の〈回答欄表〉に挙げたA～Iの課題や困難のそれぞれに対して、【対応策の選択肢】(……の欄)の中から実際に行っている対応策を選び、〈回答欄表〉の該当する数字すべてに○を付けて下さい。
- ② ①で回答した対応策の中から、一番効果的と思われるものをA～Gのそれぞれで一つ選び、②「一番効果的な対応策」の列に番号を記入して下さい。
- ③ A～Iの課題や困難の中で現在もお困っている課題がありましたら、③「現在困っていること」の列の対応する場所すべてにレ点を付けて下さい。
- ④ A～I以外に、課題や困難がありましたら、J～Lのその他の欄に具体的内容をお書き下さい。その後、上記①～③と同じ作業をして下さい。

【対応策の選択肢】

1. 困難や課題は特にない。
2. 困難や課題はあるが、現時点では特に対応がみつからない。
3. 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。
4. 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと相談して対応する。
5. 管理職と相談して対応する。
6. 指導主事と相談して対応する。
7. 校内の同輩・先輩に相談して対応する。
8. 校外の同輩・先輩に相談して対応する。
9. 書籍や研修などから得た知識・技能により対応する。
10. その他 [※具体的内容を下記の表内の(内容：)の中にお書き下さい。]



〈回答欄表〉

	教育課程や指導に関する 課題や困難	①実際に行っている対応策や工夫点 〈複数回答可〉	②一番 効果的な 対応策	③現在 困ってい ること
記入例	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	1 2 3 ④ 5 6 7 8 ⑨ 10 (内容：)	9	<input checked="" type="checkbox"/>
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を組み合わせた教育課程の編成	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容：)		<input type="checkbox"/>
B	学級の児童生徒全員が集まる授業の時間の確保	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容：)		<input type="checkbox"/>
C	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	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容：)		<input type="checkbox"/>
D	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	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容：)		<input type="checkbox"/>

E	個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
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対応	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
G	感覚の過敏性やこだわりなどへの対応	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
H	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	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
I	児童生徒に合わせた教材・教具の用意	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
J	その他 ()	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
K	その他 ()	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
L	その他 ()	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>

5. 交流及び共同学習について

5.1. 交流及び共同学習にあつての工夫について、下記のア～セの中で該当するものすべてに○を付けて下さい。＜複数選択可＞

- () ア：毎朝、交流先の学級の時間割を確認する。
- () イ：通常の学級担任との打ち合わせ時間を作る。
- () ウ：通常の学級で特別支援学級担任が障害理解の授業を実施する。
- () エ：通常の学級で、担任に障害理解の授業を実施してもらう。
- () オ：縦割り活動など、異学年で楽しみ、交流できる活動に参加する。
- () カ：交流先の担任と合同で評価を行っている。
- () キ：特別支援学校の教員に相談したり、情報提供してもらう。
- () ク：管理職に交流及び共同学習の意義を理解してもらう。
- () ケ：校内の特別支援教育コーディネーターに相談する。
- () コ：校内外の特別支援学級の同僚や先輩に相談する。
- () サ：指導主事や巡回相談員等の専門家に相談する。
- () シ：その他 ()
- () ス：特にない。

- 5.2. 交流及び共同学習について、どのようなことに課題や困難を感じていますか。下記のア～サの中で該当するものすべてに○を付けて下さい。また、特に課題や困難を感じているもの1つに◎を付けて下さい。

- () ア：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。
 () イ：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。
 () ウ：交流先の学級以外の児童生徒に、知的障害のある児童生徒の理解を促すこと。
 () エ：知的障害のある児童生徒が交流を嫌がる時もあること。
 () オ：交流する知的障害のある児童生徒に付き添うこと。
 () カ：交流及び共同学習における、知的障害のある児童生徒の学習評価が難しいこと。
 () キ：交流先の担任との打ち合わせ時間がとれないこと。
 () ク：交流先の担任との連携が難しいこと。
 () ケ：交流先の担任に、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒への対応について理解してもらうこと。
 () コ：その他 ()
 () サ：課題や困難は特にない。

6. 研修について

- 6.1. あなたは平成23年度も、知的障害特別支援学級の担任でしたか。「はい」の場合は、その内訳について当てはまるものにレ点を付けて下さい。

() ア：はい（内訳：□初任 □初任以外） () イ：いいえ→問6.4.へ

- 6.2. 上記6.1で「はい」とお答えした方にお聞きします。校外での特別支援教育に関する研修会または研究会（担任者会を含む）に、平成23年度はどの程度参加しましたか。なお、参加無しの場合は0回と記入してください。

必修の研修または研究会 : (年間 回, 延べ 時間)
 自主参加した研修または研究会 : (年間 回, 延べ 時間)

- 6.3. 上記6.1で「はい」とお答えした方にお聞きします。校内での特別支援教育に関する研修会または研究会に、平成23年度はどの程度参加しましたか。なお、参加無しの場合は0回と記入してください。

必修の研修または研究会 : (年間 回, 延べ 時間)
 自主参加した研修または研究会 : (年間 回, 延べ 時間)

- 6.4. あなたがこれまでに受講した研修について、下記の中から該当するもの全てに○を付けて下さい。また、あなたがこれまで受講した研修の中で、知的障害特別支援学級担任の職務を行うにあたり役立ったと思う内容にレ点をつけてください。

研修内容	これまで受講したもの	役立ったもの
ア：知的障害教育の特性と配慮		<input type="checkbox"/>
イ：知的障害の教育課程について		<input type="checkbox"/>
ウ：心理検査・発達検査について		<input type="checkbox"/>
エ：知的障害教育に関わる指導方法について		<input type="checkbox"/>
オ：個別の指導計画について		<input type="checkbox"/>
カ：知的障害教育に関わる学習評価について		<input type="checkbox"/>
キ：カウンセリングについて		<input type="checkbox"/>
ク：保護者対応について		<input type="checkbox"/>
ケ：知的障害教育に関わる教材・教具について		<input type="checkbox"/>
コ：その他（具体的内容）		<input type="checkbox"/>

- 6.5. 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いますか。下記の中から当てはまるもの全てに○を付けて下さい。また、特に当てはまるもの1つには◎を付けて下さい。

- () ア：講義形式 () イ：演習形式
() ウ：事例検討会 () エ：授業研究会

Ⅱ. 貴校について

7. 貴校の学級数や児童生徒数等について

- 7.1. 貴校の学級数および在籍する児童生徒数（平成24年5月1日現在）について、下記の表にご記入下さい。学籍によって人数を書いて下さい。通常の学級の人数には、特別支援学級在籍で交流している児童生徒の人数は含めないで下さい。開設されていない障害種の特別支援学級については、「0」（ゼロ）とご記入下さい。

学年	学級数	児童生徒数
通常の学級	学級	名
特別支援学級		
知的障害	学級	名
自閉症・情緒	学級	名
肢体不自由	学級	名
弱視	学級	名
難聴	学級	名
言語	学級	名
病弱	学級	名
総計	学級	名

7.2. 平成24年5月1日現在、貴校で行われている「通級による指導（いわゆる通級指導教室）」に○、行っていないもの×を付けて下さい。

障害の種類	自閉・情緒	LD・ADHD	弱視	難聴	言語	肢体不自由	病弱
有無							

8. 知的障害特別支援学級について

8.1. 貴校の知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒数（平成24年度5月1日現在）を、学年別および男女別に記入して下さい。単学級のみを設置の場合は、A学級の欄のみにご記入下さい。複数の知的障害特別支援学級が設置されている場合は、その学級毎にご記入下さい。
 なお、在籍児童生徒がいない学年の欄には「0」（ゼロ）とご記入下さい。

学年	A学級の学年別児童生徒数		B学級の学年別児童生徒数		C学級の学年別児童生徒数		D学級の学年別児童生徒数		E学級の学年別児童生徒数	
	男子	女子								
1年										
2年										
3年										
4年										
5年										
6年										
合計										
総計	男子		計____名				女子		計____名	

8.2. 上記表のA～E学級のうち、回答者ご自身が担任されている学級に○を付けて下さい。

()ア：A学級 ()イ：B学級 ()ウ：C学級 ()エ：D学級 ()オ：E学級

8.3. 昨年度（平成23年度）の知的障害特別支援学級の卒業生の進路について記入して下さい。

公立中学校の通常の学級	私立中学校の通常の学級	公立中学校の特別支援学級	特別支援学校の中学部	その他 (具体内容をお書きください)	H23年度卒業生数
名	名	名	名	名 (具体：)	計 名

9. 知的障害特別支援学級担当者について

9.1. 貴校の知的障害特別支援学級を担当している全ての教職員の人数についてご記入ください。

- (1) 知的障害特別支援学級の数 () 学級
 (2) 知的障害特別支援学級担任の人数 () 名
 [内訳：正規雇用の教員 () 名、正規雇用以外の教員 () 名]

9.2. 貴校の知的障害特別支援学級に正規雇用以外の教員（非常勤講師など）が配置されていますか。

- () ア：はい（延べ人数：) 名 () イ：いいえ



- 「はい」の場合、正規雇用以外の教員の人数と、該当する教員が知的障害特別支援学級で担当する授業時数を週単位でお答え下さい。なお、校内に知的障害特別支援学級が複数設置されている場合は、すべての学級の担当する授業時数の合計を週単位でご記入下さい。

- (1) 正規雇用以外の教員の人数： () 名
 (2) 知的障害特別支援学級での延べ授業時数： (週 時間)

9.3. 貴校の知的障害特別支援学級に介助員等が配置されていますか。

- () ア：はい () イ：いいえ



- 「はい」の場合、正規雇用以外の教員の人数と、知的障害特別支援学級を担当する勤務時間数の合計を週単位でお答え下さい。なお、校内に知的障害特別支援学級が複数設置されている場合は、すべての学級を担当する勤務時間数の合計を週単位でご記入下さい。

- (1) 介助員等の人数： () 名
 (2) 知的障害特別支援学級での延べ勤務時間数： (週 時間)

10. 知的障害特別支援学級専用の施設・設備について

10.1. 知的障害特別支援学級の専用の施設や設備で、あるものすべてに○を付けて下さい。＜複数回答可＞

- | | | |
|-----------------|-------------------------------|---------------------|
| () ア：学級園（花壇など） | () イ：畑 | () ウ：作業室 |
| () エ：シャワールーム | () オ：更衣室 | () カ：特別に配慮工夫されたトイレ |
| () キ：ブレイルーム | () ク：音楽室 | () ケ：調理室 |
| () コ：和室 | () サ：児童生徒が利用できるコンピューター | |
| () シ：インターネット | () ス：校内でデータを共有できるサーバー | |
| () セ：電子黒板 | () ソ：スカイプ等で遠隔地とTV電話や会議ができる設備 | |
| () タ：プロジェクター | () チ：児童生徒が利用できるタブレットPC | |
| () ツ：ビデオカメラ | () テ：デジタル放送受信可能なTV | |
| () ト：その他 () | | |

11. 校内体制について

11.1. 貴校において特別支援教育コーディネーターは何名指名されていますか。また、その方の職名について、右の□の中にある選択肢から記入して下さい。

人数：()名

職名：特別支援教育コーディネーターAさん()

特別支援教育コーディネーターBさん()

特別支援教育コーディネーターCさん()

ア：特別支援学級担任（回答者自身）

イ：特別支援学級担任（回答者以外）

ウ：副校長・教頭 エ：教務主任

オ：学年主任 カ：主幹教諭

キ：養護教諭 ク：通級指導担当者

ケ：その他

11.2. 学校の企画委員会（運営委員会）の一員として、特別支援学級担任が出席していますか。下記の中から当てはまるもの全てに○を付けて下さい。

() ア：一員として出席

() イ：必要に応じて出席

() ウ：出席していない

11.3. 貴校では、通常の学級に在籍する特別支援の必要な児童生徒が、知的障害特別支援学級に来て支援を受けることはありますか。ある場合はその人数をお答え下さい。

()名

11.4. 貴校では、通常の学級に在籍する特別支援の必要な子どもに対し、知的障害特別支援学級の担任が通常の学級において、支援・指導等を行うことはありますか（特別支援教育コーディネーターとしての業務も含む）。

() ア：はい

() イ：いいえ

12. その他、知的障害特別支援学級担任が必要とする支援について、お考えをご自由にお書き下さい。

これで調査票は終わりです。ご協力ありがとうございました。

知的障害特別支援学級(小・中)の担任教員が 指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査

1. 本調査の目的と意義

- 知的障害特別支援学級の担任が抱える困難や課題、研修ニーズについて明らかにし、その解決策を探ります。
- 本調査の結果は、知的障害特別支援学級担当者の専門性向上に関する今後の施策立案に役立つ貴重なデータとなります。

2. 回答者について

- 貴校の知的障害特別支援学級を担任されている方がご回答下さい。
- なお、複数の知的障害特別支援学級が設置されている場合は、学校名簿で一番最初の学級名の学級を担任している方1名が回答して下さい。

例1：学級名3，4組の場合→ 3組の担任の先生のみ回答。

例2：名簿に若葉学級、タンポポ学級の順に記載されている→ 若葉学級の担任のみ回答。

3. 調査結果の公表について

この調査結果について、個人や学校等が特定される形での公表は一切行いません。

4. 締め切り

同封の返信用封筒にて、平成25年1月15日(火)までにご返送ください。

5. 問い合わせ先

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1

問い合わせ専用 e-mail : v-tokugaku-sh@nise.go.jp

担当：涌井 恵（教育情報部／研究代表者）TEL:046-839-6850（直）FAX:046-839-6938
菊地一文（教育情報部）TEL:046-839-6848（直）
神山 努（企画部）TEL:046-839-6859（直）

●学校名および回答者名等について下記にご記入ください

学校名	(都・道・府・県)		
	(区・市・町・村) 立		中学校
学校住所	〒		
学校電話	(市外局番) — —		
回答者氏名		職 名	
雇用形態	<input type="checkbox"/> 正規雇用 <input type="checkbox"/> 臨時採用	回答者連絡先 e-mail	@

《調査票の質問項目》

●本調査票では、次のような事柄について伺います。

I. 担任する学級について

1. あなた（回答者）
2. 担任する学級の児童生徒や学級集団
3. 児童生徒の実態把握
4. 教育課程や指導
5. 交流及び共同学習
6. 研修

II. 貴校について

7. 貴校の学級数や児童生徒数等
8. 知的障害特別支援学級
9. 知的障害特別支援学級担当者
10. 知的障害特別支援学級専用の施設・設備
11. 校内体制
12. その他

I. 担任する知的障害特別支援学級の状況について

1. あなた（回答者）について

1.1. 教員経験年数（ ）年（平成24年4月1日現在）

1.2. 年 齢（ ）歳（平成24年4月1日現在）

1.3. 特別支援教育の経験年数（ ）年（平成24年4月1日現在）

内訳	①知的障害特別支援学級	（	年	ヶ月）
	②自閉症・情緒障害特別支援学級	（	年	ヶ月）
	③その他の特別支援学級	（	年	ヶ月）
	④通級による指導	（	年	ヶ月）
	⑤特別支援学校（知的障害）	（	年	ヶ月）
	⑥特別支援学校（知的障害）以外の特別支援学校	（	年	ヶ月）
	⑦行政機関（教育委員会、教育センター等）	（	年	ヶ月）

1.4. 特別支援教育コーディネーター（小中学校または特別支援学校）の経験年数

※担当したことがない場合は「0年0ヶ月」とお書き下さい。

（ ）年（ ）ヶ月（平成24年4月1日現在）

1.5. 特別支援学校教諭免許状の有無について、該当するものに○を付け、また、その内訳についてレ点を付けて下さい。

（ ）ア：特別支援学校教諭免許状（知的障害）または養護学校免許状（内訳：□専修 □一種 □二種）

（ ）イ：特別支援学校教諭免許状（知的障害以外）（内訳：□専修 □一種 □二種）

（ ）ウ：盲学校免許状または聾学校免許状（内訳：□専修 □一種 □二種）

（ ）エ：自立活動教諭一種

（ ）オ：現在、認定講習や大学・大学院等で免許取得中（内訳：□専修 □一種 □二種）

（ ）カ：なし

1.6. あなたは何か専門的な資格を取得していますか。下記の中から該当するもの全てに○を付けて下さい。

- ア：臨床心理士 イ：臨床発達心理士 ウ：学校心理士
 エ：特別支援教育士 オ：言語聴覚士 カ：作業療法士
 キ：理学療法士 ク：音楽療法士 ケ：その他（ ）
 コ：特に取得していない

1.7. あなたは通常の学級において、交流及び共同学習による授業以外に授業を受け持っていますか。

- ア：はい イ：いいえ



●「はい」の場合、その時間数と教科名、対象の学校をお答え下さい。

- 時間数：(週 時間) 教科名：() 対象の学級：(交流級 交流級以外)
 時間数：(週 時間) 教科名：() 対象の学級：(交流級 交流級以外)
 時間数：(週 時間) 教科名：() 対象の学級：(交流級 交流級以外)

1.8. あなたは通常の学級の担任への支援をしていますか。

- ア：はい イ：いいえ



●「はい」の場合、下記の中から該当するもの全てに○を付けて下さい。

- ア：通常の学級担任とティーム・ティーチングで指導する。
 イ：通常の学級担任の相談に応じる。
 ウ：通常の学級担任へ、具体的な支援方法について助言する。
 エ：配慮の必要な児童生徒に対する発達検査または知能検査を行う。
 オ：教材・教具の貸し出しを行う。
 カ：個別の指導計画の作成を支援する。
 キ：個別の教育支援計画の作成を支援する。
 ク：その他（ ）

1.9. あなたは自ら希望して知的障害特別支援学級の担任になりましたか。

- ア：はい イ：いいえ

2.3. あなたの学級に在籍している児童生徒の人数を、必要な支援の度合い別に記入して下さい。

- レベル1…日常生活や学習活動に、常時、個別の支援を必要とする程度 () 名
 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 () 名
 レベル3…日常生活や学習活動に、適宜、一般的な支援を必要とする程度 () 名
 レベル4…日常生活や学習活動に、ほとんど支援を必要としない程度 () 名

2.4. あなたの学級に在籍している児童生徒の障害の種別毎の人数を、知的障害のみの場合や重複障害のある場合等にわけて、下記の表に記入してください。

障害の種別		人数
知的障害のみ (注：ダウン症で聴覚障害等の重複する障害がない場合を含みます)		名
知的障害に重複する障害	自閉症スペクトラム障害 (注：自閉症スペクトラム障害には、自閉症、自閉性障害、広汎性発達障害などを含みます)	名
	肢体不自由	名
	その他の障害	名
知的障害以外(障害名：)		名
合 計		名

2.5. 貴校には知的障害特別支援学級の他に、他の障害種の特別支援学級は設置されていますか。

- () はい→ 2.6.へ () いいえ→2.7.へ

2.6. 上記2.5の質問に「はい」と答えた場合のみ、次の設問にお答え下さい。

(1) 校内の他の障害種の特別支援学級と、合同で授業を行うことはありますか。1～3から選んで下さい。

- () 1. 行事(遠足、運動会など)や日常の授業において合同で授業を行っている。
 () 2. 行事(遠足、運動会など)のみにおいて合同で授業を行っている。
 () 3. 行っていない。

(2) 上記(1)で1または2とお答えした方にお聞きします。合同で授業を行う理由について、もっとも当てはまるものを1つ、ア～カからお答えください。

- () ア：指導に当たる教職員の人手を確保するため
 () イ：集団のサイズを大きくした方が教育効果が高いから
 () ウ：発達差のある集団の方が教育効果が高いから
 () エ：専門性の高い教員のノウハウを他の教員に伝えることができるから
 () オ：合同行事の事前学習を行うため
 () カ：その他(具体的内容)

2.7. 下記の〈回答欄表〉にある児童生徒の実態や学級集団に関する課題や困難について伺います。

- ① 下記の〈回答欄表〉に挙げた A～G の課題や困難のそれぞれに対して、【対応策の選択肢】(□の欄)の中から実際に行っている対応策を選び、〈回答欄表〉の該当する数字すべてに○を付けて下さい。
- ② ①で回答した対応策の中から、一番効果的と思われるものを A～G のそれぞれで一つ選び、②「一番効果的な対応策」の列に番号を記入して下さい。
- ③ A～G の課題や困難の中で現在もなお困っている課題がありましたら、③「現在困っていること」の列の対応する場所すべてにレ点を付けて下さい。
- ④ A～G 以外に、課題や困難がありましたら、H～J のその他の欄に具体的内容をお書き下さい。その後、上記①～③と同じ作業をして下さい。

【対応策の選択肢】

1. 課題や困難は特にない。
2. 課題や困難はあるが、現時点では特に対応がみつからない。
3. 校内外の特別支援教育コーディネーターや専門家等に相談して自分で対応する。
4. 校内外の特別支援教育コーディネーターや専門家等と一緒に対応する。
5. 管理職に相談して自分で対応する。
6. 管理職と一緒に対応する。
7. 校内外の同輩・先輩に相談して自分で対応する。
8. 校内外の同輩・先輩（介助員を含む）と一緒に対応する。
9. 書籍や研修などから得た知識・技能により自分で対応する。
10. その他 [※具体的内容を下記の表内の（内容： ）の中にお書き下さい。]

〈回答欄表〉

	児童生徒の実態や学級集団に関する課題や困難	①実際に行っている対応策や工夫点 〈複数回答可〉	②一番効果的な対応策	③現在困っていること
記入例	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。	1 2 3 4 5 6 7 8 9 ⑩ ⑩（内容：連絡帳でのやり取りを密にする）	10	<input checked="" type="checkbox"/>
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。	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10（内容： ）		<input type="checkbox"/>
B	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（例：着替えのスペースなど）。	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10（内容： ）		<input type="checkbox"/>
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（例：トイレ指導など）。	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10（内容： ）		<input type="checkbox"/>
D	宿泊学習などで同性による支援ができず苦慮している。	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10（内容： ）		<input type="checkbox"/>
E	児童生徒への目が片時も離せない。	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10（内容： ）		<input type="checkbox"/>

F	空き時間が確保できない。	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
G	学級を不在(出張等)にすることができない。	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
H	その他 ()	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
I	その他 ()	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
J	その他 ()	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>

3. 児童生徒の実態把握について

3.1. あなたの学級では、児童生徒の実態把握の方法として、どのようなことを行っていますか。以下から選んでください。＜複数選択可＞

- () ア：保護者から家庭での様子について情報収集する。
- () イ：医師から医学的情報について収集する。
- () ウ：他の教員から学習の様子について情報収集する。
- () エ：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）。
- () オ：他校や学級等で作成したチェックリスト等を用いる。
- () カ：行動の観察をする。
- () キ：これまでの学習の記録をみる。
- () ク：その他 ()

3.2. あなたが知的障害のある児童生徒を指導する上で、これまで検査者として、発達検査や知能検査を行ったことはありますか。

- () ア：ある () イ：ない



●「ある」の場合、行ったことのある検査すべてに○をつけてください。

- () ア：田中ビネー式知能検査
- () イ：ウェクスラー式知能検査（WISC-ⅢまたはWISC-Ⅳ、WIPPSI など）
- () ウ：K-ABC () エ：DN—CAS
- () オ：新版K式発達検査 () カ：乳幼児精神発達検査（津守式）
- () キ：遠城寺式乳幼児分析的発達検査 () ク：KIDS（キッズ）乳幼児発達スケール
- () ケ：S・M 社会生活能力検査 () コ：太田ステージ
- () サ：PEP-R または PEP-Ⅲ () シ：CARS
- () ス：その他（具体名：)

3.3. あなたは児童生徒の実態把握に関し、課題や困難を感じていますか。

() ア：はい () イ：いいえ



●「はい」の場合は、下記の中から該当するものすべてに○を付けて下さい。また、特に当てはまるもの1つに◎を付けて下さい。

- () ア：多様な児童生徒の実態に合った発達検査や知能検査の実施
 () イ：発達検査や知能検査を実施する時間の確保
 () ウ：検査の実施経験が少ないにもかかわらず発達検査や知能検査を行わなければならないこと
 () エ：発達検査や知能検査の所見を指導に活かすこと
 () オ：知的発達のレベルが初期段階にある児童生徒の実態把握
 () カ：知的発達のレベルが生活年齢相当に比較的近い児童生徒の学習状況に関する実態把握
 () キ：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
 () ク：その他 ()

4. 教育課程や指導について

4.1. 生活単元学習や作業学習、遊びの指導といったいわゆる「領域・教科を合わせた指導」を行っていますか。

() ア：はい () イ：いいえ



●「いいえ」の場合は、下記の中から該当する理由すべてに○を付けて下さい。また、特に当てはまるもの1つに◎を付けて下さい。

- () ア：「領域・教科を合わせた指導」の教育課程への位置づけがわからないから
 () イ：「領域・教科を合わせた指導」の活動内容の設定が難しいから
 () ウ：指導の個別化が十分できそうではないから
 () エ：保護者の理解を得ることが難しいから
 () オ：指導効果について疑問があるから
 () カ：教科別指導を重視したいから
 () キ：評価の方法がわかりにくいから
 () ク：交流及び共同学習との兼ね合いで、集団で活動する時間をまとまって確保できないから
 () ケ：その他 ()

4.2. 国語、算数または数学の授業において、下記の中から用いているものすべてに○を付けて下さい。

- () ア：通常の学級で使用している検定教科書
 () イ：知的障害者用の文部科学省著作教科書(※いわゆる☆本)
 () ウ：イを除く、学校教育法附則9条に規定する教科用図書(※特別支援学級で使用できる検定教科書以外の図書のこと。以前、通称107条本と呼ばれていた。)
 () エ：市販のパソコンソフトウェア等のデジタル教材
 () オ：上記エ以外の市販の教材・教具
 () カ：自作のパソコンソフトウェア等のデジタル教材
 () キ：上記カ以外の自作の教材・教具
 () ク：その他 ()

- 4.3. 授業における学習評価にあたり、どのようなことが難しいと感じていますか。下記のア～オについて特に難しいものから順に、1～3位まで記入して下さい。

特に難しいものから順に 1位 () 2位 () 3位 ()

ア：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。

イ：どのような学習評価の方法をとればよいか決めるのが難しい。

ウ：学習評価の結果が妥当なものかどうかを確認するのが難しい。

エ：学習評価の結果を次の指導の改善へとつなげるのが難しい。

オ：その他 ()

- 4.4. あなたの学級では、個別の指導計画を作成していますか。

() ア：はい () イ：いいえ



- 「はい」の場合、個別の指導計画の作成に当たり、どのようなことが難しいと感じていますか。下記のア～クについて特に難しいものから順に、1～3位まで記入して下さい。

特に難しいものから順に 1位 () 2位 () 3位 ()

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こと

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

エ：どのように評価するかを決めること

オ：個別の指導計画を意識して授業を行うこと

カ：児童生徒の生活や学習状況を評価すること

キ：評価結果を次の授業や指導へ生かすこと

ク：必要ならば、計画の修正を行うこと

4.5. 下記の〈回答欄表〉にある教育課程や指導に関する課題や困難について伺います。

- ① 下記の〈回答欄表〉に挙げたA～Iの課題や困難のそれぞれに対して、【対応策の選択肢】(□の欄)の中から実際に行っている対応策を選び、〈回答欄表〉の該当する数字すべてに○を付けて下さい。
- ② ①で回答した対応策の中から、一番効果的と思われるものをA～Gのそれぞれで一つ選び、②「一番効果的な対応策」の列に番号を記入して下さい。
- ③ A～Iの課題や困難の中で現在もお困っている課題がありましたら、③「現在困っていること」の列の対応する場所すべてにレ点を付けて下さい。
- ④ A～I以外に、課題や困難がありましたら、J～Lのその他の欄に具体的内容をお書き下さい。その後、上記①～③と同じ作業をして下さい。

【対応策の選択肢】

1. 困難や課題は特にない。
2. 困難や課題はあるが、現時点では特に対応が見つからない。
3. 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。
4. 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと相談して対応する。
5. 管理職と相談して対応する。
6. 指導主事と相談して対応する。
7. 校内の同輩・先輩に相談して対応する。
8. 校外の同輩・先輩に相談して対応する。
9. 書籍や研修などから得た知識・技能により対応する。
10. その他 [※具体的内容を下記の表内の(内容：)の中にお書き下さい。]



〈回答欄表〉

	教育課程や指導に関する 課題や困難	①実際に行っている対応策や工夫点 〈複数回答可〉	②一番 効果的な 対応策	③現在 困ってい ること
記入例	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	1 2 3 ④ 5 6 7 8 ⑨ 10 (内容：)	9	<input checked="" type="checkbox"/>
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を組み合わせた教育課程の編成	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容：)		<input type="checkbox"/>
B	学級の児童生徒全員が集まる授業の時間の確保	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容：)		<input type="checkbox"/>
C	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	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容：)		<input type="checkbox"/>
D	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	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容：)		<input type="checkbox"/>

E	個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
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対応	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
G	感覚の過敏性やこだわりなどへの対応	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
H	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	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
I	児童生徒に合わせた教材・教具の用意	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
J	その他 ()	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
K	その他 ()	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>
L	その他 ()	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (内容:)		<input type="checkbox"/>

5. 交流及び共同学習について

5.1. 交流及び共同学習にあつての工夫について、下記のア～セの中で該当するものすべてに○を付けて下さい。＜複数選択可＞

- () ア：毎朝、交流先の学級の時間割を確認する。
- () イ：通常の学級担任との打ち合わせ時間を作る。
- () ウ：通常の学級で特別支援学級担任が障害理解の授業を実施する。
- () エ：通常の学級で、担任に障害理解の授業を実施してもらう。
- () オ：縦割り活動など、異学年で楽しみ、交流できる活動に参加する。
- () カ：交流先の担任と合同で評価を行っている。
- () キ：特別支援学校の教員に相談したり、情報提供してもらう。
- () ク：管理職に交流及び共同学習の意義を理解してもらう。
- () ケ：校内の特別支援教育コーディネーターに相談する。
- () コ：校内外の特別支援学級の同僚や先輩に相談する。
- () サ：指導主事や巡回相談員等の専門家に相談する。
- () シ：その他 ()
- () ス：特にない。

- 5.2. 交流及び共同学習について、どのようなことに課題や困難を感じていますか。下記のア～サの中で該当するものすべてに○を付けて下さい。また、特に課題や困難を感じているもの1つに◎を付けて下さい。

- () ア：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。
 () イ：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。
 () ウ：交流先の学級以外の児童生徒に、知的障害のある児童生徒の理解を促すこと。
 () エ：知的障害のある児童生徒が交流を嫌がる時もあること。
 () オ：交流する知的障害のある児童生徒に付き添うこと。
 () カ：交流及び共同学習における、知的障害のある児童生徒の学習評価が難しいこと。
 () キ：交流先の担任との打ち合わせ時間がとれないこと。
 () ク：交流先の担任との連携が難しいこと。
 () ケ：交流先の担任に、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒への対応について理解してもらうこと。
 () コ：その他 ()
 () サ：課題や困難は特にない。

6. 研修について

- 6.1. あなたは平成23年度も、知的障害特別支援学級の担任でしたか。「はい」の場合は、その内訳について当てはまるものにレ点を付けて下さい。

() ア：はい（内訳：□初任 □初任以外） () イ：いいえ→問6.4.へ

- 6.2. 上記6.1で「はい」とお答えした方にお聞きします。校外での特別支援教育に関する研修会または研究会（担任者会を含む）に、平成23年度はどの程度参加しましたか。なお、参加無しの場合は0回と記入してください。

必修の研修または研究会 : (年間 回, 延べ 時間)

自主参加した研修または研究会 : (年間 回, 延べ 時間)

- 6.3. 上記6.1で「はい」とお答えした方にお聞きします。校内での特別支援教育に関する研修会または研究会に、平成23年度はどの程度参加しましたか。なお、参加無しの場合は0回と記入してください。

必修の研修または研究会 : (年間 回, 延べ 時間)

自主参加した研修または研究会 : (年間 回, 延べ 時間)

7.2. 平成 24 年 5 月 1 日現在、貴校で行われている「通級による指導（いわゆる通級指導教室）」に○、行っていないもの×を付けて下さい。

障害の種類	自閉・情緒	LD・ADHD	弱視	難聴	言語	肢体不自由	病弱
有無							

8. 知的障害特別支援学級について

8.1. 貴校の知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒数（平成 24 年度 5 月 1 日現在）を、学年別および男女別に記入して下さい。単学級のみを設置の場合は、A 学級の欄のみにご記入下さい。複数の知的障害特別支援学級が設置されている場合は、その学級毎にご記入下さい。
 なお、在籍児童生徒がいない学年の欄には「0」（ゼロ）とご記入下さい。

学年	A 学級の学年別児童生徒数		B 学級の学年別児童生徒数		C 学級の学年別児童生徒数		D 学級の学年別児童生徒数		E 学級の学年別児童生徒数	
	男子	女子								
1 年										
2 年										
3 年										
合計										
総計	男 子		計 ____ 名				女 子		計 ____ 名	

8.2. 上記表の A～E 学級のうち、回答者ご自身が担任されている学級に○を付けて下さい。

() ア：A 学級 () イ：B 学級 () ウ：C 学級 () エ：D 学級 () オ：E 学級

8.3. 昨年度（平成 23 年度）の知的障害特別支援学級の卒業生の進路について記入して下さい。

高等学校(全日制)	高等学校(定時制)	高等学校(通信制)	特別支援学校(高等部)	教育訓練機関等			就職	社会福祉施設等(入所)	社会福祉施設等(通所)	在宅	その他(具体内容をお書きください)	H23 年度卒業生数
				専修学校	各種学校	職業能力開発校・障害者職業能力開発校等						
名	名	名	名	名	名	名	名	名	名	名	(具体:)	計 名

9. 知的障害特別支援学級担当者について

9.1. 貴校の知的障害特別支援学級を担当している全ての教職員の人数についてご記入ください。

- (1) 知的障害特別支援学級の数 () 学級
 (2) 知的障害特別支援学級担任の人数 () 名
 [内訳：正規雇用の教員 () 名，正規雇用以外の教員 () 名]

9.2. 貴校の知的障害特別支援学級に正規雇用以外の教員（非常勤講師など）が配置されていますか。

- () ア：はい（延べ人数：) 名 () イ：いいえ



- 「はい」の場合、正規雇用以外の教員の人数と、該当する教員が知的障害特別支援学級で担当する授業時数を週単位でお答え下さい。なお、校内に知的障害特別支援学級が複数設置されている場合は、すべての学級の担当する授業時数の合計を週単位でご記入下さい。

- (1) 正規雇用以外の教員の人数： () 名
 (2) 知的障害特別支援学級での延べ授業時数： (週) 時間

9.3. 貴校の知的障害特別支援学級に介助員等が配置されていますか。

- () ア：はい () イ：いいえ



- 「はい」の場合、正規雇用以外の教員の人数と、知的障害特別支援学級を担当する勤務時間数の合計を週単位でお答え下さい。なお、校内に知的障害特別支援学級が複数設置されている場合は、すべての学級を担当する勤務時間数の合計を週単位でご記入下さい。

- (1) 介助員等の人数： () 名
 (2) 知的障害特別支援学級での延べ勤務時間数： (週) 時間

10. 知的障害特別支援学級専用の施設・設備について

10.1. 知的障害特別支援学級の専用の施設や設備で、あるものすべてに○を付けて下さい。＜複数回答可＞

- | | | |
|-----------------|-------------------------------|---------------------|
| () ア：学級園（花壇など） | () イ：畑 | () ウ：作業室 |
| () エ：シャワールーム | () オ：更衣室 | () カ：特別に配慮工夫されたトイレ |
| () キ：ブレイルーム | () ク：音楽室 | () ケ：調理室 |
| () コ：和室 | () サ：児童生徒が利用できるコンピューター | |
| () シ：インターネット | () ス：校内でデータを共有できるサーバー | |
| () セ：電子黒板 | () ソ：スカイプ等で遠隔地とTV電話や会議ができる設備 | |
| () タ：プロジェクター | () チ：児童生徒が利用できるタブレットPC | |
| () ツ：ビデオカメラ | () テ：デジタル放送受信可能なTV | |
| () ト：その他 () | | |

11. 校内体制について

11.1. 貴校において特別支援教育コーディネーターは何名指名されていますか。また、その方の職名について、右の□の中にある選択肢から記入して下さい。

人数：()名

職名：特別支援教育コーディネーターAさん()

特別支援教育コーディネーターBさん()

特別支援教育コーディネーターCさん()

ア：特別支援学級担任（回答者自身）

イ：特別支援学級担任（回答者以外）

ウ：副校長・教頭 エ：教務主任

オ：学年主任 カ：主幹教諭

キ：養護教諭 ク：通級指導担当者

ケ：その他

11.2. 学校の企画委員会（運営委員会）の一員として、特別支援学級担任が出席していますか。下記の中から当てはまるもの全てに○を付けて下さい。

() ア：一員として出席

() イ：必要に応じて出席

() ウ：出席していない

11.3. 貴校では、通常の学級に在籍する特別支援の必要な児童生徒が、知的障害特別支援学級に来て支援を受けることはありますか。ある場合はその人数をお答え下さい。

()名

11.4. 貴校では、通常の学級に在籍する特別支援の必要な子どもに対し、知的障害特別支援学級の担任が通常の学級において、支援・指導等を行うことはありますか（特別支援教育コーディネーターとしての業務も含む）。

() ア：はい

() イ：いいえ

12. その他、知的障害特別支援学級担任が必要とする支援について、お考えをご自由にお書き下さい。

これで調査票は終わりです。ご協力ありがとうございました。

過去の知的障害特別支援学級調査に関するまとめ

I. 目的

本研究では、知的障害特別支援学級の児童生徒の実態や担任の実態、教育課程の実態などについて調査した研究がこれまでにどの程度行われてきたのかを分析し、これまでの調査研究からどのような課題が指摘されたのか、今後検討する必要がある課題は何かを明らかにすることを目的とした。

II. 特別支援教育資料

特別支援教育資料のデータは、学校基本調査及び特別支援教育課業務調査等を用いており、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課によりまとめられている。特別支援学級については、特別支援学級数、在籍児童生徒数、担当教員数、特別支援学級設置学校数、中学校特別支援学級卒業後の状況が調査されている。平成 23 年度の結果を見ると、特別支援学級数は小学校が 31,507 学級で、その内知的障害特別支援学級が 15,303 学級、中学校が 14,300 学級でその内知的障害特別支援学級が 7,652 学級、合計 45,807 学級でその内知的障害特別支援学級が 22,955 学級であった。一方、特別支援学級に在籍する児童生徒数は、小学校が 107,597 人でその内知的障害特別支援学級の在籍児童数が 55,352 人、中学校が 47,658 人でその内知的障害特別支援学級在籍生徒数が 28,419 人、合計 155,255 人でその内知的障害特別支援学級の在籍児童生徒数が 83,771 人であった。学級数と在籍児童生徒に関しては、都道府県別の数値もまとめられており、いずれも都道府県により大きく差があることが分かる。また、障害種別のデータは示されていないが、特別支援学級数と在籍児童生徒数の経年の推移も示されており、年々増加していることが分かる。

特別支援学級設置校数及び担当教員数については、障害種別のデータは示されていないが、設置校数は小学校が全学校数 21,721 校のうち 15,611 校、中学校が全学校数 10,751 校のうち 7,499 校、合計全学校数 32,472 校のうち 23,110 校であった。担当教員数は小学校が 33,729 人でその内 11,063 人が特別支援学校教諭免許状所有者、中学校が 15,519 人でその内 4,190 人が特別支援学校教諭免許状所有者で、担当教員数は計 49,248 人でそのうちの特別支援楽興教諭免許状所有者が 15,253 人であった。

中学校特別支援学級卒業者は 14,143 人で、その内進学者が 93.7% で高校等への進学が 3,730 人、特別支援学校高等部が 9,521 人の計 13,251 人であった。また、教育訓練機関等

入学者が 2.3%でその内専修学校が 246 人、職業能力開発が 78 人の計 324 人であった。就職者が 0.8%の 112 人、その他が 3.2%の 456 人であった。

以上の結果をまとめると、知的障害特別支援学級数は小学校と中学校のいずれも特別支援学級設置数の半数近くであり、知的障害特別支援学級在籍児童生徒数は特別支援学級在籍児童生徒数の半数以上で、いずれも年々増加していること、都道府県により数値に差があることが分かる。また、設置校数や担当教員数は障害種別のデータはないが、全体の 7 割前後の学校に設置されていること、特別支援学校教諭免許状所有者は 3 割程度にとどまることが明らかとなっている。中学校の卒業者についても障害種別のデータはないが、ほとんどが進学しており、その中でも特別支援学校高等部への進学者が多いことが分かる。

Ⅲ. 全国特別支援学級設置校学校協会による調査

全国特別支援学級設置校協会が同協会に加盟する学校に対して悉皆調査を行っている。学校に関する基本情報に加えて、平成 24 年度は特別支援学級担当教諭の専門性向上のための研修について、平成 23 年度は交流及び共同学習について、平成 22 年度は校長による特別支援学級等に関する学校運営上の課題とニーズについて調査がなされた。

学校に関する基本情報からは、特別支援学級等担当主任の教職経験は 20 年以上が多く、最も多いのは 30 年であった。一方、特別支援学級等を担当した経験年数は 1 ～ 6 年が多く、最も多いのは 2 年であった。校長については、校長経験のうち設置校の校長として 1 校目が半数以上で、約 8 割の校長が特別支援学級や通級による指導等の経験がなく、9 割以上の校長が特別支援学校教諭免許状を取得していなかった。

特別支援学級担当教諭の 9 割以上が校外研修の機会があり、その回数は年 1 ～ 5 回が 7 割以上、受講した研修内容は「障害のある児童生徒への指導方法」が最も多く 92.2%、次いで「障害についての知識」が 69.5%、「個別的教育支援計画や個別指導計画の作成の仕方」が 63.3%で、主催者は市区町村教育委員会が最も多く 79.0%、次いで都道府県教育委員会が 67.0%であった。特別支援学級担当教諭の約 8 割が校内研修を追受けており、校内研修が行われていない理由で最も多いのは「特別支援学級及び通級における指導の担任だけで校内研究を行う時間がないから」と「校内研修は通常の学級中心で行うから」が同率で 40.8%であった。担任にとって必要と考えられる研修内容については、最も多かったのは「障害のある児童生徒への指導方法」で 88.6%、次いで「個別的教育支援計画や個別指導計画の作成の仕方」が 68.9%であった。校長の約 7 割に研修の機会があり、その回数は年間で 0 ～ 3 回で、内容について最も多かったのは「障害についての知識」で 47.1%、次

いで「障害のある児童生徒への指導方法」で 45.5%で、主催者は市区町村教育委員会が最も多く 46.6%、次いで都道府県教育委員会が 42.2%であった。

交流及び共同学習については、内容は小学校では体育が最も多く、次いで音楽、中学校は特別活動が最も多く、次いで音楽、使用している教科書は通常の学級で使用されている検定本、実施の形態は「1人で、同じ学年の通常の学級へ交流」が多く、次いで「複数で、同じ学年の通常の学級へ交流」が多く、週5回以上の実施が多かった。交流及び共同学習を行うための教職員の研修は7割以上の学校が実施しており、年間1～3回が最も多く、また通常の学級の児童生徒に対する障害理解啓発のための指導がかなり実施されており、課題は「通常の学級の児童生徒の障害者理解のための指導」、「人的な支援」、「通常の学級の教職員の理解と資質向上」などが多く挙げられた。特別支援学校との学校間交流などの交流及び共同学習については、小学校と中学校のいずれも実施している学校は全体の3割以下であり、実施している場合は年間1～3回が9割近くで、実施人数は1人が多かった。

IV. 学術論文の概観

1. 分析対象の抽出

論文データベースの Cinii を用いて、「知的障害」、「精神薄弱」といった知的障害に関する用語と、「特別支援学級」、「特殊学級」といった学級に関する用語を組み合わせ、2012年7月に検索した。検索された論文から、知的障害特別支援学級を対象として、学級に在籍する児童生徒の実態（在籍数、知能指数など）、担当教員の実態（平均年齢、特別支援教育（または養護学校）免許保有率など）、教育課程や指導計画について、調査したものを分析対象とした。

2. 結果

Table1 に分析対象となった論文の調査対象と対象数を示した。検索の結果、2002年までに発表された5件の調査が分析対象となった。そのうち1件が全国を対象とし、2件が市を対象とし、2件が県を対象とした調査であった。なお、坂本ら（2002a）は情緒障害特殊学級についても調査対象としているため、調査結果が知的障害特殊学級と情緒障害特殊学級が混在していた。

Table2 に各調査で学級に在籍する児童生徒の実態の調査項目とその結果を示した。「1学級あたりの在籍児童生徒数」、「在籍児童生徒の知的障害の状況」、「在籍者の実態把握の方法」が共通して調査されていた。1学級あたりの在籍児童生徒数に関しては、いずれの

Table 1 分析対象論文と調査対象及び対象数

著者名および発表年	対象	回答数及び回収率
坂本ら(2002a)	熊本市立小中学校の担任	小学校41校(約89%)、 中学校10校(約77%)
坂本ら(2002b)	岐阜市立小中学校の担任	小学校24校(72.7%)、 中学校12校(57.1%)
特総研(1996)	全国の知的障害特殊学級を設置する学校	小学校721校(70.9%) 中学校370校(68.5%)
佐藤・佐々木(1975)	宮城県下の小中学校の担任	270名(68.7%)
大久保・若槻(1970)	島根県内公立の小中学校の担任	小学校96名(87.3%)、 中学校82名(87.2%)

調査でも7名以下の少人数学級が最も多かったが、11名以上の学級もあることが示された調査もあった。在籍児童生徒の知的障害の状況については、調査によって異なる結果となり、小学校では重度や中度、中学校では中度や軽度が多い結果(坂本ら, 2002a)や、未回答が多い結果(坂本ら, 2002b)、IQ61~70が多く、知能指数では知的障害に該当しない児童生徒が在籍している結果(大久保・若槻, 1970)があった。在籍者の実態把握の方法については、用いられている方法や、心理検査の実施状況と実施者について調査されていた。実態把握の方法については、「行動観察」、「保護者からの情報」の順に最も多く実施されていた。大久保・若槻(1970)の結果からは、小学校でも中学校でも半数以上の学校で心理検査が実施されているが、個別知能検査の実施は外部の専門家に任せられていることが示された。

Table3に担当教員の実態についての調査項目とその結果を、Table4に担当教員の考えや悩みについての調査項目とその結果を示した。担当教員の実態では「教員の年齢」、「担当教員の特殊教育経験年数」、「研修について」が、担当教員の考えや悩みについては「担任となった動機」、「いつまで続けるつもりなのか」、「悩み」が共通して調査されていた。教員の年齢はいずれの調査においても、40代が最も多い結果となった。また、担当教員の特殊教育経験年数はいずれの調査においても、5年未満が最も多い結果となった。研修については、ほとんどの教員が何らかの研修に年間平均で約1回は参加している結果や、「補欠授業がうまくいかない」や「思うように参加できない」など、参加に困難がある結果が少なからず示された調査もあった。担任となった動機は、「校長命令」や「校長・教頭にすすめられて」が最も多かった。「いつまで続けるつもりなのか」については、特殊学級担任の継続を希望する回答が多かった一方で、やめたいと答える回答もあったことが示さ

Table 2 在籍児童生徒についての調査項目と結果

	1学級あたりの在籍数	学年別構成	在籍児童の障害状況 または知能水準の分布	在籍者の 実態把握の方法
坂本ら(2002a)	小学校: 1~3名が28校 4~6名が9校 7名以上が3校 中学校: 1~3名が6校 4~6名が2校 7名以上が5校	調査していない	小学校: 最重度が3.3% 重度が29.3% 中度が23.4% 軽度が16.3% 不明が27.7% 中学校: 最重度が3.2% 重度が9.7% 中度が30.6% 軽度が19.4% 不明が37.1%	小学校: 心理検査が5校 保護者からが23校 行動観察が37校 自作評定尺度が3校 前担任からが4校 前年度の記録からが2校 その他が3校 中学校: 心理検査が1校 保護者からが7校 行動観察が7校 自作評定尺度が1校 前担任からが3校 前年度の記録からが2校 その他が1校
坂本ら(2002b)	小学校: 1~3名が9校 4~6名が8校 7名以上が3校 中学校: 1~3名、4~6名、7名以上のいずれも3校	調査していない	小学校: 最重度が5% 重度が5% 中度が2% 軽度が6% 未回答が41% 不明が41% 中学校: 最重度が2% 重度が4.1% 中度が8.2% 軽度が4.0% 未回答が63.3% 不明が18.4%	小学校: 心理検査が5校 保護者からが23校 行動観察が37校 自作評定尺度が3校 前担任からが4校 前年度の記録からが2校 その他が3校 中学校: 心理検査が1校 保護者からが7校 行動観察が7校 自作評定尺度が1校 前担任からが3校 前年度の記録からが2校 その他が1校
特総研(1996)	小学校: 平均在籍数が3.1人 中学校: 平均在籍数が3.8人	小学校: 1年が13.4% 2年が13.9% 3年が16.7% 4年が18.1% 5年が19.3% 6年が18.7% 中学校: 1年が32.2% 2年が35.1% 3年が32.7%	調査していない	小学校: 「一種類の知能検査を用いる」が21.1% 「複数の種類の検査を用いる」が36.5% 「保護者の情報収集」が90.7% 「医師からの情報収集」が32.3% 「前担任からの情報収集」が68.8% 「教育センターなどに検査を依頼する」が21.8% 「行動を観察する」が90.7% その他が5.7% 中学校: 「一種類の知能検査を用いる」が21.7% 「複数の種類の検査を用いる」が26.2% 「保護者の情報収集」が89.9% 「医師からの情報収集」が24.7% 「前担任からの情報収集」が79.8% 「教育センターなどに検査を依頼する」が20.2% 「行動を観察する」が88.7% その他が7.7%
佐藤・佐々木(1975)	調査していない	調査していない	調査していない	調査していない
大久保・若槻(1970)	小学校: 1~4名が30学級 5~7名が60学級 8~10名が18学級 11~13名が5学級 14人以上が1学級 中学校: 1~4名が16学級 5~7名が38学級 8~10名が28学級 11~13名が12学級 14人以上が2学級	小学校: 1年が5.2% 2年が12.8% 3年が15.2% 4年が19.5% 5年が21.9% 6年が25.4% 中学校: 1年が30.0% 2年が35.0% 3年が35.0%	小学校: IQ測定不能が3.6% IQ25以下が2.2% IQ26~40が6.9% IQ41~50が9.6% IQ51~60が14.0% IQ61~70が19.7% 中学校: IQ71~75が12.3% IQ76~85が21.6% IQ86以上が10.1% 中学校: IQ測定不能が1.8% IQ25以下が0.4% IQ26~40が4.2% IQ41~50が9.0% IQ51~60が14.2% IQ61~70が21.7% IQ71~75が13.6% IQ76~85が23.9% IQ86以上が11.2%	* 心理検査の実施状況 小学校: 必ずする63.1% したりしなかったり22.6% 特にしていない14.3% 中学校: 必ずする55.2% したりしなかったり22.4% 特にしていない22.4% * 個別知能検査の実施者 小学校: 特殊学級担任が20.8% 原学級担任が6.3% 他の教員が1.0% 外部の人が71.9% 中学校: 特殊学級担任が33.3% 原学級担任が2.7% 他の教員が2.7% 外部の人が61.3%

Table3 担当教員の実態について

	教員の年齢	特殊教育の 担当経験年数	免許保有率	特殊学級 担当教員の 担当校務分掌数	学級担任以外の授業	研修
坂本ら(2002a)	調査していない	小学校: 5年未満が26人 10年未満が13人 15年未満が7人 15年以上が6人 未回答が4人 中学校: 5年未満が6人 10年未満が4人 15年未満が2人 15年以上が3人 未回答が0人	調査していない	調査していない	調査していない	調査していない
坂本ら(2002b)	調査していない	小学校: 5年未満が9人 10年未満が4人 15年未満が2人 15年以上が5人 中学校: 5年未満が2人 10年未満が1人 15年未満が2人 15年以上が4人	調査していない	調査していない	調査していない	調査していない
特総研(1996)		小学校: 担任1が5.7年(1~28年) 担任2が4.5年(1~17年) 中学校: 担任1が7.4年(1~32年) 担任2が7.6年(1~34年)	小学校: 担任1が36.9% 担任2が28.3% 中学校: 担任1が31.9% 担任2が43.2%		他学級で授業を担当し ている教員の割合 小学校: 担任1が24.3% 担任2が23.8% 中学校: 担任1が57.4% 担任2が40.4%	小学校: 校外研修の公的研修 受けた教員が95.1%、平均年間回数が4.7回 校外研修の自主研修 受けた教員が93.1%、平均年間回数が5.3回 校内研修の公的研修 受けた教員が70.1%、平均年間回数が1.6回 校内研修の自主研修 受けた教員が52.9%、平均年間回数が1.8回 中学校: 校外研修の公的研修 受けた教員が95.6%、平均年間回数が4.1回 校外研修の自主研修 受けた教員が95.2%、平均年間回数が5.4回 校内研修の公的研修 受けた教員が58.7%、平均年間回数が1.0回 校内研修の自主研修 受けた教員が62.0%、平均年間回数が1.6回
佐藤・佐々木(1975)	20代が19人 30代が76人 40代が225人 50代が72人 60代が1人	5年未満が278人 10年未満が97人 15年未満が16人 15年以上が2人	約25%	小学校: 1つが46人 2つが34人 3つが20人 4つが9人 5つが2人 6つが1人 ながし22人 中学校: 1つが41人 2つが30人 3つが7人 4つが3人 ながし33人	小学校: 授業ありが36人 授業なしが113人 中学校: 授業ありが56人 授業なしが65人	小学校: 「出席に協力的」が104名 「補欠授業がうまくいかない」が37名 「研修会への出席が全くできない」が2名 「その他」が6名 中学校: 「出席に協力的」が75名 「補欠授業がうまくいかない」が39名 「研修会への出席が全くできない」が2名 「その他」が5名
大久保・若槻(1970)	小学校: 20代が4.1% 30代が30.0% 40代が58.2% 50代が5.2% 中学校: 20代が7.4% 30代が34.5% 40代が50.5% 50代が6.1%	小学校: 0~1年が26.0% 2~3年が41.6% 4~5年が15.6% 6~10年が16.8% 10年以上が0% 中学校: 0~1年が33.3% 2~3年が40.7% 4~5年が14.8% 6~10年が9.8% 10年以上が0%	調査していない	調査していない	調査していない	約40%の教員が思うように参加できない と悩んでいる

れた。「悩み」については、周囲の理解不足や多様な在籍児童生徒への指導困難が共通して挙げられていた。

Table5 に教育課程や指導形態についての調査項目とその結果を、Table6 に指導計画等についての調査項目とその結果を示した。教育課程や指導形態では「教育課程の実態」、「教育課程編成時の重点」、「教育課程に編成を求めるもの」、「指導形態」について調査がされていた。教育課程の実態については調査によって違いがあり、特殊教育の学習指導要領に

Table4 担当教員の考えや悩みについての調査項目とその結果

	担任となった動機	担任をどう思っているか	いっごうまで続ける考えか	養護学校教員の希望について	悩み	喜び
坂本ら(2002a)	調査していない	調査していない	調査していない	調査していない	調査していない	調査していない
坂本ら(2002b)	調査していない	調査していない	調査していない	調査していない	調査していない	調査していない
特総研(1996)	担任となった動機 「自分の希望」が46名 「校長命令」が90名 「その他」が13名 中学校: 「自分の希望」が40名 「校長命令」が82名 「その他」が19名	担任をどう思っているか 「まこりをもっている」が77名 「何とも思っていない」が38名 「ひげ目を感じている」が5名 「その他」が29名 中学校: 「まこりをもっている」が56名 「何とも思っていない」が46名 「ひげ目を感じている」が3名 「その他」が16名	いっごうまで続ける考えか 調査していない 調査していない 調査していない	養護学校教員の希望について 調査していない 調査していない 調査していない	悩み 調査していない 調査していない 小学校: 障害の理解が54.9% 指導計画の作成が57.9% 指導が35.5% 評価が9.5% 教材・教員の準備が31.2% 教職員との連携が22.4% 保護者との連携が20.5% その他が5.5% 中学校: 障害の理解が57.5% 指導計画の作成が26.2% 指導が32.4% 評価が14.9% 教材・教員の準備が32.4% 教職員との連携が27.7% 保護者との連携が20.8% その他が6.0%	喜び 調査していない 調査していない 調査していない
佐藤・佐々木(1975)	小学校: 「自分から希望した」が46名 「校長・教頭にすすめられた」が38名 「同僚にすすめられた」が29名 中学校: 「自分の希望」が40名 「校長命令」が82名 「その他」が19名	担任をどう思っているか 「まこりをもっている」が77名 「何とも思っていない」が38名 「ひげ目を感じている」が5名 「その他」が29名 中学校: 「まこりをもっている」が56名 「何とも思っていない」が46名 「ひげ目を感じている」が3名 「その他」が16名	いっごうまで続ける考えか 調査していない 調査していない 調査していない	養護学校教員の希望について 調査していない 調査していない 調査していない	悩み 調査していない 調査していない 小学校: 障害の理解が54.9% 指導計画の作成が57.9% 指導が35.5% 評価が9.5% 教材・教員の準備が31.2% 教職員との連携が22.4% 保護者との連携が20.5% その他が5.5% 中学校: 障害の理解が57.5% 指導計画の作成が26.2% 指導が32.4% 評価が14.9% 教材・教員の準備が32.4% 教職員との連携が27.7% 保護者との連携が20.8% その他が6.0%	喜び 調査していない 調査していない 調査していない
大久保・若槻(1970)	小学校: 「自分から希望した」が18.6% 「校長・教頭にすすめられた」が62.5% 「同僚にすすめられた」が2.2% 「担任を条件に転任した」が6.3% 「順番で決まっていた」が5.2% 「その他」が5.2% 中学校: 「自分から希望した」が28.0% 「校長・教頭にすすめられた」が48.8% 「同僚にすすめられた」が1.2% 「担任を条件に転任した」が6.1% 「順番で決まっていた」が0% 「その他」が5.9%	担任をどう思っているか 調査していない	いっごうまで続ける考えか 調査していない 調査していない 調査していない	養護学校教員の希望について 調査していない 調査していない 調査していない	悩み 調査していない 調査していない 小学校: 「希望あり」が68名 「希望なし」が57名 「その他」が24名 中学校: 「希望あり」が55名 「希望なし」が38名 「その他」が28名	喜び 調査していない

Table5 教育課程や指導形態についての調査項目とその結果

	教育課程の実態	教育課程編成時の重点	教育課程編成時に支援を求めたもの	指導の形態
坂本ら(2002a)	<p>小学校: 「特殊教育の学習指導要領にのみ準拠」が33校 「特殊教育と小中学校の学習指導の両方に準拠」が1校 「小中学校の学習指導要領にのみ準拠」が6校 不明が1校</p> <p>中学校: 「特殊教育の学習指導要領にのみ準拠」が6校 「特殊教育と小中学校の学習指導の両方に準拠」が0校 「小中学校の学習指導要領にのみ準拠」が2校 不明が2校</p>	<p>小学校: 子どもの実態が41校 教育親が20校 前年度実態が7校 交流学級が27校 学校経営の意向が25校 中学校: 子どもの実態が10校 教育親が6校 前年度実態が3校 交流学級が3校 学校経営の意向が6校</p>	<p>小学校: 小学校長が3校 教務主任が4校 交流学級担当が16校 同学校の特学担当が9校 指導主事が0校 特別支援担当が1校 中学校: 校長が0校 教務主任が1校 交流学級担当が4校 同学校の特学担当が4校 他校の特学担当が1校 特になしが3校</p>	<p>*領域・教科を合わせた指導の実施状況 小学校: 日常生活の指導が34校 生活単元学習が36校 作業学習が0校 未実施が2校 中学校: 日常生活の指導が6校 生活単元学習が16校 作業学習が7校 未実施が2校</p>
坂本ら(2002b)	<p>小学校: 「特殊教育の学習指導要領にのみ準拠」が5校 「小中学校の学習指導の両方に準拠」が12校 不明が3校</p> <p>中学校: 「特殊教育の学習指導要領にのみ準拠」が1校 「特殊教育と小中学校の学習指導の両方に準拠」が8校 不明が0校</p>	<p>小学校: 子どもの実態が20校 教育親が11校 前年度実態が1校 交流学級が16校 特別支援担当が16校 中学校: 子どもの実態が9校 教育親が4校 前年度実態が2校 交流学級が5校 特別支援担当が4校 特別教養担当が3校</p>	<p>小学校: 小学校長が3校 教務主任が6校 交流学級担当が5校 同学校の特学担当が15校 指導主事が1校 特になしが8校 中学校: 小学校長が3校 教務主任が7校 交流学級担当が2校 同学校の特学担当が3校 他校の特学担当が0校 指導主事が1校 特になしが1校</p>	<p>*領域・教科を合わせた指導の実施状況 小学校: 日常生活の指導が11校 生活単元学習が18校 作業学習が0校 未実施が2校 中学校: 日常生活の指導が0校 生活単元学習が3校 作業学習が3校 未実施が4校</p>
特総研(1996)	<p>小学校: 特殊学級教育課程の手引きが70.8% 普通学級教育課程の手引きが39.1% 県教育委員会が作成した手引きが18.4% そのほかが43.9%</p> <p>中学校: 特殊学級教育課程の手引きが72.3% 普通学級教育課程の手引きが42.0% 市町村教育委員会が作成した手引きが17.6% そのほかが28.6%</p>	<p>小学校: 児童の実態が94.5% 交流学級の週日程が77.6% 他校教師の週日程が17.5% 学校長の方針が8.0% 保護者の考えが17.2% 担任の教育観・指導観が45.4% 通常学級の教育課程を踏まえることが24.7% その他が1.0%</p> <p>中学校: 児童の実態が90.8% 交流学級の週日程が54.2% 特別教室の使用割合が13.1% 他校教師の指導時間が44.0% 学校長の方針が4.2% 保護者の考えが19.9% 担任の教育観・指導観が37.8% 通常学級の教育課程を踏まえることが25.6% その他が2.4%</p>	<p>小学校: 校長からが21.7% 教頭からが21.4% 教務主任からが17.5% 特別支援担当(校内)からが20.7% 特別支援担当(校外)からが10.3% 指導主事からが6.6% その他が5.5% 特になしが35.1%</p> <p>中学校: 校長からが21.4% 教務主任からが30.7% 特別支援担当(校内)からが24.4% 特別支援担当(校外)からが10.1% 指導主事からが3.6% 特になしが33.0%</p>	<p>調査していない 調査していない</p>
佐藤・佐々木(1975)	<p>調査していない 小学校: 「普通学級に準ずる」が6.0% 「県規準に準ずる」が49.5% 「市校(指教)独自のものを作成」が30.0% 「市校(指教)独自のものを作成しない」が10.1% 「市校で作っていない」が10.1%</p>	<p>調査していない 調査していない</p>	<p>調査していない 調査していない</p>	<p>調査していない 調査していない</p>
大久保・若根(1970)	<p>小学校: 「普通学級に準ずる」が11.1% 「県規準に準ずる」が27.8% 「市町村単位で作成」が2.8% 「市町村単位で作成しない」が6.3%</p>	<p>調査していない 調査していない</p>	<p>調査していない 調査していない</p>	<p>調査していない 調査していない</p>

Table6 指導計画等についての調査項目とその結果

	指導計画立案状況	指導計画立案時に支援を求めるもの	個別の指導計画の作成状況	個別の指導計画の書式
坂本ら(2002a)	小学校: 月案が1校 週案が31校 単元等計画が18校 学期毎が6校 その他が2校 中学校: 月案が3校 週案が7校 単元等計画が1校 学期毎が1校 その他が0校	小学校: 学校長、教頭がそれぞれ0校 教務主任が1校 交流学級担任が12校 同校内の特学担任が8校 他校の特学担任が7校 指導主事が0校 特になしが18校 中学校: 学校長、教頭、教務主任 交流学級担任がそれぞれ0校 同校内の特学担任が4校 他校の特学担任が1校 指導主事が0校 特になしが2校	小学校: 作成実施が26校 未実施が15校 中学校: 作成実施が15校 未実施が6校	小学校の約58%、中学校の約50%が特定の書式を設定
坂本ら(2002b)	小学校: 月案が2校 週案が18校 単元等計画が9校 学期毎が2校 その他が2校 中学校: 月案が1校 週案が6校 単元等計画が3校 学期毎が2校 その他が1校	小学校: 学校長、教頭、教務主任がそれぞれ1校 交流学級担任が2校 同校内の特学担任が5校 他校の特学担任が0校 指導主事が0校 特になしが13校 中学校: 学校長が2校 教頭が3校 教務主任が5校 交流学級担任が2校 同校内の特学担任が3校 他校の特学担任が1校 指導主事が0校 特になしが1校	小学校: 作成実施が13校 未実施が7校 中学校: 作成実施が6校 未実施が3校	小学校の約69%、中学校の約33%が特定の書式を作成
特総研(1996)	小学校: 月案が18.4% 週案が61.6% 単元等計画が45.1% 学期毎計画が35.9% その他が9.3% 中学校: 月案が16.4% 週案が38.4% 単元等計画が43.5% 学期毎計画が44.0% その他が9.8%	小学校: 校長からが14.7% 教頭からが14.7% 教務主任からが13.2% 特殊学級担当者(校内)からが19.8% 特殊学級担当者(校外)からが11.4% 指導主事からが4.3% その他が4.3% 特にないが46.4%	小学校: はい(作成している)が82.2% 中学校: はい(作成している)が68.9%	調査していない
佐藤・佐々木(1975)	調査していない	調査していない	調査していない	調査していない
大久保・若槻(1970)	調査していない	調査していない	調査していない	調査していない

準拠しているものが最も多い結果、小中学校の学習指導要領にのみ準拠しているものが最も多い結果などがあった。教育課程編成時の重点については、いずれの調査結果でも子どもの実態に重点を置いている学校が最も多かった。指導形態については、領域・教科を合わせた指導の状況に関して、小学校では生活単元学習が、中学校では作業学習が最も実施されている結果や、小学校では生活中心で、中学校では教科と作業で指導されている結果が示された。

指導計画等では、「指導計画立案状況」、「指導計画立案時に支援を求めるもの」、「個別の指導計画の作成状況」、「個別の指導計画の書式」について調査されていた。指導計画立案状況では、小学校と中学校のいずれにおいても週案を立案している学校が最も多い結果が示された。指導計画立案時に支援を求めるものについては、小学校では特になしが最も

多く、中学校では同校内の特学担任や教務主任が多い結果となった。個別の指導計画の作成状況については、小学校と中学校のいずれにおいても作成している学校が多かったが、作成していない学校があることも指摘された。

3. 学術論文の概観のまとめ

論文データベース Cinii による検索では、分析対象となった研究は5件に留まり、特に特別支援教育が始まった後に知的障害特別支援学級の実態調査した研究はなく、全国の知的障害特別支援学級の実態を調査した研究は1件のみであった。特殊教育から特別支援教育への変遷などの影響から、知的障害特別支援学級の実態が変わっていると考えられる。また、地域の人口などの特徴や、特別支援教育の体制整備状況の違いを受けて、知的障害特別支援学級の実態も変わる可能性がある。これらのことから、全国における知的障害特別支援学級の現状の実態を調査することは急務といえる。

学級に在籍する児童生徒の実態については、1学級あたり7人以下が多い一方で、10人を超える学級が存在することも、各調査に共通した結果となった。また、在籍する児童生徒の知的障害の程度も幅広いことも共通しており、重度、最重度とされる児童生徒から、知的障害に該当しないIQの児童生徒が在籍する場合まであった。以上のように、学級に在籍する児童生徒は人数や知的障害の程度が非常に多岐に渡ることが、これまでの調査で共通していた。児童生徒の実態により、行える教育の内容や方法が変わってくるのが考えられる。そのため、知的障害特別支援学級の指導について検討するには、児童生徒の実態がどの程度多様なのかを調べる必要がある。

教員の実態については、知的障害特別支援学級を担当する教員の特別支援教育の経験年数は5年未満が最も多いことや、平均約5年の経験者が最も多いことなどが示されていた。また、特別支援学校教員免許状を取得している教員はいずれの調査においても半数も満たないことも示された。研修については、ほとんどの教員が何らかの研修を年間平均で約1回を受けていたという結果があった一方で、約40%の教員が研修に思うように参加できないと悩んでいるという結果もあった。この結果が、近年になり特別支援学級担当教員も研修に参加しやすくなったのか、地域により参加しやすさに差があるのか、教員が十分に研修に参加しているとは思っていないのか、その要因はわからないが、経験年数や教員免許状の取得が十分とはいえない特別支援学級担当教員にとって、専門性を確保するために研修が充実することは重要といえる。

V. 都道府県、指定都市教育委員会による域内対象の調査

1. 分析対象の抽出

都道府県および指定都市それぞれの教育委員会のホームページから、特別支援学級担当教員を対象としたハンドブックを探し、その中に域内の特別支援学級の実態に関する情報があるかどうかを調べた。

2. 結果

検索の結果、山梨県教育委員会が作成した「子どもたちが輝くために特別支援学級担任通級指導教室担当者ハンドブック」において、平成20年5月1日の山梨県内における、特別支援学級設置学校数等の基本情報に加えて、特別支援学級の障害種別担任数、特別支援学級等通算経験年数、特別支援学校勤務経験、特別支援学校教員免許の保有率が調査されていた。障害種別担任数に関して、知的障害特別支援学級の担任が最も多く全体の55.6%であったこと、特別支援学級等担当者の通算経験数に関して、経験年数2年未満の担当者が全体の49.6%であったこと、特別支援学校の勤務経験が「ある」の回答は13.2%であったこと、特別支援学校教員免許の保有率は21.8%であったことなどが示された。

VI. 国立特別支援教育総合研究所における調査

1. 分析対象の抽出

研究所が発行した専門研究の報告者を調べて、知的障害特別支援学級が調査対象に含まれている研究を抽出した。

2. 結果

2件の研究が該当した。

1件は「自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する効果的な指導内容・指導方法に関する実際研究 小・中学校における特別支援学級を中心に」において、全国に設置されている知的障害特別支援学級の約10%にあたる20,467学級（小学校が13,736学級、中学校が6,731学級）に対して、主に学級の実態と在籍児童生徒の実態に関する調査である、「全国特別支援学級実態調査」が行われた。有効回答は1,250校（回収率約52%）であった。その結果、学級の実態に関する調査から、小学校と中学校のいずれも1学級のみ設置されている学校が全体の8割近くであったこと、小学校における1学級の平均在籍数は約4.4人で中学校においては4.5人であったこと、自閉症がある児童生徒が在籍している学校は小学校は66.7%で中学校は54.7%であったこと、校内の全知的障害特別支援学

級における自閉症がある児童生徒の在籍率に関しては、在籍率 0%が最も多く小学校では全体の 33.3%で中学校では 45.3%、次いで小学校では 50%以上 60%未満が最も多く全体の 14.6%で中学校は 20%以上 30%未満が最も多く全体の 14.5%であったこと、学習支援員数に関して小学校では全体の 56.9%、中学校では 63.3%が配置していないこと、若干ではあるが自閉症が在籍している学校において学習支援員が多く配置されていることが示された。また、領域・教科を合わせた指導の実施状況に関して、小学校の 90.4%と中学校の 81.3%において実施されており、時数に関しては日常生活の指導においては、小学校が 1 時間以上 2 時間未満と 5 時間以上が最も多く、中学校では 5 時間以上が最も多く、生活単元学習では小・中学校ともに 2 時間以上 3 時間未満が最も多く、作業学習においては小学校は中学校と比較して実施している学校が極めて少なく、中学校は 2 時間以上 3 時間未満が最も多く、遊びの指導は小学校は 1 時間以上 2 時間未満が最も多く、中学校では 1 時間以上 2 時間未満実施している学校が 3 校あった。領域・教科を合わせた指導を実施していない理由については、「教科別の指導を重視したい」という回答が最も多く、小学校では 59.5%で中学校では 66.1%であった。領域・教科を合わせた指導を実施する際の課題に関しては、最も多かったのは「指導の個別化が難しいから」であり小学校では 29.4%で中学校では 36.6%であった。教育課程編成上の課題に関して、最も多かったものは「在籍児童生徒の知的障害の状態の違いへの対応」で小学校では 20.2%で中学校では 21.2%であった。学級経営に関して、小学校と中学校のいずれも 90%以上が個別の指導計画を作成しており、個別の教育支援計画については小学校の 47.9%と中学校の 46.8%が作成していた。自閉症がある児童生徒が在籍していることに伴う学級経営における課題に関しては、「問題となる行動への対応」が最も多く、小学校では 24.5%で中学校では 22.3%であった。在籍している児童生徒の知的発達の状態については、「軽度」が最も多く小学校では全在籍児童生徒のうち 47.5%で、中学校では 58.8%であった。適応行動の困難性については、「一部支援が必要」が小学校では全在籍児童生徒のうち 54.0%で、中学校では 49.1%であった。療育手帳の有無に関しては、小学校では「無し」が多く 49.4%、中学校では「有り」が多く 55.0%であった。知的障害以外に併せ有する障害については、「知的障害のみ」が最も多く小学校では 48.9%で、中学校では 60.8%であり、次いで「自閉症または自閉的傾向」が小学校では 31.5%で、中学校では 22.2%であった。各教科で選択している教科書について、小学校も中学校も当該学年の教科書の使用が全体的に最も高かった。交流及び共同学習については、音楽、図画工作・美術、保健体育、特別活動等において多く行われ

ており、それらでは「当該学年の目標や内容を取り入れている」の回答が多かった。自閉症の児童生徒に対する指導内容に関しては、「こだわりに関する指導」が最も多く小学校では76.3%、中学校では71.3%であった。

もう1件は『「交流及び共同学習」に関する調査研究』において、特殊学級における交流及び共同学習に関して調査がされており、その結果が障害種別にまとめられている。知的障害特殊学級は小学校が56件、中学校では55件に対して調査がされ、回収数は小学校が51件で中学校が48件であった。交流及び共同学習の実施状況は、小学校と中学校のいずれもほとんどの学校で実施されていた。目的やねらいについては、「集団生活で社会性を培う」が最も多く、成果については「校内でのつながりや人間関係を形成することができた」が最も多く、課題については小学校では「特殊学級担任の付き添いの問題」が、中学校では「交流先の学級の担任や児童生徒の意識や理解について」が最も多かった。

(神山努・涌井恵・菊地一文・尾崎祐三・工藤傑史)

文献

国立特殊教育総合研究所(2000)知的障害特殊学級における教育課程および指導方法に関する調査報告書。

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2012)特別支援教育資料(平成23年度)。

大久保哲夫・若槻喜保(1970)精神薄弱児特殊学級に関する研究() 島根の実態より 島根大学教育学部紀要 教育科学, 4, 19-38。

坂本裕・西正道・緒方明(2002a)特殊学級における知的障害児教育の現状と課題(1) 熊本市立知的障害特殊学級・情緒障害特殊学級の現状と課題 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 50, 85-96。

坂本裕・杉山章・杉山貴子(2002b)特殊学級における知的障害児教育の現状と課題(2) 岐阜市立知的障害特殊学級・情緒障害特殊学級の実態 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 51, 163-176。

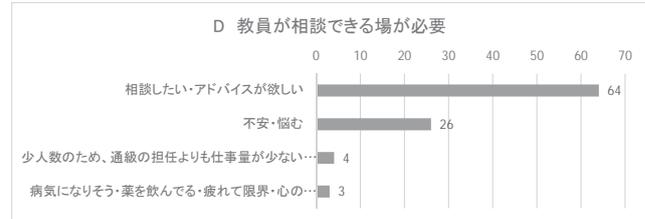
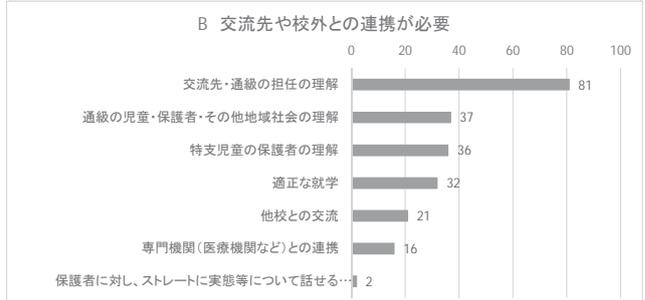
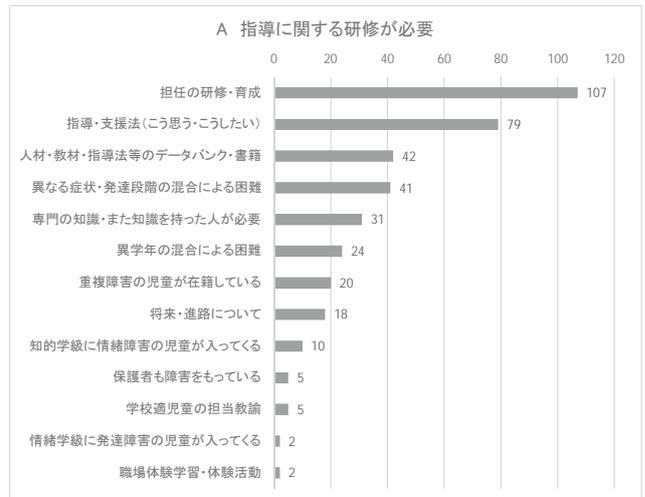
佐藤愛・佐々木俊(1975)宮城県における特殊学級(精神薄弱)担任者の実態 特殊教育に従事する教師としての役割について 宮城教育大学紀要, 10, 138-156。

山梨県教育委員会(2009)子どもたちが輝くために特別支援学級担任通級指導教室担当者ハンドブック。全国特別支援学級設置学校長協会(2010、2011、2012)全特協実態調査報告書。

資料 4

設問12の自由回答部分の単純集計（小学校）

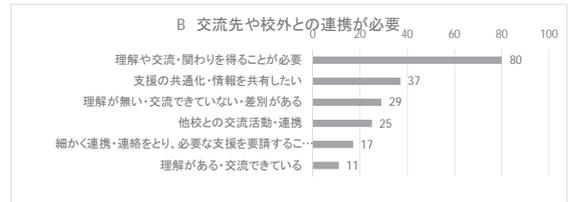
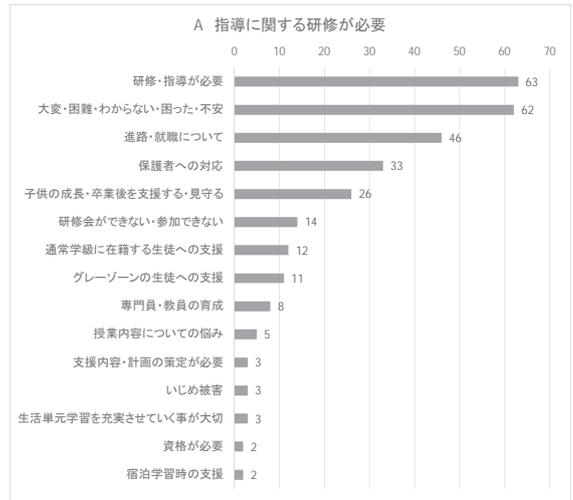
カテゴリー	内容	件数
A	担任の研修・育成	107
A	指導・支援法(こう思う・こうしたい)	79
A	人材・教材・指導法等のデータベース・書籍	42
A	異なる症状・発達段階の混合による困難	41
A	専門の知識・また知識を持った人が必要	31
A	異学年の混合による困難	24
A	重複障害の児童が在籍している	20
A	将来・進路について	18
A	知的学級に情緒障害の児童が入ってくる	10
A	保護者も障害をもっている	5
A	学校適児の担当教諭	5
A	情緒学級に発達障害の児童が入ってくる	2
A	職場体験学習・体験活動	2
B	交流先・通級の担任の理解	81
B	通級の児童・保護者・その他地域社会の理解	37
B	特支児童の保護者の理解	36
B	適正な就学	32
B	他校との交流	21
B	専門機関(医療機関など)との連携	16
B	保護者に対し、ストレートに実態等について話せる立場の人が必要	2
C	人的支援・介助員の増員・増時間	187
C	生徒・担任の人数の不釣り合い	116
C	委員会・行政・国の体制	78
C	管理職の理解	75
C	学校の協力・支援体制	75
C	時間の余裕がない	63
C	通常学級の支援必要者への支援の困難	32
C	教材を作る・研究する時間がない	30
C	講師ではなく教員の必要性	27
C	予算が足りない	24
C	学校の設備	24
C	コーディネーター兼務の困難	23
C	教材・備品の導入の困難	21
C	担任・児童の学内での孤立	16
C	適正な教員の就労	13
C	校務分掌・事務等の仕事	11
C	IT	7
C	他の支援学級と連携をとっている	5
C	通級でうまくいかなかった教員が異動してくる	4
C	次年度入学希望保護者やお子さんと面談・体験学習	2
D	相談したい・アドバイスが欲しい	64
D	不安・悩む	26
D	少人数のため、通級の担任よりも仕事量が少ないと見られがち	4
D	病気になりそう・薬を飲んでる・疲れて限界・心の健康が必要	3
E	その他	62



資料 5

設問12の自由回答部分の単純集計（中学校）

カテゴリ	内容	件数
A	研修・指導が必要	63
A	大変・困難・わからない・困った・不安	62
A	進路・就職について	46
A	保護者への対応	33
A	子供の成長・卒業後を支援する・見守る	26
A	研修会ができない・参加できない	14
A	通常学級に在籍する生徒への支援	12
A	グレーゾーンの生徒への支援	11
A	専門員・教員の育成	8
A	授業内容についての悩み	5
A	支援内容・計画の策定が必要	3
A	いじめ被害	3
A	生活単元学習を充実させていく事が大切	3
A	資格が必要	2
A	宿泊学習時の支援	2
B	理解や交流・関わりを得ることが必要	80
B	支援の共通化・情報を共有したい	37
B	理解が無い・交流できていない・差別がある	29
B	他校との交流活動・連携	25
B	細かく連携・連絡をとり、必要な支援を要請することが大切	17
B	理解がある・交流できている	11
D	支援員・専門的に学習している方（資格を持っている等）・コーディネーターが必要	75
D	職員・担任を増員してほしい	65
D	余裕が無い・忙しい・時間が無い・休みがとれない	64
D	他の教科と支援学級の担任を兼任	63
D	担任して日が浅い・初めて・希望していない・免許が無い・学習していない人が担当を受け持つ	61
D	個別での対応・十分な指導が難しい	50
D	支援ができる環境・体制を整えてほしい	48
D	人的支援・サポート体制が必要	41
D	学習環境・施設設備の充実が必要	41
D	相談できる場が無い・ほしい	34
D	負担に感じる	28
D	一人（又は少人数）で担任している	28
D	職員が足りない	26
D	把握・配慮・協力が必要	26
D	1クラスあたりの生徒数が多い・1クラス8名(7名)制度の見直し改善	24
D	特別支援教育に対する体制ができていない・担任に任せきり	22
D	担任・学級の職場での孤立	21
D	予算が必要	17
D	固定した職員が携われるシステムを望む	12
D	特別支援教育に対する体制ができていない	12
D	早い周期で担任が変わり、指導の継続性が弱い	10
D	相談できる場がある	6
D	学校や担任により差がある	5
D	時間外の支援・活動	4
D	特別支援教育に対する理解や通常学級と同じような支援を望む	4
D	校内に通級指導教室がほしい	2
E	その他	62
E	助かる・助かっている・感謝している	10
E	現時点では課題や困難は感じていない	8





平成 24～25 年度「知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査」（小学校の結果と考察）

本調査の目的

知的障害特別支援学級の担任が抱えている課題や困難、効果的な対応策や研修等を、校内の学級設置状況別（A群：単学級設置群、B群：知的単学級＋他障害の特学または通級設置群、C群：知的複数学級設置群）、担任の知的障害特別支援学級の経験年数別（Ⅰ群：1年未満、Ⅱ群：1年以上3年未満、Ⅲ群：3年以上6年未満、Ⅳ群：6年以上）に分析して、知的障害特別支援学級の担任に必要なサポート等を明らかにすることとした。

調査結果：知的障害特別支援学級の実態

担任の実態

- 平均年齢：A,B,C群とも52～57歳にピーク。平均47歳前後。Ⅰ群は平均40.1歳、Ⅳ群は平均51.6歳。
- 知的障害特別支援学級の経験年数：A,B,C群とも「2～3年目」が最も多かった。A,B群は3年目以下が約半数を占めていた。
- 特別支援学校教諭免許状（知的障害者等の教育の領域）の取得率：A群32.7%、B群35.9%、C群45.8%。
- 特別支援教育コーディネーターの担当：A,B,C群とも、約5～6割の学校で特学担当教員が担当（特にA群が多い）。

学級の児童の実態

- どの群も、一学級内に、知能指数、必要な支援の度合い、学年の多種多様な生徒が在籍。
- 知的障害と自閉症などを併せ有する生徒も約3割在籍（特にC群で比率が高い）。



指導の実態

- どの群も、保護者からの情報収集や行動観察などで実態把握し、各教科等を合わせた指導も実施し、市販の教材・教具を主に活用していた。

最も課題や困難であるとされたこと

- 児童や学級集団：「保護者と教員との間で生徒の実態の捉え方にズレがあること」「空き時間が確保できない」。
- 指導や教育課程：「集団での授業をすべての生徒のニーズに合うように展開すること」。C群は「問題行動等の対応」も高い。
- 交流及び共同学習：「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」、「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」（全群で上位占めたが、特にB、C、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ群で顕著）。



回答者が最も効果的と思う対応策

- 「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。
- A群：児童の実態と人手の問題や教育課程編成に関し他群より「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」が高く、「校内の先輩・同輩に相談して対応」の割合が低い。

役立つと考えられた研修

- 内容：全群で「教材・教具」が上位。A群では「知的障害の教育課程」「個別の指導計画」。
- 形態：「事例検討会」。



上記結果から考えられる知的障害特別支援学級担任に必要な支援

○知的障害特別支援学級担任が日々の授業について相談できるネットワークの構築

- ・全群において、特にA群には校内に特別支援学級が他に存在しないため、学校間のネットワーク（例：市内担当者の情報交換会や定例研修会等）の構築が必要。また、学校間のネットワークでは日常的な相談の頻度に限界があると考えられるため、知的障害特別支援学級担任が参照できるハンドブック等の情報リソースを整備する必要性もある。

○必要な研修や支援

- ・障害の状態が多様な学級集団における集団指導の好事例の収集や情報発信。
- ・障害の状態が多様な児童に応じた指導に関する研修、教材・教具の研修、事例検討会など個に応じた指導についての研修（経験年数の多少にかかわらず）。
- ・A群は特別支援教育新任者でも特別支援教育コーディネーターを担当することが多いため、それを考慮したコーディネーター研修内容にする。

* 以下は、本調査（小学校版）のより詳細な方法、結果、考察の概要をまとめた。

I. 方法

・対象：全国の知的障害特別支援学級（以下、知的特学という）が設置された小学校 4,032 校に平成 24 年 12 月に郵送配付し郵送にて回収。各校担任 1 名が回答。

・配付学校の抽出および分析：知的特学の設置状況別に、以下の3つの群をほぼ均等な数で抽出し、分析した。

A 群：知的特学が一学級のみ配置された小学校

B 群：知的特学が一学級と他の障害種の学級や通級が配置された小学校

C 群：知的特学が2学級以上配置された小学校

結果は項目によってはさらに、担任の知的特学の経験年数別に以下の4つの群でも分析した。

I 群：知的特学の経験年数が1年未満

II 群：知的特学の経験年数が1年以上3年未満

III 群：知的特学の経験年数が3年以上6年未満

IV 群：知的特学の経験年数が6年以上

・調査票の構造：12 区分 47 問の質問項目を選択または記述で、かつ記名式で回答。

II. 結果

・2,193 校から回答（回収率 54.4%）

1. 回答者の実態（全体的傾向）

項目	結果
教職経験年数	・設置状況別ではどの群も平均 22 年前後。
平均年齢	・A,B,C 群とも 52~57 歳にピークあり平均 47 歳前後。I 群は平均 40.1 歳、IV 群は平均 51.6 歳。
知的特学の経験年数	・A,B,C 群とも「2~3 年目」が最も多かった。A,B 群は 3 年目以下が約半数を占めていた。
特別支援学校教諭免許状（知的障害者等の教育の領域）の取得	・A 群、B 群では約 3 割強、C 群では約 5 割弱が取得。
通常の学級担任への支援	・設置状況別ではどの群も約 8 割が支援。A 群は他群より割合が高かった。
知的特学担任の希望の有無	・A、B 群は約 6 割が、C 群は約 7 割が希望。C 群の値が高かった。

2. 回答者の小学校の実態

項目	結果
知的特学卒業生の進路（平成 23 年度）	・どの群も公立中学校特別支援学級への進学が最も多い。
介助員等の一学級あたりの勤務時間数	・A、B 群は平均 20 時間、C 群は 11.1 時間。
特別支援教育コーディネーターの指名と担当者の職名	・1 名のみの指名は A 群で約 8.5 割、B 群で 7 割強、C 群で約 6 割。 ・A,B,C 群とも、約 5~6 割の学校で特学担任が担当（特に A 群多い）。

3. 回答者の担任している学級の児童の実態

項目	結果
在籍児童数	・A 群は 1 名、B 群は 2 名、C 群は 5 名、I 群は 1 名、II 群と III 群は 2 名、IV 群は 6 名が最も多かった。
知能指数別の児童数	・どの群も IQ50~75 が約半数で、その前後の幅広い範囲にも児童が在籍。多様な児童が在籍している。
必要な支援レベル別の児童数	・どの群も「適宜個別の支援を必要とする程度」が約 5 割。
障害種別の児童数	・どの群も知的障害のみを有する児童が約 6 割。 ・どの群も自閉症スペクトラム障害の児童は約 3 割程度在籍。C 群で特に比率高い。
学級内の学年差	・どの群も、A 群の 1 人学級を除き、ほとんどの場合、学年差のある集団。

4. 指導の実態

項目	結果
実態把握の方法	・どの群も「保護者から家庭での様子について情報収集する」、「行動の観察をする」を 9 割以上が実施。
各教科等を含めた指導	・どの群も約 9 割が実施。
用いている教材	・どの群も「市販の教材・教具（デジタル教材以外）」が多かった（7 割程度）。
個別の指導計画の作成状況	・どの群も約 9 割が作成。



図1 指導や教育課程の困難（学級設置別）



図2 指導や教育課程の困難（経験年数別）

5. 最も課題や困難とされたこと

- ・児童や学級集団：どの群も「保護者と教員との間で児童生徒の実態の捉え方にズレがあること」「空き時間が確保できない」。
- ・実態把握：どの群も、「無回答」（複数回答で一つに回答を絞れなかったためと考えられる）。次いで「問題行動等への対応方法を探るための実態把握の方法」（特にC群とII群で顕著）。
- ・学習評価：どの群も「知的障害のある児童生徒に適合させた評価規準の設定」。
- ・個別の指導計画：どの群も「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」、「個別の指導目標の設定をすること」、「具体的な指導の方法を考えること」。
- ・教育課程や指導：どの群も「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」（図1と2を参照）。

- ・交流及び共同学習：「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」、「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」（全群で上位占めたが、特にB、C、II、III、IV群で顕著）。

6. 回答者が最も役立ったと思う対応策、役立ったと思う研修

- ・児童の実態や学級集団、教育課程や指導に対する対応策：どの群も大部分の設問項目で「校内の先輩・同輩に相談して対応」を一番効果的な対応策として多くあげる傾向。A群は、児童の実態と人手の問題や教育課程編成に関し他群より「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」が高く、「校内の先輩・同輩に相談して対応」の割合が低かった。
- ・役立ったと思う研修内容：全群で「教材・教具」が上位。A群は他群に比べ「知的障害の教育課程」「個別の指導計画」がやや高かった（図3を参照）。

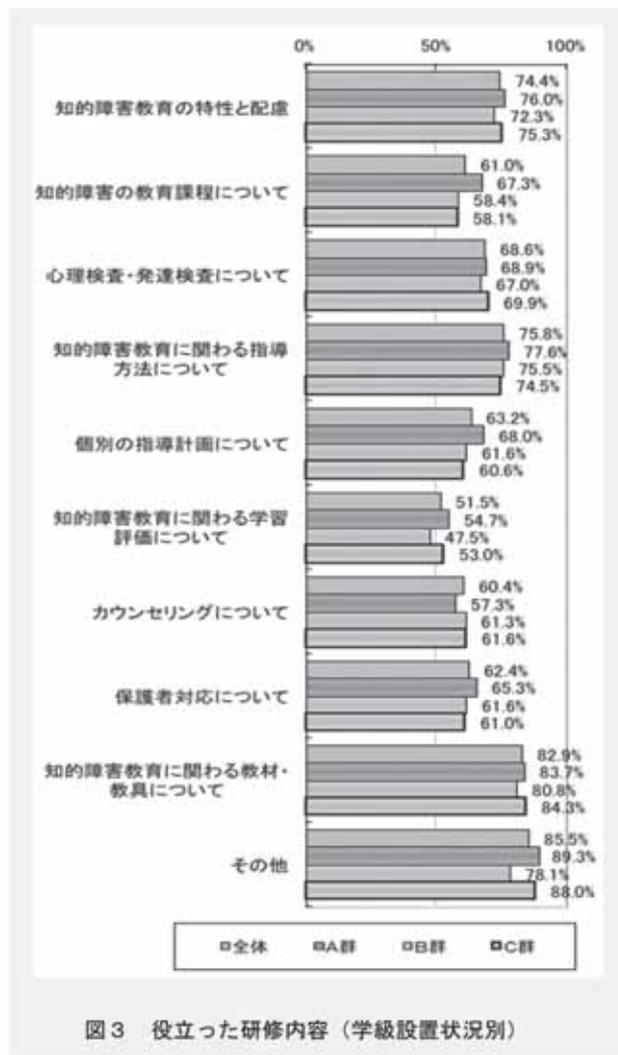


図3 役立った研修内容（学級設置状況別）

・役立ったと思う研修形態：どの群も「事例検討会」(A群 82.0%、B群 82.9%、C群 84.4%、I群 78.7%、II群 81.0%、III群 82.5%、IV群 87.4%)。

Ⅲ. 考察

・回答者の実態：教職経験年数は高いが、知的特学の経験年数は少なく、また特別支援学校教諭免許状を取得していない者が多い中、特別支援コーディネーターなど校内全体の特別支援教育に関わる業務も担っている回答者が多い実態が推察された。

・学級の在籍児童の実態：知能指数、必要な支援のレベル、学年など児童の実態が多様で、さらに自閉症など他障害を併せ有する児童の在籍も少なくない実態が推察された。

・知的特学担当者に必要なサポート：特に日々の指導に関して、最も役立ったと思う対応策に「同輩・先輩に相談」が多く、知的特学担任同士が指導に関して情報交換できるネットワークを構築する必要性を指摘できる。特にA群のような知的特学1学級のみでの学校では、知的障害教育や特別支援教育に関する専門性を高めるために学校間のネットワークの構築が必要といえる。また研修については、教材・教具や知的障害の教育課程や個別の指導計画など日々の授業につながる内容や、事例検討会など個々の児童の実態やその対応に迫る研修が役立つと回答される傾向があった。

【研究組織】 研究代表者：涌井恵

研究分担者：尾崎祐三、武富博文、松見和樹、神山努
 （平成24年度研究分担者：工藤傑史、菊地一文）



【関連情報】

・本リーフレットのより詳細な報告書：以下のURLをご参照ください
<http://www.nise.go.jp/cms/index.cfm/7,8994,16.html>

・国立特別支援教育総合研究所メールマガジン：特別支援教育の最新情報をメルマガにてお届けします <http://www.nise.go.jp/magazine/>

**インクルーシブ教育システム
構築支援データベース**

合理的配慮の実践事例と、関連情報を提供しています
<http://inclusive.nise.go.jp/>

**国立特別支援教育総合研究所
発達障害教育情報センター**

発達障害のある子どもの教育に関わる情報を提供しています <http://icedd.nise.go.jp/>

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（National Institute of Special Needs Education: NISE）
 〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1 <http://www.nise.go.jp/>



（2014年3月発行）



平成 24～25 年度「知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査」（中学校の結果と考察）

本調査の目的

知的障害特別支援学級の担任が抱えている課題や困難、効果的な対応策や研修等を、校内の学級設置状況別（A群：単学級設置群、B群：知的単学級＋他障害の特学または通級設置群、C群：知的複数学級設置群）、担任の知的障害特別支援学級の経験年数別（Ⅰ群：1年未満、Ⅱ群：1年以上3年未満、Ⅲ群：3年以上6年未満、Ⅳ群：6年以上）に分析して、知的障害特別支援学級の担任に必要なサポート等を明らかにすることとした。

調査結果：知的障害特別支援学級の実態

担任の実態

- 平均年齢：平均 46～47 歳、Ⅰ群は平均 41 歳、Ⅳ群は平均 51 歳。
- 知的障害特別支援学級の経験年数（学級設置状況別）：A、B、C 群とも「2～3 年目」が最も多かった。A、B 群は3年目以下が約半数を占めていた。
- 特別支援学校教諭免許状（知的障害者等の教育の領域）の取得率：A 群 31%、B 群 32%、C 群 50%。
- 特別支援教育コーディネーターの担当（学級設置状況別）：どの群も、約半数は特学支援学級担任が担当。

学級の生徒の実態

- どの群も、一学級内に、知能指数、必要な支援の度合い、学年の多種多様な生徒が在籍。
- 知的障害に自閉症等を併せ有する生徒も約 3 割在籍。



指導の実態

- どの群も、保護者からの情報収集や行動観察などで実態把握し、各教科等を合わせた指導も実施し、市販の教材・教具を主に活用していた。

最も課題や困難であるとされたこと

- 生徒や学級集団：「保護者と教員との間で生徒の実態の捉え方にズレがあること」（全群で上位を占めたが、特に C 群に多かった）。
- 指導や教育課程：「集団での授業をすべての生徒のニーズに合うように展開すること」（全群で上位を占めたが、特に C 群、Ⅳ群に多かった）特に C 群は「問題行動等の対応」も高かった。
- 交流及び共同学習：「交流先の生徒に、知的障害のある生徒の理解を促すこと」、「知的障害特別支援学級の生徒が交流を嫌がる時もあること」（全群で上位を占めたが、特に C 群、Ⅳ群に多かった）。

回答者が最も効果的と思う対応策

- 「生徒や学級集団」、「指導や教育課程」の課題に対して、どの群もほとんどの課題で「同輩・先輩に相談」が最も多く、特に C 群や経験年数が高い群に多かった。
- A 群は、他の群より「管理職と相談」が選ばれる割合が高かった。

役立つと考えられた研修

- 内容：「知的障害教育の特性と配慮」や「教材・教具」、「知的障害教育に関わる指導方法について」。
- 形態：「事例検討会」（全群で上位を占めたが、特にⅣ群）。

上記結果から考えられる知的障害特別支援学級担任に必要な支援

○知的特学担当教員が日々の授業について相談できるネットワークの構築

- ・A 群では、校内に特別支援学級が他に存在しないため、学校間のネットワーク（例、市内担当者の情報交換会や定例研修会等）の構築が必要。また、学校間のネットワークでは日常的な相談の頻度に限界があると考えられるため、知的特学担当教員が参照できるハンドブック等の情報リソースを整備する必要がある。

○必要な研修や支援の充実

- ・障害の状態が多様な学級集団における集団指導の好事例の収集や情報発信。
- ・障害の状態が多様な生徒に応じた指導に関する研修、教材・教具の研修、事例検討会など個に応じた指導についての研修（経験年数の多少にかかわらず）。
- ・A 群は特別支援教育新任者でも特別支援教育コーディネーターを担当することが多いため、A 群に対してはそれを考慮したコーディネーターの研修内容。



* 以下は、本調査（中学校版）のより詳細な方法、結果、考察の概要をまとめた。

I. 方法

・対象：全国の知的障害特別支援学級（以下、知的特学という）が設置された中学校 3,954 校に、平成 24 年 12 月に郵送し郵送にて回収。各校担任 1 名が回答。

・配付学校の抽出および分析：知的特学の校内設置状況別に、以下の3つの群をほぼ均等な数で抽出し、分析した。

A 群：知的特学が一学級のみ配置された中学校

B 群：知的特学が一学級と他の障害種の学級や通級による指導が配置された中学校

C 群：知的特学が2学級以上配置された中学校

結果の分析は項目によってはさらに、担任の知的特学の経験年数別に以下の4つの群でも分析した。

I 群：知的特学の経験年数が1年未満

II 群：知的特学の経験年数が1年以上3年未満

III 群：知的特学の経験年数が3年以上6年未満

IV 群：知的特学の経験年数が6年以上

・調査票の構造：12 区分 47 問の質問項目を選択または記述で、かつ記名式で回答。

II. 結果

・2,075 校から回答（回収率 52.4%）。

1. 回答者の実態（全体的傾向）

項目	結果
教職経験年数	・設置状況別では、どの群も平均 20 年前後。
平均年齢	・設置状況別では、どの群も平均 46 歳前後。
知的特学の経験年数	・設置状況別では、A、B、C 群とも「2～3 年目」が最も多かった。A、B 群は3年目以下が約半数を占めていた。
特別支援学校教諭免許状（知的障害者等の教育の領域）の取得	・A 群、B 群では約 3 割、C 群では約 5 割が取得。
通常の学級担任への支援	・設置状況別ではどの群も約 7 割が支援していた。
知的特学担任の希望の有無	・A 群、B 群は約 6 割が、C 群は約 7 割が希望していた。

2. 回答者の中学校の実態

項目	結果
知的特学卒業生の進路（平成 23 年度）	・どの群も特別支援学校高等部が約 7 割。
介助員等の一学級あたりの勤務時間数	・A、B 群は平均 14 時間、C 群は 8.6 時間。
特別支援教育コーディネーターの指名人数と担当者の職名	・どの群も約 8.5 割が 1 名の指名人数と担当者のみの指名で、約 5 割が特学担任が担当。

3. 回答者の担当学級の生徒の実態

項目	結果
在籍生徒数	・A 群、I 群は 1 名、B 群、II 群、III 群は 2 名、C 群は 5 名、IV 群は 6 名が最も多かった。
知能指数別の生徒数	・どの群も IQ50～75 が約半数で、その前後の範囲の生徒も在籍。
必要な支援レベル別の生徒数	・どの群も「適宜個別の支援を必要とする程度」が約 5 割で、その前後のレベルの生徒も一定数在籍（特に C 群）。
障害種別の生徒数	・どの群も知的障害のみを有している生徒が約 6 割、自閉症 [※] ・外傷障害を併せ有する生徒が 2 割。
学級内の学年差	・B、C 群と、III、IV 群では 2 学年差が最も多かった。

4. 指導の実態

項目	結果
実態把握の方法	・どの群も「保護者から家庭での様子について情報収集する」、「行動の観察をする」を約 9 割が実施。
各教科等を合わせた指導	・どの群も約 9 割が実施。
用いている教材	・「市販の教材・教具（デジタル教材以外）」が多かった（特に III、IV 群が高く 7 割以上）。
個別の指導計画の作成状況	・どの群も約 9 割が作成。



5. 最も課題や困難であるとされたこと
- ・生徒や学級集団：どの群も「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」（特にC群が多い）。
 - ・実態把握：どの群も「問題行動等への対応方法を探るための実態把握の方法」（特にC群、IV群が多い）。
 - ・学習評価：どの群も「知的障害のある子どもに適合させた評価規準の設定」。
 - ・個別の指導計画：どの群も「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」。
 - ・教育課程や指導：どの群も「集団での授業をすべての児童生徒のニーズに合うよう展開すること」（特にC群、IV群が多い、図1、2参照）。
 - ・交流及び共同学習：ほとんどの群では「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」が最も課題とされ、C群は「知的障

- 害のある児童生徒が交流を嫌がる時もあること」が最も多かった。
6. 回答者が最も効果的と思う対応策、役立ったと思う研修
- ・生徒や学級集団、教育課程や指導の対応策：どの群も、生徒や学級集団、教育課程指導に関する課題設問のほとんどで、「校内の同輩・先輩に相談」が最も多く、特にC群や経験年数が高い群に多かった。A群は他の群より「管理職と相談」が選ばれる割合が高かった。
 - ・役立ったと思う研修内容：どの群も「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」（図3参照）。
 - ・役立ったと思う研修形態：どの群も「事例検討会」（A群78.3%、B群79.3%、C群78.9%、I群72.1%、II群77.4%、III群81.0%、IV群84.6%）。

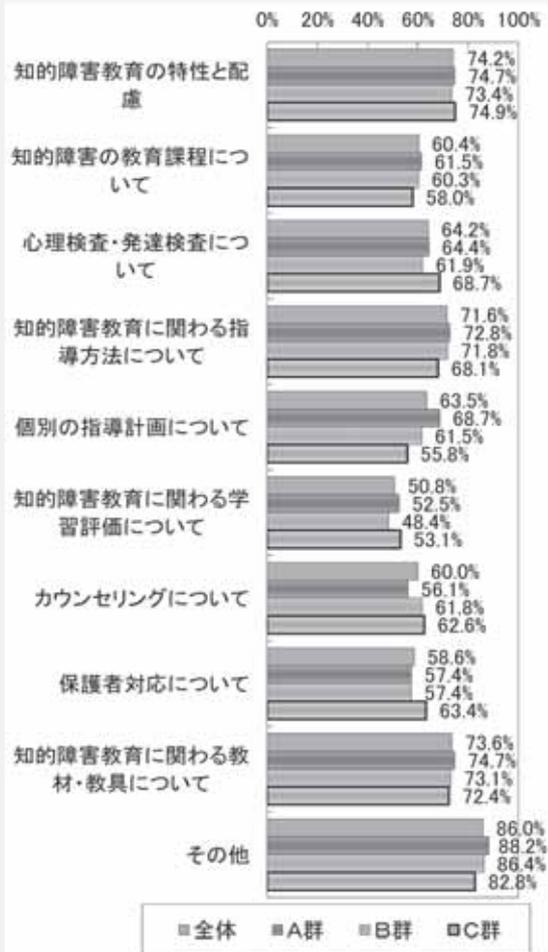


図3 役立った研修内容（学級設置状況別）

Ⅲ. 考察

・回答者の実態：教職経験年数は高いが、知的特学の経験年数は少なく、また特別支援学校教諭免許状を取得していない者が多く、特別支援コーディネーターなど校内全体の特別支援教育に関わる業務も担っている回答者が多い実態が示された。

・学級の在籍生徒の実態：知能指数、必要な支援のレベル、学年など生徒の実態が多様で、さらに自閉症等の障害を併せ有する生徒の在籍も少なくない実態が示され、特にC群は在籍生徒数や支援レベルなどの多様さも大きい結果が示された。

・知的特学担任に必要なサポート：どの群も最も役立ったと思う対応策に「同輩・先輩の相談」が多く、知的特学担任同士が日々の困難に関して情報交換できるネットワークを構築する必要性が考えられた。特にA群のような学校では学校間のネットワーク構築や、ハンドブック等の情報リソースの整備が必要といえる。また、研修では知的障害の学習上の特性や教材・教具など日々の授業につながる内容、また、事例検討会など個に応じた形態が役立つと回答される傾向があった。



【研究組織】 研究代表者：涌井恵
研究分担者：尾崎祐三、武富博文、松見和樹、神山努
(平成24年度研究分担者：工藤傑史、菊地一文)

【関連情報】

- ・本リーフレットのより詳細な報告書：以下のURLをご参照ください
(<http://www.nise.go.jp/cms/index.cfm/7,8994,16.html>)
- ・国立特別支援教育総合研究所メールマガジン：特別支援教育の最新情報をメルマガにてお届けします (<http://www.nise.go.jp/magazine/>)



**インクルーシブ教育システム
構築支援データベース**

合理的配慮の実践事例と、関連情報を提供しています
(<http://inclusive.nise.go.jp/>)

**国立特別支援教育総合研究所
発達障害教育情報センター**

発達障害のある子どもの教育に関わる情報を提供しています (<http://icedd.nise.go.jp/>)

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (National Institute of Special Needs Education: NISE)
〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1 (<http://www.nise.go.jp/>)



(2014年3月発行)

研究体制

1. 研究代表者

涌井 恵 教育情報部 主任研究員（平成 24 ～ 25 年度）

2. 研究分担者

尾崎 祐三 教育支援部 上席総括研究員（平成 24 ～ 25 年度）

神山 努 企画部 研究員（平成 24 ～ 25 年度）

武富 博文 教育支援部 主任研究員（平成 25 年度）

松見 和樹 教育研修・事業部 主任研究員（平成 25 年度）

工藤 傑史 教育研修・事業部 総括研究員（平成 24 年度）

菊地 一文 教育情報部 主任研究員（平成 24 年度）

3. 研究協力者

丹野 哲也

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育調査官（平成 25 年度）

山田 剛史

国立大学法人岡山大学大学院教育学研究科 准教授（平成 24 ～ 25 年度）

梅村 博之（平成 24 ～ 25 年度）

青森県教育庁学校教育課特別支援教育推進室 室長（平成 24 ～ 25 年度）

大川 行彦

茨城県鹿嶋市立三笠小学校 教頭（平成 24 ～ 25 年度）

深谷 純一

東京都教育庁都立学校教育課特別支援教育推進室 指導主事（平成 24 ～ 25 年度）

伊藤 琢也

川崎市総合教育センター 特別支援教育センター 指導主事（平成 24 ～ 25 年度）

伴 英子

横浜市教育委員会事務局特別支援教育課 指導主事（平成 24 ～ 25 年度）

品田 由貴

横須賀市教育委員会 学校教育課 支援教育課 指導主事（平成 24 ～ 25 年度）

長江 清和

埼玉大学教育学部附属特別支援学校 副校長（平成 24 ～ 25 年度）

重森 恵津子

滋賀県立野洲養護学校 校長（平成 24 ～ 25 年度）

知的班の研究班活動による調査
知的障害特別支援学級（小・中）の担当教員が
指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査
研修、支援体制からの考察

平成 2 4 ~ 平成 2 5 年度

調査報告書

研究代表者 涌井 恵

平成 26 年 3 月発行

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒 239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>