

小学校知的障害特別支援学級の結果と考察

2.1. 担任する知的障害特別支援学級の状況について

2.1.1 教育経験年数

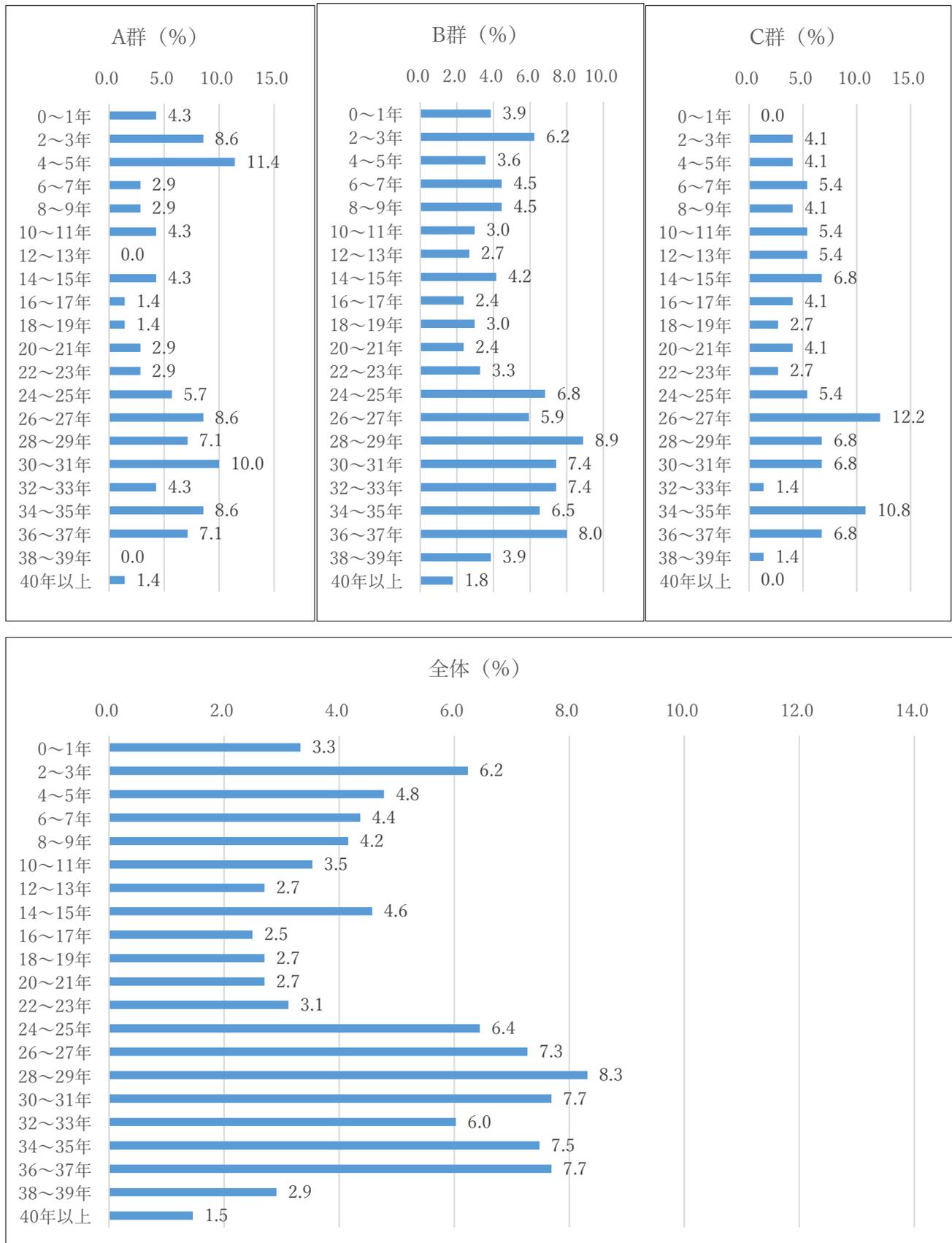


図 2-1-1 教員経験年数

回答した教員の教育経験年数について、図 2-1-1 に示した。該当する数は A 群が 70 件、B 群が 337 件、C 群が 74 件であった。

全体的な傾向を見ると 10 年以内の経験年数の教員と、24 年以上の経験年数の教員が多く、その間の経験年数の教員が少ない。

群別の回答について独立性の検定を行った結果、有意差は認められなかった ($p = 0.6467$)。どの群においても、全体的な傾向と同様ということができる。

2.1.2 特別支援教育の経験年数

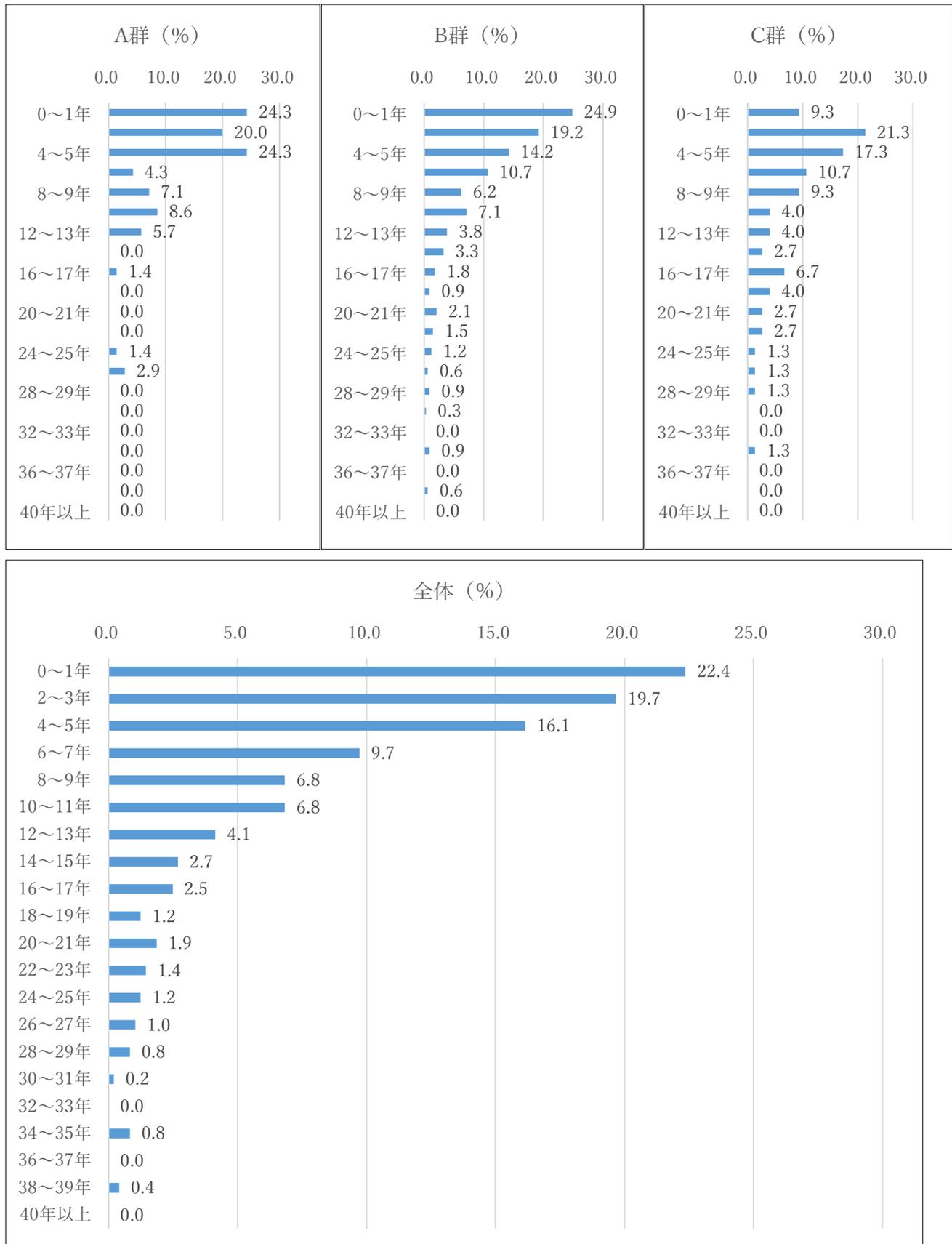


図 2-1-2 特別支援教育の経験年数

回答した教員の特別支援教育経験年数について、図 2-1-2 に示した。該当する数は A 群が 70 件、B 群が 338 件、C 群が 75 件であった。

全体的な傾向を見ると 0～1 年、2～3 年、4～5 年の経験年数の教員が多いことが分かる。

群別の回答について独立性の検定を行った結果、有意差は認められなかった ($p = 0.1414$)。どの群においても、全体的な傾向と同様ということができる。

2.1.3 特別支援学校教諭免許状の有無について

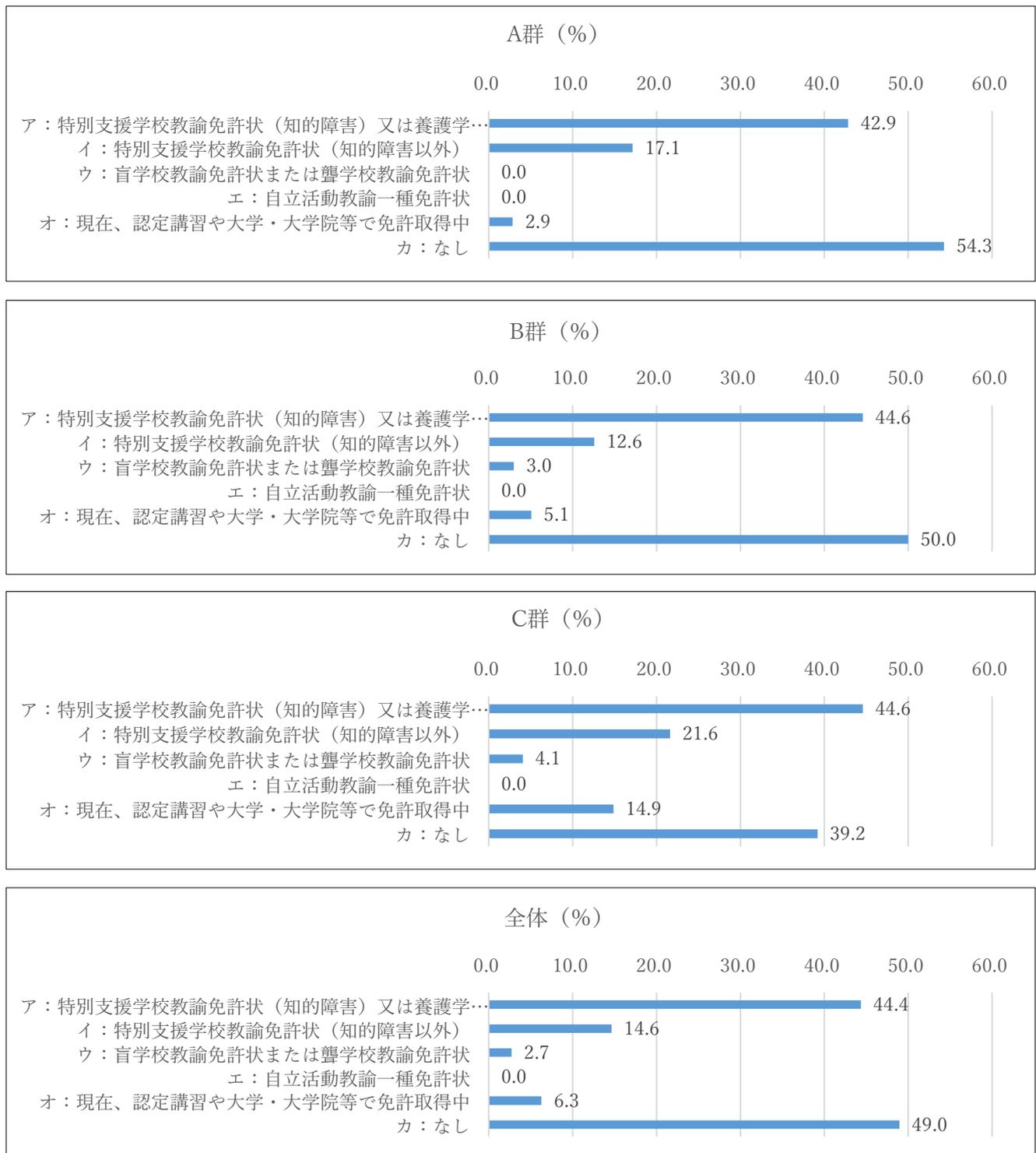


図 2-1-3 特別支援学校教諭免許状の有無

特別支援学校教諭免許状の有無について、図 2-1-3 に示した。該当する数は A 群が 70 件、B 群が 334 件、C 群が 74 件であった。

A 群、B 群、C 群ともに、特別支援学校教諭免許状（知的障害）又は養護学校免許状を有する教員が 4 割を超えている。C 群では、特別支援学校教諭免許状（知的障害以外）が 21.6%と現在、認定講習や大学・大学院等で免許所得中の割合が 14.9%と A 群、B 群に比べると多い傾向にある。

2.1.4 通常の学級担任への支援

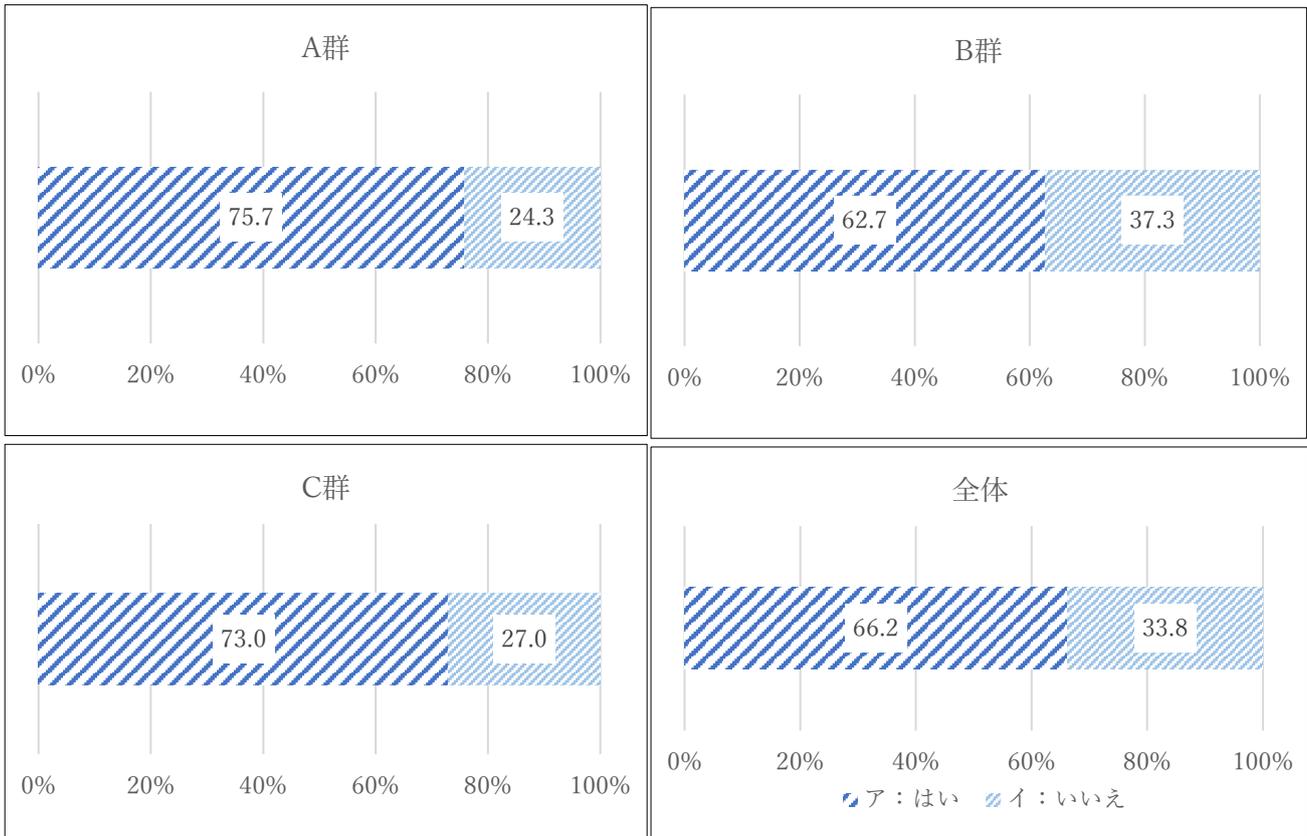


図 2-1-4 通常の学級担任への支援

通常の学級担任への支援の有無について、図 2-1-4 に示した。該当する数は A 群が 70 件、B 群が 334 件、C 群が 74 件であった。

A 群、B 群、C 群ともに、支援を行っている割合が大きいが、B 群においては他群に比べて若干低い傾向にある。

2.1.5 通常の学級担任への支援内容

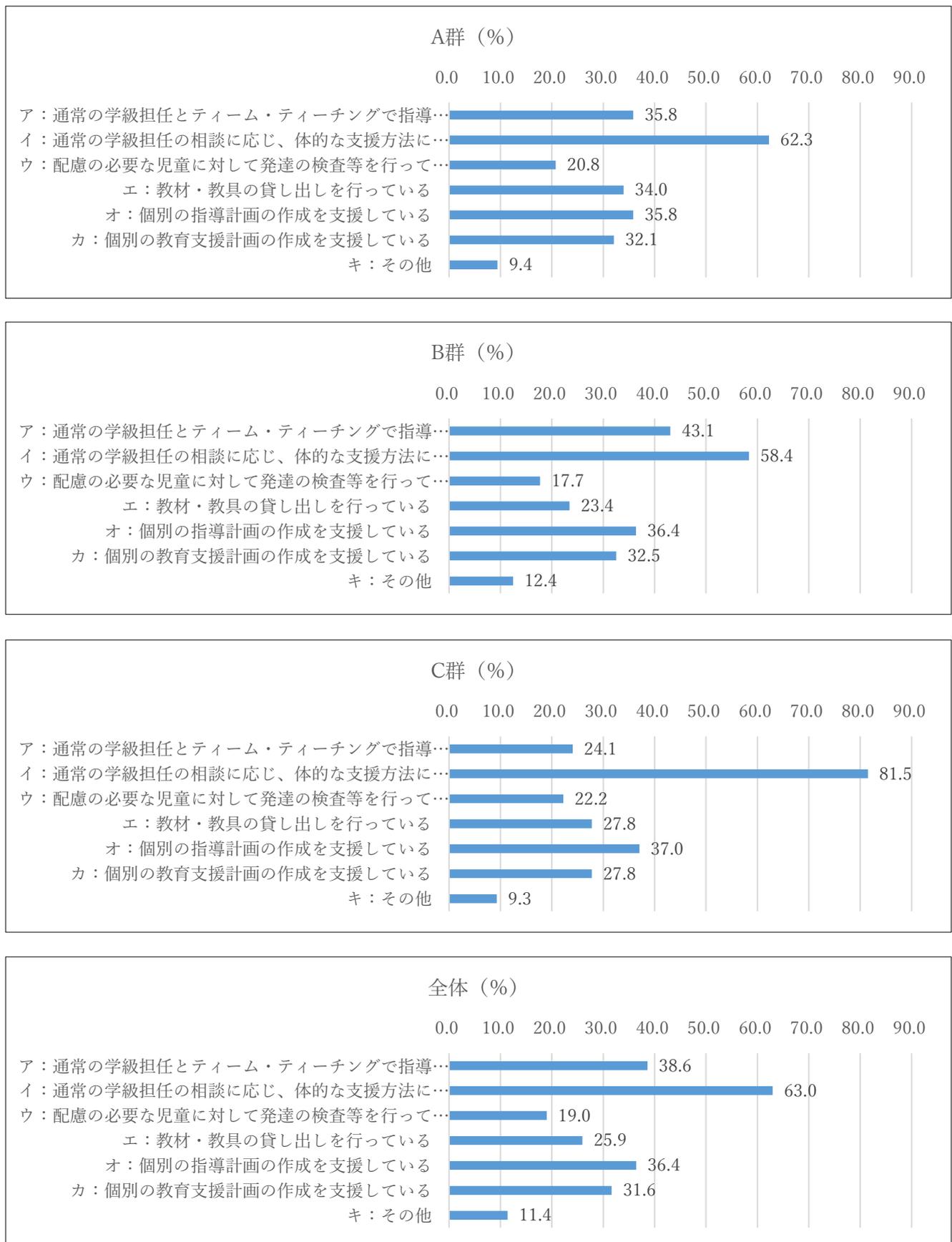


図 2-1-5 通常の学級担任への支援内容

通常の学級担任への支援内容について、図 2-1-5 に示した。該当する数は A 群が 70 件、B 群が 334 件、C 群が 74 件であった。

A 群、B 群、C 群ともに、具体的な支援方法について支援を行っている項目の割合が大きい。特に C 群では 8 割を超えている。特別支援学級担任が校内で特別支援教育体制の要となっていることが考えられる。

また、チームティーチングで指導を行っている項目については、C 群が他群に比べて少ない傾向となっている。

2.1.6 在籍する児童数

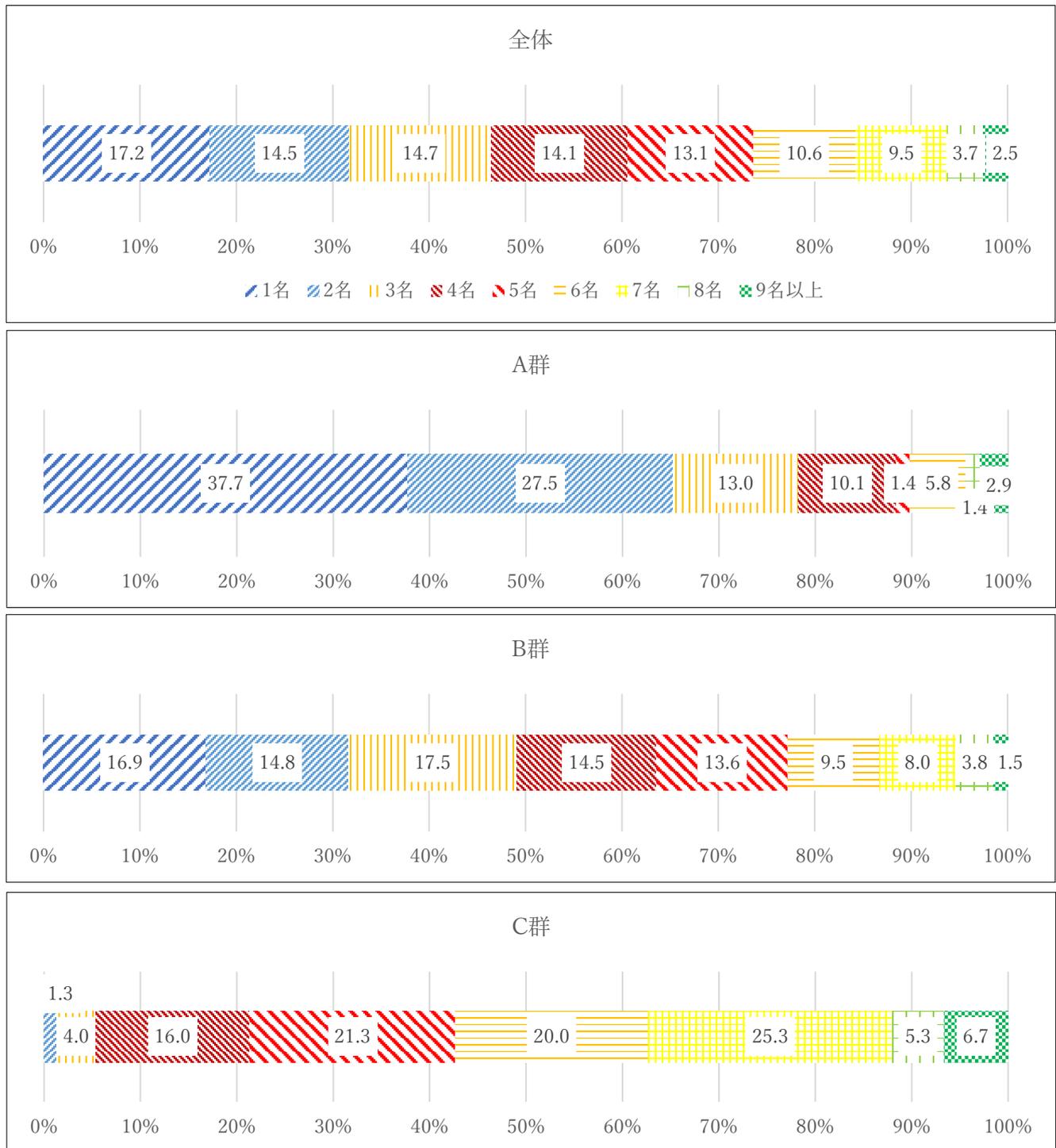


図 2-1-6 在籍する児童数

在籍する児童数を、図 2-1-6 に示した。該当する数は A 群が 69 件、B 群が 338 件、C 群が 75 件であった。全体的な傾向を見ると 5 名までは、ほぼ同じ割合であり、6 名を超えると割合が少なくなっている。

群別の回答について独立性の検定を行った結果、在籍する児童数について有意差が認められ ($\chi^2 = .033$, $df=2$, $p < .0.0004998$)、残差分析の結果、A 群 1 名、2 名の回答では期待値よりも有意に多く、また、B 群では 3 名との回答が期待値に比べて有意に多く、C 群では 5 名、6 名、7 名、9 名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。

2.1.7 在籍する児童の支援の度合い



図 2-1-7 在籍する児童の支援の度合い

在籍する児童の支援の度合いについて、図 2-1-7 に示した。レベル1は、日常生活や学習活動に、いつも1対1の支援を必要とする程度、レベル2は日常生活や学習活動に、必要な時に1対1の支援を必要とする程度、レベル3は日常生活や学習活動に、必要な時に学級全体への指示の中で声掛けを必要とする程度、レベル4は、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と設定している。

全体的にレベル2の児童が過半数を占め、次にレベル3、レベル1、レベル4の順であった。

2.1.8 在籍する児童の障害毎の割合

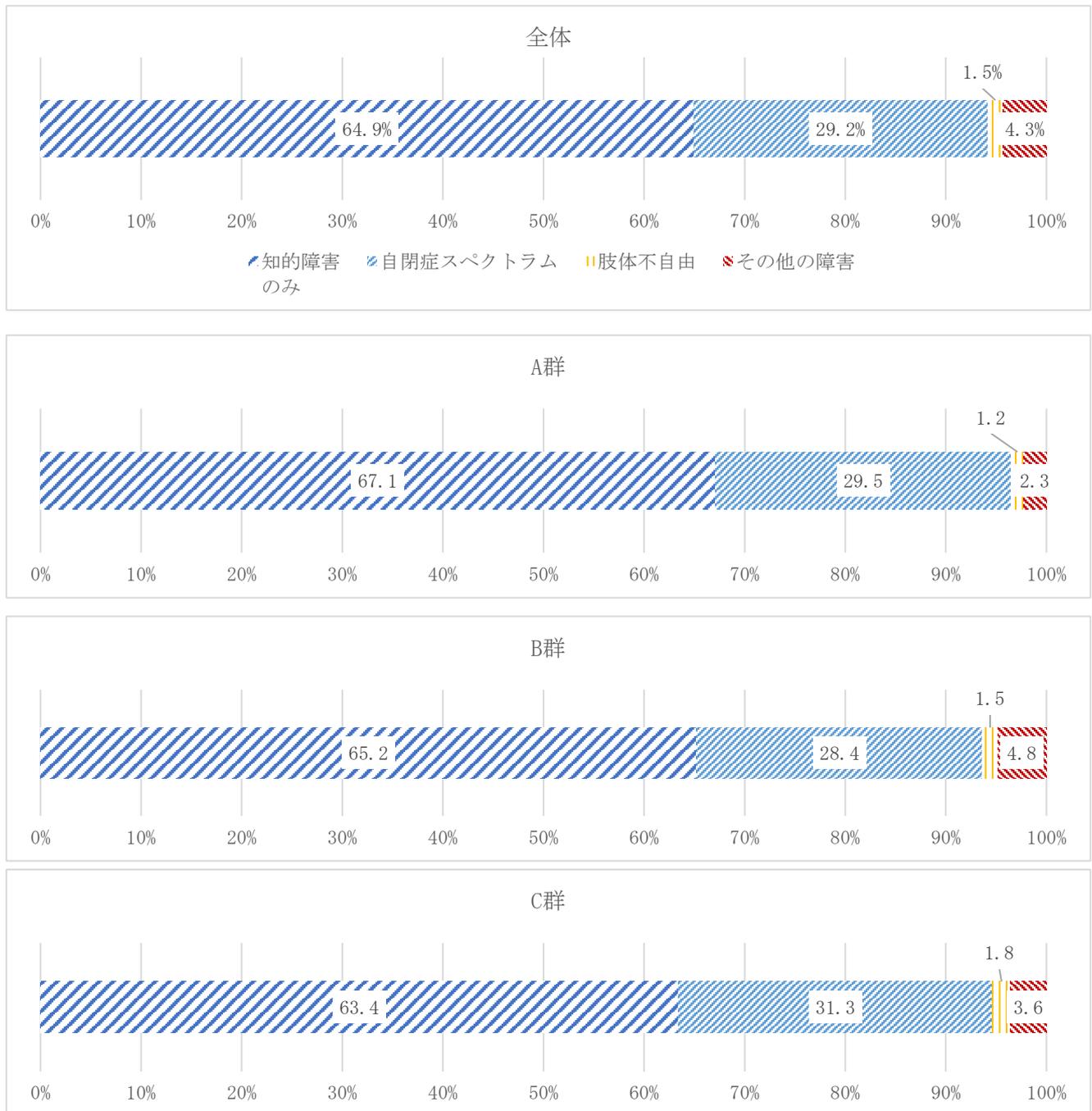


図 2-1-8 在籍する児童の障害毎の割合

在籍する児童の障害毎の割合について、図 2-1-8 に示した。該当する数は A 群が 70 件、B 群が 334 件、C 群が 74 件であった。

A 群、B 群、C 群ともに、知的障害のみの児童の割合が 6 割を超えており、自閉症スペクトラムを合わせ有する児童生徒が割り程度在籍している事が分かる。

2.1.9 他の特別支援学級との合同授業の有無

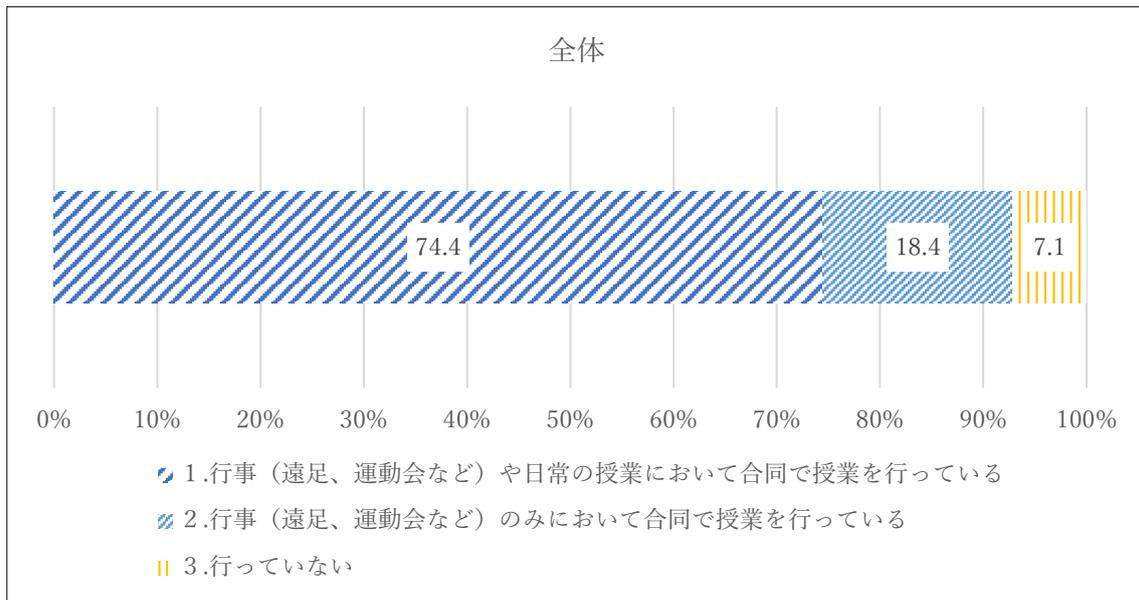


図 2-1-9 他の特別支援学級との合同授業の有無

他の特別支援学級との合同授業の有無について図 2-1-9 に示した。この設問については、全体のみを示した。

合同授業を行っていない回答は 7.1%となっており、大部分の学級が合同授業を行っている事がわかる。内容についても、行事のみではなく、日常の授業において合同で授業を行っているとする回答が 7 割を超えており、学級単体で授業を行うのではなく、柔軟に学習集団を組織している事が予想できる。

2. 1. 10 他の特別支援学級との合同授業を行う理由

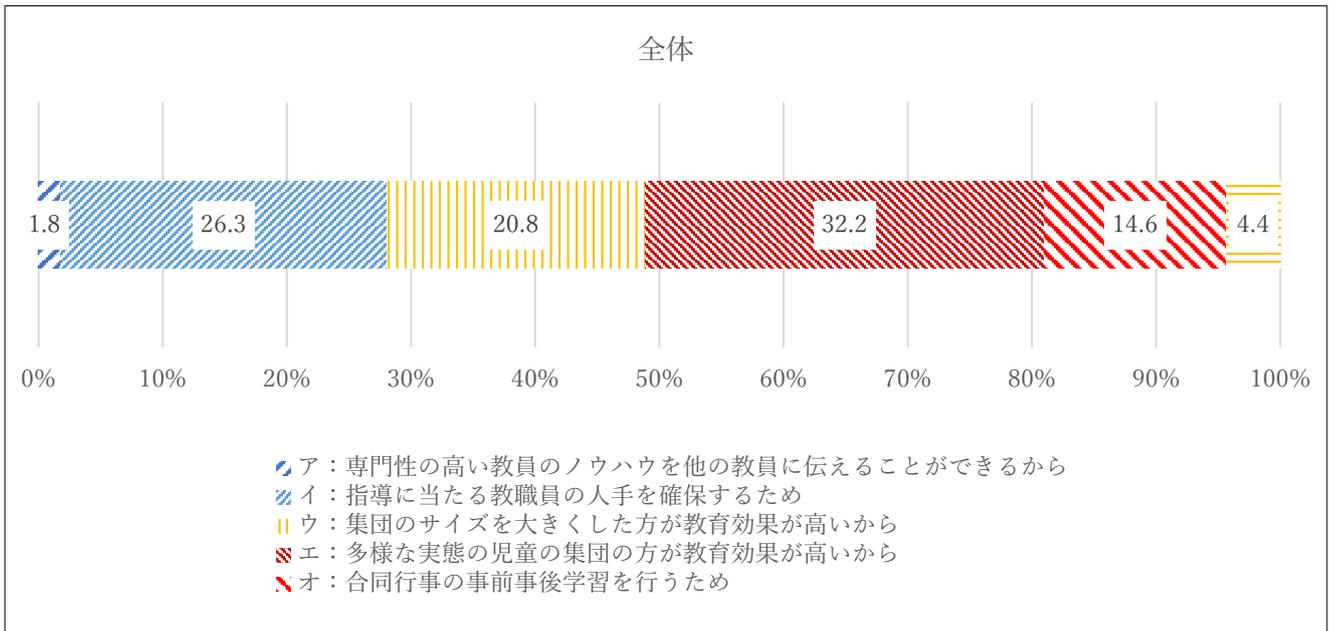


図 2-1-10 他の特別支援学級との合同授業を行う理由

他の特別支援学級との合同授業を行う理由について図 2-1-10 に示した。この設問については、全体のみを示した。割合の多い順に、多様な実態の児童の集団の方が教育効果が高い(32.2%)、指導に当たる教職員の人を確保するため(26.3%)、集団のサイズを大きくした方が教育効果が高いから(20.8%)という回答であった。小学校の特別支援学級の学級サイズや在籍する児童の実態などから、学級単位だけではなく、校内の特別支援学級全体で授業作りを考え、集団作りが行われていることが予測できる。

2.2. 教育課程や指導及び評価について

2.2.1 教育課程について

2.2.1.1 中心となる教育課程の編成

教育委員会に届け出ている教育課程について、在籍する低学年（1・2年生）、中学年（3・4年生）、高学年（5・6年生）の中から、名簿で最初の児童を各1名選び、中心となる編成について回答を得た。

なお、「当該学年」は通常の学級における当該学年の各教科等を中心に編成している、「下学年」は通常の学級における下学年の各教科等を中心に編成している、「知的障害」は知的障害特別支援学校の各教科等を中心に編成している、「自立活動」は自立活動を中心に編成している、の略である。



図 2-2-1 中心となる教育課程の編成（低学年）

低学年について、図 2-2-1 に示した。該当する数はA群が 35 件、B群が 205 件、C群が 67 件、全体で 307 件であった。

群別にみると、A～C群の全てにおいて当該学年が最も多く、A群が 51.4%(18 件)、B群が 55.6%(114 件)、C群が 49.3%(33 件)となっており、次いでA群では知的障害が 31.4%(11 件)、B群では下学年が 25.4%(52 件)、C群では下学年が 23.9%(16 件)となっていた。

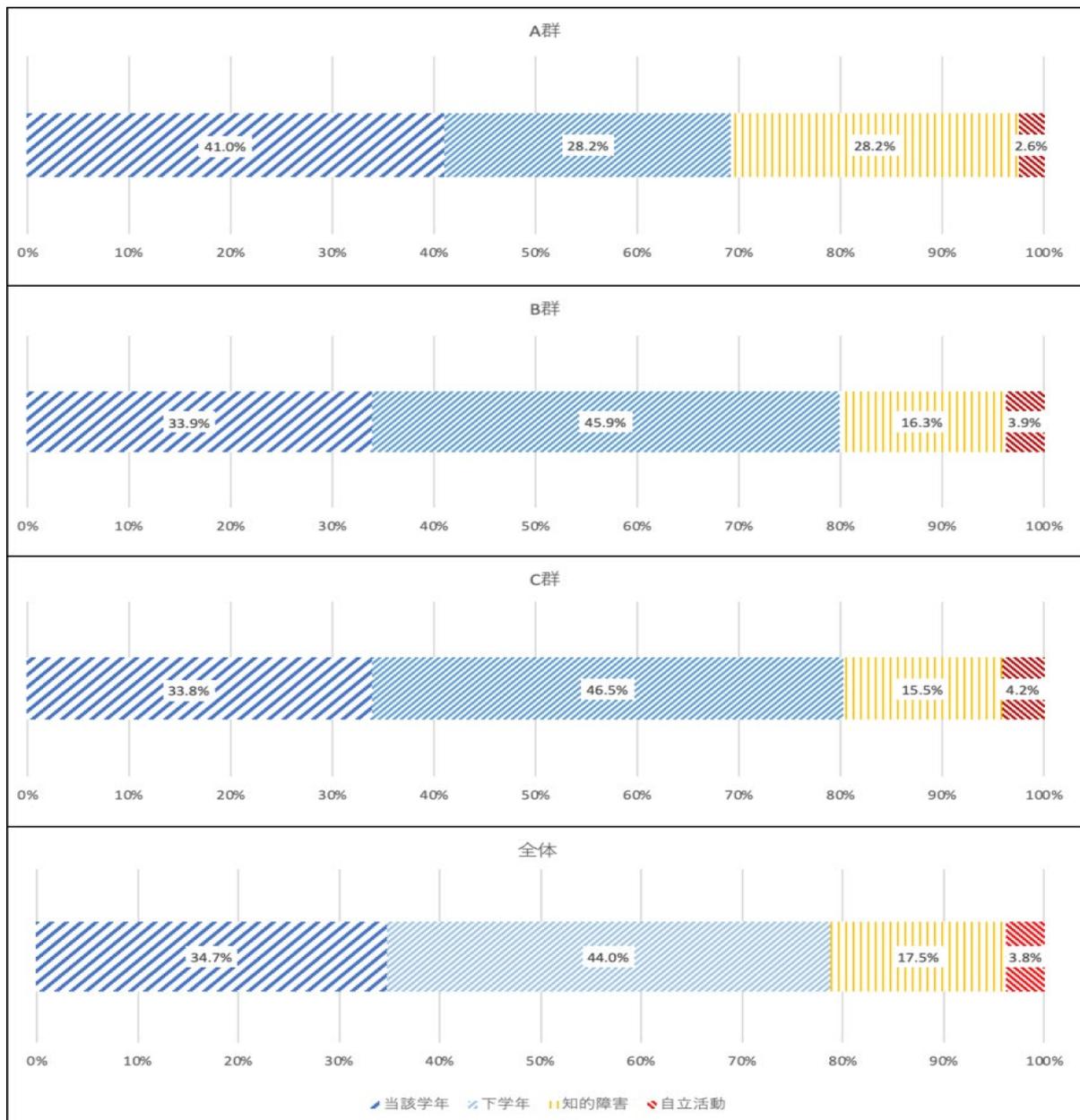


図 2-2-2 中心となる教育課程の編成 (中学年)

中学年について、図 2-2-2 に示した。該当する数はA群が 39 件、B群が 233 件、C群が 71 件、全体で 343 件であった。

群別にみると、最も多いのがA群で当該学年 41.0%(16 件)、B群で下学年 45.9%(107 件)、C群で下学年 46.5%(33 件)であり、次いでA群で下学年と知的障害が 28.2%(11 件)、B群で当該学年

が 33.9%(79 件)、C 群で当該学年が 33.8%(24 件)となっていた。

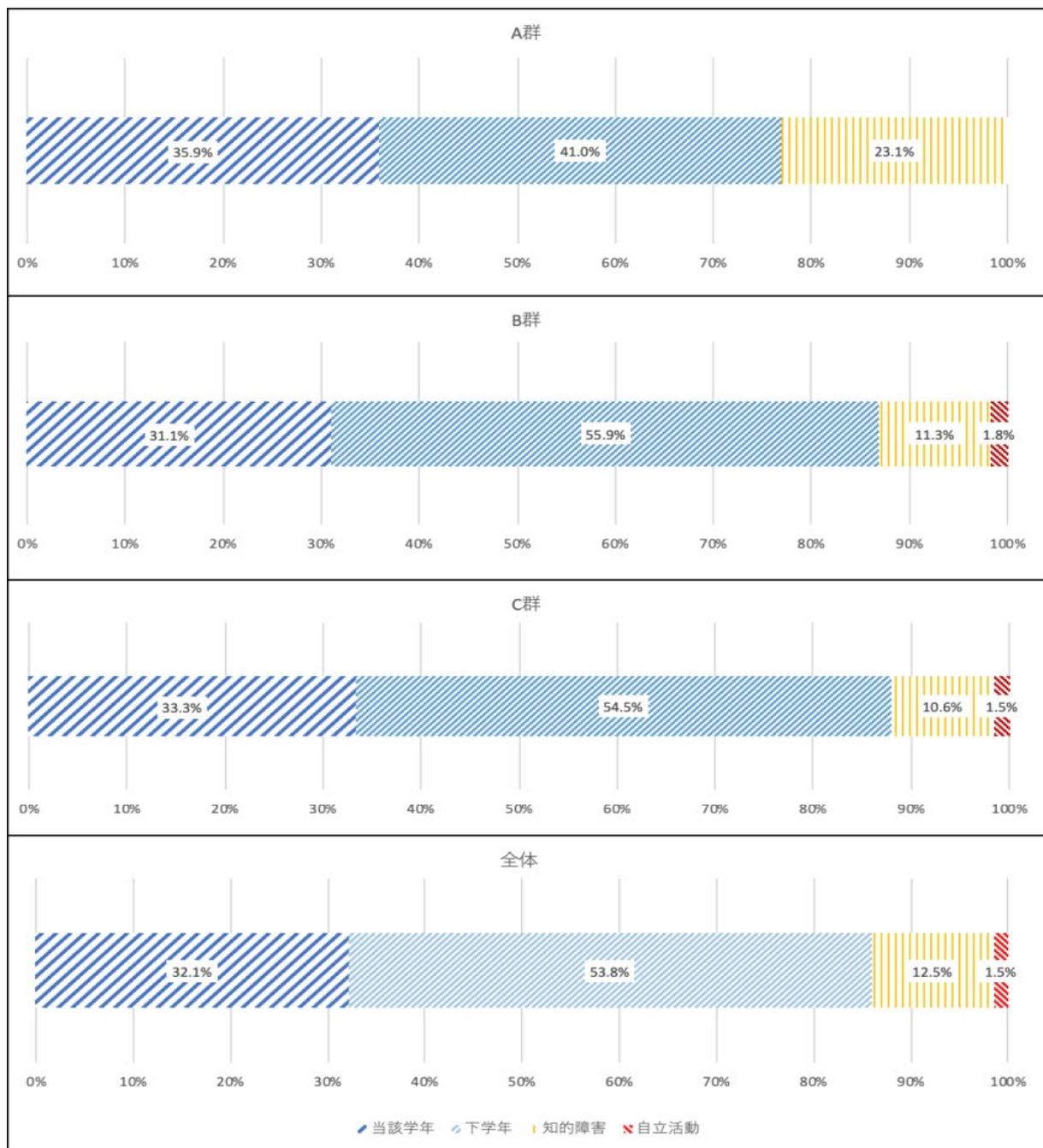


図 2-2-3 中心となる教育課程の編成（高学年）

高学年について、図 2-2-3 に示した。該当する数は A 群が 39 件、B 群が 222 件、C 群が 66 件、全体で 327 件であった。

群別にみると、A～C 群の全てにおいて下学年が最も多く、A 群が 41.0%(16 件)、B 群が 55.9%(124 件)、C 群が 54.5%(36 件)となっており、次いで当該学年が A 群で 35.9%(14 件)、B 群で 31.1%(69 件)、C 群で 33.3%(22 件)となっていた。

以上の低・中・高学年の結果から、中心となる教育課程として、低学年では当該学年、中学年

では下学年が多く、高学年になると下学年がさらに多くなっていることが分かる。なお、教育課程の編成においては、新小学校学習指導要領に、特別支援学級において実施する特別の教育課程の編成に係る基本的な考え方が新たに示されたことを踏まえる必要がある。

2.2.1.2 自立活動の主な内容

自立活動で主に指導している内容について、在籍する低学年（1・2年生）、中学年（3・4年生）、高学年（5・6年生）の中から、名簿で最初の児童を各1名選び、回答を得た。



図 2-2-4 自立活動の主な内容（低学年）

低学年について、図 2-2-4 に示した。該当する数はA群が 46 件、B群が 200 件、C群が 65 件、全体で 311 件であった。

群別にみると、最も多いのがA群で人間関係の形成 28.3%(13 件)、B群でコミュニケーション 38.5%(77 件)、C群でコミュニケーション 32.3%(21 件)であり、次いでA群でコミュニケーション 23.9%(11 件)、B群で人間関係の形成 21.0%(42 件)、C群で人間関係の形成と身体の動きが

20.0%(13件)となっていた。



図 2-2-5 自立活動の主な内容（中学年）

中学年について、図 2-2-5 に示した。該当する数はA群が 35 件、B群が 223 件、C群が 70 件、全体で 328 件であった。

群別にみると、A～C群の全てにおいてコミュニケーションが最も多く、A群が 48.6%(17件)、

B群が38.6%(86件)、C群が31.4%(22件)となっており、次いでA群では心理的な安定が20.0%(7件)、B群では人間関係の形成が28.3%(63件)、C群では心理的な安定が22.9%(16件)となっていた。



図 2-2-6 自立活動の主な内容（高学年）

高学年について、図 2-2-6 に示した。該当する数はA群が 35 件、B群が 212 件、C群が 65 件、全体で 312 件であった。

群別にみると、A～C群の全てにおいてコミュニケーションが最も多く、A群が 45.7%(16 件)、B群が 43.9%(93 件)、C群が 63.1%(41 件)となっており、次いでA群では心理的な安定が 17.1%(6 件)、B群では人間関係の形成が 20.8%(44 件)、C群では人間関係の形成が 16.9%(11 件)となっていた。

以上の低・中・高学年の結果から、自立活動で主に指導している内容として、コミュニケーションが最も多く、次いで人間関係の形成、心理的な安定が多いことが分かる。また、コミュニケーションについてA群では中学年から、B・C群では高学年から多くなり、特にA・C群では約2倍になっていることが分かる。特定の児童の結果ではあるが、知的障害特別支援学級に在籍する児童の実態を捉えた内容設定をしていることが考えられる。

2.2.2 生活単元学習・作業学習の実施の有無等

2.2.2.1 生活単元学習の実施の有無等

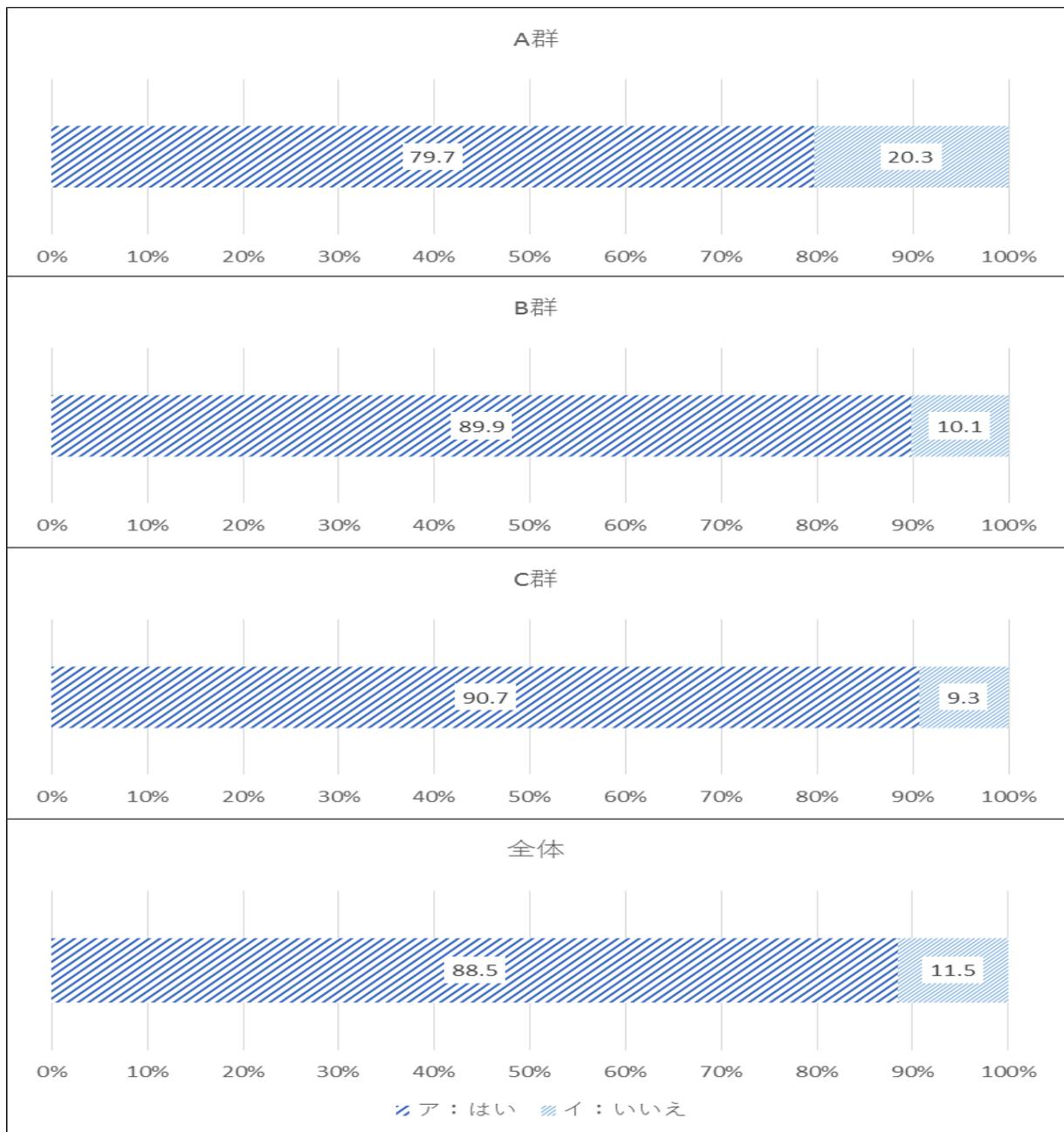


図 2-2-7 生活単元学習の実施の有無

生活単元学習の実施の有無について、図 2-2-7 に示した。該当する数はA群が 69 件、B群が 335 件、C群が 75 件、全体で 479 件であった。

群別にみると、A～C群の全てにおいて「はい」が多く、A群が 79.7% (55 件)、B群が 89.9% (301 件)、C群が 90.7% (68 件)であり、実施している割合が約 8～9 割であることが分かる。

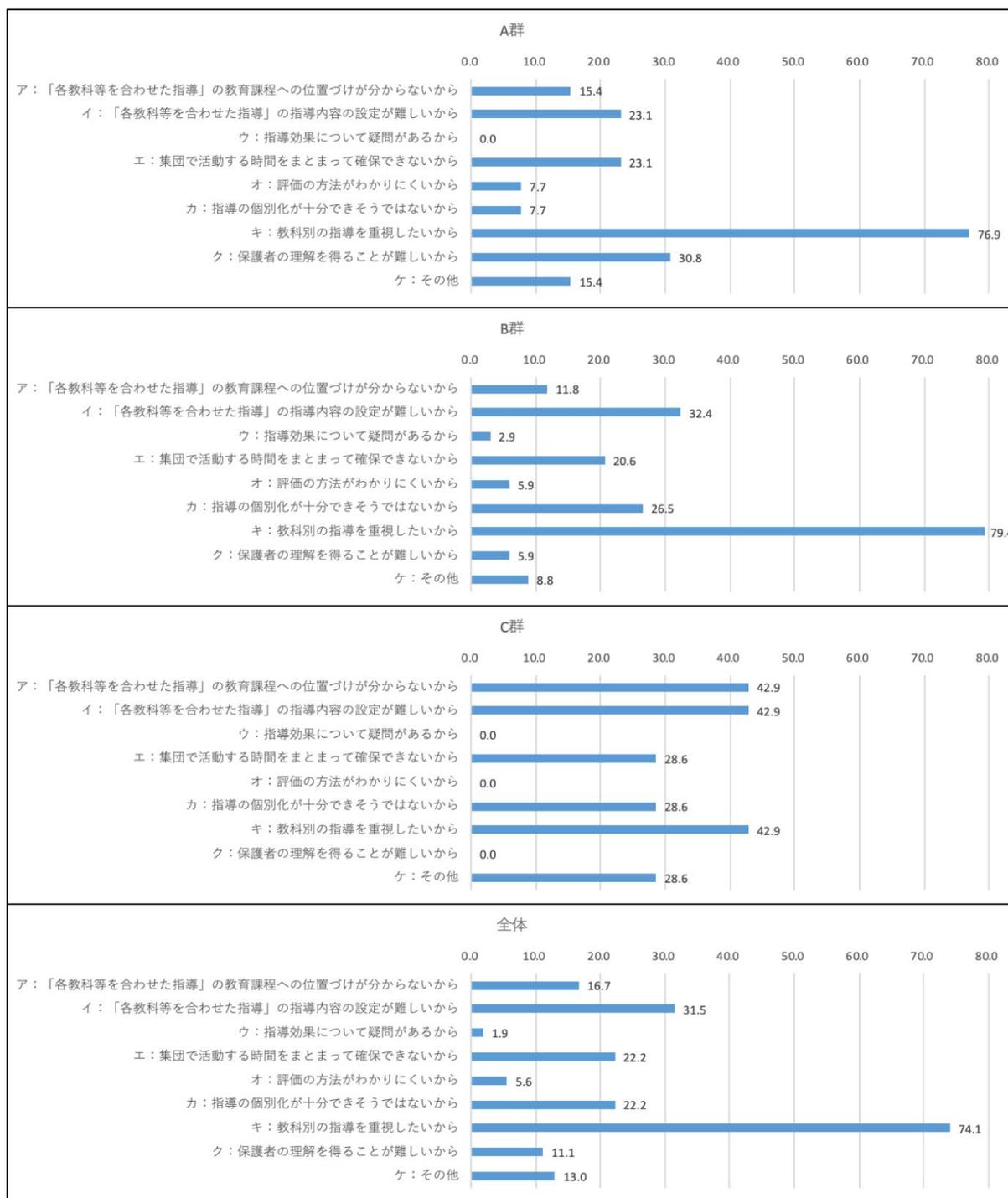


図 2-2-8 生活単元学習を実施していない理由（全て）（複数回答）

生活単元学習を実施していない理由の全てについて、図 2-2-8 に示した。該当する数はA群が 13 件、B群が 34 件、C群が 7 件、全体で 54 件であった。

群別にみると、最も多いのがA群で「キ：教科別の指導を重視したいから」が 76.9%（10 件）、B群で「キ：教科別の指導を重視したいから」が 79.4%（27 件）、C群で「ア：『各教科等を合わせた指導』の教育課程への位置付けが分からないから」と「イ：『各教科等を合わせた指導』の指導内容の設定が難しいから」と「キ：教科別の指導を重視したいから」が 42.9%（3 件）となっていた。



図 2-2-9 生活単元学習を実施していない理由（特に当てはまるもの）

生活単元学習を実施していない理由として特に当てはまるものについて、図 2-2-9 に示した。該当する数はA群が 8 件、B群が 18 件、C群が 4 件、全体で 30 件であった。

群別にみると最も多いのが、A群で「キ：教科別の指導を重視したいから」が 37.5%（3 件）、B群で「キ：教科別の指導を重視したいから」が 50.0%（9 件）、C群で『「各教科等を合わせた指導」の指導内容の設定が難しいから』が 50.0%（2 件）となっていた。

以上、図 2-2-8 と図 2-2-9 に示した結果から、生活単元学習を実施していない理由として最も多いのが、教科別の指導を重視したいからであることが分かる。教育課程を編成する上で、各教科等を合わせた指導を重視するか、教科別の指導を重視するかが、検討の視点になっていると考えられる。

2.2.2.2 作業学習の実施の有無等

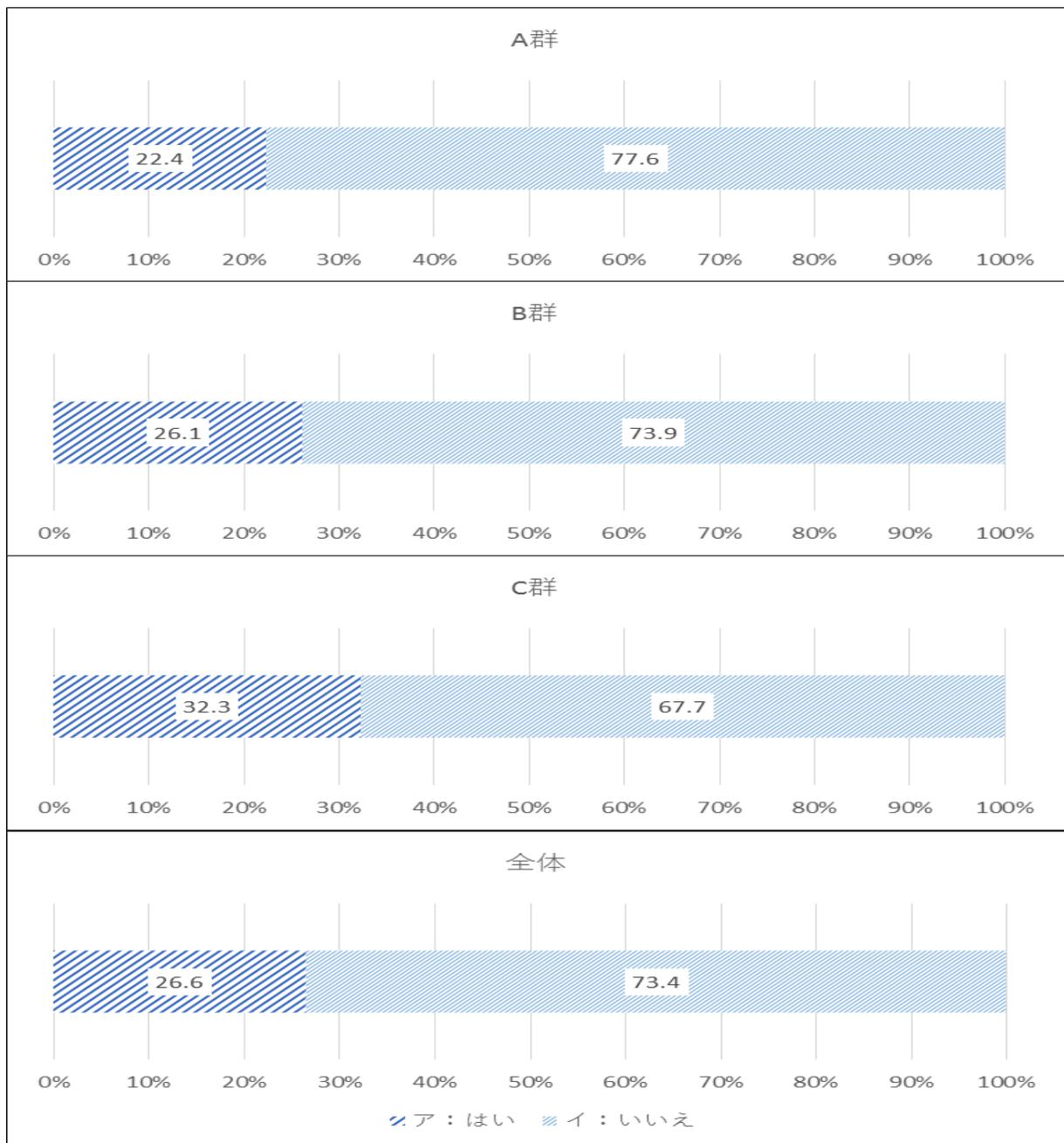


図 2-2-10 作業学習の実施の有無

作業学習の実施の有無について、図 2-2-10 に示した。該当する数はA群が 58 件、B群が 283 件、C群が 62 件、全体で 403 件であった。

群別にみると、A～C群の全てにおいて「いいえ」が多く、A群が 77.6% (45 件)、B群が 73.9% (209 件)、C群が 67.7% (42 件)であり、実施していない割合が半数以上であることが分かる。小学校の段階として、児童の生活年齢や発達の段階等を踏まえ、実施していないことが考えられる。

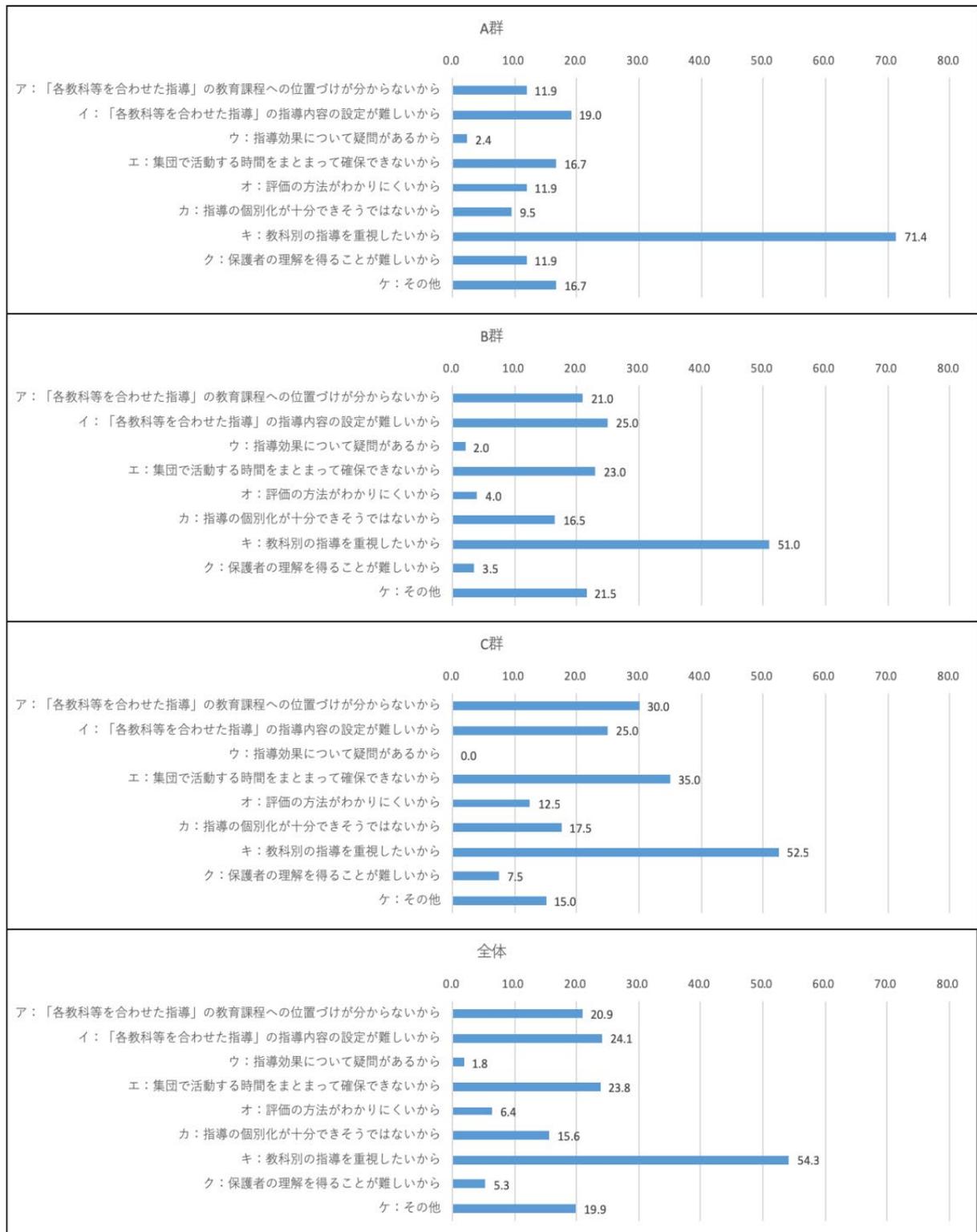


図 2-2-11 作業学習を実施していない理由（全て）（複数回答）

作業学習を実施していない理由の全てについて、図 2-2-11 に示した。該当する数はA群が 42 件、B群が 200 件、C群が 40 件、全体で 282 件であった。

群別にみると、A～C群の全てにおいて「キ: 教科別の指導を重視したいから」が最も多く、A群が 71.4% (30 件)、B群が 51.0% (102 件)、C群が 52.5% (21 件)となっていた。

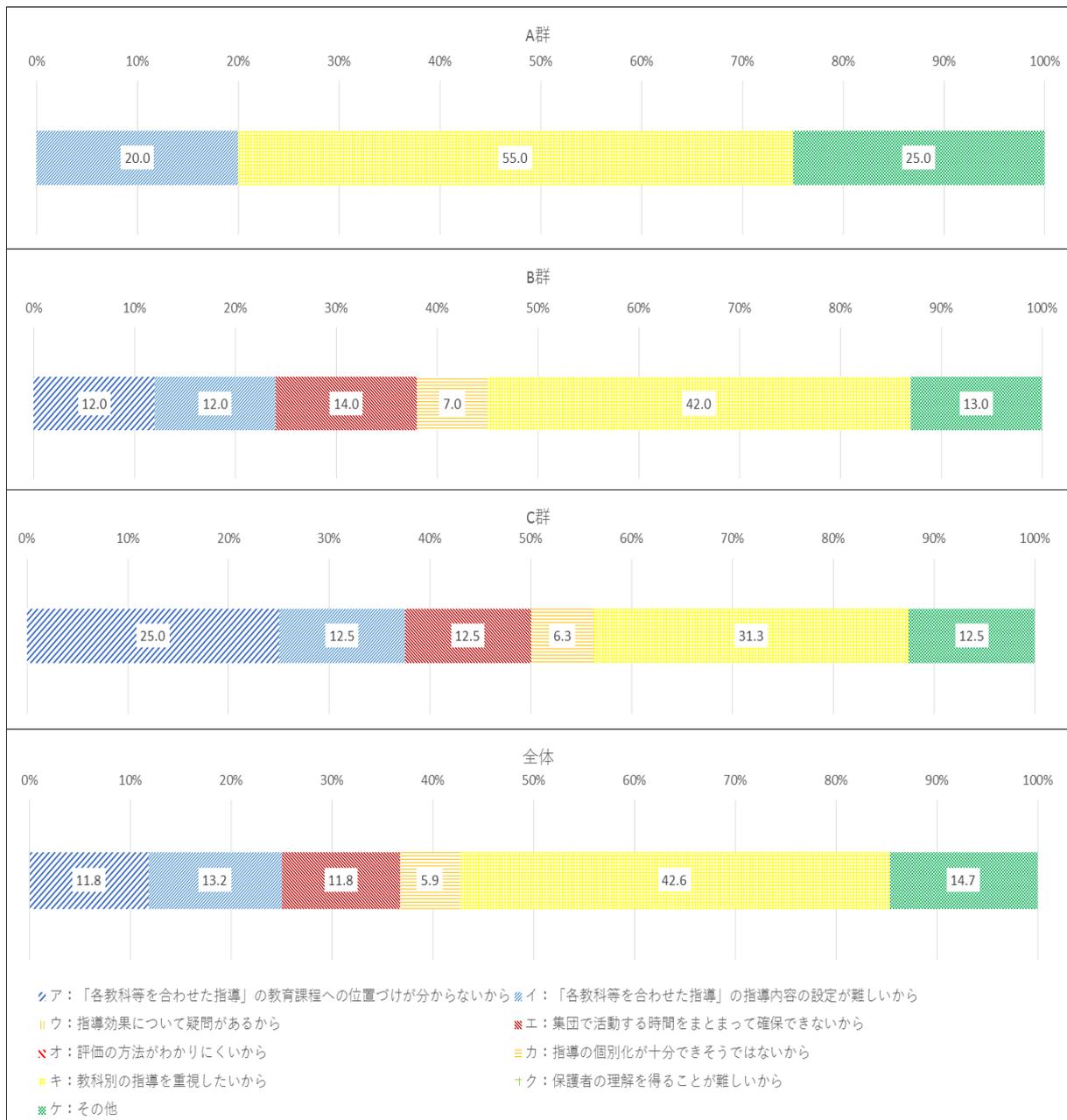


図 2-2-12 作業学習を実施していない理由（特に当てはまるもの）

作業学習を実施していない理由として特に当てはまるものについて、図 2-2-12 に示した。該当する数はA群が 20 件、B群が 100 件、C群が 16 件、全体で 136 件であった。

群別にみると、A～C群の全てにおいて「キ：教科別の指導を重視したいから」が最も多く、A群が 55.0%（11 件）、B群が 42.0%（42 件）、C群が 31.3%（5 件）となっていた。

以上、図 2-2-11 と図 2-2-12 に示した結果から、作業学習を実施していない理由として最も多いのが、A～C群の全てにおいて、教科別の指導を重視したいからであることが分かる。教育課程を編成する上で、各教科等を合わせた指導を重視するか、教科別の指導を重視するかが、検討の視点になっていると考えられる。

2.2.3 国語・算数の授業で使っている教材等

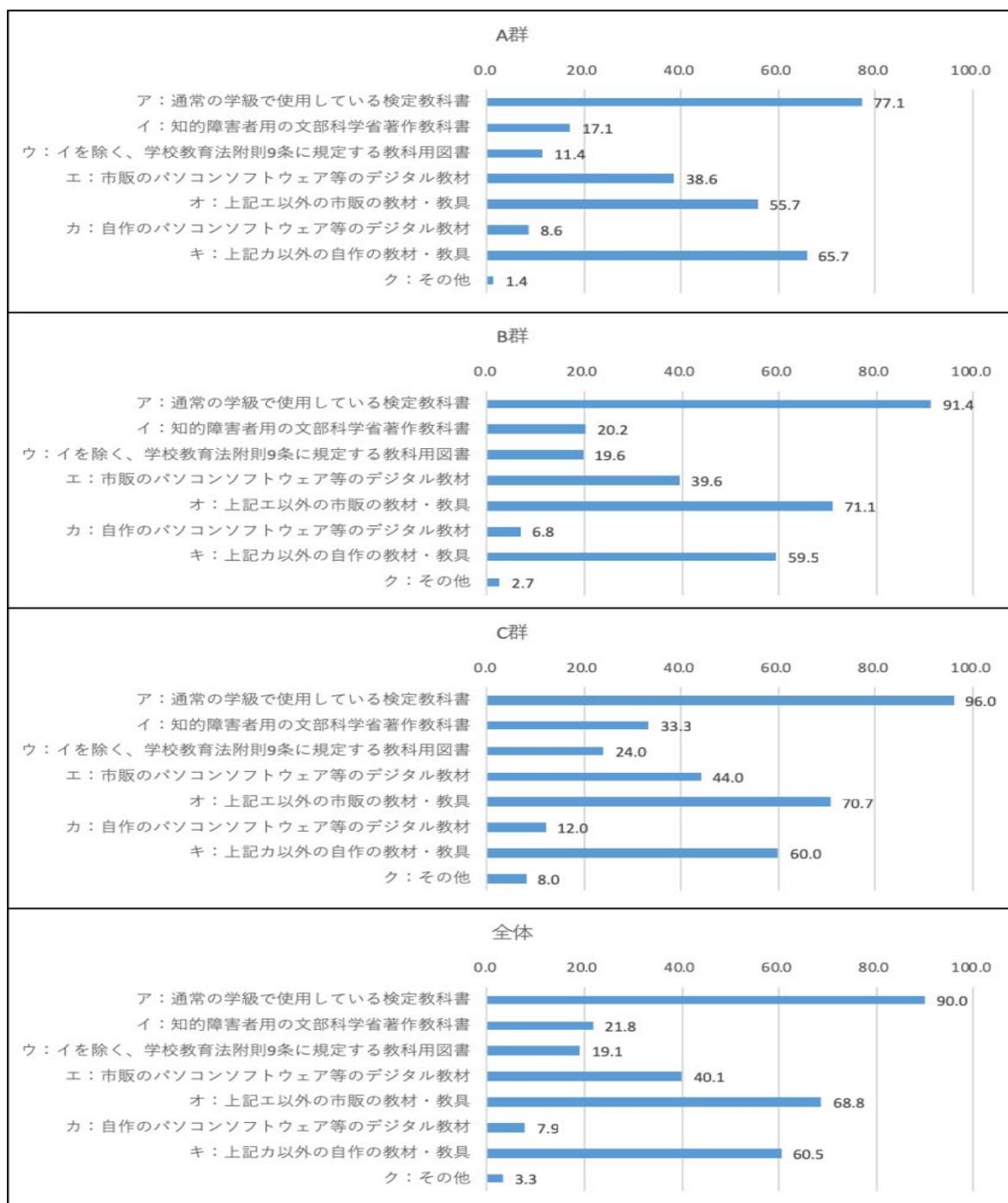


図 2-2-13 国語・算数の授業で使っている教材等（複数回答）

国語・算数の授業で使っている教材等について、図 2-2-13 に示した。該当する数はA群が 70 件、B群が 336 件、C群が 75 件、全体で 481 件であった。

群別にみると、A～C群の全てにおいて「ア：通常の学級で使用している検定教科書」が最も多く、A群が 77.1% (54 件)、B群が 91.4% (307 件)、C群が 96.0% (72 件)であり、次いでA群では「キ：自作のパソコンソフトウェア等のデジタル教材以外の自作の教材・教具」が 65.7% (46 件)、B群では「オ：市販のパソコンソフトウェア等のデジタル教材以外の市販の教材・教具」が

71.1% (239 件)、C群では「オ：市販のパソコンソフトウェア等のデジタル教材以外の市販の教材・教具」が70.7% (53 件)となっていた。

このことから、A～C群の全てにおいて、通常の学級で使用している検定教科書が最も多く、次いでデジタル教材以外の市販又は自作の教材・教具が多いことが分かる。検定教科書が多い理由は、先述した特定の児童の教育課程編成ではあるが、当該学年及び下学年の割合が多いことによるものと考えられる。

なお、上記の結果は前回調査とほぼ同様の結果であったが、A群では自作のパソコンソフトウェア等のデジタル教材以外の自作の教材・教具が、市販のパソコンソフトウェア等のデジタル教材以外の市販の教材・教具よりも多くなっていた。また、デジタル教材が増えていないことも分かった。

2.2.4 観点別学習評価の実施の有無

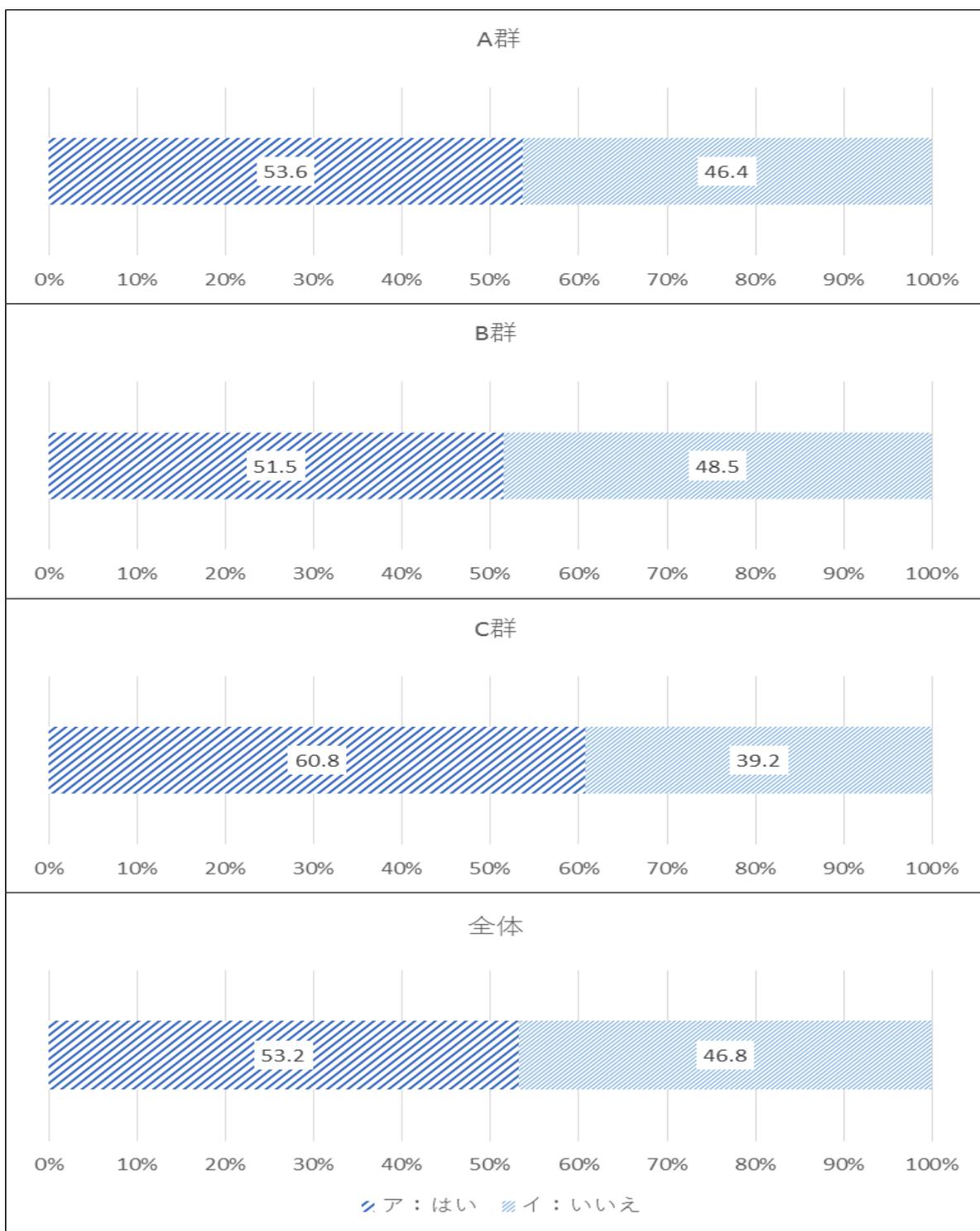


図 2-2-14 観点別学習評価の実施の有無

観点別学習評価の実施の有無について、図 2-2-14 に示した。該当する数はA群が 69 件、B群が 334 件、C群が 74 件、全体で 477 件であった。

群別にみると、A～C群の全てにおいて「はい」が多く、A群が 53.6% (37 件)、B群が 51.5% (172 件)、C群が 60.8% (45 件)であり、「いいえ」に比べ、やや多いことが分かる。観点別学習

評価については、通常の学級に準じて行われている一方、知的障害特別支援学級に在籍する児童に実施することの難しさから、**行われていないのではないかと考えられる**。なお、観点別学習評価については、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（平成31年1月21日：中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会）において、「知的障害者である児童生徒に対する教育課程については、児童生徒の一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価による学習評価を導入し、（以下、略）」と示されたことも踏まえる必要がある。

2.2.5 観点別学習評価の実施機会

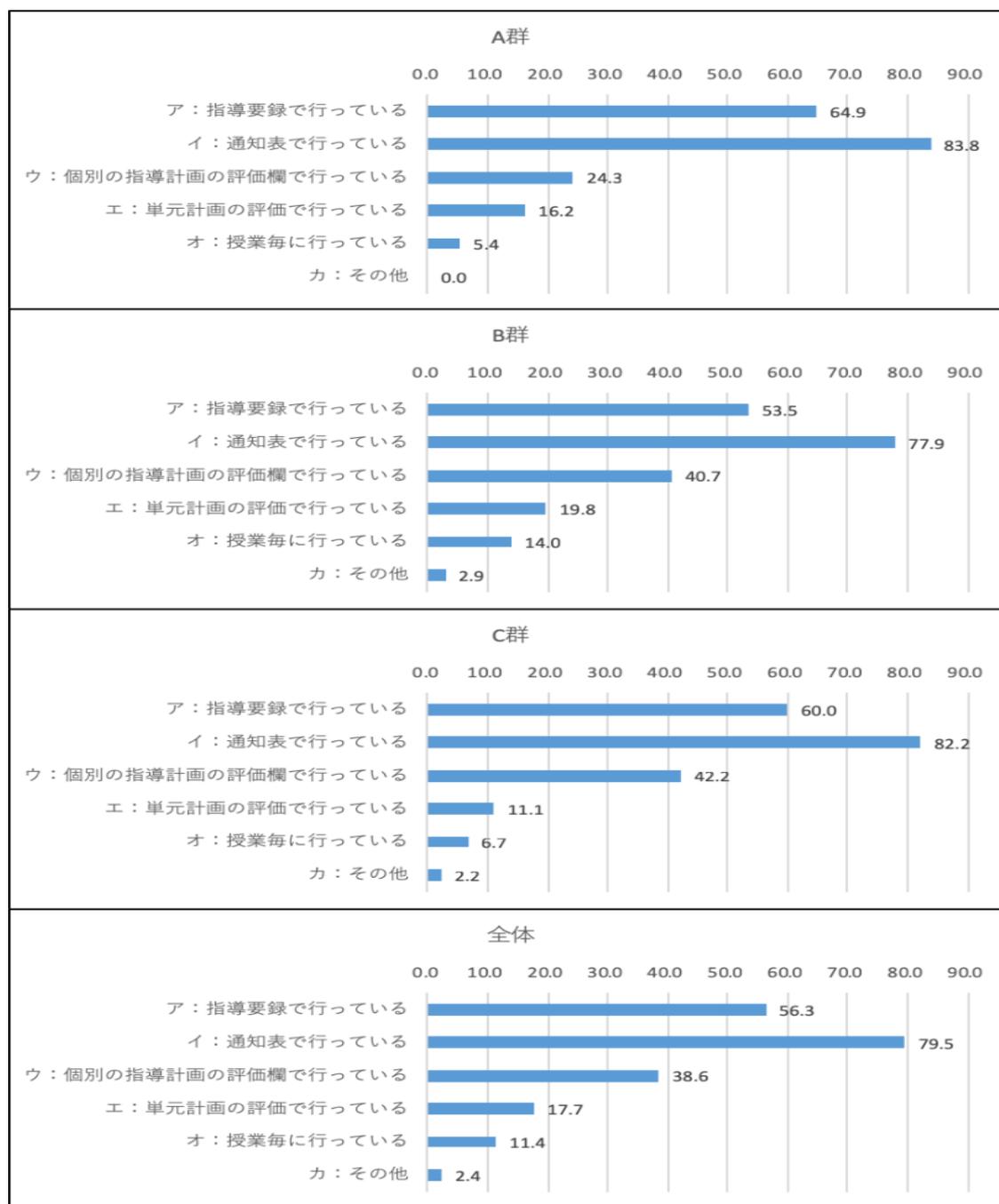


図 2-2-15 観点別学習評価の実施機会（複数回答）

観点別学習評価を実施している場合、どのように行っているかについて、図 2-2-15 に示した。該当する数はA群が 37 件、B群が 172 件、C群が 45 件、全体で 254 件であった。

群別にみると、A～C群の全てにおいて「イ：通知表で行っている」が最も多く、A群が 83.8% (31 件)、B群が 77.9% (134 件)、C群が 82.2% (37 件)であり、次いで「ア：指導要録で行っている」がA群で 64.9% (24 件)、B群で 53.5% (92 件)、C群で 60.0% (27 件)となっていた。

このことから、A～C群の半数以上が観点別学習評価を通知表及び指導要録で行っており、通常の学級に準じて行っていると考えられる。

2.2.6 学習評価の困難理由



図 2-2-16 学習評価の困難理由

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るかについて、図 2-2-16 に示した。該当する数はA群が 59 件、B群が 304 件、C群が 67 件、全体で 430 件であった。

群別にみると、A～C群の全てにおいて「ア：知的障害のある児童に適した評価規準の設定が難しい」が最も多く、A群が 49.2% (29 件)、B群が 50.0% (152 件)、C群が 67.2% (45 件)であり、次いで「ウ：学習評価の結果の妥当性の判断が難しい」がA群で 28.8% (17 件)、B群で 24.7% (75 件)、C群で 14.9% (10 件)となっていた。

このことから、A～C群の約半数以上で、知的障害のある児童に適した評価規準の設定の難しさを感じていることが分かる。

2.3. 個別の教育支援計画、個別の指導計画等について

2.3.1 行っている実態把握の方法

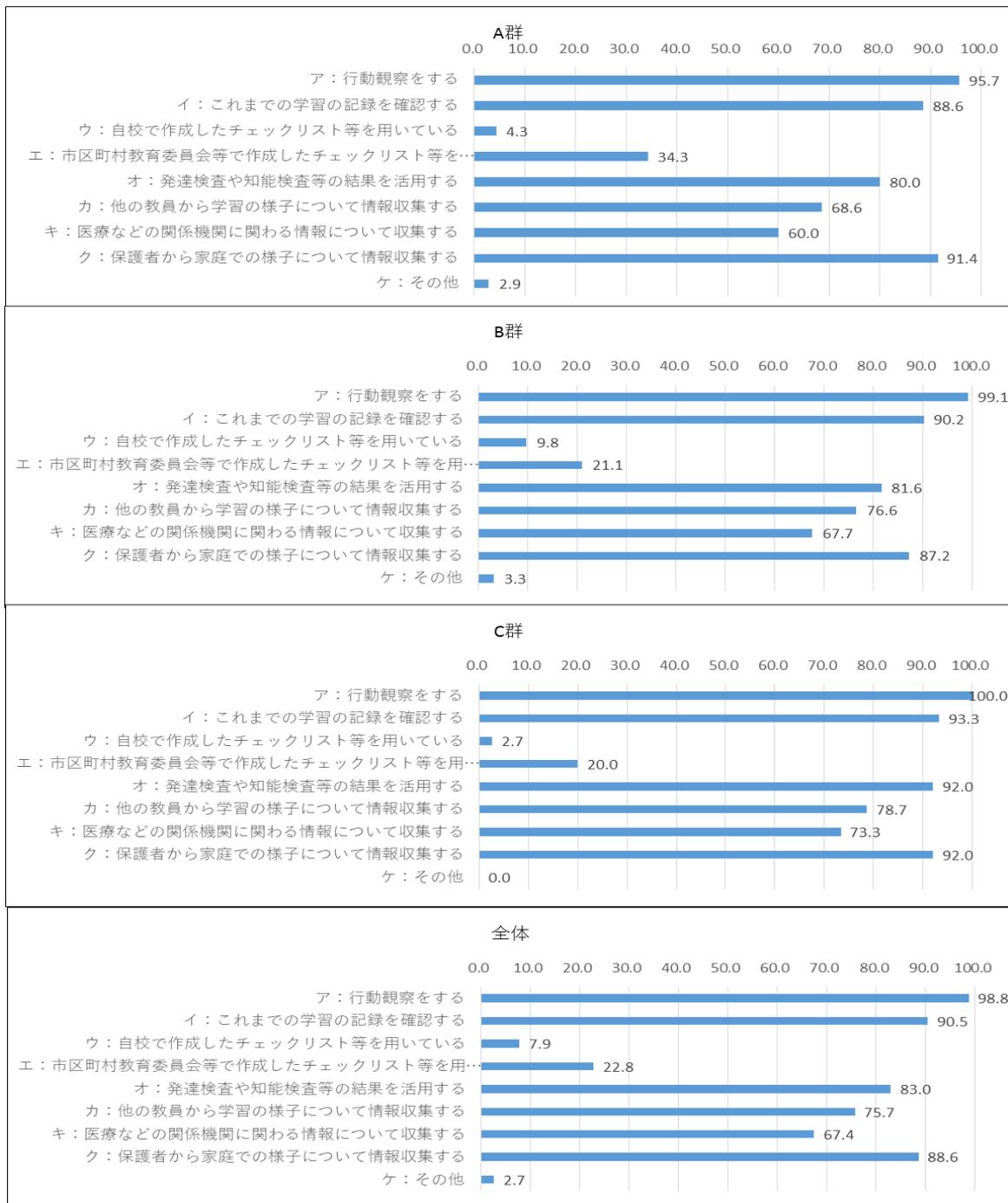


図 2-3-1 実態把握の方法（複数回答）

回答者が行っている児童の実態把握の方法について、図 2-3-1 に示した。A 群で最も多いのは「行動観察をする」で、次いで「保護者から家庭での様子について情報収集する」、「これまでの学習の記録を確認する」の順で、それぞれ 95.7% (67 件)、91.4% (64 件)、88.6% (62 件) であった。B 群で最も多いのは「行動観察をする」で、次いで「これまでの学習の記録を確認する」、「保護者から家庭での様子について情報収集する」の順で、それぞれ 99.1% (334 件)、90.2% (304 件)、87.2% (294 件) であった。C 群で最も多

いのは「行動観察をする」で、次いで「これまでの学習の記録を確認する」で、その次は「発達検査や知能検査等の結果を活用する」と「保護者から家庭での様子について情報収集する」が同数で、それぞれ100% (75件)、93.3% (70件)、92.0% (69件)であった。全体で最も多いのは「行動観察をする」で、次いで「これまでの学習の記録を確認する」、「保護者から家庭での様子について情報収集する」の順で、それぞれ98.8% (476件)、90.5% (436件)、88.6% (427件)であった。

なお、平成24年度に行った知的障害特別支援学級調査においても、行われている実態把握の方法は、保護者からの情報収集と行動観察が多く、本調査と同様の傾向であった。

2.3.2 発達検査や知能検査の指導や支援への活用の有無

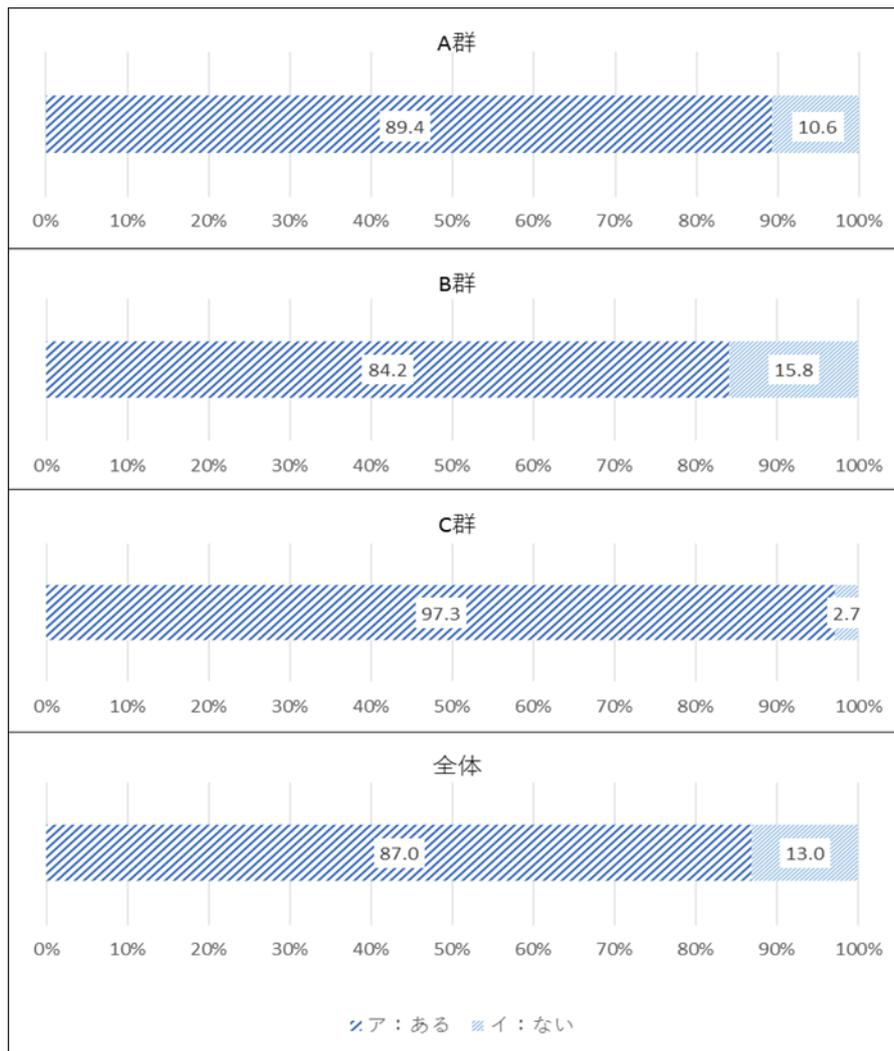


図 2-3-2 発達検査や知能検査の指導や支援への活用の有無

回答者による発達検査や知能検査の指導や支援への活用の有無について、図 2-3-1 に示した。いずれの群においても「ある」の回答が多く、A群では89.4%（59件）、B群では84.2%（277件）、C群では97.3%（72件）であり、全体では87.0%（408件）であった。

2.3.3 活用されている発達検査や知能検査の具体

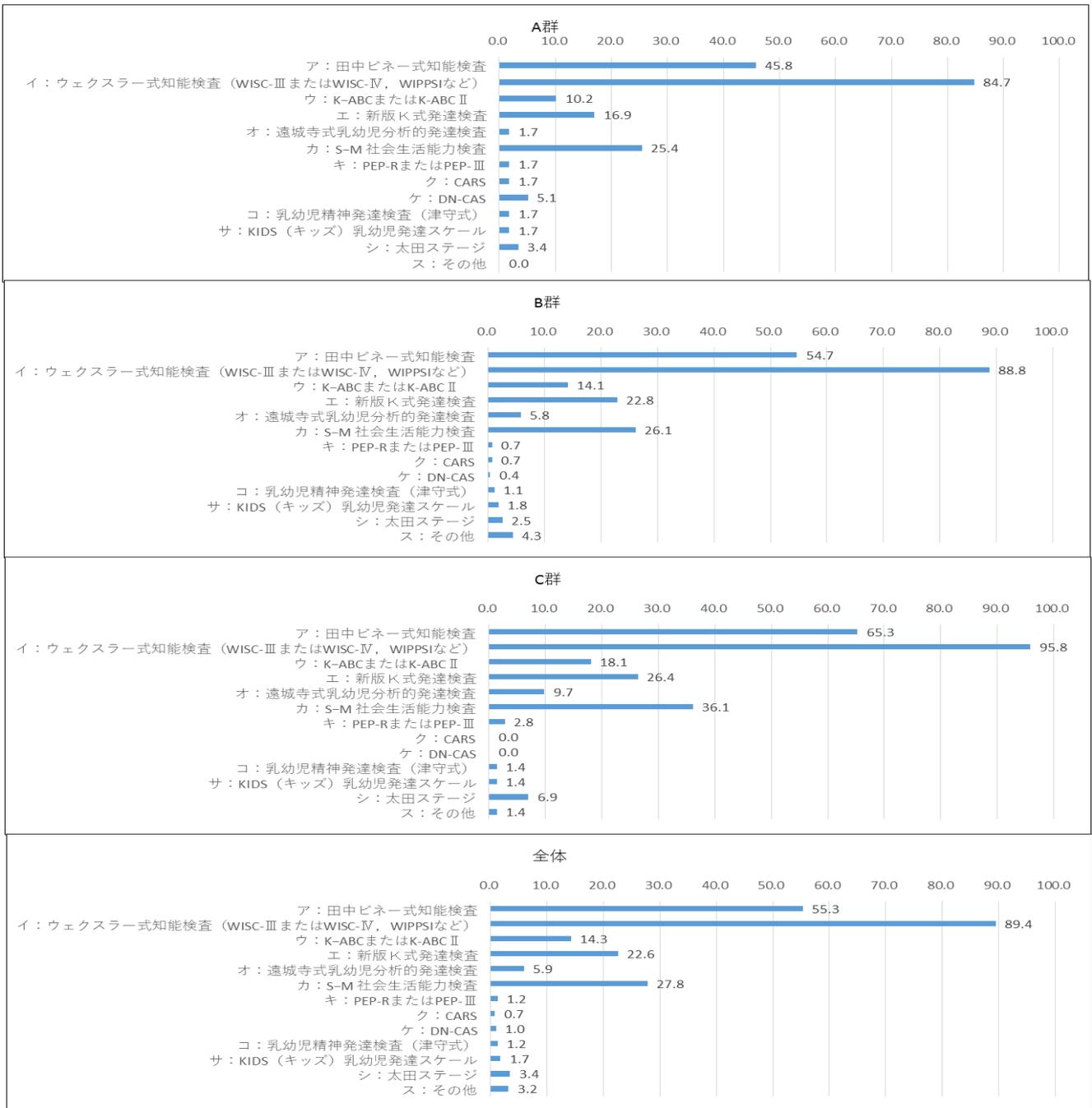


図 2-3-3 活用されている発達検査や知能検査の具体 (複数回答)

回答者が活用している発達検査や知能検査について、図 2-3-3 に示した。いずれの群においても「ウェクスラー式知能検査 (WISC-IIIまたはWISC-IV, WIPPSI など)」が最も多く、次いで「田中ビネー式知能検査」、「S-M 社会生活能力検査」の順であり、A 群ではそれぞれ 84.7% (50 件)、45.8% (27 件)、25.4% (15 件) であり、B 群ではそれぞれ 88.8% (245 件)、54.7% (151 件)、26.1% (72 件) であり、C 群ではそれぞれ 95.8% (69 件)、65.3% (47 件)、26.4% (19 件) であり、全体ではそれぞれ 89.4% (364 件)、55.3% (225 件)、27.8% (113 件) であった。

2.3.4 実態把握に関する課題や困難の有無

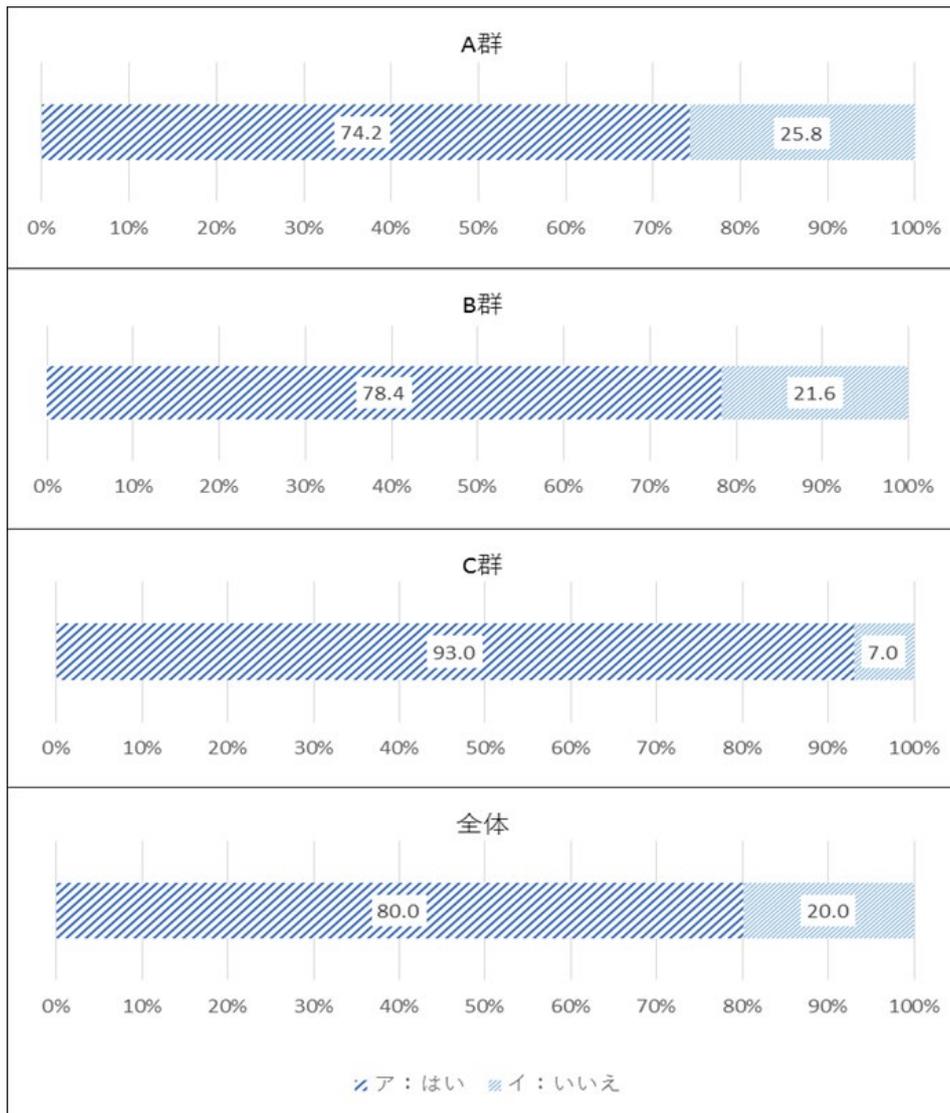


図 2-3-4 実態把握に関する課題や困難の有無

実態把握に関する課題や困難の有無について、図 2-3-4 に示した。いずれの群においても「はい」の回答が多く、A 群では 74.2% (49 件)、B 群では 78.4% (254 件)、C 群では 93.0% (66 件) であり、全体では 80.0% (369 件) であった。

2.3.5 実態把握に関する課題や困難の具体的内容

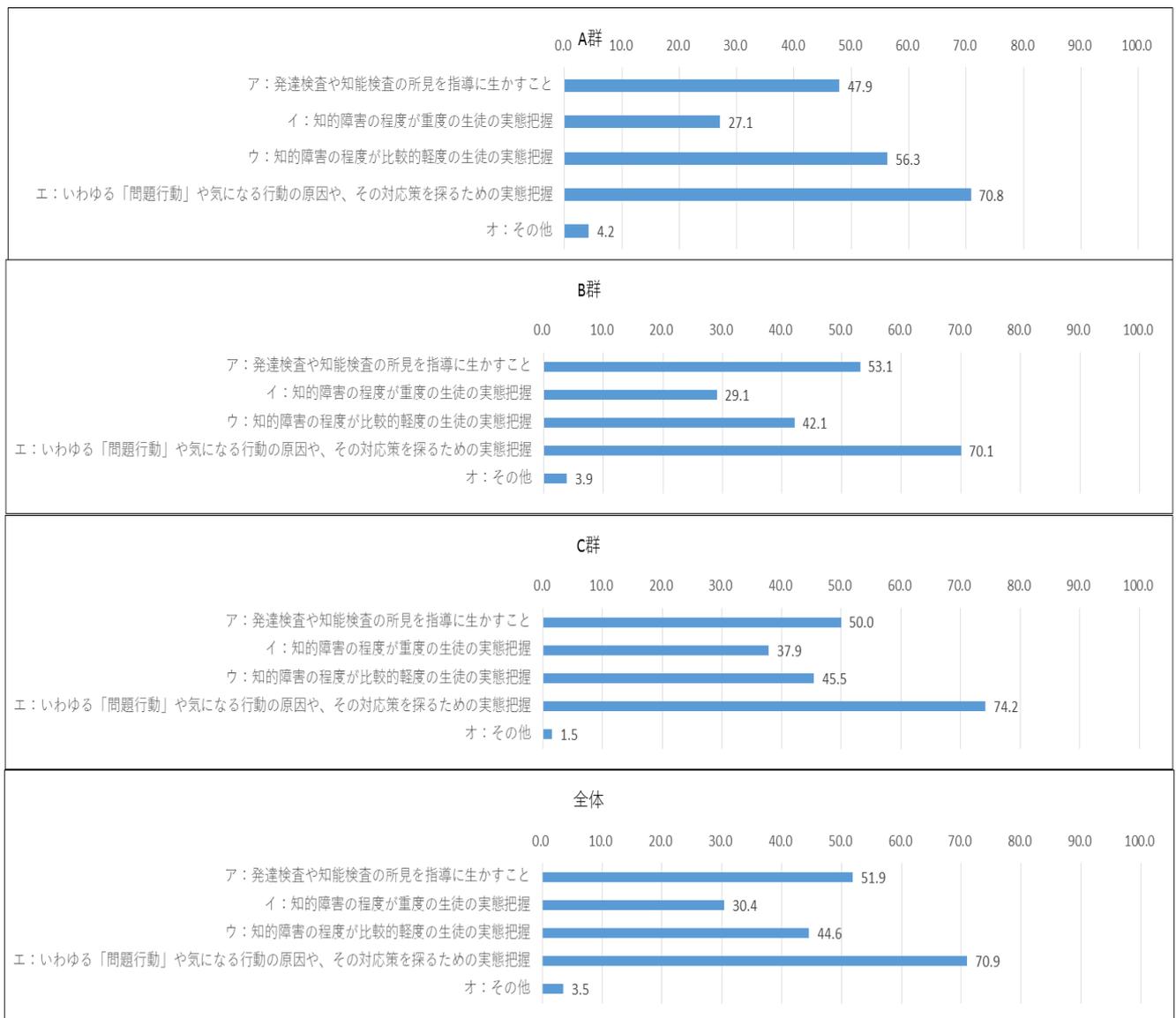


図 2-3-5 実態把握に関する課題や困難の有無（複数回答）

実態把握に関する課題や困難の具体的内容について、図 2-3-5 に示した。A 群において最も多いのは『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』であり、次いで「知的障害の程度が比較的軽度の生徒の実態把握」、「発達検査や知能検査の所見を指導に生かすこと」の順で、それぞれ 70.8%（34 件）、56.3%（27 件）、47.9%（23 件）であった。B 群、C 群、全体において最も多いのは『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』であり、次いで「発達検査や知能検査の所見を指導に生かすこと」、「知的障害の程度が比較的軽度の生徒の実態把握」の順で、B 群ではそれぞれ 70.1%（178 件）、53.1%（135 件）、42.1%（107 件）であり、C 群ではそれぞれ 74.2%（49 件）、50.0%（33 件）、45.5%（30 件）であり、全体ではそれぞれ 57.1%（136 件）、18.9%（45 件）、13.9%（33 件）であった。

なお、平成 24 年度に行った知的障害特別支援学級調査においても、実態把握に関する困難の具体的内容は、問題行動に関する実態把握と、知能検査等の活用が多く、本調査と同様の傾向であった。

2.3.6 実態把握に関する課題や困難の具体的内容（特に当てはまるもの）



図 2-3-6 実態把握に関する課題や困難の具体的内容(特に当てはまるもの)

実態把握に関する課題や困難の具体的内容で特に当てはまるものについて、図 2-3-6 に示した。A 群において最も多いのは『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』で、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、その後は「知的障害の程度が重度の生徒の実態把握」と「知的障害の程度が比較的軽度の生徒の実態把握」が同数であり、それぞれ 48.4%（15 件）、19.4%（6 件）、16.1%（5 件）であった。B 群において最も多いのは『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』で、次いで「発達検査や知能検査の所見を指導に生かすこと」、「知的障害の程度が比較的軽度の生徒の実態把握」の順であり、それぞれ 58.5%（96 件）、18.9%（31 件）、14.6%（24 件）であった。C 群において最も多いのは『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』で、次いで「発達検査や知能検査の所見を指導に生かすこと」、「知的障害の程度が重度の生徒の実態把握」の順で、それぞれ 58.1%（25 件）、18.6%（8 件）、11.6%（5 件）であった。全体において最も多いのは『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』で、次いで「発達検査や知能検査の所見を指導に生かすこと」、「知的障害の程度が比較的軽度の生徒の実態把握」の順であり、それぞれ 57.1%（136 件）、18.9%（45 件）、13.9%（33 件）であった。

2.3.7 個別の教育支援計画の作成有無

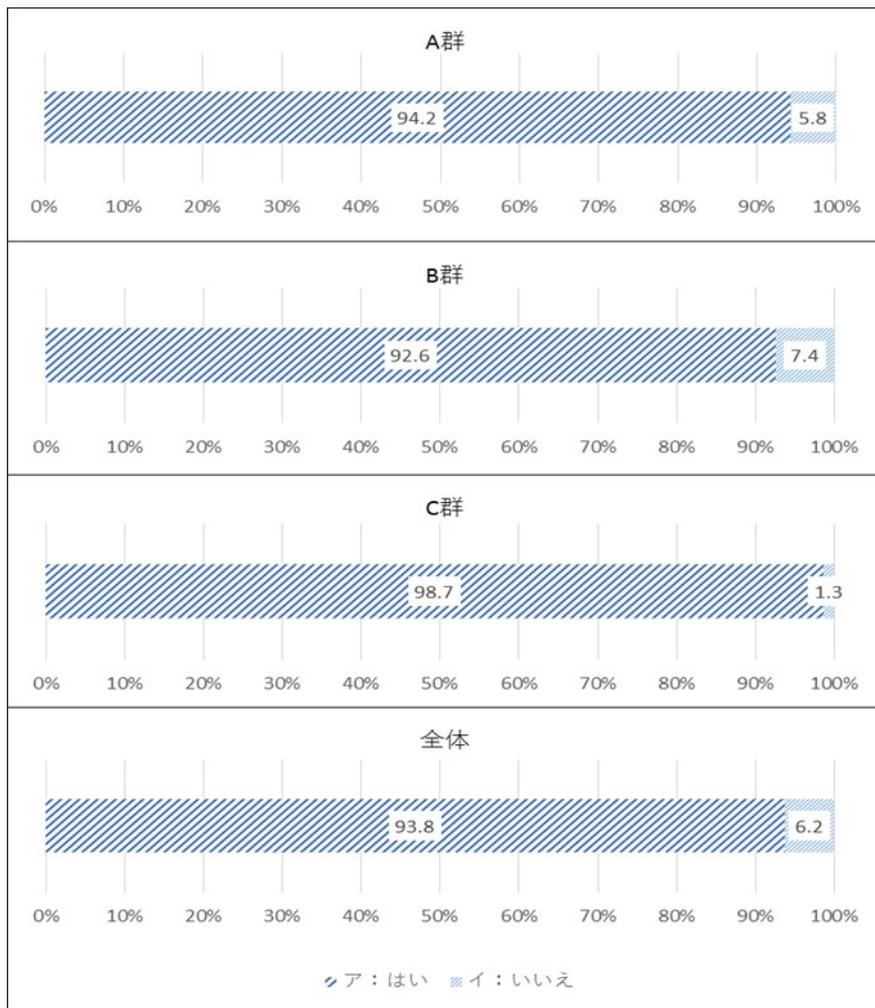


図 2-3-7 個別の教育支援計画の作成有無

個別の教育支援計画の作成有無について、図 2-3-7 に示した。いずれの群においても「はい」の回答が多く、A 群では 94.2% (65 件)、B 群では 92.6% (313 件)、C 群では 98.7% (74 件) であり、全体では 93.8% (452 件) であった。

2.3.8 個別の教育支援計画の様式について

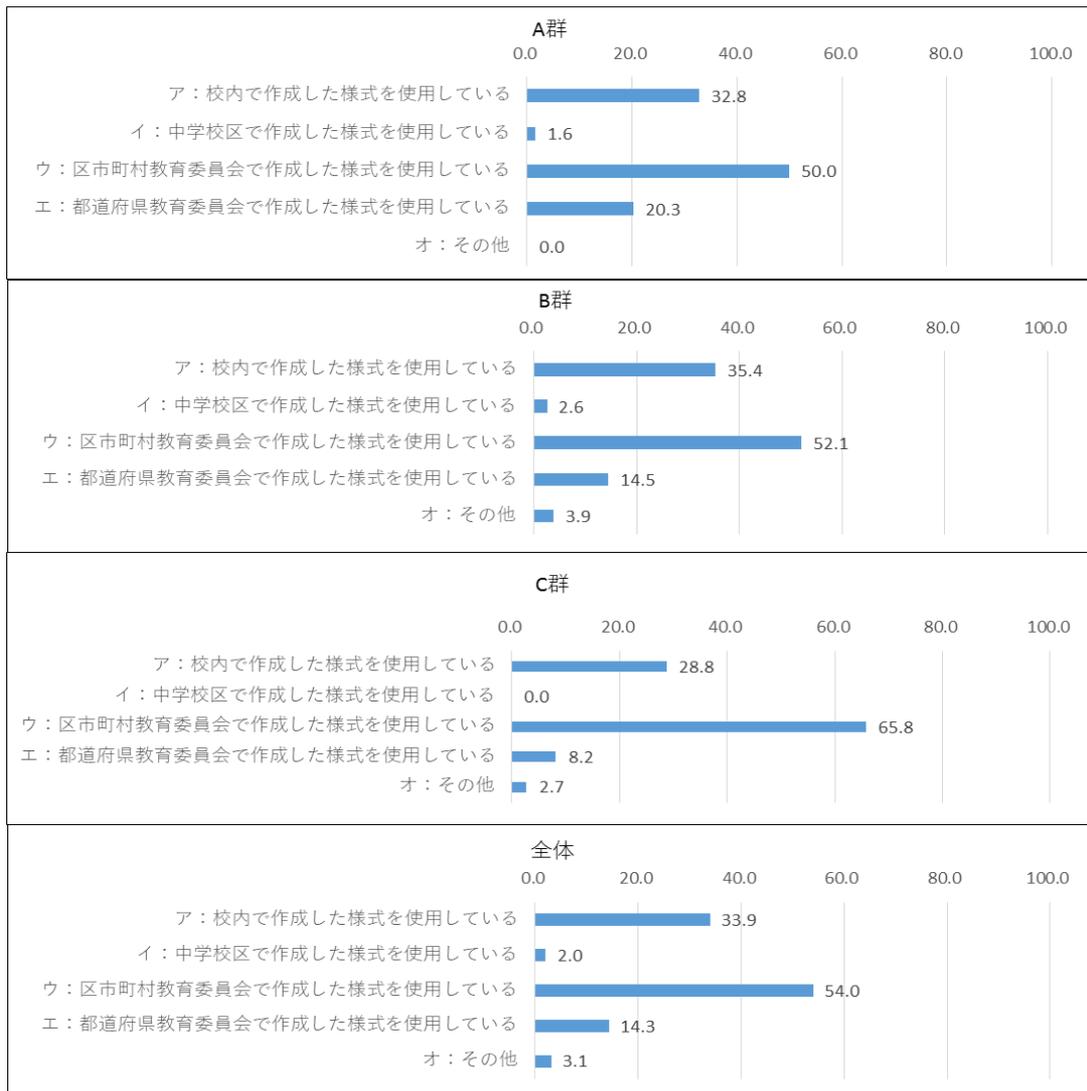


図 2-3-8 個別の教育支援計画の様式について（複数回答）

個別の教育支援計画の様式について、図 2-3-8 に示した。いずれの群においても「区市町村教育委員会で作成した様式を使用している」、「校内で作成した様式を使用している」、「都道府県教育委員会で作成した様式を使用している」の順に多く、A 群ではそれぞれ 50.0%（32 件）、32.8%（21 件）、20.3%（13 件）であり、B 群ではそれぞれ 52.1%（162 件）、35.4%（110 件）、14.5%（45 件）であり、C 群ではそれぞれ 65.8%（48 件）、28.8%（21 件）、8.2%（6 件）であり、全体ではそれぞれ 54.0%（242 件）、33.9%（152 件）、14.3%（64 件）であった。

2.3.9 個別の教育支援計画の作成の関係者

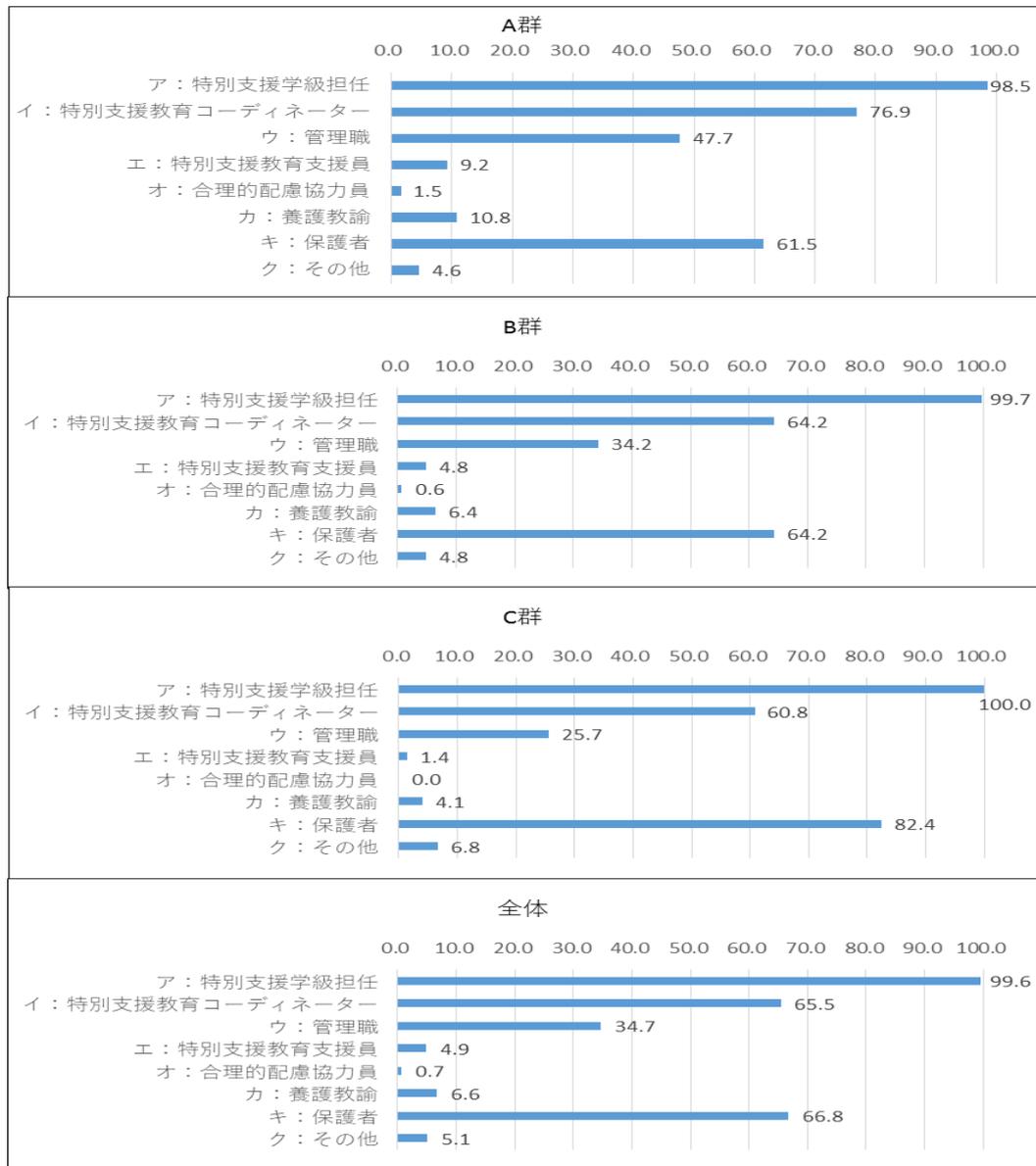


図 2-3-9 個別の教育支援計画の作成の関係者（複数回答）

個別の教育支援計画の作成の関係者について、図 2-3-9 に示した。A 群において最も多いのは「特別支援学級担任」で、次いで「特別支援教育コーディネーター」、「保護者」の順で、それぞれ 98.5%（64 件）、76.9%（50 件）、61.5%（40 件）であった。B 群において最も多いのは「特別支援学級担任」で、次いで「特別支援教育コーディネーター」と「保護者」が同数で、それぞれ 99.7%（312 件）、64.2%（201 件）であった。C 群において最も多いのは「特別支援学級担任」で、次いで「保護者」、「特別支援教育コーディネーター」の順であり、それぞれ 100%（74 件）、82.4%（61 件）、60.8%（45 件）であった。全体において最も多いのは「特別支援学級担任」で、次いで「保護者」、「特別支援教育コーディネーター」の順であり、それぞれ 99.6%（450 件）、66.8%（302 件）、65.5%（296 件）であった。

2.3.10 個別の教育支援計画の活用方法

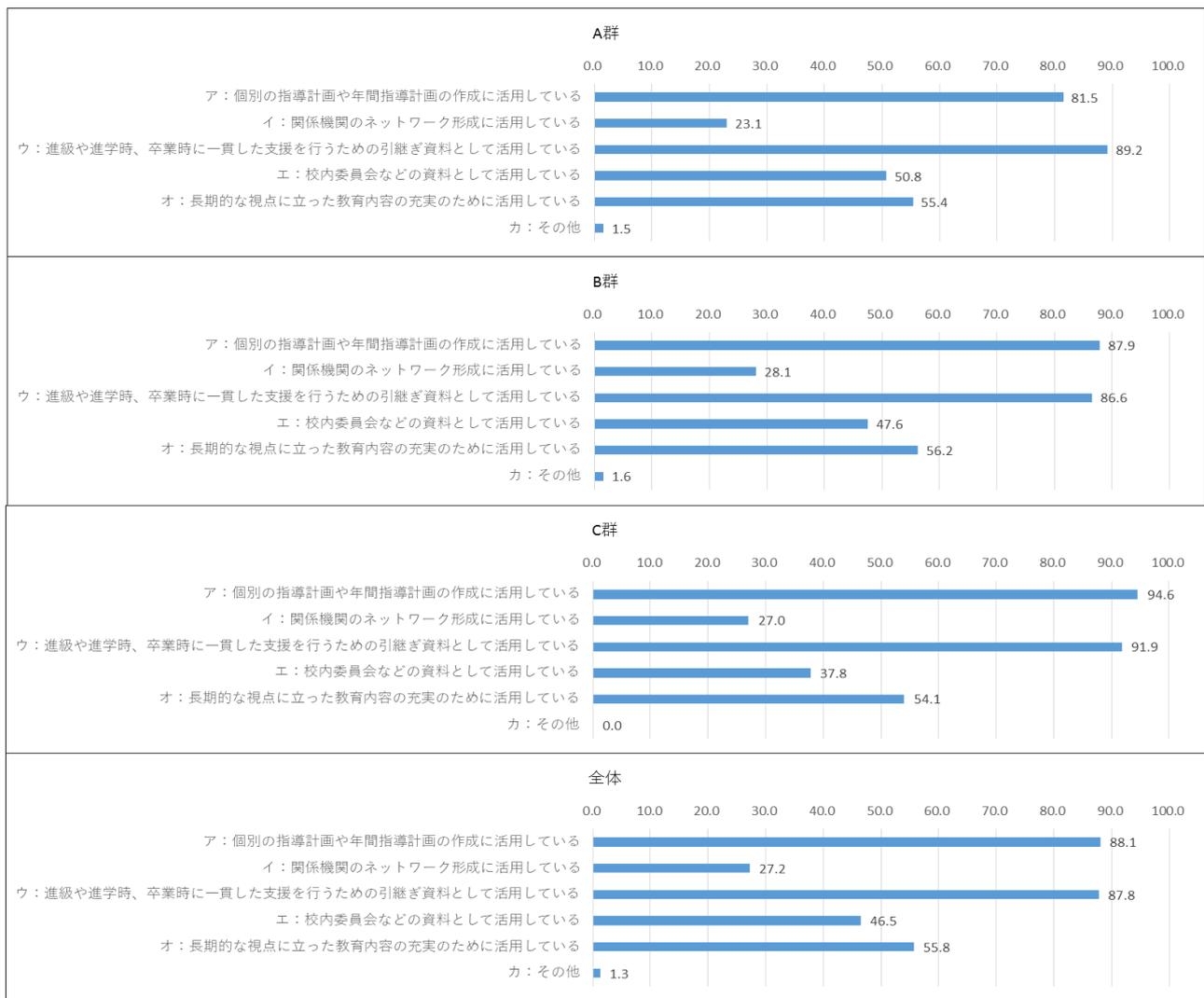


図 2-3-10 個別の教育支援計画の活用方法（複数回答）

個別の教育支援計画の活用方法について、図 2-3-10 に示した。A 群において最も多いのは「進級や進学時、卒業時に一貫した支援を行うための引継ぎ資料として活用している」であり、次いで「個別の指導計画や年間指導計画の作成に活用している」、「長期的な視点に立った教育内容の充実のために活用している」であり、それぞれ 89.2% (58 件)、81.5% (53 件)、55.4% (36 件) であった。B 群、C 群、全体において最も多いのは「個別の指導計画や年間指導計画の作成に活用している」であり、次いで「進級や進学時、卒業時に一貫した支援を行うための引継ぎ資料として活用している」、「長期的な視点に立った教育内容の充実のために活用している」の順であり、B 群ではそれぞれ 87.9% (275 件)、86.6% (271 件)、56.2% (176 件) であり、C 群ではそれぞれ 94.6% (70 件)、91.9% (68 件)、54.1% (40 件) であり、全体ではそれぞれ 88.1% (398 件)、87.8% (397 件)、55.8% (252 件) であった。

2.3.11 個別の教育支援計画の評価時期

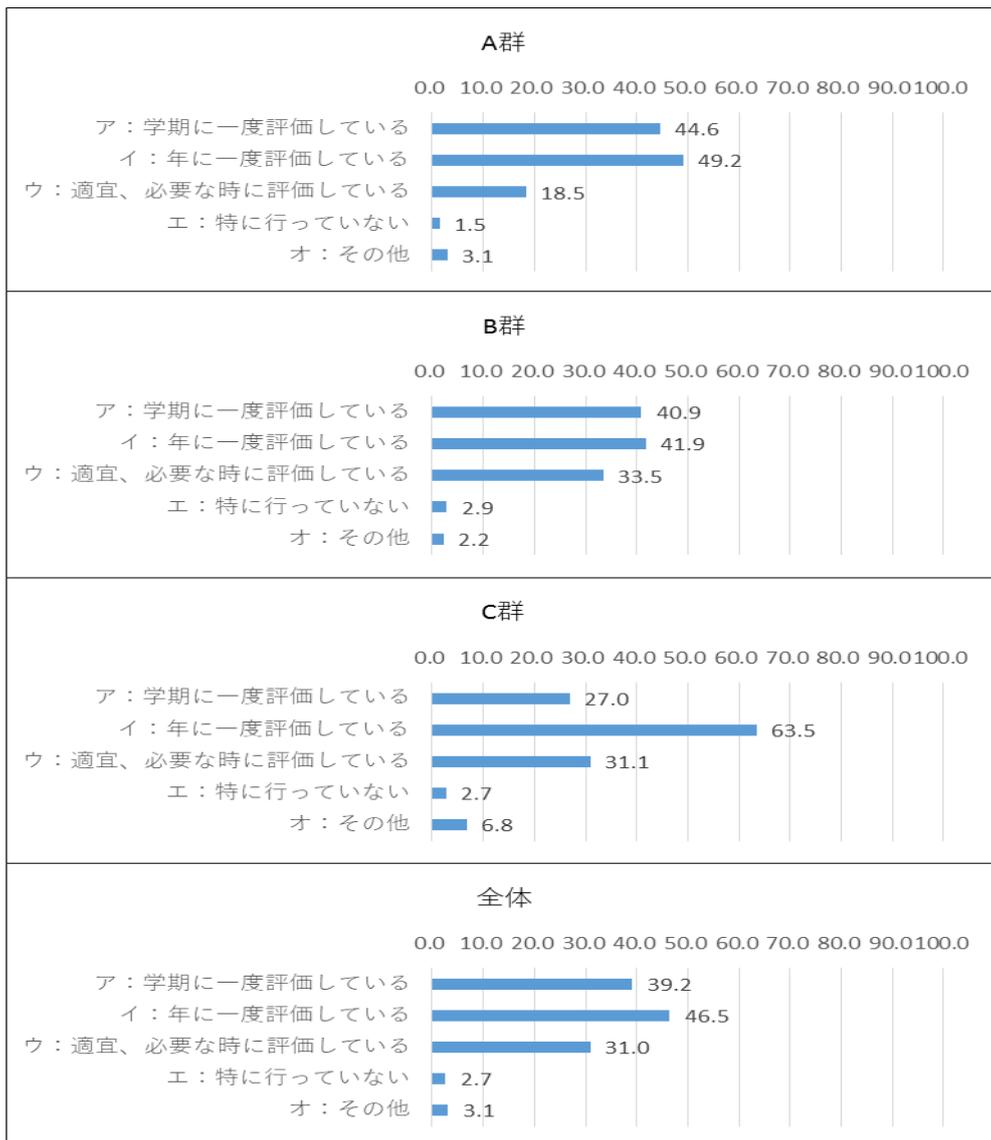


図 2-3-11 個別の教育支援計画の評価時期（複数回答）

個別の教育支援計画の評価時期について、図 2-3-11 に示した。A 群、B 群、全体において最も多いのは「年に一度評価している」であり、次いで「学期に一度評価している」、「適宜、必要な時に評価している」の順であり、A 群ではそれぞれ 49.2%（32 件）、44.6%（29 件）18.5%（12 件）であり、B 群ではそれぞれ 41.9%（131 件）、40.9%（128 件）、33.5%（105 件）であり、全体ではそれぞれ 46.5%（210 件）、39.2%（177 件）、31.0%（140 件）であった。C 群において最も多いのは「年に一度評価している」であり、次いで「適宜、必要な時に評価している」、「学期に一度評価している」の順で、それぞれ 63.5%（47 件）、31.1%（23 件）、27.0%（20 件）であった。

2.3.12 個別の指導計画の作成有無

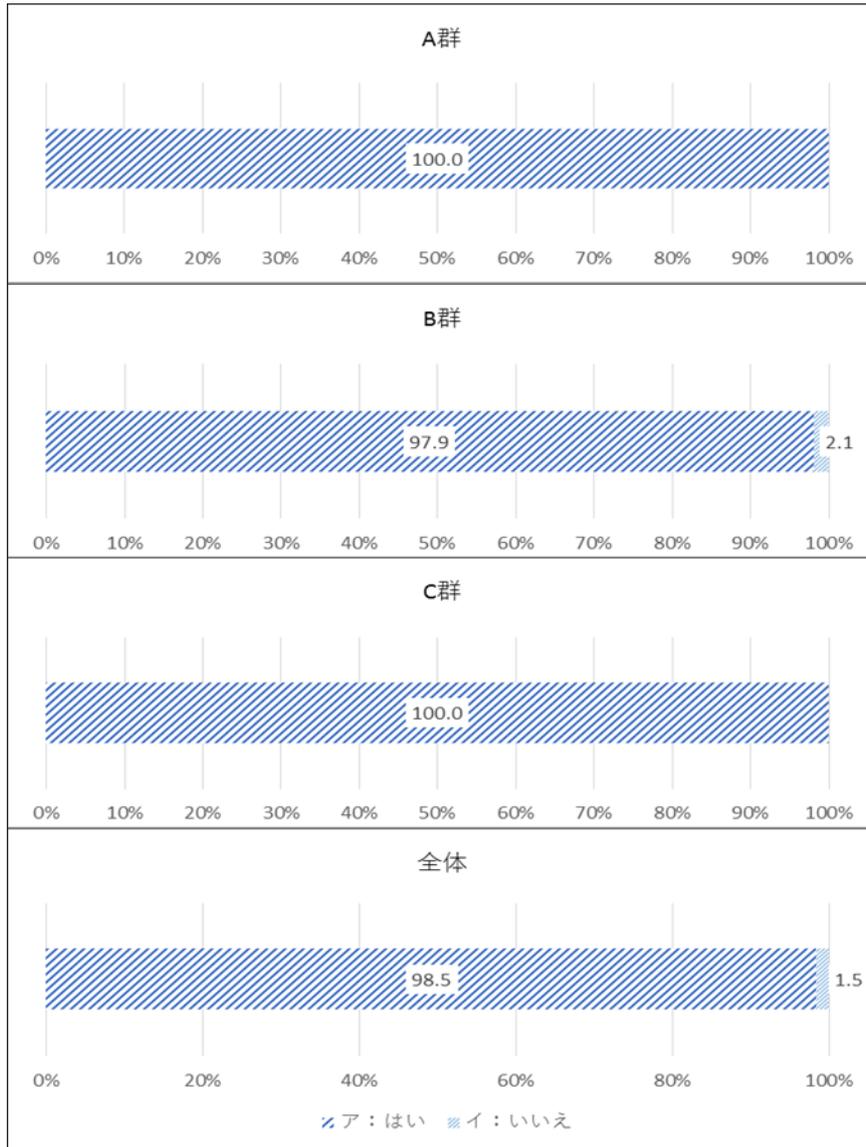


図 2-3-12 個別の指導計画の作成有無

個別の指導計画の作成有無について、図 2-3-12 に示した。いずれの群においても「はい」の回答が多く、A 群では 100% (69 件)、B 群では 97.9% (330 件)、C 群では 100% (75 件)、全体では 98.5% (474 件) であった。

2.3.13 個別の指導計画の作成に当たっての困難

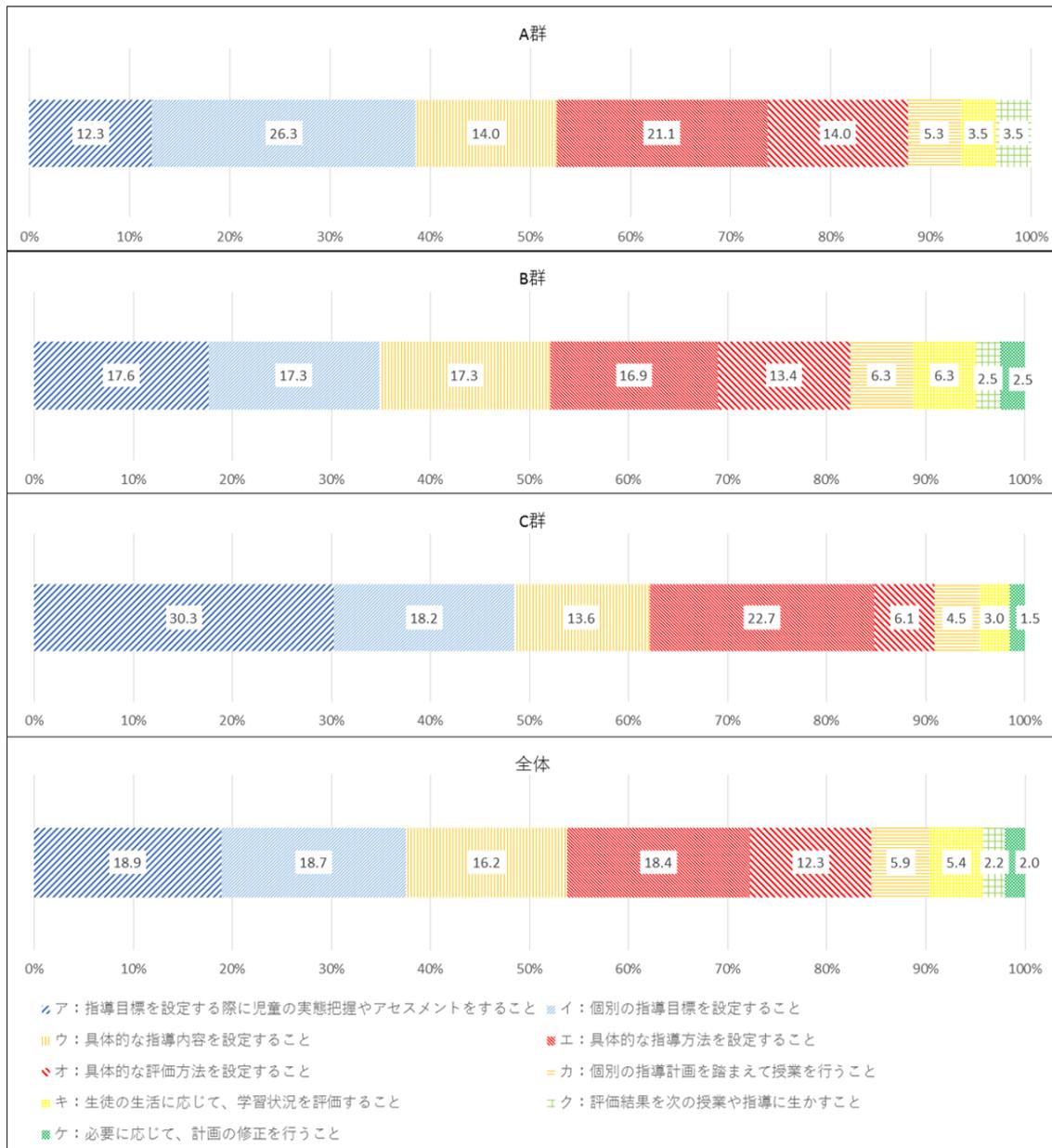


図 2-3-13 個別の指導計画の作成に当たっての困難

個別の指導計画の作成に当たっての困難について、図 2-3-13 に示した。A 群において最も多いのは「個別の指導目標を設定すること」であり、次いで「具体的な指導方法を設定すること」で、「具体的な指導内容を設定すること」と「具体的な評価方法を設定すること」が同数で、それぞれ 26.3% (15 件)、21.1% (12 件)、14.0% (8 件) であった。B 群において最も多いのは「指導目標を設定する際に児童の実態把握やアセスメントをすること」であり、次いで「個別の指導目標を設定すること」と「具体的な指導内容を設定すること」が同数で、それぞれ 17.6% (50 件)、17.3% (49 件) であった。C 群において最も多いのは「指導目標を設定する際に児童の実態把握やアセスメントをすること」であり、次いで「具体的な指導方法を設定すること」、「個別の指導目標を設定すること」であり、それぞれ 30.3% (20 件)、22.7% (15 件)、18.2% (12 件) であった。全体において最も多いのは「指導目標を設定する際に児童の実態把握やアセスメントをすること」であり、次いで「個別の指導目標を設定すること」、「具体的な指導方法を設定

すること」であり、それぞれ 18.9% (77 件)、18.7% (76 件)、18.4% (75 件) であった。

なお、平成 24 年度に行った知的障害特別支援学級調査においても、個別の指導計画の作成に当たっての困難に関して、目標設定する際のアセスメントと、具体的な指導方法の選定の回答が多かったこと等、本調査と同様の傾向が見られた。

2.3.14 引継ぎについて

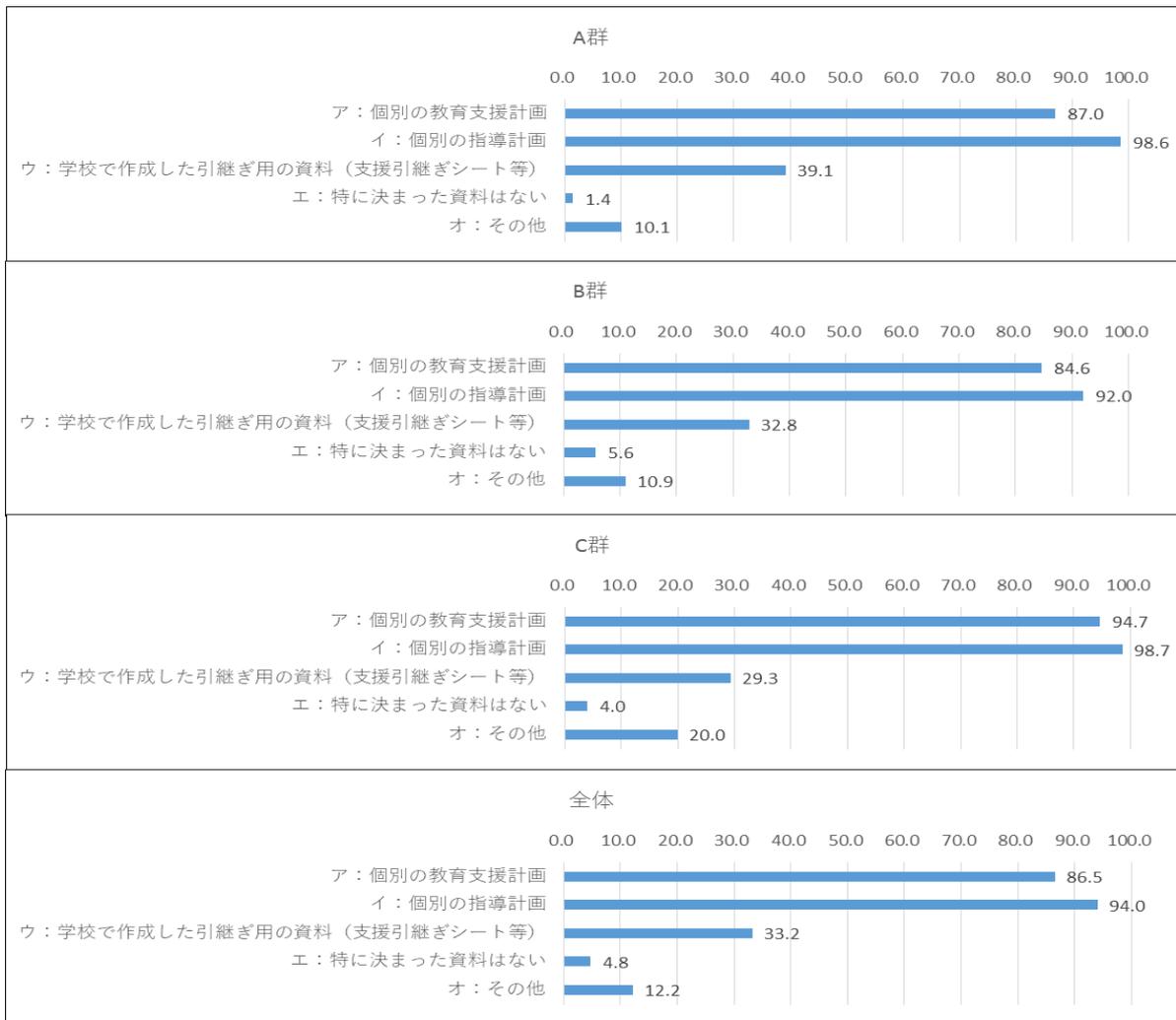


図 2-3-14 進級時の児童の引継ぎに使用している資料（複数回答可）

進級時の児童の引継ぎに使用している資料について、図 2-3-14 に示した。いずれにおいても最も多く使用しているのは「個別の指導計画」であり、次いで「個別の教育支援計画」、「学校で作成した引継ぎ用の資料（支援引継ぎシート等）」であった。A 群ではそれぞれ 98.6%（68 件）、87.0%（60 件）、39.1%（27 件）であり、B 群ではそれぞれ 92.0%（311 件）、84.6%（286 件）、32.8%（111 件）であり、C 群では 98.7%（74 件）、94.7%（71 件）、29.3%（22 件）であり、全体ではそれぞれ 94.0%（453 件）、86.5%（417 件）、33.2%（160 件）であった。

2.3.15 引継ぎについて

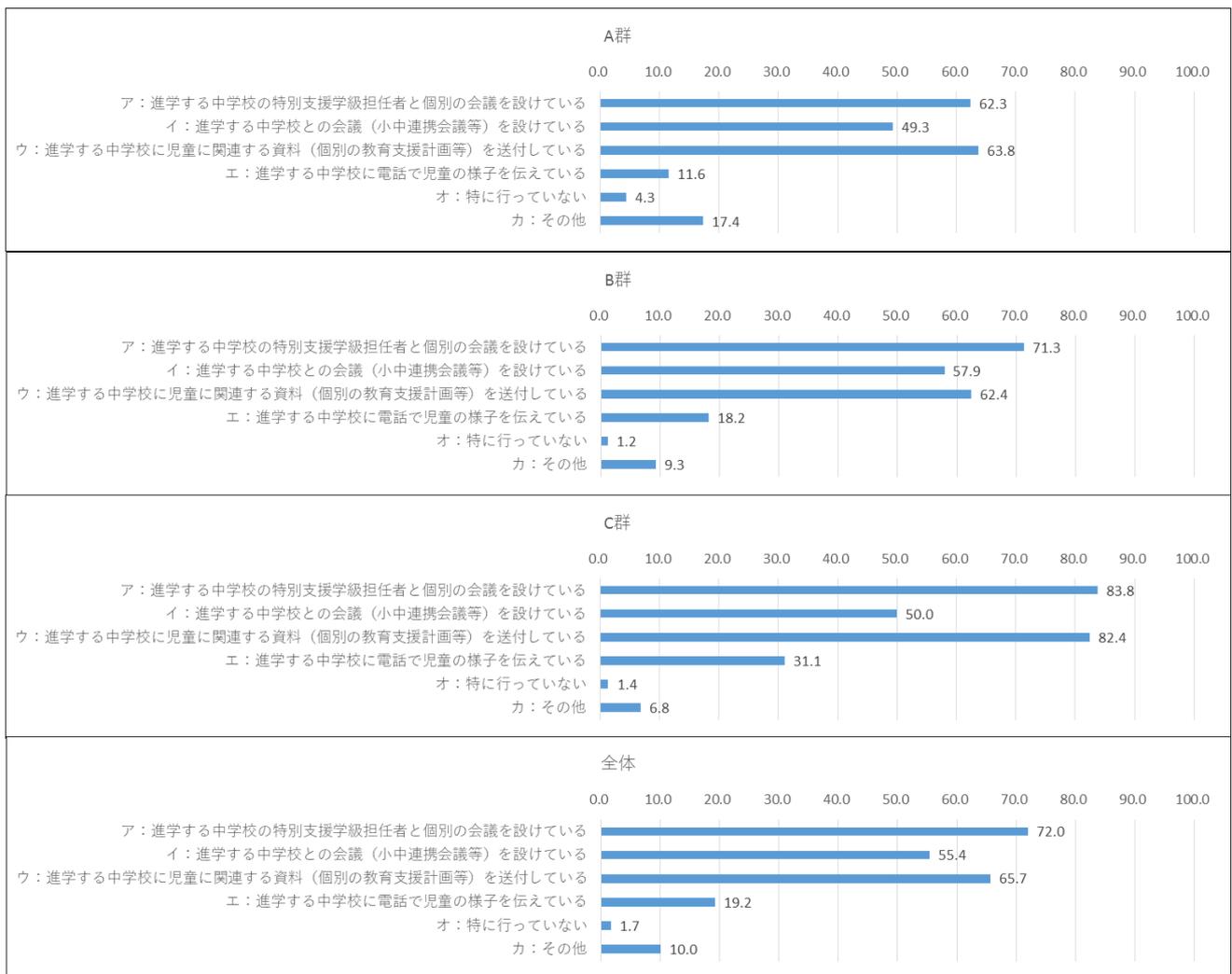


図 2-3-15 進級時の児童の引継ぎについて話し合う機会（複数回答可）

進級時の児童の引継ぎについて話し合う機会について、図 2-3-15 に示した。A 群において最も多いのは「進学する中学校に児童に関連する資料（個別の教育支援計画等）を送付している」で、次いで「進学する中学校の特別支援学級担任者と個別の会議を設けている」、「進学する中学校との会議（小中連携会議等）を設けている」の順であり、それぞれ 63.8%（44 件）、62.3%（43 件）、49.3%（34 件）であった。それ以外の群と全体で最も多いのは「進学する中学校の特別支援学級担任者と個別の会議を設けている」であり、次いで「進学する中学校に児童に関連する資料（個別の教育支援計画等）を送付している」、「進学する中学校との会議（小中連携会議等）を設けている」であった。B 群ではそれぞれ 71.3%（239 件）、62.4%（209 件）、57.9%（194 件）であり、C 群ではそれぞれ 83.8%（62 件）、82.4%（61 件）、50.0%（37 件）であり、全体ではそれぞれ 72.0%（344 件）、65.7%（314 件）、55.4%（265 件）であった。

2.4. 通常の学級との交流及び共同学習の実施について（小学校）

2.4.1. 交流及び共同学習の実施の有無

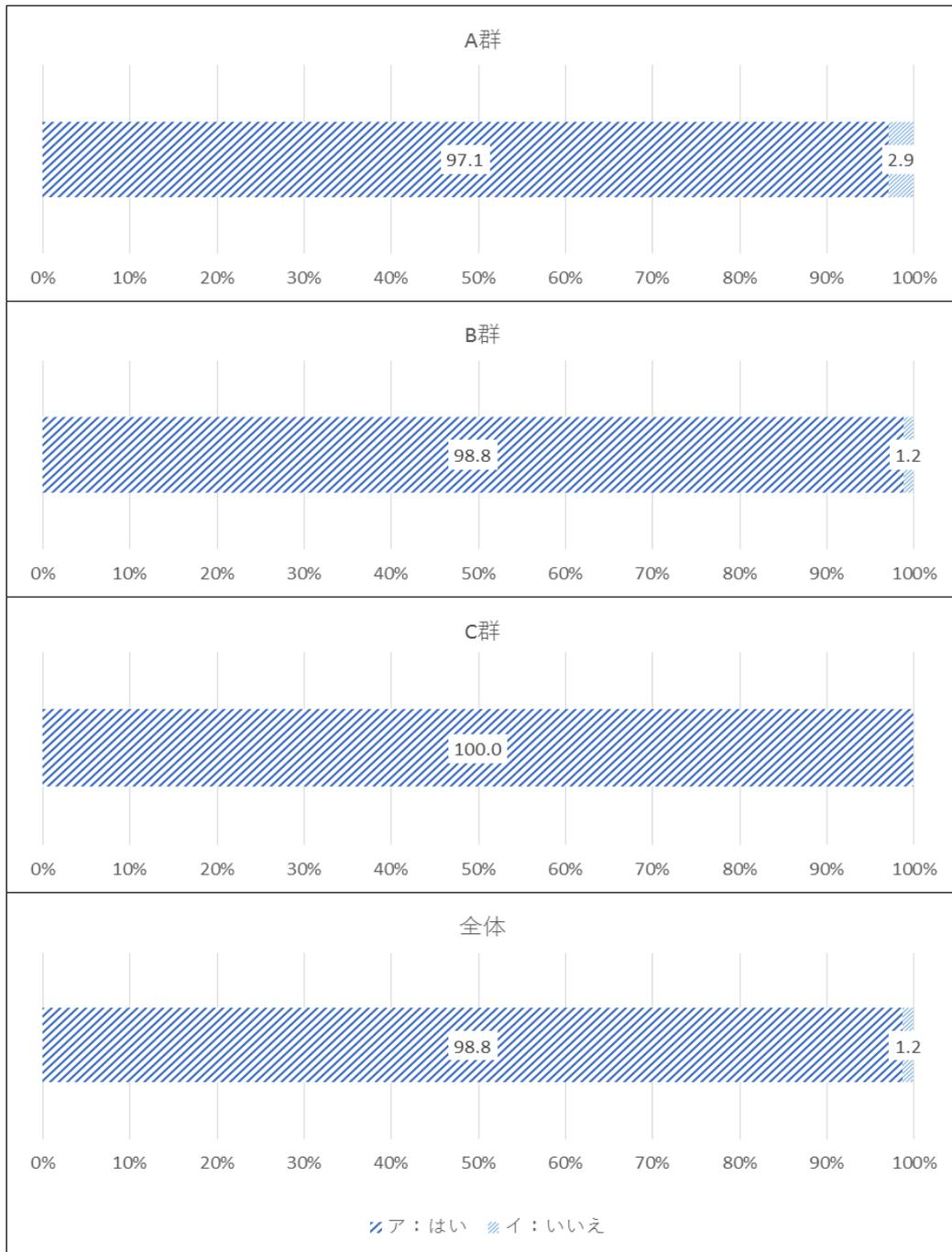


図 2.4-1 交流及び共同学習の実施の有無

通常の学級との交流及び共同学習の実施の有無について、図 2.4-1 に示した。A 群は 97.1%（68 件）、B 群は 98.8%（333 件）、C 群は 100.0%（74 件）、全体では 98.8%（475 件）の実施率であった。どの群もほぼ 100%に近い実施率であった。ただし、学級全体としての実施の有無を尋ねているので、子どもの事情や実態に拠っては実施していない場合も有る可能性はあることに留意しておく必要がある。

なお、群別の回答について独立性の検定を行った結果、有意差は認められなかった。

2.4.2. 交流及び共同学習の実施していない場合の理由（複数回答）

交流及び共同学習の実施していない場合の理由として挙げたのは、A群では「児童の実態」が1件、B群では「保護者の意向」が1件、「その他」が2件であった。C群は該当の回答は無かった。全体はA群とB群の合計となり、「児童の実態」が1件、「保護者の意向」が1件、「その他」が2件であった。

2.4.3. 交流及び共同学習の実施の決定

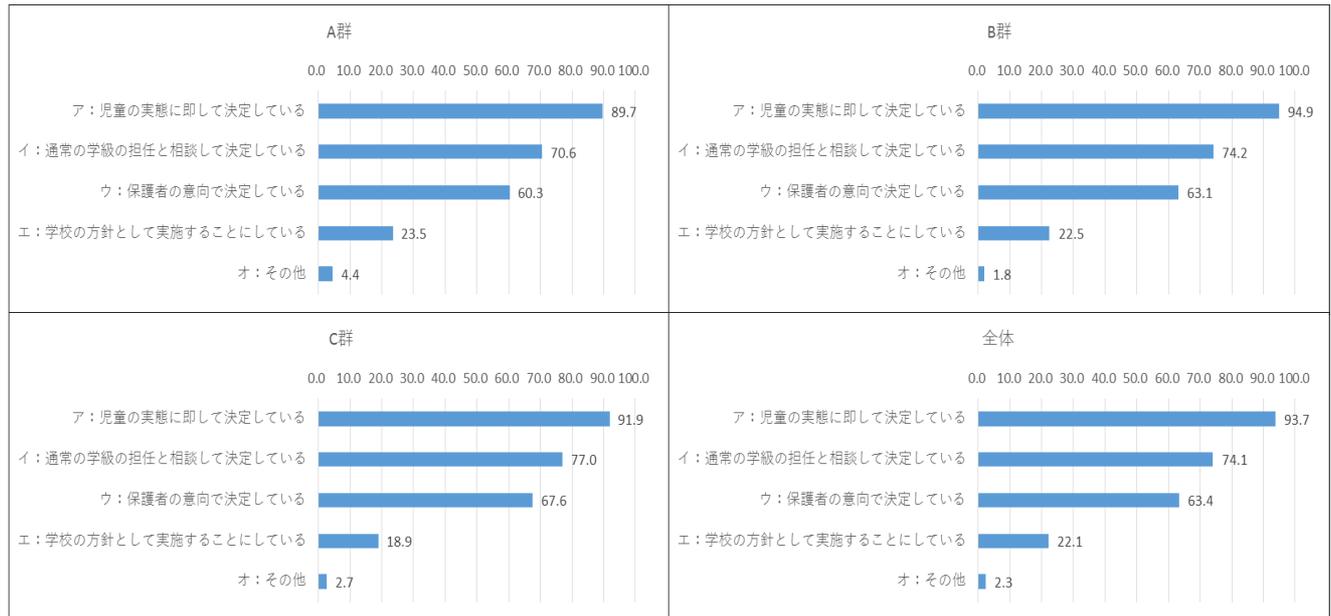


図 2.4-2 交流及び共同学習の実施の決定について（複数回答）

交流及び共同学習の実施の決定について（複数回答）まとめたものを図 2.4-2 に示した。A群とB群と全体では、特に重視しているものの回答が最も多かった順は同じで、最も多いのは「児童の実態に即して決定している」、次いで「通常の学級の担任と相談して決定している」、3番目に多かったのが「保護者の意向で決定している」のであった。それぞれの値は、「児童の実態に即して決定している」は、A群では89.7%（61件）、B群では94.9%（316件）、全体では93.7%（445件）で、次いで多かった「通常の学級の担任と相談して決定している」は、A群では70.6%（48件）、B群では72.4%（247件）、全体では74.1%（352件）で、3番目に多かった「保護者の意向で決定している」は、A群では60.3%（41件）、B群では63.1%（210件）、全体では63.4%（301件）であった。C群では、最も多いのは「児童の実態に即して決定している」が91.9%（68件）、次いで多かったのが「通常の学級の担任と相談して決定している」77.0%（57件）で、3番目に多かった「保護者の意向で決定している」で67.6%（50件）であった。

どの群も、「児童の実態」、「通常の学級の担任との相談」、「保護者の意向」が交流及び共同学習の実施を決定する際に、特に重視して考慮している事柄となっていることがわかった。

2.4.4. 交流及び共同学習の実施の決定について(特に重視しているもの)

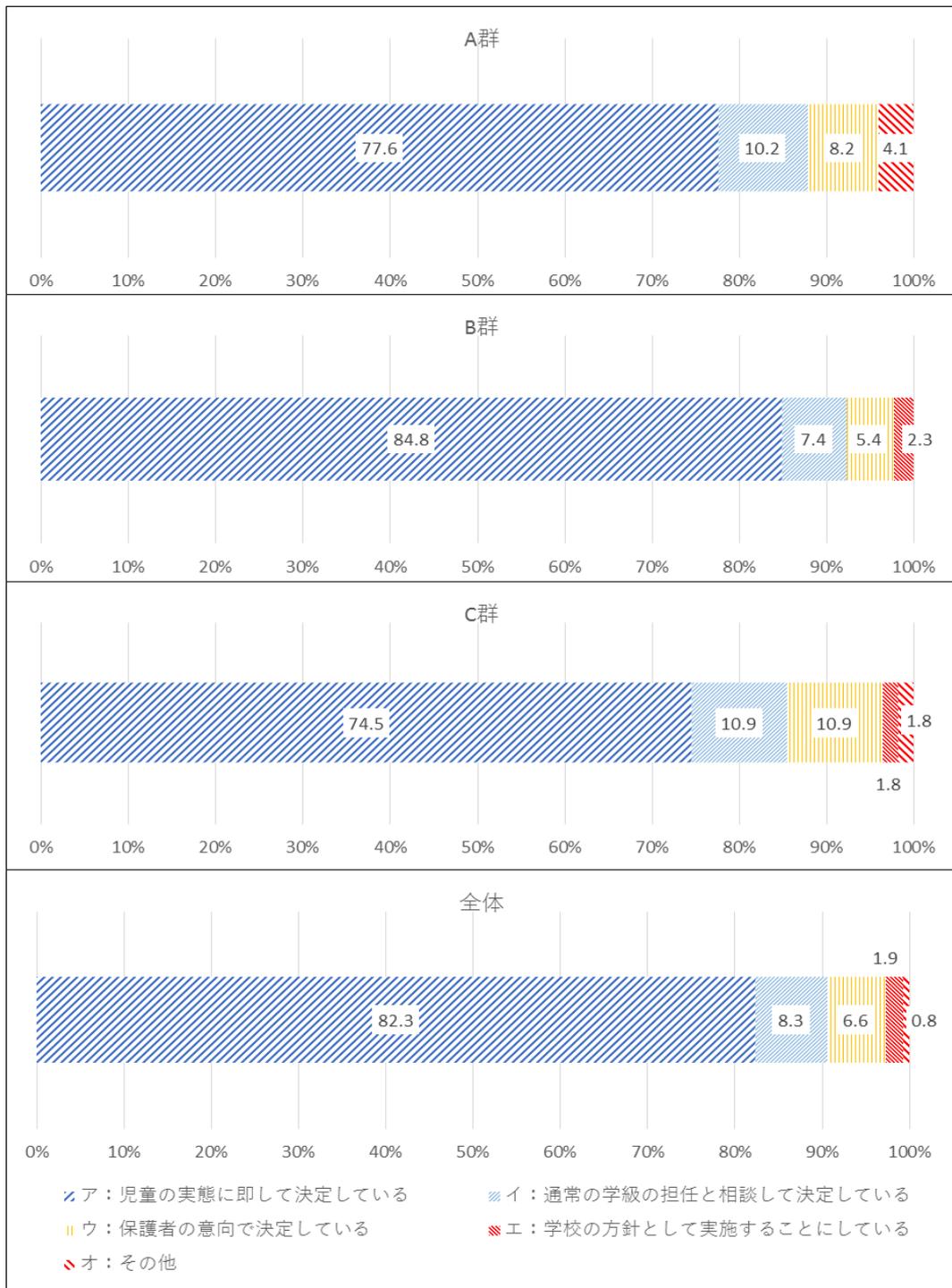


図 2.4-3 交流及び共同学習の実施の決定について(特に重視しているもの)

交流及び共同学習の実施の決定について特に重視しているものの回答をまとめたものについて、図 2.4-3 に示した。A 群と B 群と全体では、特に重視しているものの回答が最も多かった順は同じで、最も多いのは「児童の実態に即して決定している」、次いで「通常の学級の担任と相談して決定している」、3 番目に多かったのが「保護者の意向で決定している」のであった。それぞれの値は、「児童の実態に即して決定している」は、A 群では 77.6% (38 件)、B 群では 84.8% (218 件)、全体では 82.3% (297 件) で、次いで多かった「通常の学級の担任と相談して決定している」は、A 群では 10.2% (5 件)、B 群では 7.4% (19

件)、全体では8.3% (30件) で、3番目に多かった「保護者の意向で決定している」は、A群では8.2% (4件)、B群では5.4% (14件)、全体では6.6% (24件) であった。C群では、最も多いのは「児童の実態に即して決定している」が74.5% (41件)、次いで多かったのが「通常の学級の担任と相談して決定している」と「保護者の意向で決定している」で両者とも10.9% (6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、有意差が認められ ($\chi^2 = 0.06824$, $df=2$, $p<0.05$)、残差分析の結果、B群の「児童の実態に即して決定している」(84.8%) は期待値よりも5%水準で有意に多く、また、A群の「その他」(4.1%) の回答が期待値に比べて1%水準で有意に多いという結果が見られた。

各回答に関して群間で割合の差はありながらも、どの群も交流及び共同学習の実施を決定する際に、「児童の実態」、「通常の学級の担任との相談」、「保護者の意向」が特に重視して考慮している事柄となっていることがわかった。

2.4.5. 交流及び共同学習の年間指導計画の作成の有無

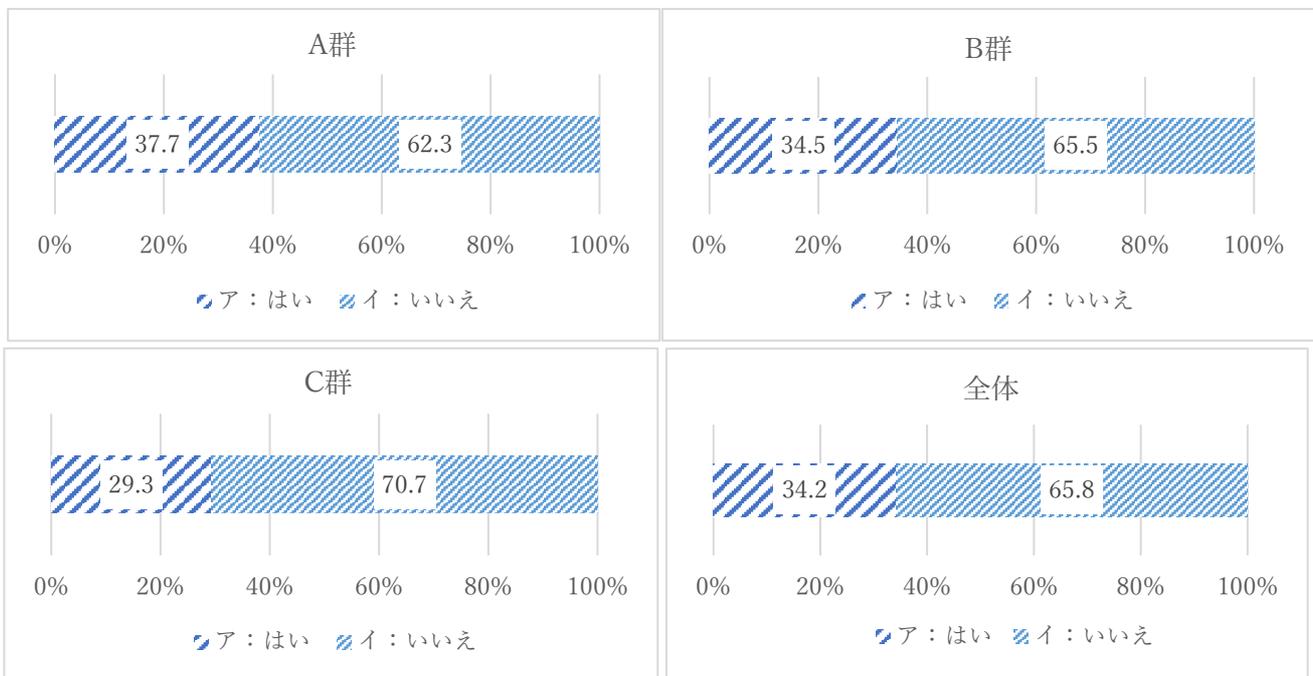


図 2.4-4 交流及び共同学習の年間指導計画の作成の有無について

交流及び共同学習の年間指導計画の作成の有無について図 2.4-4 に示した。交流及び共同学習の年間指導計画を作成していると回答したのは、A群では37.7% (26件)、B群では34.5% (116件)、C群では29.3% (22件)、全体では32.4% (164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、有意差は認められなかった。

どの群においても、約3割前後の学校で、交流及び共同学習の年間指導計画の作成がなされていた。

2.4.6. 交流及び共同学習の年間指導計画の作成者

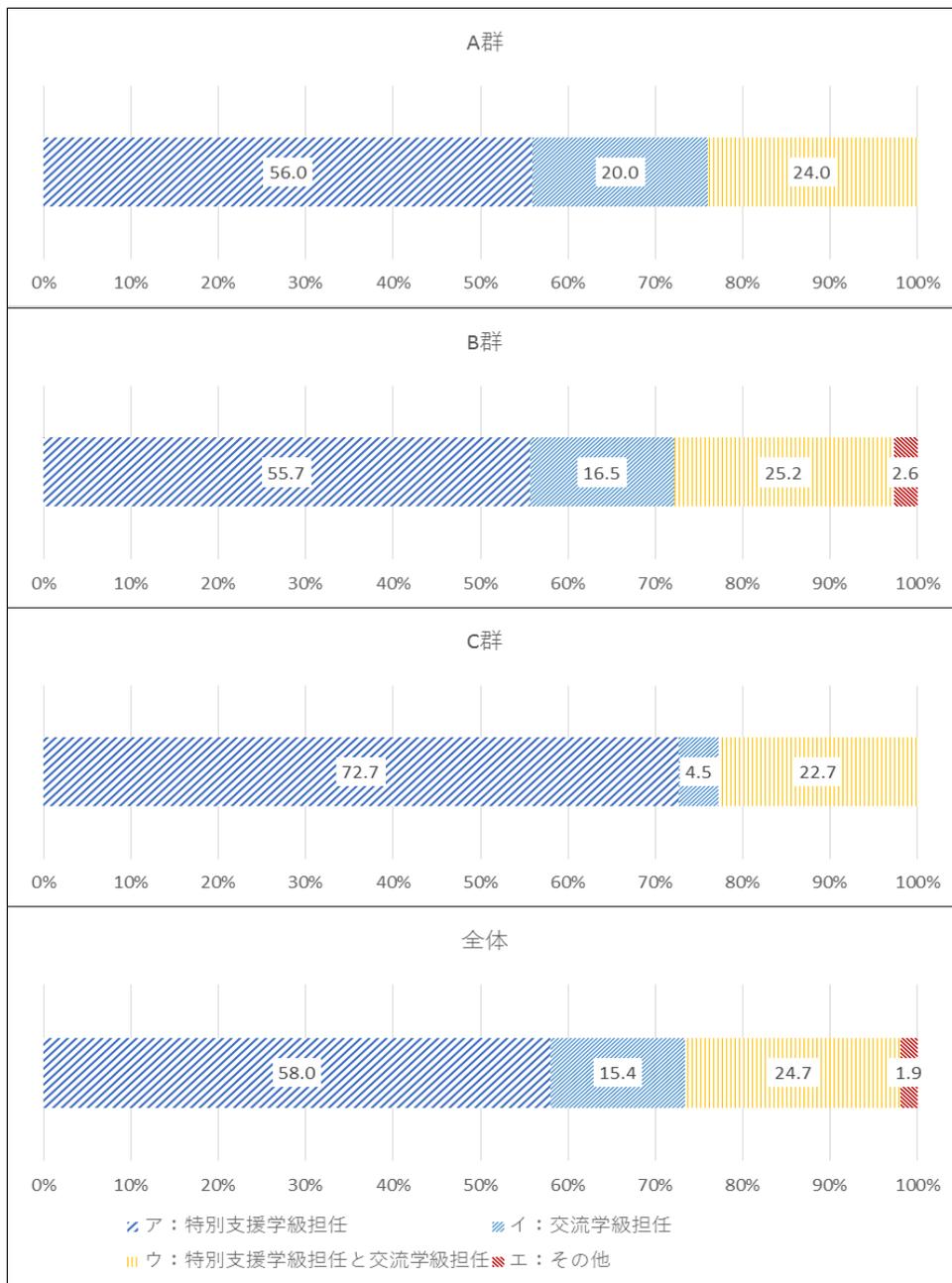


図 2.4-5 交流及び共同学習の年間指導計画の作成者（特にあてはまるもの）

交流及び共同学習の年間指導計画の作成者（特にあてはまるもの）について、図 2.4-5 に示した。

どの群も特に当てはまるものの回答が最も多かった順は同じで、最も多いのは「特別支援学級担任」、次いで「特別支援学級担任と交流学級担任」、3番目に多かったのが「交流学級担任」であった。それぞれの値は、「特別支援学級担任」は、A群では56.0%（14件）、B群では55.7%（64件）、C群では72.7%（16件）で、全体では58.0%（94件）で、次いで多かった「特別支援学級担任と交流学級担任」は、A群では24.0%（6件）、B群では25.2%（29件）、C群では22.7%（5件）、全体では24.7%（40件）で、3番目に多かった「交流学級担任」は、A群では20.0%（5件）、B群では16.5%（19件）、C群では4.5%（1件）、全体では15.4%（25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、有意差は認められなかった。

どの群においても、交流及び共同学習の年間指導計画を作成している学校のうち、約6割前後の学校では主に、「特別支援学級担任」により交流及び共同学習の年間指導計画の作成がなされていた。また、「特別支援学級担任と交流学級担任」により交流及び共同学習の年間指導計画の作成されている学校もどの群においても25%前後あった。交流学級担任に主体性に指導立案に参画してもらいつつ、障害の実態に応じた指導の工夫や配慮について特別支援学級担任より提案するのは理想の一つである。打合せ時間の確保の問題等課題はあると思われるが、特別支援学級担任と交流学級担任の協働による取組が今後増えることを期待したい。

2.4.7. 交流及び共同学習の学習評価の時期

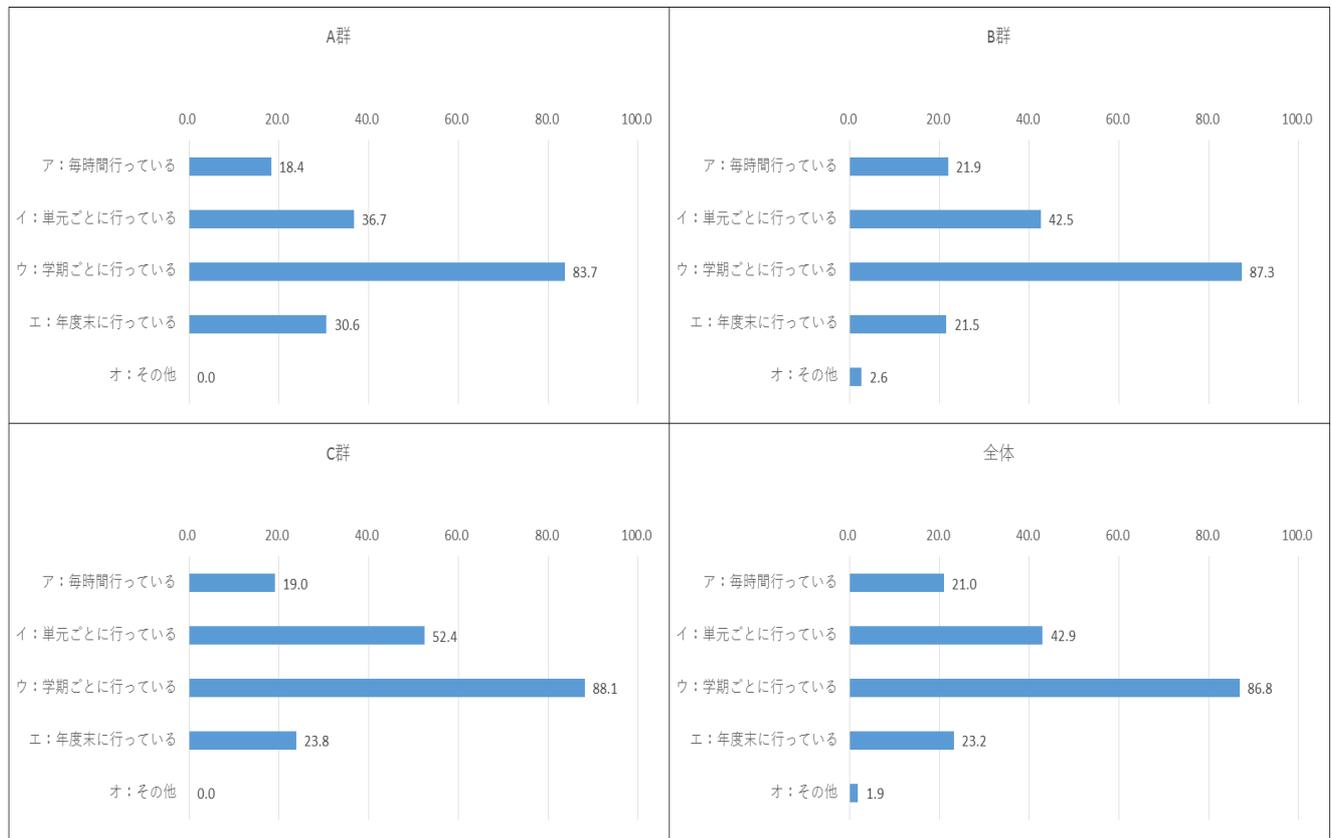


図 2.4-6 交流及び共同学習の学習評価の時期（複数回答）

交流及び共同学習の学習評価の時期（複数回答）について図 2.4-6 に示した。A 群と C 群と全体では各回答が最も多かった順は同じで、最も多いのは「学期毎に行っている」、次いで「単元毎に行っている」、3 番目に多かったのが「年度末に行っている」であった。B 群では「年度末に行っている」よりも、「毎時間行っている」という回答の割合が多く、順位が異なっていたが、その差は僅差であるので、他群とほぼ同様の回答傾向が示されたといえる。「学期毎に行っている」は、A 群では 83.7% (41 件)、B 群では 87.3% (199 件)、C 群では 88.1% (37 件) で、全体では 86.8% (277 件) で、次いで多かった「単元毎に行っている」は、A 群では 36.7% (18 件)、B 群では 2.4.5% (97 件)、C 群では 52.4% (22 件)、全体では 2.4.9% (137 件) で、3 番目に多かった「年度末に行っている」は、A 群では 30.6% (15 件)、C 群では 23.8% (10 件)、全体では 23.2% (74 件) であった。B 群では「毎時間行っている」が 21.9% (50 件) で、次いで「年度末に行っている」が 21.5% (49 件) であった。

新学習指導要領では、学習評価の重要性がより指摘され、また学習評価の結果をカリキュラム・マネジメントに活かしていくことが重要であるとされている。学期末や学年末の点の評価にとどまらず、日々の授業や単元での子どもをつまづきや伸びを形成的に評価し、PDCA サイクルの中で授業改善していくことが、交流及び共同学習においても求められるだろう。

2.4.8. 交流及び共同学習の学習評価の評価者



図 2.4-7 交流及び共同学習の学習評価の評価者（特にあてはまるもの）

交流及び共同学習の学習評価の評価者（特にあてはまるもの）について、図 2.4-7 に示した。

A 群と B 群と全体は特にあてはまるものの回答が最も多かった順は同じで、最も多いのは「特別支援学級担任」、次いで「特別支援学級担任と交流学級担任」、3 番目に多かったのが「交流学級担任」であった。それぞれの値は、「特別支援学級担任」は、A 群では 52.1% (25 件)、B 群では 47.8% (109 件)、全体では 47.5% (150 件) で、次いで多かった「特別支援学級担任と交流学級担任」は、A 群では 37.5% (18 件)、B 群では 2.4.5% (97 件)、全体では 2.4.4% (134 件) で、3 番目に多かった「交流学級担任」は、A 群では 10.4% (5 件)、B 群では 9.2% (21 件)、全体では 9.8% (31 件) であった。

一方、C 群では「特別支援学級担任と交流学級担任」が 47.5% (19 件) で最も多く、次いで「特別支援学級担任」が 40.0% (16 件)、3 番目に多かったのが「交流学級担任」で 12.5. % (5 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、有意差は認められなかった。

図 2.4-5 交流及び共同学習の年間指導計画の作成者（特にあてはまるもの）と照らし合わせると、学

習評価の際には、「特別支援学級担任と交流学級担任」とで協働する割合が各群とも高くなっていることが分かる。特別支援学級担任が毎時間の交流及び共同学習に付き添える訳ではなく、児童の様子を把握しているのは主に交流学級の担任となるといった事情も影響しているのではないかと推察される。

2.4.9. 交流及び共同学習における合理的配慮の提供の有無

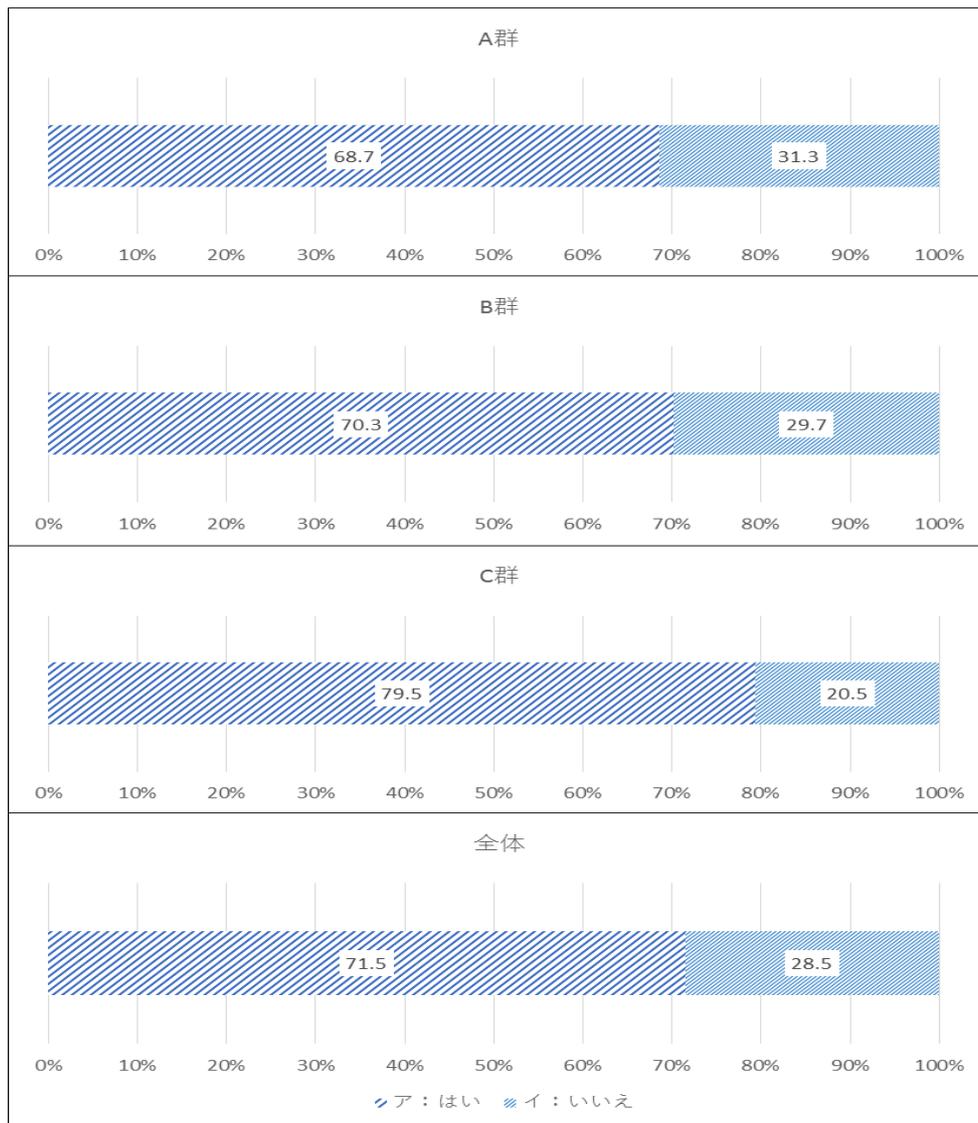


図 2.4-8 交流及び共同学習における合理的配慮の提供の有無

交流及び共同学習における合理的配慮の提供の有無について図 2.4-8 に示した。

交流及び共同学習における合理的配慮の提供を行っているのは、A 群は 68.7% (46 件)、B 群は 70.3% (227 件)、C 群は 79.5% (58 件)、全体では 71.5% (331 件) であった。どの群も 7 割以上の学級が合理的配慮の提供を行っていた。

群別の回答について独立性の検定を行った結果、有意差は認められなかった。

2.4.10. 交流学級担任との事前打合せの実施

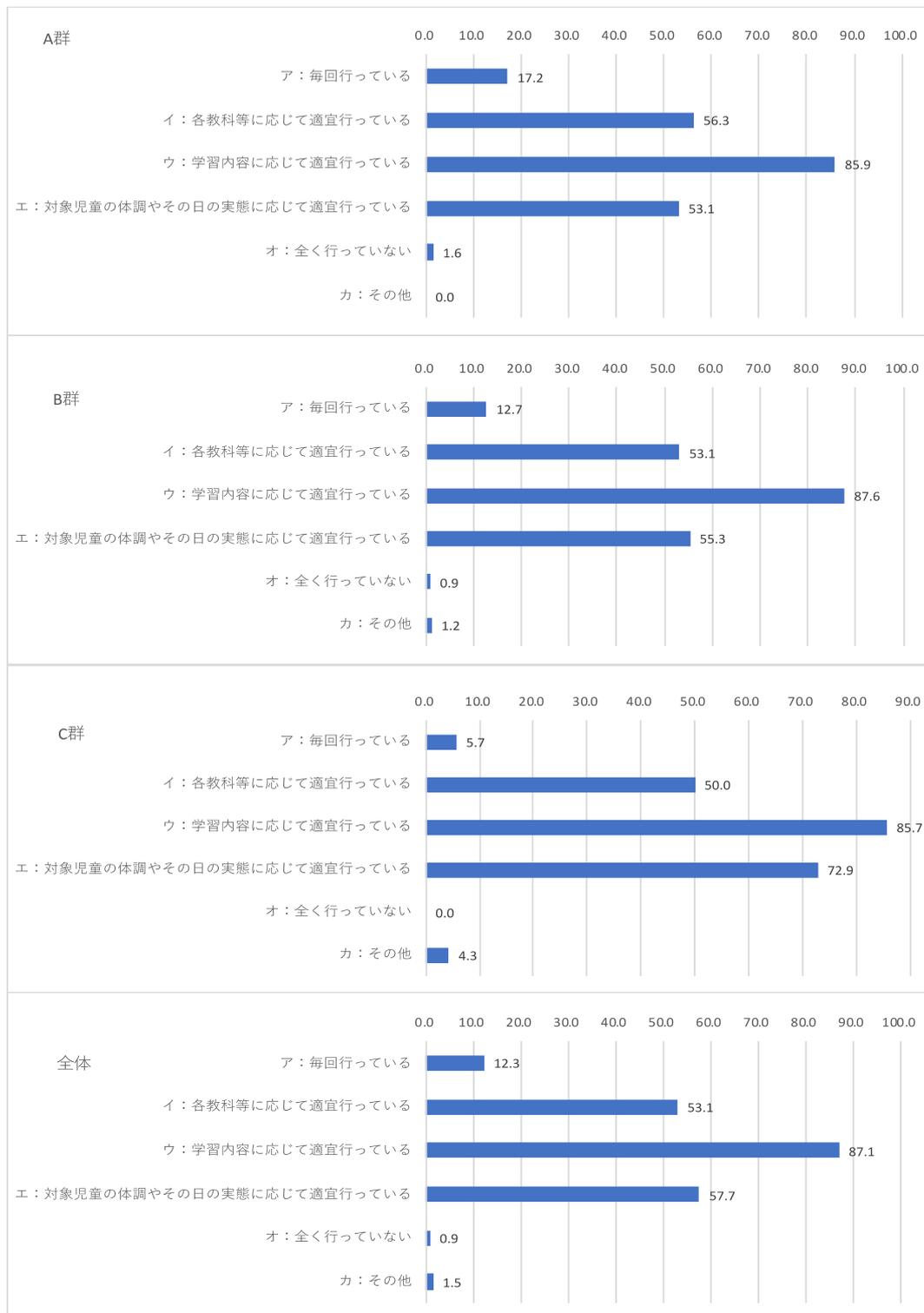


図 2.4-9 交流学級担任との事前打合せの実施（複数回答）〈%〉

交流学級担任との事前打合せの実施（複数回答）について図 2.4-9 に示した。A 群では、最も多いのは「学習内容に応じて適宜行っている」85.9%（55 件）、次いで「各教科等に応じて適宜行っている」56.3%（36 件）、3 番目に多かったのが「対象児童の体調やその日の実態に応じて適宜行っている」53.1%（34 件）であった。B 群と C 群と全体では各回答が最も多かった順は同じで、最も多いのは「学習内容に応じて適

宜行っている」で、B群は87.6% (282件)、C群は85.7% (60件)、全体は87.1% (397件)であった。次いで多かったのは「対象児童の体調やその日の実態に応じて適宜行っている」で、B群は53.1% (171件)、C群は50.0% (35件)、全体は53.1% (22.4件)、3番目に多かったのが「各教科に応じて適宜行っている」で、B群は55.3% (178件)、C群は72.9% (51件)、全体は57.7% (263件)であった。どの群においても、「学習内容に応じて適宜行っている」は85%以上の値を示した。また、値の多少はあれ、どの群においても学習内容、各教科、対象児童の体調やその日の実態を主に考慮して、交流学級担任との事前打合せが実施されている傾向が示された。

2.4.11. 交流及び共同学習にかかる事前学習の実施

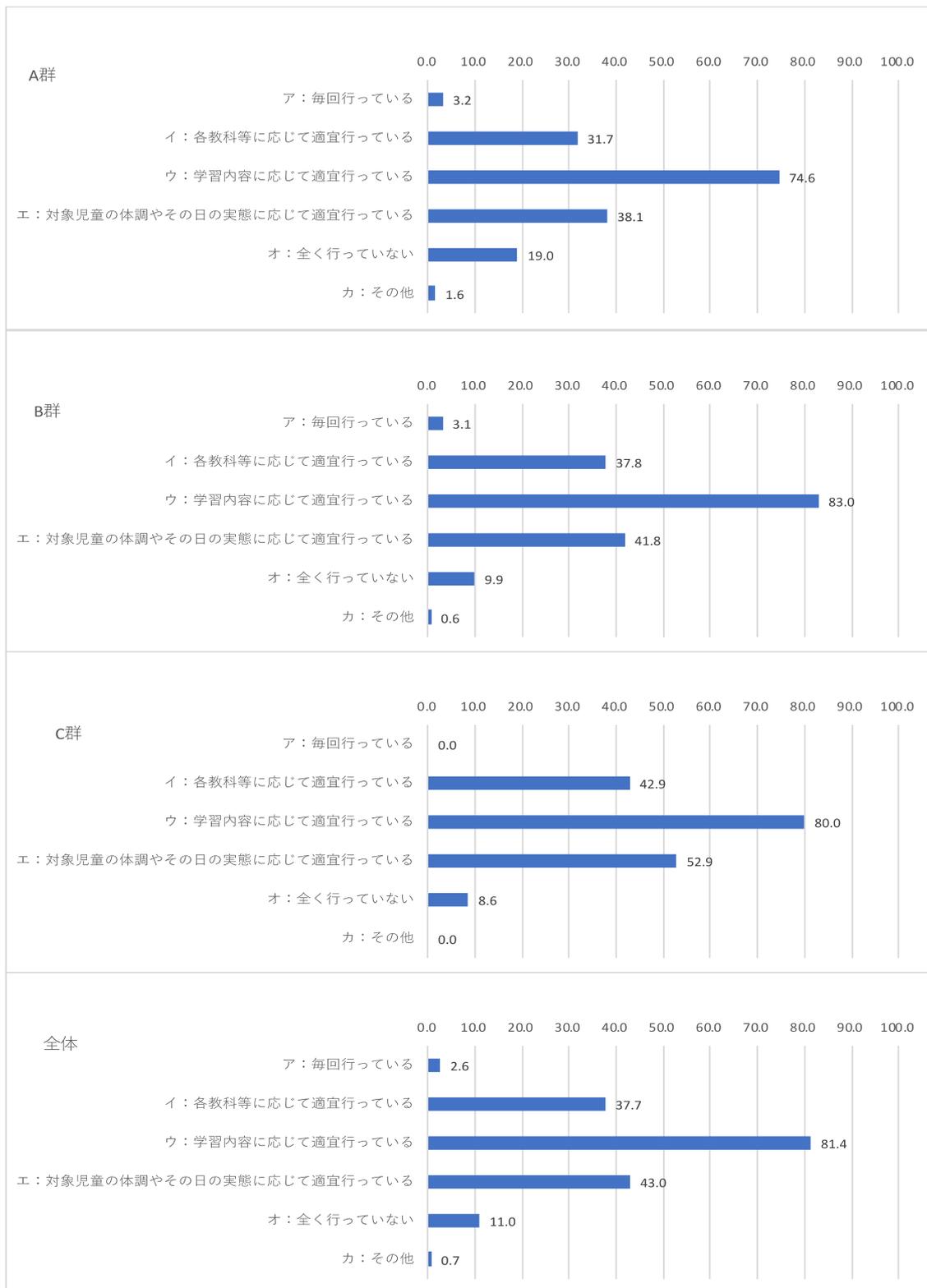


図 2.4-10 事前学習の実施（複数回答）〈%〉

交流学級担任との事前学習の実施（複数回答）について図 2.4-9 に示した。全ての群において、最も多いのは「学習内容に応じて適宜行っている」[A群は74.6%（47件）、B群は80.3%（268件）、C群は80.0%（56件）、全体は81.4%（371件）]、次いで「対象児童の体調やその日の実態に応じて適宜行っている」

[A 群は 38.1% (24 件)、B 群は 41.8% (135 件)、C 群は 52.9% (37 件)、全体は 43.0% (122 件)]、3 番目に多かったのが「各教科に応じて適宜行っている」[A 群は 31.7% (20 件)、B 群は 37.8% (122 件)、C 群は 2.4.9% (30 件)、全体は 37.7% (172 件)] であった。どの群においても、値の多少はあれ、どの群においても学習内容、対象児童の体調やその日の実態、各教科を主に考慮して、児童の事前学習が実施されている傾向が示された。

2.4.12. 交流及び共同学習への付き添い

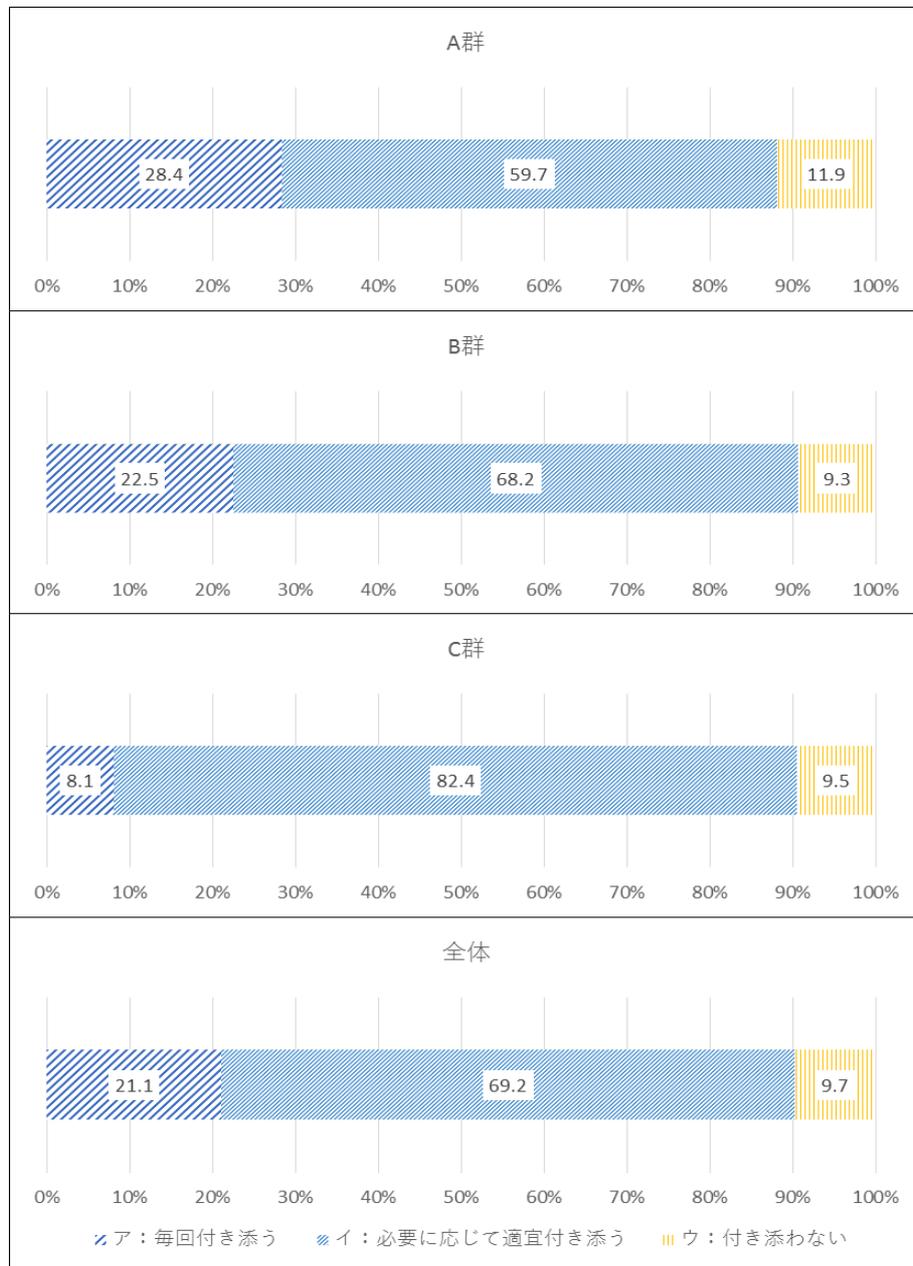


図 2.4-11 特別支援学級担任による交流及び共同学習への付き添い

特別支援学級担任による交流及び共同学習への付き添いについて図 2.4-3 に示した。A 群と B 群、全体では、最も多かった順は同じで、最も多いのは「必要に応じて適宜付き添う」、次いで「毎回付き添う」、3 番目に多かったのが「付き添わない」であった。それぞれの値は、「必要に応じて適宜付き添う」は、A 群では 59.7% (40 件)、B 群では 68.2% (227 件)、全体では 69.2% (328 件)、次いで多かった「毎回付き添う」は、A 群では 28.4% (19 件)、B 群では 22.5% (75 件)、全体では 21.1% (100 件) で、3 番目に多かった「付き添わない」は、A 群では 11.9% (8 件)、B 群では 9.3% (31 件)、全体では 9.7% (46 件) であった。C 群では、最も多いのは「必要に応じて適宜付き添う」が 82.4% (61 件)、次いで多かったのが「付き添わない」で 9.5% (7 件)、3 番目に多かった「毎回付き添う」は、8.1% (6 件) であった。

特別支援学級担任による付き添いには、学級に在籍する児童の人数や、特別支援学級担任の数によっては、毎回付き添うことが物理的に難しい状況にある学級もあると推察される。

2.4.13. 特別支援学級における付き添いを行う特別支援教育支援員の人数

表 2.4-1 特別支援学級における付き添いを行う特別支援教育支援員の人数

	1名	2名	3名	4名	5名	6名	7名	8名	合計
A群	2.4	3	1	0	0	0	0	0	46
	91.3%	6.5%	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
B群	216	24	10	6	1	2	1	0	260
	83.1%	9.2%	3.8%	2.3%	0.4%	0.8%	0.4%	0.0%	100.0%
C群	44	4	4	3	5	0	1	0	61
	72.1%	6.6%	6.6%	4.9%	8.2%	0.0%	1.6%	0.0%	100.0%

[注：各群の上段の行は実数、下段は各群内における割合（%）を示す]

表 2.4-1 に特別支援学級における付き添いを行う支援員の人数について示した。特別支援学級における付き添いの支援員の人数は、A群では1名が91.3%、B群でも1名が83.1と最も多く、C群でも1名が72.1%と最も多かった。知的障害特別支援学級のみ限定せず、「特別支援学級における」と設問では尋ねており、他の特別支援学級における状況も含めての回答であることに留意する必要がある。

2.5. 相談、校内組織、研修等について

2.5.1 日々の指導に関して相談する環境について

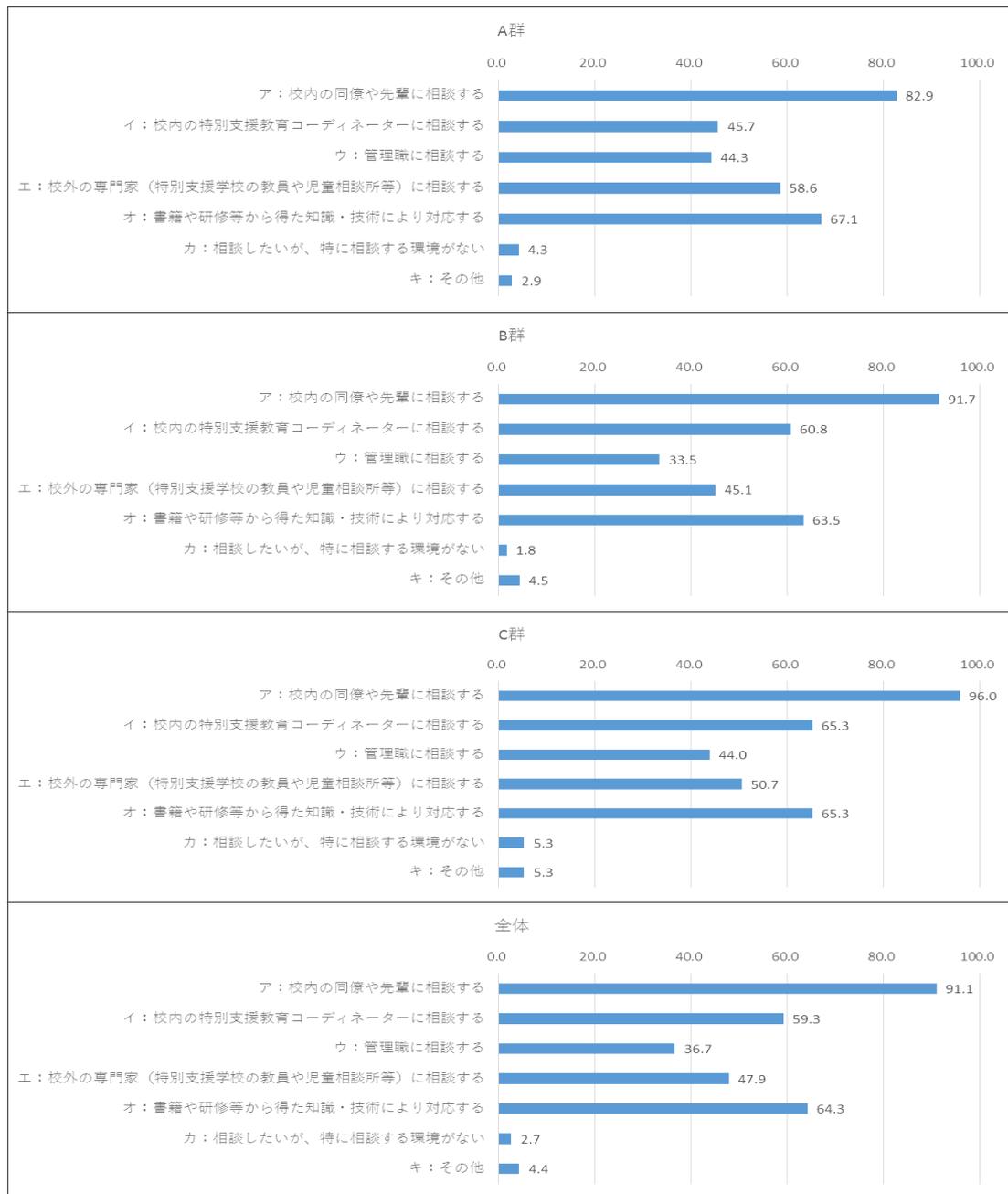


図 2-5-1 日々の授業に関して相談する環境について（当てはまるもの全て）（複数回答）

日々の指導に関して相談する環境について、当てはまるもの全てに回答したものを図 2-5-1 に示した。該当する数はA群が 70 件、B群が 337 件、C群が 75 件、全体が 482 件であった。群別で見ると、A群では「ア：校内の同僚や先輩に相談する」が最も多く、次いで「オ：書籍や研修等から得た知識・技能により対応する」等の順であった。B群では「ア：校内の同僚や先輩に相談する」が最も多く、次いで「オ：書籍や研修等から得た知識・技能により対応する」等の順であった。C群では「ア：校内の同僚や先輩に相談する」が最も多く、次いで「イ：校内の特別支援教育コーディネーターに相談する」「オ：書籍や研修等から得た知識・技能により対応する」が同数で、「エ：校外の専門家（特別支援学校の教員や児童相談所等）に相談する」等の順であった。群間の回答について独立性の検定を行った結果、有意差は認めら

れなかった (P=0.5131)。全体を見ると、「ア：校内の同僚や先輩に相談する」が最も多く、次いで「エ：校外の専門家（特別支援学校の教員や児童相談所等）に相談する」「イ：校内の特別支援教育コーディネーターに相談する」等の順であった。このことから日々の指導に関して相談する環境については群を問わず、校内の同僚や先輩、校内の特別支援教育コーディネーターに相談したり、自分で書籍や研修等から得た知識・技能で対応したりしていることが明らかになった。

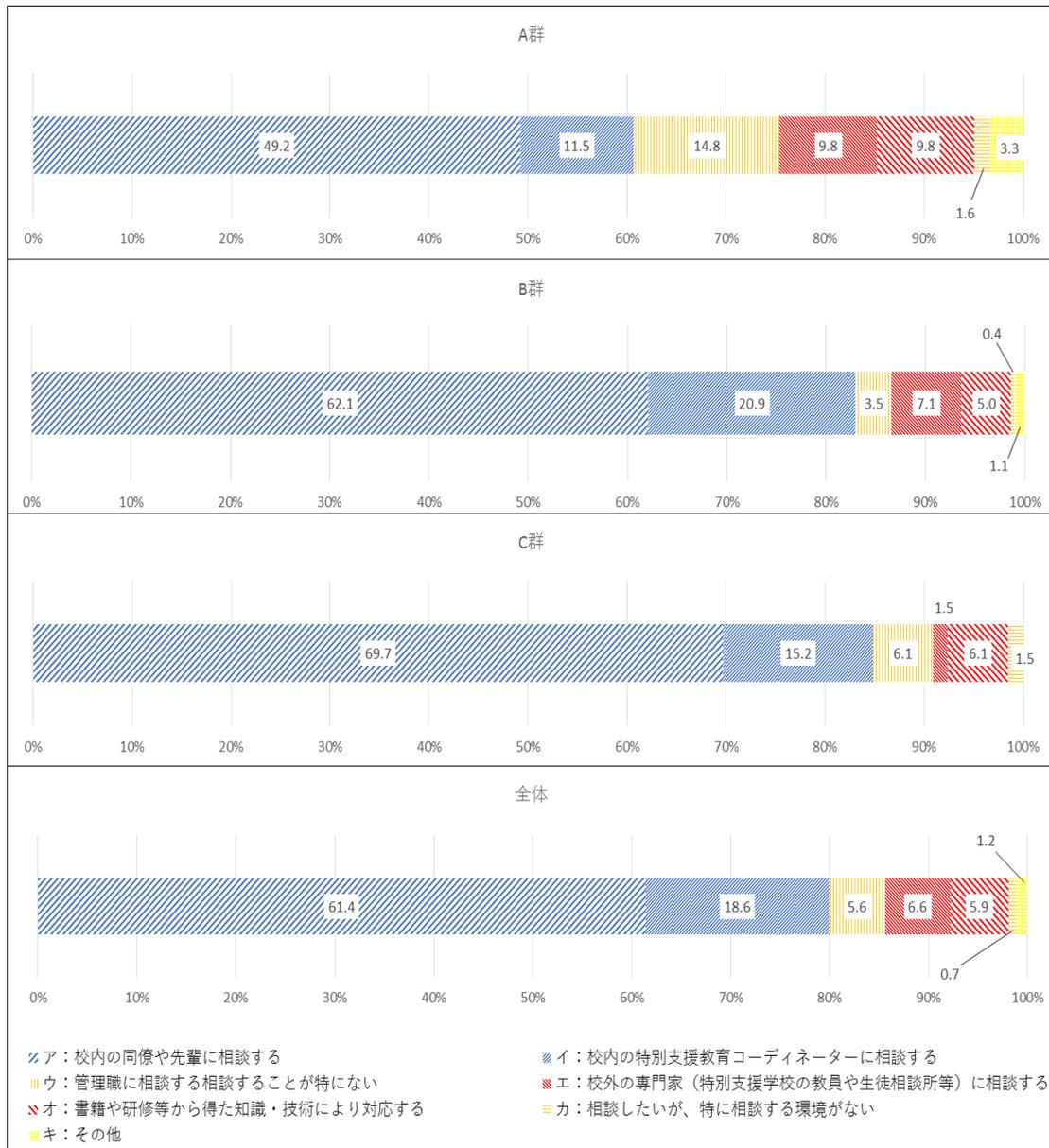


図 2-5-2 日々の授業に関して相談する環境について（特に当てはまるもの1つ）

児童への日々の指導に関して相談する環境について、特に当てはまるものを1つ求めたものを図 2-5-2 に示した。該当する数はA群が 61 件、B群が 282 件、C群が 66 件、全体が 409 件であった。群別で見ると、A群では「ア：校内の同僚や先輩に相談する」が最も多く、次いで「ウ：管理職に相談する」「イ：校内の特別支援教育コーディネーターに相談する」等の順であった。B群では「ア：校内の同僚や先輩に相談する」が最も多く、次いで「イ：校内の特別支援教育コーディネーターに相談する」「エ：校外の専門家（特別支援学校の教員や児童相談所）に相談する」等の順であった。C群では「ア：校内の同僚や先

輩に相談する」が最も多く、次いで「イ：校内の特別支援教育コーディネーターに相談する」、「ウ：管理職に相談する」「オ：書籍や研修等から得た知識・技術により対応する」等の順であった。群間の回答の独立性の検定を行った結果、A群について有意差が認められ ($\chi^2=26.829$, $df=12$, $p<.05$)、残差分析の結果、A群ではB群とC群よりも「ウ：管理職に相談する」を回答した割合が期待値よりも有意に多かった。全体を見ると「ア：校内の同僚や先輩に相談する」が最も多く、次いで「イ：校内の特別支援教育コーディネーターに相談する」「オ：書籍や研修等から得た知識・技術により対応する」等の順であった。このことからA群は、他の特別支援学級などに相談することが難しい環境のため、「ウ：管理職に相談している」の回答が多くなったと推察された。また、群間を問わず、日々の指導に関して相談する環境として校内の同僚や先輩に相談することが最も多いことが明らかになった。

2.5.2 日々の指導に関して相談する内容について

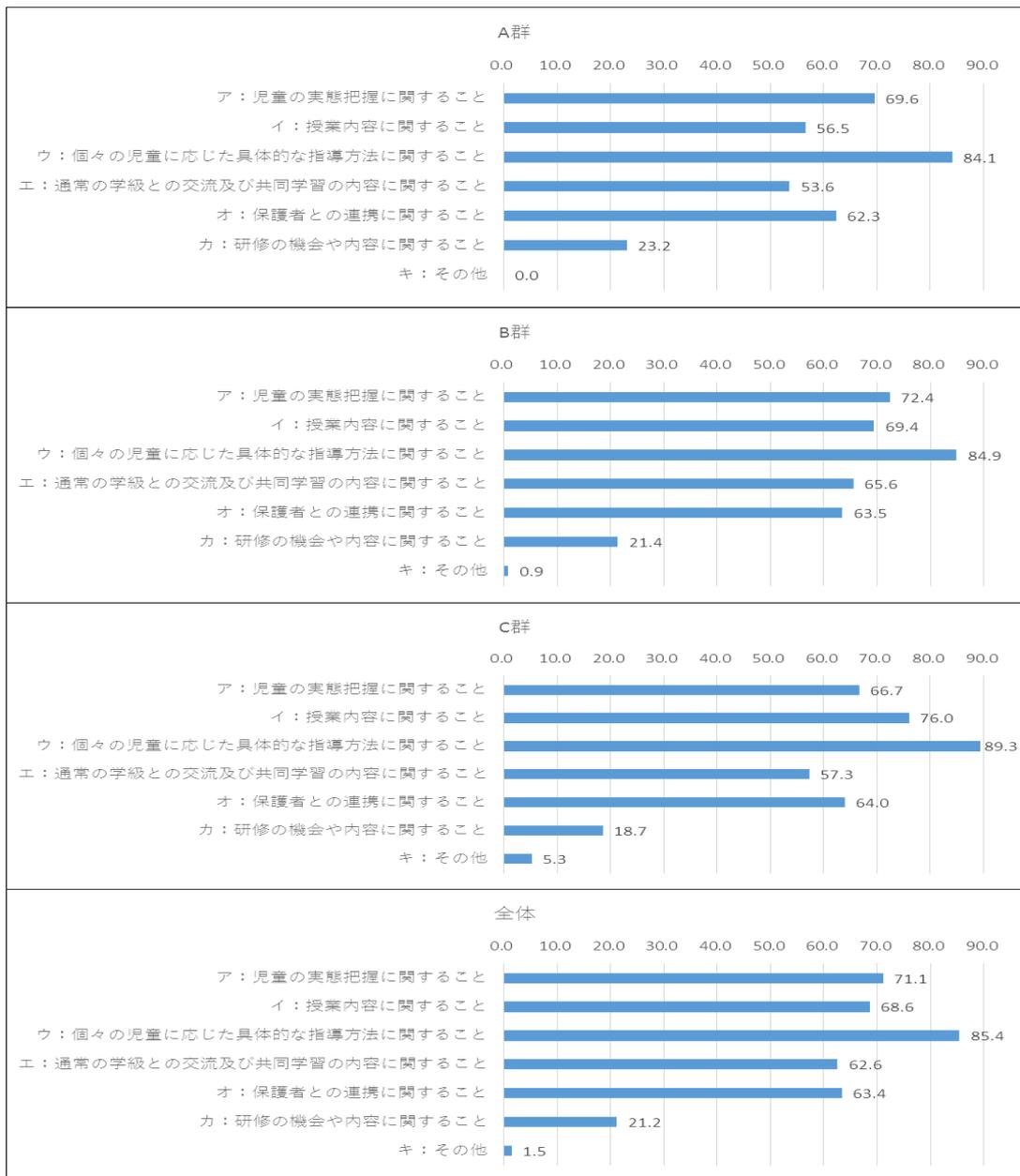


図 2-5-3 日々の授業に関して相談する内容について（当てはまるもの全て）（複数回答）

日々の指導に関して相談する内容について、当てはまるもの全てに回答を求めたものを図 2-5-3 に示した。該当する数はA群が 69 件、B群が 337 件、C群が 75 件、全体が 481 件であった。群別で見ると、A群では「ウ：個々の児童に応じた具体的な指導方法に関すること」が最も多く、次いで「ア：児童の実態把握に関すること」「オ：保護者との連携に関すること」等の順であった。B群では「ウ：個々の児童に応じた具体的な指導方法に関すること」が最も多く、次いで「ア：児童の実態把握に関すること」「イ：授業内容に関すること」等の順であった。C群では「ウ：個々の児童に応じた具体的な指導方法に関すること」が最も多く、次いで「イ：授業内容に関すること」「ア：児童の実態把握に関すること」等の順であった。群間の回答について独立性の検定を行った結果、有意差は認められなかった ($P=0.3752$)。全体では「ウ：個々の児童に応じた具体的な指導方法に関すること」が最も多く、次いで「ア：児童の実態把握に関すること」「イ：授業内容に関すること」等の順であった。このことから、日々の指導に関して

相談する内容については群を問わず、個々の児童に応じた具体的な指導方法や児童の実態把握といった、児童の指導方法に関する内容について相談していることが明らかになった。



図 2-5-4 日々の授業に関して相談する内容について（特に当てはまるもの1つ）

児童への日々の指導に関して相談する内容について、特に当てはまるもの1つの回答を求めたものを図2-5-4に示した。該当する数はA群が57件、B群が297件、C群が63件、全体が417件であった。群別で見ると、A群、B群、C群共に「ウ：個々の児童に応じた具体的な指導方法に関すること」が最も多く、次いで「ア：児童の実態把握に関すること」「イ：授業内容に関すること」等の順であった。群間の回答について独立性の検定を行った結果、有意差は認められず（ $P=0.211$ ）、どの群においても同じような傾向であることがうかがえた。全体では「ウ：個々の児童に応じた具体的な指導方法に関すること」が最も多く、次いで「ア：児童の実態把握に関すること」「イ：授業内容に関すること」等の順であった。このことから、群を問わず、日々の授業に関して相談する内容は、個々の児童の具体的な指導方法や児童の実態把握といった、児童の指導に関する内容であることが明らかになった。

2.5.3 校内研修の実施の有無

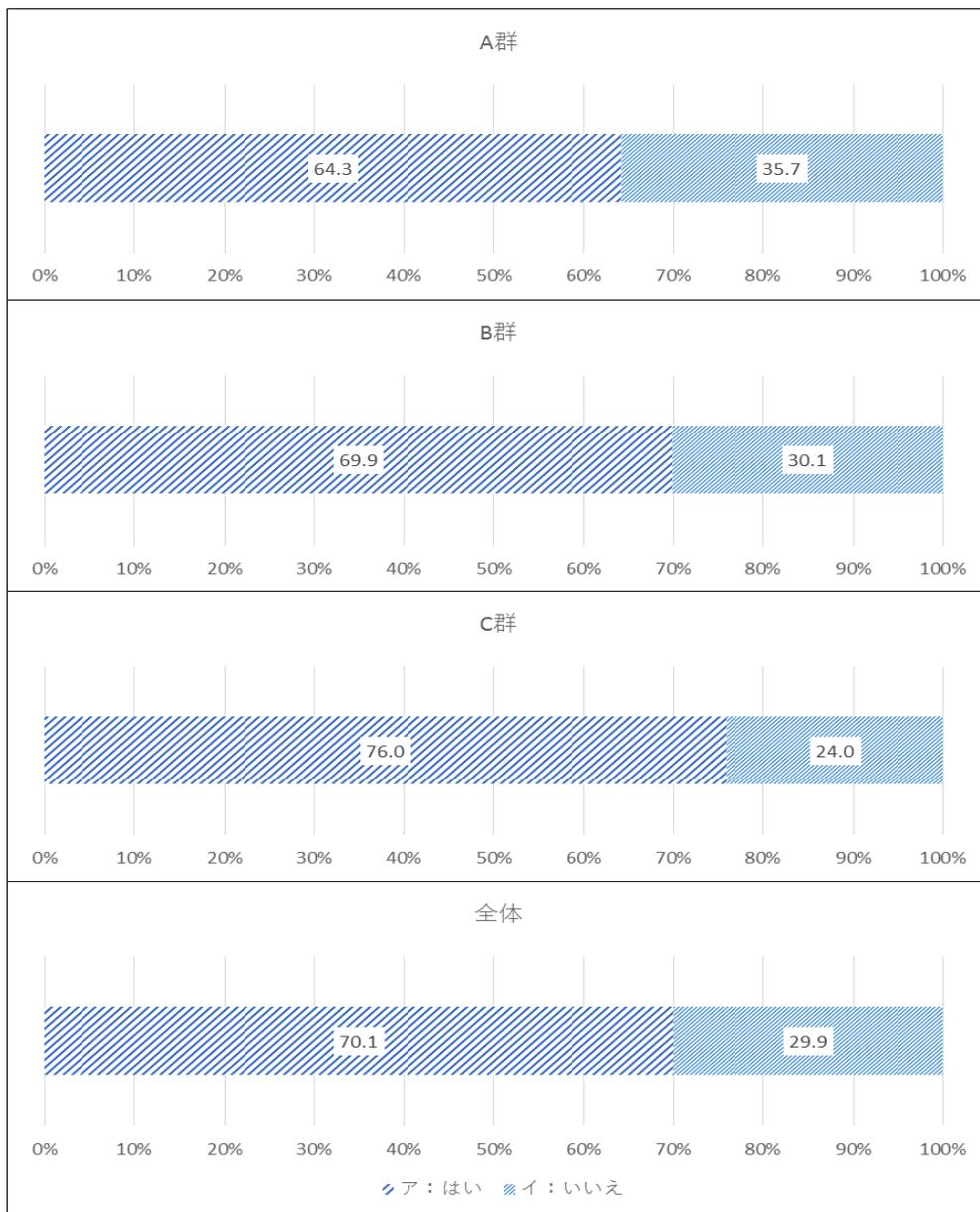


図 2-5-5 特別支援教育に関する校内研修実施の有無

特別支援教育に関する校内研修実施の有無について回答を求めたものを図 2-5-5 に示した。該当する群はA群が 70 件、B群が 336 件、C群が 75 件、全体が 481 件であった。群別で見るとA群では 64.3%、B群では 69.9%、C群では 76.0%が特別支援教育に関する校内研修を実施していた。群別の回答について独立性の検定を行った結果、有意差は認められない ($P=0.3047$) ことから、どの群においても概ね特別支援教育に関する校内研修を実施していた。全体では 70.1%が特別支援教育に関する校内研修を実施していた。

2.5.4 校内研修のテーマや講師

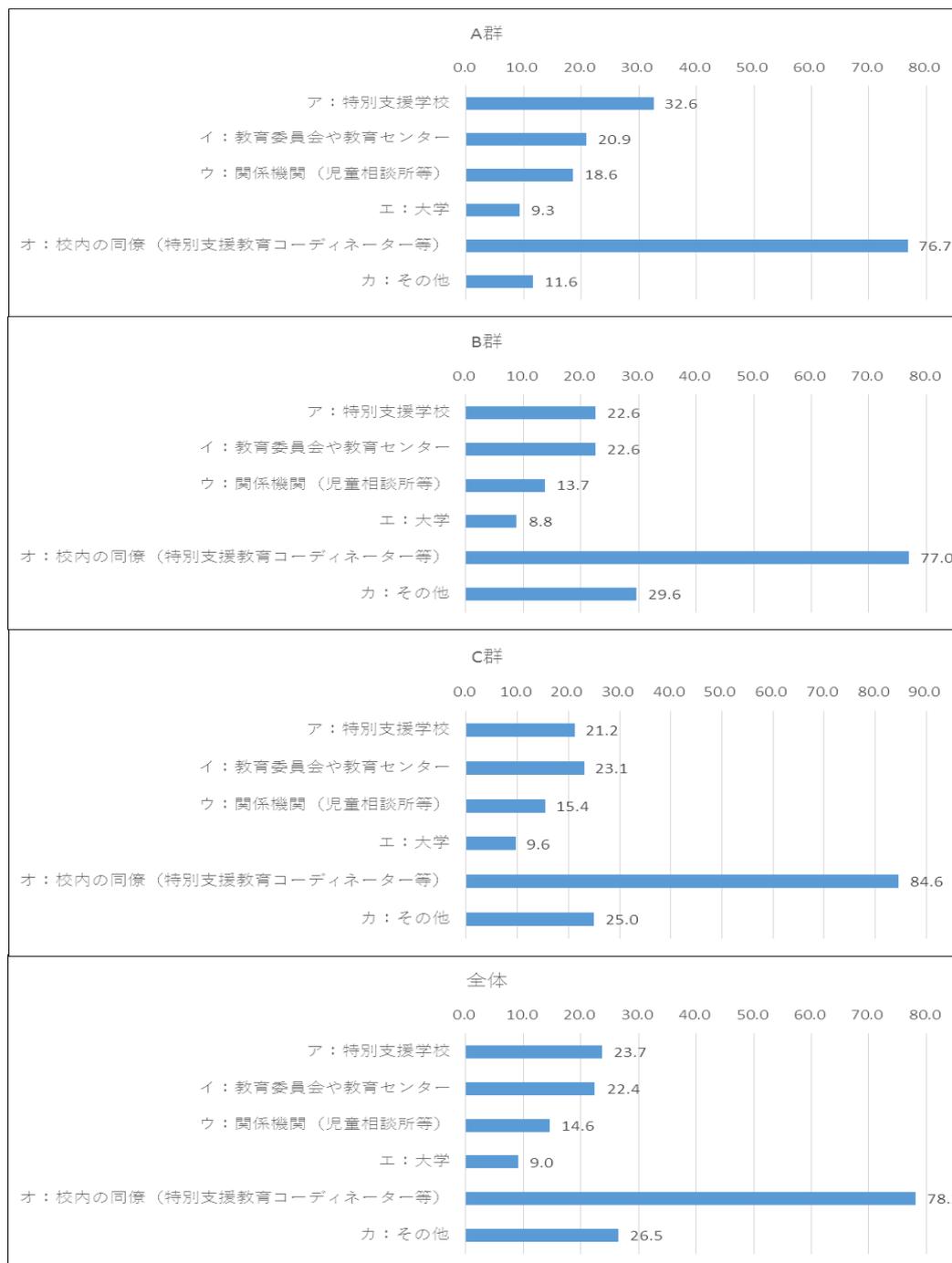


図 2-5-6 校内研修の講師の所属（複数回答）

校内研修の講師の所属について回答を求めたものを図 2-5-6 に示した。該当する群はA群が 43 件、B群が 226 件、C群が 52 件、全体が 321 件であった。群別で見ると、A群では「オ：校内の同僚（特別支援教育コーディネーター等）」が最も多く、次いで「ア：特別支援学校」「イ：教育委員会や教育センター」等の順であった。B群では「オ：校内の同僚（特別支援教育コーディネーター等）」が最も多く、次いで「カ：その他」「ア：特別支援学校」「イ：教育委員会や教育センター」等の順であった。C群では「オ：校内の同僚（特別支援教育コーディネーター等）」が最も多く、次いで「カ：その他」「イ：教育委員会や教育センター」等の順であった。群別の回答について独立性の検定を行った結果、有意差は認められな

った (P=0.6481)。全体では「オ：校内の同僚（特別支援教育コーディネーター等）」が最も多く、次いで「カ：その他」「ア：特別支援学校」等の順であった。このことから、校内研修は群を問わずに特別支援教育コーディネーターといった校内職員が中心に行っていることが明らかになった。

2.5.5 特別支援学校学習指導要領の所持

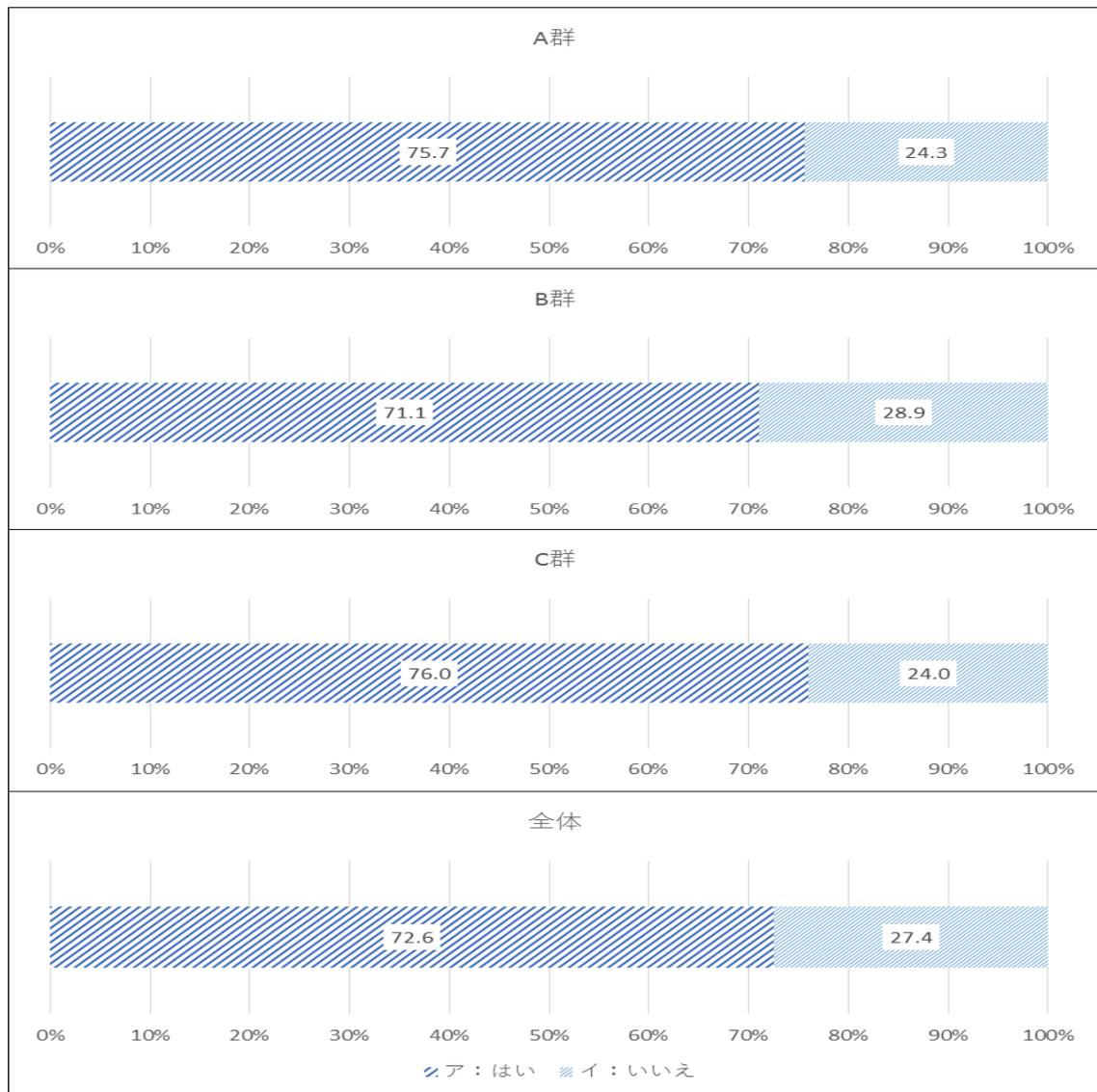


図 2-5-7 特別支援学校学習指導要領の所持の有無

特別支援学校学習指導要領の所持の有無についての回答を図 2-5-7 に示した。該当する群はA群が 70 件、B群が 336 件、C群が 75 件、全体が 481 件であった。群別で見ると、A群では 75.7%、B群では 71.1%、C群では 76.0%が特別支援学校学習指導要領を所持しており、群別の回答について独立性の検定を行った結果、有意差は認められなかった ($P=0.5655$)。全体では 72.6%が所持していた。

よって、どの群においても 70%以上の担任は、特別支援学校学習指導要領を所持しているといえる。

2.5.6 特別支援学校学習指導要領の活用場面

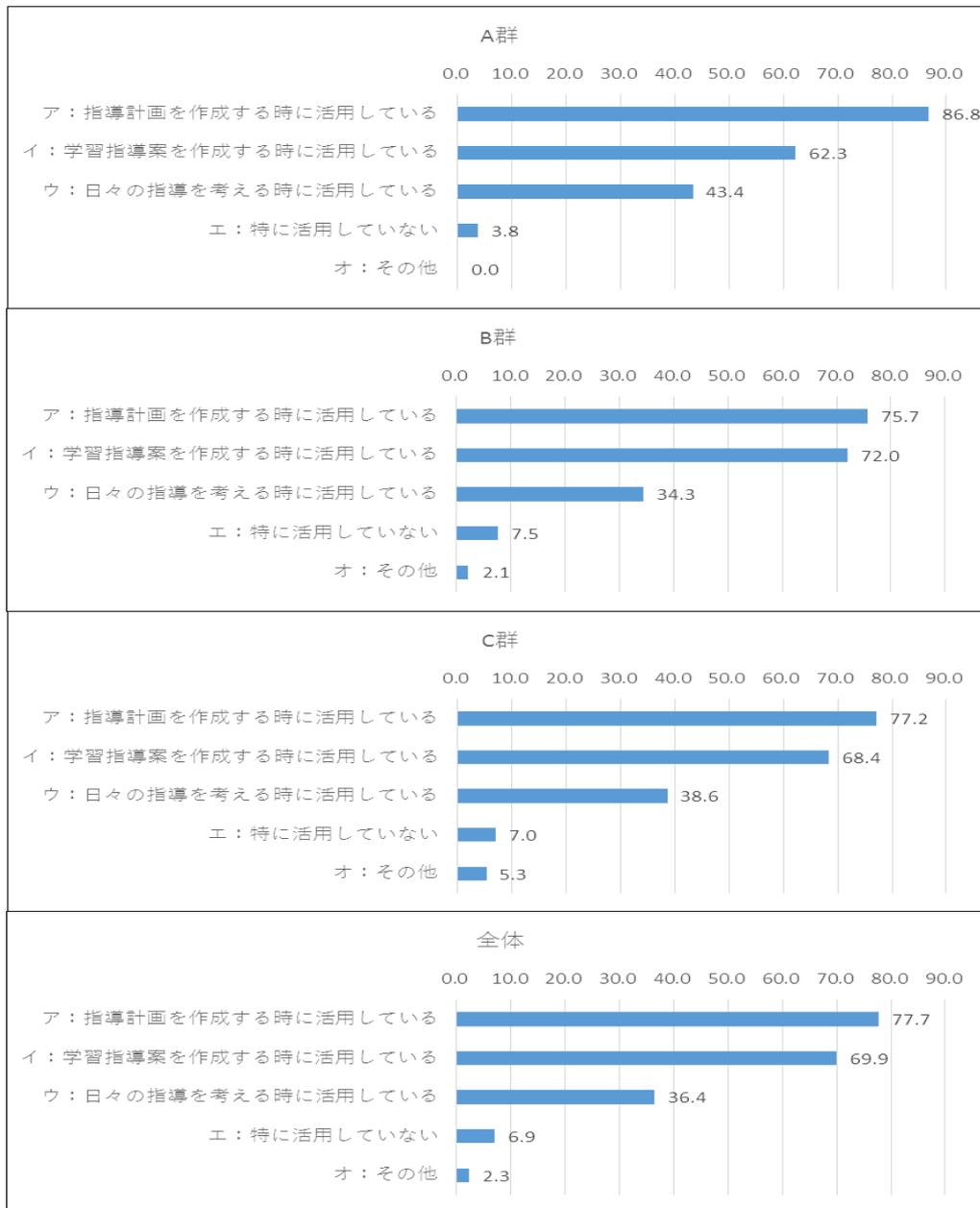


図 2-5-8 特別支援学校学習指導要領の活用場面（当てはまるもの全て）（複数回答）

特別支援学校学習指導要領の活用場面について、当てはまるもの全てに回答したものを図 2-5-8 に示した。該当する群はA群が 53 件、B群が 239 件、C群が 57 件、全体が 349 件であった。群別で見ると、A群、B群、C群共に「ア：指導計画を作成する時に活用している」が最も多く、次いで「イ：学習指導案を作成している時に活用している」等の順であった。群別の回答について独立性の検定を行ったが、有意差は認められなかった (0.6512)。全体においても同様の回答傾向であった。このことから、群を問わず、指導計画や学習指導案を作成する時に特別支援学校学習指導要領を活用することが明らかになった。

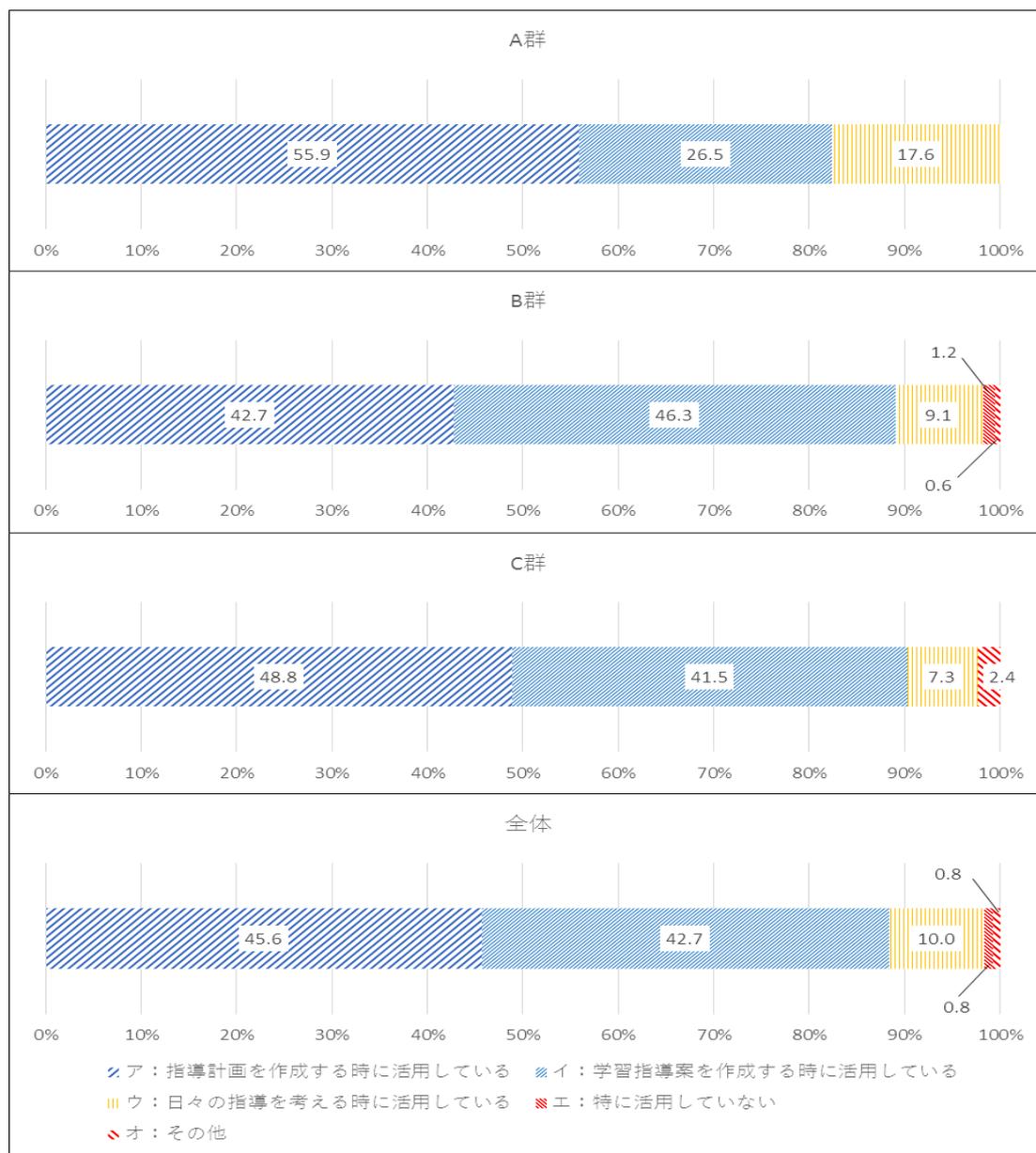


図 2-5-9 特別支援学校学習指導要領の活用場面（特に当てはまるもの1つ）

特別支援学校学習指導要領の活用場面について、特に当てはまるもの1つの回答を求めたものを図2-5-11に示した。該当する数はA群が34件、B群が164件、C群が41件、全体が239件であった。群別で見ると、A群では「ア：指導計画を作成する時に活用している」が最も多く、次いで「イ：学習指導案を作成する時に活用している」等の順であった。B群では「イ：学習指導案を作成する時に活用している」が最も多く、次いで「ア：指導計画を作成する時に活用している」等の順であった。C群では「イ：学習指導案を作成する時に活用している」が最も多く、次いで「ア：指導計画を作成する時に活用している」等の順であった。群別の回答について独立性の検定を行った結果、有意差は認められなかった(P=0.3129)。全体では「ア：指導計画を作成する時に活用している」が最も多く、次いで「イ：学習指導案を作成する時に活用している」等の順であった。このことから、特別支援学校学習指導要領は群を問わず、主に指導計画や学習指導案の作成場面で活用されていることが明らかになった。

2.5.7 特総研の Web や講義配信視聴の有無

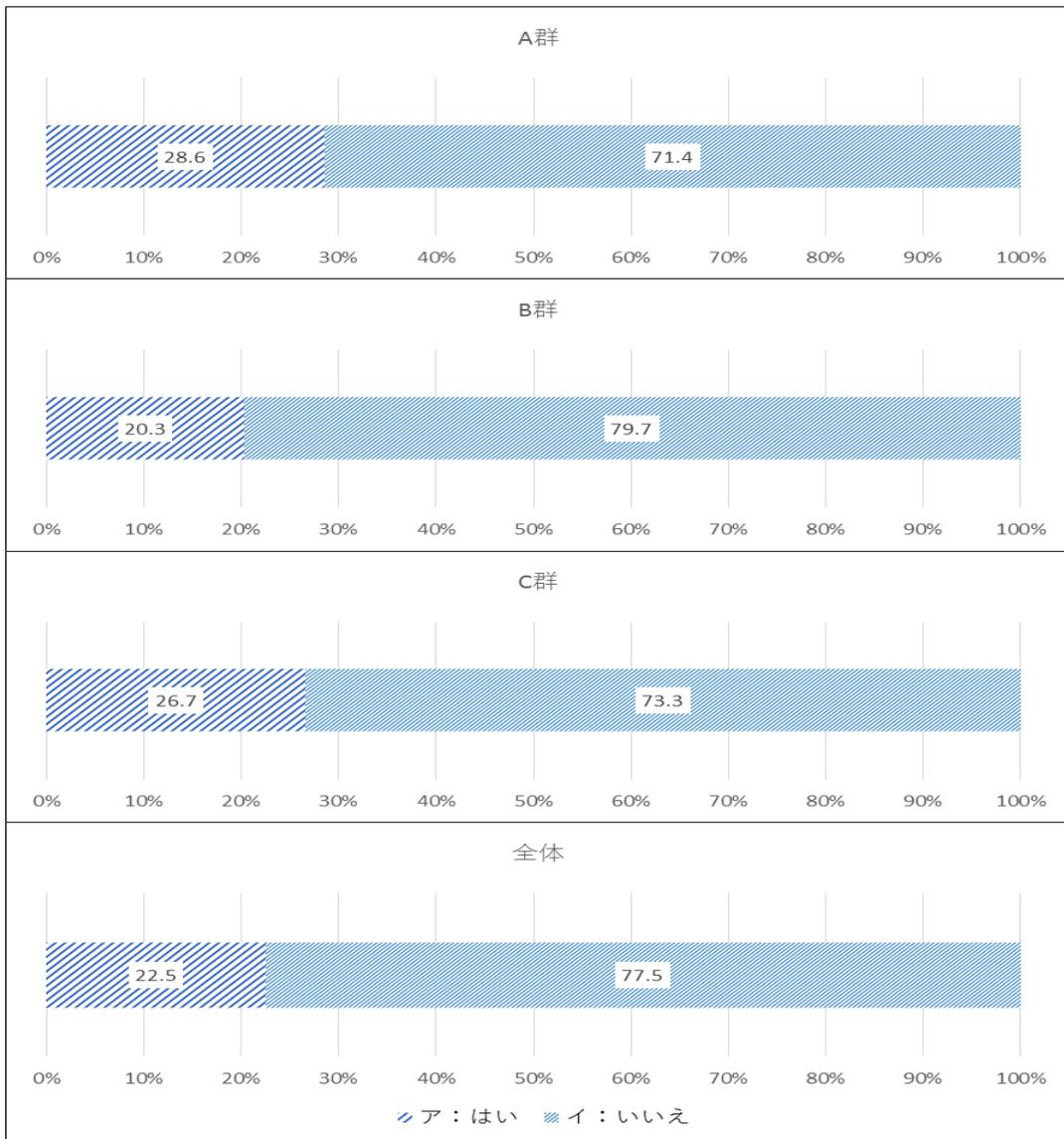


図 2-5-10 Web や講義配信の視聴の有無

特総研の Web や講義配信の視聴の有無について回答を求めたものを図 2-5-12 示した。該当する数は A 群が 70 件、B 群が 335 件、C 群が 75 件、全体が 480 件であった。群別に見ると A 群、B 群、C 群共に「イ：いいえ」が 70%を超えており、群間の独立性の検定においても有意差は認められなかった ($P=0.2062$)。全体では 77.5%が「イ：いいえ」の回答であった。このことから特総研の Web や講義配信を視聴は、群を問わずに少ないことが明らかになった。

2.5.8 特総研のWeb や講義配信視聴機会

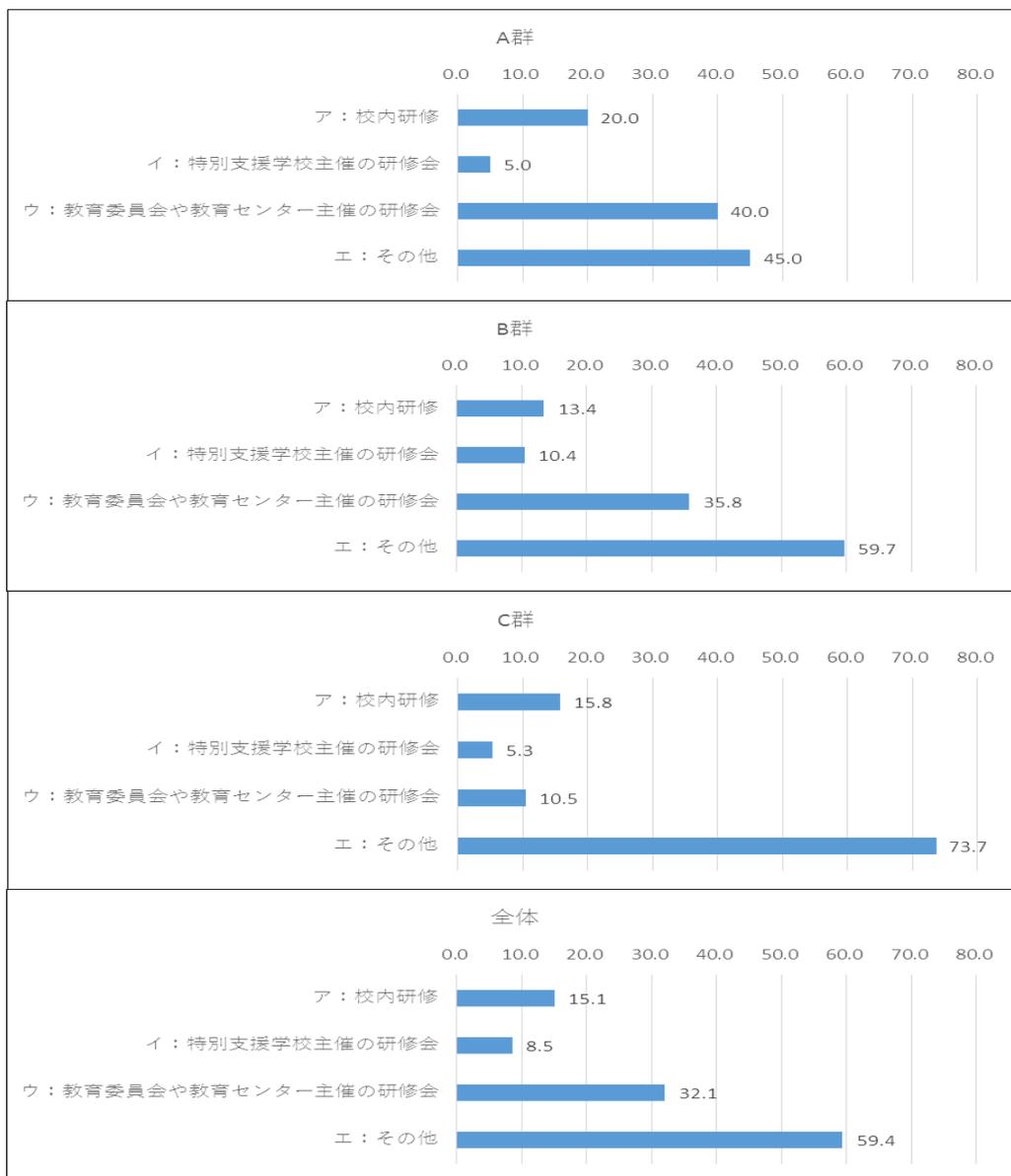


図 2-5-11 講義配信視聴機会（複数回答）

特総研のWeb や講義配信を視聴したことがある者を対象にどのような機会に視聴したかについて回答を求めたものを図 2-5-11 に示した。該当する数はA群が 20 件、B群が 67 件、C群が 19 件、全体が 106 件であった。群別で見るとA群とB群では「エ：その他」が最も多く、次いで「ウ：教育委員会や教育センター主催の研修会」等の順であった。C群では「エ：その他」が最も多く、次いで「ア：校内研修」等の順であった。群別の回答について独立性の検定を行った結果、有意差は認められず ($P=0.374$)、どの群においても「エ：その他」が多い傾向であった。全体では「エ：その他」が最も多く、次いで「ウ：教育委員会や教育センター主催の研修会」等の順であった。この結果、Web や講義配信は、校内や教育委員会などの研修機会で見学するよりも、個人で見学している可能性がうかがえた。

2.5.9 特総研のWeb や講義配信で役立つ内容

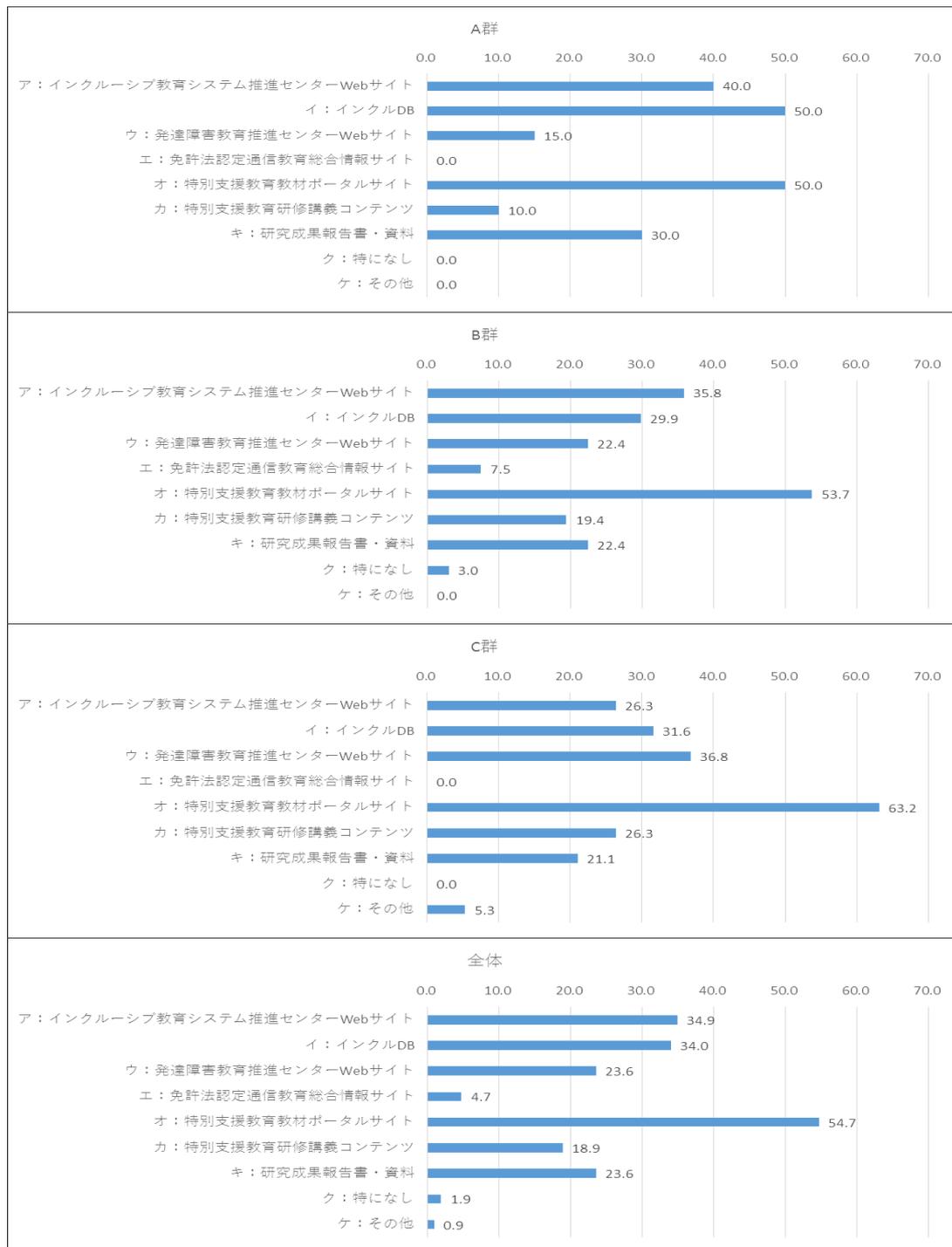


図 2-5-12 Web や講義配信で役立つ内容（当てはまるもの全て）（複数回答）

Web や講義配信で役に立った内容について、当てはまるもの全てについて回答したものを図 2-5-12 に示した。該当する数はA群が 20 件、B群が 67 件、C群が 19 件、全体が 106 件であった。群別に見ると、A群が「イ：インクルDB」「オ：特別支援教育教材ポータルサイト」が同数で最も多く、次いで「ア：インクルーシブ教育システム推進センターWeb サイト」「キ：研究成果報告書・資料」等の順であった。B群では「オ：特別支援教育ポータルサイト」が最も多く、次いで「ア：インクルーシブ教育システム推進センターWeb サイト」「イ：インクルDB」等の順であった。C群では「オ：特別支援教育教材ポータルサ

イト」が最も多く、次いで「ウ：発達障害教育推進センターWeb サイト」「イ：インクルDB」等の順であった。群別の回答について独立性の検定を行った結果、有意差は認められなかった (P=0.6562)。全体では「オ：特別支援教育教材ポータルサイト」が最も多く、次いで「ア：インクルーシブ教育システム推進センターWeb サイト」「イ：インクルDB」等の順であった。



図 2-5-13 Web や講義配信で役立った内容（特に当てはまるもの1つ）

特総研の Web や講義配信で特に役立った内容 1 つについて回答したものを図 2-5-13 示した。該当する数はA群が 13 件、B群が 29 件、C群が 12 件、全体が 54 件であった。群別で見ると、A群では「イ：インクルDB」が最も多く、次いで「オ：特別支援教育教材ポータルサイト」「ア：インクルーシブ教育システム推進センターWeb サイト」等の順であった。B群では「オ：特別支援教育教材ポータルサイト」が最も多く、次いで「イ：インクルDB」「研究成果報告書・資料」等の順であった。C群では「オ：特別支援教育教材ポータルサイト」が最も多く、次いで「カ：特別支援教育研修講義コンテンツ」「イ：インクルDB」等の順であった。群間の回答について独立性の検定を行った結果、有意差は認められなかった (P=0.3229)。全体では、「オ：特別支援教育教材ポータルサイト」が最も多く、次いで「イ：インクルDB」「ア：インクルーシブ教育システム推進センターWeb サイト」「キ：研究成果報告書・資料」等の順であった。

2.6. 貴校について

2.6.1.1 全学級数

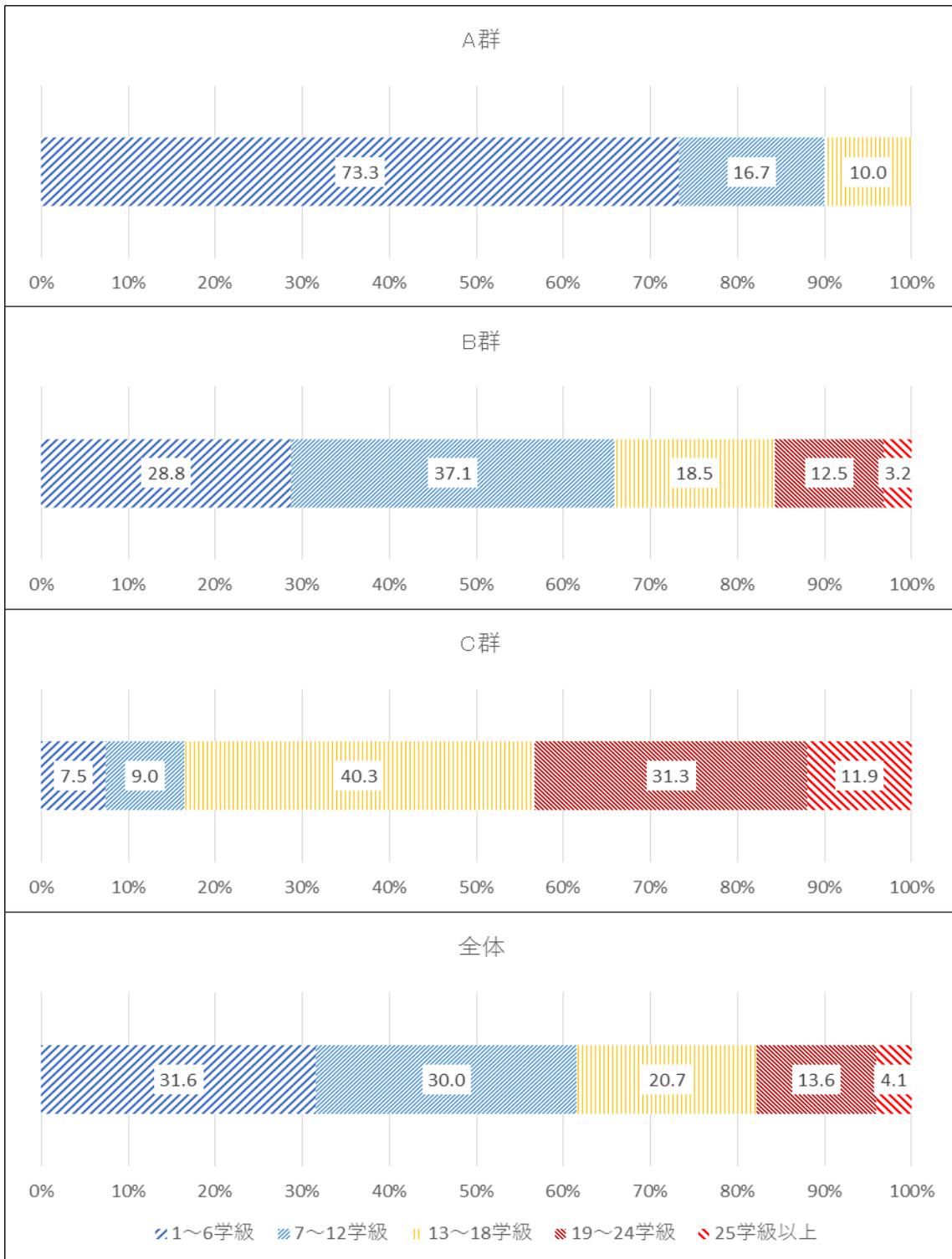


図 2-6-1 全学級数

2018年5月1日現在の貴校の学級数について、図 2-6-1 に示した。該当する数は、A 群が 60 件、B 群が 313 件、C 群が 67 件であった。

群別でみると、A 群は、1～6 学級が最も多く 73.3%(44 件)、次いで 7～12 学級が 16.7% (10 件)、次

いで13～18学級が10%（6件）であった。B群は、7～12学級が最も多く37.1%（116件）、次いで1～6学級が28.8%（90件）、次いで13～18学級が18.5%（58件）であった。C群は13～18学級が最も多く40.3%（27件）、次いで19～24学級が31.3%（21件）、次いで25学級以上が11.9%（8件）であった。

全体としては、1～6学級が最も多く31.6%、次いで7～12学級が30%、次いで13～18学級が20.7%であった。

群別の回答について独立性の検定を行い、残差分析の結果、A群は、「1～6学級」の回答が期待値に比べて有意に多く、B群は、「7～12学級」の回答が期待値に比べて有意に多く、C群は、「13～18学級」「19～24学級」「25学級以上」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。A群よりもB群、B群よりも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。また、前回調査の結果と同様に、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考えられる。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ことが考えられる。

2.6.1.2 知的障害特別支援学級数

	1学級	2学級	3学級
A群	100%	0%	0%
B群	100%	0%	0%
C群	0%	88%	12%
全体	84.5%	13.6%	1.9%

図 2-6-2 知的障害特別支援学級数

知的障害特別支援学級数について、図 2-6-2 に示した。該当する数はA群が70件、B群が339件、C群が75件であった。

群別でみると、A群は、1学級が100%（70件）であった。B群も、1学級が100%（339件）であった。C群は、2学級が最も多く88%（66件）、次いで3学級が12%であった。

全体としては、1学級が84.5%、次いで2学級が13.6%、次いで3学級が1.9%であった。

C群は、2学級設置もしくは3学級設置のみであった。

2.6.2 通級による指導の実際

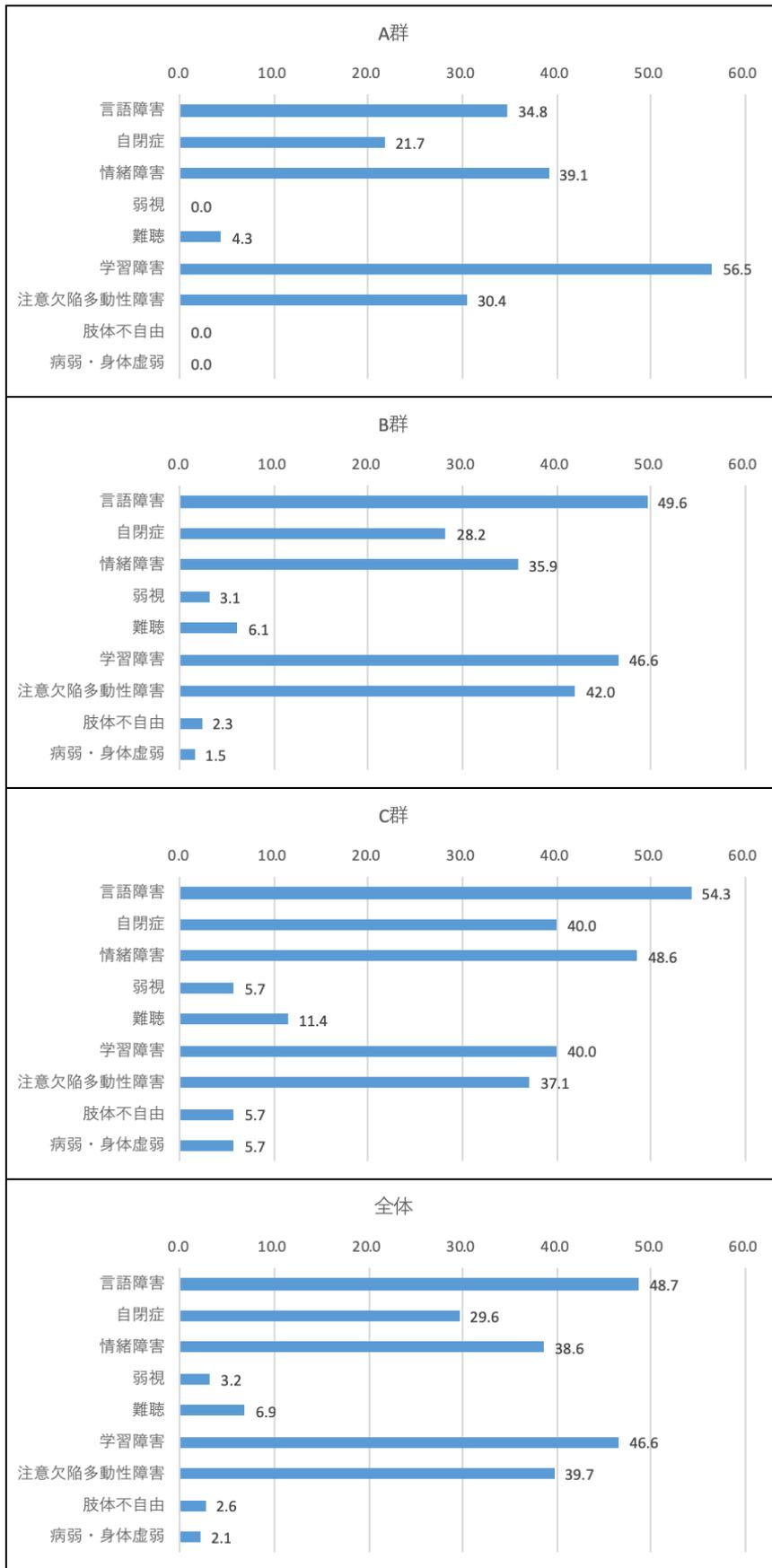


図 2-6-3 通級による指導の実際

通級による指導の実際について、図 2-6-3 に示した。該当する数は A 群が 70 件、B 群が 337 件、C 群が 75 件であった。

群別でみると、A 群は、「学習障害」が最も多く 56.5%、次いで「情緒障害」が 39.1%、次いで「言語障害」が 34.8%であった。B 群は、「言語障害」が最も多く 49.6%、次いで「学習障害」が 46.6%、次いで「注意欠陥多動性障害」が 42%であった。C 群は、「言語障害」が最も多く 54.3%、次いで「情緒障害」が 48.6%、次いで「自閉症」と「学習障害」が 40%であった。

全体としては、「言語障害」が最も多く 48.7%、次いで「学習障害」が 46.6%、次いで「注意欠陥多動性障害」が 39.7%であった。

2.6.3 卒業生の進路について

2.6.3.1 国公立中学校の通常の学級



図 2-6-4 国公立中学校の通常の学級 →グラフ修正

卒業生の国公立中学校の通常の学級への進学について、図 2-6-4 に示した。

群別でみると、A 群は、「1 名」が最も多く 71.4%、次いで「2 名」が 28.6%であった。B 群は、「1 名」が最も多く 73.7%、次いで「2 名」が 18.4%、次いで「3 名」、「4 名」、「6 名以上」が 2.6%であった。C 群は、「1 名」が最も多く 50%、次いで、「3 名」と「4 名」が 16.7%、次いで「2 名」と「6 名以上」が 8.3%であった。

全体としては、「1 名」が最も多く 68.4%、次いで「2 名」が 17.5%、次いで「4 名」と「5 名」が 5.3%であった。

いずれの群においても、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ることが示された。

2.6.3.2 私立中学校の通常の学級

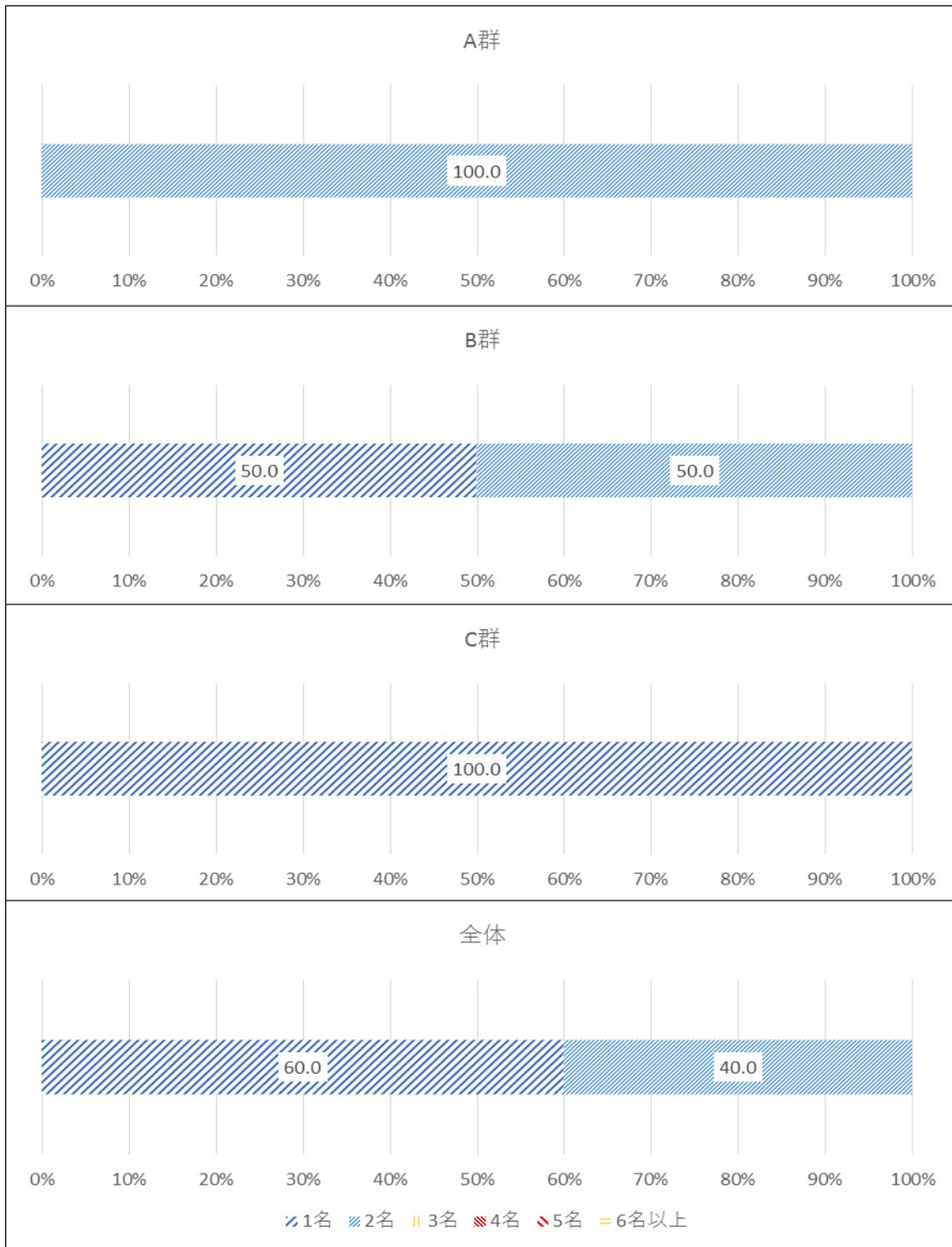


図 2-6-5 私立中学校の通常の学級 → 表へ

卒業生の私立中学校の通常の学級への進学について、図 2-6-5 に示した。群別でみると、A 群は「2名」が 100%であった。B 群は、「1名」と「2名」が 50%であった。C 群は、「1名」が 100%であった。全体としては、「1名」が最も多く 60%、次いで「2名」が 40%であった。いずれの群においても、私立中学校の通常の学級へ学籍を移す児童がいることが示された。

2.6.3.3 国公立中学校の特別支援学級



図 2-6-6 国公立中学校の特別支援学級

卒業生の国公立中学校特別支援学級への進学について、図 2-6-6 に示した。

群別でみると、A群は「1名」が70.6%、次いで「2名」が29.4%であった。B群は、「1名」が56.6%、次いで「2名」が27.9%、次いで「3名」が11.5%であった。C群は、「1名」が50%、次いで「2名」が25%、次いで「3名」が17.5%であった。

全体としては、「1名」が最も多く56.4%、次いで「2名」が27.4%、次いで「3名」が11.7%であった。

2.6.3.4 特別支援学校の中学部

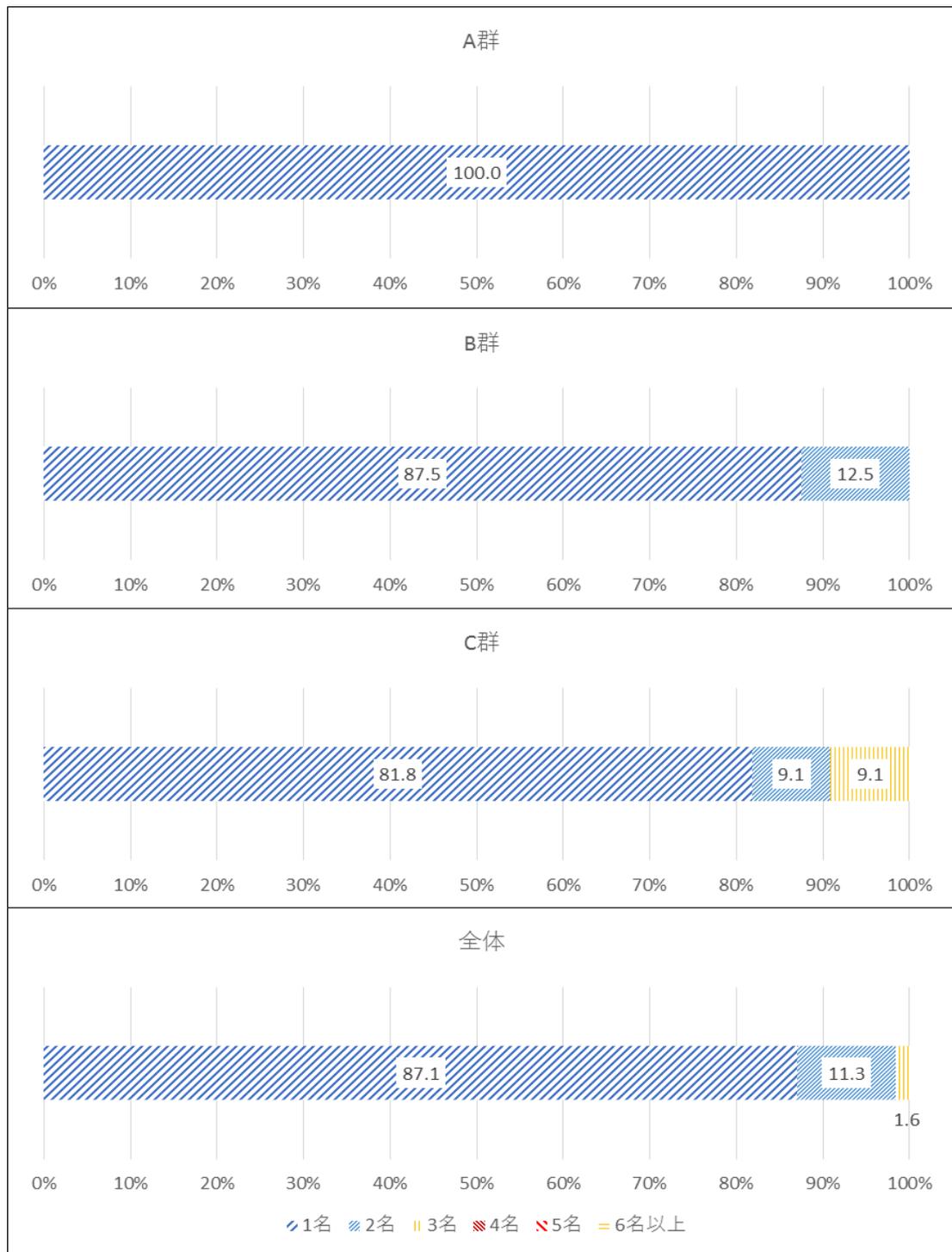


図 2-6-7 特別支援学校の中学部

卒業生の特別支援学校中学部への進学について、図 2-6-7 に示した。群別でみると、A 群は、「1 名」が最も多く 100%であった。B 群も、「1 名」が最も多く 87.5%であった。C 群は、「1 名」が最も多く 81.8%、次いで「2 名」と「3 名」が 9.1%であった。全体としては、「1 名」が最も多く 87.1%、次いで「2 名」が 11.3%、次いで「3 名」が 1.6%であった。いずれの群においても、小学校卒業段階で、特別支援学校へと学籍を移す児童がいることが示された。

2.6.3.5 その他

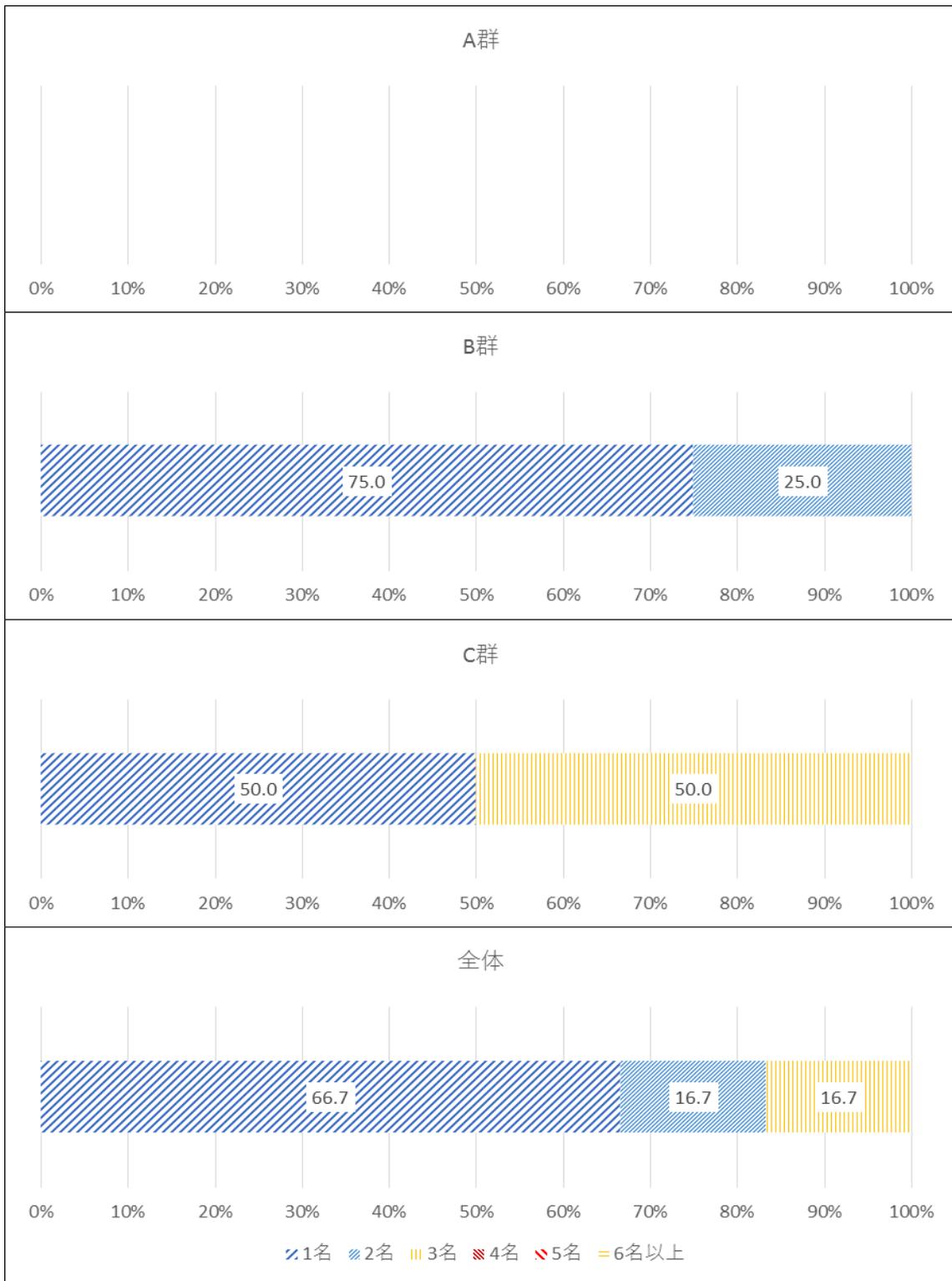


図 2-6-8 その他

卒業生の進路先について、その他を図 2-6-8 に示した。

群別でみると、A群は該当がなかった。B群は、「1名」が最も多く75%、次いで「2名」が25%であった。C群は、「1名」と「3名」が50%であった。

全体としては、「1名」が最も多く66.7%、次いで「2名」と「3名」が16.7%であった。

2.6.4.1 全教員数



図 2-6-9 全教員数

全教員数について、図 2-6-9 に示した。該当する数は A 群が 70 件、B 群が 337 件、C 群が 75 件であった。

群別で見ると、A 群は、「1 名」が最も多く 94.3% (66 件)、次いで「2 名」が 2.9% (2 件)、次いで「3 名」と「6~10 名」が 1.4% (1 件) であった。B 群は「1 名」が最も多く 84.9% (286 件)、次いで「2 名」が 11.9% (40 件)、次いで「3 名」が 1.8% (6 件) であった。C 群は、「2 名」が最も多く 65.3% (49 件)、次いで「3 名」が 25.3% (19 件)、次いで「6~10 名」が 5.3% (4 件) であった。

全体としては、「1 名」が最も多く 73.2%、次いで「2 名」が 18.9%、次いで「3 名」が 5.4% であった。

群別の回答について独立性の検定を行い、残差分析の結果、A 群と B 群では「1 名」の回答が期待値に比べて有意に多く、C 群では、「2 名」、「3 名」、「6~10 名」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。

2.6.4.2 正規雇用の教員数

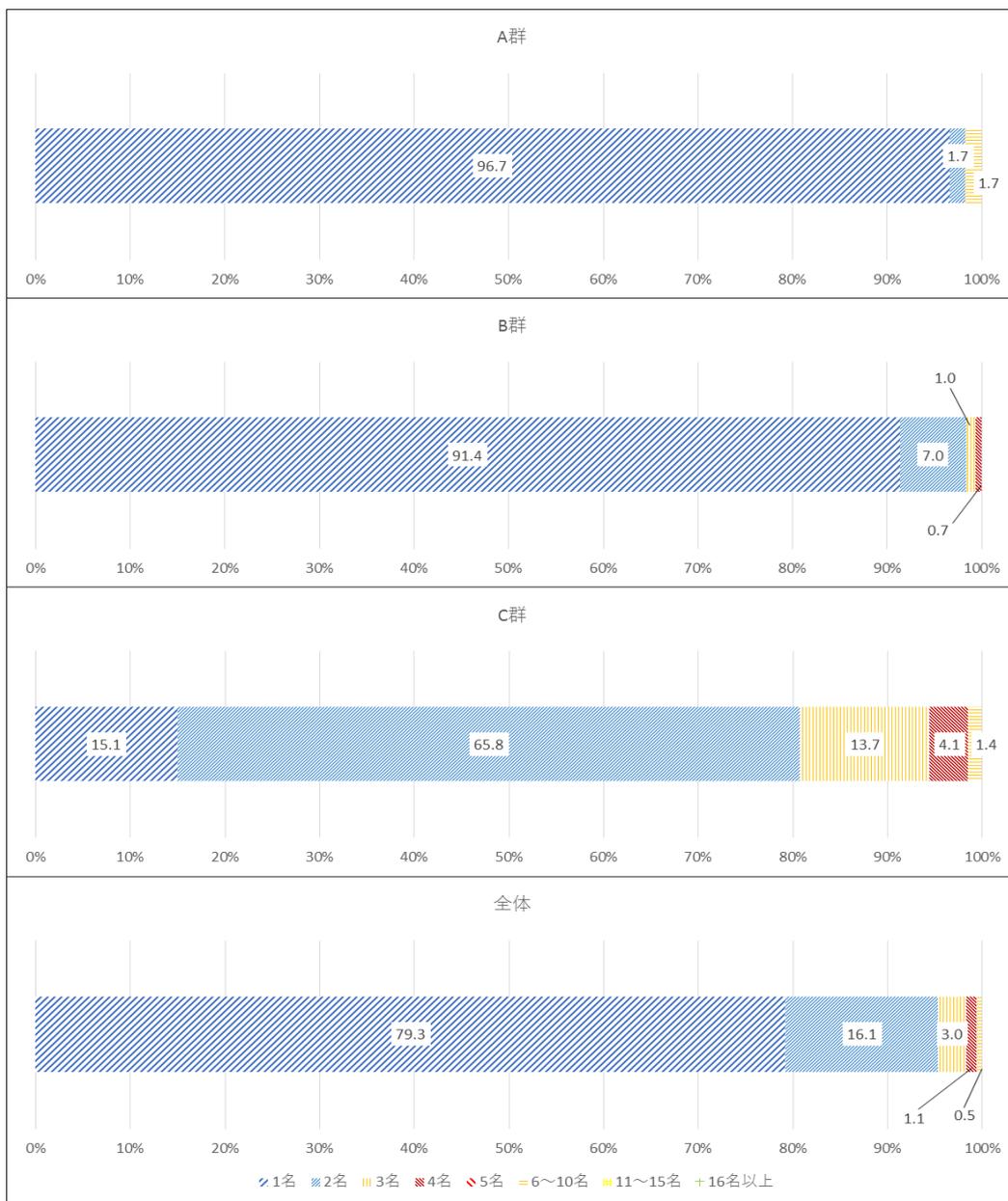


図 2-6-10 正規雇用の教員数

正規雇用の教員数について、図 2-6-10 に示した。該当する数は A 群が 60 件、B 群が 302 件、C 群が 73 件であった。

群別でみると、A 群は「1 名」が最も多く 96.7% (58 件)、次いで「2 名」と「3 名」が 1.7% (1 件) であった。B 群が「1 名」が最も多く 91.4% (276 件)、次いで「2 名」が 7% (21 件)、次いで「3 名」が 1% (3 件) であった。C 群は「2 名」が最も多く 65.8% (48 件)、次いで「1 名」が 15.1% (11 件)、次いで「3 名」が 13.7% (10 件) であった。

全体としては、「1 名」が最も多く 79.3%、次いで「2 名」が 16.1%、次いで「3 名」が 3% であった。

群別の回答について独立性の検定を行い、残差分析の結果、A 群と B 群では「1 名」の回答が期待値に比べて有意に多く、C 群では、「2 名」、「3 名」「4 名」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。

2.6.4.3 正規雇用以外の教員数（非常勤講師等）



図 2-6-11 正規雇用以外の教員数（非常勤講師等）

正規雇用以外（非常勤講師等）の教員数について、図 2-6-11 に示した。該当する数は A 群が 12 件、B 群が 59 件、C 群が 24 件であった。

群別でみると、A 群は、「1 名」が最も多く 91.7%（11 件）、次いで「2 名」が 8.3%（1 件）であった。B 群は、「1 名」が最も多く 93.2%（55 件）、次いで「2 名」が 6.8%（4 件）であった。C 群は、「1 名」が最も多く 70.8%（17 件）、次いで「2 名」で 20.8%、次いで「3 名」が 8.3%であった。

全体としては「1 名」が最も多く 87.4%、次いで「2 名」が 10.5%、次いで「3 名」が 2.1%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、どの群においても有意差は認められなかった。

2.6.5 支援員の配置の有無



図 2-6-12 支援員の配置の有無 →表へ

支援員の配置の有無について、図 2-6-12 に示した。該当する数は A 群が 70 件、B 群が 337 件、C 群が 74 件であった。

群別で見ると、A 群は、配置有り 28.6% (20 件)、配置無しが 71.4% (50 件) であった。B 群は、配置有りが 46.6% (157 件)、配置無しが 53.4% (180 件) であった。C 群は、配置有りが 67.6% (50 件)、配置無しが 32.4% (24 件) であった。

全体としては、配置有りが 47.2%、配置無しが 52.8% であった。

群別の回答について独立性の検定を行い、残差分析の結果、B 群は、配置無しの回答が期待値に比べて優位に多く、C 群は、配置有りの回答が期待値に比べて優位に多いという結果が見られた。

群別の回答について独立性の検定を行い、残差分析の結果、B 群は、配置無しの回答が期待値に比べて有意に多く、C 群は、配置有り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。

前回調査同様、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、支援員の配置の有無はこれにほぼ比例していると推察される。

2.6.6.1 支援員の数

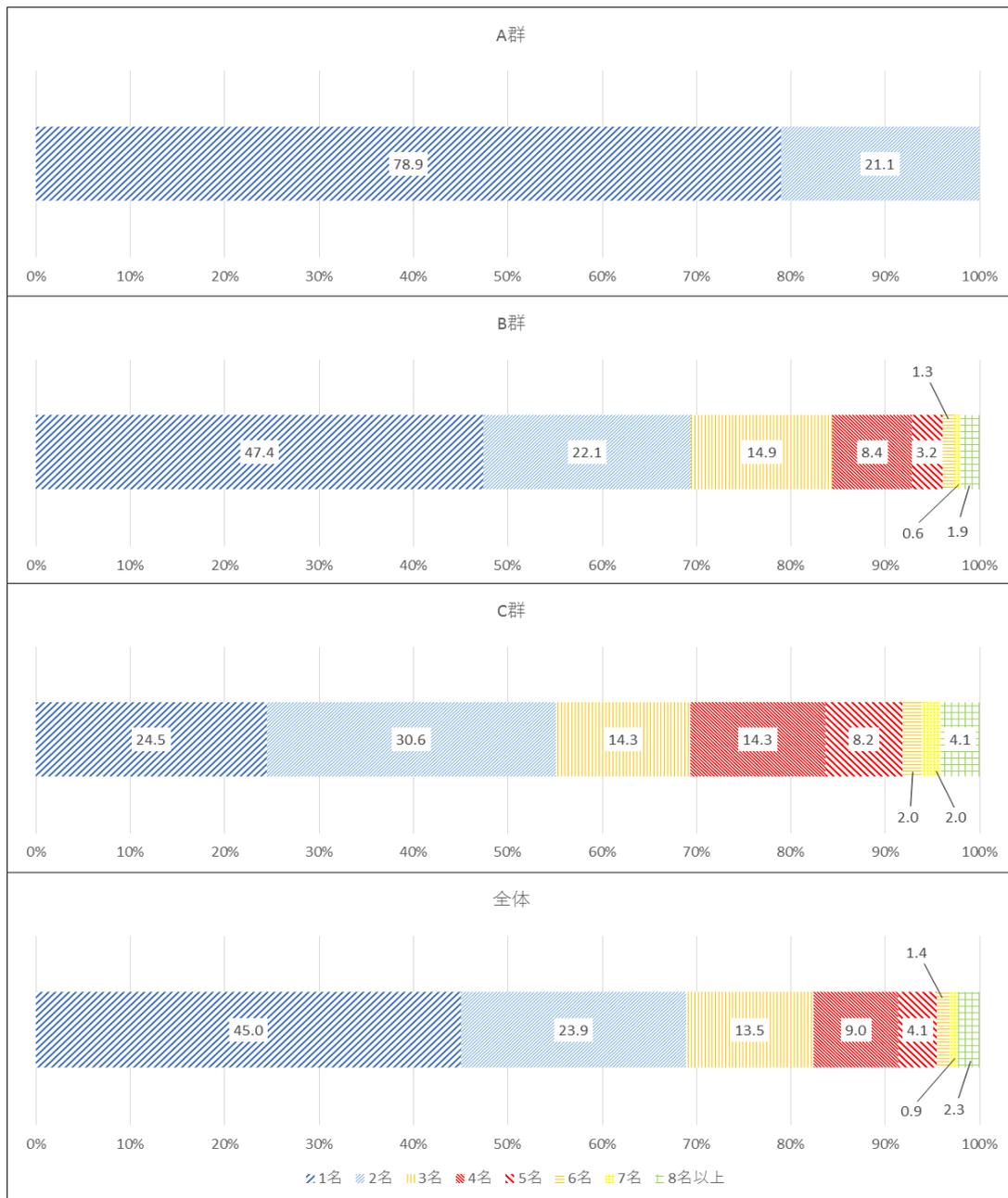


図 2-6-13 支援員の数 →グラフ修正

支援員の数について、図 2-6-13 に示した。該当する数は A 群が 19 件、B 群が 154 件、C 群が 49 件であった。

群別でみると、A 群は、「1 名」が最も多く 78.9% (15 件)、次いで「2 名」が 21.1% (4 件) であった。B 群は、「1 名」が最も多く 47.4% (73 件)、次いで、「2 名」が 22.1% (34 件)、次いで「3 名」が 14.9% (23 件) であった。C 群は、「2 名」が最も多く 30.6% (15 件)、「1 名」が 24.5% (12 件)、「3 名」と「4 名」が 14.3% (7 件) であった。

全体としては、「1 名」が 45%、次いで「2 名」が 23.9%、次いで「3 名」が 13.5% であった。

群別の回答について独立性の検定を行い、残差分析の結果、A 群は、「1 名」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。

(前回調査結果示さず)

- ・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、支援員の数はこれにほぼ比例していると推察される。

2.6.6.2 支援員の延べ勤務時間数（週単位）

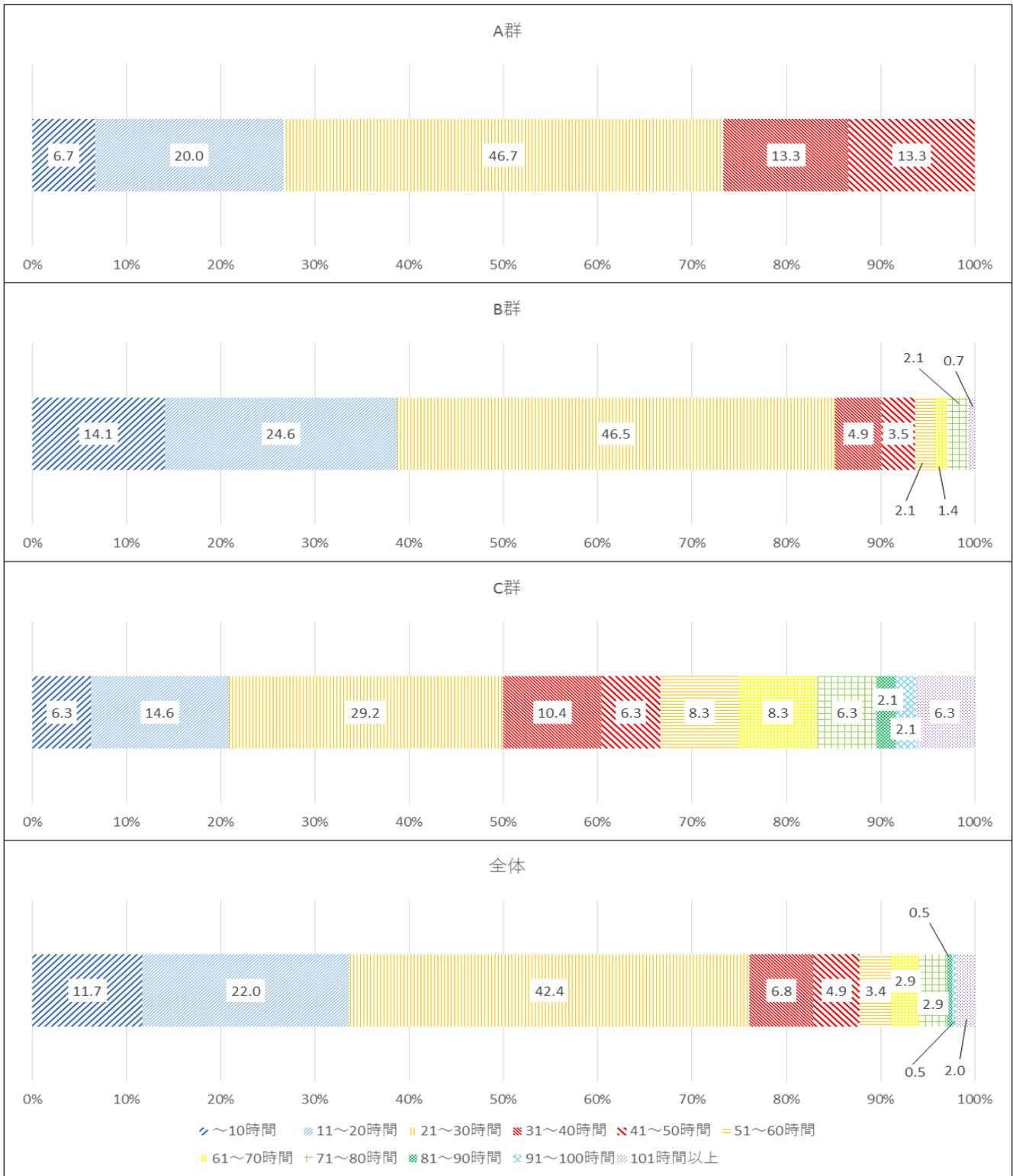


図 2-6-14 支援員の延べ勤務時間数（週単位）→グラフ修正

支援員の週単位の勤務時間数について、図 2-6-14 に示した。該当する数は A 群が 15 件、B 群が 142 件、C 群が 48 件であった。

群別でみると、A 群は、「21～30 時間」が最も多く 46.7%（7 件）、次いで「11～20 時間」が 20%（3 件）、次いで「31～40 時間」と「41～50 時間」が 13.3%（2 件）であった。B 群は、「21～30 時間」が最

も多く 46.5% (66 件)、次いで「11～20 時間」が 24.6% (35 件)、次いで「1～10 時間」が 14.1% (20 件)であった。C 群は、「21～30 時間」が最も多く 29.2% (14 件)、次いで「11～20 時間」が 14.6% (7 件)、次いで「31～40 時間」が 10.4% (5 件)であった。

全体としては、「1～30 時間」が最も多く 42.4%、次いで「11～20 時間」が 22%、次いで「1～10 時間」が 11.7%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、どの群も有意差が認められなかった。

2.6.7 特別支援教育コーディネーターについて

2.6.7.1 特別支援教育コーディネーターの人数



図 2-6-15 特別支援教育コーディネーターの人数→グラフ修正

特別支援教育コーディネーターの人数について、図 2-6-15 に示した。該当する数は A 群が 86 件、B 群が 477 件、C 群が 117 件であった。

群別でみると、A群は「1名」が最も多く81.4%、次いで「2名」が11.4%、次いで「3名」が7.1%であった。B群は「1名」が最も多く67.5%、次いで「2名」が22.5%、「3名」が7.1%であった。C群は、「1名」が最も多く56.2%、次いで「2名」が24.7%、次いで「3名」が13.7%であった。

全体としては、「1名」が最も多く67.8%、次いで「2名」が21.2%、次いで「3名」が8.1%であった。

- A群<B群<C群の順で指名数が多くなっている。
- C群では3名と4名の割合が高い。

2.6.7.2 特別支援教育コーディネーター担当者の職名

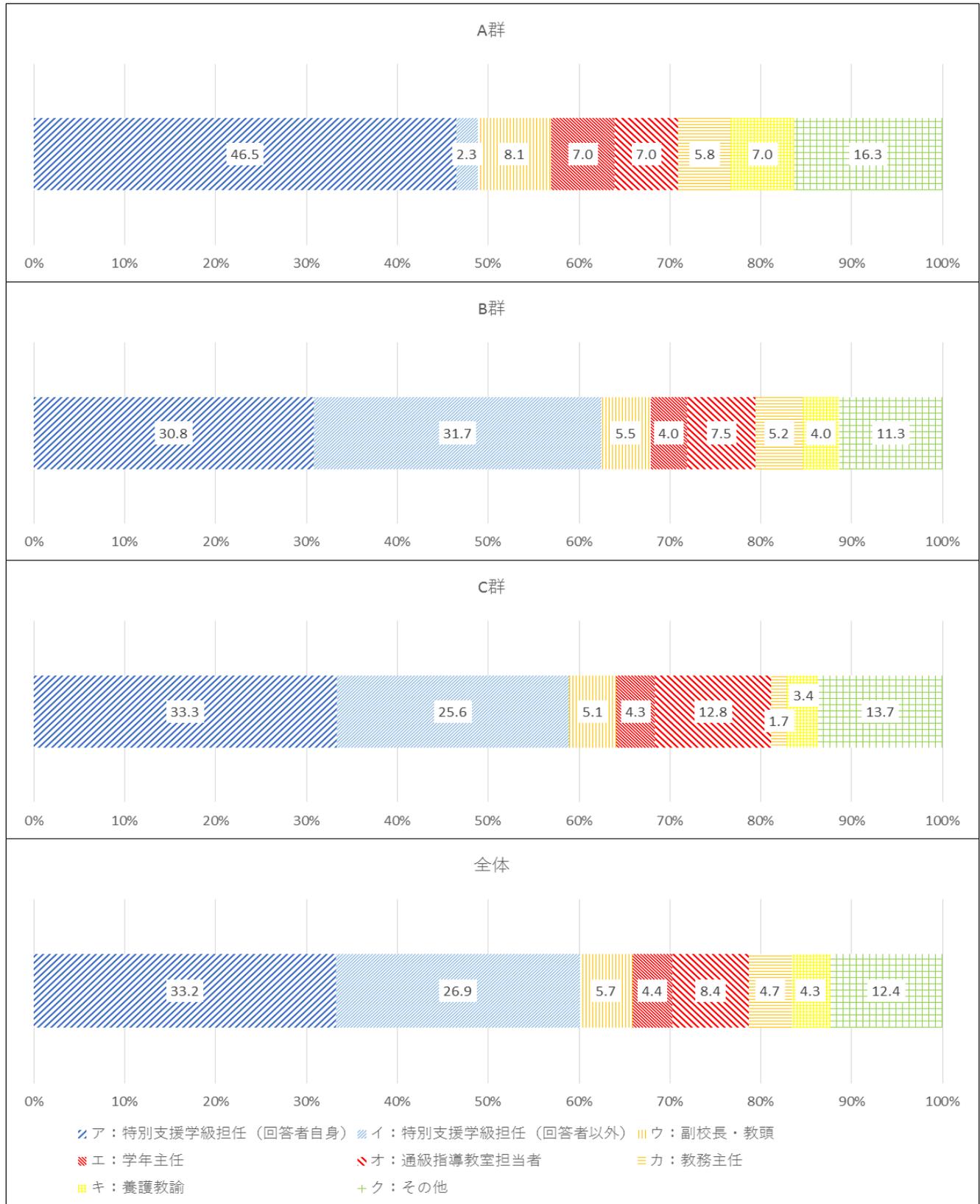


図 2-6-16 特別支援教育コーディネーター担当者の職名 →グラフ修正

特別支援教育コーディネーターの職名について、図 2-6-16 に示した。該当する数は A 群が 86 件、B 群が 477 件、C 群が 117 件であった。

群別でみると、A 群は「特別支援学級担任(回答者自身)」が最も多く 46.5%、次いで「その他」が 16.3%、次いで「副校長・教頭」が 8.1%であった。B 群は、「特別支援学級担任(回答者以外)」が最も多く 31.7%、次いで「特別支援学級担任(回答者自身)」が 30.8%、次いで「その他」が 11.3%であった。C 群は、「特別支援学級担任(回答者自身)」が最も多く 33.3%、次いで「特別支援学級担任(回答者以外)」が 25.6%、次いで「その他」が 13.7%であった。

全体としては、「特別支援学級担任(回答者自身)」が最も多く 33.2%、次いで「特別支援学級担任(回答者以外)」が 26.9%、次いで「その他」が 12.4%であった。

群別の回答について独立性の検定を行い、残差分析の結果、A群は、「特別支援学級担任(回答者自身)」の回答が期待値に比べて有意に多く、B群は、「特別支援学級担任(回答者以外)」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。

- ・単学級である A 群は、5 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。

- ・B 群と C 群は、知的障害特別支援学級担任である回答者自身の 3 割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、回答者以外の知的障害特別支援学級担任も 3 割前後特別支援教育コーディネーターに指名されている。

- ・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、B 群は 6 割を超え、C 群は 6 割近いため、全群において、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。特別支援学級担任の 5 割以上が、担当学級だけでなく校内全体の特別支援学級の中心的な役割を担っていることが考えられる。

2.6.8 知的障害特別支援学級に来て支援を受ける通常の学級の児童の人数

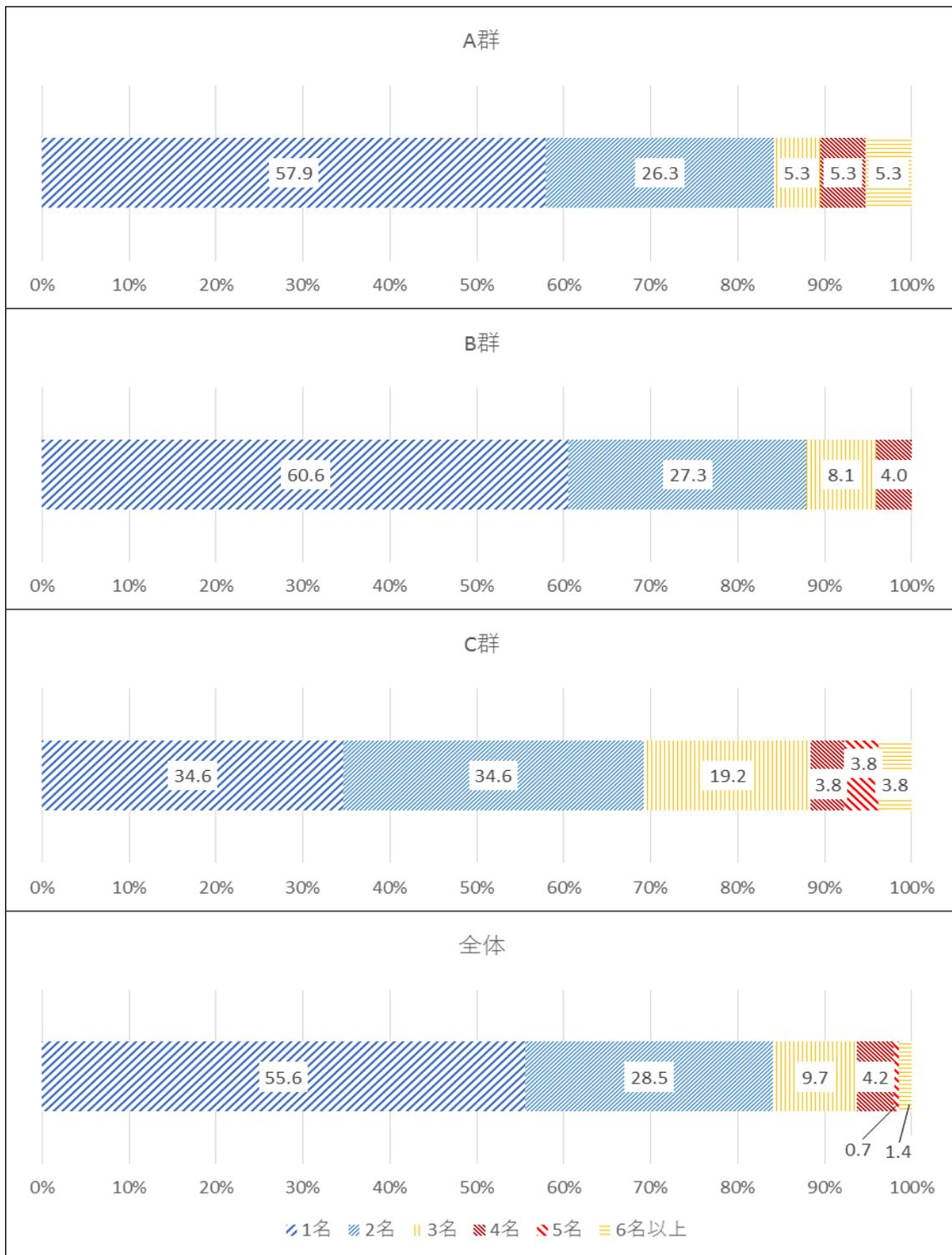


図 2-6-17 知的障害特別支援学級に来て支援を受ける通常の学級の児童の人数 →グラフ修正

特別支援学級に来て支援を受ける通常の学級の児童の人数について、図 2-6-17 に示した。該当する数は A 群が 19 件、B 群が 99 件、C 群が 26 件であった。

群別でみると、A 群は、「1 名」が最も多く 57.9%、次いで「2 名」が 26.3%、次いで「3 名」、「4 名」、「6 名」が 5.3%であった。B 群は、「1 名」が最も多く 60.6%、次いで「2 名」が 27.3%、次いで「3 名」が 8.1%であった。C 群は、「1 名」と「2 名」が最も多く 34.6%、次いで「3 名」が 19.2%、次いで「4

名」、「5名」、「6名以上」が3.8%であった。

全体としては、「1名」が最も多く55.6%、次いで「2名」が28.5%、次いで「3名」が9.7%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、どの群においても有意差は認められなかった。

・2名3名の割合がA群<B群<C群と高くなる傾向があり、特別支援学級が複数設置されているB群C群の方が担当している教員も多く、対応しやすいことが要因として考えられる。

2.6.9 通常の学級に在籍する特別な支援が必要な児童に対する、特別支援学級担任の通常の学級における指導・支援の有無

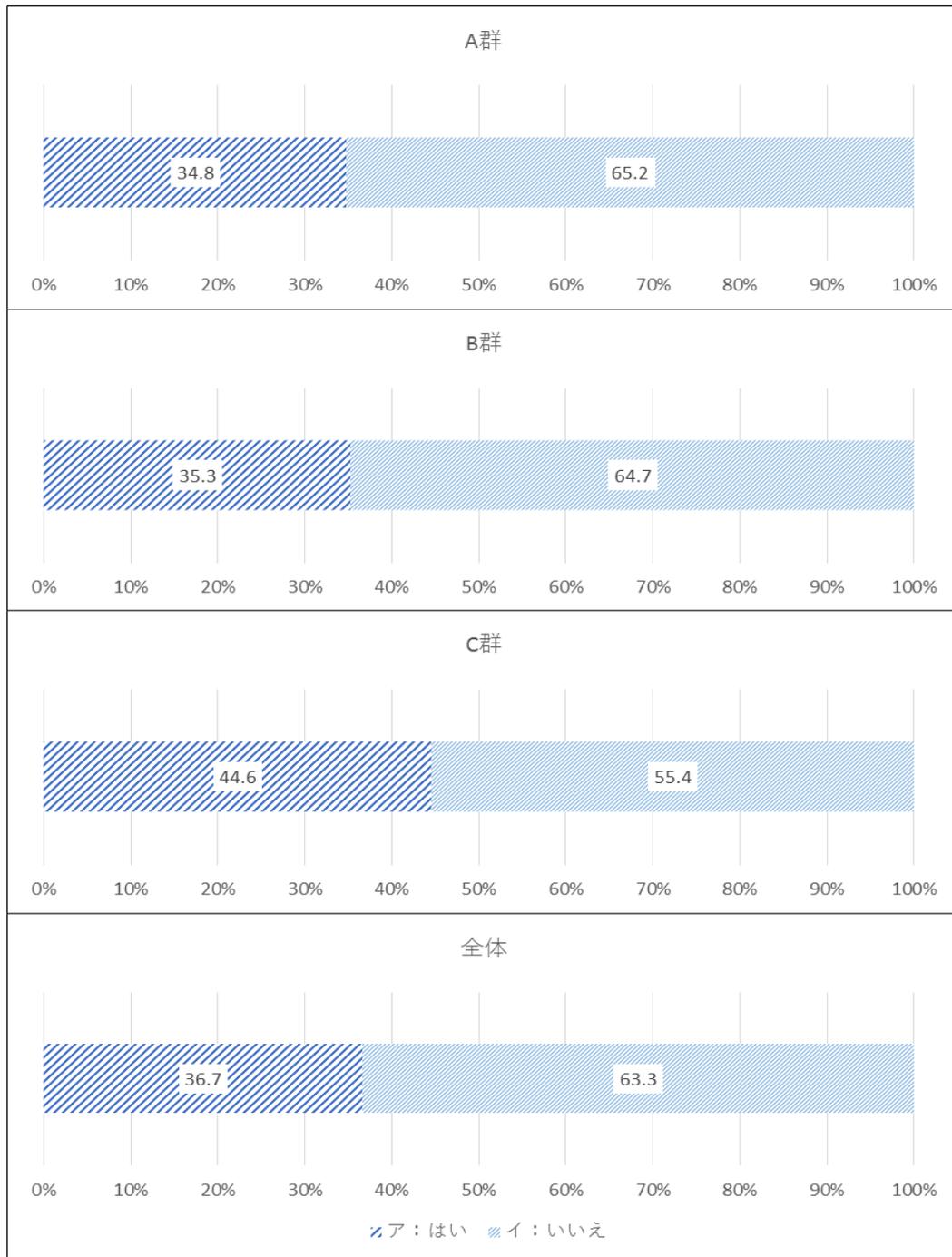


図 2-6-18 通常の学級に在籍する特別な支援が必要な児童に対する、特別支援学級担任の通常の学級における指導・支援の有無 → 表へ

特別支援学級担任の通常の学級における指導・支援の有無について、図 2-6-18 に示した。群別でみると、A 群は、指導・支援有りが 34.8%、指導・支援無しが 65.2%であった。B 群は、指導・支援有りが 35.3%、指導・支援無しが 64.7%であった。C 群は、指導・支援有りが 44.6%、指導・支援無しが 55.4%であった。全体としては、指導・支援有りが 36.7%、指導・支援無しが 63.3%であった。

2.6.10 特別支援学級の児童のことを校内の同僚と話し合う機会



図 2-6-19 特別支援学級の児童のことを校内の同僚と話し合う機会 →グラフ修正

特別支援学級の児童のことを校内の同僚と話し合う機会について、図 2-6-19 に示した。

群別でみると、A 群は、「特別支援教育校内委員会」が最も多く 62.9%、次いで「その他」が 17.7%、次いで「職員会議」が 16.1%であった。B 群は、「特別支援教育校内委員会」が最も多く 55.8%、次いで「職員会議」が 17.4%、次いで「その他」が 16.7%であった。C 群は「特別支援教育校内委員会」が最も多く 54.4%、次いで「その他」が 22.1%、次いで「職員会議」が 20.6%であった。

全体としては、「特別支援教育校内委員会」が最も多く 56.7%、次いで「職員会議」と「その他」が 17.7%、次いで「ケース会議」が 7.9%であった。

2.6.11 学校の経営方針または教育計画等の記述

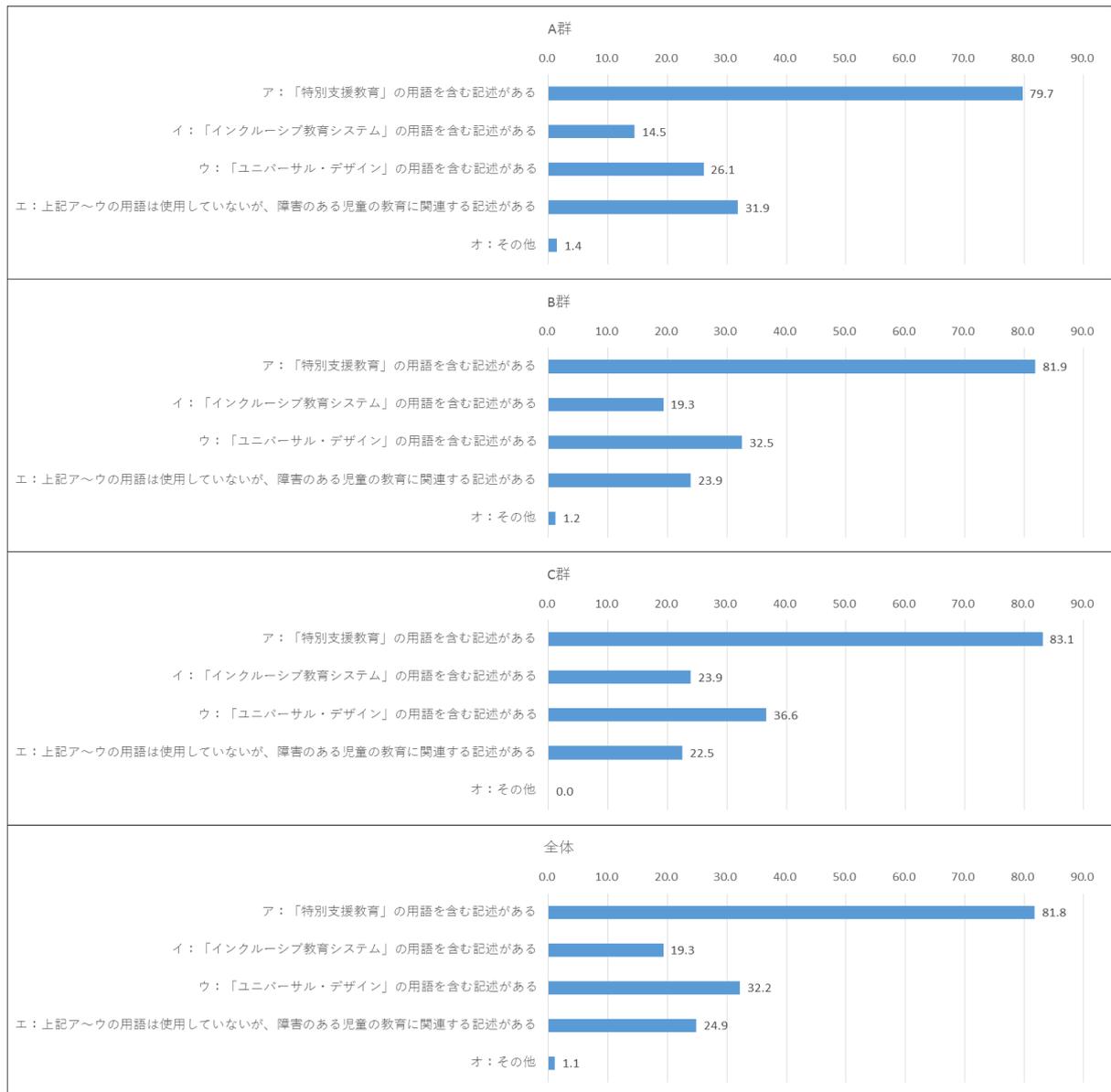


図 2-6-20 学校の経営方針または教育計画等の記述

学校の経営方針または教育計画等の記述について、図 2-6-20 に示した。

群別でみると、A 群は、『特別支援教育』の用語を含む記述があるが最も多く 79.7%、次いで「上記ア～ウの用語は使用していないが、障害のある子どもの教育に関連する記述がある」が 31.9%、次いで『ユニバーサル・デザイン』の用語を含む記述があるが 26.1%であった。B 群は、『特別支援教育』の用語を含む記述があるが最も多く 81.9%、次いで『ユニバーサル・デザイン』の用語を含む記述があるが 32.5%、次いで「上記ア～ウの用語は使用していないが、障害のある子どもの教育に関連する記述がある」が 23.9%であった。C 群は『特別支援教育』の用語を含む記述があるが最も多く 83.1%、次いで『ユニバーサル・デザイン』の用語を含む記述があるが 36.6%、次いで『インクルーシブ教育システム』を含む記述があるが 23.9%であった。

全体としては、『特別支援教育』の用語を含む記述があるが最も多く 81.8%、次いで、『ユニバーサル・デザイン』の用語を含む記述があるが 32.2%、次いで「上記ア～ウの用語は使用していないが、障害のある子どもの教育に関連する記述がある」が 24.9%となっていた。

2.6.12 保護者からの合理的配慮提供の申出の有無

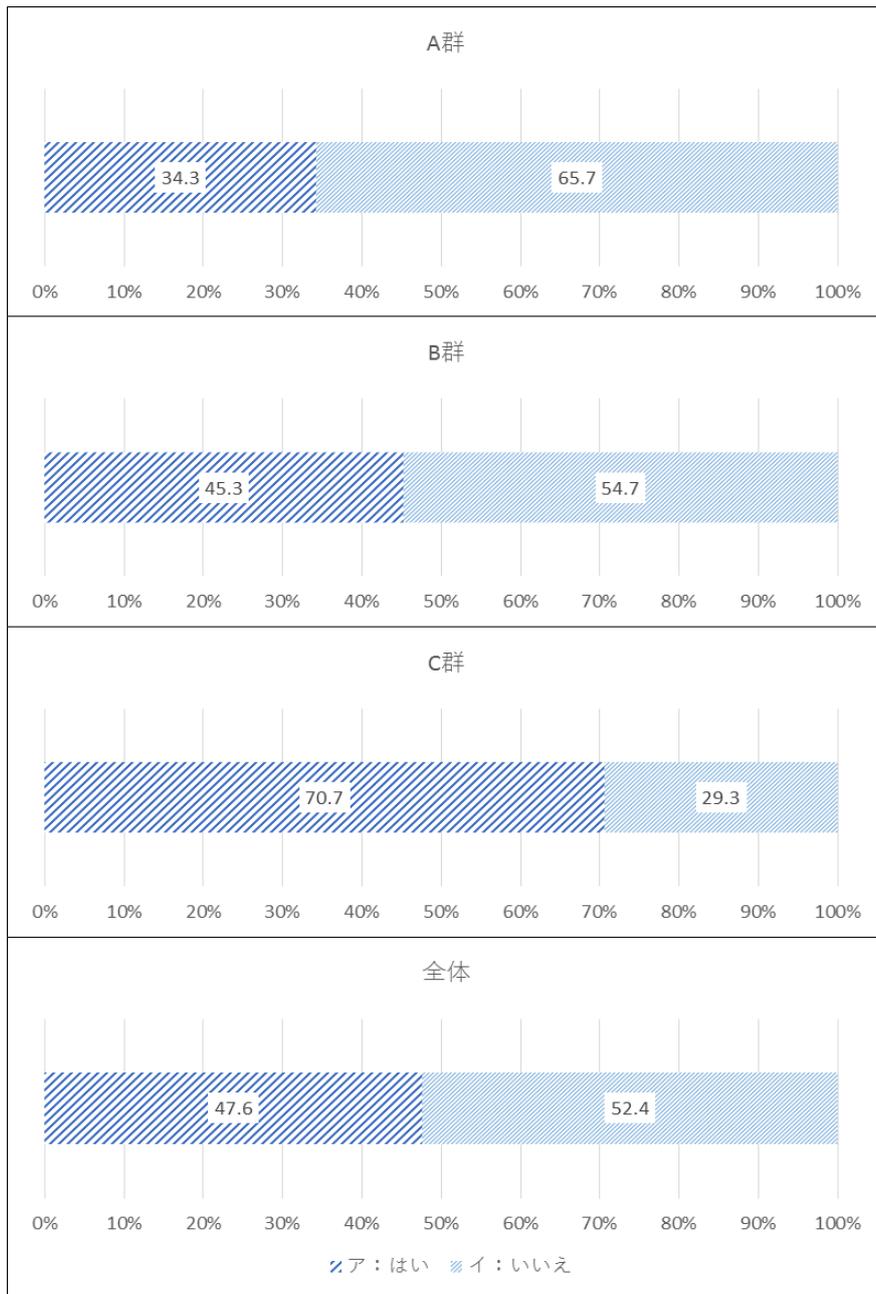


図 2-6-21 保護者からの合理的配慮提供の申出の有無 →表へ

保護者からの合理的配慮の申出の有無について、図 2-6-21 に示した。該当する数は A 群が 70 件、B 群が 338 件、C 群が 75 件であった。

群別でみると、A 群は、「申出有り」が 34.3% (24 件)、「申出無し」が 65.7% (46 件) であった。B 群は、「申出有り」が 45.3% (153 件)、「申出無し」が 54.7% (185 件) であった。C 群は、「申出有り」が 70.7% (53 件)、「申出無し」が 29.3% (22 件) であった。

全体としては、「申出有り」が 47.6%、「申出無し」が 52.4% であった。

群別の回答について独立性の検定を行い、残差分析の結果、A 群は、「特別支援学級担任 (回答者自身)」の回答が期待値に比べて有意に多く、C 群は、「申出有り」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。

2.6.13 合理的配慮の提供に関する保護者との合意形成



図 2-6-22 合理的配慮の提供に関する保護者との合意形成→グラフ修正

合理的配慮の提供に関する保護者との合意形成について、図 2-6-22 に示した。(複数回答)

群別でみると、A 群は、「学校側から保護者の申出に対して、可能な合理的配慮の提供について提案し、合意形成を図っている」が最も多く 53.2%、次いで「保護者と生徒の担任が提供内容について協議することで、合意形成を図っている」が 27.4%、次いで「保護者からの合理的配慮の申出があった場合には、基本的にその内容を提供することになっている」が 19.4%であった。B 群は、「学校側から保護者の申出に対し

て、可能な合理的配慮の提供について提案し、合意形成を図っている」が最も多く 52.4%、次いで「保護者と生徒の担任が提供内容について協議することで、合意形成を図っている」が 34.9%、次いで「保護者からの合理的配慮の申出があった場合には、基本的にその内容を提供することになっている」が 11.7%であった。C群は、「学校側から保護者の申出に対して、可能な合理的配慮の提供について提案し、合意形成を図っている」が最も多く 48.6%、次いで「保護者と生徒の担任が提供内容について協議することで、合意形成を図っている」が 38.9%、次いで「保護者からの合理的配慮の申出があった場合には、基本的にその内容を提供することになっている」が 11.1%であった。

全体としては、「学校側から保護者の申出に対して、可能な合理的配慮の提供について提案し、合意形成を図っている」が最も多く 51.9%、次いで「保護者と児童の担任が提供内容について協議することで、合意形成を図っている」が 34.5%、次いで「保護者からの合理的配慮の申出があった場合には、基本的にその内容を提供することになっている」が 12.7%であった。

2.6.14 申出はないが合理的配慮の提供が必要な場合の対応

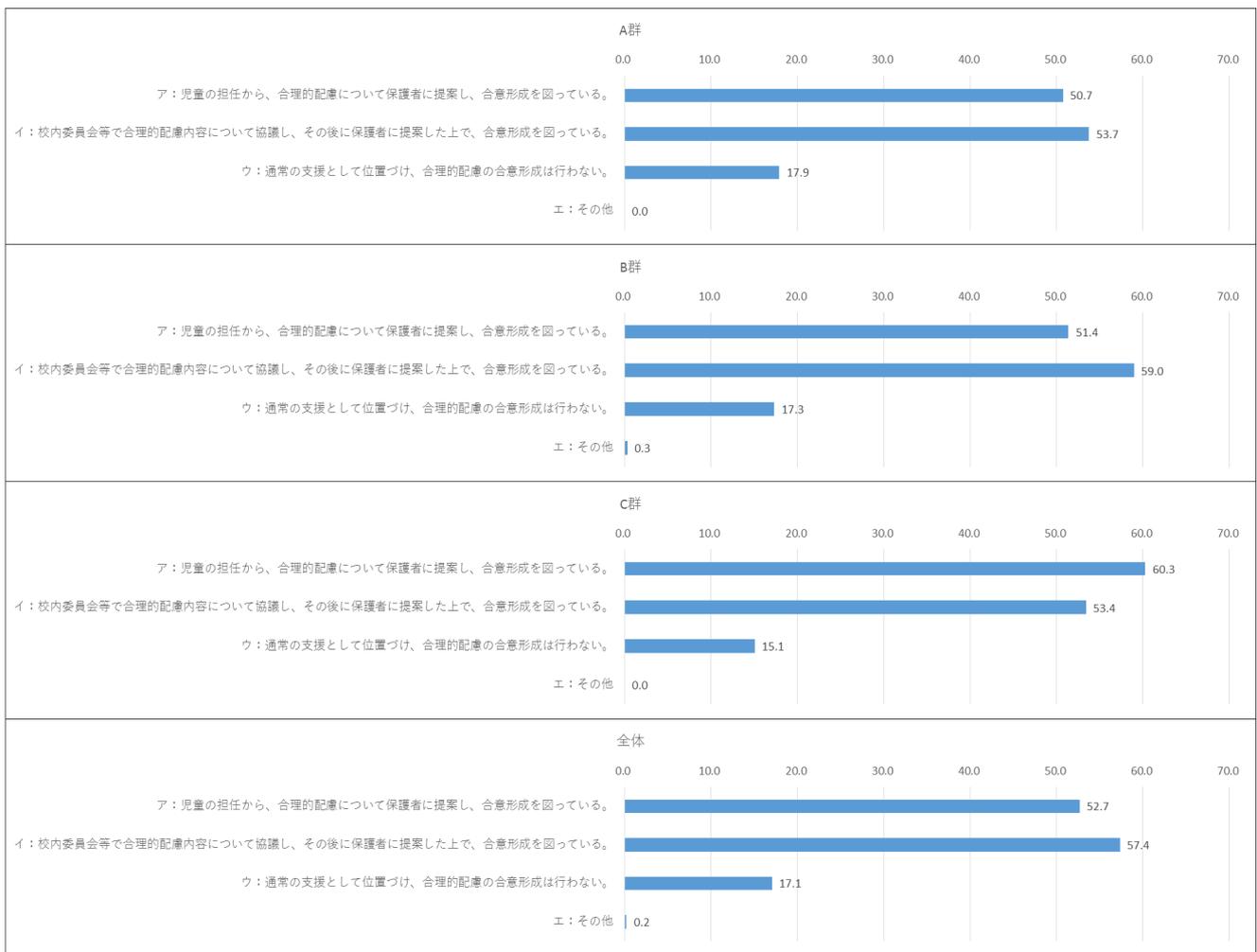


図 2-6-23 申出はないが合理的配慮の提供が必要な場合の対応

申出はないが合理的配慮の提供が必要な場合の対応について、図 2-6-23 に示した。

群別でみると、A 群は「校内委員会等で合理的配慮内容について協議し、その後に保護者に提案した上で、合意形成を図っている」が最も多く 53.7%、次いで「生徒の担任から、合理的配慮について保護者に提案し、合意形成を図っている」が 50.7%、次いで「通常の支援として位置づけ、合理的配慮の合意形成は行わない」が 17.9%であった。B 群は、「校内委員会等で合理的配慮内容について協議し、その後に保護者に提案した上で、合意形成を図っている」が最も多く 59%、次いで「児童の担任から、合理的配慮について保護者に提案し、合意形成を図っている」が 51.4%、次いで「通常の支援として位置づけ、合理的配慮の合意形成は行わない」が 17.3%であった。C 群は、「児童の担任から、合理的配慮について保護者に提案し、合意形成を図っている」が最も多く 60.3%、次いで「校内委員会等で合理的配慮内容について協議し、その後に保護者に提案した上で、合意形成を図っている」が 53.4%、次いで「通常の支援として位置づけ、合理的配慮の合意形成は行わない」が 15.1%であった。

全体としては、「校内委員会等で合理的配慮内容について協議し、その後に保護者に提案した上で、合意形成を図っている」が最も多く 57.4%、次いで「児童の担任から、合理的配慮について保護者に提案し、合意形成を図っている」が 52.7%、次いで「通常の支援として位置づけ、合理的配慮の合意形成は行わない」が 17.1%であった。

2. 6. 15 合理的配慮の主な提供内容

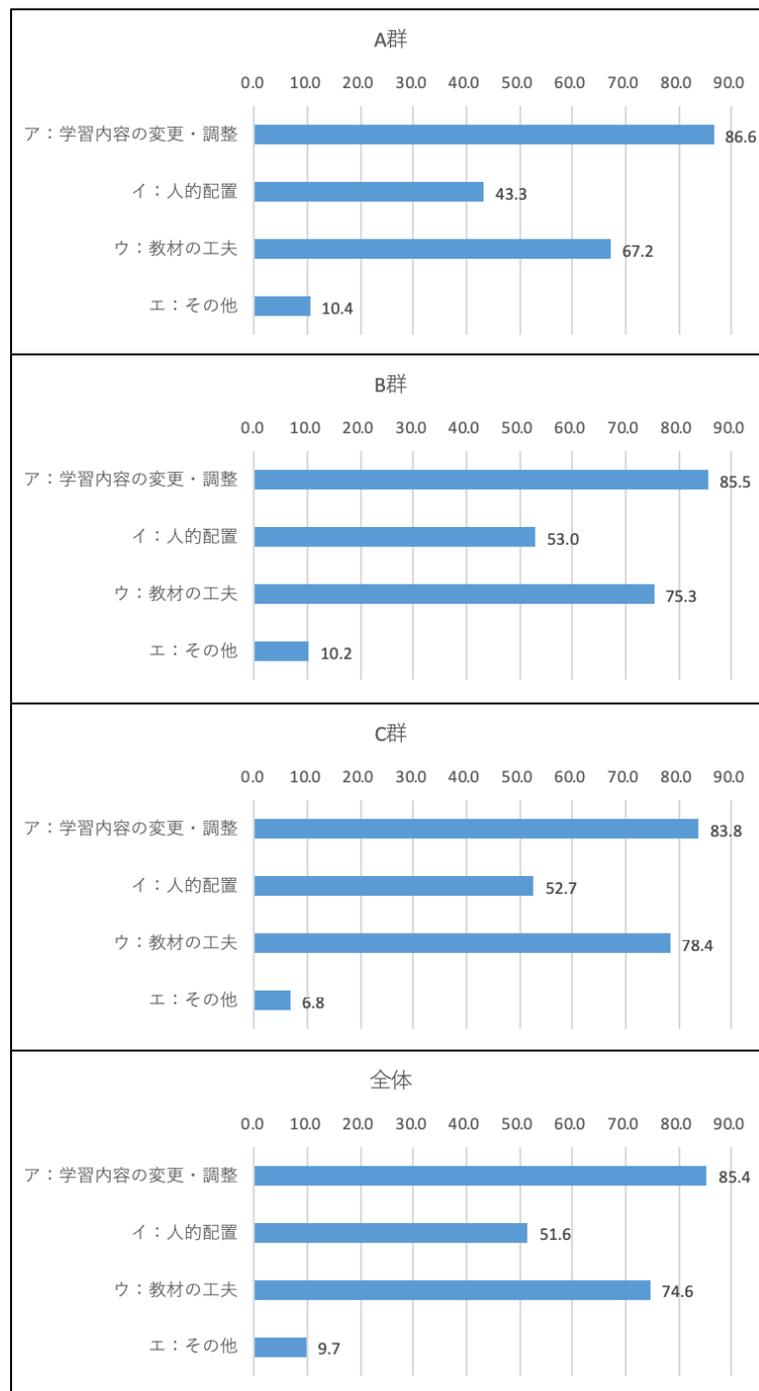


図 2-6-24 合理的配慮の主な提供内容

合理的配慮の主な提供内容について、図 2-6-24 に示した。

群別でみると、A 群は、「学習内容の変更・調整」が最も多く 86.6%、次いで「教材の工夫」が 67.2%、次いで「人的配置」43.3%であった。B 群は、「学習内容の変更・調整」が最も多く 85.5%、次いで「教材の工夫」が 75.3%、次いで「人的配置」53%であった。C 群は「学習内容の変更・調整」が最も多く 83.8%、次いで「教材の工夫」が 78.4%、次いで「人的配置」52.7%であった。

全体としては、「学習内容の変更・調整」が最も多く、85.4%、次いで「教材の工夫」が 74.6%、次いで「人的配置」が 51.6%であった。

2. 6. 16 合理的配慮の提供を行っている場面

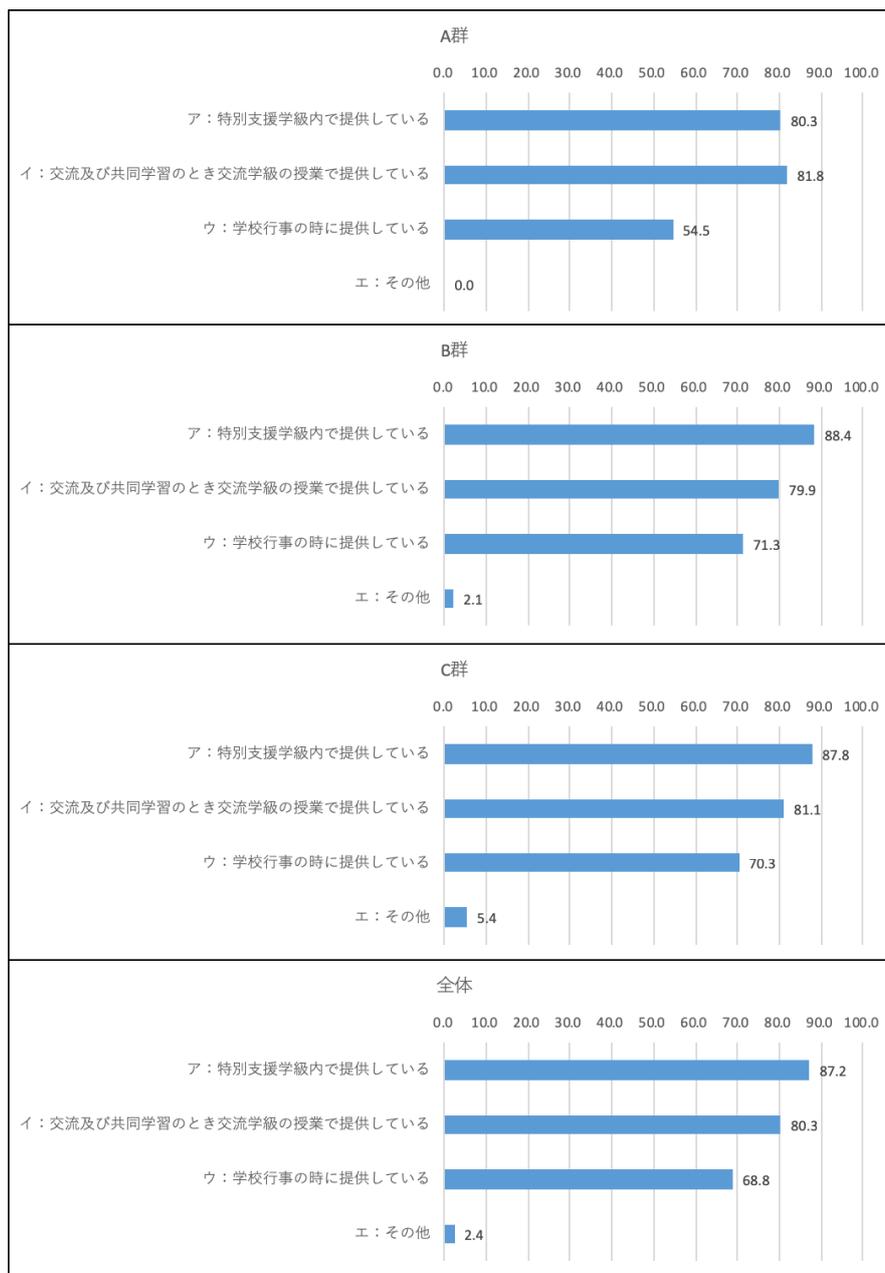


図 2-6-25 合理的配慮の提供を行っている場面

合理的配慮の提供を行っている場面について、図 2-6-25 に示した。

群別でみると、A 群は「交流及び共同学習の時交流学級の授業で提供している」が最も多く 81.8%、次いで「特別支援学級内で提供している」が 80.3%、次いで「学校行事の時に提供している」が 54.5%であった。B 群は、「特別支援学級内で提供している」が最も多く 88.4%、次いで「交流及び共同学習の時交流学級の授業で提供している」が 79.9%、次いで「学校行事の時に提供している」が 71.3%であった。C 群は、「特別支援学級内で提供している」が最も多く 87.8%、次いで「交流及び共同学習の時交流学級の授業で提供している」が 81.1%、次いで「学校行事の時に提供している」が 70.3%であった。

全体としては、「特別支援学級内で提供している」が最も多く 87.2%、次いで「交流及び共同学習の時交流学級の授業で提供している」が 80.3%、次いで「学校行事の時に提供している」が 68.8%であった。

2.6.17 個別の教育支援計画への合理的配慮の提供内容の記載の有無

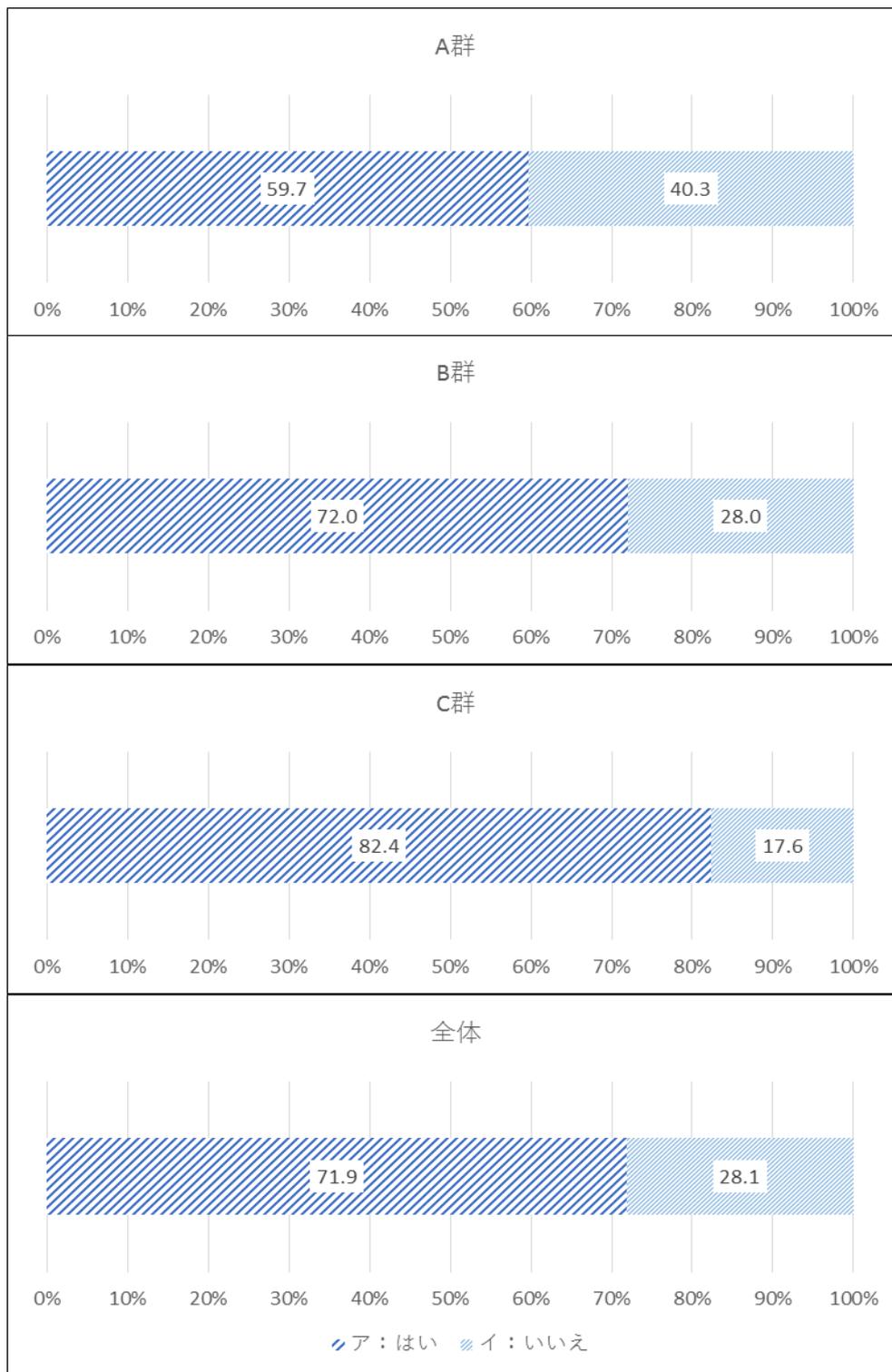


図 2-6-26 個別の教育支援計画への合理的配慮の提供内容の記載の有無 →表へ

個別の教育支援計画への合理的配慮の提供内容の記載の有無について、図 2-6-26 に示した。
 A 群は、記載有りが 59.7%、記載無しが 40.3%であった。B 群は、記載有りが 72%、記載無しが 28%であった。C 群は、記載有りが 82.4%、記載無しが 17.6%であった。
 全体としては、記載有りが 71.9%、記載無しが 28.1%であった。

2.7. 調査1(小学校)に関する考察

2.7.1 基本情報に関して

2.7.1.1 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

回答者の教員経験年数に関しては、各群で大きな差はなく、10年以内の経験年数の教員と、24年以上の経験年数の教員が多く、その間の経験年数の教員数の割合が低い傾向にあることが分かった。経験年数が少ない教員と、多い教員が二極化しているといえる。これと関連して、文部科学省学校教員統計調査(平成28年度)を参照してみると、小学校の教員の年齢構成が40歳から45歳の割合が他の年齢層よりも少ない結果が示されている。教員経験年数と年齢が相関していると推測すると、現場における担当教員へ、経験年数の少ない教員と多い教員を意図的に配置しているのではなく、小学校教員の母集団の構成が反映されているということが予想できる。

一方で、特別支援教育の経験年数はA群、B群においては、0年から1年、C群では2年から3年の経験年数が一番多く、年数を経る毎に割合が減っていくことが読み取れる。教員経験年数と特別支援教育経験年数の結果からは、小学校の知的障害特別支援学級の担任は短期間で担当を変わる教員が多いことが推測できる。

また、A群、B群、C群ともに、特別支援学校教諭免許状(知的障害)又は養護学校免許状を有する教員が4割を超えている。全体の割合をみると、前回の平成24年度の調査と比較すると、有する教員の割合が38.3%から44.4%に若干増加していることがわかった。また、特別支援教育経験年数と特別支援学校教諭免許状(知的障害)又は養護学校免許状を有する教員の割合をみてみたところ、0年から1年では、20.2%、2年から3年では、37.1%、4年から5年で35.7%、6年から7年では46.9%、8年以上では66.3%と、経験年数多いほど免許を有する割合が増加していることがわかる。

2.7.1.2 各群における在籍する児童の基本情報

在籍児童生徒については、群別に傾向が異なることが分かった。A群では、1名、2名、B群では3名、C群では5名、6名、7名、9名との回答が多かった。また、具体的な割合を見ても、知的障害特別支援学級の単学級設置の学級では、1名から2名の少人数の学級が6割を超えている。

在籍する児童の支援の度合いを見ていくと、どの群もレベル2と設定した、日常生活や学習活動に、必要な時に1対1の支援を必要とする程度が6割程度の割合を占めており、それよりも支援のレベルが大きいレベル1(日常生活や学習活動に、いつも1対1の支援を必要とする程度)の児童も20%弱在籍することが分かった。

また、在籍する児童の障害毎の割合では、知的障害特別支援学級にも、自閉症スペクトラムの児童が3割程度在籍することがわかった。こうしたことから、知的障害単学級設置のA群では、少人数学級が多く、B群、C群では、児童数が多いがどの群においても、多様な実

態の児童が在籍していることが分かった。

2.7.2 教育課程や指導及び評価について

2.7.2.1 教育委員会に届けている教育課程について

教育課程については、学校がどのような教育課程を編成しているかを教育委員会に届ける際、学級毎に届ける場合や児童毎に届ける場合がある。今回の調査は、調査先の全ての児童を対象としたものではないが、各学級の名簿で最初の児童1名を選んで回答を依頼していることから、調査対象の数的な傾向を反映していると考えられる。

結果としては、低学年においては、どの群においても、当該学年適応が多く、下学年適応と合わせると全体では、8割弱と回答されていた。A群では知的障害適応が31.4%と他の群に比べると多い様に読み取れるが、少人数学級においても当該学年適応と下学年適応の届け出が、65.7%と多い割合であることが分かった。

中学年と高学年では、低学年に比べると当該学年の割合は減るが、下学年適応が多く、知的障害の教育課程の届け出はむしろ減っている様に読み取れる。

特別支援学級は、小学校に設置されていることから、小学校の教科を中心とした内容を基盤に学習を考えることは自然な流れだが、4.1.2で述べたように日常生活や学習活動に、必要な時に1対1の支援を必要とする程度(レベル2)の児童が6割程度、それよりも支援のレベルが大きい日常生活や学習活動に、いつも1対1の支援を必要とする程度(レベル1)の児童も20%弱いる現状の中で、当該学年の教育課程の届け出が多いことについては、更に詳細な検討が必要である。

なおこの調査では、国語・算数の授業で使っている教材等についてもきいているが、通常の学級で使用している検定教科書が全体で90.0%、知的障害者用の文部科学省著作教科書が21.8%と答えられており、教育課程の届け出と対応している結果となっている(調査項目は複数回答可の設問)。

2.7.2.2 自立活動の指導内容について

低・中・高学年の結果から、自立活動で主に指導している内容として、コミュニケーションが最も多く、次いで人間関係の形成、心理的な安定が多い結果となった。

本調査では、自立活動の時間の指導の設定についての質問は設けていないが、小学校の特別支援学級では、自立活動の質問には、低学年で311件、中学年では328件、高学年で312件の回答があったことから、多くの小学校で時間による指導、または学校生活全般にわたって自立活動の指導を行っている。

その内容については、コミュニケーション、人間関係の形成、心理的な安定が多い割合を占め、特にコミュニケーションはどの群においても大きな割合を占めており、小学校の特別支援学級の児童の学習の困難さの大きな課題とされていることが推測できる。

2.7.2.3 生活単元学習・作業学習について

生活単元学習の実施については、全体では 85.2%(424 校)、作業学習の実施については、26.6%(107 校)という結果で、群毎の傾向に大きな違いは見られなかった。

教育課程の届け出が当該学年と下学年が多いことと、各教科等を合わせた指導の実施率が高いことには、制度上の矛盾が見られることから、実際の教育課程の運用がどのように行われているのかについては、今後更に検討が必要である。

2.7.2.4 学習状況の評価について

観点別学習状況の評価を実施している回答は、当該学年や下学年の教育課程の届け出が多いことから、実施率はもう少し高い水準であることが予想されたが、53.2%という結果であった。

観点別学習評価については、通常の学級に準じて行われている一方、知的障害特別支援学級に在籍する児童に実施することの難しさから、行われていないと考えられる。なお、観点別学習評価については、「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(平成 31 年 1 月 21 日：中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会)において、「知的障害者である児童生徒に対する教育課程については、児童生徒の一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価による学習評価を導入し、(以下、略)」と示されたことも踏まえる必要がある。

評価方法としては、「通知表で行っている」が 79.5%、「指導要録で行っている」が 56.3%の順であった。割合としては少ないが、「単元計画の評価で行っている」と答えた回答は 17.7%、「授業ごとに行っている」とする回答は 11.4%という結果であった。

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るかという問いでは、「知的障害のある児童生徒に適した評価規準の設定が難しい」と答えた回答は 52.6%、次いで「学習評価の結果の妥当性の判断が難しい」と答えた回答が 23.7%であった。

学習評価では、今後単元や題材などの内容や時間のまとまりごとに行うことが重要になると考えられるが、知的障害のある児童の多様な実態に応じた日々の指導の中で持続可能な方法について検討する必要があるだろう。

2.7.3 個別の教育支援計画、個別の指導計画等について

2.7.3.1 実態把握について

実態把握の方法としては、「行動観察をする」、「保護者から家庭での様子について情報収集する」、「これまでの学習の記録を確認する」、「発達検査や知能検査等の結果を活用する」がどの群でも高い割合となっていた。発達検査や知能検査等の数値だけではなく、行動観察や聞き取りなどの、日々子供や保護者と関わる中で得られる情報も、実態把握の重要な要素となっていることがわかる。なお、平成 24 年度に行った知的障害特別支援学級調査においても、行われている実態把握の方法は、保護者からの情報収集と行動観察が多く、本調査と

同様の傾向であった。

発達検査や知能検査の指導や支援への活用の有無では、全体的に「ある」が多い。群毎の比較では、C群では、97.3%であると回答されているが、B群では84.2%と比較すると低い割合のように読み取れる。B群は知的障害の複数学級であるが、他の障害種と複数学級のC群との違いが出ており、興味深い結果となっている。

活用されている発達検査や知能検査の種類は「ウェクスラー式知能検査（WISC-ⅢまたはWISC-Ⅳ、WIPPSI など）」が最も多く、次いで「田中ビネー式知能検査」、「S-M 社会生活能力検査」であった。近年、ウェクスラー式知能検査については、心理アセスメントに関する知識と経験に関する要件が高くなっており、実施や検査の結果の解釈には、外部機関の協力が必要になる。この点については、体制整備の必要性がある。

実態把握に関する課題については、『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』、「知的障害の程度が比較的軽度の生徒の実態把握」、「発達検査や知能検査の所見を指導に生かすこと」が多く答えられているが、単学級設置のA群では、少人数学級が多いが、「知的障害の程度が比較的軽度の生徒の実態把握」が他の群に比べると高い割合で答えられており、知的障害の程度が軽い児童が在籍する学級も多くあることが示唆される。

2.7.3.2 個別の教育支援計画について

作成状況は全体的に高い割合にある。様式については、「区市町村教育委員会で作成した様式を使用している」、「校内で作成した様式を使用している」、「都道府県教育委員会で作成した様式を使用している」の順であり、区市町村教育委員会の様式を使用している回答がどの群でも半数以上となっている。個別の教育支援計画については、各地域において引継ぎ資料としての役割が高まっているが、地域の実情に合わせて作られた物が利用しやすいと考えることができる。

作成者については、「特別支援学級担任」が最も多く、「特別支援教育コーディネーター」、「保護者」がそれについて多い。A群では、他群に比べて管理職が割合が多く（47.7%）、単学級であることからほぼ半数の学校では管理職も作成に関与していることがわかる。

また、C群では、保護者の関与が82.4%と高い割合となっており、C群の特徴であると考えることができる。

2.7.3.3 個別の指導計画について

作成状況はA群、C群については、100%であり、全体的に高い割合にある。

個別の指導計画の作成に当たっての困難は、全体的には、多くの選択肢に分かれた回答となっているが、A群において最も多いのは「個別の指導目標を設定すること」であり、次いで「具体的な指導方法を設定すること」、B群において最も多いのは「指導目標を設定する際に児童の実態把握やアセスメントをすること」であり、次いで「個別の指導目標を設定す

ること」、C 群において最も多いのは「指導目標を設定する際に児童の実態把握やアセスメントをすること」であり、次いで「具体的な指導方法を設定すること」、「個別の指導目標を設定すること」で、それぞれの群において順位に違いが見られる。特に A 群は一人担任の学級である場合が多いことから、子供に応じた授業づくりをすることに困難さを感じていることが予想される。

2.7.4 交流及び共同学習の実施について

2.7.4.1 交流及び共同学習の計画と実施

交流及び共同学習の実施については、どの群においても実施率が高く、全体では 98.8%の学校で交流及び共同学習を実施しているという結果だった。ただし、学級全体としての実施の有無を尋ねているので、子供の事情や実態に拠っては実施していない場合も有る可能性はあることに留意しておく必要がある。

交流及び共同学習の実施の決定において複数回答の質問項目では、どの群においても「児童の実態に即して決定している」、「通常の学級の担任と相談して決定している」、「保護者の意向で決定している」の順であり、「学校の方針として実施していることにしている」は相対的に低い結果だった。また、特に重視しているものとして設定した質問項目では、「児童の実態に即して決定している」が、どの群においても多い。

交流及び共同学習の実施を機械的に決定するのではなく、児童の実態や保護者の意向、通常の学級の状態などを鑑みた上で決定していることが分かった。

交流及び共同学習の年間指導計画の有無については、どの群においても、約 3 割前後の学校で、交流及び共同学習の年間指導計画が作成されているとの回答だった。割合としては、少ないといえるが、通常の学級の状況に対応しながら年間指導計画を立てることには、困難さが予想され、そうした中でも年間指導計画を作成している学校もある程度存在することが分かる。

年間指導計画の作成者は、どの群においても、交流及び共同学習の年間指導計画を作成している学校のうち、約 6 割前後の学校では主に、「特別支援学級担任」により交流及び共同学習の年間指導計画が作成されていた。また、「特別支援学級担任と交流学級担任」により交流及び共同学習の年間指導計画が作成されている学校も、どの群においても 25%前後あった。交流学級担任に主体性に指導立案に参画してもらいつつ、障害の実態に応じた指導の工夫や配慮について特別支援学級担任より提案するのは理想の一つである。打合せ時間の確保の問題等課題はあると思われるが、特別支援学級担任と交流学級担任の協働による取組が今後増えることを期待したい。

2.7.4.2 交流及び共同学習の評価

交流及び共同学習の学習評価の時期（複数回答）について、最も多いのは「学期毎に行っている」、次いで「単元毎に行っている」、3 番目に多かったのが「年度末に行っている」

であった。

新学習指導要領では、学習評価の重要性がより指摘され、また学習評価の結果をカリキュラム・マネジメントに活かしていくことが重要であるとされている。学期末や学年末のみの評価にとどまらず、日々の授業や単元での子供のつまずきや伸びを形成的に評価し、PDCA サイクルの中で授業改善していくことが、交流及び共同学習においても求められるだろう。

交流及び共同学習の学習評価の評価者（特にあてはまるもの）については、A群とB群と全体は特にあてはまるものの回答が最も多かった順は同じで、多かった項目の順で「特別支援学級担任」、「特別支援学級担任と交流学級担任」、「交流学級担任」、C群については、「特別支援学級担任と交流学級担任」、「特別支援学級担任」、「交流学級担任」だった。

交流及び共同学習の年間指導計画の作成者（特にあてはまるもの）と照らし合わせると、学習評価の際には、「特別支援学級担任と交流学級担任」とで協働する割合が各群とも高くなっていることが分かる。特別支援学級担任が毎時間の交流及び共同学習に付き添える訳ではなく、児童の様子を把握しているのは主に交流学級の担任となるといった事情も影響していると推察される。

2.7.4.3 交流及び共同学習における支援

知的障害のある児童が通常の学級で学習する際には、その児童の障害の実態に応じて、様々な支援が必要となる。本調査では、合理的配慮提供の有無、交流学級担任との事前打合せの実施、事前学習の実施について質問しており、いずれについても、多くの学校で実施されているとの回答だった。特に、交流学級担任との事前打合せの実施、事前学習の実施については、学習内容に応じて適宜行っているとの回答が多く、児童の学習成果が高まるように、支援を行っていることが分かった。

今回の調査では、交流及び共同学習で行っている学習内容については調査していないため、どのような内容でこれらの支援を行っているのかまでは不明である。どのような学習の際に支援を行うかについての知見の蓄積があれば、今後交流及び共同学習を進める上で、役立つ情報になると考えられる。

2.7.5 相談、校内組織、研修等について

2.7.5.1 日々の指導に関して相談する環境について

特別支援学級の担任は少人数であることが考えられるため、日々の指導に関する課題や困難さについて相談できる環境に課題があることが推測できる。前回の調査においては、特に知的障害特別支援学級単独設置の群では、「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指摘されていた。

今回の調査を見ると、日々の指導に関して相談する環境について、当てはまるもの全てに回答したものでは、こうした傾向はなく、どの群においても「校内の同僚や先輩に相談す

る」が最も多い結果となっていた。

しかし、特に当てはまるものを1つ求めたものでは、最も多い割合はどの群においても「校内の同僚や先輩に相談する」で変わりがないが、A群ではB群とC群よりも「管理職に相談する」を回答した割合が期待値よりも有意に多かったことが分かった。

特別支援教育体制の構築の充実により、障害のある児童や特別な教育的なニーズのある児童に対して、担任だけではなく学校全体で見るという意識が浸透してきていることが影響し、同僚や先輩に相談しやすい雰囲気が醸成されてきていると考えることができる。

一方で、知的障害特別支援学級単独設置の条件にある担任の一部では、「校内の同僚や先輩に相談する」ことが主となりにくい環境にある教師がいることが推測されるため、教師が一人一人の子供の充実した学びをしっかりと支援できる体制を作るためにも、このような相談しやすい状況を、今後も維持、発展させていくことが必要である。

相談内容は、「個々の児童に応じた具体的な指導方法に関すること」が最も多く、次いで「児童の実態把握に関すること」「授業内容に関すること」が多いという結果だった。児童の指導方法に関する内容が主となっていることから、児童の実態に応じた指導内容や方法をどのようにすべきか悩んでいることが推測できるため、こうしたニーズに対応する支援を行う必要があると考えられる。

2.7.5.2 研修等について

校内研修の有無については、A群では64.3%、B群では69.9%、C群では76.0%が特別支援教育に関する校内研修を実施している結果となっており、多くの学校で特別支援教育に関する校内研修が実施されていることが分かった。校内研修の講師としては、「校内の同僚（特別支援教育コーディネーター等）」との回答が最も多く、校内職員が中心に行っていることが分かった。

また、研修に関連する設問として、特総研のWebや講義配信視聴の有無をきいているが、どの群においても3割以下と群を問わずに少ないことが明らかとなった。これは、知的障害特別支援学級担任に研究所のコンテンツが知られていないことや、ニーズに合った内容が少ないことなどの要因が予想される。

特別支援学級担任の構成の傾向からすると、経験の浅い教師が多いことから、分かりやすい内容や、試しやすい内容等の取り掛かりやすさを工夫し、実践の合間に見てもらえるような構成のコンテンツを備えたWebを提供する必要があると考えられる。