

中学校知的障害特別支援学級の結果と考察

3. 1. 担任する知的障害特別支援学級の状況について

3.1.1 教育経験年数

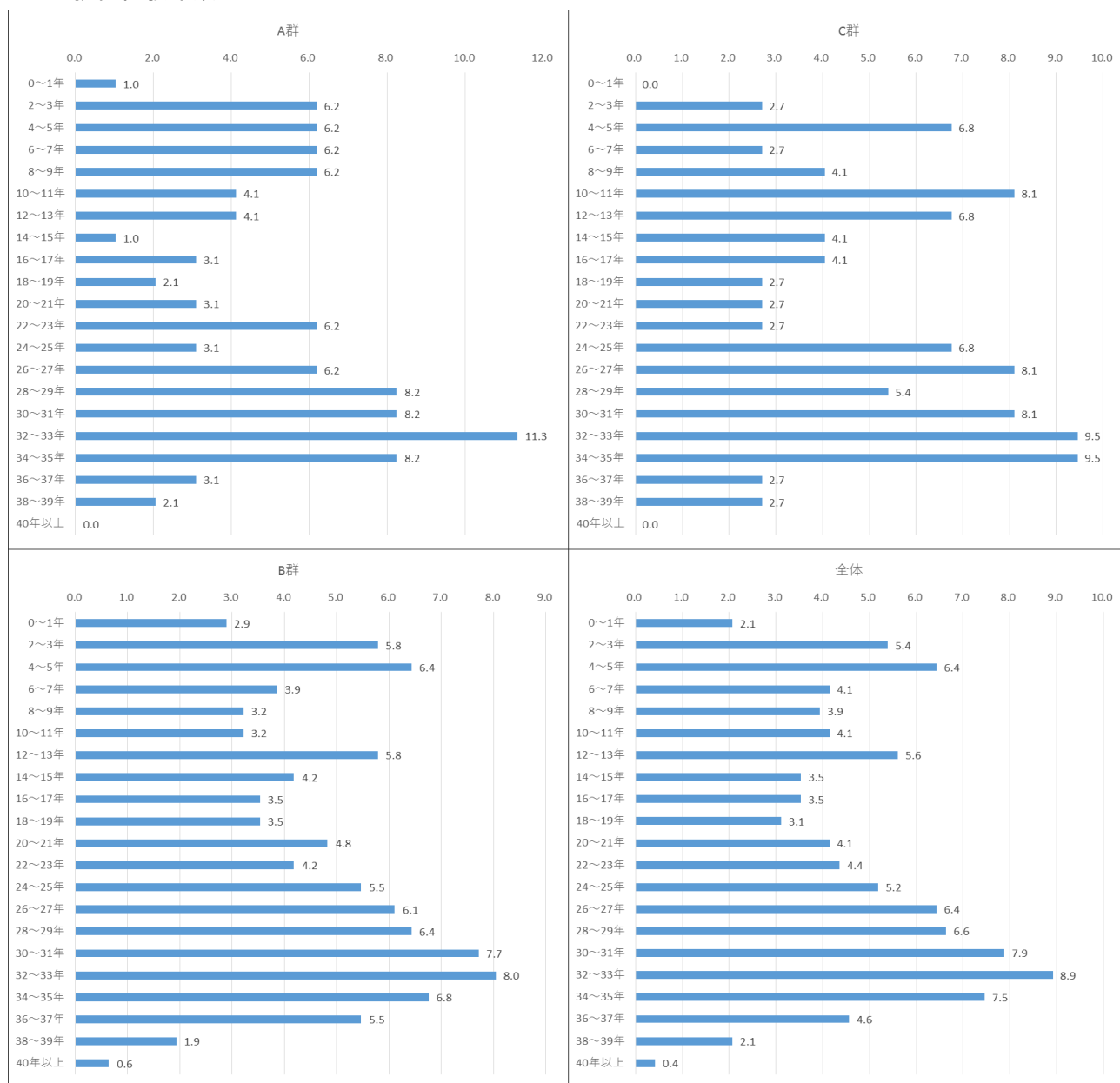


図 3-1-1 教員経験年数

回答した教員の教育経験年数について、図 3-1-1 に示した。該当する数は A 群が 97 件、B 群が 311 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。平均経験年数は、A 群は平均 1 年 (SD=11.5)、B 群は平均 20.9 年 (SD=11.4)、C 群は平均 7 年 (SD=10.7) だった。いずれの群も教員経験年数が高い教員が多く担当している。

群別の回答について独立性の検定を行った結果、教育経験年数について有意差が認められ ($\chi^2 = 0.02899$, $df=2$, $p<0.05$)、残差分析の結果、A 群では 18～19 年、20～21 年、22～23 年の回答が、B 群では 0～1 年の回答が、C 群では、10～11 年、28～29 年、36～37 年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。

前回の調査と比較すると、24 年以上の経験年数の教員の割合が増加している。

3.1.2 特別支援教育の経験年数

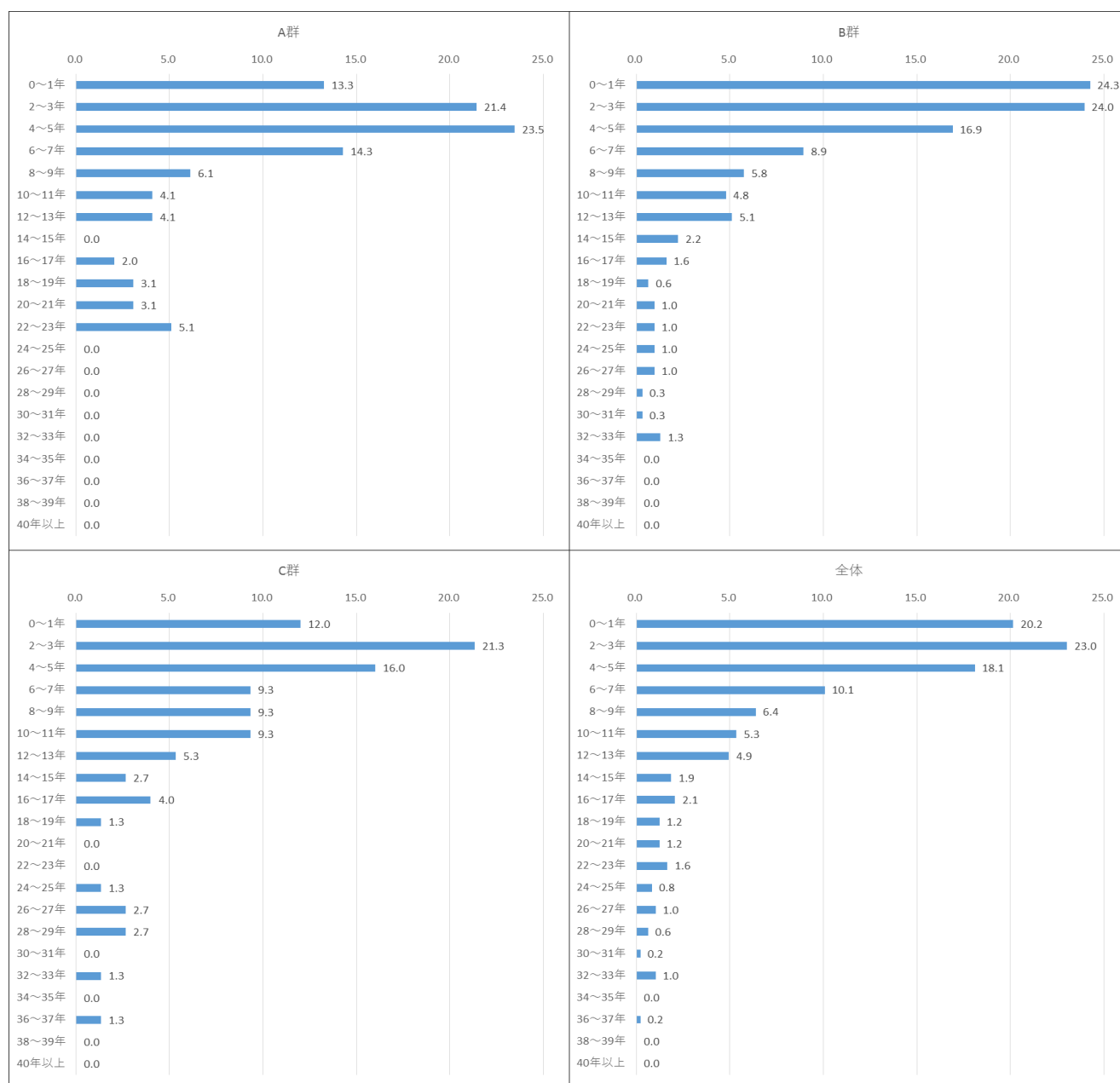


図 3-1-2 特別支援教育の経験年数

回答した教員の教育経験年数について、図 3-1-2 に示した。該当する数は A 群が 98 件、B 群が 313 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。平均経験年数は、A 群は平均 6.6 年 (SD=6.1)、B 群は平均 5.9 年 (SD=6.6)、C 群は平均 8.5 年 (SD=8.1) だった。教員経験年数に対して特別支援教育の経験年数は短いと言える。

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 ($p = 0.09812$)。どの群においても、全体的な傾向と同様ということが出来る。

この設問については、前回の調査とほぼ同様の結果であった。

3.1.3 特別支援学校教諭免許状の有無について

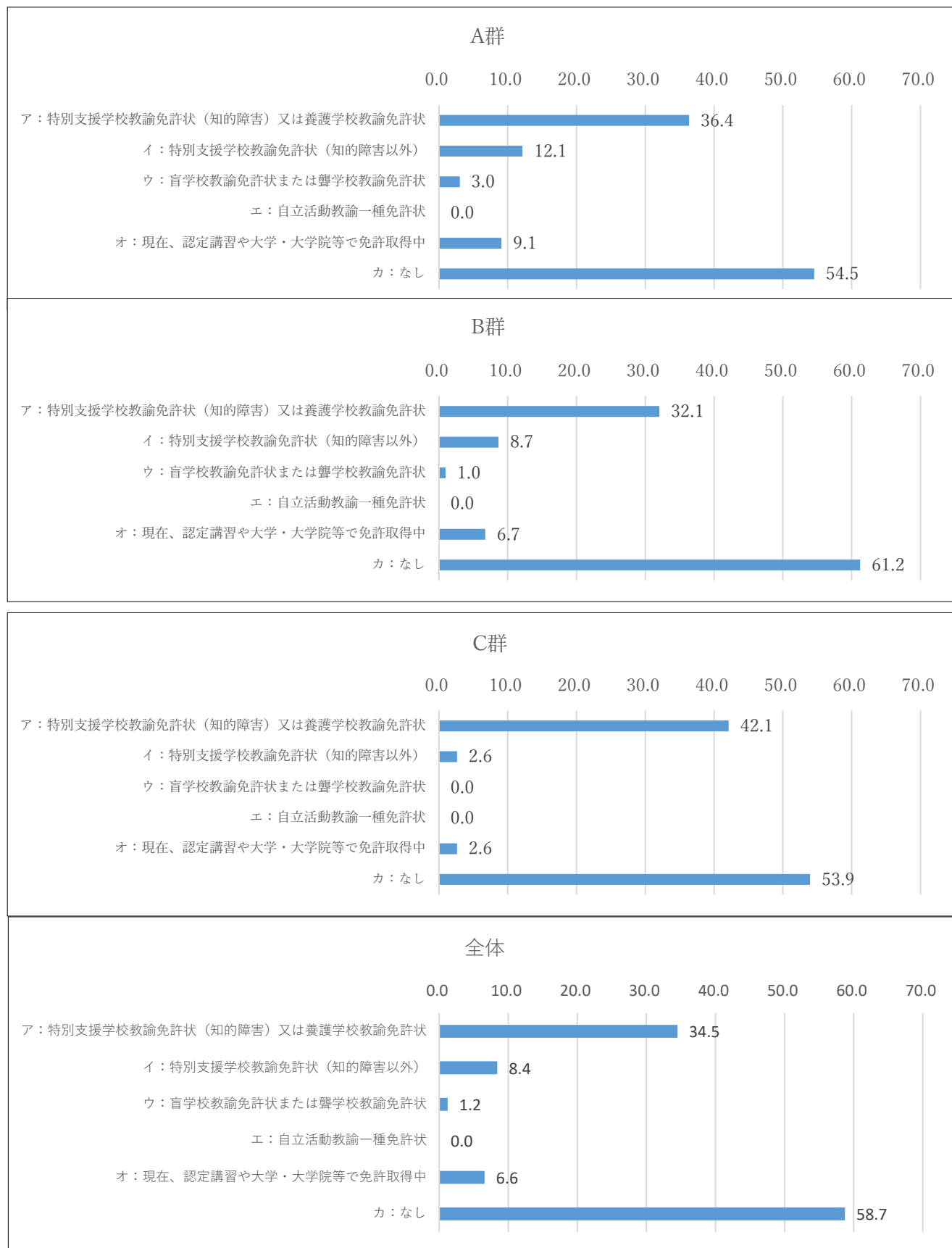


図 3-1-3 特別支援学校教諭免許状の有無

特別支援学校教諭免許状の有無について、図 3-1-3 に示した。該当する数は A 群が 99 件、B 群が 312 件、C 群が 76 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は、A 群は 36.4%(36 件)、B 群は 32.1%(100 件)、C 群は 42.1%(32 件)、「免許状なし」は、A 群は 54.5%(54 件)、B 群は 61.2%(191 件)、C 群は 53.9%(41 件)だった。C 群で特別支援学校教諭免許状を有する教員の割合が他群に比べ多いが、5 割以上の教員が特別支援教育に関する免許を有していない。前回調査でも同様の結果であり、経年での変化は見られない。

3.1.4 通常の学級担任への支援



図 3-1-4 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 3-1-4 に示した。該当する数は A 群が 97 件、B 群が 313 件、C 群が 76 件であった。「はい」と回答した割合が多いのは C 群であり、71.1%(54 件)であったが、A 群 57.7%(56 件)、B 群 58.5%(183 件)と支援を行っている割合が過半数を超える。前回調査でも、同様の結果であった。

3.1.5 通常の学級担任への支援内容

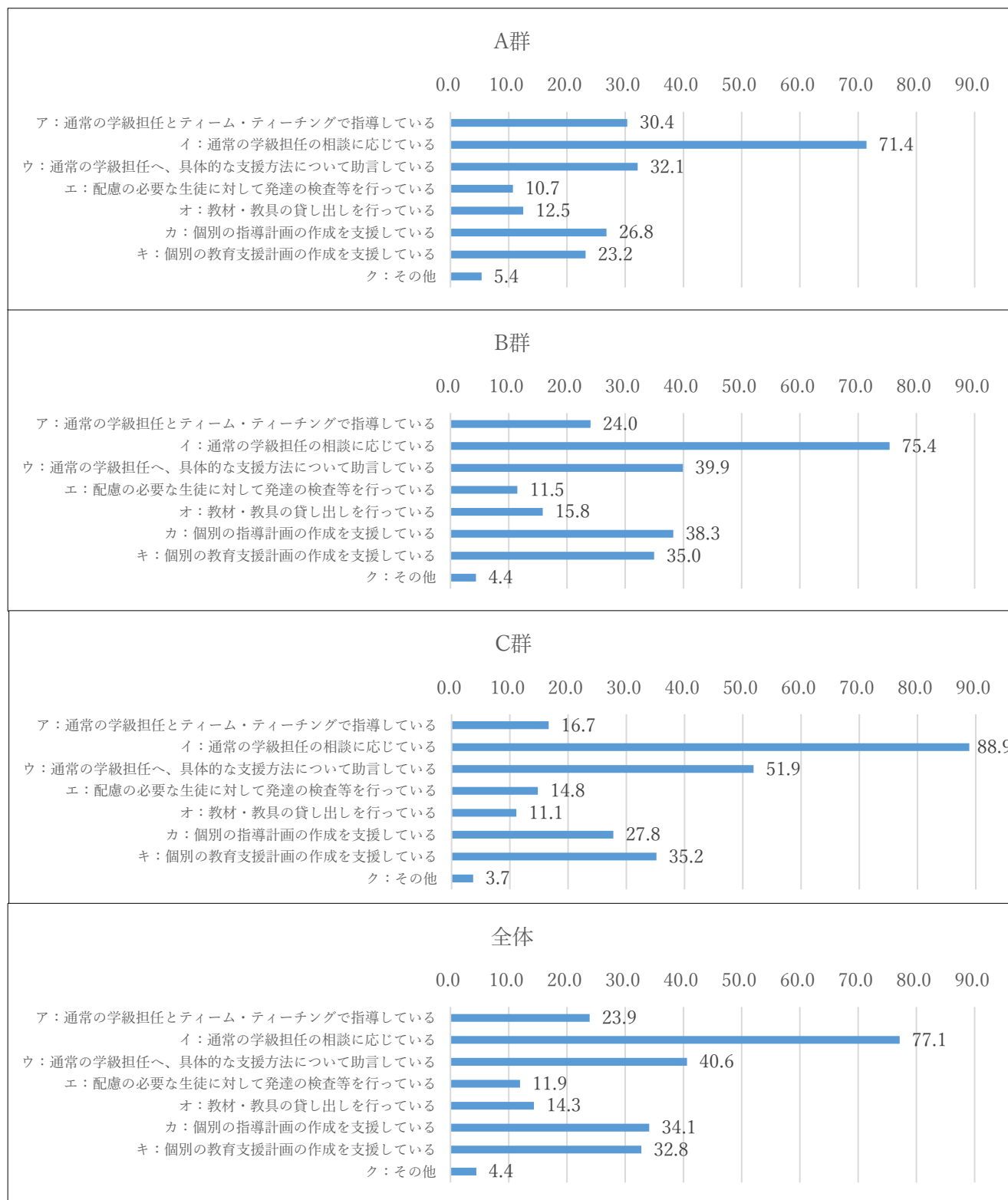


図 3-1-5 通常の学級担任への支援内容

通常の学級担任への支援内容について、図 3-1-5 に示した。該当する数は A 群が 56 件、B 群が 183 件、C 群が 54 件であった。

A 群、B 群、C 群ともに、通常の学級担任の相談に応じている項目の割合が大きい（複数回答）。特に C

群では9割程度である。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。

3.1.6 在籍する生徒数



図 3-1-6 在籍する生徒数

在籍する生徒数を、図 3-1-6 に示した。該当する数は A 群が 99 件、B 群が 314 件、C 群が 76 件であった。全体的な傾向を見ると 5 名までは、ほぼ同じ割合で有り、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、在籍する生徒数について有意差が認められ ($\chi^2 = 0.0004998$, $df=2$, $p<0.5$)、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。

3.1.7 在籍する生徒の支援の度合い

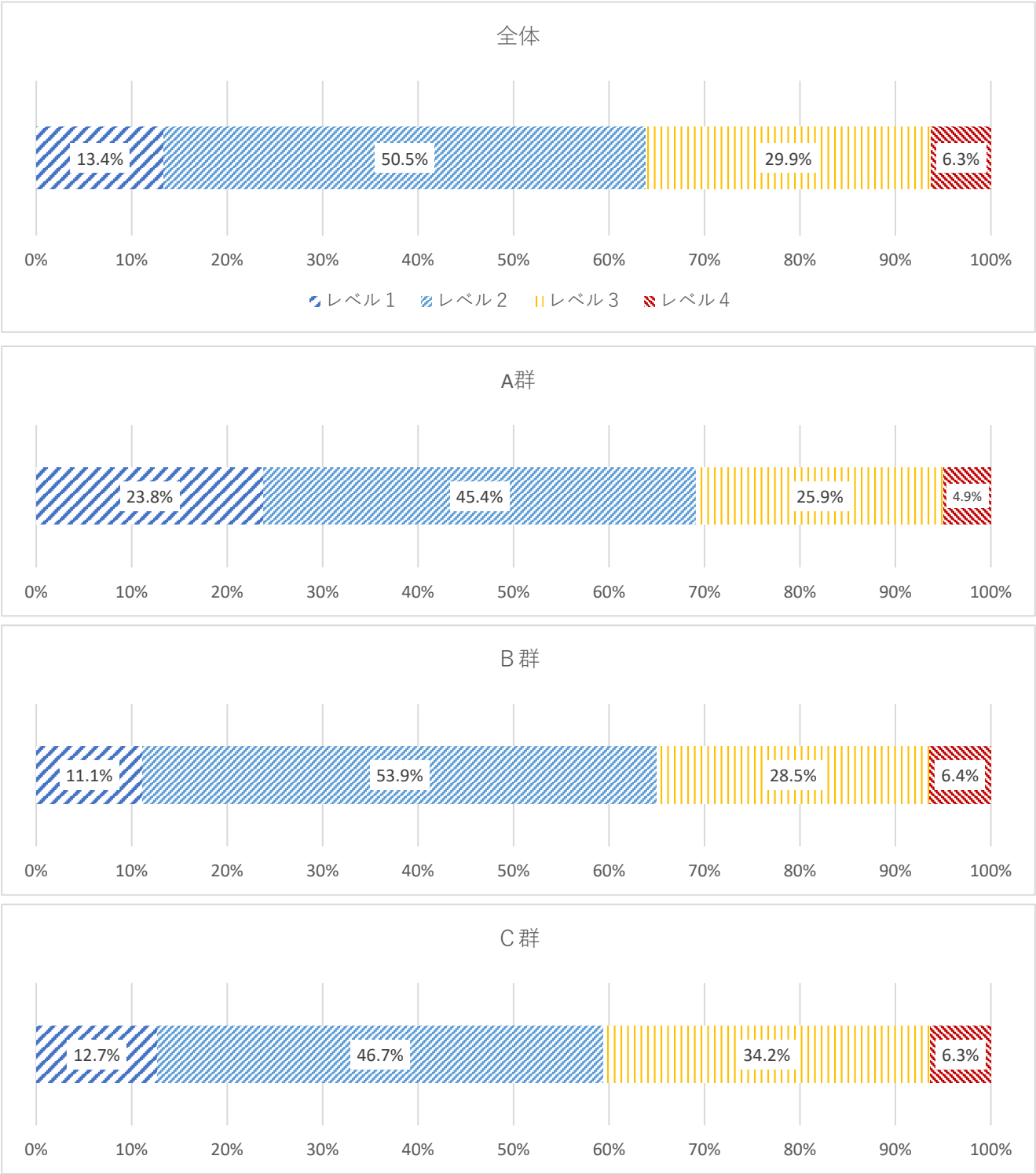


図 3-1-7 在籍する生徒の支援の度合い

在席する生徒の支援の度合いについて、図 3-1-7 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 の児童が多いことがわかる。

3.1.8 在籍する生徒の障害毎の割合

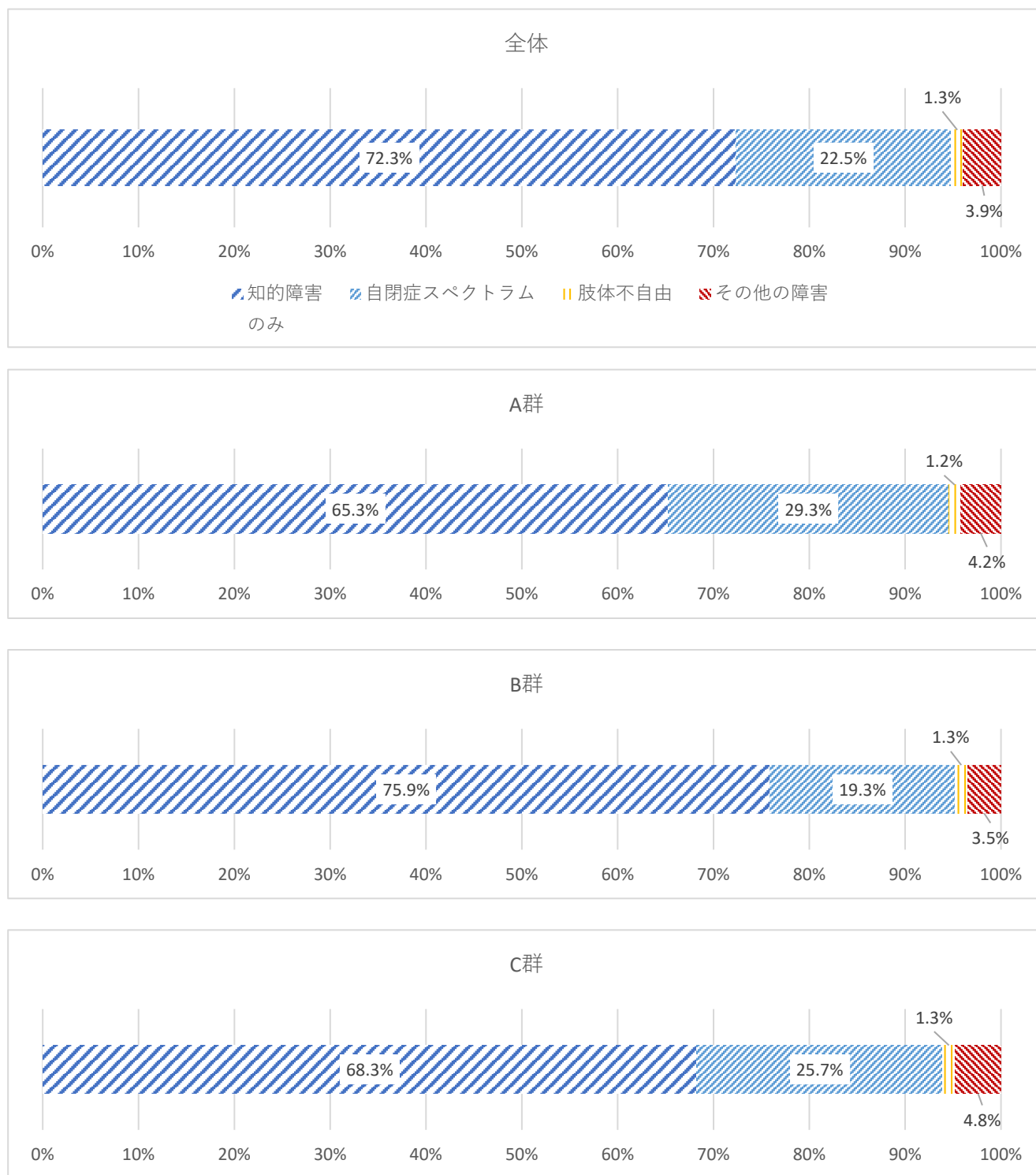


図 3-1-8 在籍する生徒の障害毎の割合

在籍する生徒の障害毎の割合について、図 3-1-8 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、知的障害のみの生徒の割合が 6 割を超えており、自閉症スペクトラムを合わせ有する生徒が割 2 ～ 3 割程度在籍している事が分かる。

3.1.9 他の特別支援学級との合同授業の有無

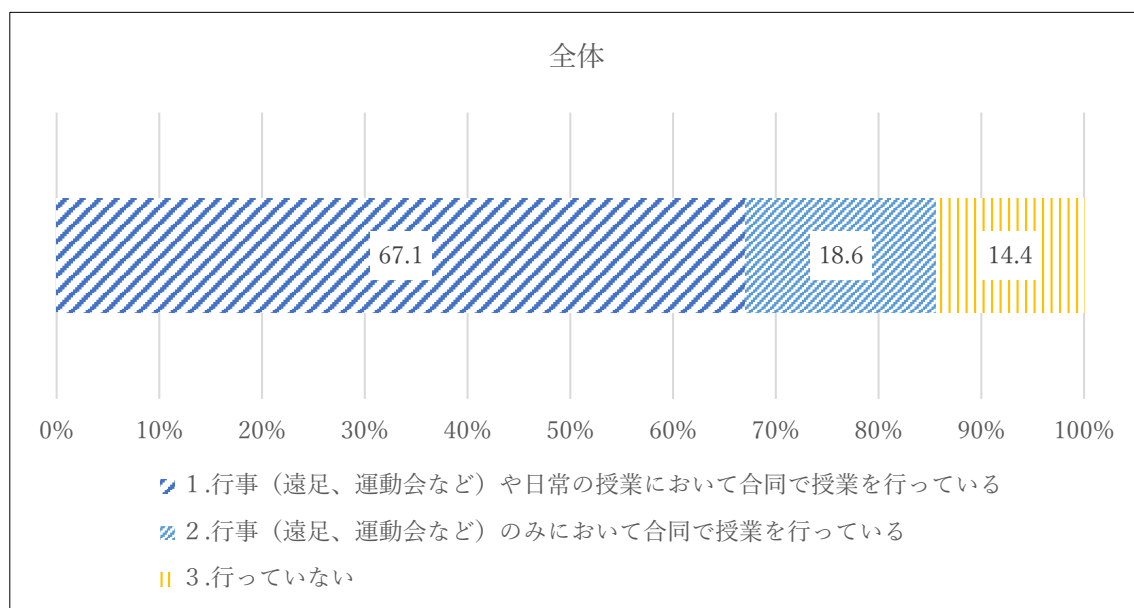


図 3-1-9 他の特別支援学級との合同授業の有無

他の特別支援学級との合同授業の有無について図 3-1-9 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 14.4% 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 6 割を超えており、学級単独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。

3. 1. 10 他の特別支援学級との合同授業を行う理由

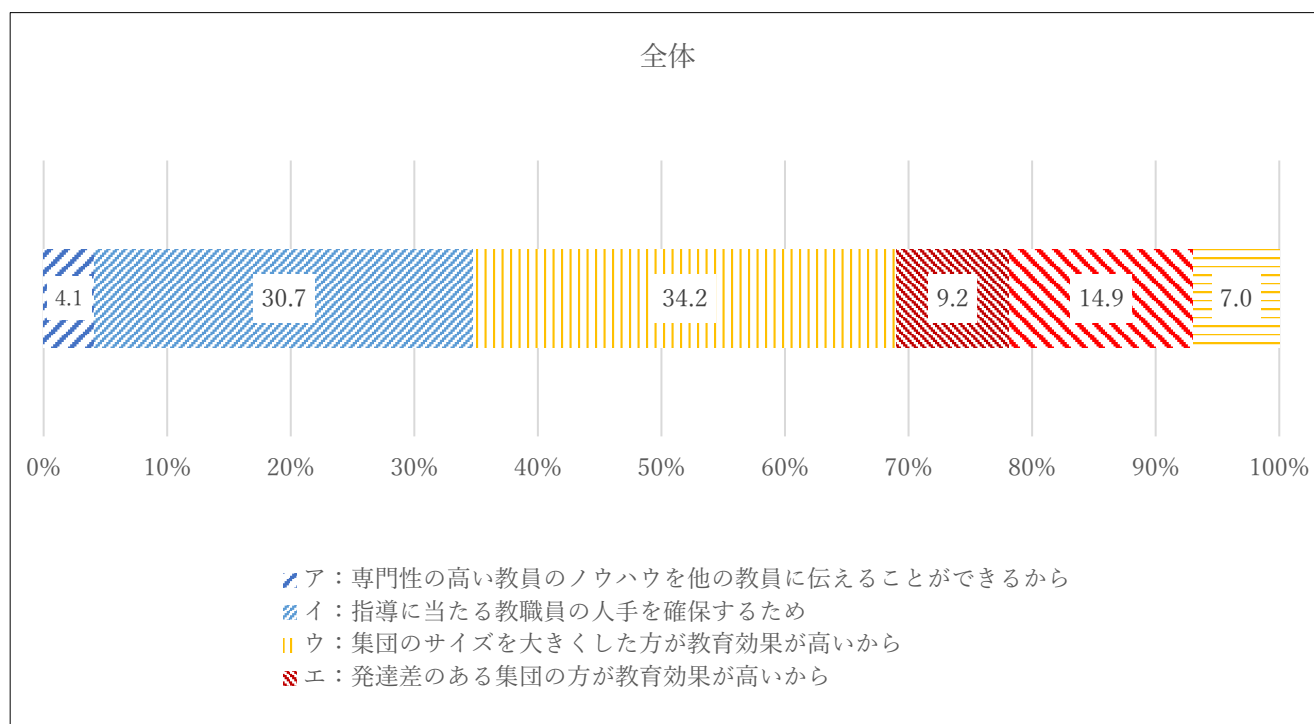


図 3-1-10 他の特別支援学級との合同授業を行う理由

他の特別支援学級との合同授業を行う理由について図 3-1-10 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、集団のサイズを大きくした方が教育効果が高いから (34.2%)、指導に当たる教職員の人手を確保するため (30.7%) という回答であった。中学校の特別支援学級の学級サイズや在籍する生徒の実態などから、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。

3. 2. 教育課程や指導及び評価について

3. 2. 1 教育課程について

3. 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 1 ～ 3 学年の中から、名簿で最初の生徒を各 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 3-2-1 中心となる教育課程の編成（1 学年）

1 学年について、図 3-2-1 に示した。該当する数はA群が 72 件、B群が 194 件、C群が 63 件、全体で 329 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 37.5%(27 件)、B群が 49.5%(96 件)、C群が 54.0%(34 件)となっており、次いでA群では知的障害が 29.2%(21 件)、B群では当該学年が 27.3%(53 件)、C群では知的障害が 23.8%(15 件)となっていた。

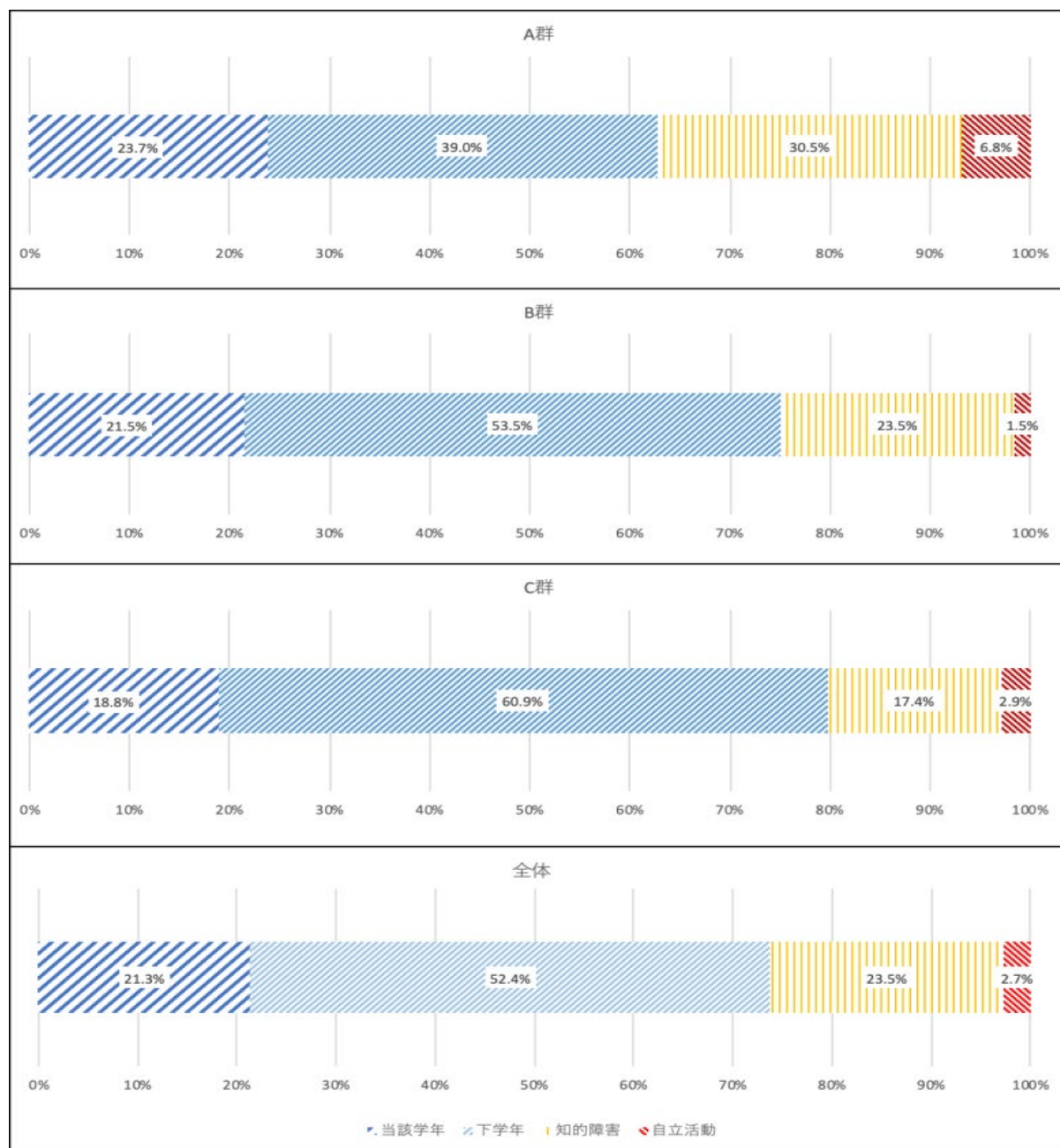


図 3-2-2 中心となる教育課程の編成（2 学年）

2 学年について、図 3-2-2 に示した。該当する数はA群が 59 件、B群が 200 件、C群が 69 件、全体で 328 件であった。

群別にみると、A～C群の全てにおいて下学年が最も多く、A群が 39.0%(23 件)、B群が

53.5%(107 件)、C 群が 60.9%(42 件)となっており、次いでA群では知的障害が 30.5%(18 件)、B 群では知的障害が 23.5%(47 件)、C 群では当該学年が 18.8%(13 件)となっていた。

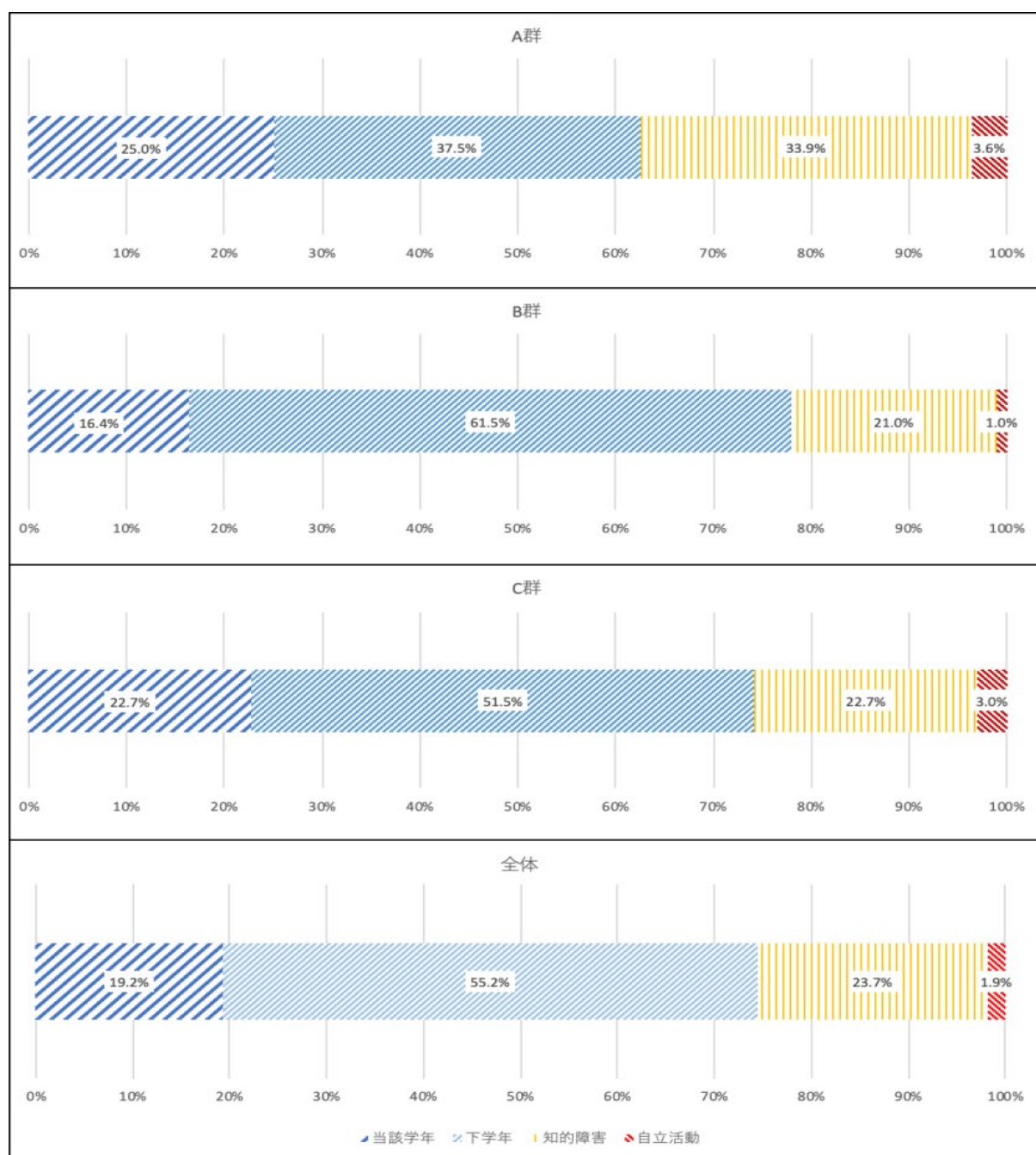


図 3-2-3 中心となる教育課程の編成（3 学年）

3 学年について、図 3-2-3 に示した。該当する数はA群が 56 件、B 群が 195 件、C 群が 66 件、全体で 317 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 37.5%(21 件)、B 群が 61.5%(120 件)、C 群が 51.5%(34 件)となっており、次いでA群では知的障害が 33.9%(19 件)、B 群では知的障害が 21.0%(41 件)、C 群では当該学年と知的障害が 22.7%(15 件)となっていた。

以上の1～3学年の結果から、中心となる教育課程として、A～C群の全てにおいて下学年が多くなっており、小学校に比べて当該学年の割合が少な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、新中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。

3.2.1.2 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1～3学年の中から、名簿で最初の生徒を各1名選び、回答を得た。

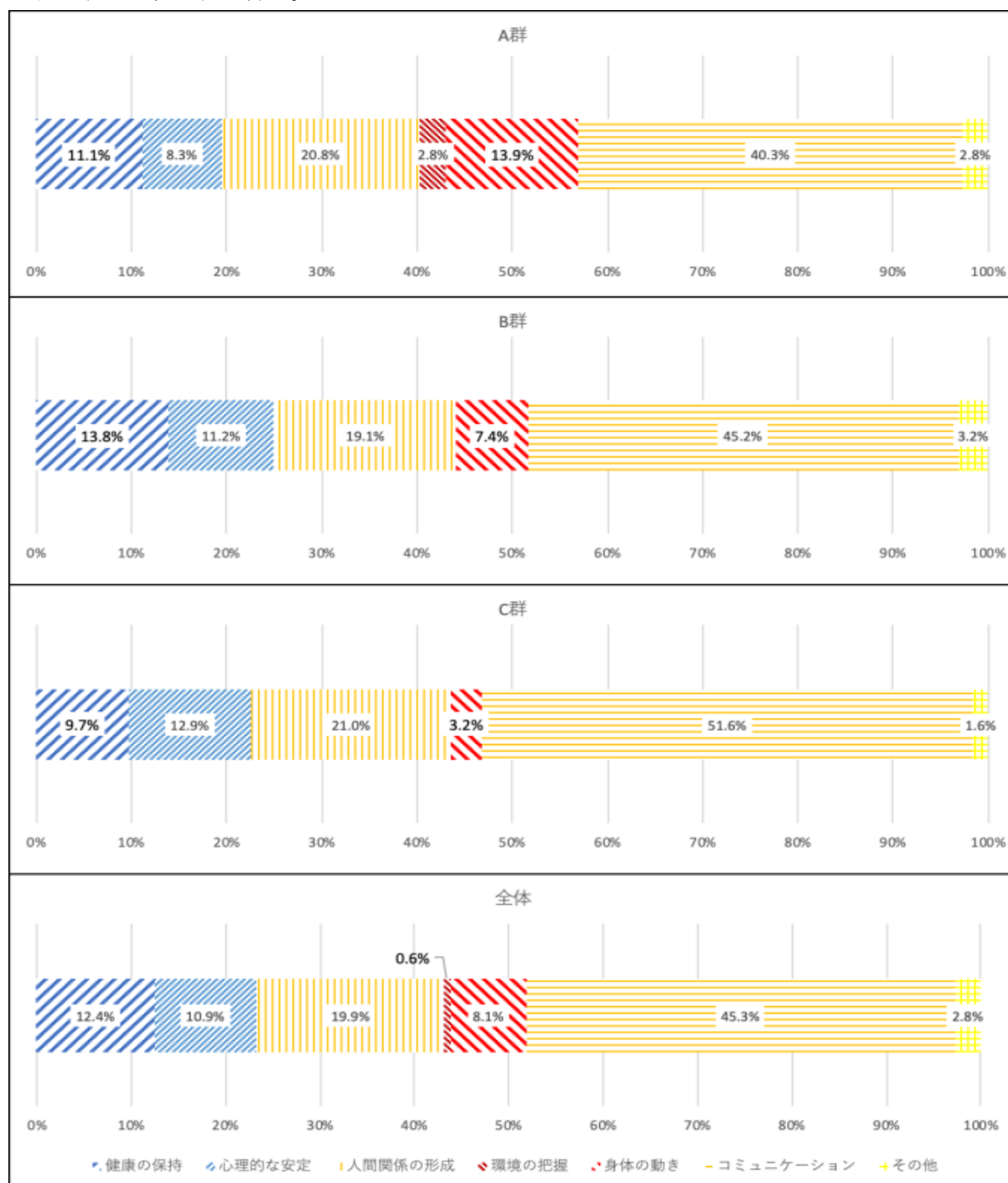


図 3-2-4 自立活動の主な内容（1学年）

1学年について、図3-2-4に示した。該当する数はA群が72件、B群が188件、C群が62件全体で322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40.3%(29件)、B群が45.2%(85件)、C群が51.6%(32件)となっており、次いで人間関係の形成がA群では

20.8%(15 件)、B 群では 19.1%(36 件)、C 群では 21.0%(13 件)となっていた。

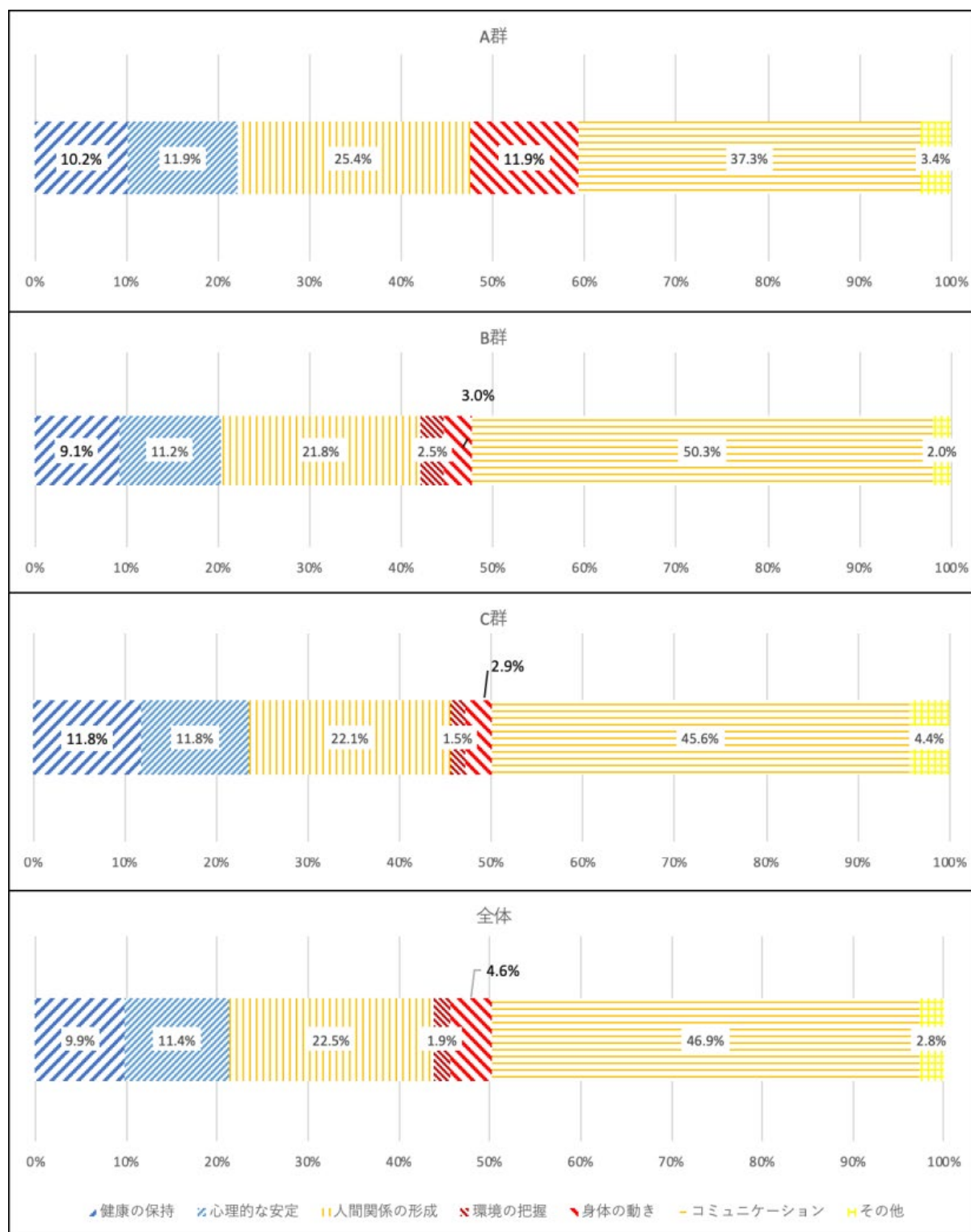


図 3-2-5 自立活動の主な内容（2 学年）

2 学年について、図 3-2-5 に示した。該当する数は A 群が 59 件、B 群が 197 件、C 群が 68 件、全体で 324 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 37. 3%(22 件)、B 群が 50. 3%(99 件)、C 群が 45. 6%(31 件) となっており、次いで人間関係の形成がA群では 25. 4%(15 件)、B 群では 21. 8%(43 件)、C 群では 22. 1%(15 件) となっていた。



図 3-2-6 自立活動の主な内容（3 学年）

3 学年について、図 3-2-6 に示した。該当する数はA群が 56 件、B 群が 191 件、C 群が 64 件、全体で 311 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 57. 1%(32 件)、B 群が 58. 6%(112 件)、C 群が 57. 8%(37 件) となっており、次いで人間関係の形成がA群では

12.5%(7 件)、B 群では 15.7%(30 件)、C 群では 17.2%(11 件)となっていた。

以上の 1 ～ 3 学年の結果から、A ～ C 群の全てにおい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が多くなっていることが分かる。特に、3 学年では、A ～ C 群の全てにおいてコミュニケーションが半数以上となっていることが分かる。特定の生徒の結果ではあるが、知的障害特別支援学級に在籍する生徒の実態を捉えた内容設定をしていることが考えられる。

3.2.2 生活単元学習・作業学習の実施の有無等

3.2.2.1 生活単元学習の実施の有無等

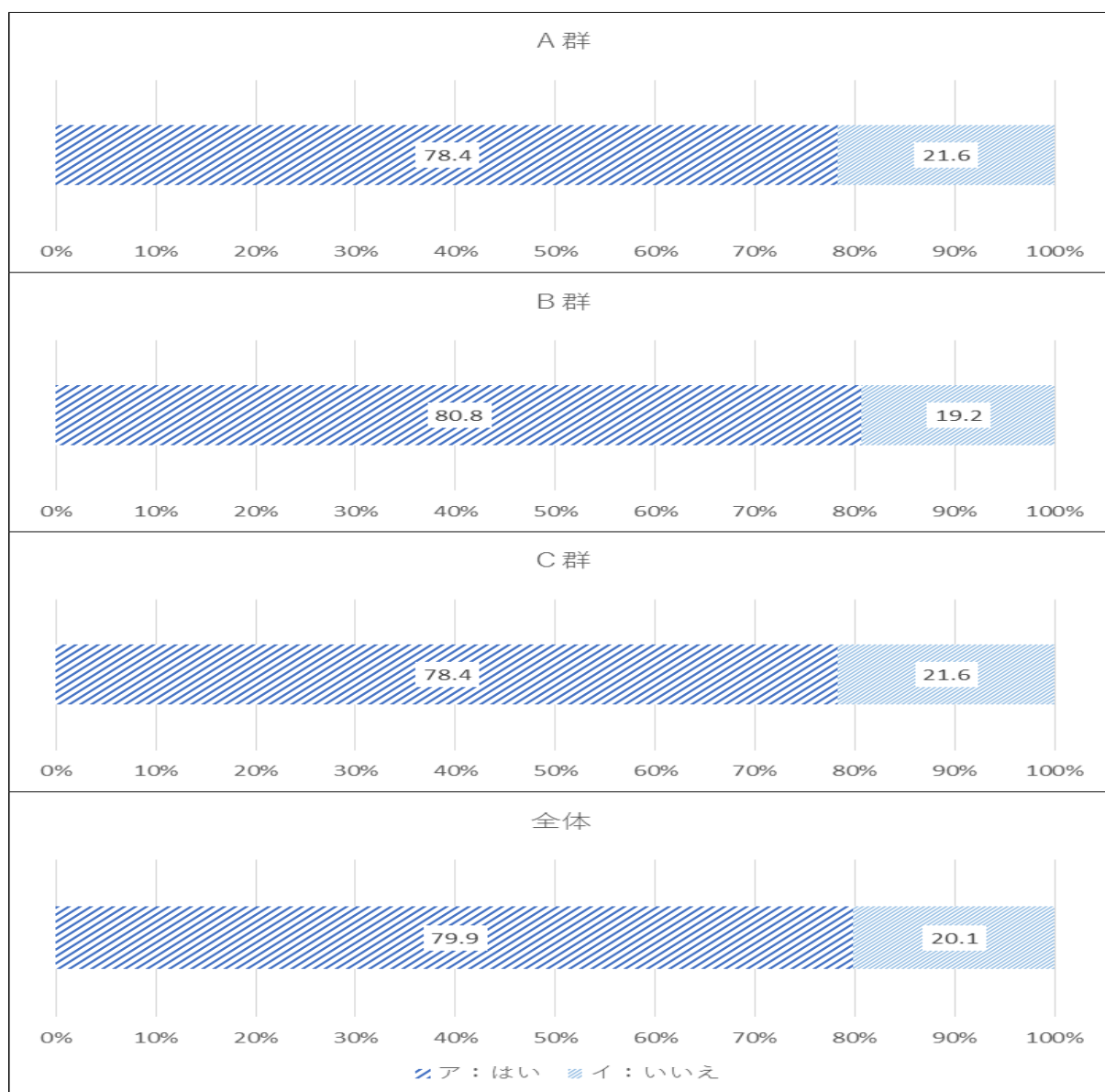


図 3-2-7 生活単元学習の実施の有無

生活単元学習の実施の有無について、図 3-2-7 に示した。該当する数はA群が 97 件、B群が 312 件、C群が 74 件、全体で 483 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 78.4% (76 件)、B群が 80.8% (252 件)、C群が 78.4% (58 件)であり、実施している割合が約 8 割であることが分かる。

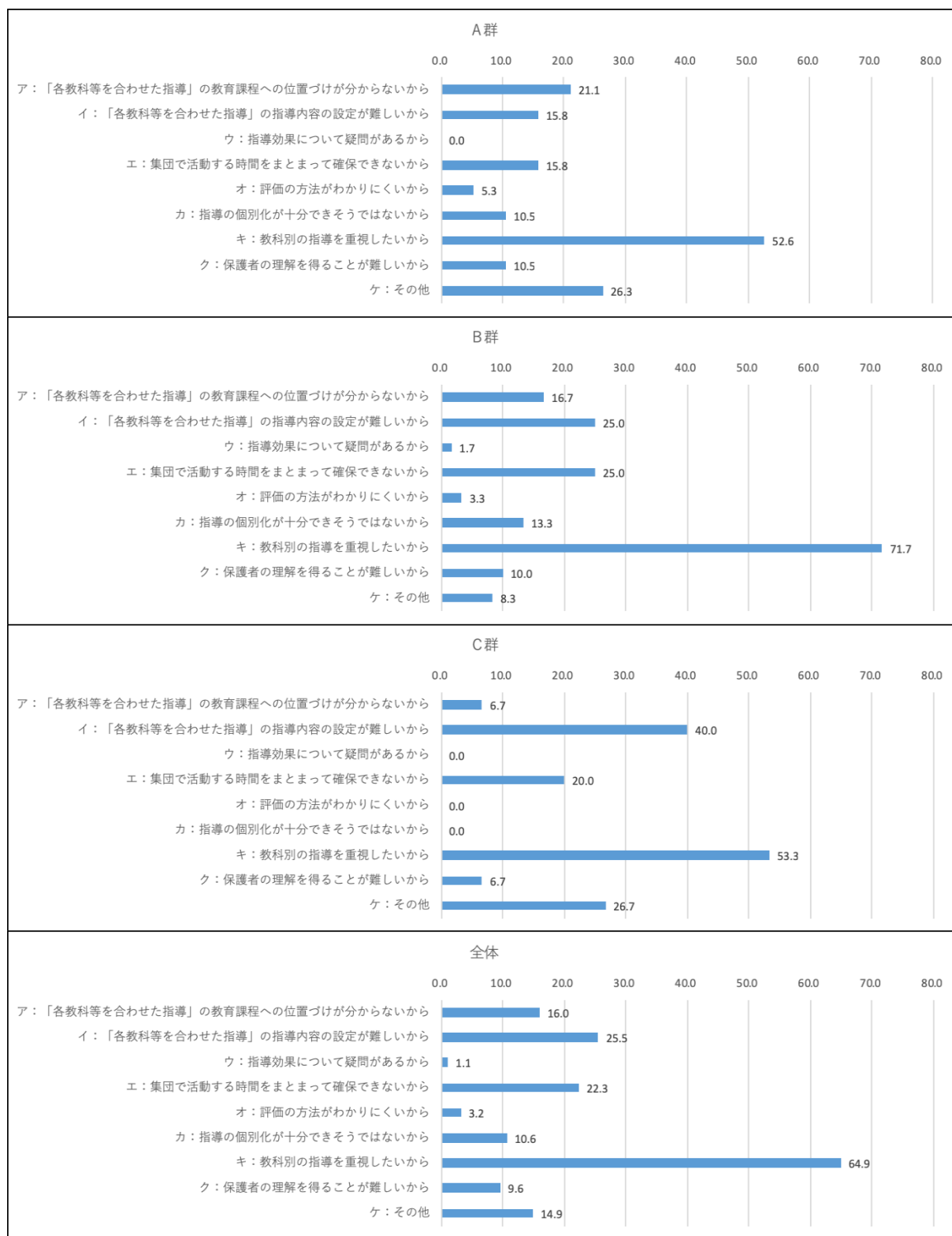


図 3-2-8 生活単元学習を実施していない理由（全て）（複数回答）

生活単元学習を実施していない理由の全てについて、図 3-2-8 に示した。該当する数はA群が 19 件、B群が 60 件、C群が 15 件、全体で 94 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 52.6%（10 件）、B群が 71.7%（43 件）、C群が 53.3%（8 件）となっていた。



図 3-2-9 生活単元学習を実施していない理由（特にあてはまるもの）

生活単元学習を実施していない理由として特にあてはまるものについて、図 3-2-9 に示した。該当する数はA群が 10 件、B群が 28 件、C群が 8 件、全体で 46 件であった。

群別にみると最も多いのが、A群では「エ：集団で活動する時間をまとめて確保できないから」と「キ：教科別の指導を重視したいから」が 30.0%（3 件）、B群では「キ：教科別の指導を重視したいから」が 60.7%（17 件）、C群では「キ：教科別の指導を重視したいから」が 50.0%（4 件）となっていた。

以上、図 3-2-8 と図 3-2-9 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、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。

3.2.2.2 作業学習の実施の有無等

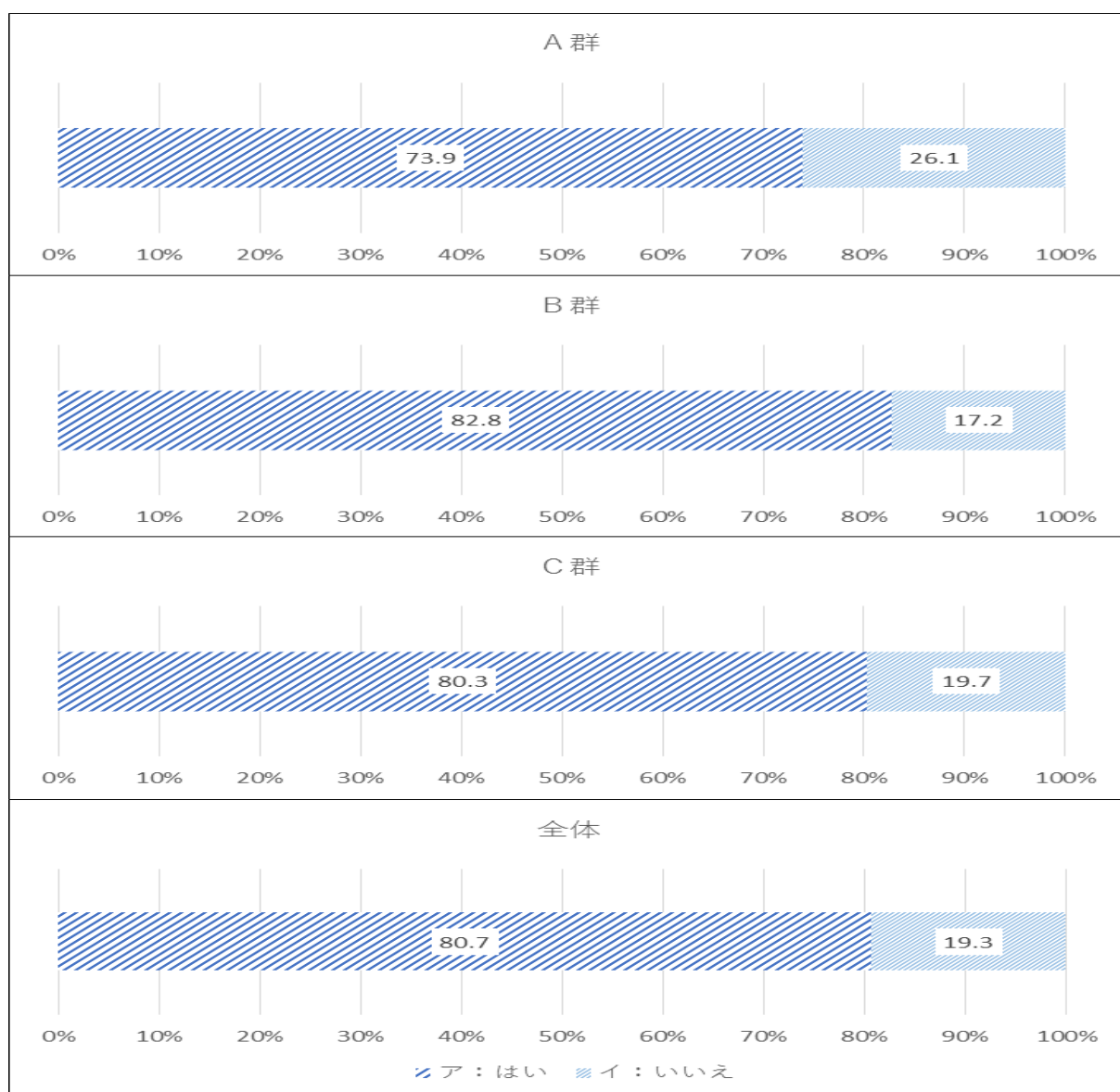


図 3-2-10 作業学習の実施の有無

作業学習の実施の有無について、図 3-2-10 に示した。該当する数はA群が 92 件、B群が 297 件、C群が 66 件、全体で 455 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 73.9% (68 件)、B群が 82.8% (246 件)、C群が 80.3% (53 件)であり、実施している割合が約 7～8 割であることが分かる。

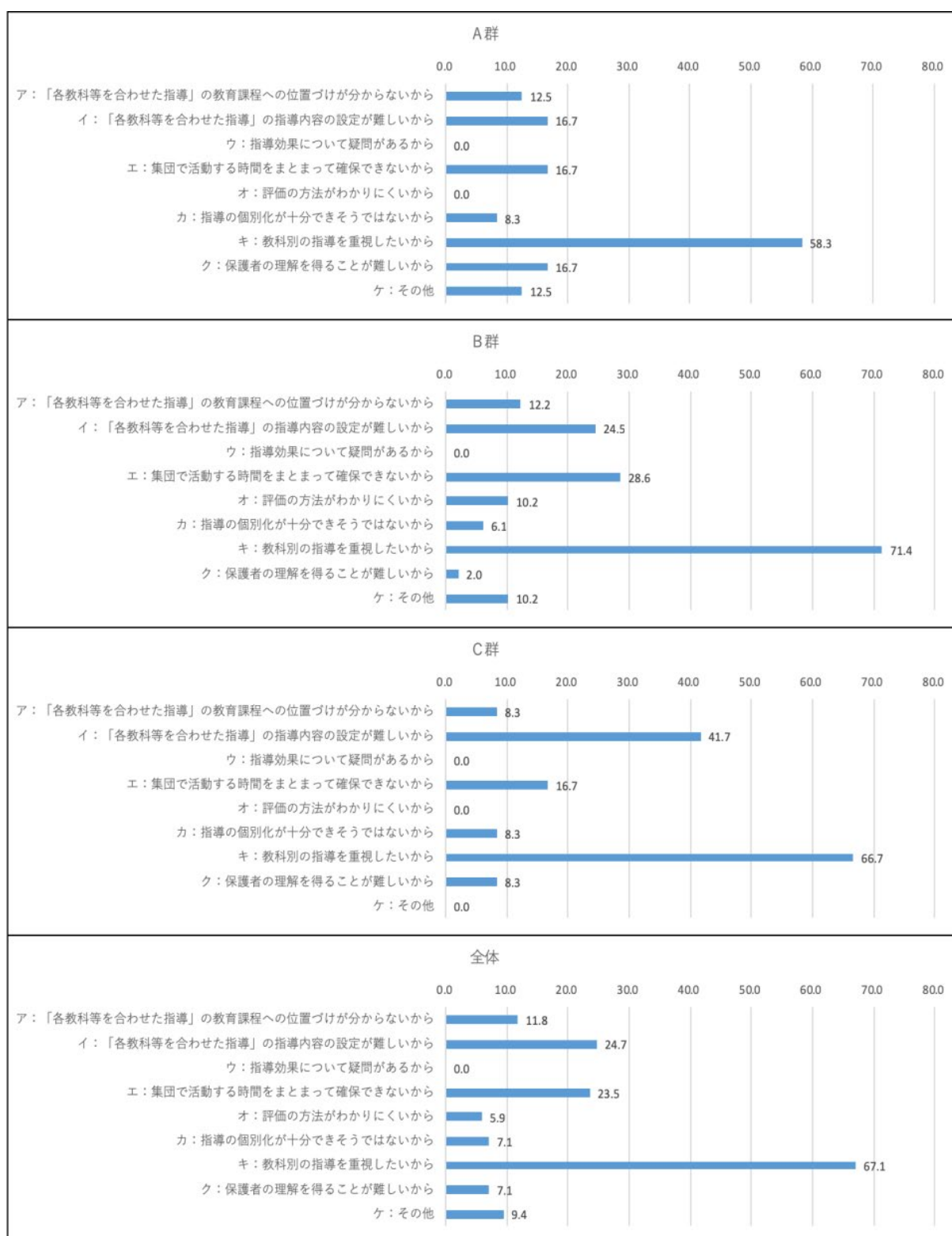


図 3-2-11 作業学習を実施していない理由（全て）（複数回答）

作業学習を実施していない理由の全てについて、図 3-2-11 に示した。該当する数はA群が 24 件、B群が 49 件、C群が 12 件、全体で 85 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 58.3%（14 件）、B群が 71.4%（35 件）、C群が 66.7%（8 件）となっていた。



図 3-2-12 作業学習を実施していない理由（特にあてはまるもの）

作業学習を実施していない理由として特にあてはまるものについて、図 3-2-12 に示した。該当する数は A 群が 13 件、B 群が 20 件、C 群が 8 件、全体で 41 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 53.8%（7 件）、B 群が 35.0%（7 件）、C 群が 75.0%（6 件）となっていた。

以上、図 3-2-11 と図 3-2-12 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。

3. 2. 3 国語・数学の授業で使っている教材等

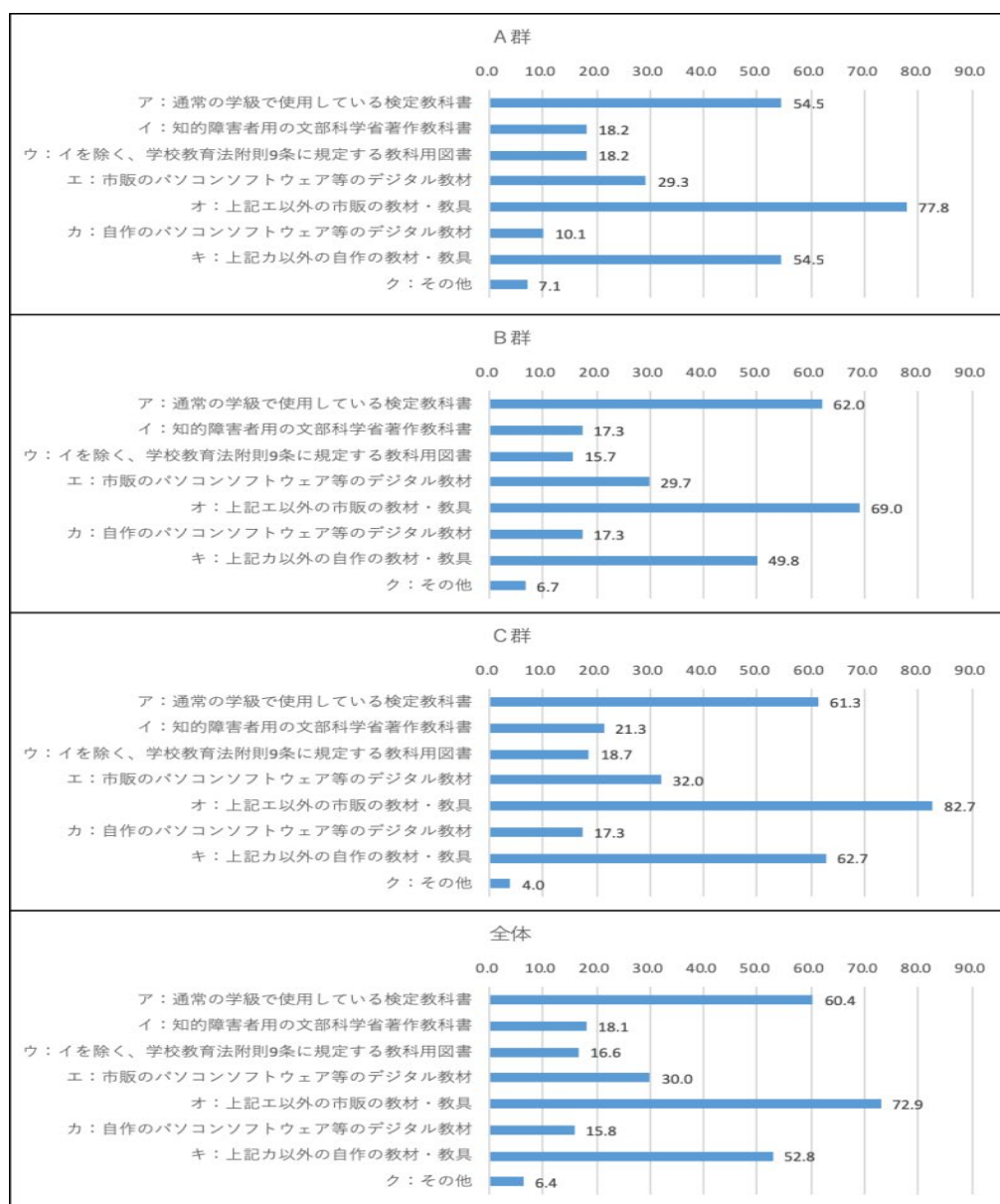


図 3-2-13 国語・数学の授業で使っている教材等（複数回答）

国語・数学の授業で使っている教材等について、図 3-2-13 に示した。該当する数はA群が 99 件、B群が 313 件、C群が 75 件、全体で 487 件であった。

群別にみると、A～C群の全てにおいて、「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」が最も多く、A群が 77.8% (77 件)、B群が 69.0% (216 件)、C群が 82.7% (62 件)であり、次いでA群では「ア：通常の学級で使用している検定教科書」と「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 54.5% (54 件)、B群では「ア：通常の学級で使用している検定教科書」が 62.0% (194 件)、C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 62.7% (47 件)となっていた。

このことから、A～C群の全てにおいて、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・教具が最も多く、次いで通常の学級で使用している検定教科書又は自作のパソコ

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、先述した特定の生徒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同様の結果であった。また、デジタル教材が増えていないことも分かった。

3.2.4 観点別学習評価の実施の有無

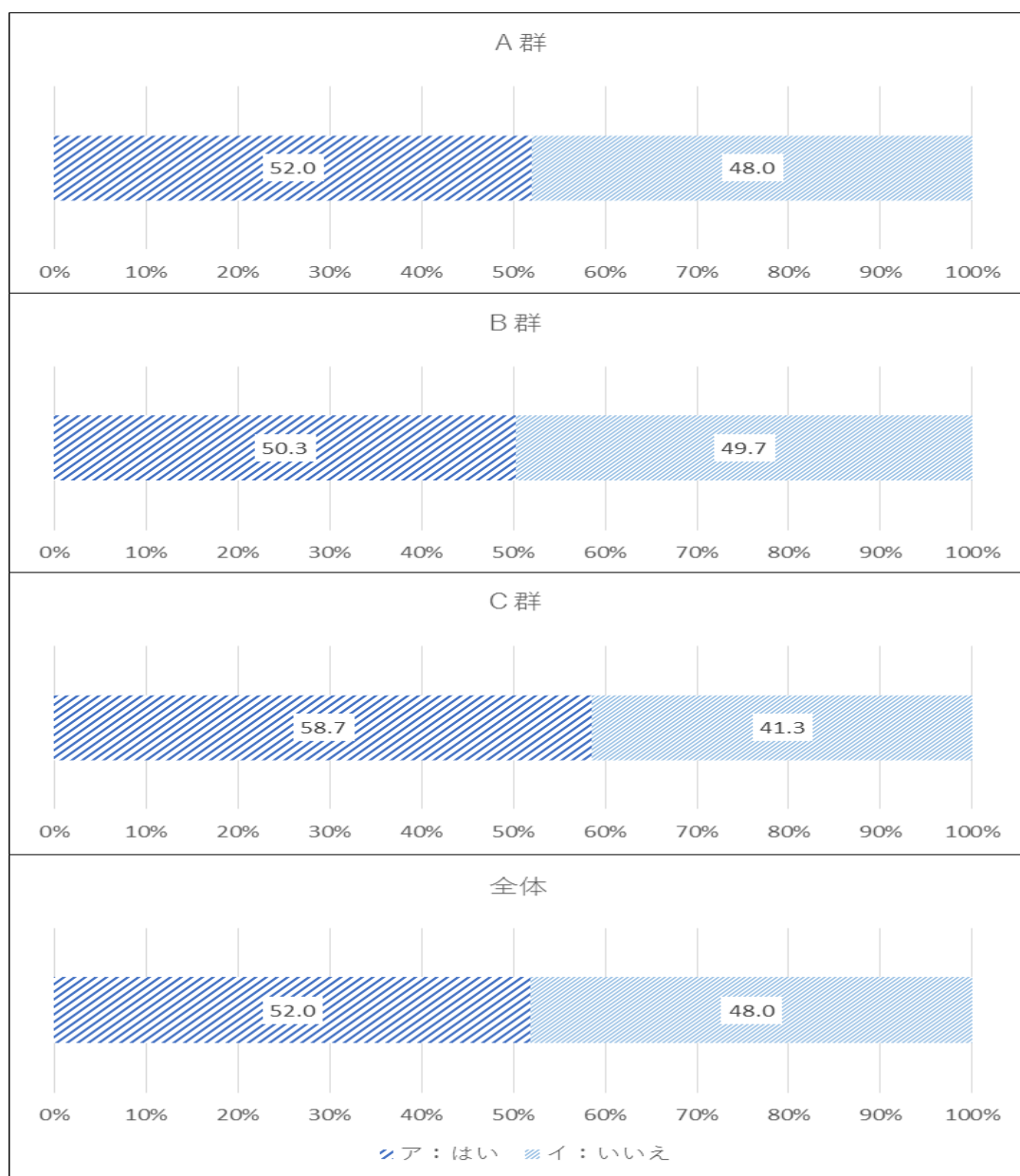


図 3-2-14 観点別学習評価の実施の有無

観点別学習評価の実施の有無について、図 3-2-14 に示した。該当する数はA群が 98 件、B群が 312 件、C群が 75 件、全体で 485 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 52.0% (51 件)、B群が 50.3% (157 件)、C群が 58.7% (44 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生徒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。

3.2.5 観点別学習評価の実施機会

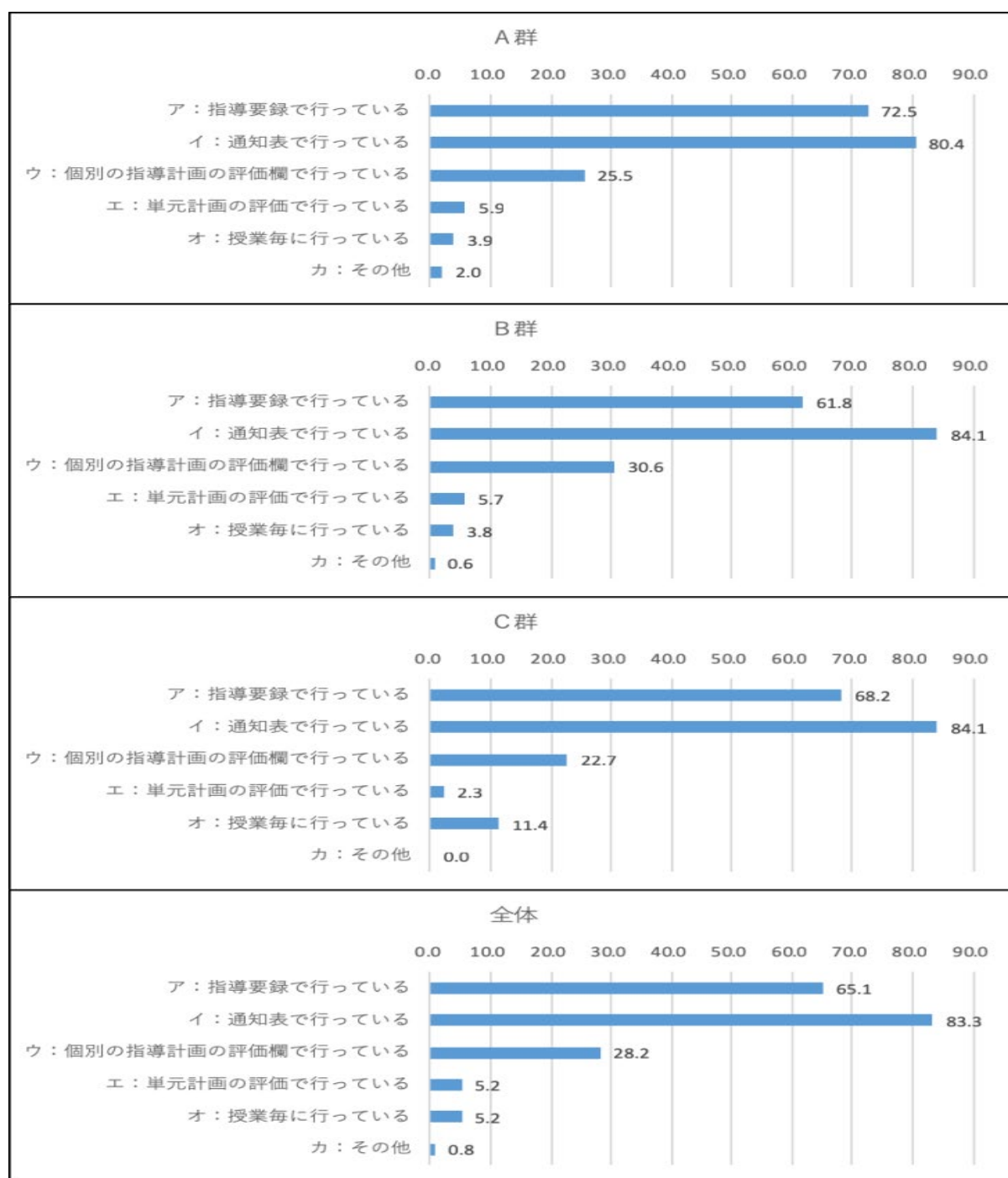


図 3-2-15 観点別学習評価の実施機会（複数回答）

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 3-2-15 に示した。該当する数はA群が 51 件、B群が 157 件、C群が 44 件、全体で 252 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 80.4% (41 件)、B群が 84.1% (132 件)、C群が 84.1% (37 件)であり、次いで「ア：指導要録で行っている」がA群では 72.5% (37 件)、B群では 61.8% (97 件)、C群では 68.2% (30 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。

3. 2. 6 学習評価の困難理由

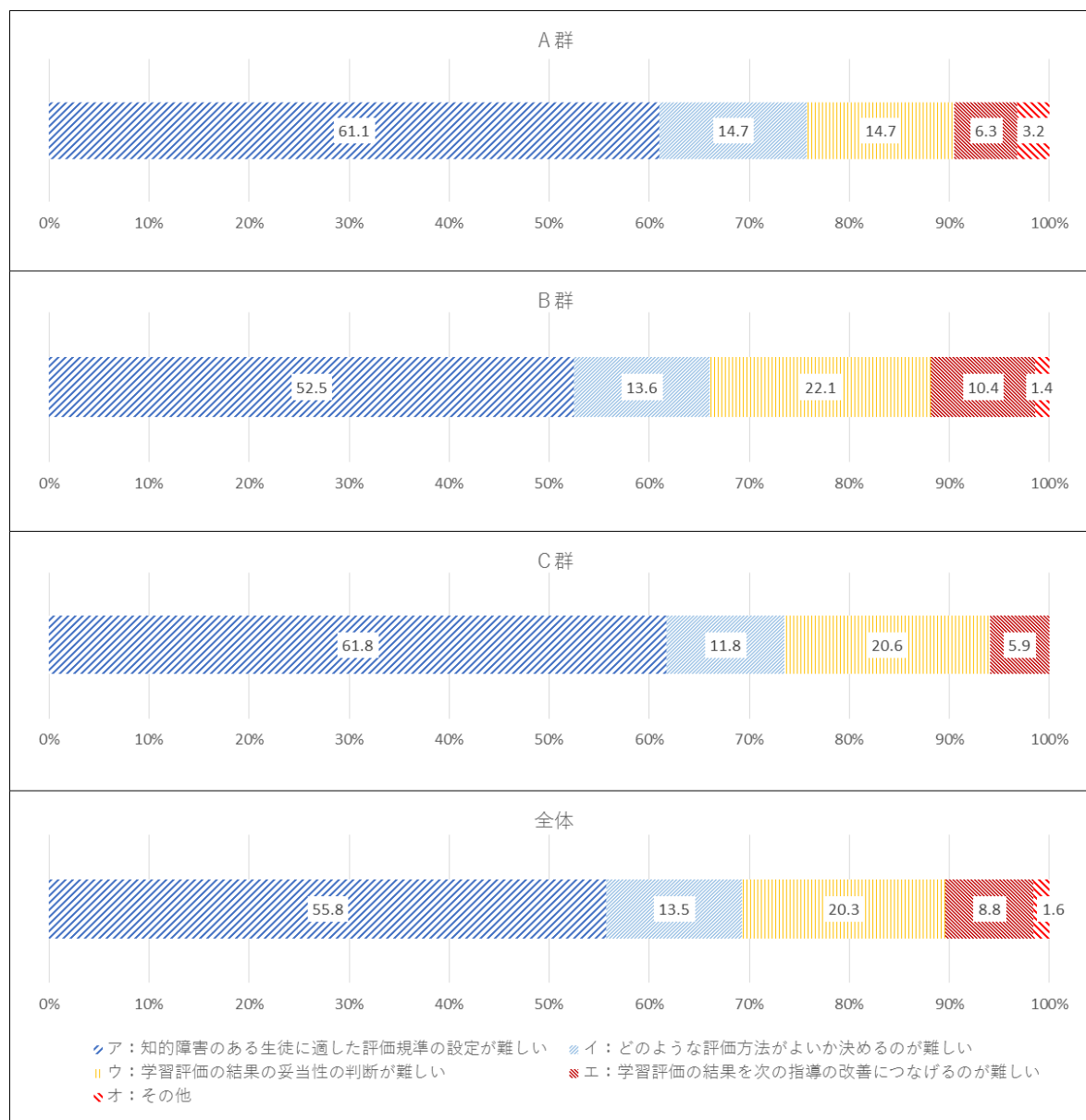


図 3-2-16 学習評価の困難理由

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 3-2-16 に示した。該当する数はA群が 95 件、B 群が 280 件、C 群が 68 件、全体で 443 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 61.1% (58 件)、B 群が 52.5% (147 件)、C 群が 61.8% (42 件)であった。次いで多いのが、A 群では「イ：どのような評価方法がよいか決めるのが難しい」と「ウ：学習評価の結果の妥当性の判断が難しい」が 14.7% (14 件)、B 群では「ウ：学習評価の結果の妥当性の判断が難しい」が 22.1% (62 件)、C 群では「ウ：学習評価の結果の妥当性の判断が難しい」が 20.6% (14 件)となっていた。

このことから、A～C 群の半数以上で、知的障害のある生徒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。

3.3. 個別の教育支援計画、個別の指導計画等について

3.3.1 行っている実態把握の方法

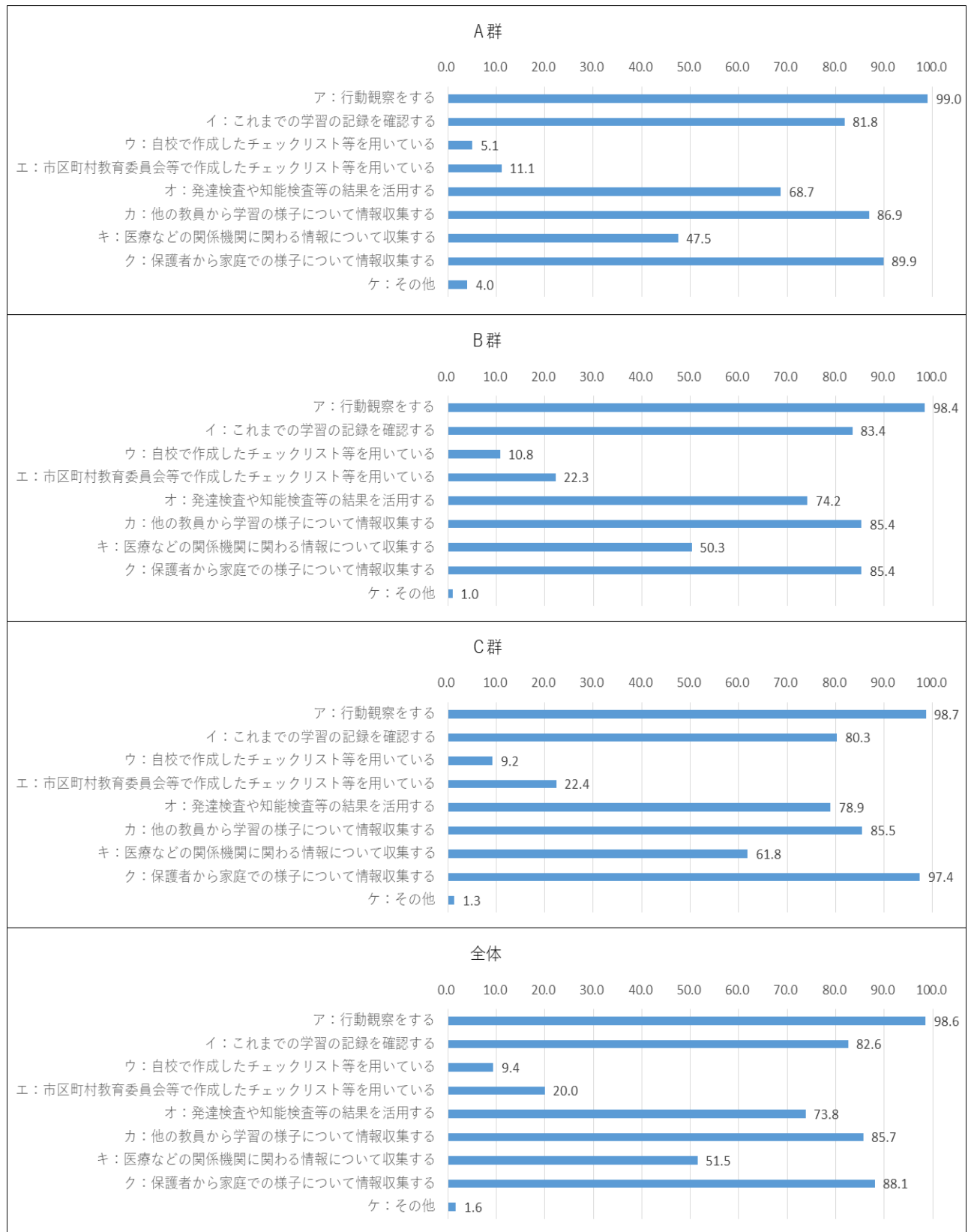


図 3-3-1 実態把握の方法（複数回答）

回答者が行っている児童の実態把握の方法について、図 3-3-1 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 99.0% (98 件)、89.9% (89 件)、86.9% (86 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「他の教員から学習の様子について情報収集する」、「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 98.4% (309 件)、85.4% (268 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「保護者から家庭での様子について情報収集する」、「他の教員から学習の様子について情報収集する」の順で、それぞれ 98.7% (75 件)、97.4% (74 件)、85.5% (65 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「保護者から家庭での様子について情報収集する」、「他の教員から学習の様子について情報収集する」の順で、それぞれ 98.6% (482 件)、88.1% (431 件)、85.7% (419 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。

3.3.2 発達検査や知能検査の指導や支援への活用の有無

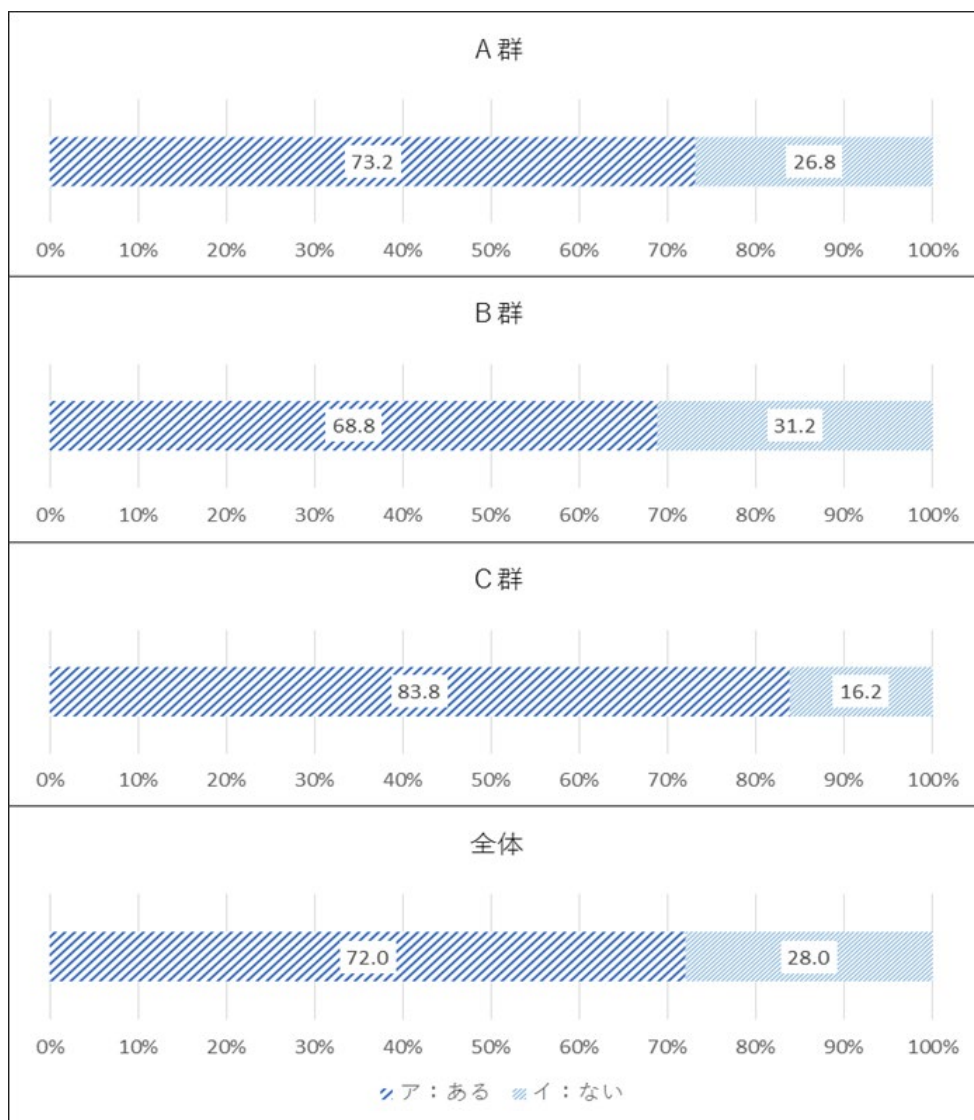


図 3-3-2 発達検査や知能検査の指導や支援への活用の有無

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経験の有無について、図 3-3-2 に示した。いずれの群も「ある」の回答が多く、A 群では 73.2% (71 件)、B 群では 68.6% (212 件)、C 群では 83.8% (62 件) で、全体では 72.0% (345 件) であった。

3.3.3 活用されている発達検査や知能検査の具体

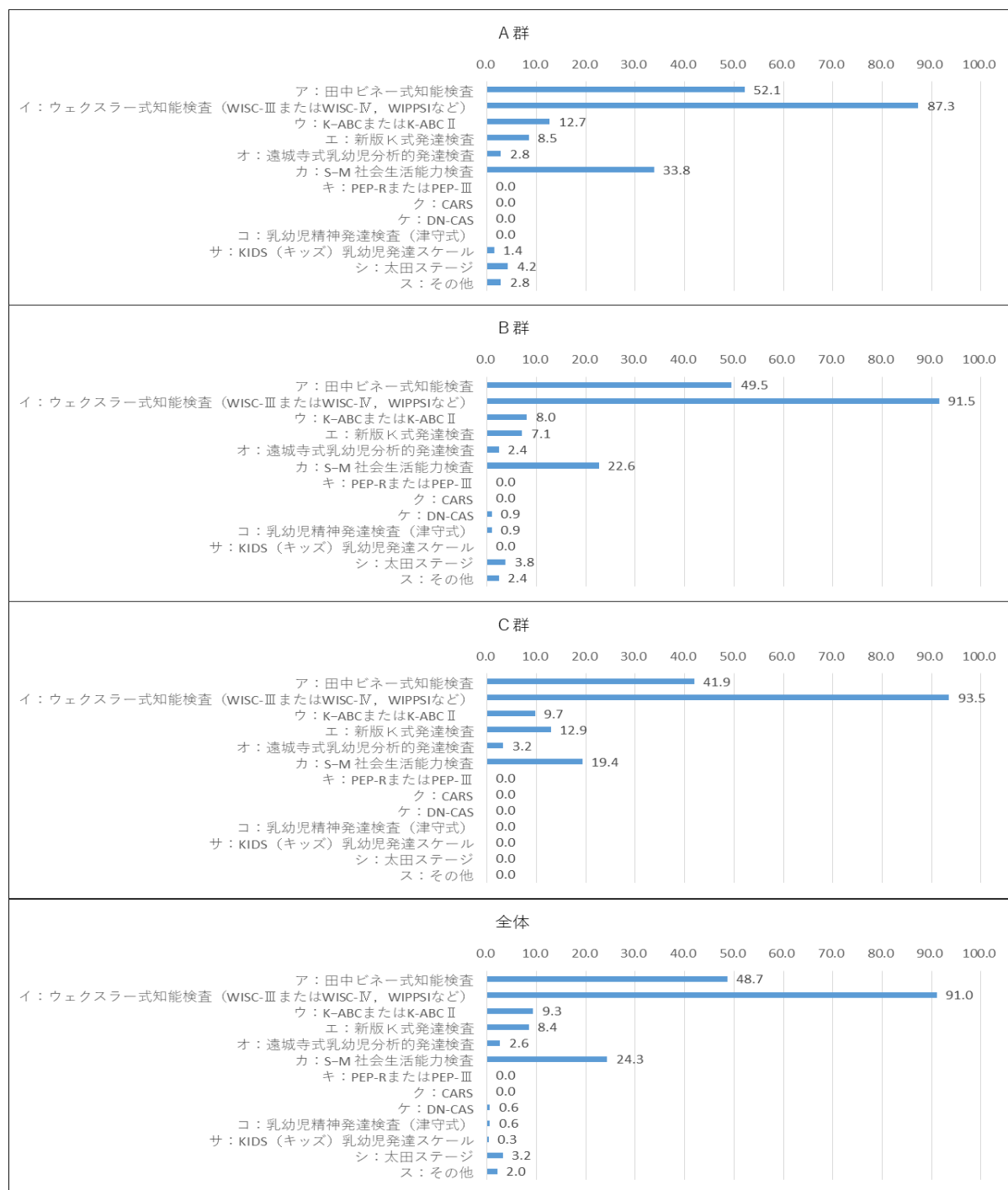


図 3-3-3 活用されている発達検査や知能検査の具体（複数回答）

回答者が活用したことがある検査について、図 3-3-3 に示した。A 群において最も多いのは「ウェクスラー式知能検査」であり、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、それぞれ 87.3%（62 件）、52.1%（37 件）、33.8%（24 件）であった。B 群において最も多いのは「ウェクスラー式知能検査」であり、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、それぞれ 91.5%（194 件）、49.5%（105 件）、22.6%（48 件）であった。C 群において最も多いのは「ウェクスラー式知能検査」であり、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、そ

れぞれ 93.5% (58 件)、41.9% (26 件)、22.6% (48 件) であった。全体において本も多いのは「ウェクスラー式知能検査」であり、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、それぞれ 91.0% (314 件)、48.7% (168 件)、24.4% (84 件) であった。

3.3.4 実態把握に関する課題や困難の有無

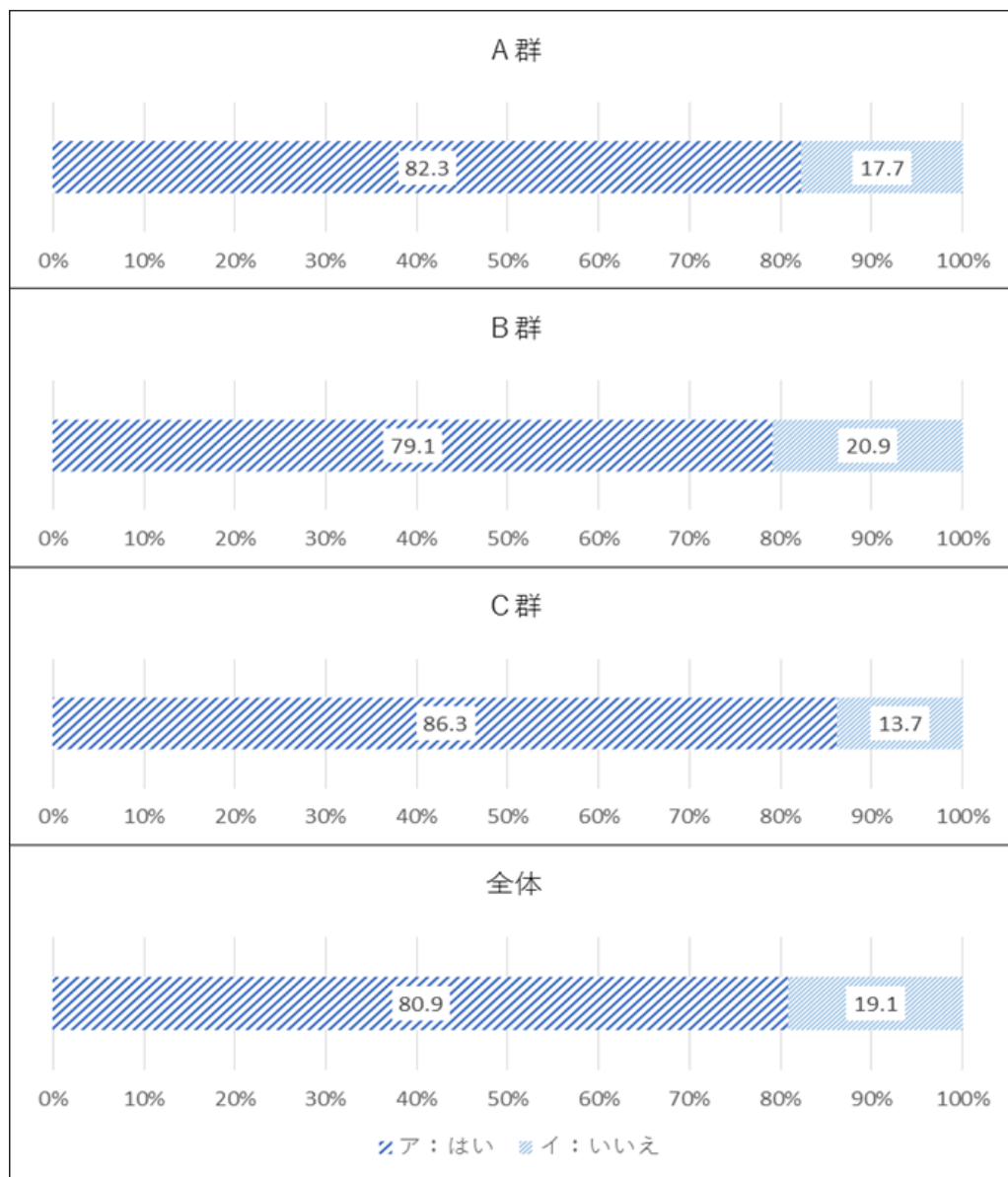


図 3-3-4 実態把握に関する課題や困難の有無

回答者による実態把握に関する課題や困難の有無について、図 3-3-4 に示した。いずれも「はい」の回答が多く、A 群では 82.3% (72 件)、B 群では 79.1% (239 件)、C 群では 86.3% (63 件) で、全体では 80.9% (381 件) であった。

3.3.5 実態把握に関する課題や困難の具体的内容

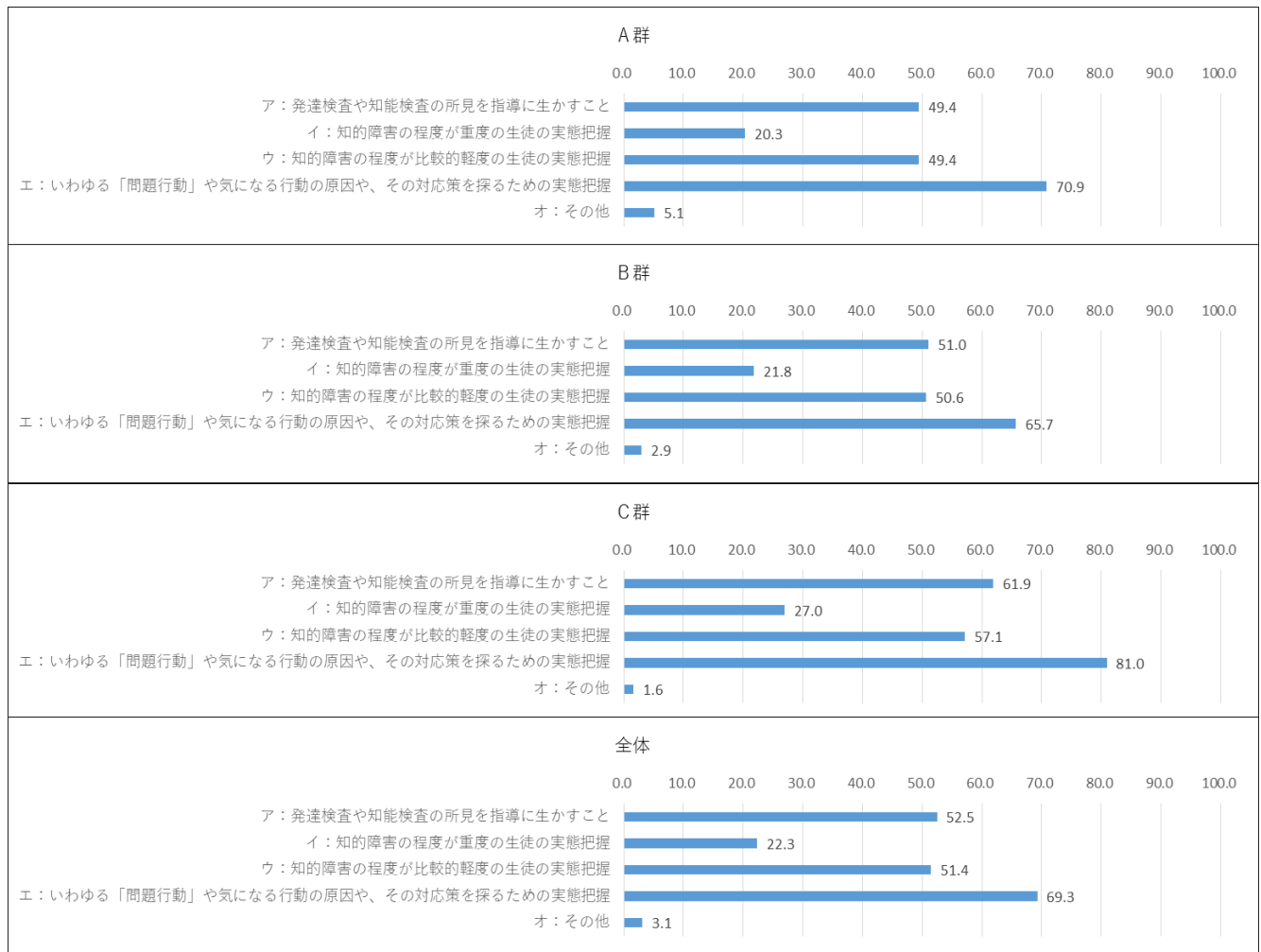


図 3-3-5 実態把握に関する課題や困難の具体的内容（複数回答）

実態把握に関する課題や困難の具体的内容について、図 3-3-5 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、次いで「発達検査や知能検査の所見を指導に生かすこと」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、それぞれ 70.9%（56 件）、49.4%（39 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、それぞれ 65.7%（157 件）、51.0%（122 件）、50.6%（121 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」、「知的障害の程度が比較的軽度の生徒の実態把握」の順で、それぞれ 81.0%（51 件）、61.9%（39 件）、57.1%（36 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、それぞれ 69.3%（264 件）、52.5%（200 件）、51.4%（196 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。

3.3.6 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）

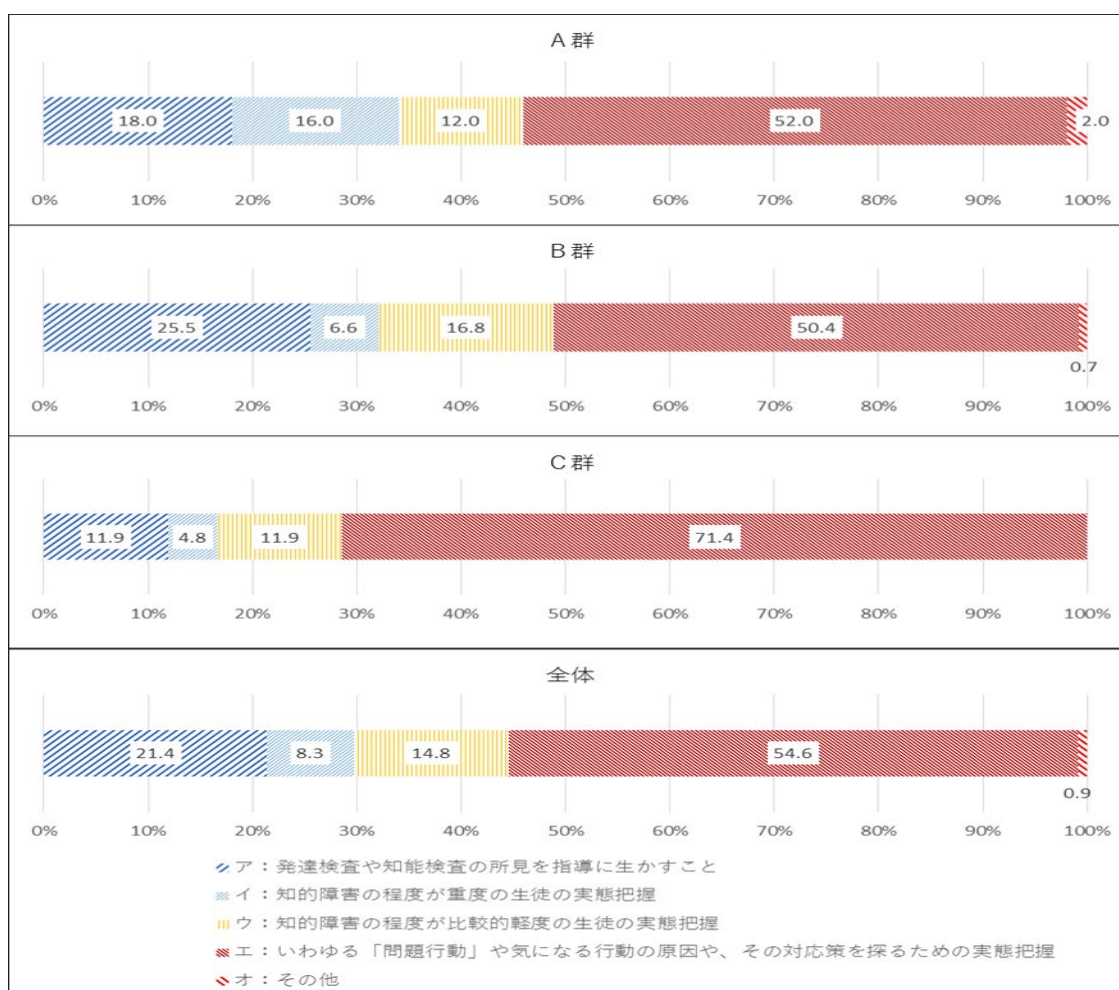


図 3-3-6 実態把握に関する課題や困難の有無(特に当てはまるもの)

実態把握に関する課題や困難の具体的内容の特に当てはまるものについて、図 3-3-6 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」、「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 52.0% (26 件)、18.0% (9 件)、16.0% (8 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、それぞれ 50.4% (69 件)、25.5% (35 件)、16.8% (23 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」、「知的障害の程度が比較的軽度の生徒の実態把握」の順で、それぞれ 81.0% (51 件)、61.9% (39 件)、57.1% (36 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、それぞれ 54.6% (125 件)、21.4% (49 件)、14.8% (34 件) であった。

3.3.7 個別の教育支援計画の作成有無

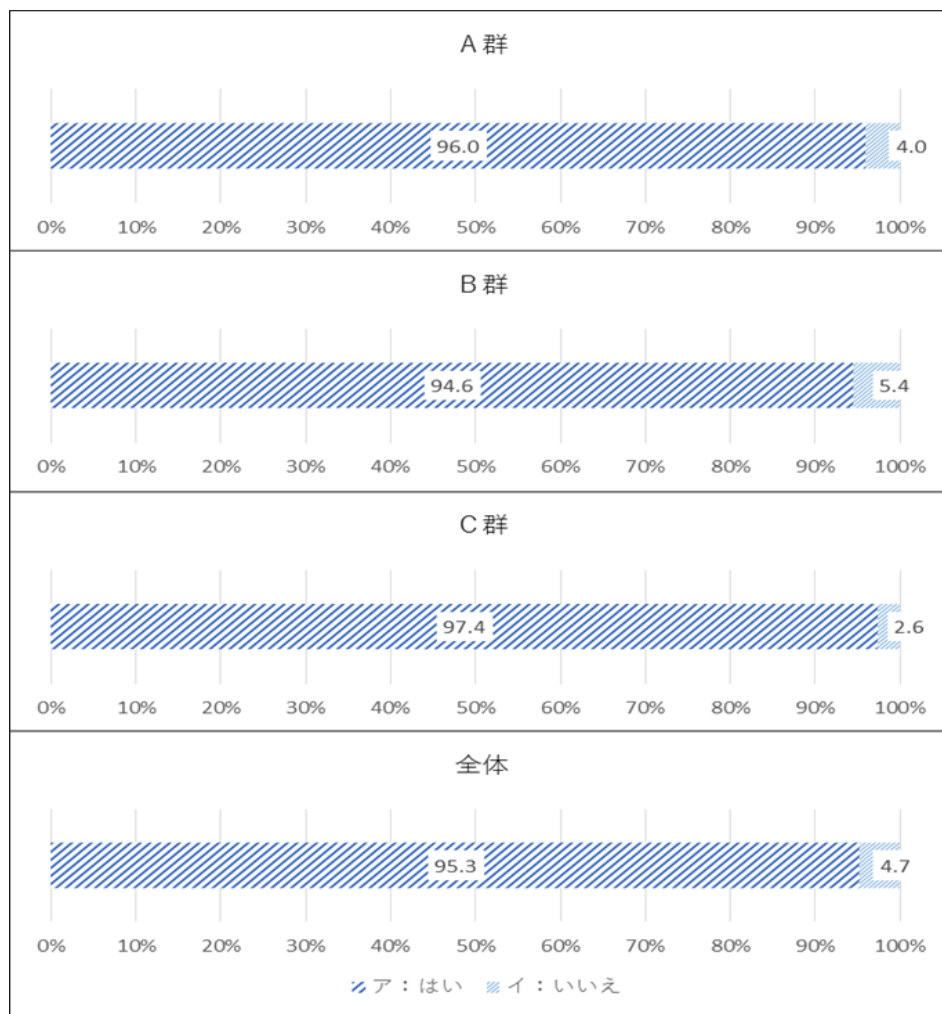


図 3-3-7 個別の教育支援計画の作成有無

個別の教育支援計画の作成の有無について、図 3-3-7 に示した。いずれにおいても「はい」の回答が多く、A 群では 96.0% (95 件)、B 群では 94.6% (298 件)、C 群では 97.4% (74 件) であり、全体では 95.3% (467 件) であった。

3.3.8 個別の教育支援計画の様式について

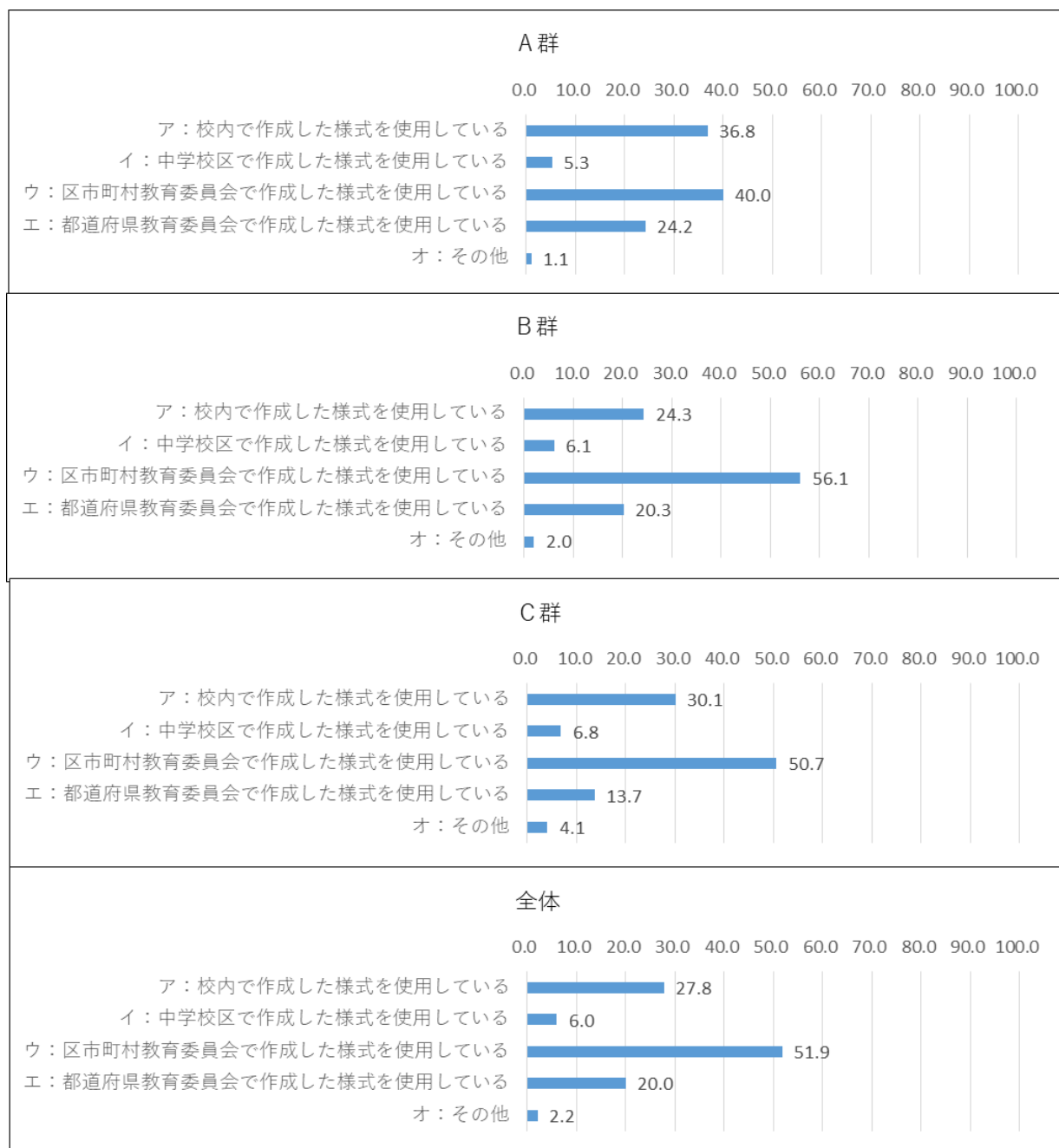


図 3-3-8 個別の教育支援計画の様式について（複数回答）

個別の教育支援計画の様式について、図 3-3-8 に示した。いずれの群においても最も多いのは「区市町村教育委員会で作成した様式を使用している」であり、次いで「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、A 群ではそれぞれ 40.0%（38 件）、36.8%（35 件）、24.2%（23 件）であり、B 群ではそれぞれ 56.1%（166 件）、24.3%（72 件）、20.3%（60 件）であり、C 群ではそれぞれ 50.7%（37 件）、30.1%（22 件）、13.7%（10 件）であり、全体ではそれぞれ 51.9%（241 件）、27.8%（129 件）、20.0%（93 件）であった。

3.3.9 個別の教育支援計画の作成の関係者

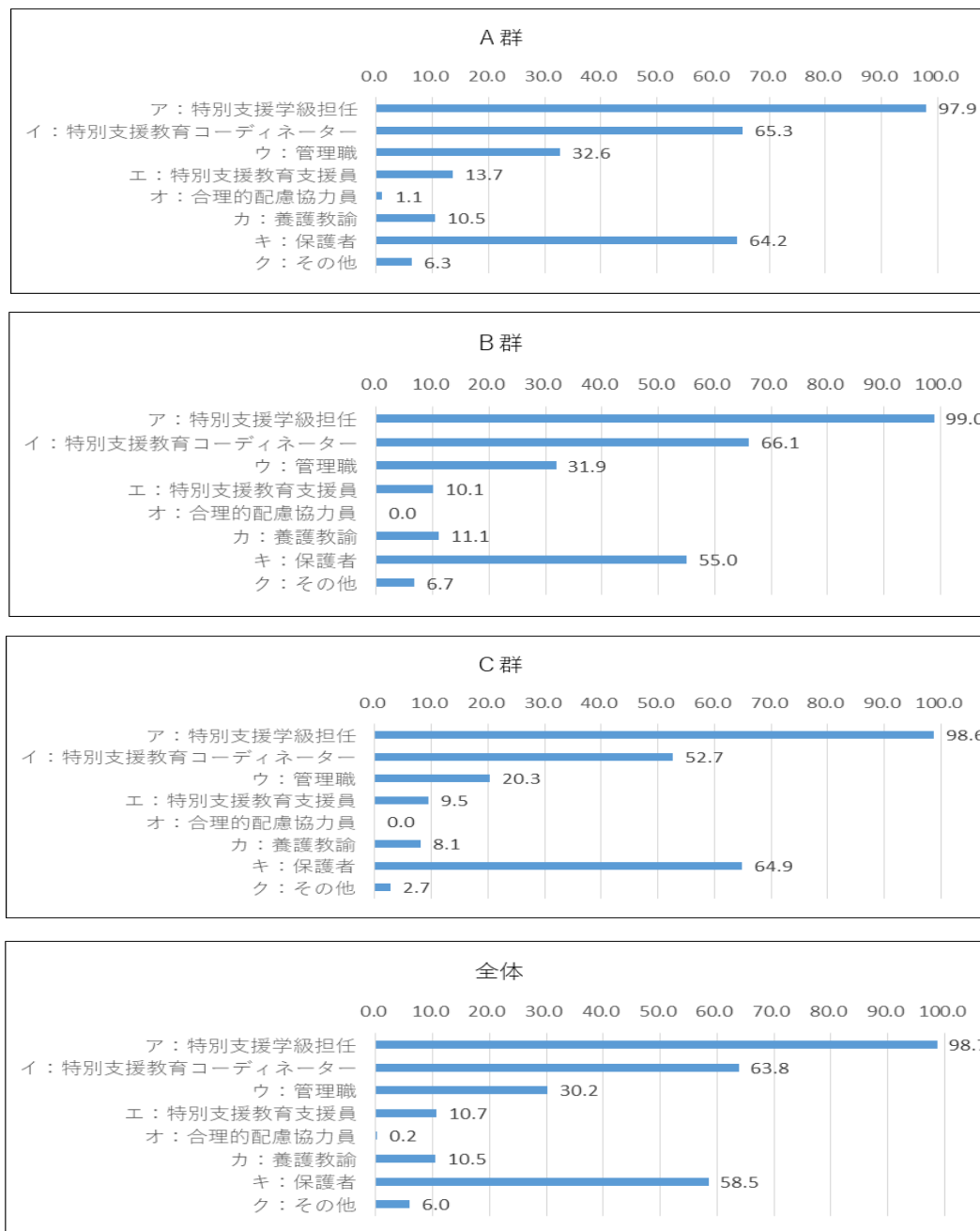


図 3-3-9 個別の教育支援計画の作成の関係者（複数回答）

個別の教育支援計画の作成の関係者について、図 3-3-9 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 97.9%（93 件）、65.3%（62 件）、64.2%（61 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」、「保護者」の順で、それぞれ 99.0%（295 件）、66.1%（197 件）、55.0%（164 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、それぞれ 98.6%（73 件）、64.9%（48 件）、52.7%（39 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「特別支援教育コーディネーター」、「保護者」の順で、それぞれ 98.7%（461 件）、63.8%（298 件）、58.5%（273 件）であった。

3. 3. 10 個別の教育支援計画の活用方法

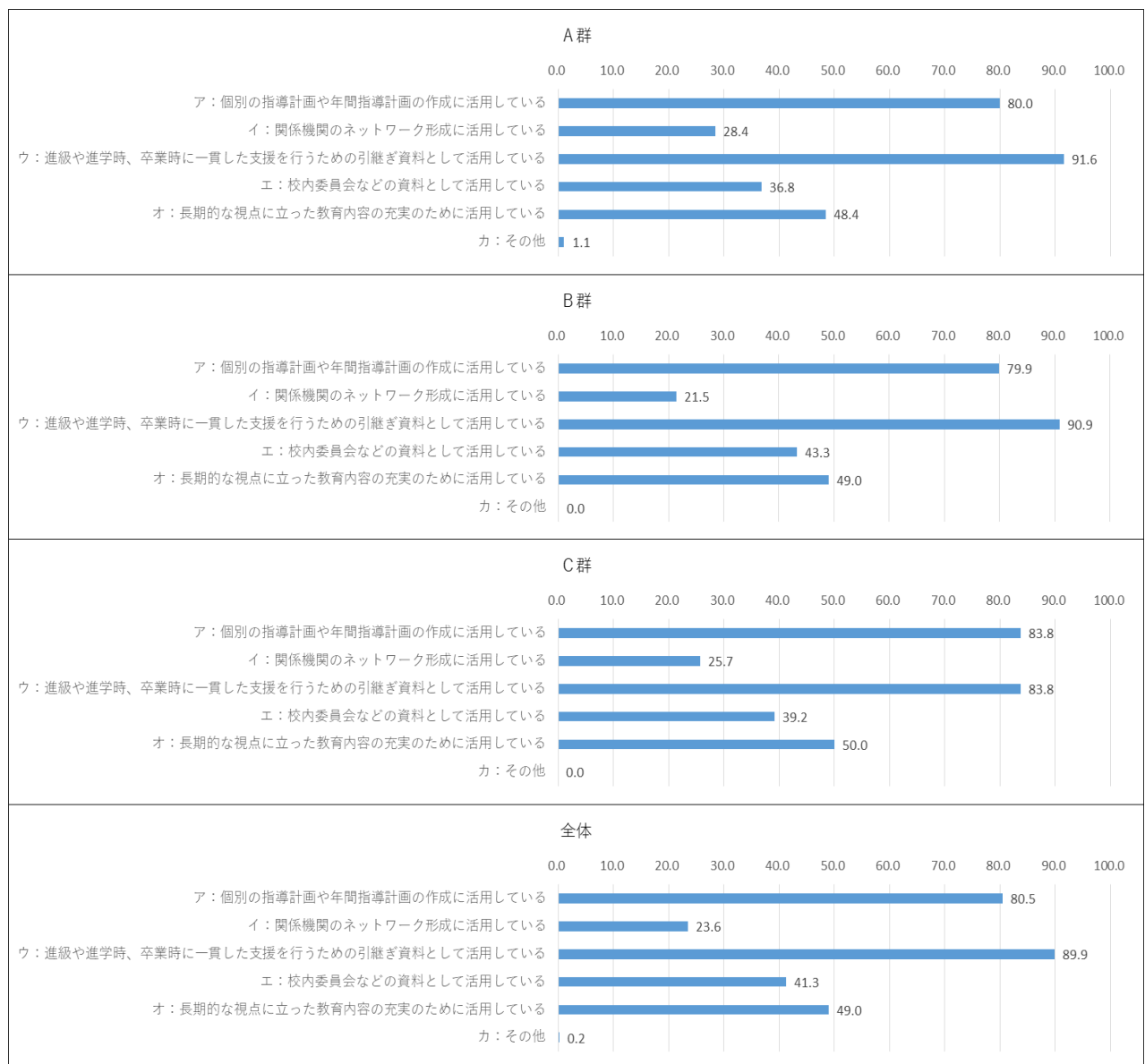


図 3-3-10 個別の教育支援計画の活用方法（複数回答）

個別の教育支援計画の作成の関係者について、図 3-3-10 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、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」の順に多く、それぞれ 91.6%（87 件）、80.0%（76 件）、48.4%（46 件）であった。B 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、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」の順であり、それぞれ 90.9%（271 件）、79.9%（238 件）、49.0%（146 件）であった。C 群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」と「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」とが同数で、次いで「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 83.8%（62 件）、50.0%（37 件）であった。全体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、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」の順に多く、それぞれ 89.9%（420 件）、80.5%（376 件）、49.0%（229 件）であった。

3.3.11 個別の教育支援計画の評価時期

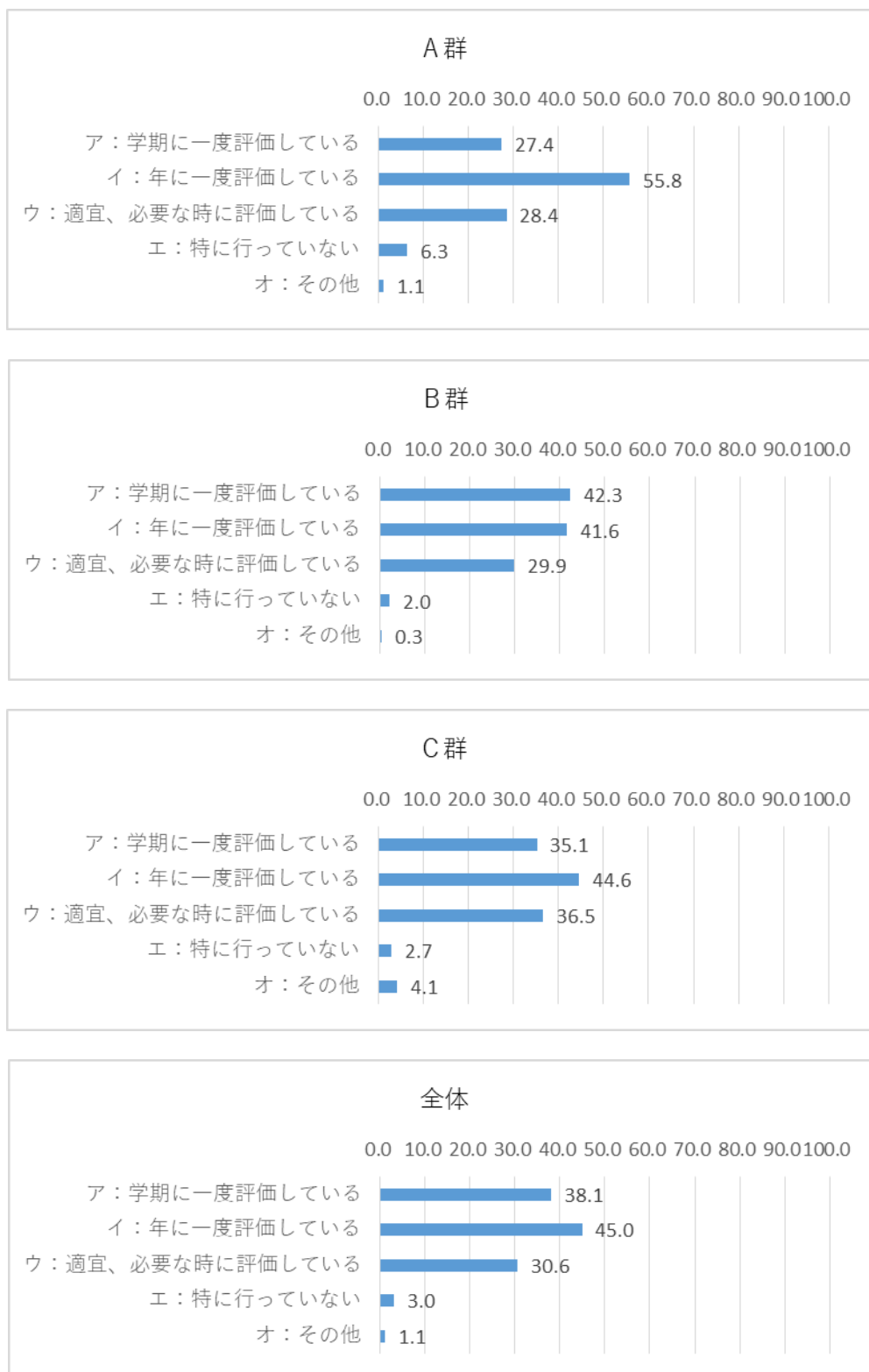


図 3-3-11 個別の教育支援計画の評価時期（複数回答）

個別の教育支援計画の評価時期について、図 3-3-11 に示した。A 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」の順であり、

それぞれ 55.8% (53 件)、28.4% (27 件)、27.4% (26 件) であった。B 群において最も多いのは「学期に一度評価している」であり、次いで「年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、それぞれ 42.3% (126 件)、41.6% (124 件)、29.9% (89 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」の順であり、それぞれ 44.6% (33 件)、36.5% (27 件)、35.1% (26 件) であった。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、それぞれ 45.0% (210 件)、38.1% (178 件)、30.6% (143 件) であった。

3.3.12 個別の指導計画の作成有無

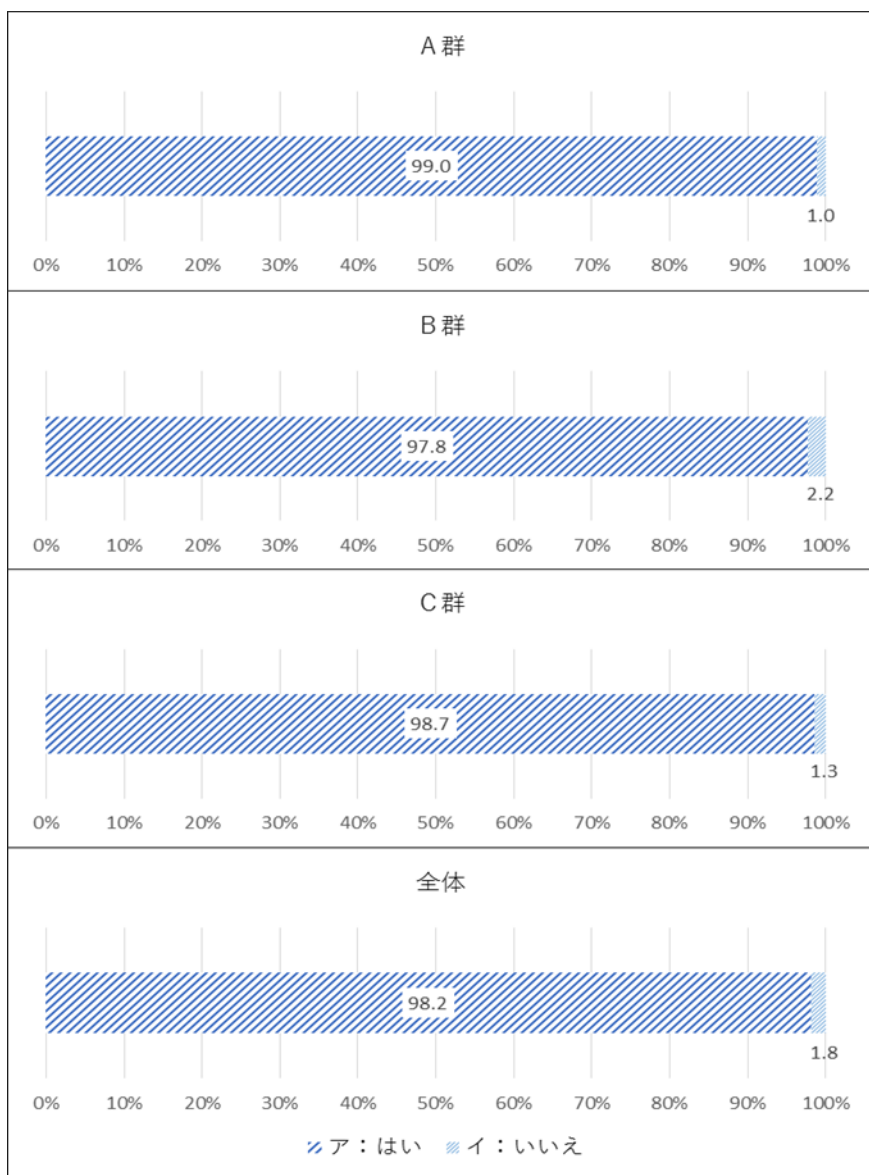


図 3-3-12 個別の指導計画の作成有無

個別の指導計画の作成状況について、図 3-3-12 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 99.0% (97 件)、B 群では 97.8% (306 件)、C 群では 98.7% (75 件) であり、全体では 98.2% (478 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、9 割以上の回答者が作成していると回答しており、本調査と同様の傾向であった。

3. 3. 13 個別の指導計画の作成に当たっての困難

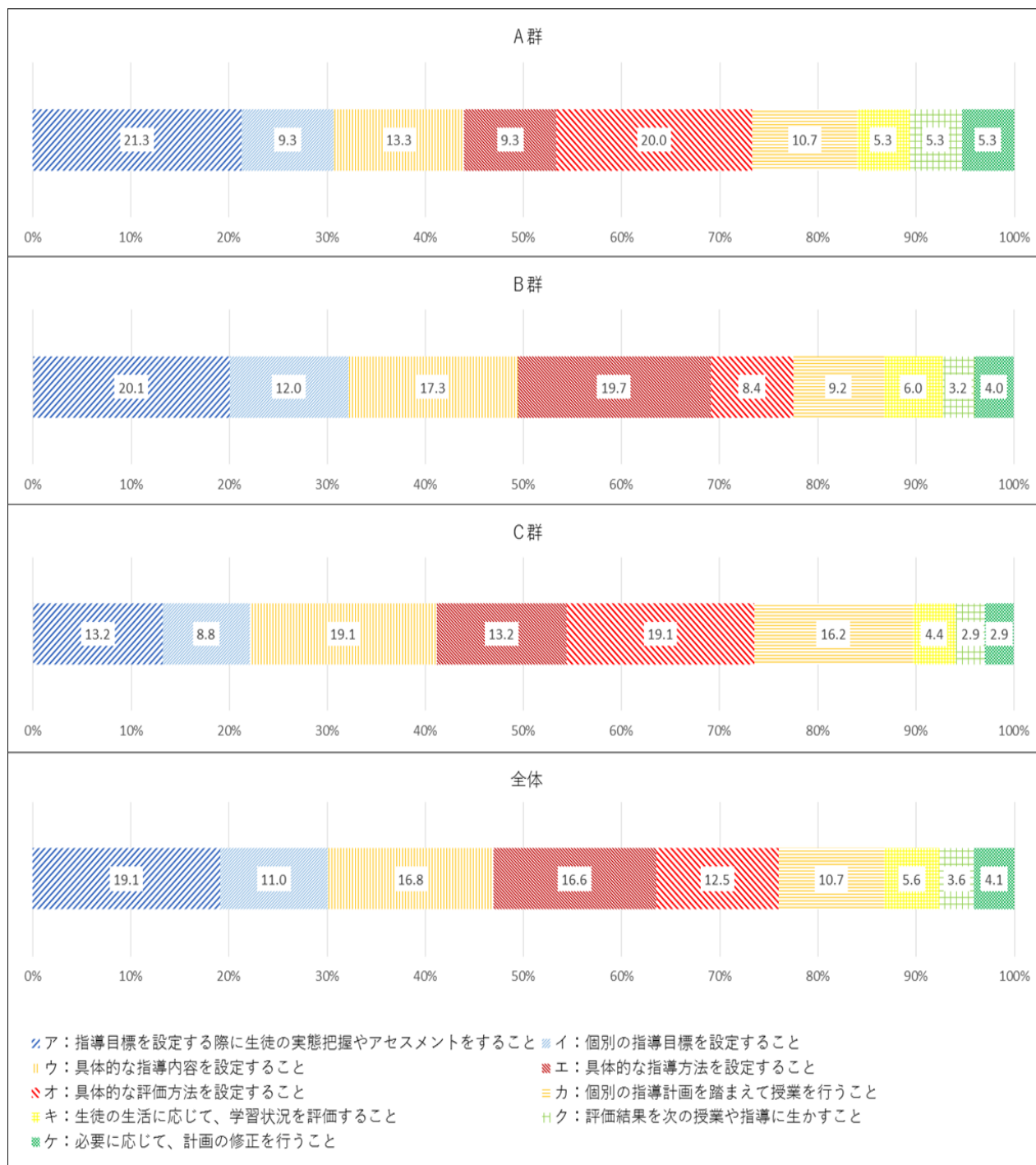


図 3-3-13 個別の指導計画の作成に当たっての困難

個別の指導計画の作成にあたって困難と覚えることについて、図 3-3-13 に示した。A 群と B 群において最も多いのは「指導目標を設定する際に生徒の実態把握やアセスメントをすること」で、次いで「具体的な評価方法を設定すること」、「具体的な指導内容を設定すること」であり、A 群ではそれぞれ 21.3% (16 件)、20.0% (15 件)、13.3% (10 件) であり、B 群ではそれぞれ 20.1% (50 件)、19.7% (49 件)、17.3% (43 件) であった。C 群において最も多いのは「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、次いで「個別の指導計画を踏まえて授業を行うこと」であり、それぞれ 19.1%

(13 件)、16.2% (11 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生徒の実態把握やアセスメントをすること」で、次いで「具体的な指導内容を設定すること」、「具体的な指導方法を設定すること」の順であり、それぞれ 19.1% (75 件)、16.8% (66 件)、16.6% (65 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。

3.3.14 小学校に在籍していた生徒の引継ぎについて話し合う機会について

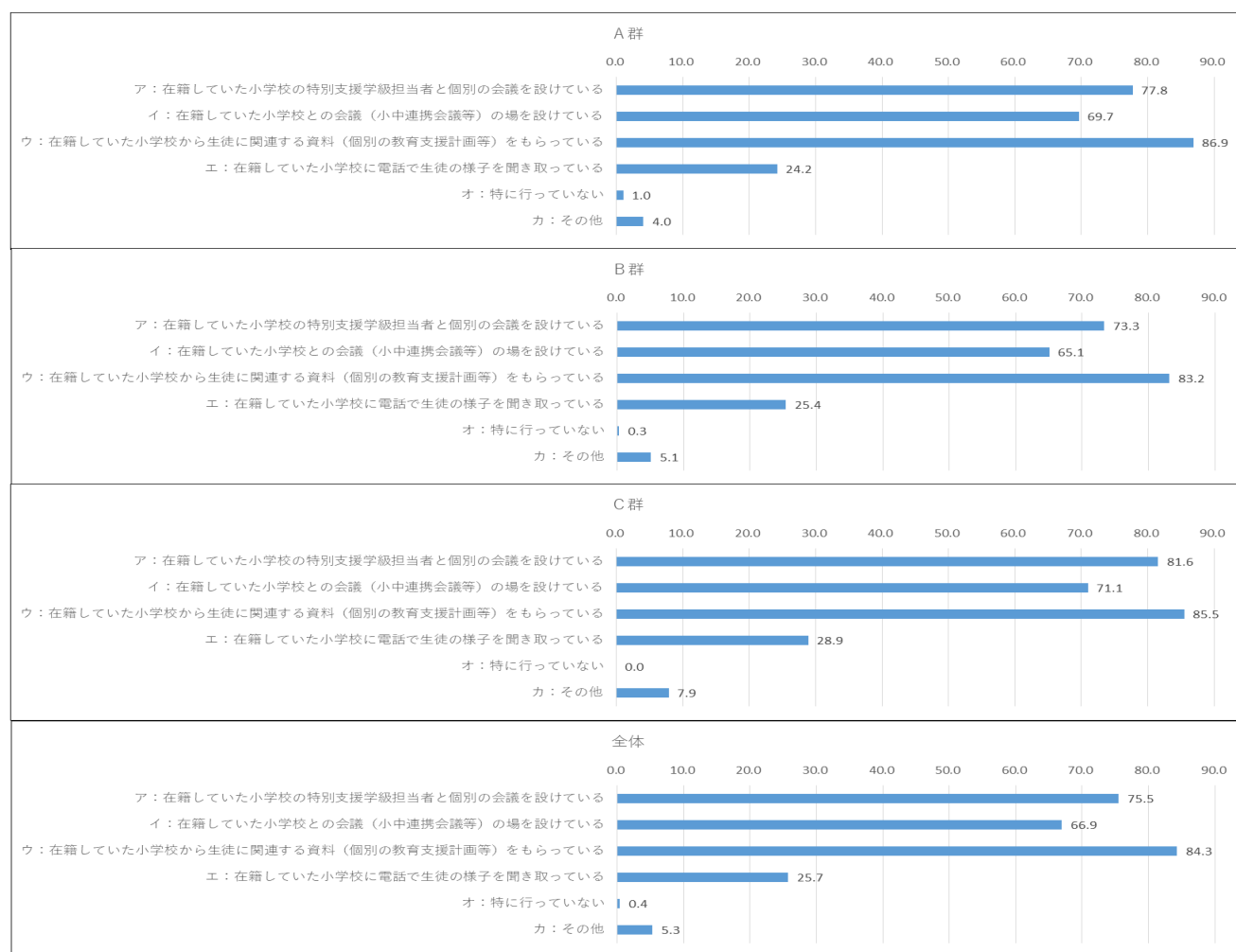


図 3-3-14 小学校に在籍していた生徒の引継ぎについて話し合う機会（複数回答可）

小学校に在籍していた生徒の引継ぎについて話し合う機会について、図 3-3-14 に示した。いずれの群、全体において最も多いのは「在籍していた小学校から生徒に関連する資料（個別の教育支援計画等）をもらっている」であり、次いで「在籍していた小学校の特別支援学級担当者と個別の会議を設けている」、「在籍していた小学校との会議（小中連携会議等）の場を設けている」であった。A 群ではそれぞれ 86.9%（86 件）、77.8%（77 件）、69.7%（69 件）であり、B 群ではそれぞれ 83.2%（262 件）、73.3%（231 件）、65.1%（205 件）であり、C 群ではそれぞれ 85.5%（65 件）、81.6%（62 件）、71.1%（54 件）であり、全体ではそれぞれ 84.3%（413 件）、75.5%（370 件）、66.9%（328 件）であった。

3.3.15 高等学校に進学する生徒の引継ぎについて話し合う機会

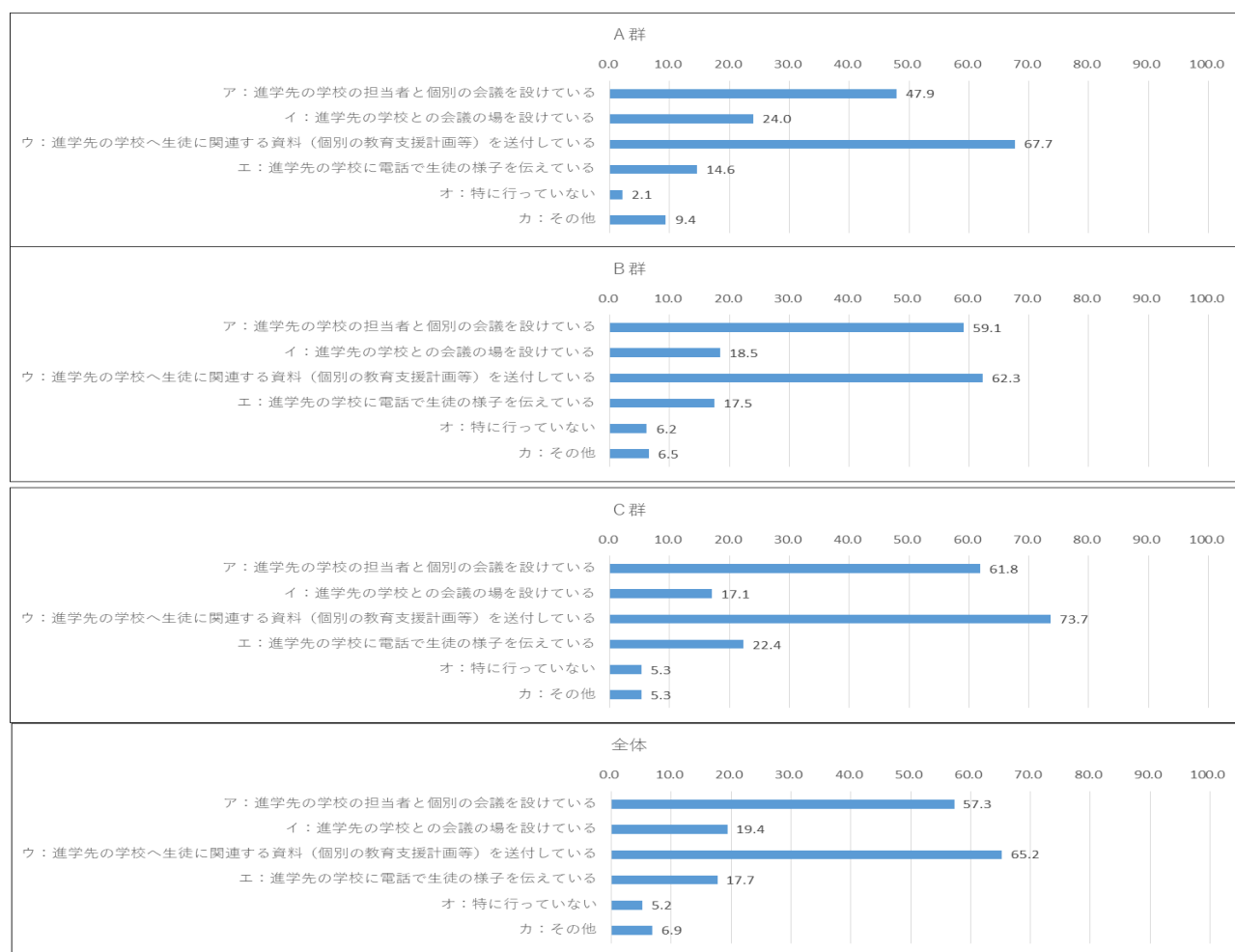


図 3-3-15 高等学校に進学する生徒の引継ぎについて話し合う機会（複数回答可）

高等学校に進学する生徒の引継ぎについて話し合う機会について、図 3-3-15 に示した。A 群、B 群、全体において最も多いのは「進学先の学校へ生徒に関連する資料（個別の教育支援計画等）を送付している」であり、次いで「進学先の学校の担当者と個別の会議を設けている」、「進学先の学校との会議の場を設けている」であった。A 群ではそれぞれ 67.7%（65 件）、47.9%（46 件）、24.0%（23 件）であり、B 群ではそれぞれ 62.3%（192 件）、59.1%（182 件）、18.5%（57 件）であり、全体ではそれぞれ 65.2%（313 件）、57.3%（275 件）、19.4%（93 件）であった。C 群において最も多いのは進学先の学校へ生徒に関連する資料（個別の教育支援計画等）を送付している」であり、次いで「進学先の学校の担当者と個別の会議を設けている」、「進学先の学校に電話で生徒の様子を伝えている」であり、それぞれ 73.7%（56 件）、61.8%（47 件）、22.4%（17 件）であった。

3.3.16 引継ぎについて

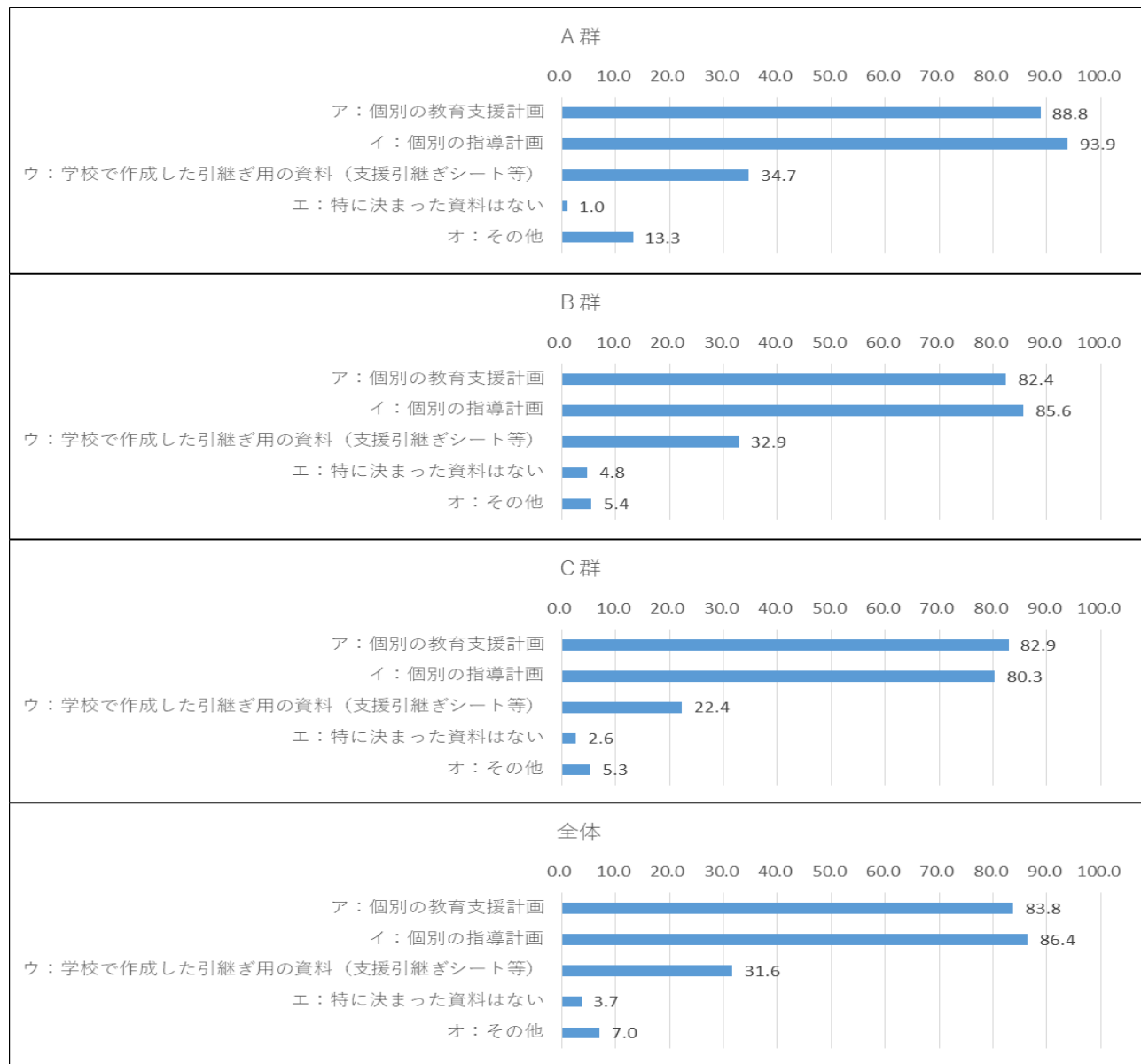


図 3-3-16 進級時の生徒の引継ぎに使用している資料（複数回答可）

進級時の生徒の引継ぎに使用している資料について、図 3-3-16 に示した。A 群、B 群、全体において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 93.9%（92 件）、88.8%（87 件）、34.7%（34 件）であり、B 群では 85.6%（268 件）、82.4%（258 件）、32.9%（103 件）であり、全体ではそれぞれ 86.4%（421 件）、83.8%（408 件）、31.6%（154 件）であった。C 群において最も多いのは「個別の教育支援計画」であり、次いで「個別の指導計画」、「学校で作成した引継ぎ用の資料（支援引継ぎシート等）」で、それぞれ 82.9%（63 件）、80.3%（61 件）、22.4%（17 件）であった。

3. 4. 交流及び共同学習の実施について（中学校）

3. 4. 1. 交流及び共同学習の実施の有無

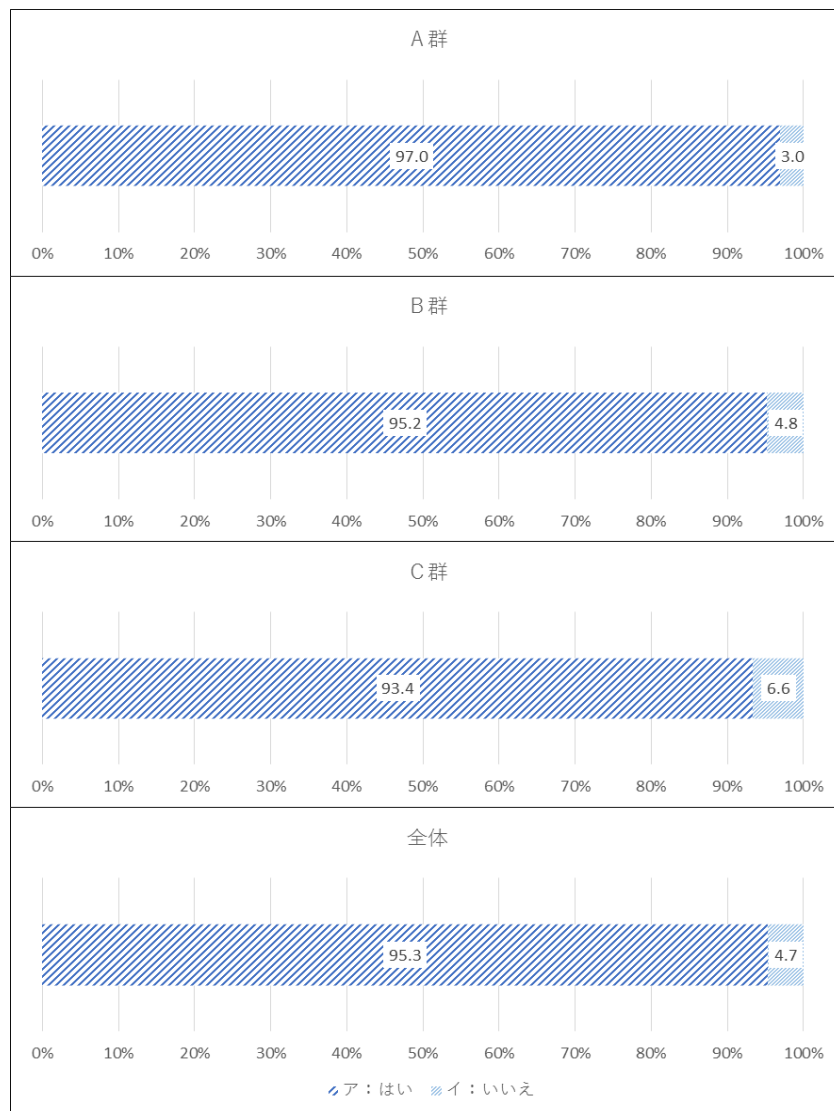


図 3-4-1 交流及び共同学習の実施の有無

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 3-4-1 に示した。A 群は 97.0%（96 件）、B 群は 95.2%（299 件）、C 群は 93.3%（71 件）、全体では 95.3%（466 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よ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。

3.4.2. 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）

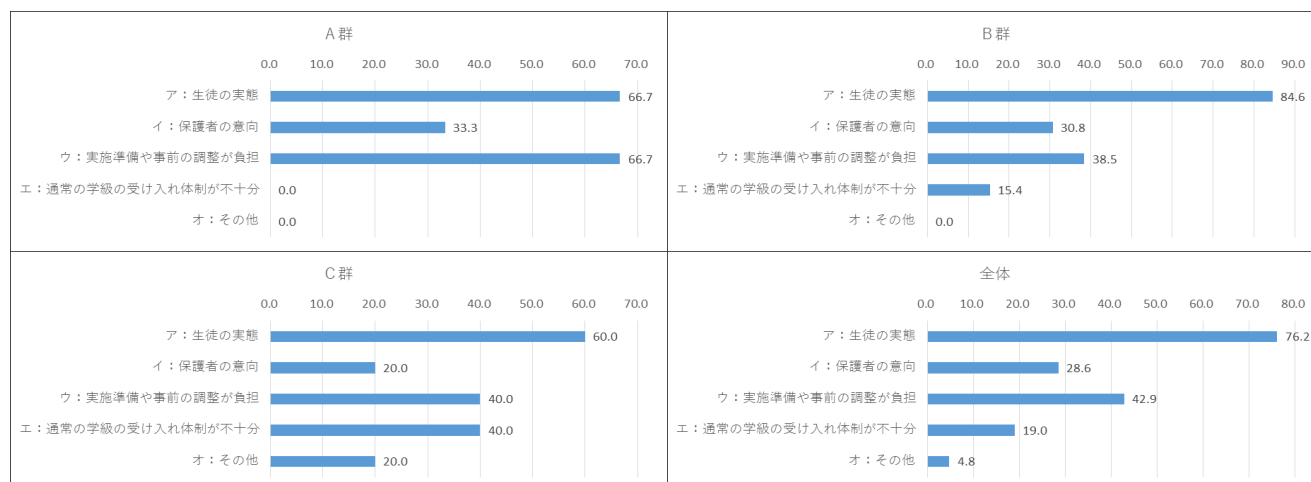


図 3-4-2 交流及び共同学習の実施していない場合の理由（複数回答）

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「生徒の実態」と「実施準備や事前の調整が負担」が同じ 66.7%（2 件）と最も高い値を示し、次いで「保護者の意向」が 33.3%（1 件）を示し、「通常の学級の受け入れ体制が不十分」や「その他」の回答は 0%（0 件）であった。B 群と全体では、回答が最も多かった順は同じで、最も多いのは「生徒の実態」、次いで「実施準備や事前の調整が負担」、3 番目に多かったのが「保護者の意向」であった。それぞれの値は、「生徒の実態」は、B 群では 84.6%（11 件）、全体では 76.2%（16 件）で、次いで多かった「実施準備や事前の調整が負担」は、B 群では 38.5%（5 件）、全体では 42.9%（9 件）で、3 番目に多かった「保護者の意向」は、B 群では 30.8%（4 件）、全体では 28.6%（6 件）であった。C 群では、「生徒の実態」が 60.0%（3 件）と最も高い値を示し、次いで「実施準備や事前の調整が負担」と「通常の学級の受け入れ体制が不十分」という回答が同じ 40.0%（2 件）を示し、「保護者の意向」と「その他」が同率の 20.0%（1 件）であった。

どの群においても、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られたのは、「生徒の実態」が 6 割以上の値を示し、また「保護者の意向」も 2 割から 3 割強の値が示された。中学校になると、教科内容が高度になり、抽象度が上がり、通常の学級の生徒との学力差がより大きくなることが影響していると考えられる。

3.3.4. 交流及び共同学習の実施の決定

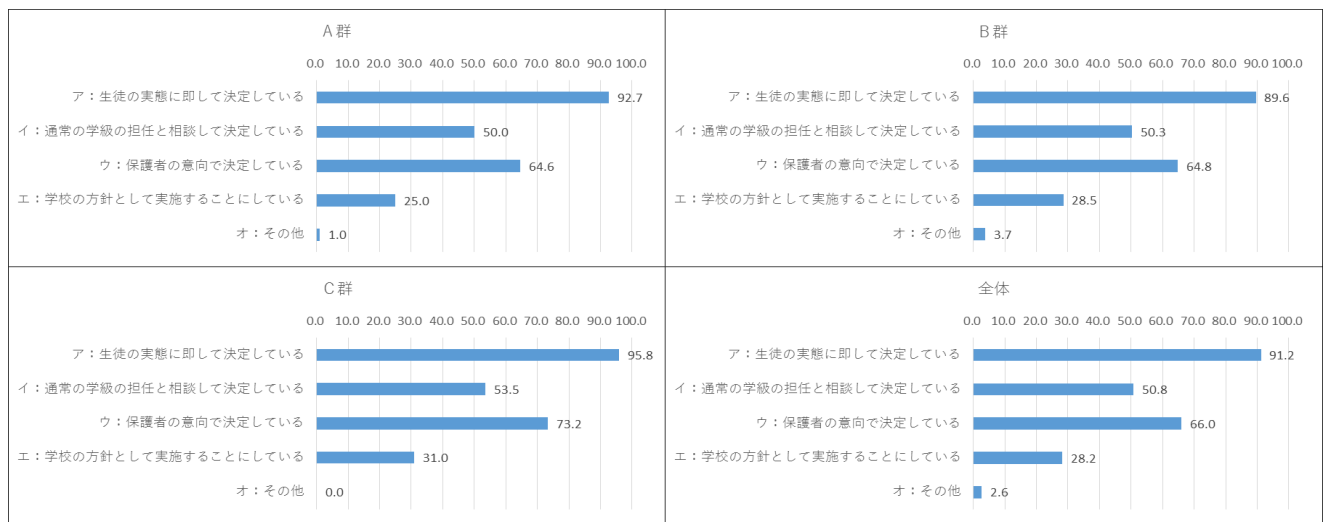


図 3.3.4. 交流及び共同学習の実施の決定について（複数回答）

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 3.3.4. に示した。どの群においても、回答が最も多かった順は同じで、最も多いのは「生徒の実態に即して決定している」、次いで「保護者の意向で決定している」3 番目に多かったのが「通常の学級の担任と相談して決定している」であった。小学校のデータでは、2 番目と 3 番目に多かった項目が逆であった。それぞれの値は、「生徒の実態に即して決定している」は、A 群では 92.7%（89 件）、B 群では 89.6%（267 件）、C 群では 95.8%（68 件）、全体では 91.2%（42 件）で、次いで多かった「保護者の意向で決定している」は、A 群では 64.6%（62 件）、B 群では 64.8%（193 件）、C 群では 73.2%（52 件）、全体では 66.0%（307 件）で、3 番目に多かった「通常の学級の担任と相談して決定している」は、A 群では 50.0%（48 件）、B 群では 50.3%（150 件）、C 群では 53.5%（38 件）、全体では 50.8%（236 件）であった。

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

3. 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)

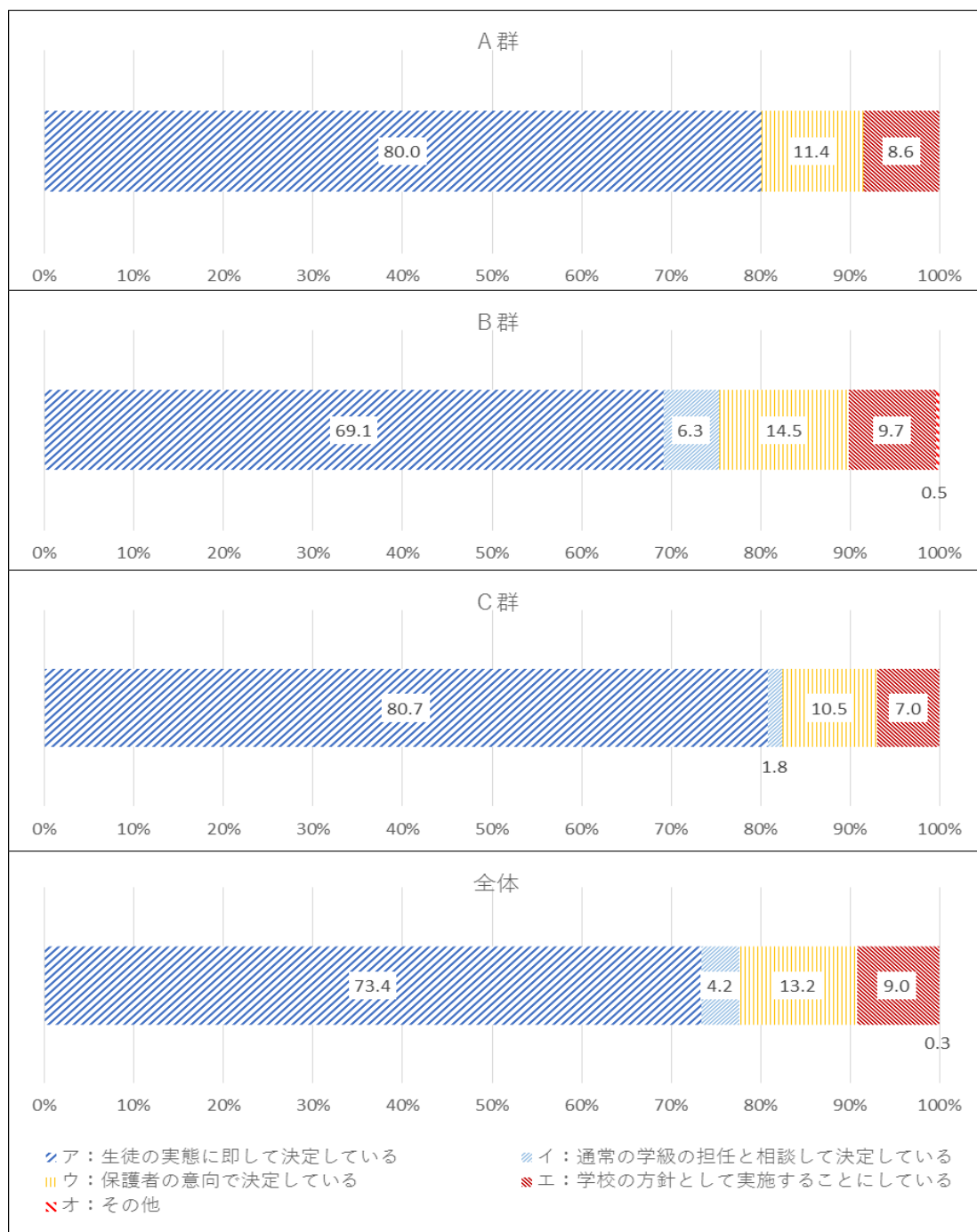


図 3-4-4 交流及び共同学習の実施の決定について (特に重視しているもの)

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について、図 3-4-4 に示した。どの群においても、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「生徒の実態に即して決定している」、次いで「保護者の意向で決定している」、3 番目に多かったのが「学校の方針として実施することになっている」であった。

それぞれの値は、「生徒の実態に即して決定している」は、A 群では 80.0% (56 件)、B 群では 69.1% (13.4 件)、C 群では 80.7% (46 件)、全体では 73.4% (245 件) で、次いで多かった「保護者の意向で決定している」は、A 群では 11.4% (8 件)、B 群では 14.5% (30 件)、C 群では 10.5% (6 件)、全体では

13.2% (44 件) で、3 番目に多かった「学校の方針として実施することになっている」は、A 群では 8.5% (6 件)、B 群では 9.7% (20 件)、C 群では 7.0% (4 件)、全体では 9.0% (30 件) であった。

どの群も、「生徒の実態」、「保護者の意向」、「学校の方針」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。

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。

小学校では、「通常の学級の担任と相談して決定している」という回答がどの郡においても 2 番目に高い値を示し、「学校の方針として実施することになっている」という回答の値は低い値であった。一方、中学校では、「通常の学級の担任と相談して決定している」という回答は、どの郡においても最も少ない値を示した。これは、中学校では教科担任制のため、通常の学級の担任と相談して決定するというよりも、学校の方針として実施が決定される傾向にあることが示していると考えられる。

3.4.5. 交流及び共同学習の年間指導計画の作成の有無



図 3-4-5 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 3-4-5 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 29.6% (29 件)、B 群では 29.9% (94 件)、C 群では 33.3% (25 件)、全体では 30.4% (148 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、小学校と同様、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。

3.4.6. 交流及び共同学習の年間指導計画の作成者

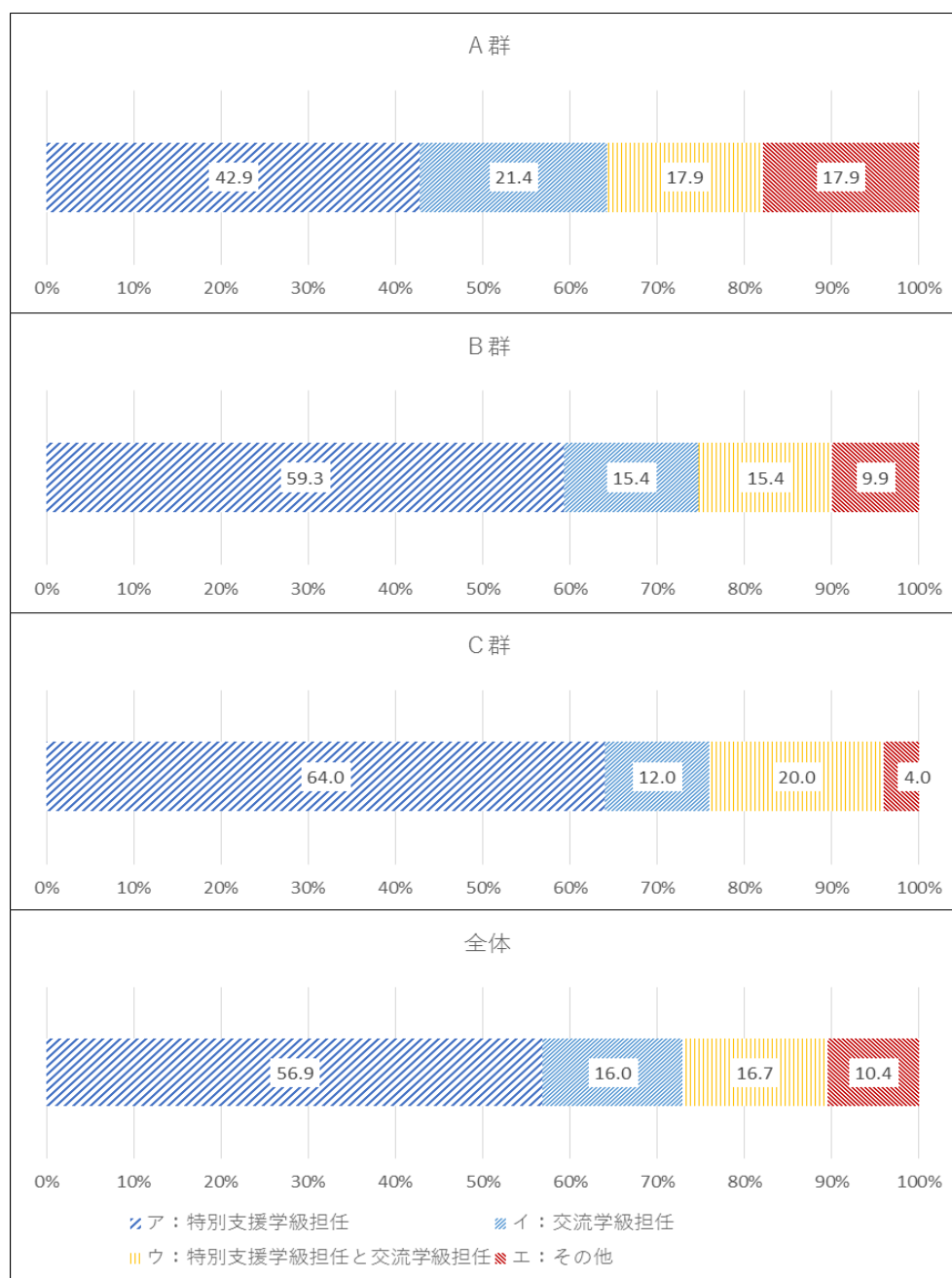


図 3-4-6 交流及び共同学習の年間指導計画の作成者（特にあてはまるもの）

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 3-4-6 に示した。

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）は、A 群では「特別支援学級担任」が 42.9%（12 件）と最も多く、次いで「交流学級担任」が 21.4%（6 件）を示し、3 番目に多かったのは「特別支援学級担任と交流学級担任」と「その他」で同じ 17.9%（5 件）を示した。B 群では、「特別支援学級担任」が 59.3%（54 件）と最も多く、次いで「交流学級担任」と「特別支援学級担任と交流学級担任」が同率の 15.4%（14 件）を示した。C 群と全体では、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、C 群では 64.0%（16 件）、全体では 56.9%（82 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、C 群では 20.0%（5 件）、

全体では 16.7% (24 件) で、3 番目に多かった「交流学級担任」は C 群では 12.0% (3 件)、全体では 16.0% (23 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。

3.4.7. 交流及び共同学習の学習評価の時期

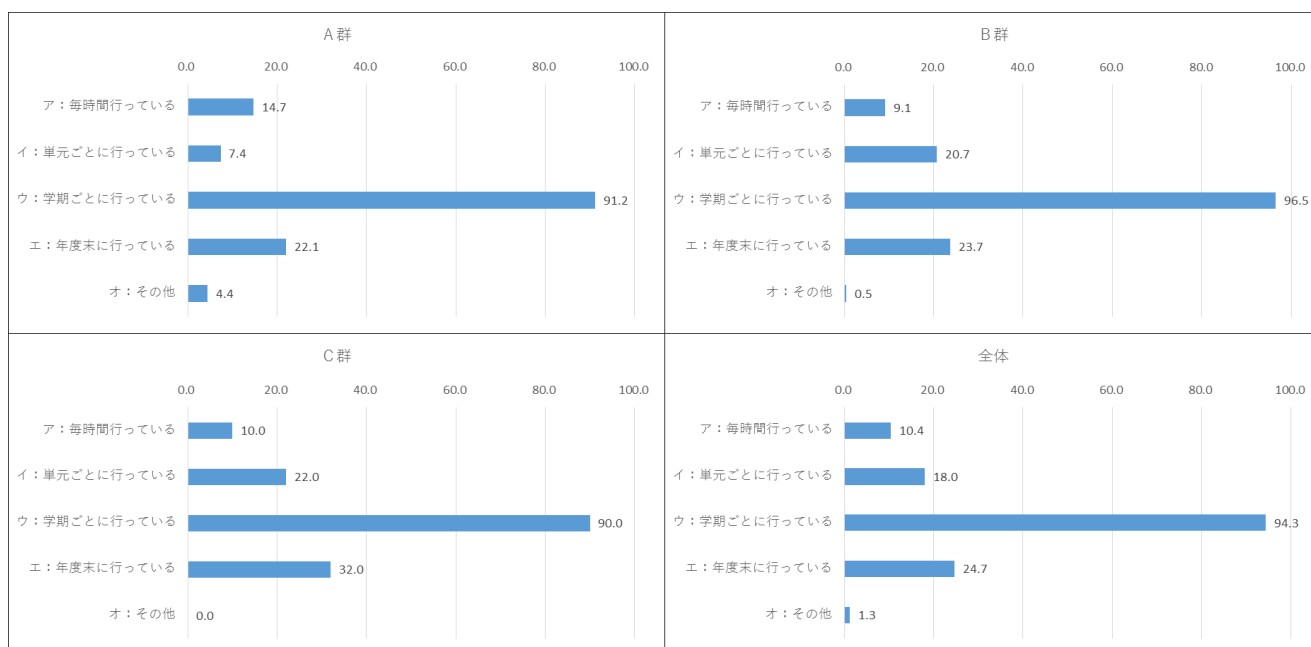


図 3-4-7 交流及び共同学習の学習評価の時期（複数回答）

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 3-4-7 に示した。A 群では回答が最も多かったのは「学期毎に行っている」の 91.2% (62 件) で、次いで多かったのは「年度末に行っている」で 22.1% (15 件)、3 番目に多かったのは「毎時間行っている」で 14.7% (10 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「学期毎に行っている」、次いで「年度末に行っている」、3 番目に多かったのが「単元毎に行っている」であった。「学期毎に行っている」は、B 群では 96.5% (191 件)、C 群では 90.0% (45 件) で、全体では 93.4. % (298 件) で、次いで多かった「年度末に行っている」は、B 群では 23.7% (47 件)、C 群では 32.0% (16 件)、全体では 24.7% (78 件) で、3 番目に多かった「単元毎に行っている」は、B 群では 20.7% (41 件)、C 群では 22.0% (11 件)、全体では 18.0% (57 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。

3.4.8. 交流及び共同学習の学習評価の評価者



図 3-4-8 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 3-4-8 に示した。

A 群では回答が最も多かったのは「特別支援学級担任」の 41.5%（27 件）で、次いで多かったのは「特別支援学級担任と交流学級担任」で 36.9%（24 件）、3 番目に多かったのは「その他」で 15.4%（10 件）であった。B 群と C 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」なのであった。それぞれの値は、「特別支援学級担任」は、B 群では 41.6%（79 件）、C 群では 47.9%（23 件）、全体では 42.6%（129 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、B 群では 33.2%（63 件）、C 群では 29.2%（14 件）、全体では 33.3%（101 件）で、3 番目に多かった「交流学級担任」は、B 群では 13.7%（26 件）、C 群では 14.6%（7 件）、全体では 12.2%（37 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 3-4-6 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約 2 倍程度高くなっていた。

3.4.9. 交流及び共同学習における合理的配慮の提供の有無



図 3-4-9 交流及び共同学習における合理的配慮の提供の有無

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 3-4-9 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 65.6% (61 件)、B 群は 65.2% (197 件)、C 群は 63.8% (44 件)、全体では 65.1% (302 件) であった。どの群においても 65%前後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。

3. 4. 10. 交流学級担任との事前打合せの実施



図 3-4-10 交流学級担任との事前打合せの実施（複数回答）＜単位は％＞

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 3-4-10 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「学習内容に応じて適宜行っている」で、A 群は 67.7%（63 件）、C 群は 71.9%（46 件）、全体は 69.7%（304 件）であった。次いで多かったのは「対象生徒の体調やその日の実態に応じて適宜行っている」で、A 群は 60.2%（56 件）、C 群は 59.4%（38 件）、全体は 55.0%（240 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、A 群は 45.2%（42 件）、C 群は 54.7%（35 件）、全体は 51.8%（226 件）であった。B 群では、最も多いのは「学習内容に応じて適宜行っている」69.9%（95 件）、次いで「各教科に応じて適宜行っている」53.4%（149 件）、3 番目に多かったのが「対象生徒の体調やその日の実態に応じて適宜行っている」52.3%（146 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 67%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、対象生徒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。

3.4.11. 交流及び共同学習にかかる事前学習の実施

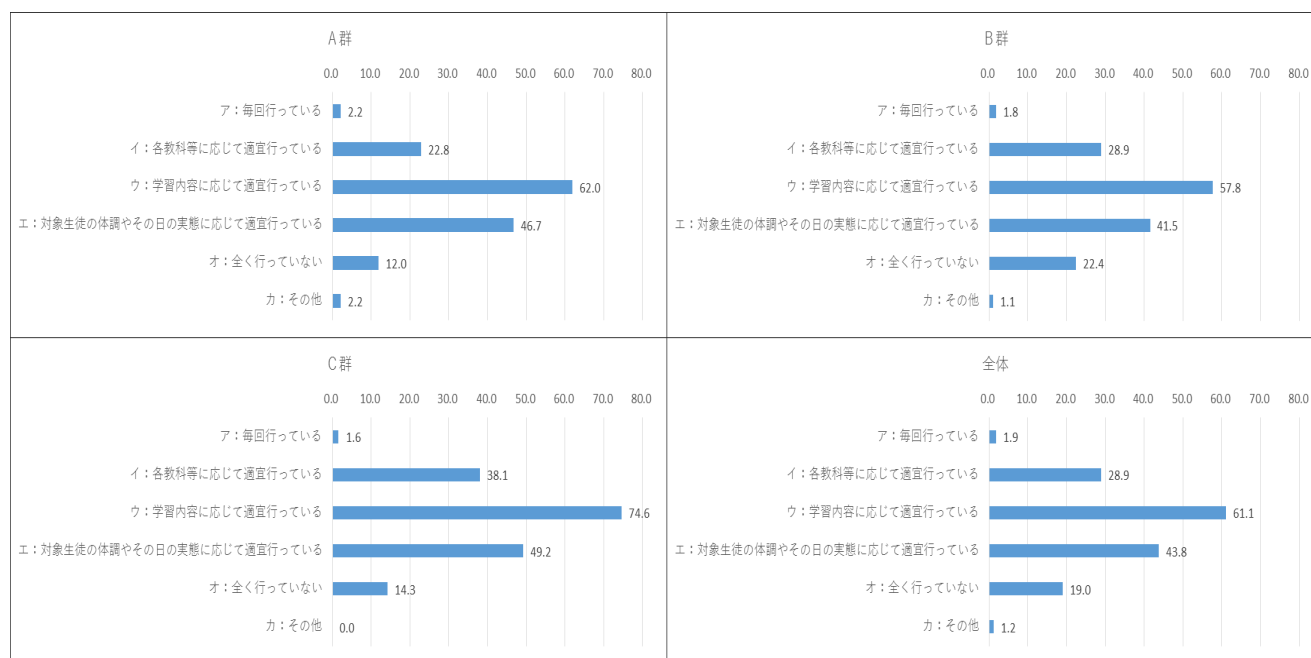


図 3-4-11 事前学習の実施（複数回答）＜単位は％＞

交流学級担任との事前学習の実施（複数回答）について図 3-4-11 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 62.0%（57 件）、B 群は 57.8%（160 件）、C 群は 74.6%（47 件）、全体は 61.1%（264 件）]、次いで「対象生徒の体調やその日の実態に応じて適宜行っている」[A 群は 46.7%（3.4 件）、B 群は 41.5%（115 件）、C 群は 49.2%（31 件）、全体は 43.8%（189 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 22.8%（21 件）、B 群は 28.9%（80 件）、C 群は 38.1%（24 件）、全体は 28.9%（125 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、対象生徒の体調やその日の実態、各教科を主に考慮して、生徒の事前学習が実施されている傾向が示された。

3. 4. 12. 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

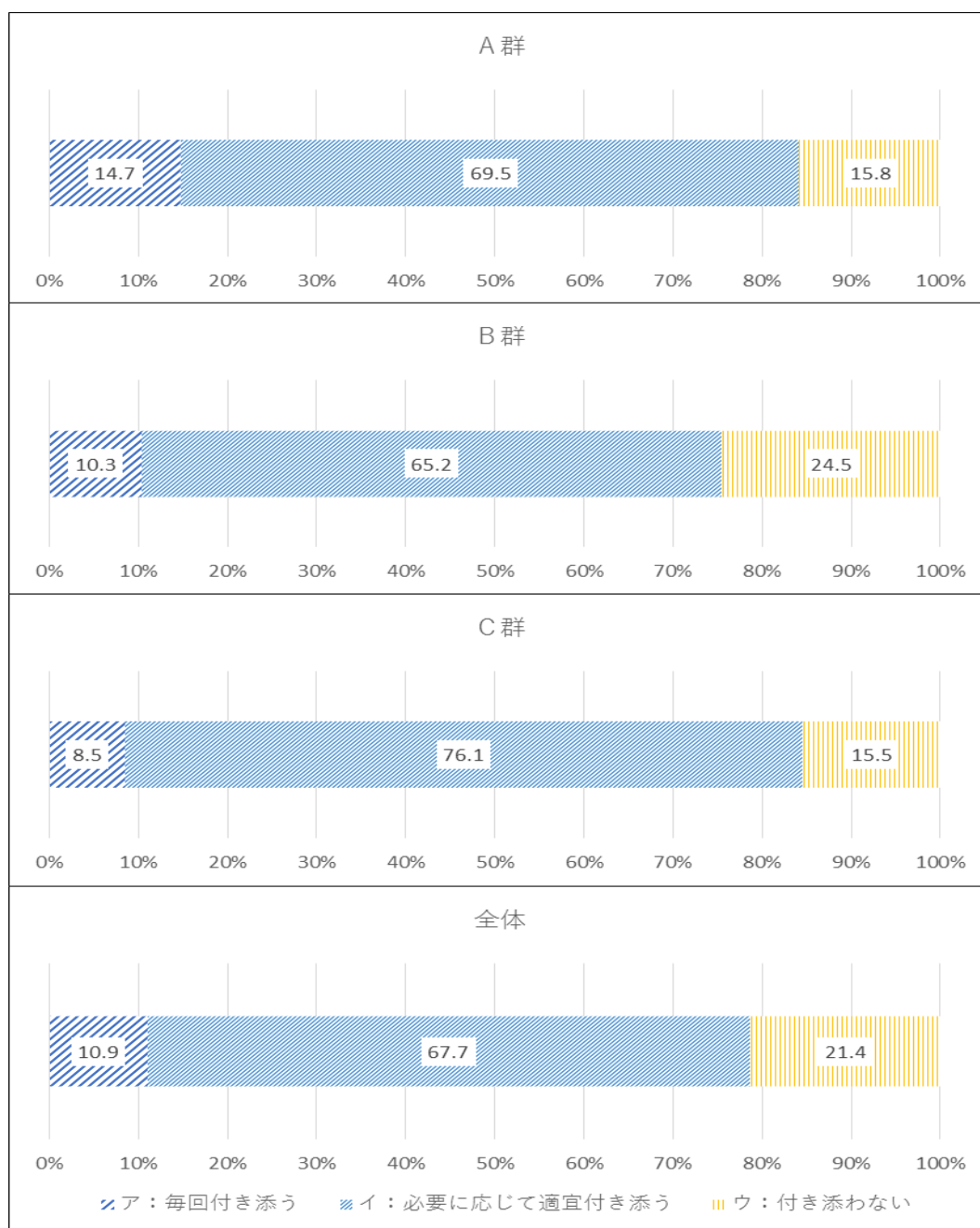


図 3-4-12 特別支援学級担任による交流及び共同学習への付き添い

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 3-4-12 に示した。すべての群において、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「付き添わない」、3 番目に多かったのが「毎回付き添う」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 69.5% (66 件)、B 群では 65.2% (197 件)、C 群では 76.1% (54 件)、全体では 67.7% (317 件) 次いで多かった「付き添わない」は、A 群では 15.8% (15 件)、B 群では 24.5% (74 件)、C 群では 15.5% (11 件)、全体では 21.4% (100 件) で、3 番目に多かった「毎回付き添う」は、A 群では 14.7% (14 件)、B 群では 10.3% (31 件)、C 群では 8.5% (6 件)、全体では 10.9% (51 件) であった。

特別支援学級による付き添いには、学級に在籍する生徒の人数や、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。

3. 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 3-4-1 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	10 名	21 名	合計
A 群	59	5	1	1	0	0	66
	89.4%	7.6%	1.5%	1.5%	0.0%	0.0%	100.0%
B 群	178	15	3	3	0	0	199
	89.4%	7.5%	1.5%	1.5%	0.0%	0.0%	100.0%
C 群	50	5	2	1	1	1	60
	83.3%	8.3%	3.3%	1.7%	1.7%	1.7%	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 3-4-1 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 群と B 群では 1 名が 89.4%と最も多く、C 群でも 1 名が 83.3%と最も多かった。知的障害特別支援学級のみに限定せず、「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。

3. 5. 相談、校内組織、研修等について

3.5.1 日々の指導に関して相談する環境について

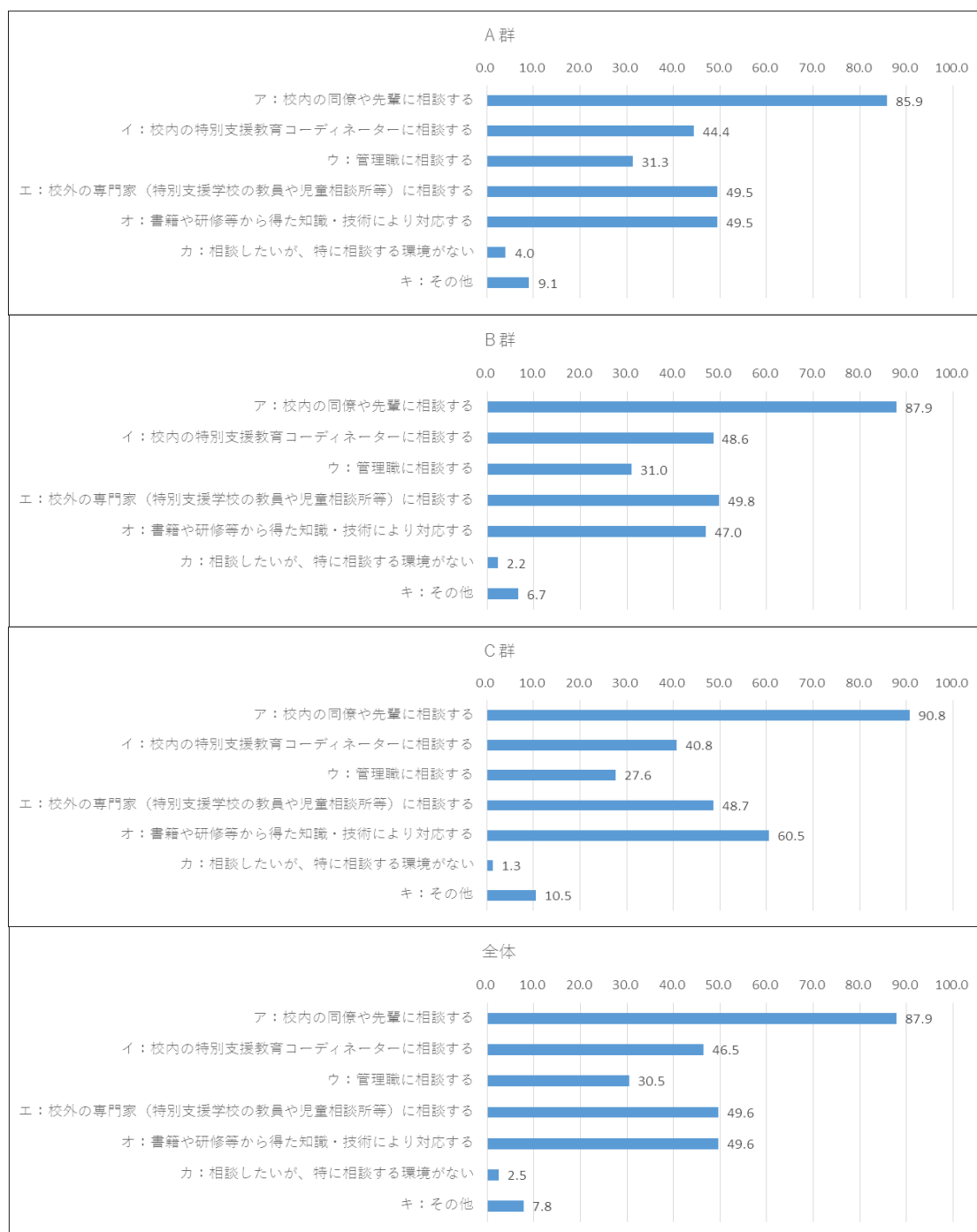


図 3-5-1 日々の授業に関して相談する環境について（当てはまるもの全て）（複数回答）

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ついて回答したものを図 3-5-1 に示した。該当する数は A 群が 99 件、B 群が 313 件、C 群が 76 件、全体が 488 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「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」「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「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。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「オ：書籍や研修等から得た知識・技術により対応する」「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（ $P=0.9019$ ）。全体では「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」「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、群を問わず、日々の指導に関して相談する環境は、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や校外の専門家であることが明らかになった。



図 3-5-2 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）

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 つ回答したものを図 3-5-2 に示した。該当する数は A 群が 83 件、B 群が 253 件、C 群が 64 件、全体が 400 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「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等）」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」「キ：その他」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」「エ：校外の専門家（特別支援学校の教員や児童相談所等）」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（ $P=0.237$ ）。全体では「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等に相談する）」等の順であった。このことから、群を問わず、日々の指導に関して相談する環境は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。

3.5.2 日々の指導に関して相談する内容について

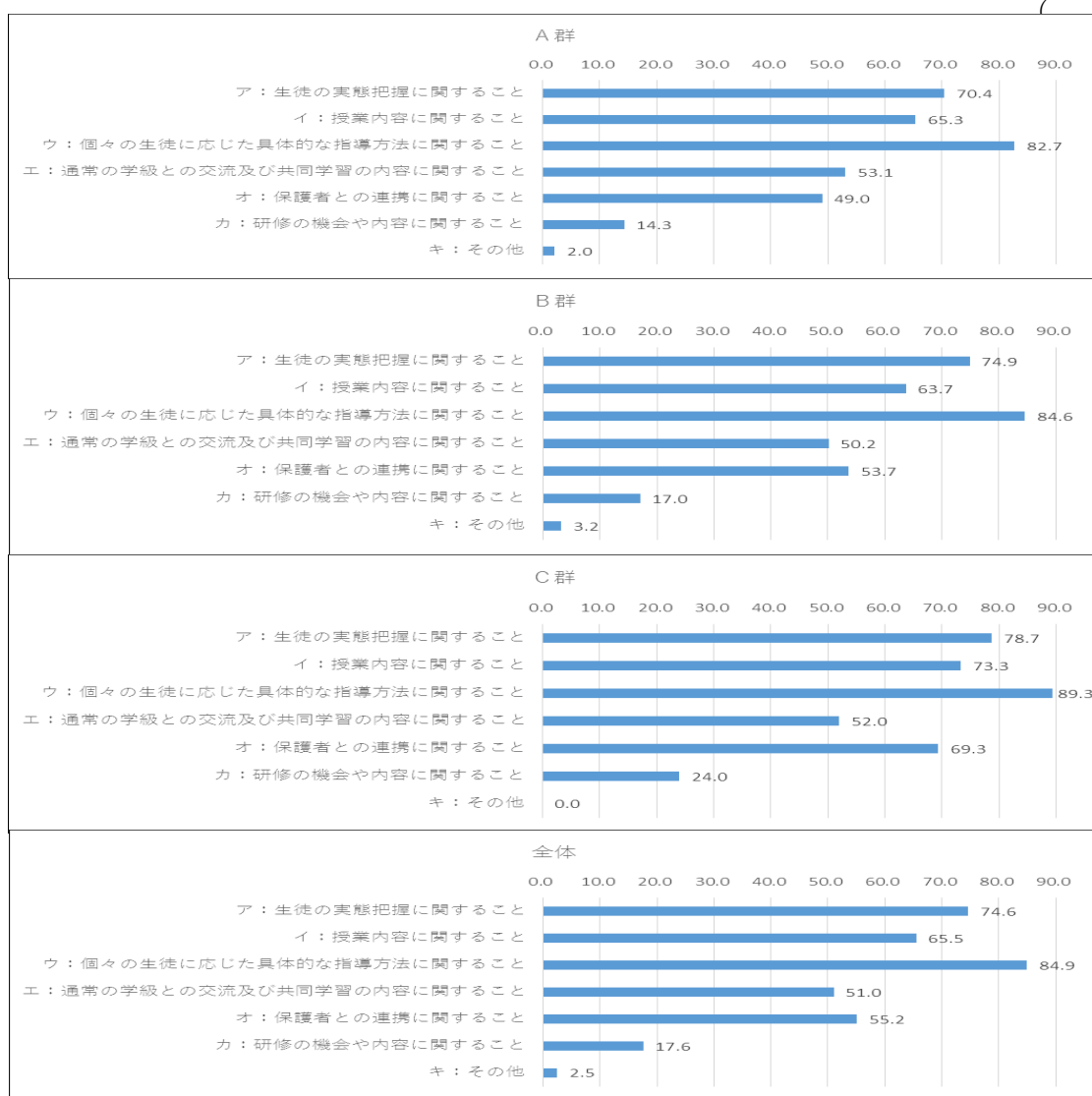


図 3-5-3 日々の授業に関して相談する内容について（当てはまるもの全て）（複数回答）

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ついて回答したものを図 3-5-3 に示した。該当する数は A 群が 98 件、B 群が 311 件、C 群が 75 件、全体が 484 件であった。群別で見ると、A 群、B 群、C 群共に「ウ：個々の生徒に応じた具体的な指導方法に関する事」が最も多く、次いで「ア：生徒の実態把握に関する事」「イ：授業内容に関する事」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 ($P=0.8934$)、どの群においても「ウ：個々の生徒に応じた具体的な指導方法に関する事」が最も多かった。したがって、日々の指導に関して相談する内容は、群を問わずに個々の生徒に応じた具体的な指導方法や生徒の実態把握といった、生徒の指導に直接関わる内容について相談していることが明らかになった。

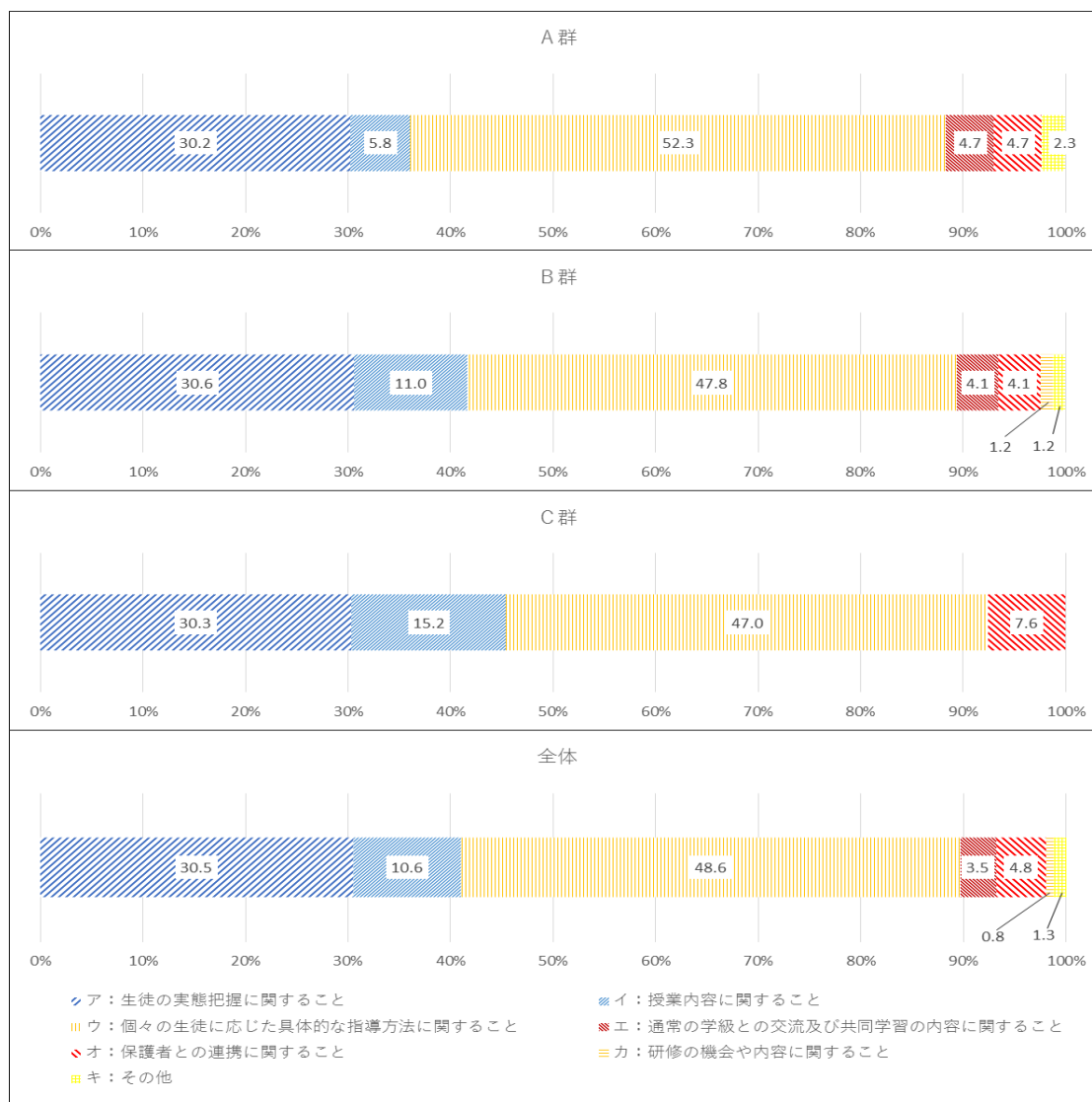


図 3-5-4 日々の授業に関して相談する内容について（特に当てはまるもの 1 つ）

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を 1 つ回答したものを図 3-5-4 に示した。該当する数は A 群が 86 件、B 群が 245 件、C 群が 66 件、全体が 397 件であった。群別で見ると、A 群、B 群、C 群共に「ウ：個々の生徒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：生徒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 ($P=0.5146$)、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。全体は「ウ：個々の生徒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：生徒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、日々の授業に関して相談する内容は、群を問わず、生徒の指導に直接関わる内容について相談する内容が多いことが明らかになった。

3.5.3 校内研修の実施の有無



図 3-5-5 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したものを図 3-5-5 に示した。該当する群は A 群が 99 件、B 群が 313 件、C 群が 74 件、全体が 486 件であった。群別で見ると A 群では 56.6%、B 群では 61.0%、C 群では 62.2%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かった ($P=0.6866$)。全体では 60.3%が特別支援教育に関する校内研修を実施していた。このことから多くの学校において特別支援教育に関する校内研修を実施していることがうかがえた。

3.5.4 校内研修のテーマや講師

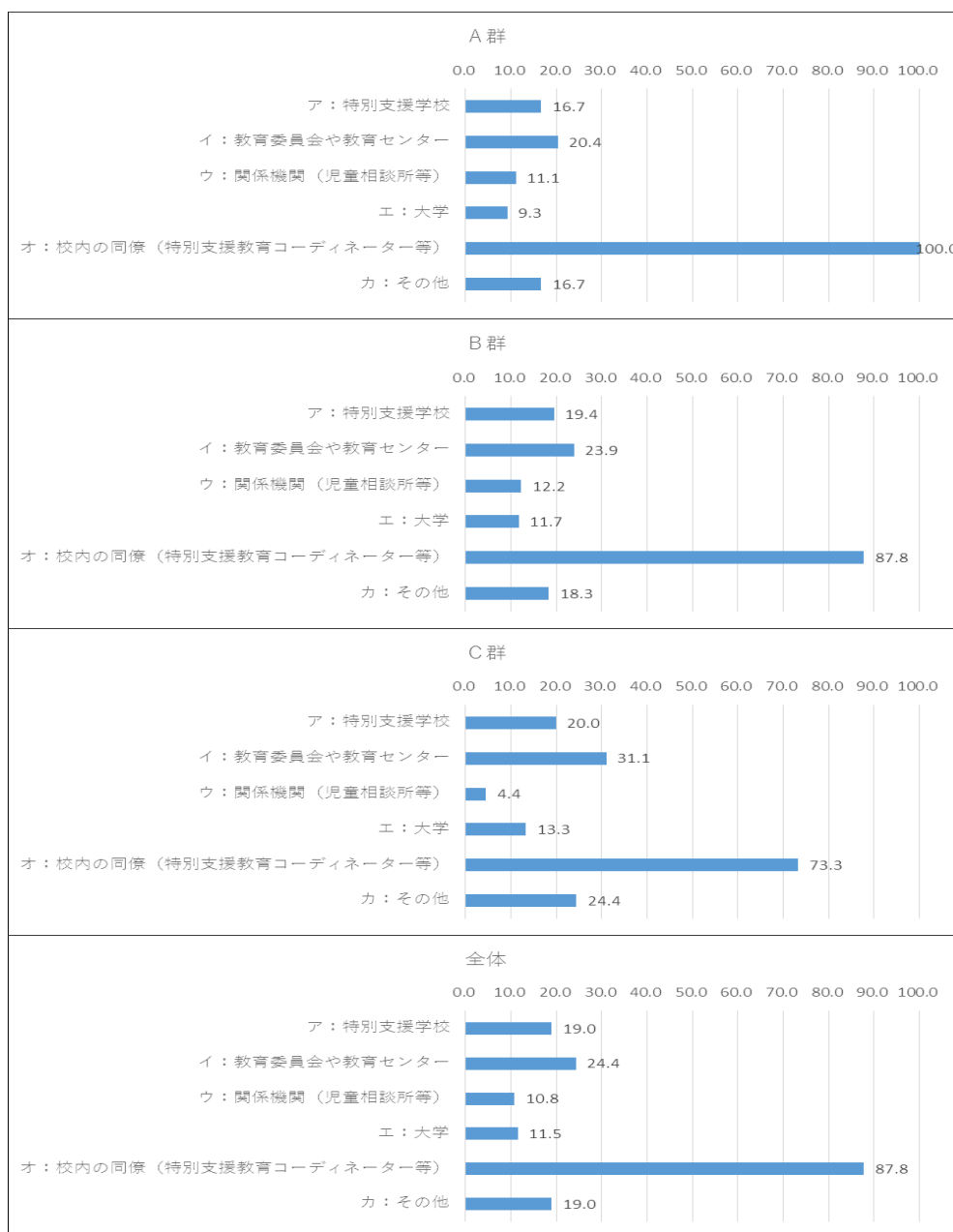


図 3-5-6 校内研修の講師の所属（複数回答）

校内研修の講師の所属について回答したものを図 3-5-6 に示した。該当する群はA群が 54 件、B群が 180 件、C群が 45 件、全体が 279 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「イ：教育委員会や教育センター」「ア：特別支援学校」「カ：その他」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「イ：教育委員会や教育センター」「ア：特別支援学校」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（ $P=0.751$ ）。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。このことから多くの学校において、校内研修は特別支援教育コーディネーターといった校内職員が行っていることが明らかになった。

3.5.5 特別支援学校学習指導要領の所持

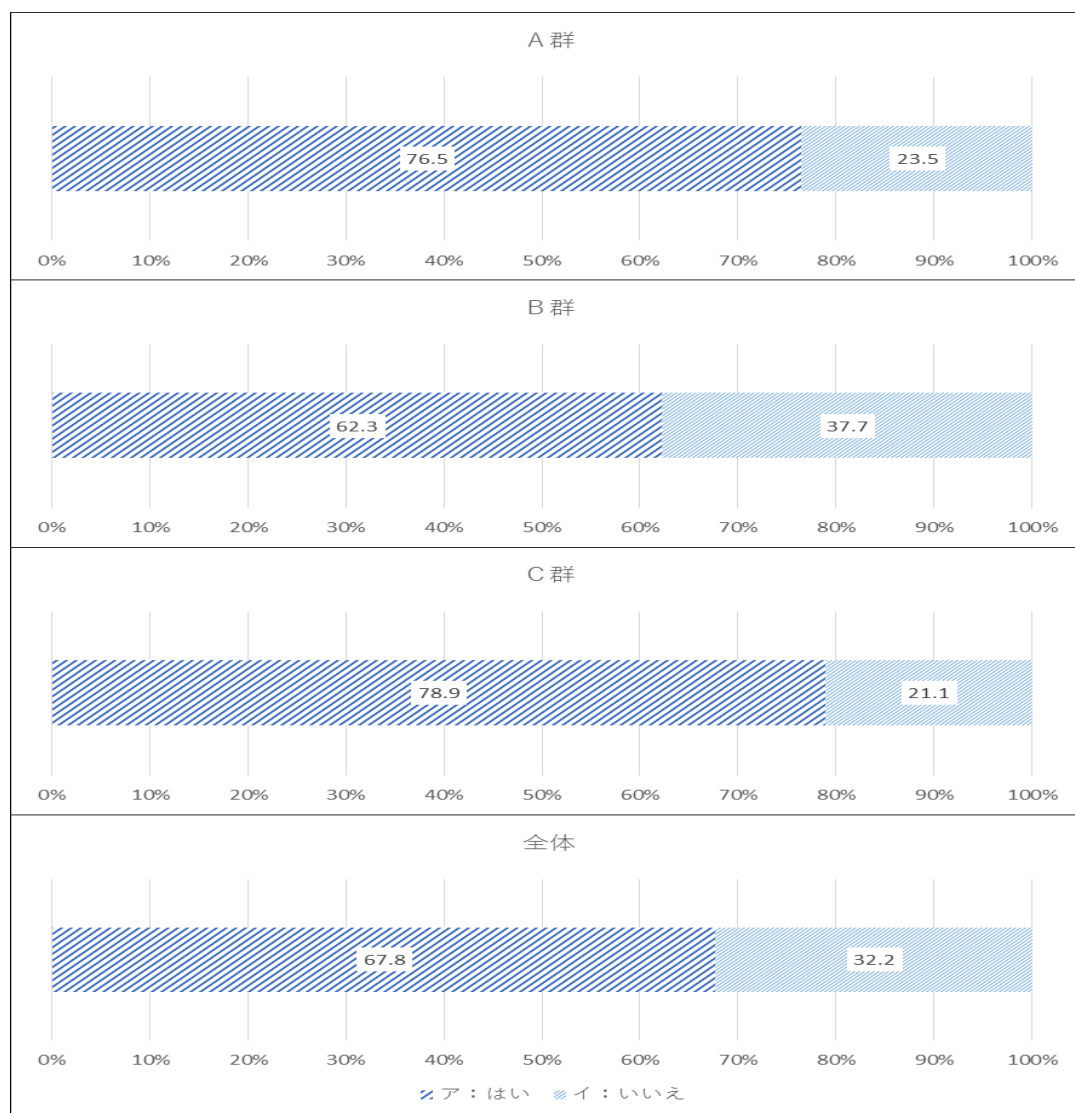


図 3-5-7 特別支援学校学習指導要領の所持の有無

特別支援学校学習指導要領の所持の有無について回答したものを図 3-5-7 に示した。該当する群はA群が 98 件、B群が 313 件、C群が 76 件、全体が 487 件であった。群別で見ると、A群では 76.5%、B群では 62.3%、C群では 78.9%が特別支援学校学習指導要領を所持していた。群別の回答について独立性の検定を行った結果、有意差が認められ ($\chi^2=12.076$, $df=2$, $p<.05$)、残差分析の結果、A群とC群はB群よりも「所持している」が期待値よりも有意に多く、B群はA群とC群よりも「所持していない」が期待値よりも有意に多かった。全体では 67.8%が所持していた。よって、知的障害特別支援学級のみを設置しているA群とC群において、特別支援学校学習指導要領を多く所持していることが明らかになった。

3.5.6 特別支援学校学習指導要領の活用場面

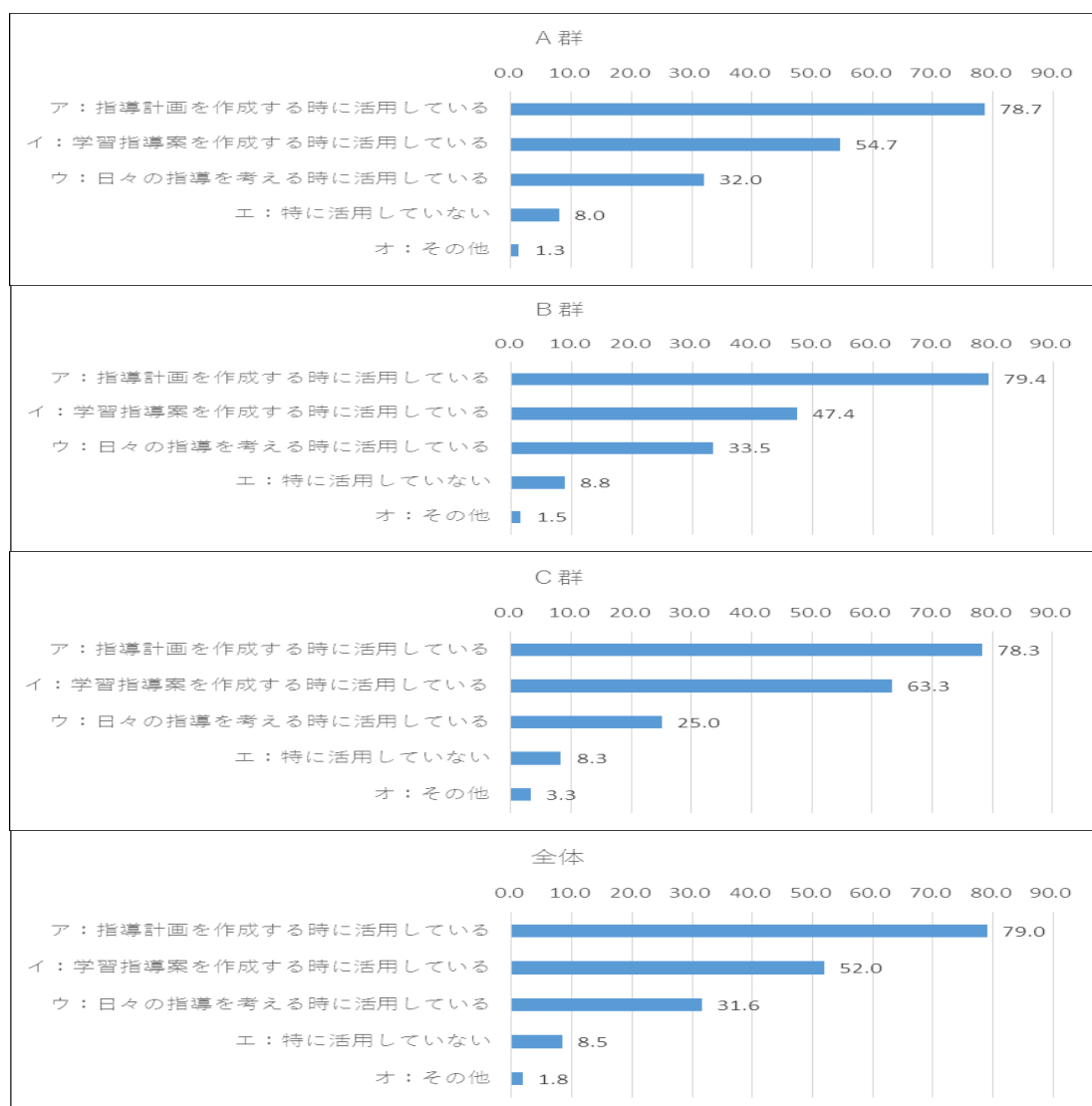


図 3-5-8 特別支援学校学習指導要領の活用場面（当てはまるもの全て）（複数回答）

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 3-5-8 に示した。該当する群は A 群が 75 件、B 群が 194 件、C 群が 60 件、全体が 329 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 ($P=0.8437$)。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場面が多いことが明らかになった。

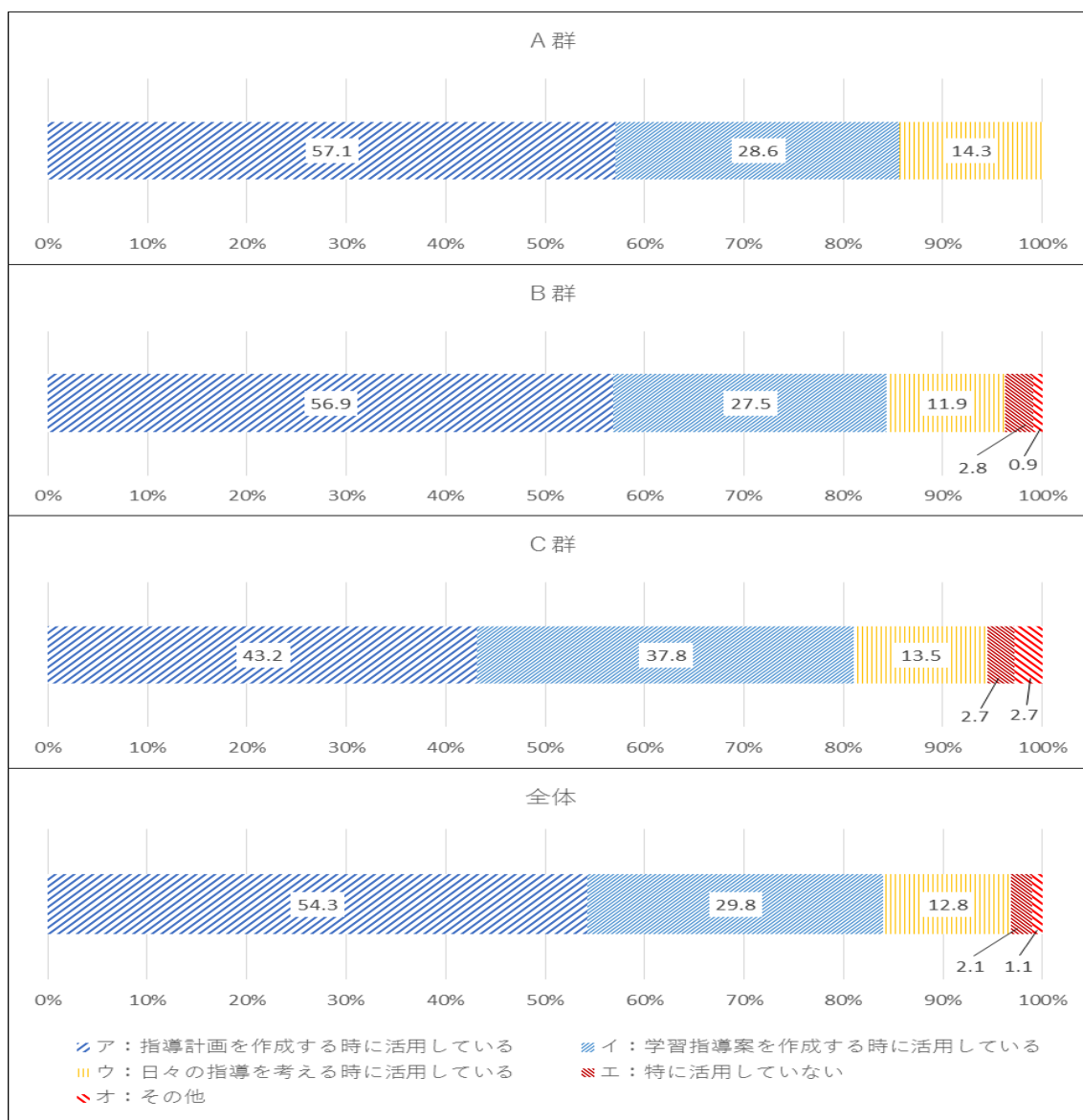


図 3-5-9 特別支援学校学習指導要領の活用場面（特に当てはまるもの 1 つ）

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 3-5-9 に示した。該当する数は A 群が 42 件、B 群が 109 件、C 群が 37 件、全体が 188 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 ($P=0.784$)。全体においては「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、群を問わず、特別支援学校学習指導要領は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。

3.5.7 特総研の Web や講義配信視聴の有無

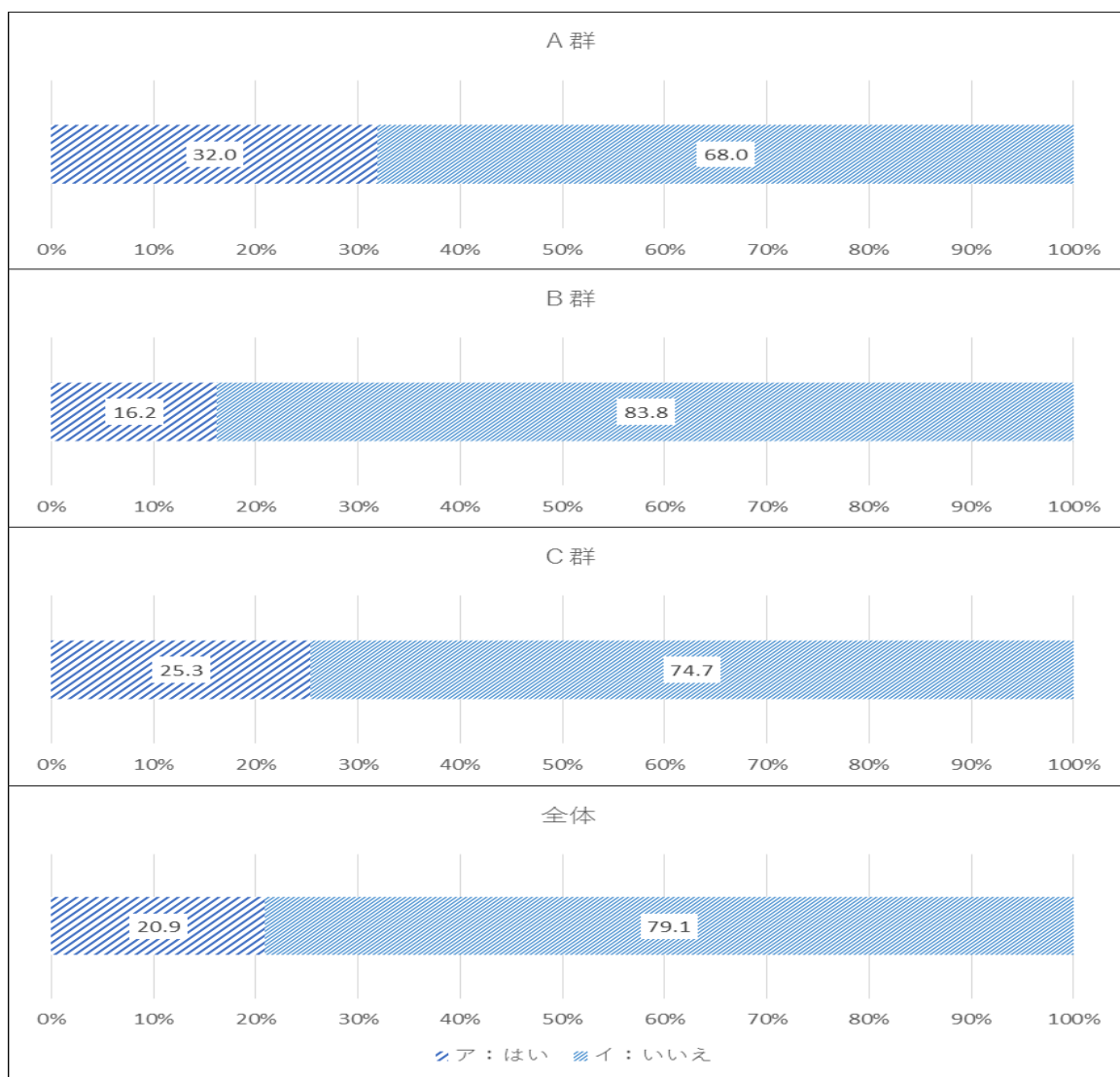


図 3-5-10 Web や講義配信の視聴の有無

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 3-5-10 に示した。該当する数はA群が 97 件、B群が 302 件、C群が 75 件、全体が 474 件であった。群別に見るとA群が 32.0%、B群が 16.2%、C群が 25.3%視聴していると回答していた。群間の回答について独立性の検定を行った結果、有意差が認められ ($\chi^2=12.065$, $df=2$, $p<.05$)、残差分析の結果、A群はB群とC群に比べて「視聴している」が期待値より有意に多く、B群はA群とC群に比べて「視聴していない」が期待値よりも有意に多かった。このことから全体的に Web や講義配信を視聴しているが少ないものの、A群は校内の特別支援教育に関する相談環境が少ないことから、自主的に外部からの情報を収集していることがうかがえた。

3.5.8 特総研の Web や講義配信視聴機会

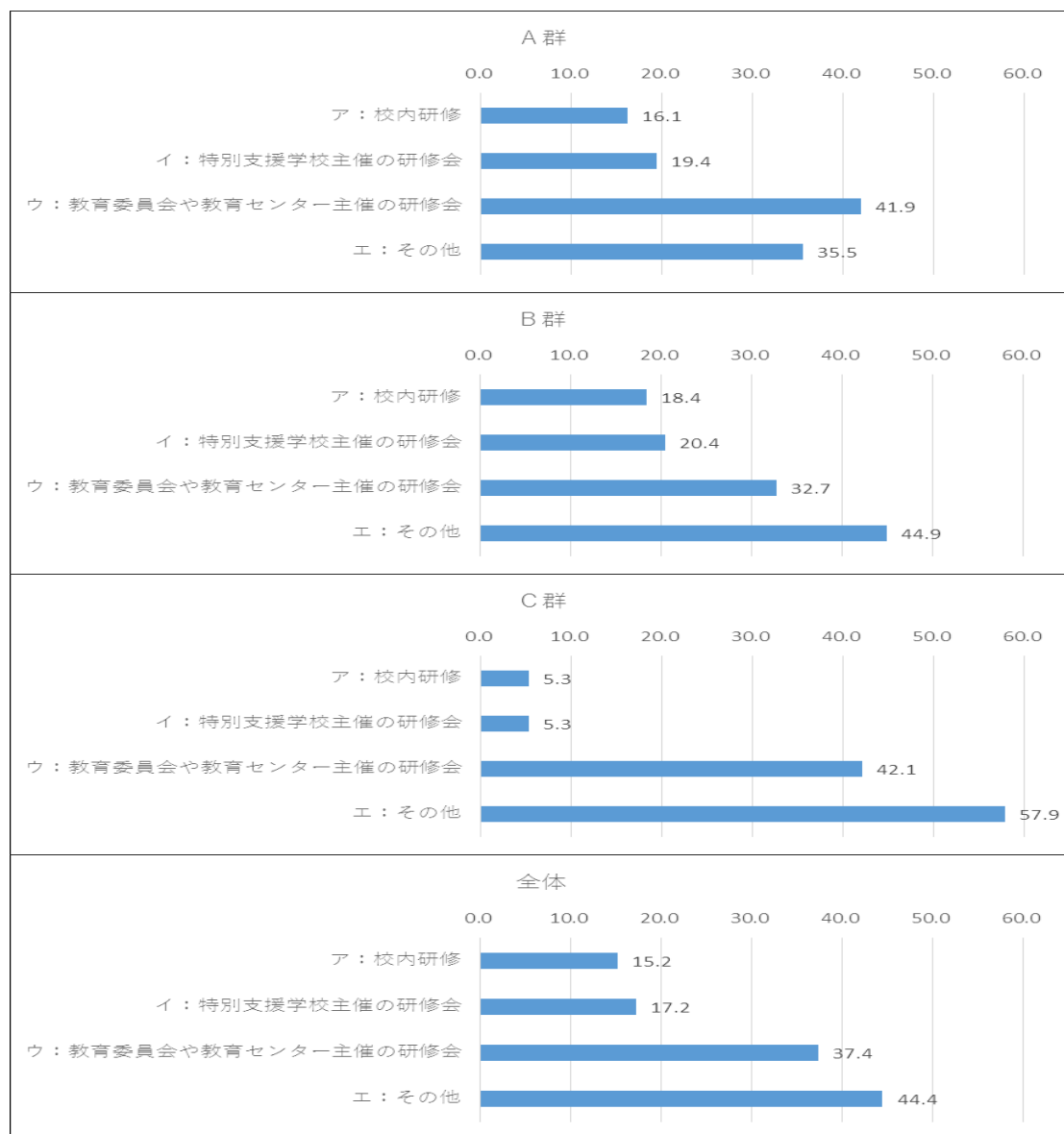


図 3-5-11 Web や講義配信の視聴機会（複数回答）

Web や講義配信を視聴したことがあると回答した人を対象に、どのような機会に視聴したかについて回答したものを図 3-5-11 に示した。該当する数は A 群が 31 件、B 群が 49 件、C 群が 19 件、全体が 99 件であった。群別で見ると、A 群では「ウ：教育委員会や教育センター主催の研修会」が最も多く、次いで「エ：その他」「イ：特別支援学校主催の研修会」等の順であった。B 群と C 群は共に「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。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 ($P=0.4798$)。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、校内や教育委員会の研修機会で見学するよりも、個人的に視聴している可能性がうかがえた。

3.5.9 特総研の Web や講義配信で役立つ内容

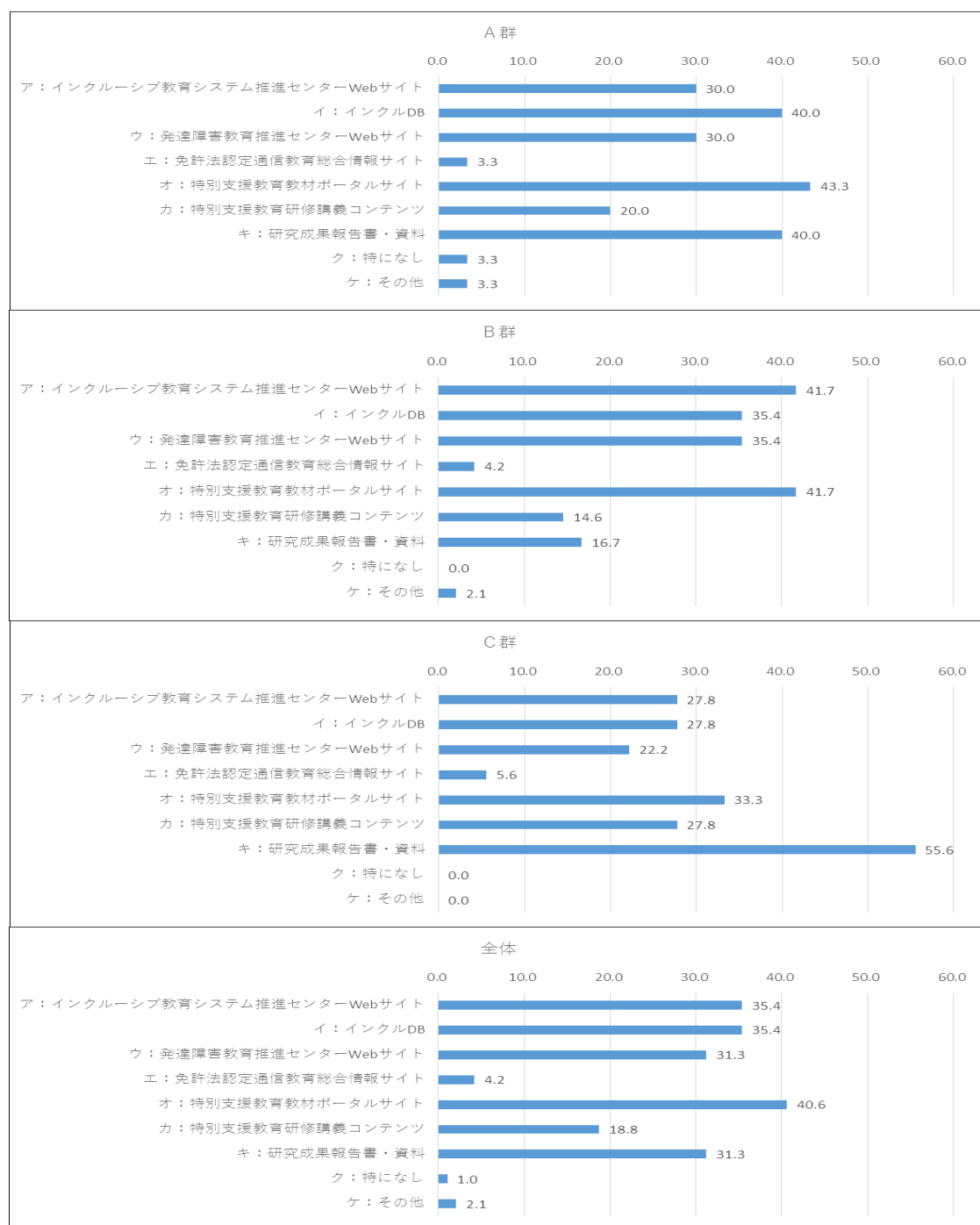


図 3-5-12 Web や講義配信で役立つ内容（当てはまるもの全て）（複数回答）

特総研の 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回答したものを図 3-5-12 に示した。該当する数はA群が 30 件、B群が 48 件、C群が 18 件、全体が 96 件であった。群別に見ると、A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「インクルDB」と「キ：研究成果報告書・資料」、「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「ア：インクルーシブ教育システム推進センターWeb サイト」と「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」と「ウ：発達障害教育推進センターWeb サイト」等の順であった。C群では「キ：研究成果報告書・資料」が最も多く、次いで「オ：特別支援教育ポータルサイト」「イン

クルーシブ教育システム推進センターWeb サイト」と「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、有意な差は認められなかった（ $P=0.6139$ ）。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」と「イ：インクルDB」等の順であった。

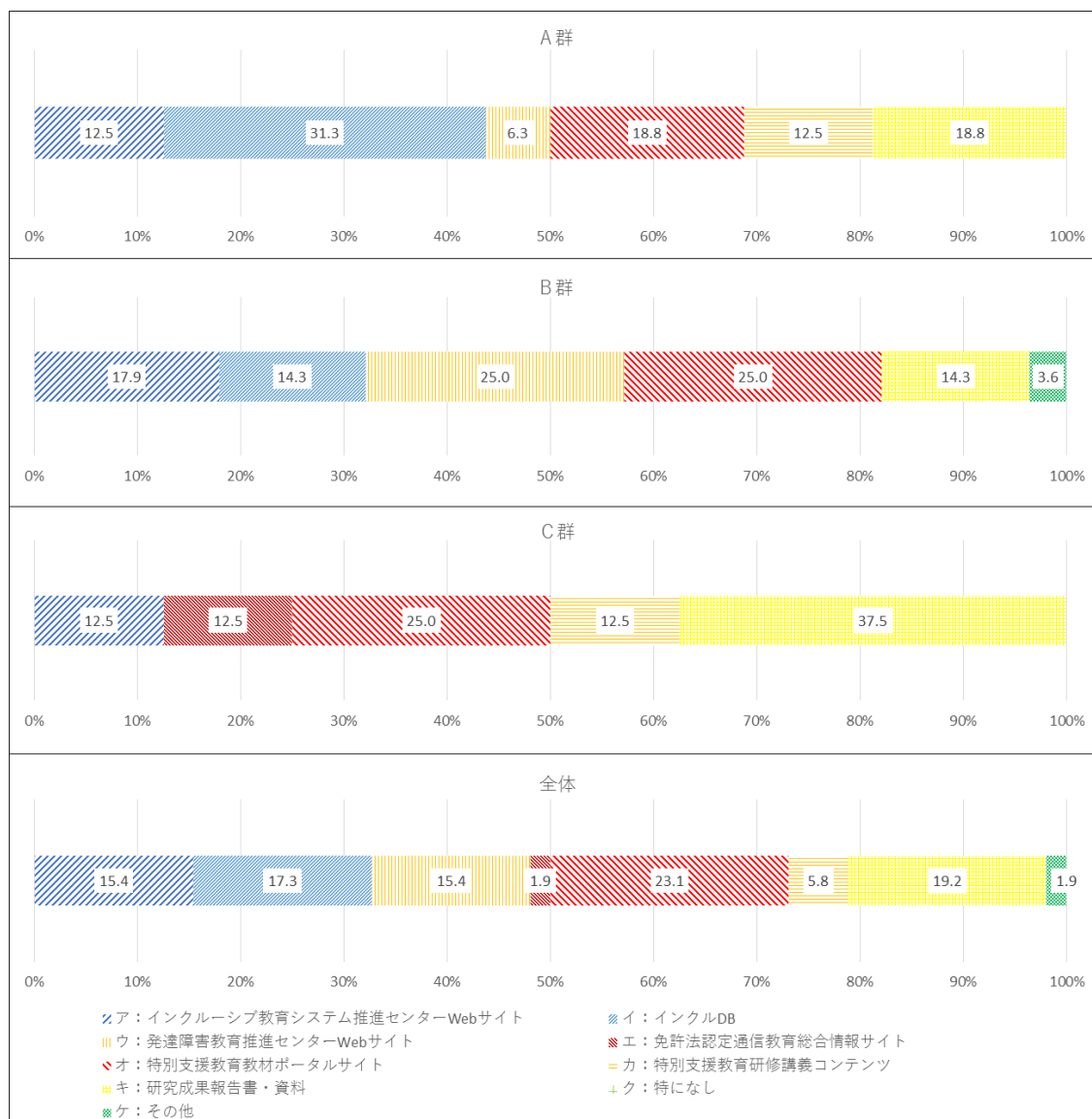


図 3-5-13 Web や講義配信で役立った内容（特に当てはまるもの 1 つ）

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 3-5-13 に示した。該当する数は A 群が 16 件、B 群が 28 件、C 群が 8 件、全体が 52 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」「キ：研究成果報告書・資料」等の順であった。B 群では「発達障害教育推進センターWeb サイト」「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」等の順であった。C 群では「キ：研究成果報告書・資料」が最も多く、次いで「オ：特別支援教育教材ポータルサイト」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、有意な差は認められなかった（ $P=0.1699$ ）。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「キ：研究成果報告書・資料」「イ：インクルDB」等の順であった。

3.6. 貴校について

3.6.1.1 全学級数

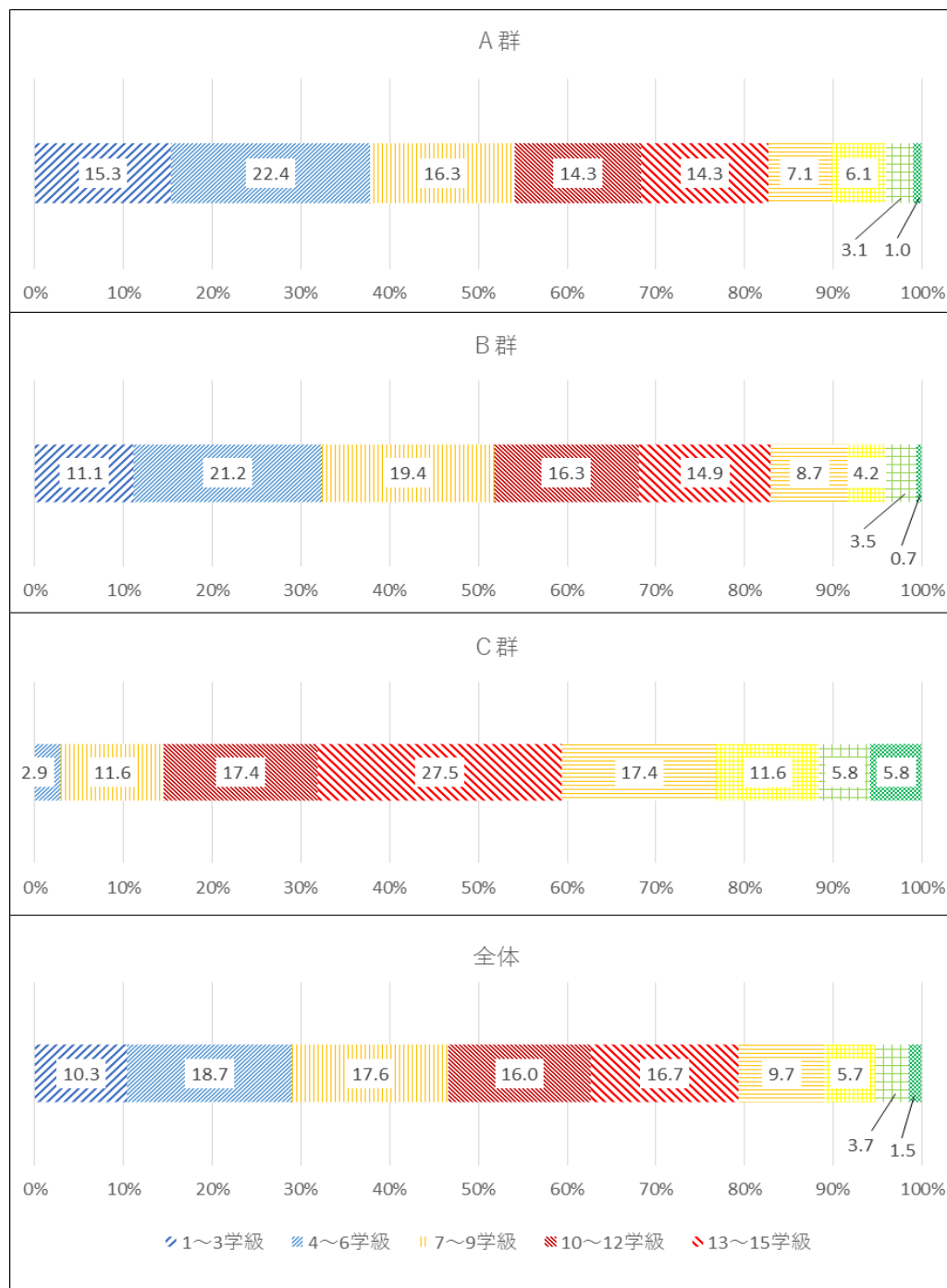


図 3-6-1 全学級数

2018 年 5 月 1 日現在の貴校の学級数について、図 3-6-1 に示した。該当する数は、A 群が 98 件、B 群が 288 件、C 群が 69 件であった。

群別でみると、A 群は、4～6 学級が最も多く 22.4% (22 件)、次いで 7～9 学級が 16.3% (16 件)、次いで 1～3 学級が 15.3% (15 件) であった。B 群は、4～6 学級が最も多く 21.1% (61 件)、次いで 7～9 学級が 19.4% (56 件)、次いで 10～12 学級が 16.3% (47 件) であった。C 群は、13～15 学級が最も多く 27.5% (19 件)、次いで 10～12 学級と 16～18 学級が 17.4% (12 件)、次いで 7～9 学級と 19～21 学級が

11.6%（8件）であった。

全体としては、4～6学級が最も多く18.7%、次いで7～9学級が17.6%、次いで13～15学級が16.7%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、C群は、「13～15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。また、前回調査の結果と同様に、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。

3. 6. 1. 2 知的障害特別支援学級数

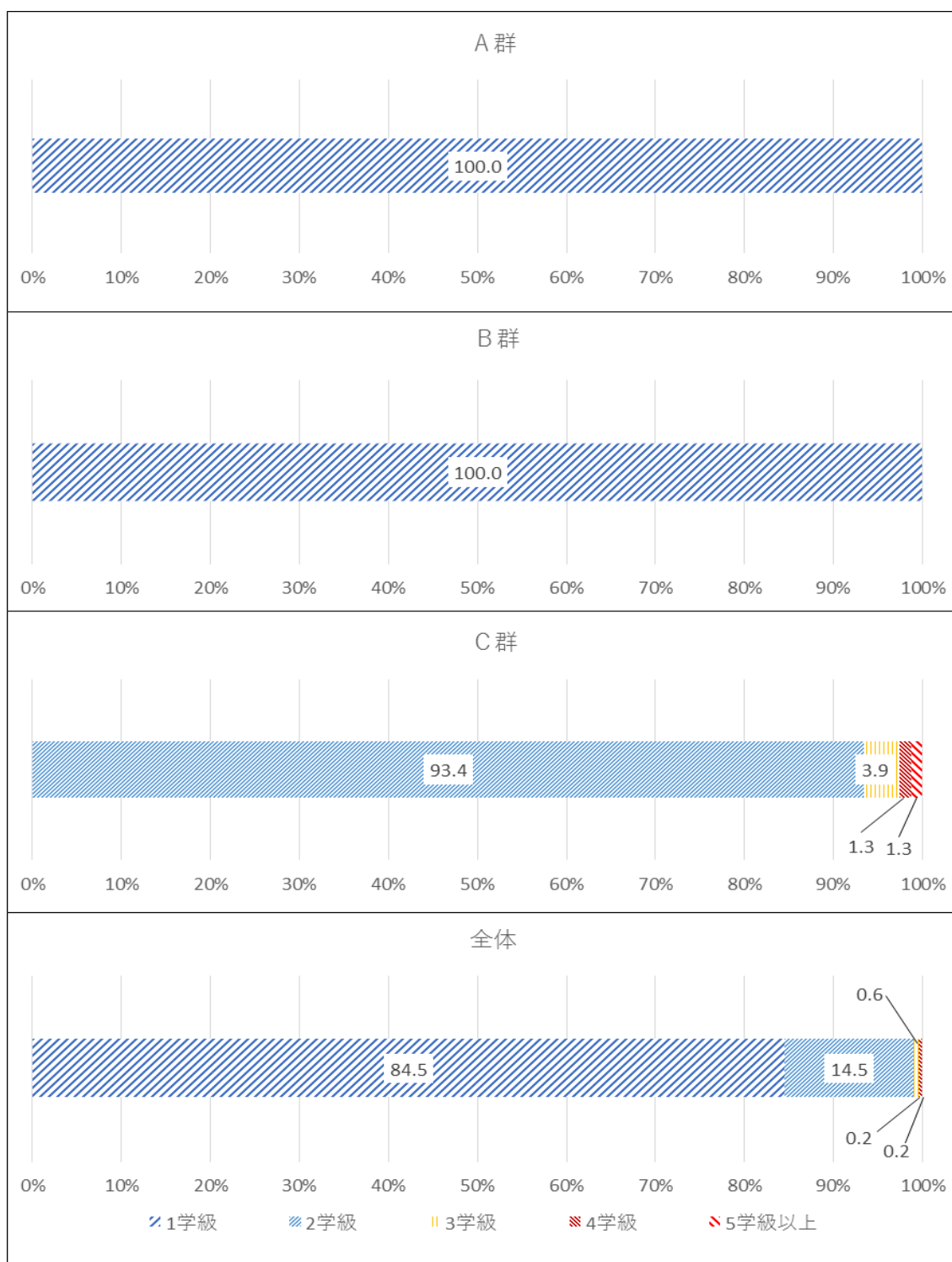


図 3-6-2 知的障害特別支援学級数

知的障害特別支援学級数について、図 3-6-2 に示した。

群別でみると、A 群は、1 学級が 100%であった。B 群も、1 学級が 100%であった。C 群は、2 学級が最も多く 93.4%、次いで 3 学級が 3.9%、次いで 4 学級が 1.3%であった。

全体としては、1 学級設置が最も多く 84.5%、次いで 2 学級が 14.5%、次いで 3 学級が 0.6%であった。

3.6.2 通級による指導の実際

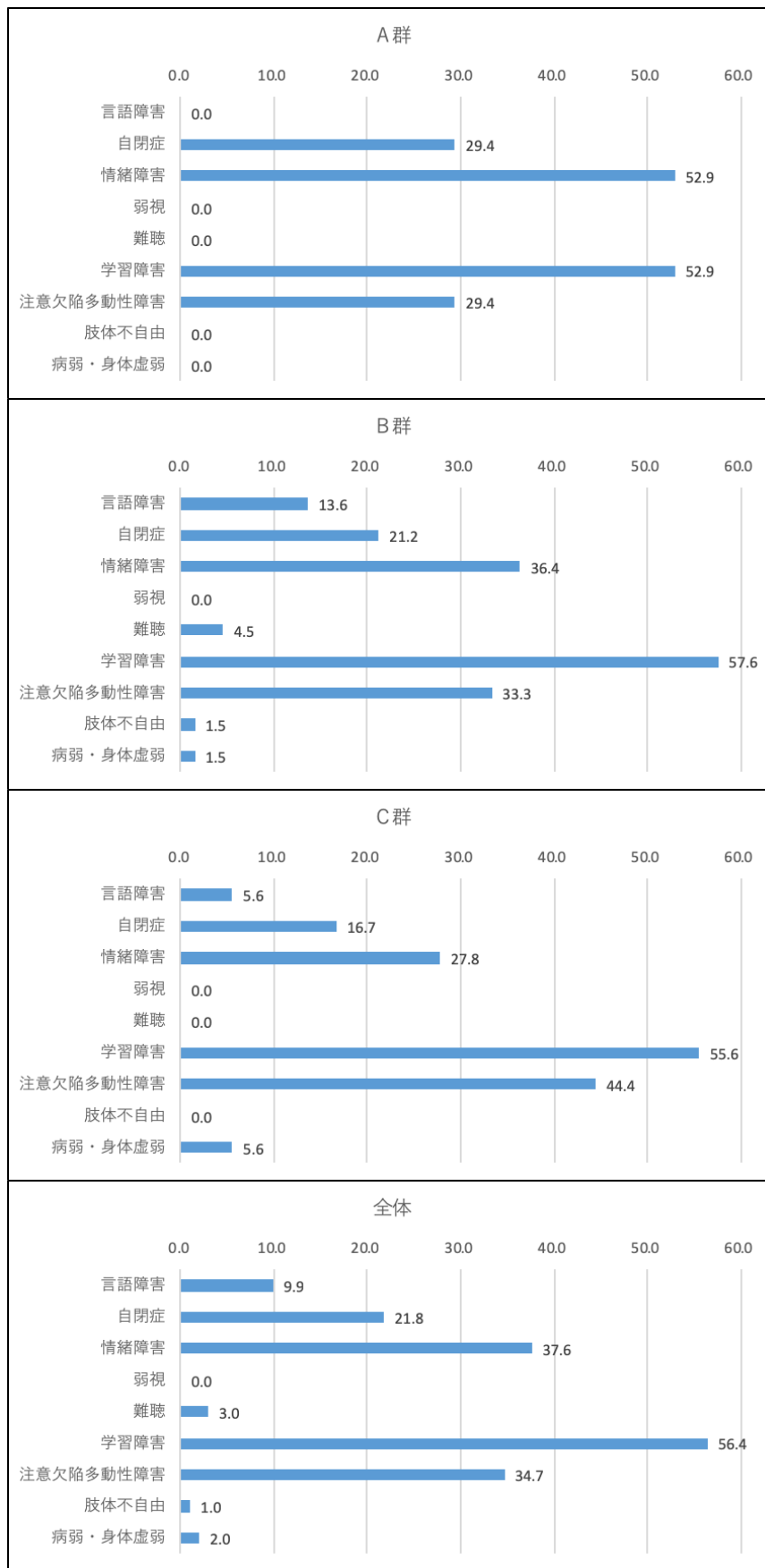


図 3-6-3 通級による指導の実際

通級による指導の実際について、図 3-6-3 に示した。

群別でみると、A 群は、「情緒障害」と「学習障害」が最も多く 52.9%、次いで「自閉症」と「注意欠陥多動性障害」が 29.4%であった。B 群は、「学習障害」が最も多く 57.6%、次いで「情緒障害」が 36.4%、次いで「注意欠陥多動性障害」が 33.3%であった。C 群は、「学習障害」が最も多く 55.6%、次いで「注意欠陥多動性障害」が 44.4%、次いで「情緒障害」が 27.8%であった。

全体としては、「学習障害」が最も多く 56.4%、次いで「情緒障害」が 37.6%、次いで「注意欠陥多動性障害」が 34.7%であった。

3.6.3 卒業生の進路について

3.6.3.1 高等学校（全日制）

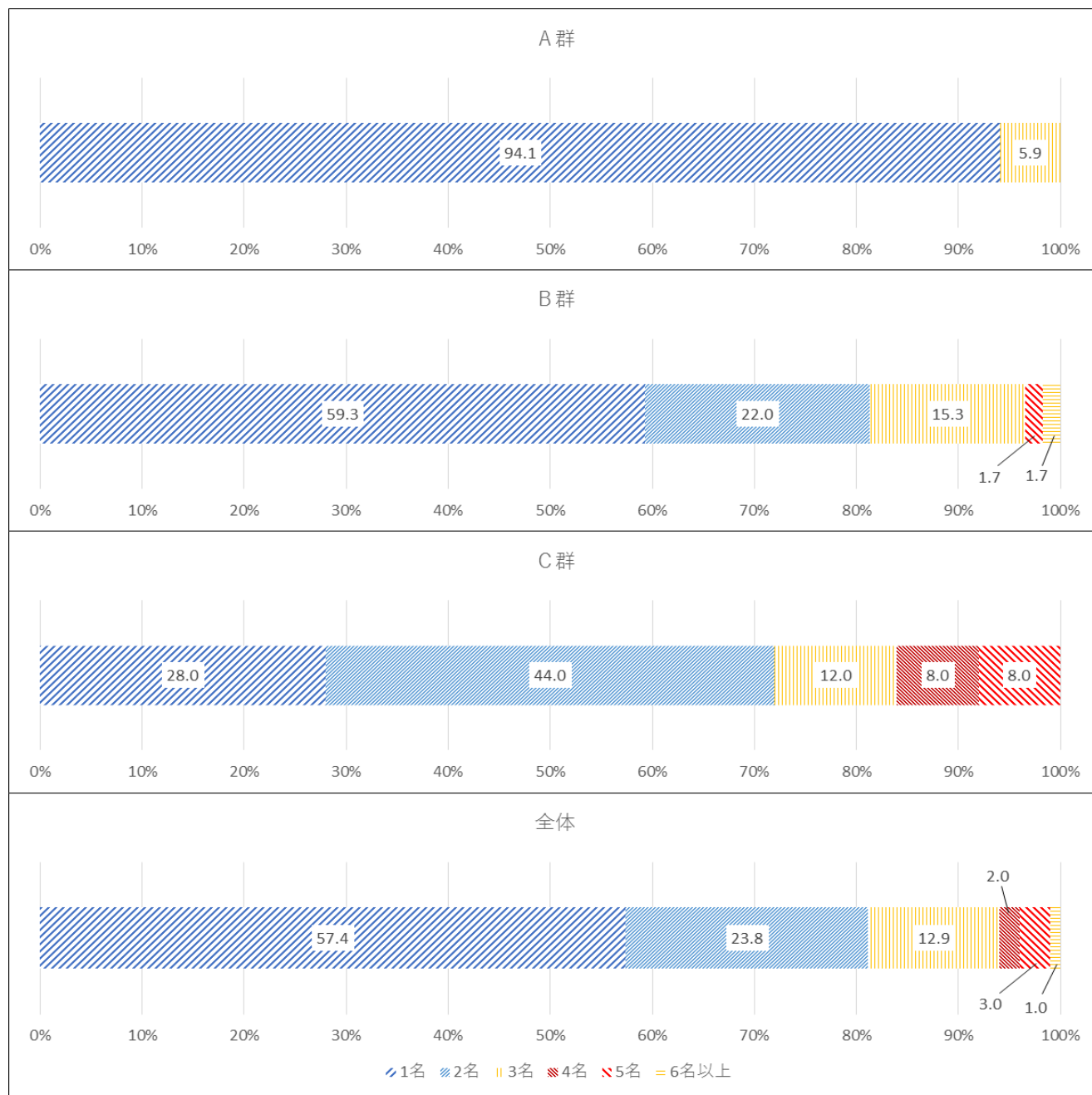


図 3-6-4 高等学校（全日制）

卒業生の全日制高等学校への進学について、図 3-6-4 に示した。該当する数は A 群が 17 件、B 群が 59 件、C 群が 25 件であった。

群別でみると、A 群は、1 名が最も多く 94.1%（16 件）、次いで 3 名が 5.9%（1 件）であった。B 群は、1 名が最も多く 59.3%（35 件）、次いで 2 名が 22%（13 件）、次いで 3 名が 15.3%（9 件）であった。C 群は、2 名が最も多く 44%（11 件）、次いで 1 名が 28%（7 件）、次いで 3 名が 12%（3 件）であった。

全体としては、1 名が最も多く 57.4%、次いで 2 名が 23.8%、次いで 3 名が 12.9%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。

3.6.3.2 高等学校（定時制）

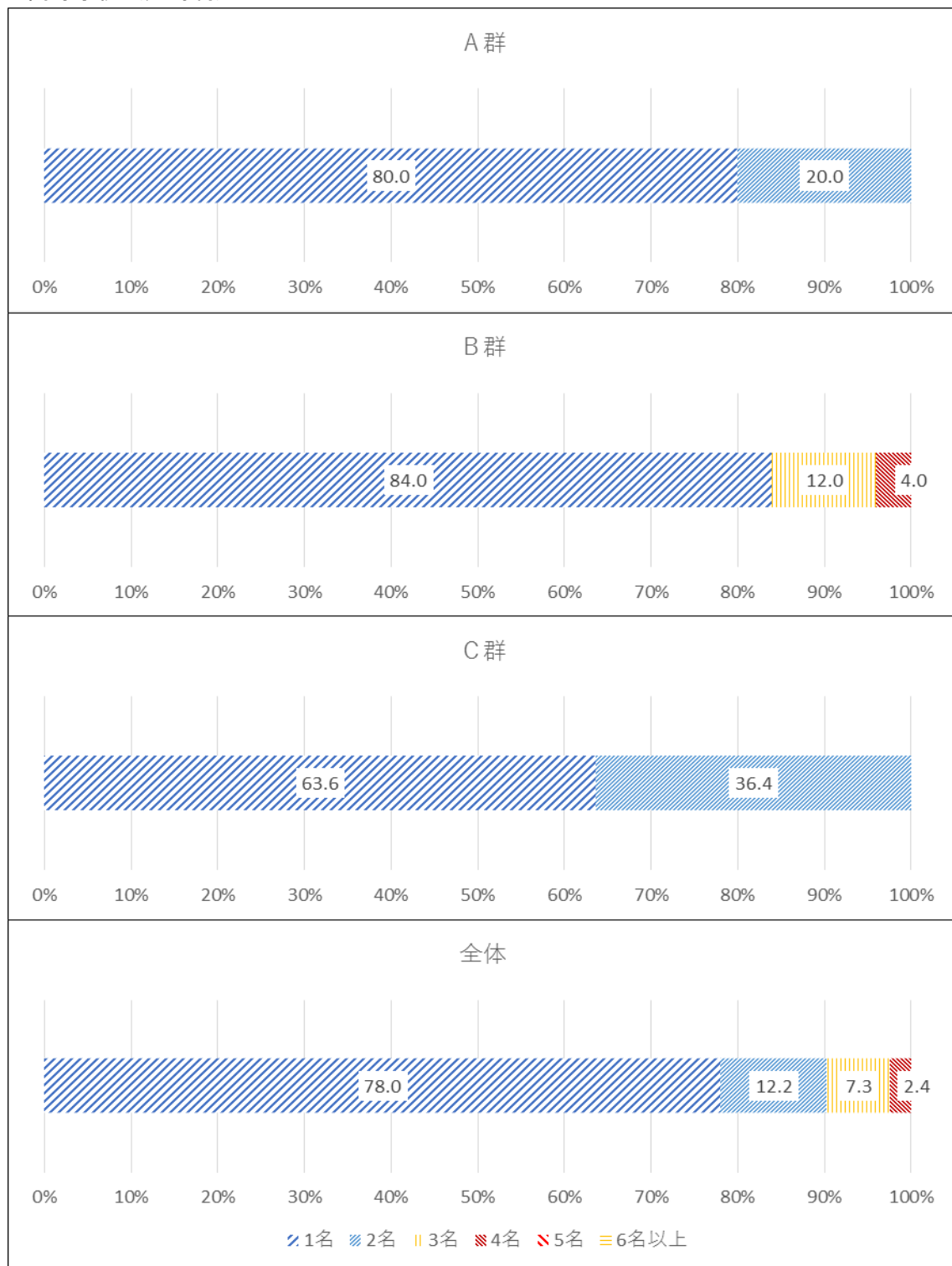


図 3-6-5 高等学校（定時制）

卒業生の定時制高等学校への進学について、図 3-6-5 に示した。該当する数は A 群が 5 件、B 群が 25 件、C 群が 11 件であった。

群別でみると、A 群は、1 名が最も多く 80%（4 件）、次いで 2 名が 20%（1 件）であった。B 群は、1 名が最も多く 84%（21 件）、次いで 3 名が 12%（3 件）、次いで 4 名が 4%（1 件）であった。C 群は、1 名が最も多く 63.6%（7 件）、次いで 2 名が 36.4%（4 件）であった。

全体としては、1名が最も多く78%、次いで2名が12.2%、次いで3名が7.3%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、C群では2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。

3.6.3.3 高等学校（通信制）

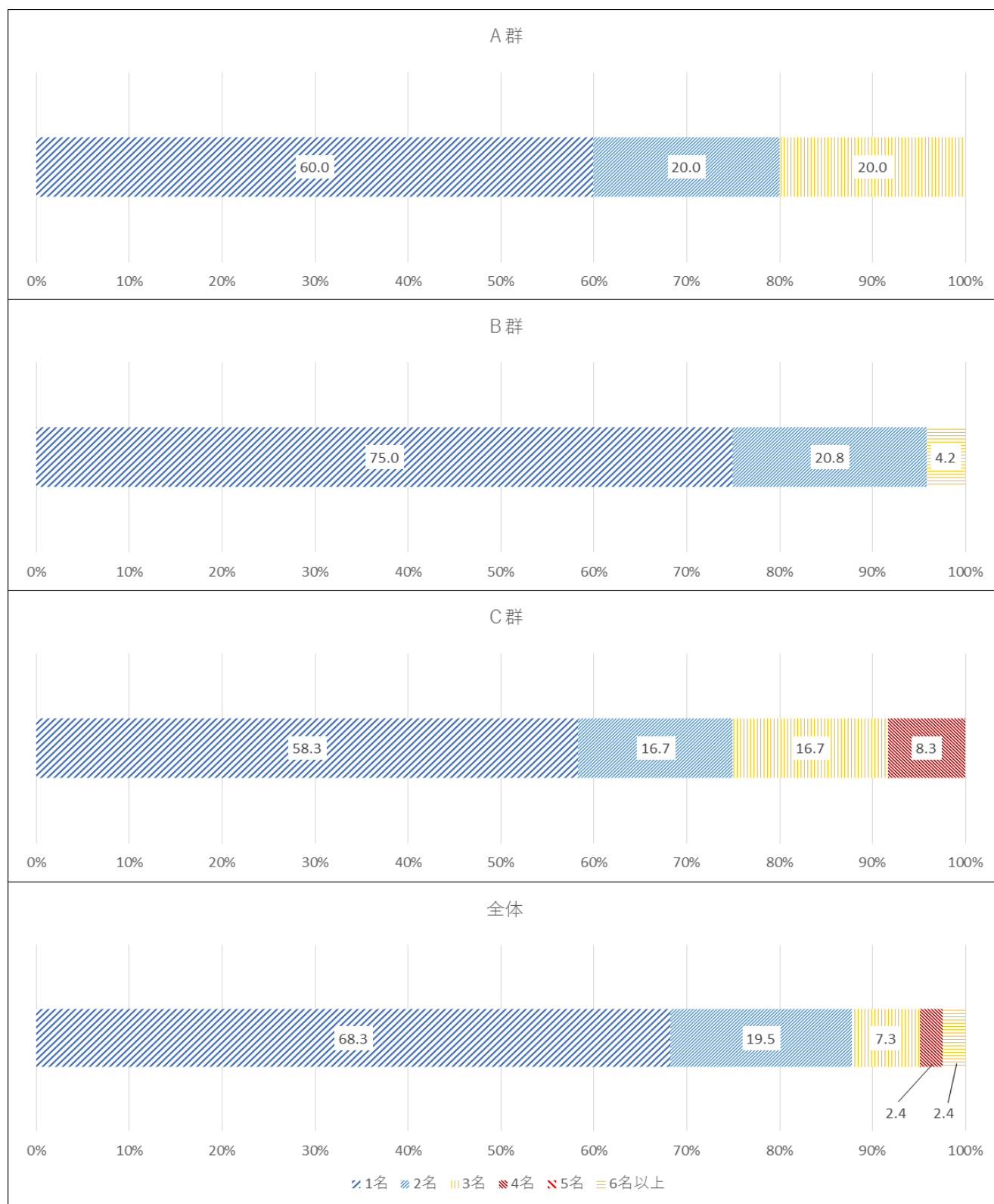


図 3-6-6 高等学校（通信制）

卒業生の通信制高等学校への進学について、図 3-6-6 に示した。

群別でみると、A 群は、1 名が最も多く 60%、次いで 2 名と 3 名が 20%であった。B 群は、1 名が最も多く 75%、次いで 2 名が 20.8%、次いで 6 名以上が 4.2%であった。C 群は、1 名が最も多く 58.3%、次

いで2名と3名が16.7%であった。

全体としては、1名が最も多く68.3%、次いで2名が19.5%、次いで3名が7.3%であった。

3.6.3.4 特別支援学校（高等部）

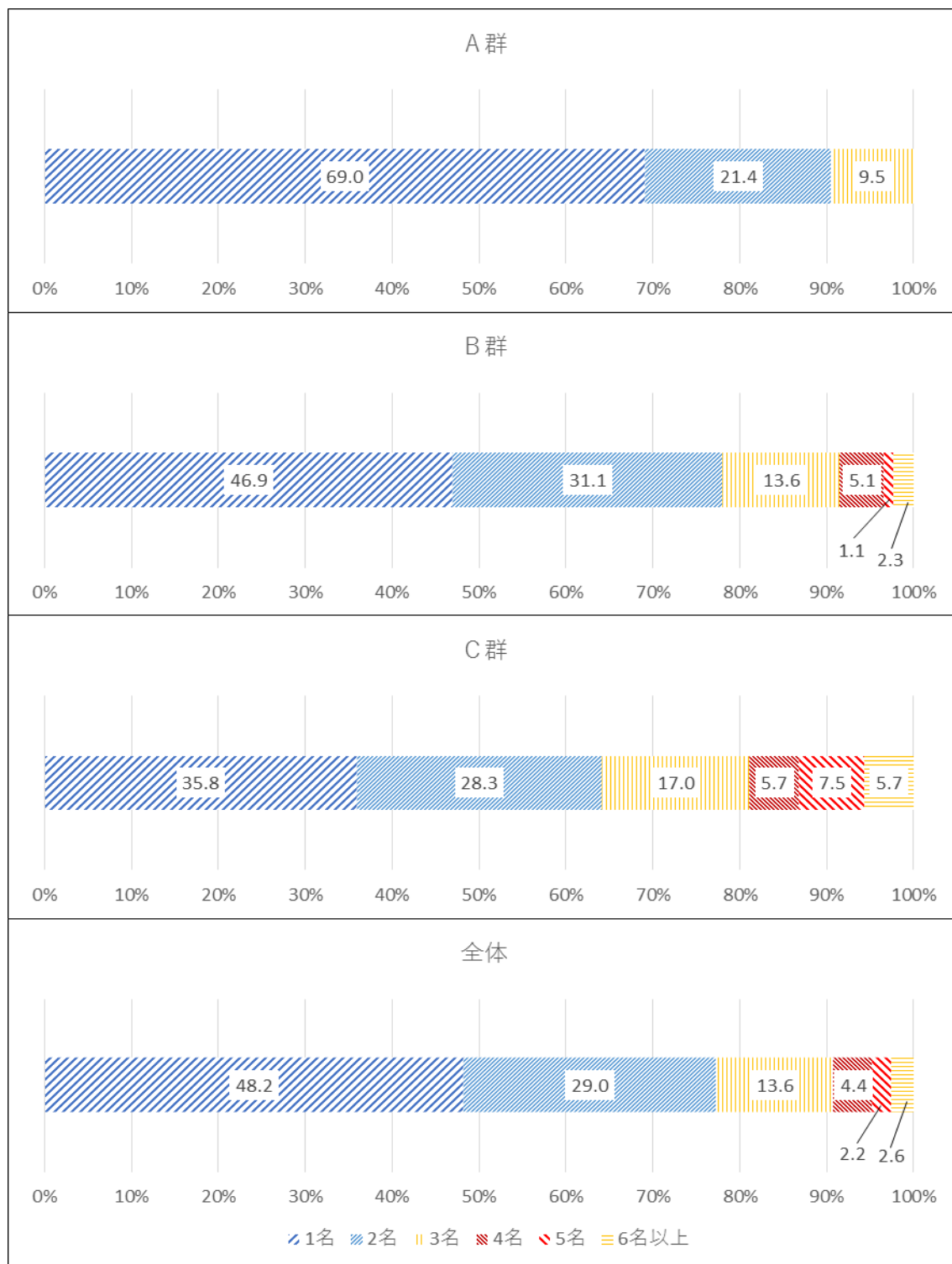


図 3-6-7 特別支援学校（高等部）

卒業生の特別支援学校高等部への進学について、図 3-6-7 に示した。該当する数は A 群が 42 件、B 群が 177 件、C 群が 53 件であった。

群別でみると、A 群は、1 名が最も多く 69%（29 件）、次いで 2 名が 21.4%（9 件）、次いで 3 名が 9.5%（4 件）であった。B 群は、1 名が最も多く 46.9%（83 件）、次いで 2 名が 31.1%（55 件）、次いで 3 名が 13.6%（24 件）であった。C 群は、1 名が最も多く 35.8%（19 件）、次いで 2 名が 28.3%（15 件）、次

いで3名が17%（9件）であった。

全体としては、1名が最も多く48.2%、次いで2名が29%、次いで3名が13.6%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く、C群は、5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。

3.6.3.5 専修学校

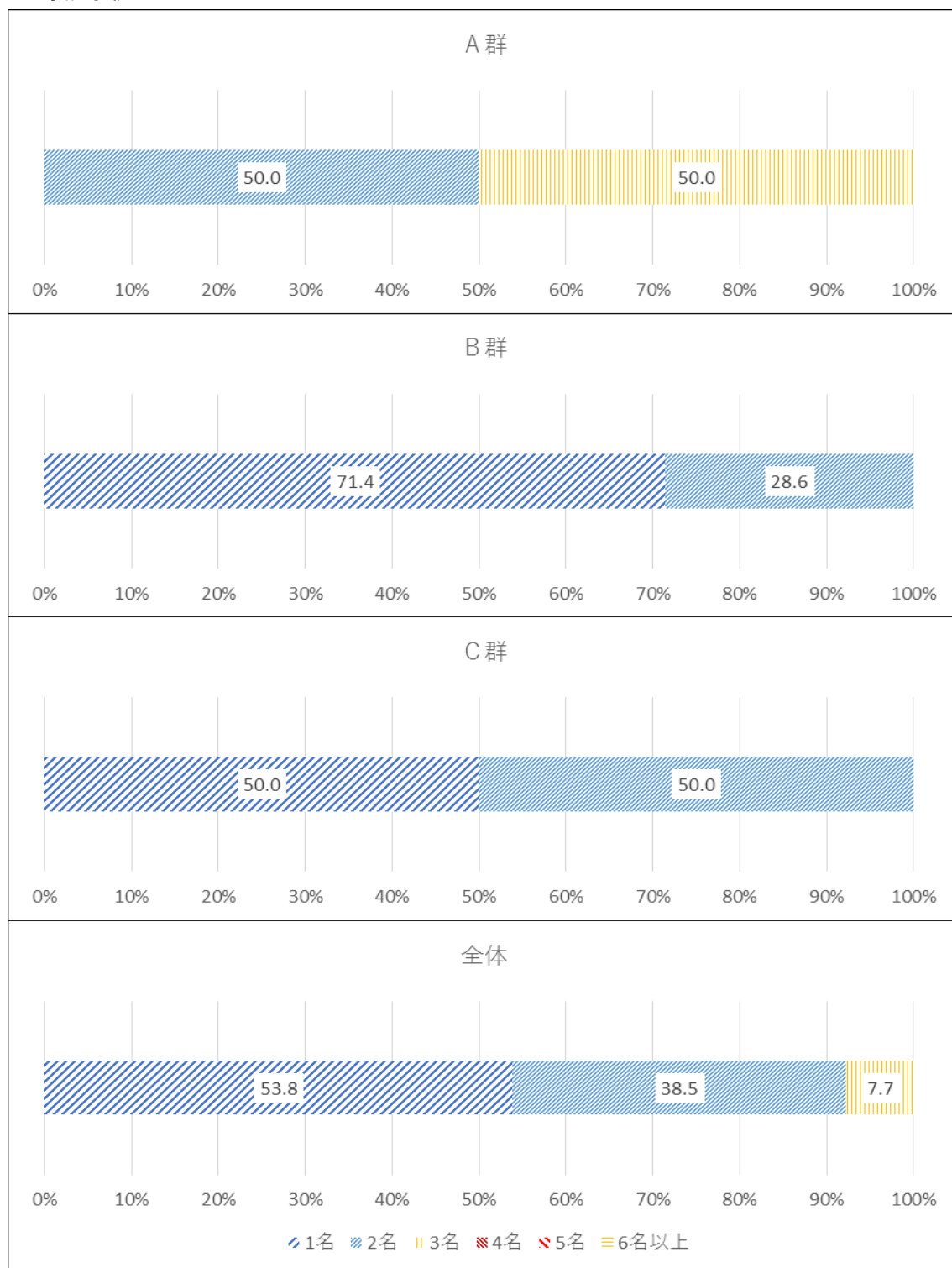


図 3-6-8 専修学校

卒業生の専修学校への進学について、図 3-6-8 に示した。

群別でみると、A 群は、2 名と 3 名がともに 50%であった。B 群は、1 名が最も多く 71.4%、次いで 2 名が 28.6%であった。C 群は、1 名と 2 名がともに 50%であった。

全体としては、1 名が最も多く 53.8%、次いで 2 名が 38.5%、次いで 3 名が 7.7%であった。

3. 6. 3. 6 各種学校

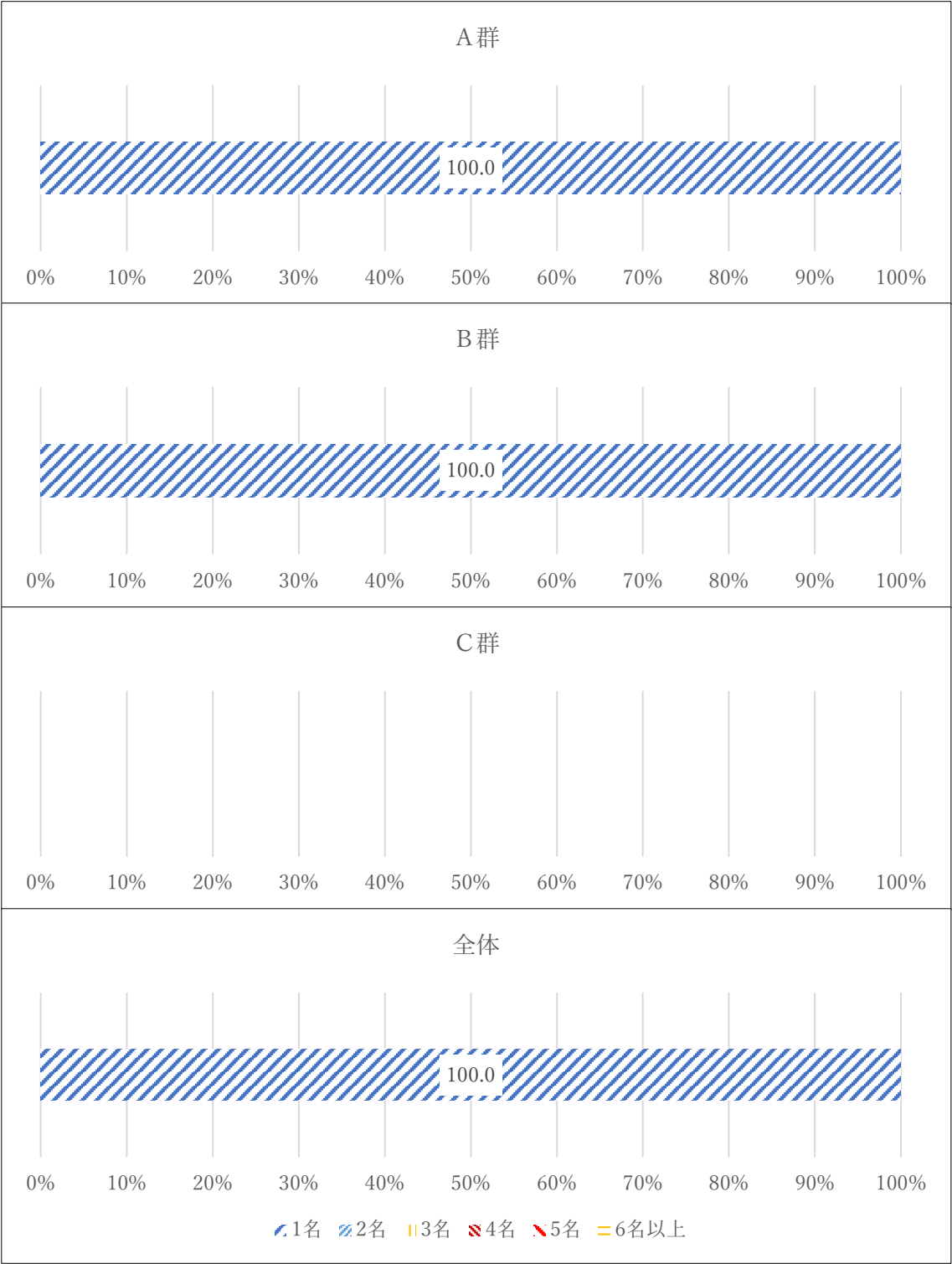


図 3-6-9 各種学校

卒業生の各種学校への進学について、図 3-6-9 に示した。
群別でみると、A 群は、1 名が 100%であった。B 群も、1 名が 100%であった。C 群は、該当がなかった。
全体としては、1 名が100%であった。

3. 6. 3. 7 職業能力開発校・障害者職業能力開発校

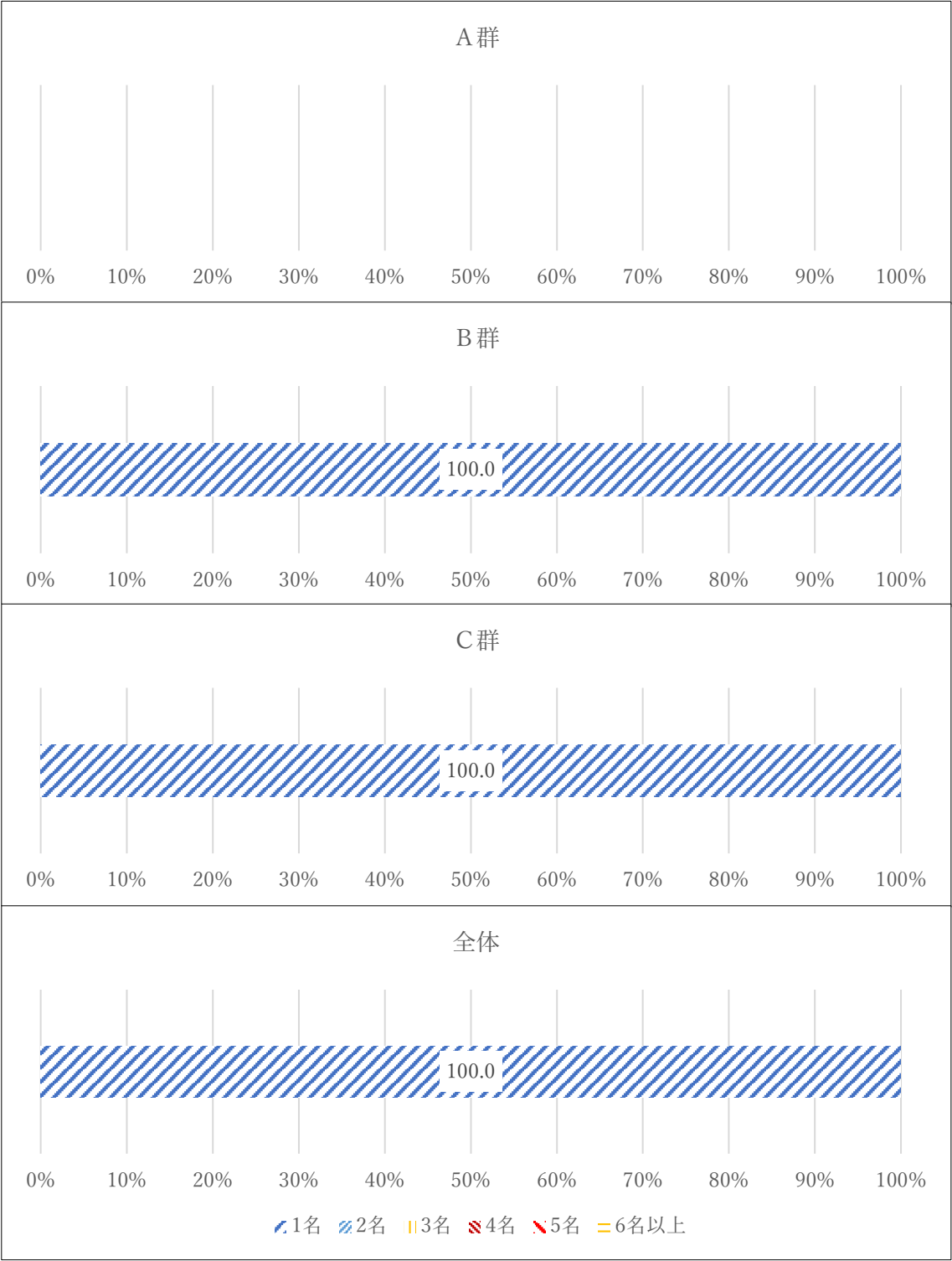


図 3-6-10 職業能力開発校・障害者職業能力開発校

卒業生の職業能力開発校・障害者職業能力開発校への進学について、図 3-6-10 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 100%であった。C 群も、1 名が 100%であった。
全体としては、1 名が100%であった。

3. 6. 3. 8 就職

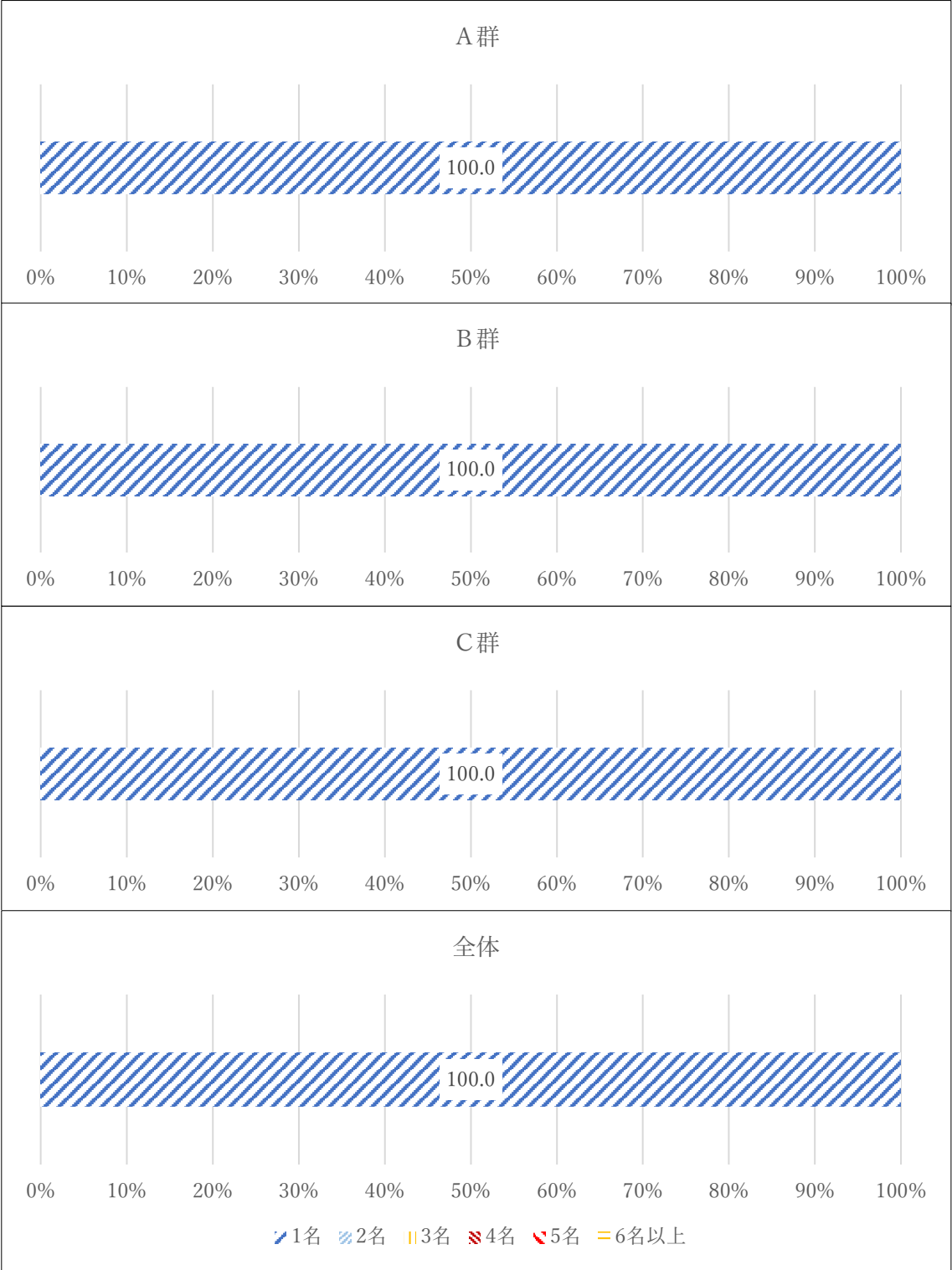


図 3-6-11 就職

卒業生の就職について、図 3-6-11 に示した。
群別でみると、A 群、B 群、C 群ともに、1 名が 100% であった。
全体としては、1 名が 100% であった。

3.6.3.9 社会福祉施設等（入所）

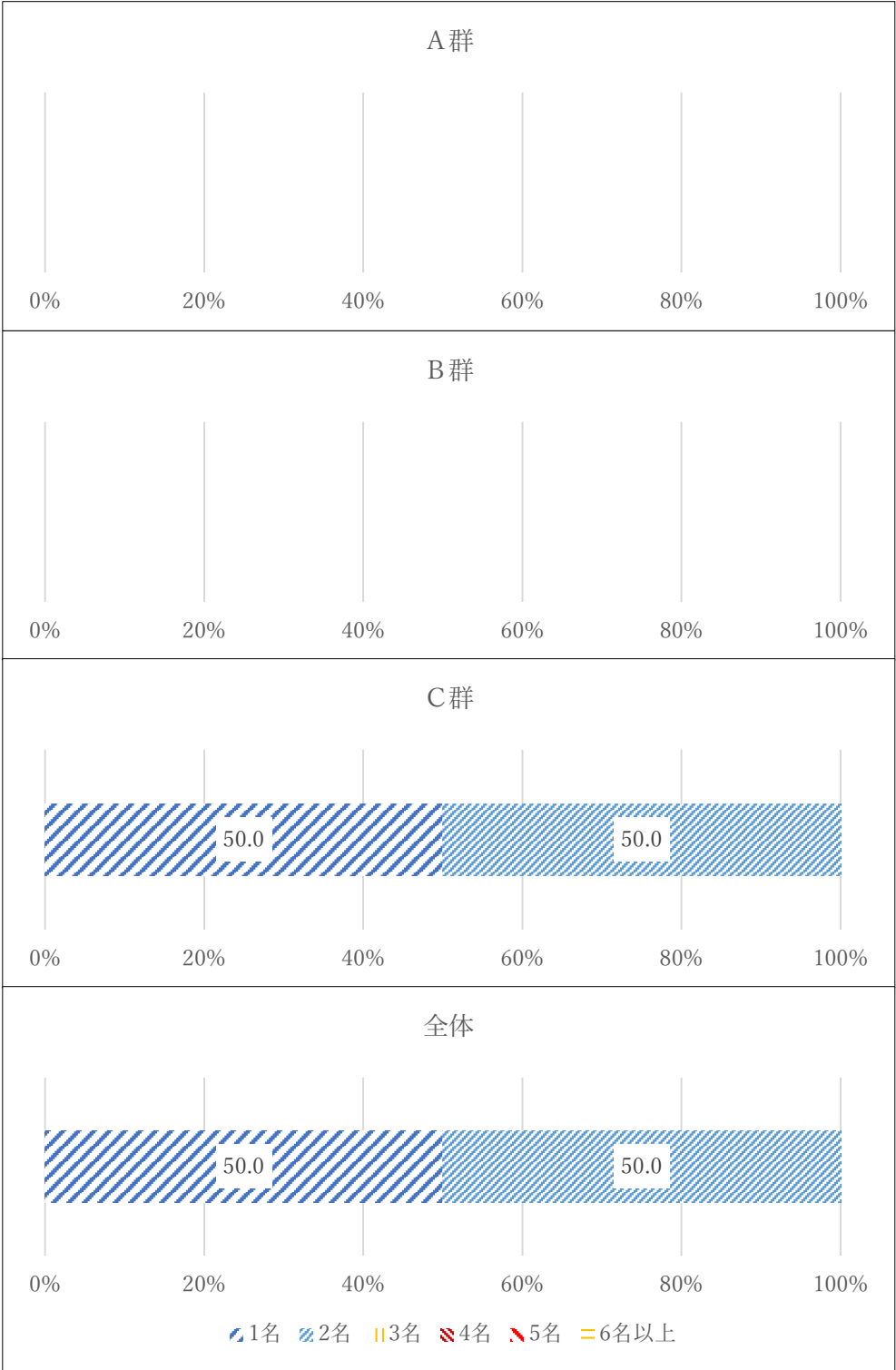


図 3-6-12 社会福祉施設等（入所）

卒業生の社会福祉施設等への入所について、図 3-6-12 に示した。
群別でみると、A 群、B 群ともに該当はなかった。C 群は、1 名と 2 名が 50%であった。
全体としては、1 名と 2 名が 50%であった。

3. 6. 3. 10 社会福祉施設等（通所）



図 3-6-13 社会福祉施設等（通所）

卒業生の社会福祉施設等への通所について、図 3-6-13 に示した。
群別でみると、A 群は、1 名が 100%であった。B 群、C 群ともに該当はなかった。
全体としては、1 名が100%であった。

3. 6. 3. 11 在宅

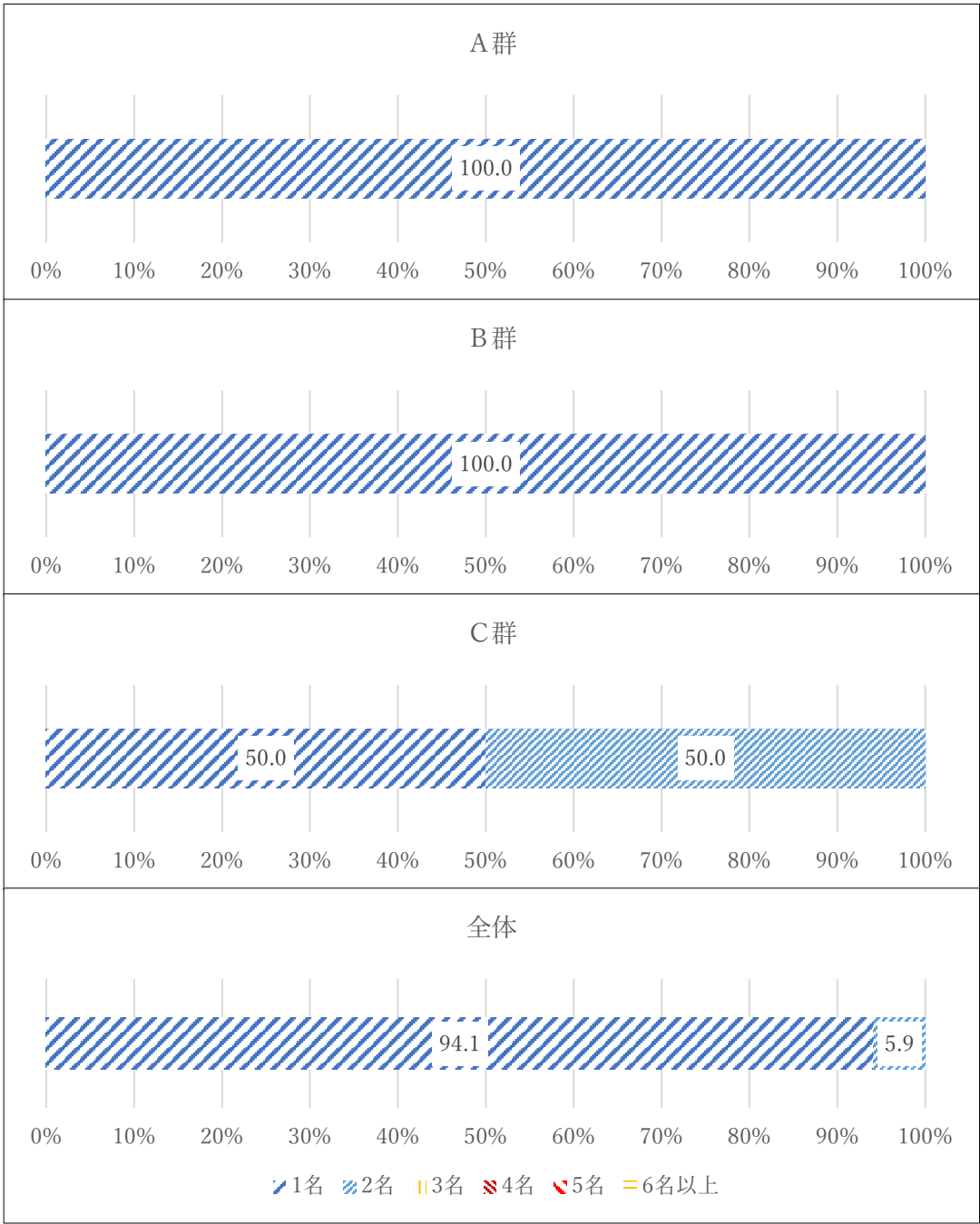


図 3-6-14 在宅

卒業生の在宅について、図 3-6-14 に示した。
群別でみると、A 群は、1 名が 100%であった。B 群も、1 名が 100%であった。C 群は、1 名と 2 名が 50%であった。
全体としては、1 名が94.1%、次いで 2 名が5.9%であった。

3.6.3.12 その他



図 3-6-15 その他

卒業生の進路先として、その他について、図 3-6-15 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 100% であった。C 群は、1 名が 80%、次いで 4 名が 20% であった。

全体としては、1 名が 88.9%、次いで 2 名が 11.1% であった。

3.6.4.1 全教員数

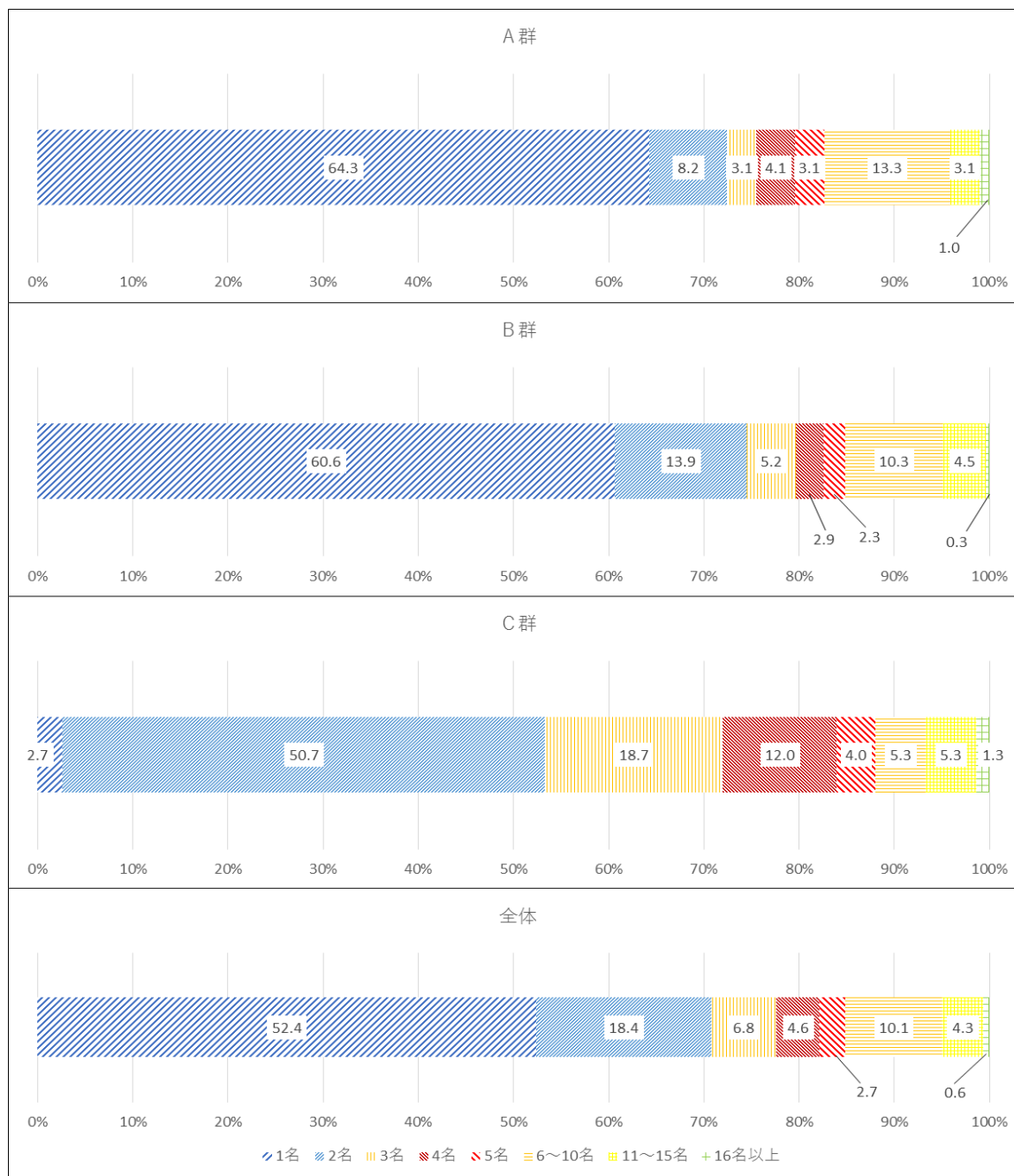


図 3-6-16 全教員数

全教員数について、図 3-6-16 に示した。該当する数は A 群が 98 件、B 群が 310 件、C 群が 75 件であった。

群別でみると、A 群は、1 名が最も多く 64.3% (63 件)、次いで 6～10 名が 13.3% (13 件)、次いで 2 名が 8.2% (8 件) であった。B 群は、1 名が最も多く 60.6% (188 件)、次いで 2 名が 13.9% (43 件)、次いで 6～10 名が 10.3% (32 件) であった。C 群は、2 名が最も多く 50.7% (38 件)、次いで 3 名が 18.7% (14 件)、次いで 4 名が 12% (9 件) であった。

全体としては、1 名が最も多く 52.4%、次いで 2 名が 18.4%、次いで 6～10 名が 10.1% 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優位に多いという結果が見られた。

3. 6. 4. 2 正規雇用の教員数

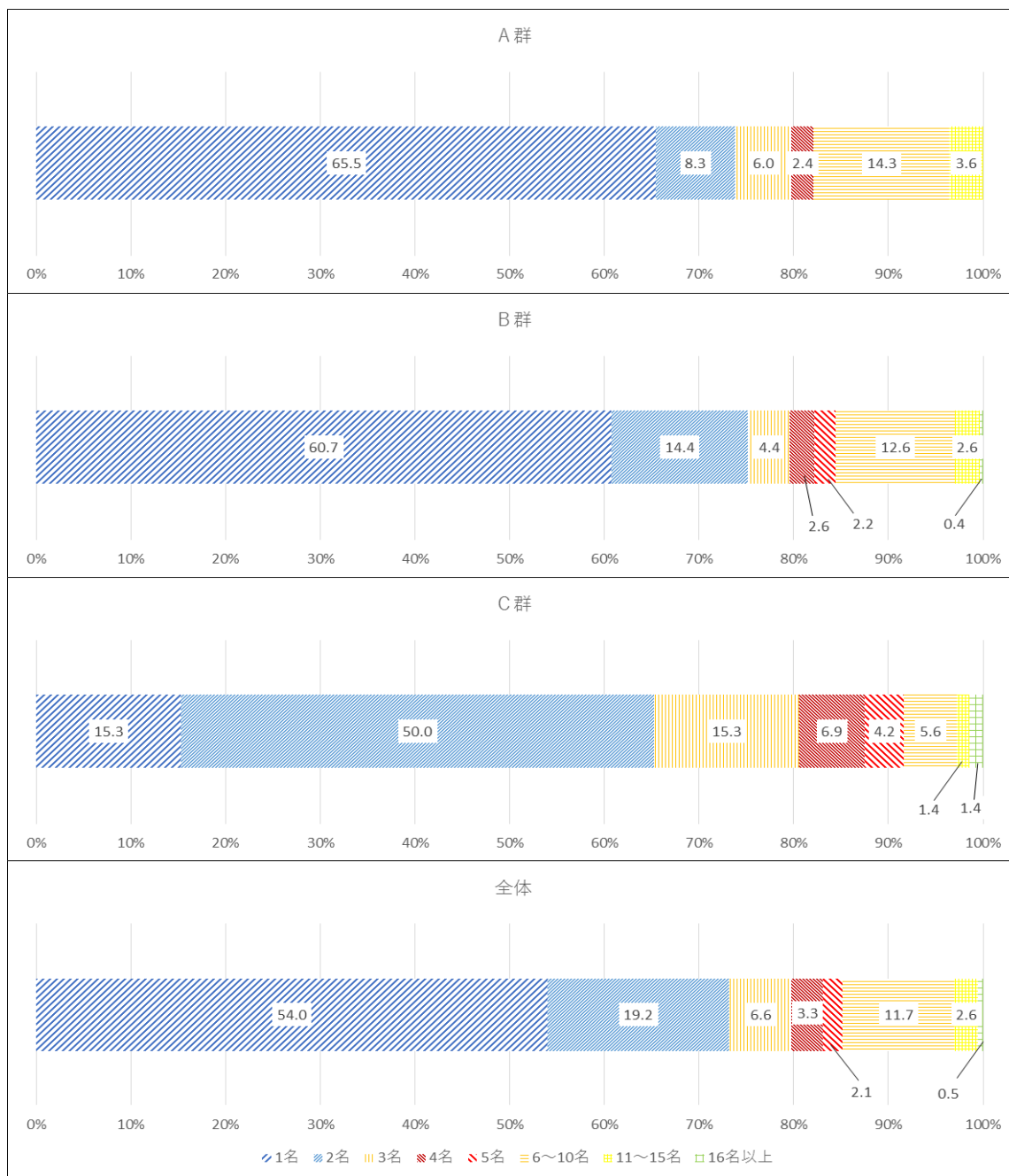


図 3-6-17 正規雇用の教員数

正規雇用の教員数について、図 3-6-17 に示した。該当する数は A 群が 84 件、B 群が 270 件、C 群が 72 件であった。

群別でみると、A 群は、1 名が最も多く 65.5% (55 件)、次いで 6～10 名が 14.3% (12 件)、次いで 2 名が 8.3% (7 件) であった。B 群は、1 名が最も多く 60.7% (164 件)、次いで 2 名が 14.4% (39 件)、次いで 6～10 名が 12.6% (34 件) であった。C 群は、2 名が最も多く 50% (36 件)、次いで 1 名と 3 名が 15.3% (11 件)、次いで 4 名が 6.9% (5 件) であった。

全体としては、1 名が最も多く 54%、次いで 2 名が 19.2%、次いで 6～10 名が 11.7% 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。

3. 6. 4. 3 正規雇用以外の教員数（非常勤講師等）

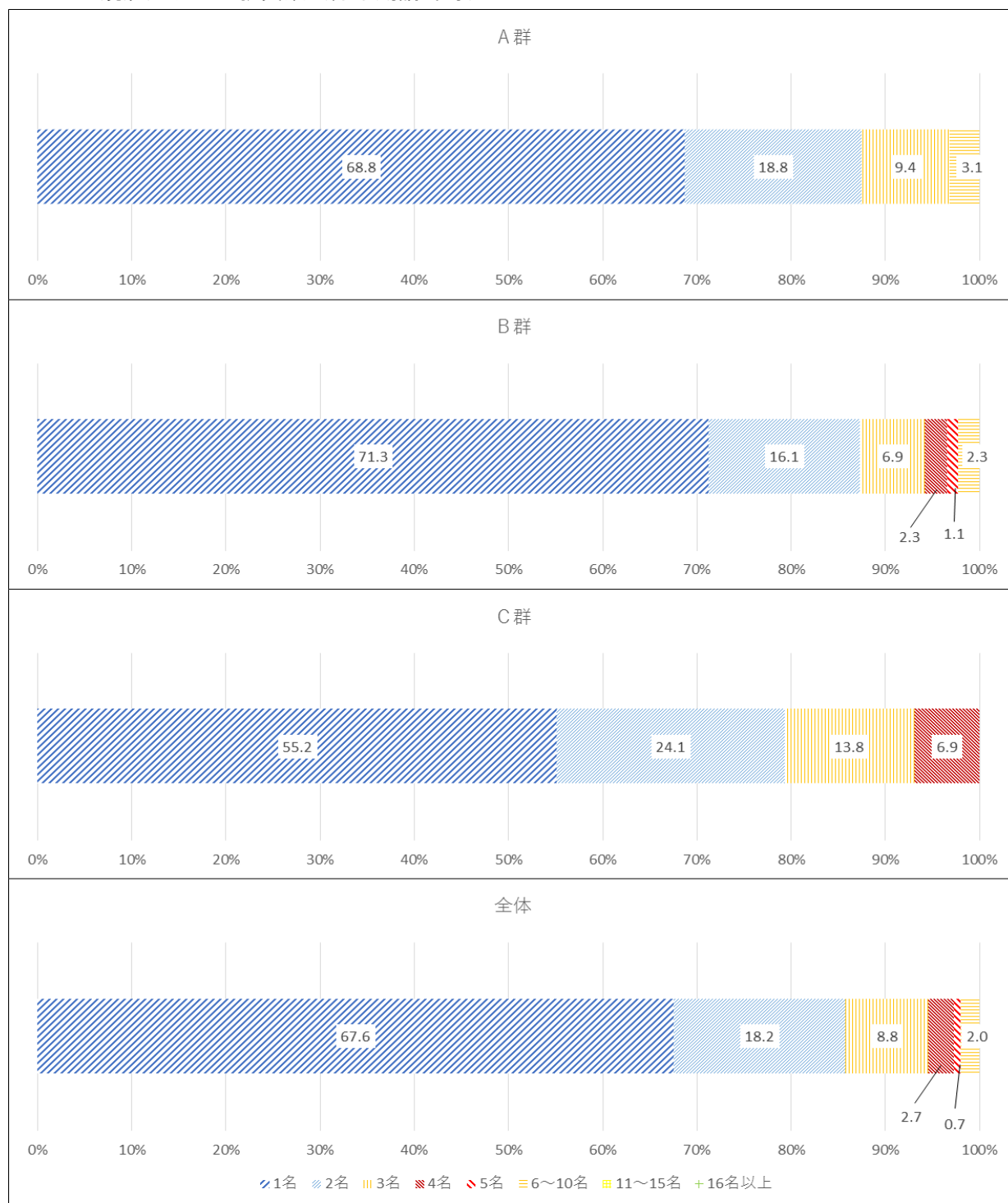


図 3-6-18 正規雇用以外の教員数（非常勤講師等）

正規雇用以外の教員数（非常勤講師等）について、図 3-6-18 に示した。

群別でみると、A 群は、1 名が最も多く 68.8%、次いで 2 名が 18.8%、次いで 3 名が 9.4%であった。B 群は、1 名が最も多く 71.3%、次いで 2 名が 16.1%、次いで 3 名が 6.9%であった。C 群は、1 名が最も多く 55.2%、次いで 2 名が 24.1%、次いで 3 名が 13.8%であった。

全体としては、1 名が最も多く 67.6%、次いで 2 名が 18.2%、次いで 3 名が 8.8%であった。

3.6.5 支援員の配置の有無

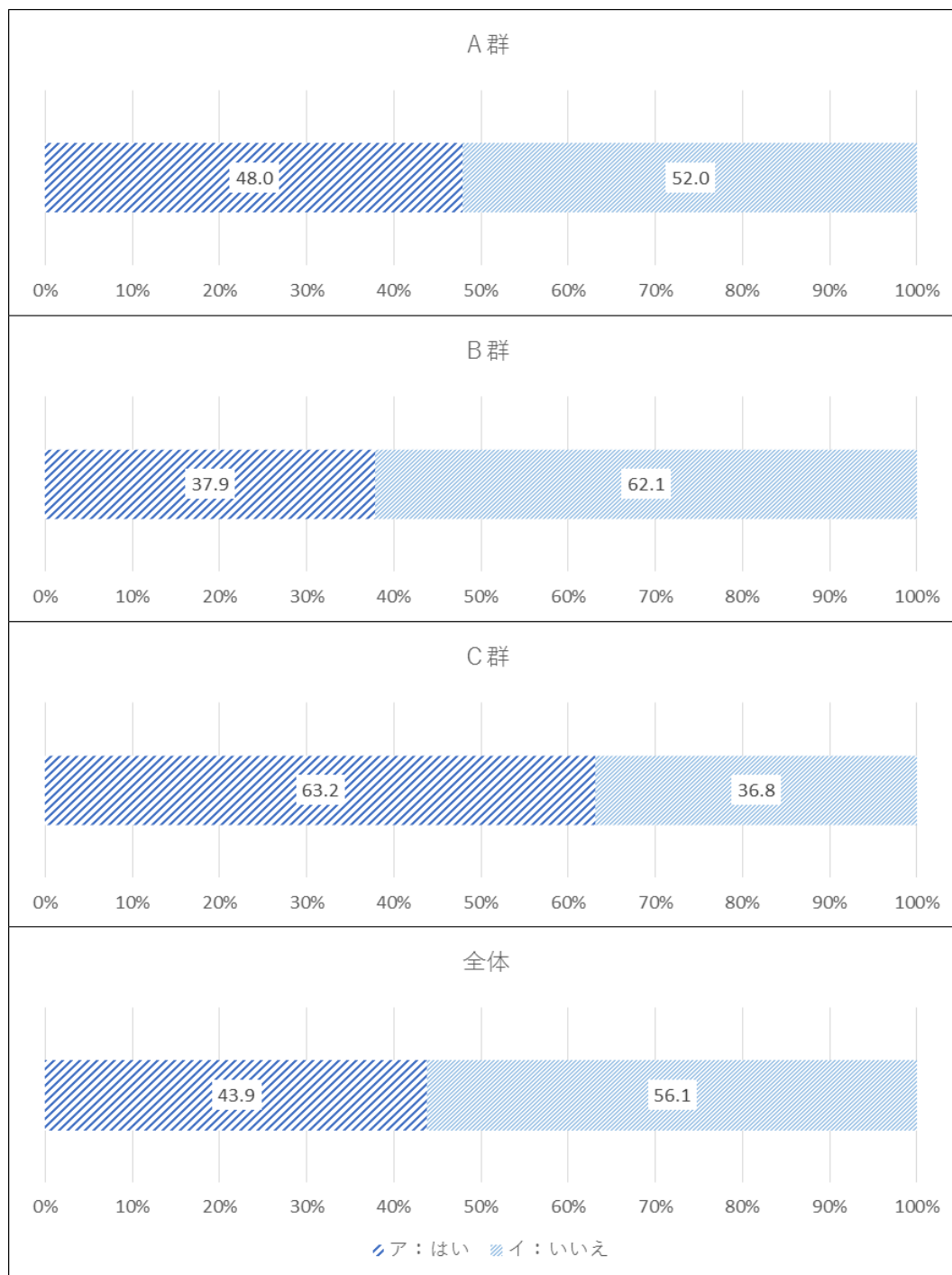


図 3-6-19 支援員の配置の有無

支援員の配置の有無について、図 3-6-19 に示した。該当する数は、A 群が 98 件、B 群が 309 件、C 群が 76 件であった。

群別でみると、A 群は、配置有りが 48%、配置無しが 52%であった。B 群は、配置有りが 37.9%、配置無しが 62.1%であった。C 群は、配置有りが 63.2%、配置無しが 36.8%であった。

全体としては、配置有りが 43.9%、配置無しが 56.1%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。

3.6.6.1 支援員の数

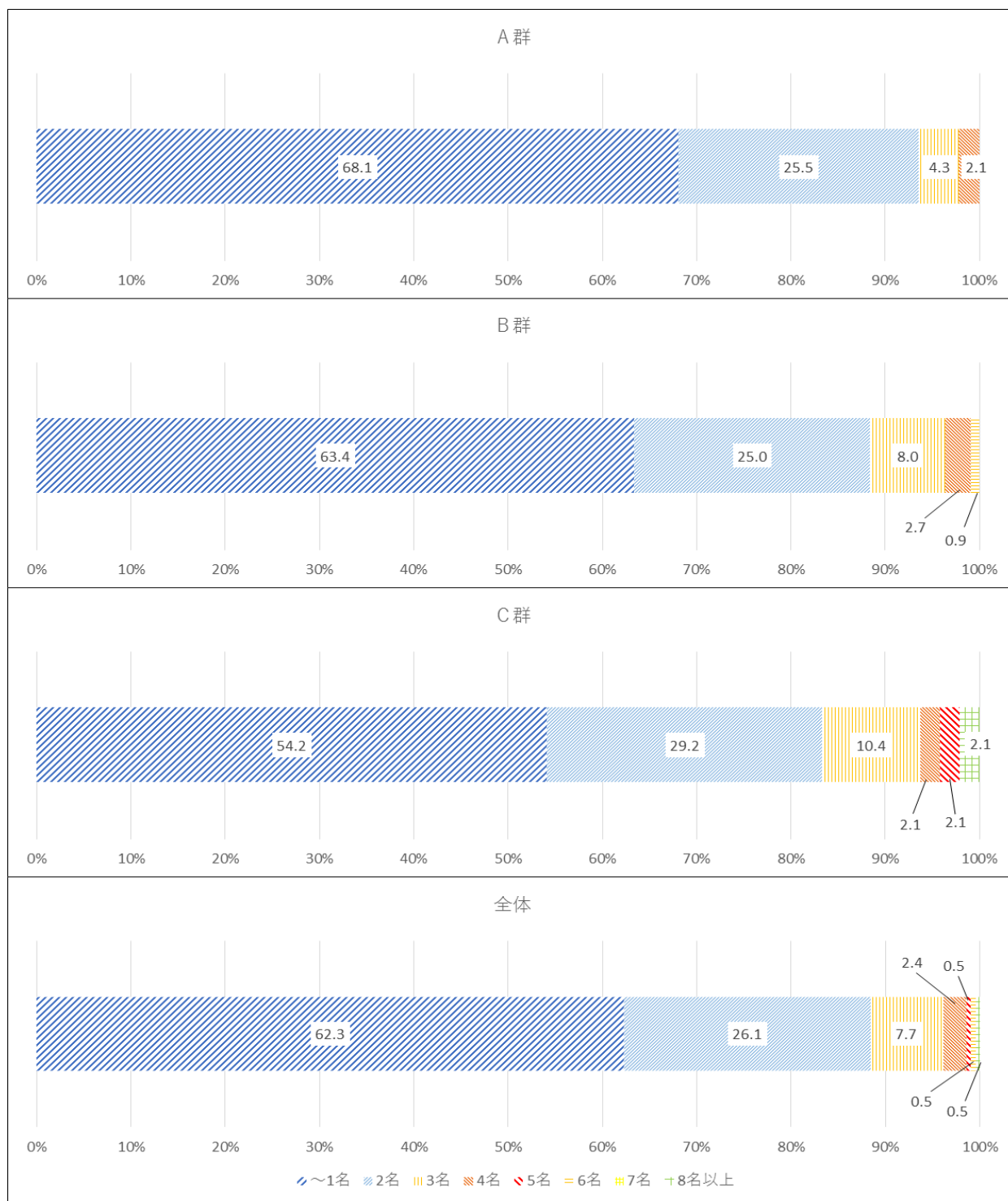


図 3-6-20 支援員の数

支援員の数について、図 3-6-20 に示した。

群別でみると、A 群は、1 名が最も多く 68.8%、次いで 2 名が 25.5%、次いで 3 名が 4.3%であった。B 群は、1 名が最も多く 63.4%、次いで 2 名が 25%、次いで 3 名が 8%であった。C 群は、1 名が最も多く 54.2%、次いで 2 名が 29.2%、次いで 3 名が 10.4%であった。

全体としては、1 名が最も多く 62.3%、次いで 2 名が 26.1%、次いで 3 名が 7.7%であった。

3.6.6.2 支援員の延べ勤務時間数（週単位）

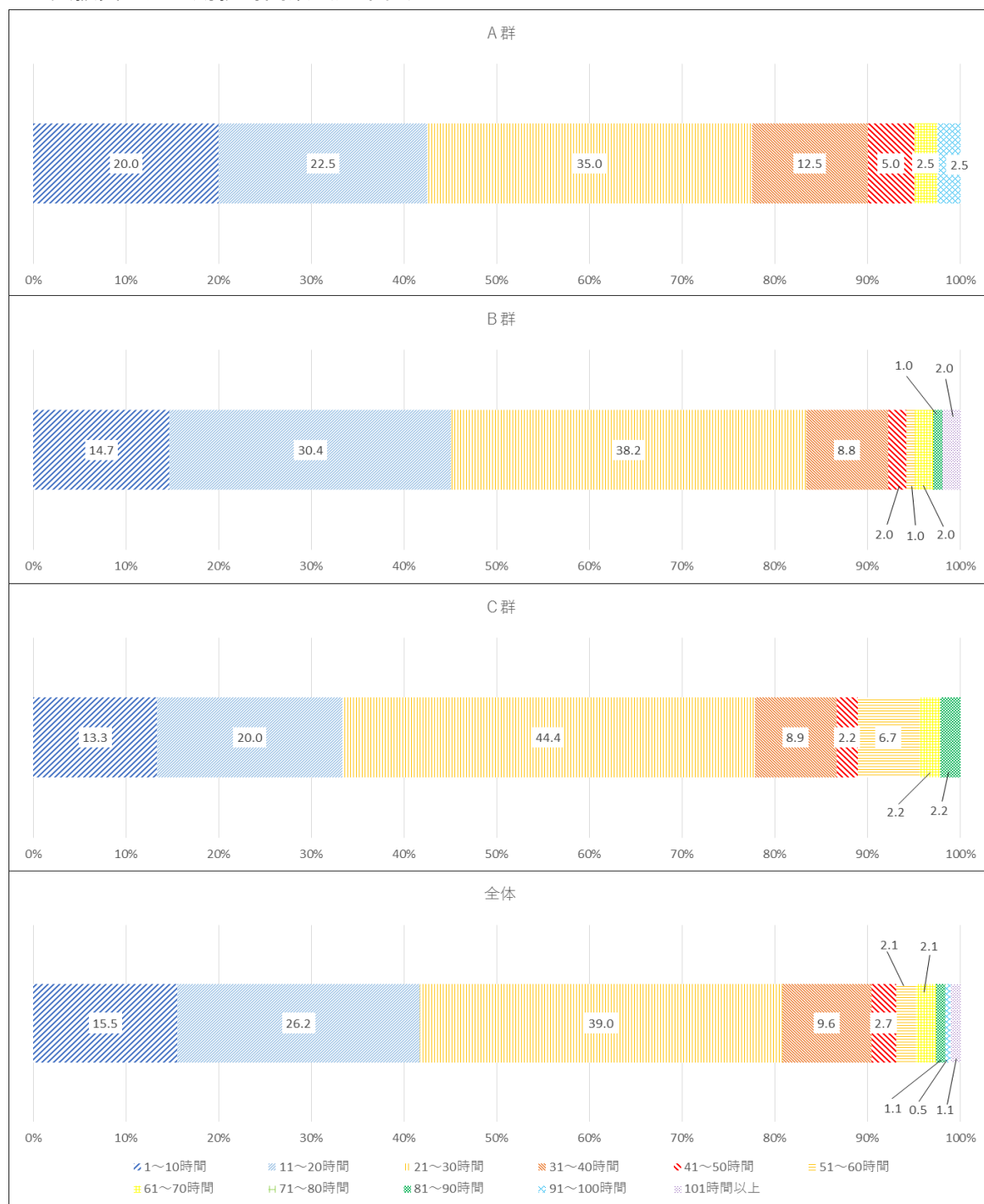


図 3-6-21 支援員の勤務時間数（週単位）

支援員の週単位の勤務時間数について、図 3-6-21 に示した。

群別でみると、A 群は、21～30 時間が最も多く 35%、次いで 11～20 時間が 22.5%、次いで 1～10 時間が 20%であった。B 群は、21～30 時間が最も多く 38.2%、次いで 11～20 時間が 30.4%、次いで 1～10 時間が 14.7%であった。C 群は、21～30 時間が最も多く 44.4%、次いで 11～20 時間が 20%、次いで 1～10 時間が 13.3%であった。

全体としては、21～30時間が最も多く 39%、次いで 11～20時間が 26.2%、次いで 1～10時間が 15.5%であった。

3.6.7 特別支援教育コーディネーターについて

3.6.7.1 特別支援教育コーディネーターの人数

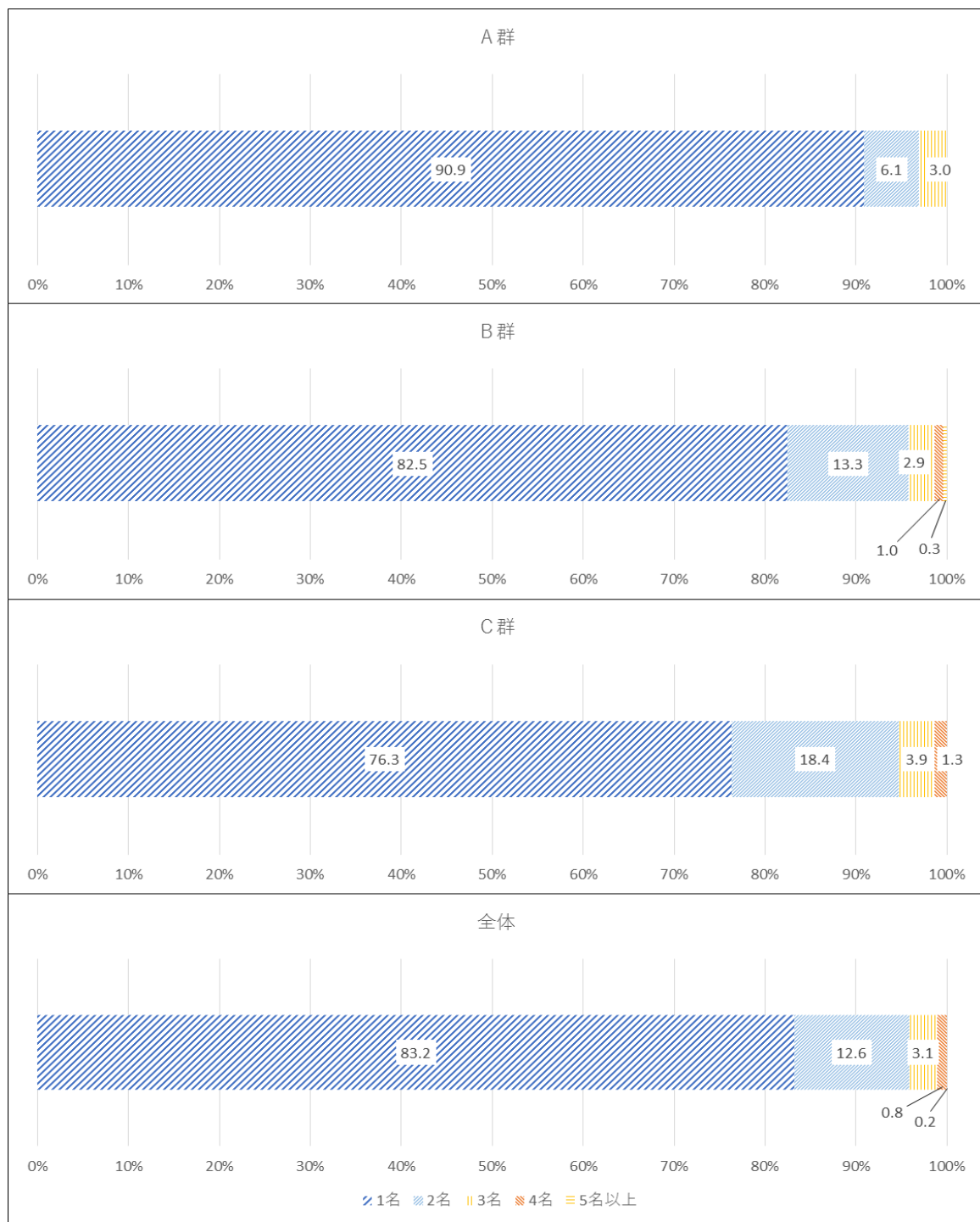


図 3-6-22 特別支援教育コーディネーターの人数

特別支援教育コーディネーターの人数について、図 3-6-22 に示した。

群別でみると、A 群は、1 名が最も多く 90.9%、次いで 2 名が 6.1%、次いで 3 名が 3%であった。B 群は、1 名が最も多く 82.5%、次いで 2 名が 13.3%、次いで 3 名が 2.9%であった。C 群は、1 名が最も多く 76.3%、次いで 2 名が 18.4%、次いで 3 名が 3.9%であった。

全体としては、1 名が最も多く 83.2%、次いで 2 名が 12.6%、次いで 3 名が 3.1%であった。

3. 6. 7. 2 特別支援教育コーディネーター担当者の職名



図 3-6-23 特別支援教育コーディネーター担当者の職名

特別支援教育コーディネーターの職名について、図 3-6-23 に示した。

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 44.3%、次いで特別支援学級担任（回答者以外）が 20.8%、次いでそのほかが 20.8%であった。B 群は、特別支援学級担任（回答者自身）が最も多く 37.7%、次いで特別支援学級担任（回答者以外）が 26.4%、次いでそのほかが 18.6%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 46.9%、次いで特別支援学級担任（回答者以外）が 22.4%、次いでそのほかが 16.3%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 40.5%、次いで特別支援学級担任（回答者以外）が 24.7%、次いでそのほかが 18.6%であった。

3.6.8 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

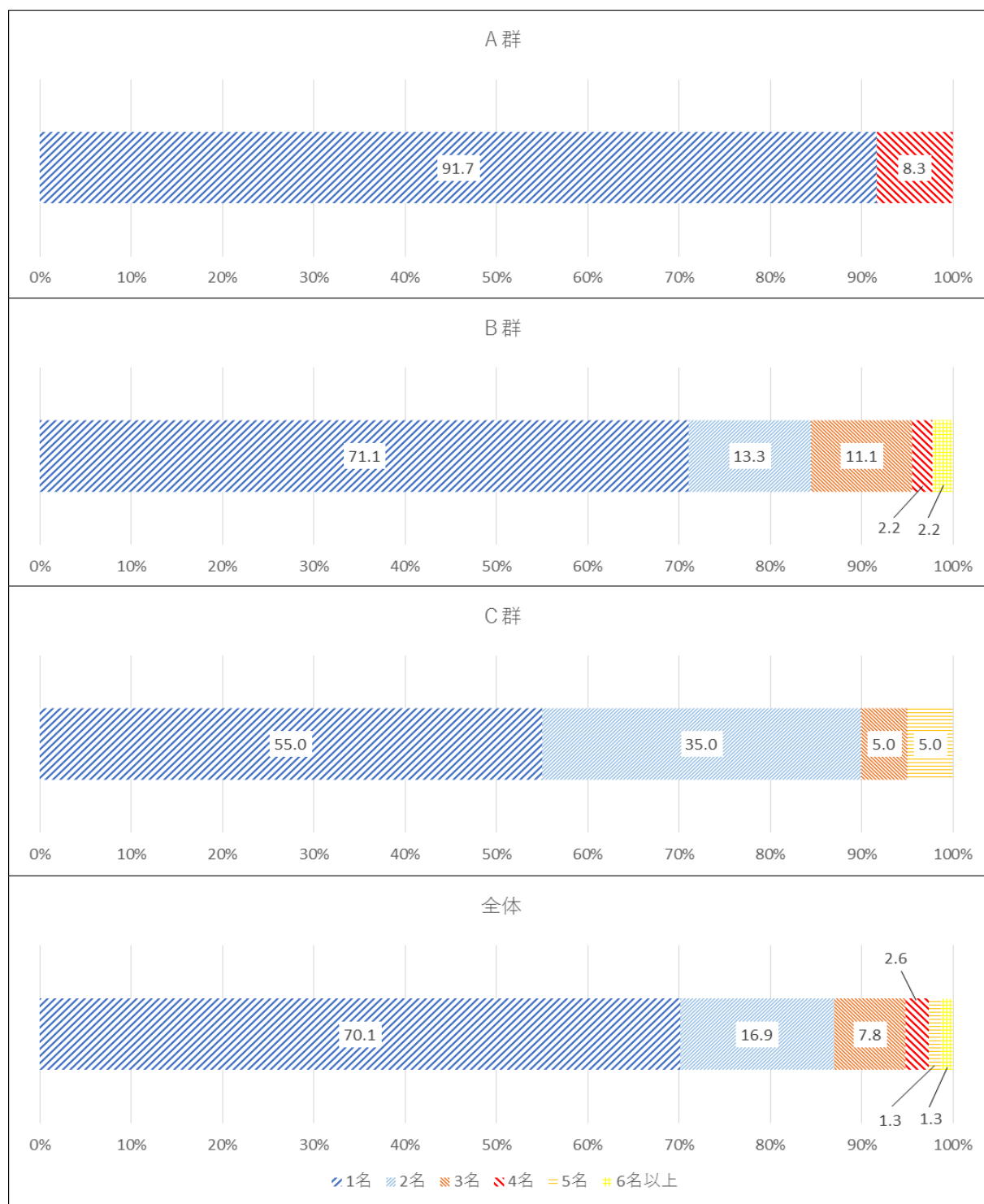


図 3-6-24 知的障害特別支援学級に来て支援を受ける通常の学級の児童の人数

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 3-6-24 に示した。

群別でみると、A 群は、1 名が最も多く 91.7%、次いで 4 名が 8.3% であった。B 群は、1 名が最も多く 71.1%、次いで 2 名が 13.3%、次いで 3 名が 11.1% であった。C 群は、1 名が最も多く 55%、次いで 2 名が 35%、次いで 3 名と 5 名が 5% であった。

全体としては、1 名が最も多く 70.1%、次いで 2 名が 16.9%、次いで 3 名が 7.8% であった。

3.6.9 通常の学級に在籍する特別な支援が必要な生徒に対する、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

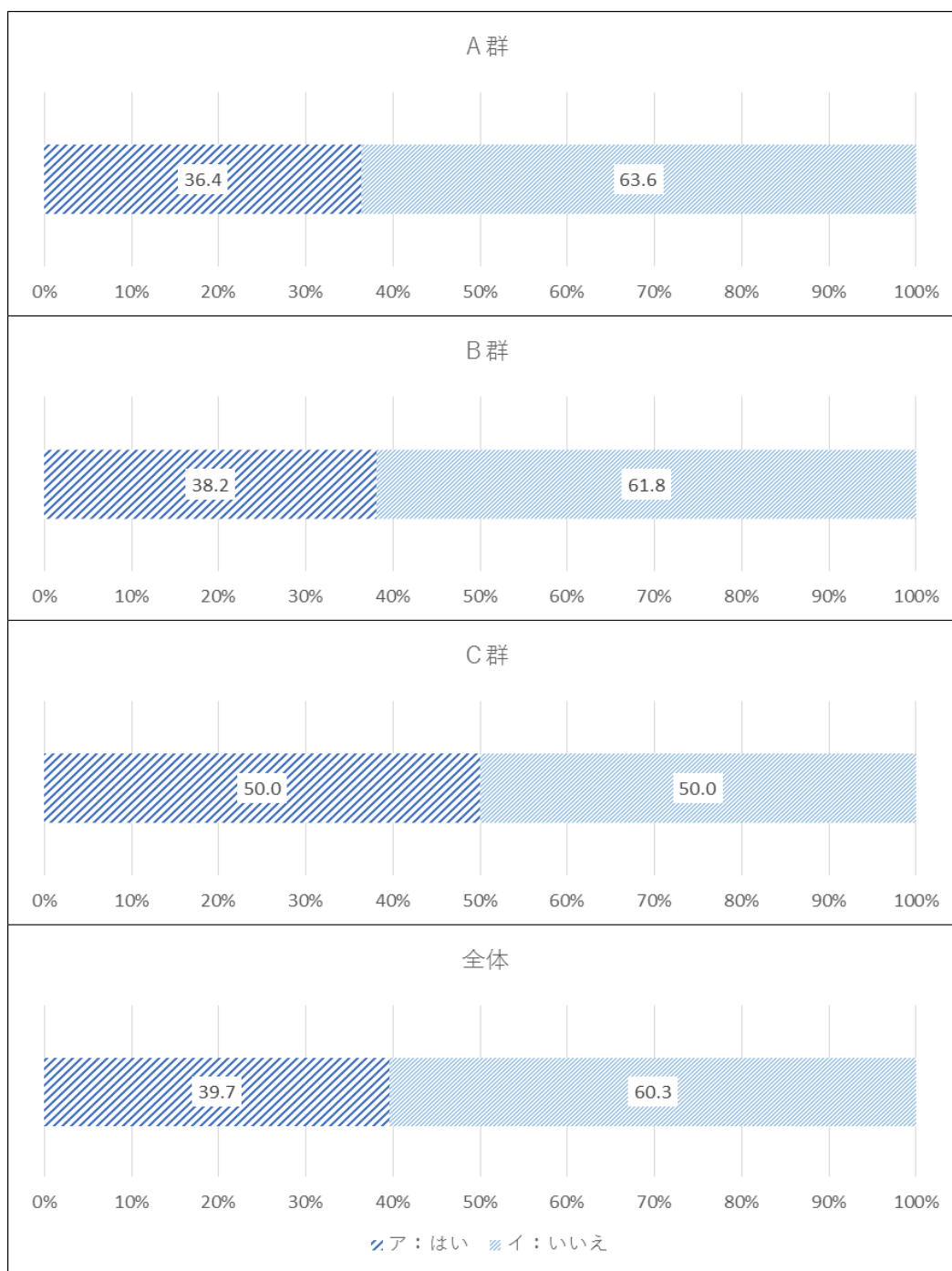


図 3-6-25 通常の学級に在籍する特別な支援が必要な生徒に対する、特別支援学級担任の通常の学級における指導・支援の有無

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 3-6-25 に示した。

群別でみると、A 群は、指導・支援有りが 36.4%、指導・支援無しが 63.6%であった。B 群は、指導・支援有りが 38.2%、指導・支援無しが 61.8%であった。C 群は、指導・支援有りが 50%、指導・支援無しが 50%であった。

全体としては、指導・支援有りが 39.7%、指導・支援無しが 60.3%であった。

3.6.10 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

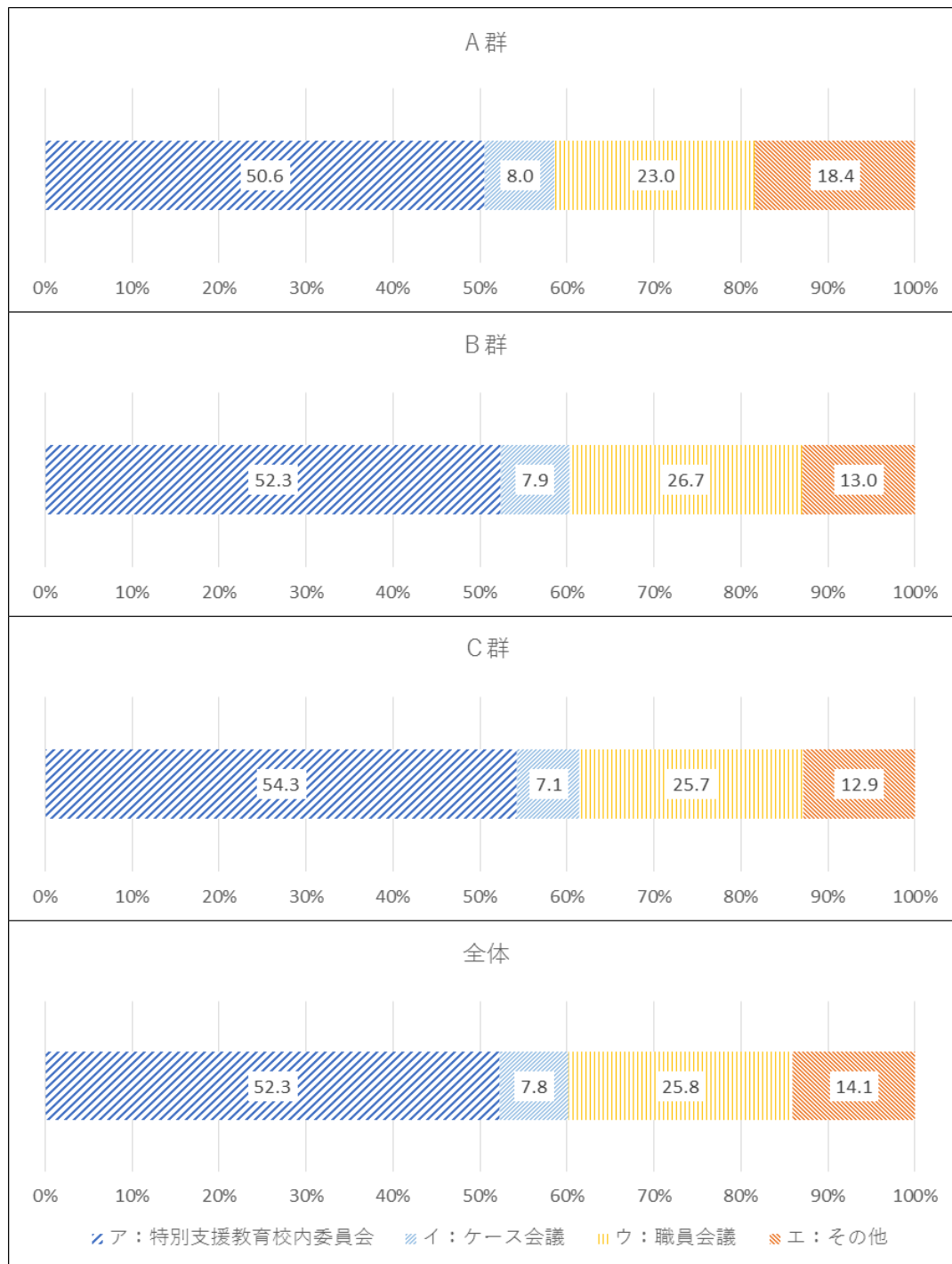


図 3-6-26 特別支援学級の児童のことを校内の同僚と話し合う機会

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 3-6-26 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 50.6%、次いで「職員会議」が 23%、次いで「その他」が 18.4%であった。B 群は、「特別支援教育校内委員会」が最も多く 52.3%、次いで「職員会議」が 26.7%、次いで「その他」が 13%であった。C 群は、「特別支援教育校内委員会」が最も多く 54.3%、次いで「職員会議」が 25.7%、次いで「その他」が 12.9%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 52.3%、次いで「職員会議」が 25.8%、次いで「その他」が 14.1%であった。

3. 6. 11 学校の経営方針または教育計画等の記述

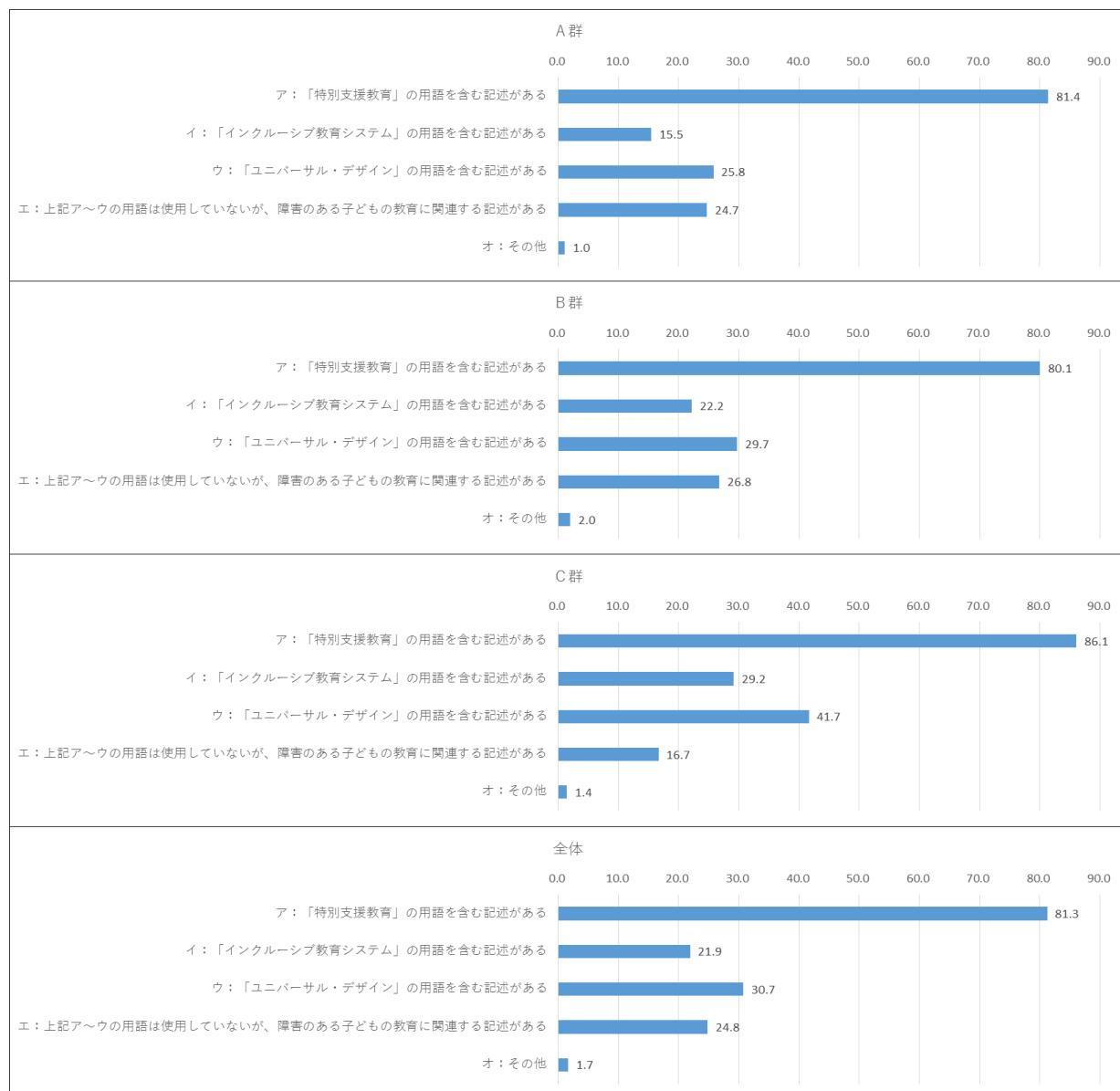


図 3-6-27 学校の経営方針または教育計画等の記述

学校の経営方針または教育計画等の記述について、図 3-6-27 に示した。

群別でみると、A 群は、「『特別支援教育』を含む記述がある」が最も多く 81.4%、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 25.8%、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 24.7%であった。B 群は、「『特別支援教育』を含む記述がある」が最も多く 80.1%、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 29.7%、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 26.8%であった。C 群は、「『特別支援教育』を含む記述がある」が最も多く 86.1%、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 41.7%、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 29.2%であった。

全体としては、「『特別支援教育』を含む記述がある」が最も多く 81.3%、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 30.7%、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 24.8%であった。

3. 6. 12 保護者からの合理的配慮の申出の有無



図 3-6-28 保護者からの合理的配慮の申出の有無

保護者からの合理的配慮の申出の有無について、図 3-6-28 に示した。

群別でみると、A 群は、申出有りが 51.5%、申出無しが 48.5%であった。B 群は、申出有りが 52.7%、申出無しが 47.3%であった。C 群は、申出有りが 51.3%、申出無しが 48.7%であった。

全体としては、申出有りが 52.3%、申出無しが 47.7%であった。

3. 6. 13 合理的配慮の提供に関する保護者との合意形成

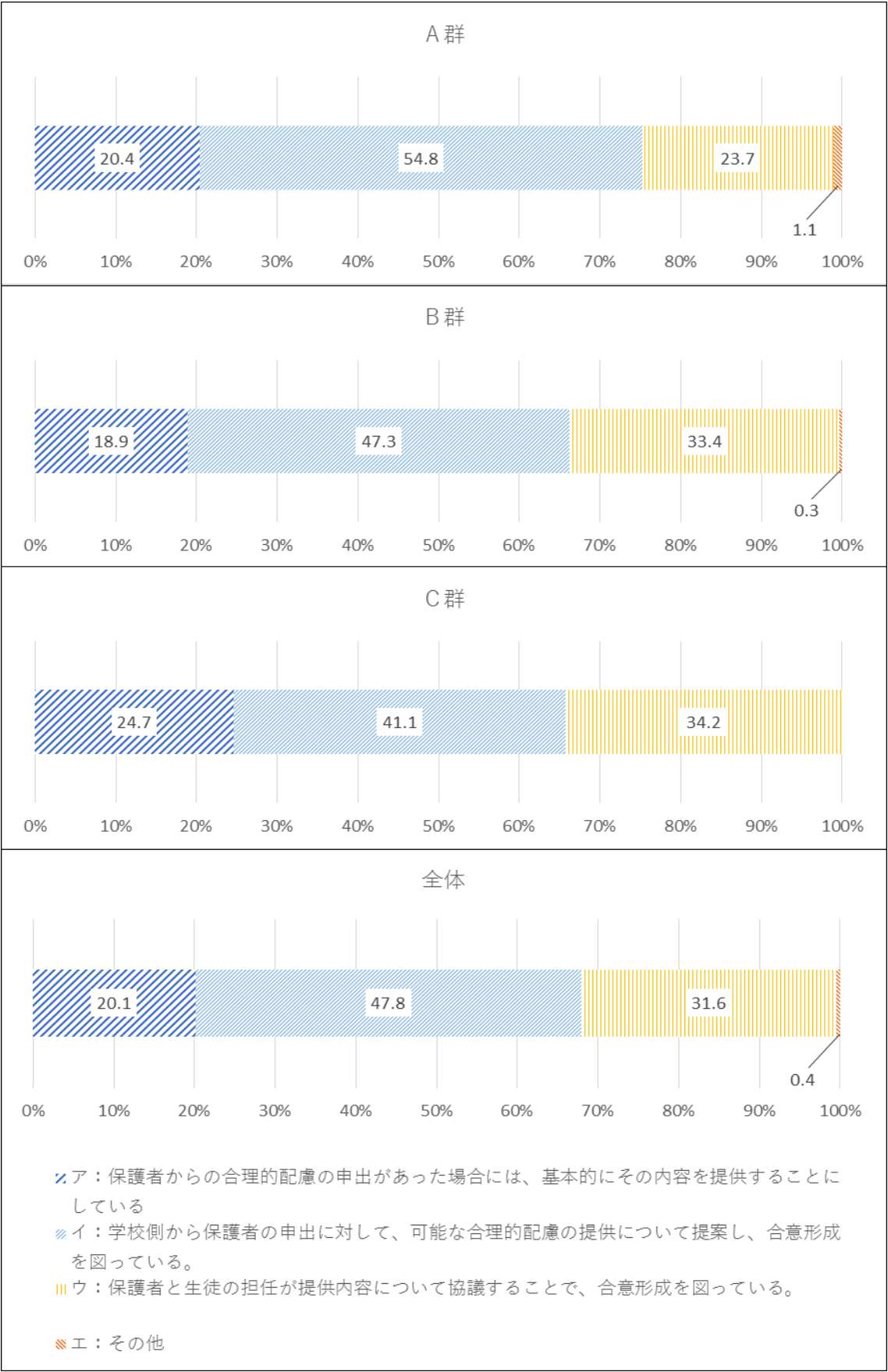


図 3-6-29 合理的配慮の提供に関する保護者との合意形成

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 3-6-29 に示した。

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 54.8%、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」23.7%、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 20.4%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 47.3%、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 33.4%、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 18.9%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 41.1%、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 34.2%、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 24.7%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 47.8%、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 31.6%、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 20.1%であった。

3. 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

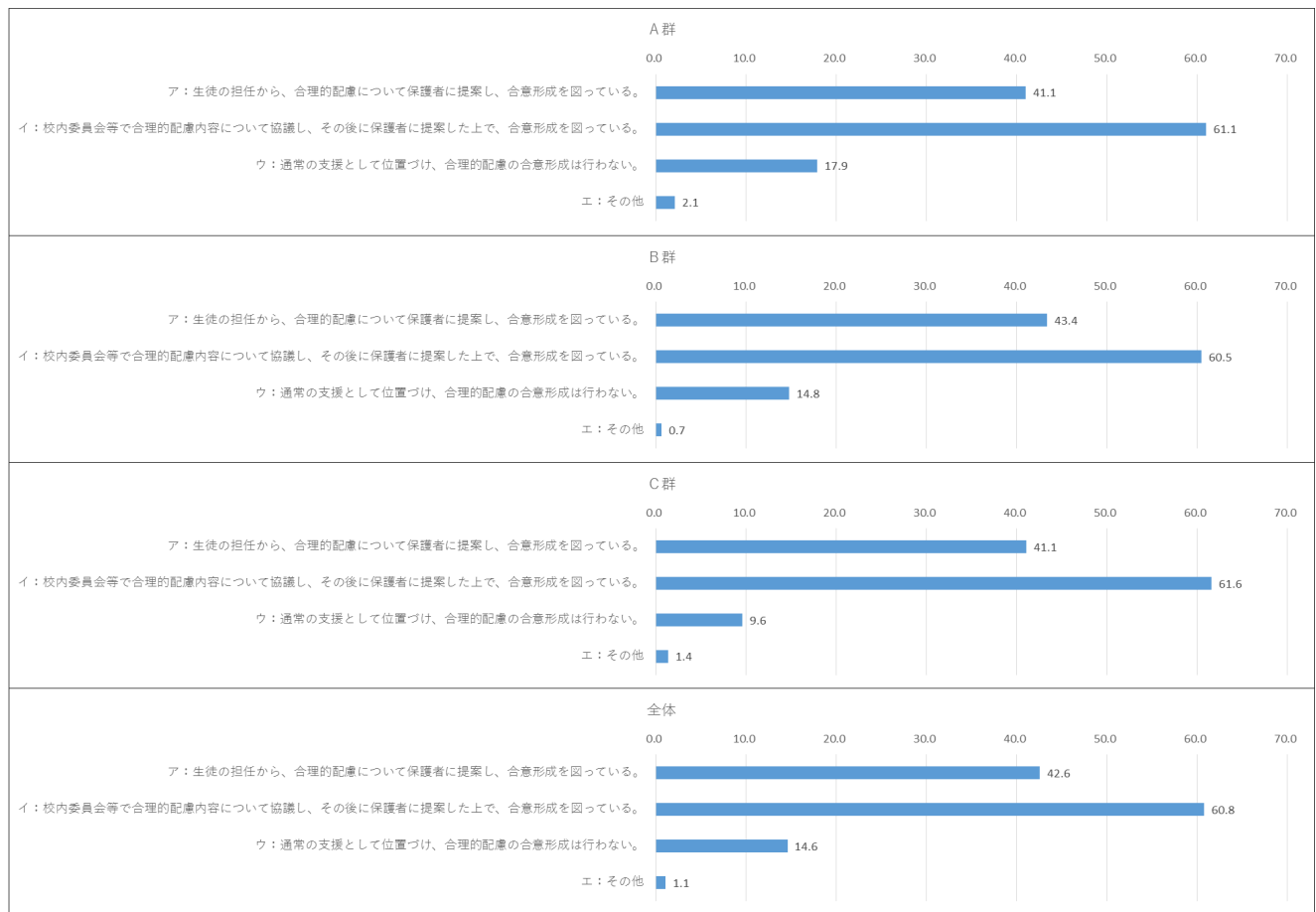


図 3-6-30 申出はないが合理的配慮の提供が必要な場合の対応

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 3-6-30 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 61.1%、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 41.1%、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 60.5%、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 43.4%、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 14.8%であった。C 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 61.1%、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 41.1%、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 9.6%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 60.8%、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 42.6%、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 14.6%であった。

3. 6. 15 合理的配慮の主な提供内容

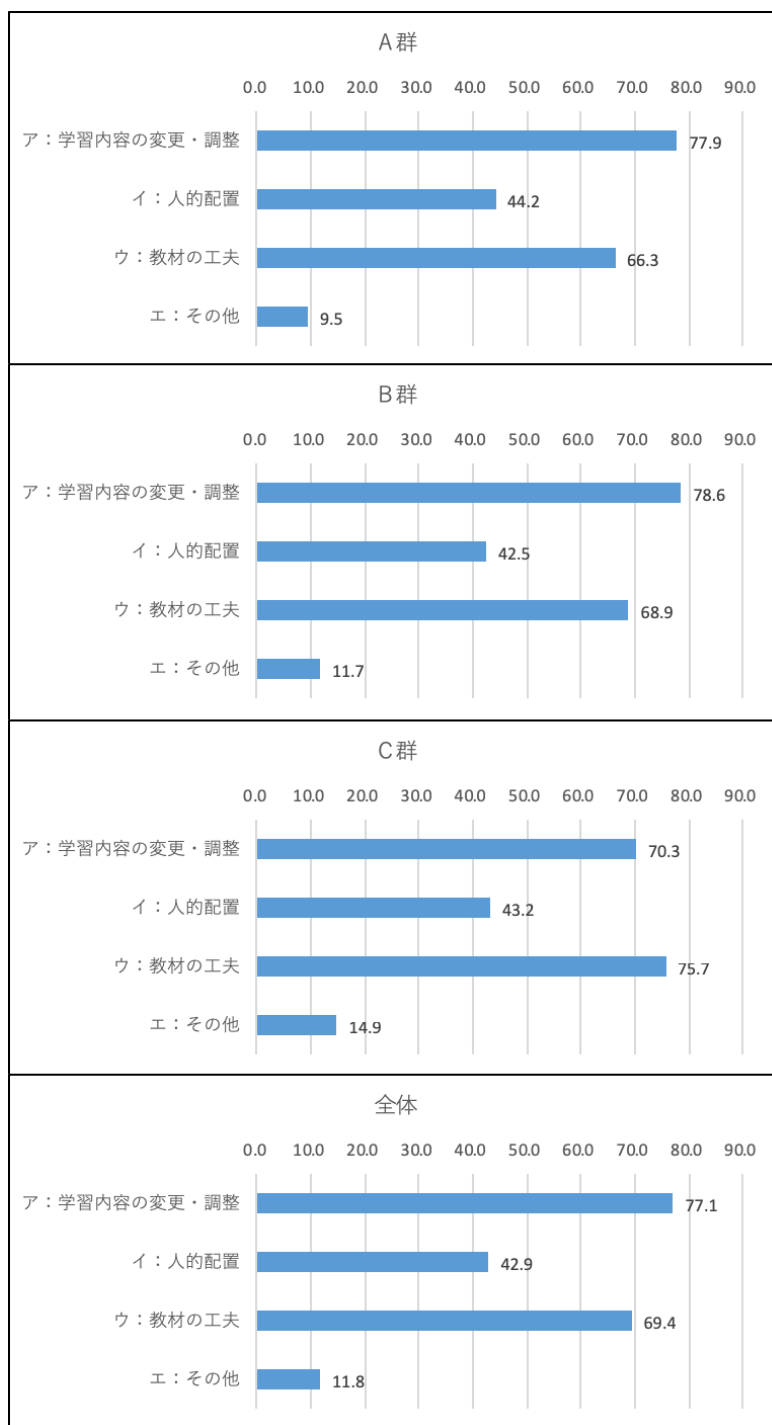


図 3-6-31 合理的配慮の主な提供内容

合理的配慮の主な提供内容について、図 3-6-31 に示した。

群別でみると、A 群は、「学習内容の変更・調整」が 77.9%、次いで「教材の工夫」が 66.3%、次いで「人的配置」が 44.2%であった。B 群は、「学習内容の変更・調整」が 78.6%、次いで「教材の工夫」が 68.9%、次いで「人的配置」が 43.5%であった。C 群は、「教材の工夫」が 75.7%、「学習内容の変更・調整」が 70.3%、次いで「人的配置」が 43.2%であった。

全体としては、「学習内容の変更・調整」が 77.1%、次いで「教材の工夫」が 69.4%、次いで「人的配置」が 42.9%であった。

3. 6. 16 合理的配慮の提供を行っている場面

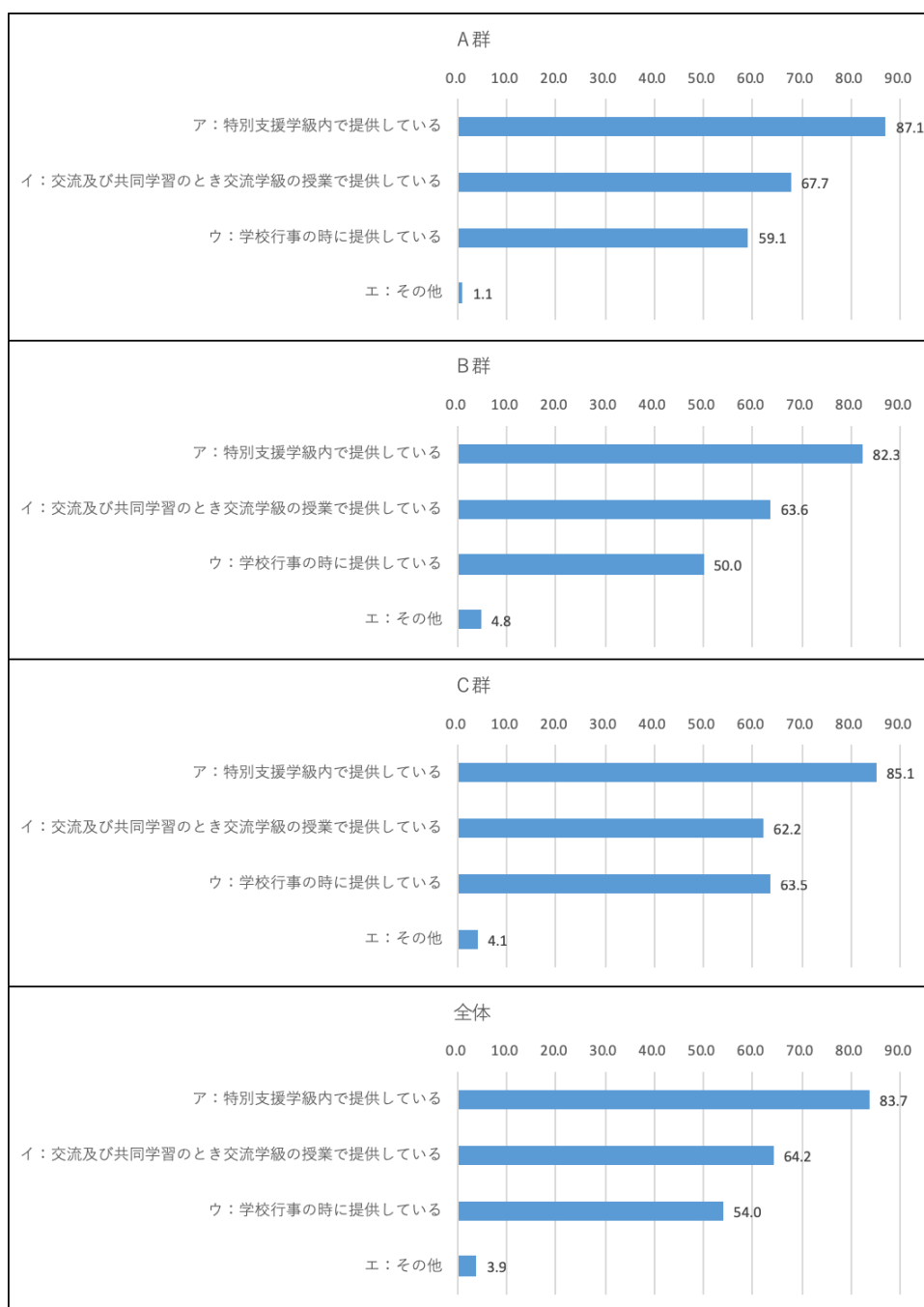


図 3-6-32 合理的配慮の提供を行っている場面

合理的配慮の提供を行っている場面について、図 3-6-32 に示した。

群別でみると、A 群は、「特別支援学級内で提供している」が 87.1%、次いで「交流及び共同学習のとき交流学級の授業で提供している」が 67.7%、次いで「学校行事のときに提供している」が 59.1%であった。B 群は、「特別支援学級内で提供している」が 82.3%、次いで「交流及び共同学習のとき交流学級の授業で提供している」が 63.6%、次いで「学校行事の時に提供している」が 50%であった。C 群は、「交流及び共同学習のとき交流学級の授業で提供している」が 85.1%、「学校行事の時に提供している」が 63.5%、次いで「交流及び共同学習のとき交流学級の授業で提供している」が 62.2%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 83.7%、次いで「交流及び共同学習のとき交流学級の授業で提供している」が 64.2%、次いで「学校行事の時に提供している」が 54%であった。

3. 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

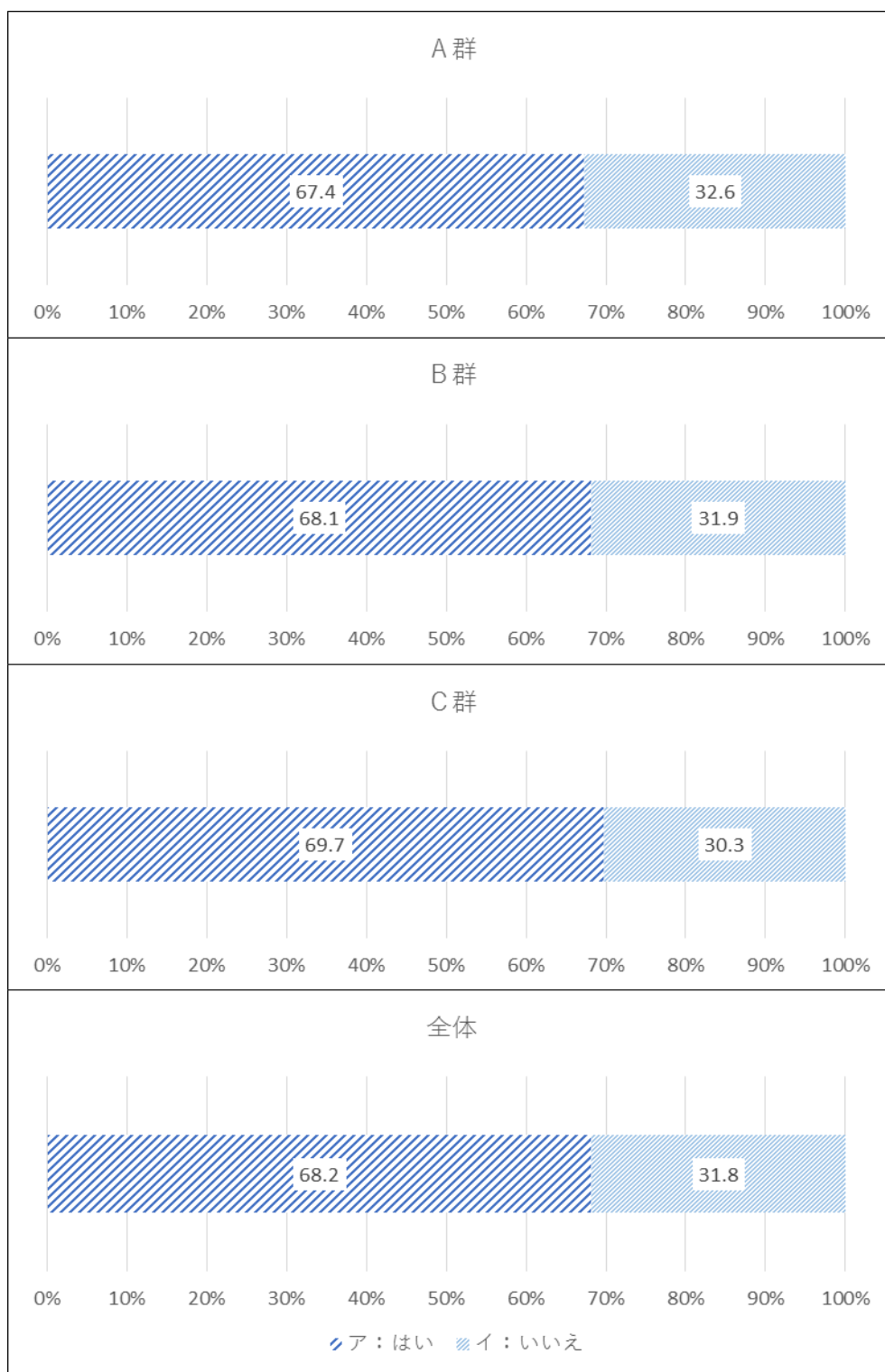


図 3-6-33 個別の教育支援計画への合理的配慮の提供内容の記載の有無

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 3-6-33 に示した。

群別でみると、A 群は、記載有りが 67.4%、記載無しが 32.6%であった。B 群は、記載有りが 68.1%、記載無しが 31.9%であった。C 群は、記載有りが 69.7%、記載無しが 30.3%であった。

全体としては、記載有りが 68.2%、記載無しが 31.8%であった。

3.7. 調査2（中学校）に関する考察

3.7.1 基本情報に関して

3.7.1.1 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、23.7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、中学校の教員の年齢構成が3.70歳から3.75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、中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群においては、3.7年から5年、B群では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、小学校と同様、中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、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については、高い順にC群(3.72.1%)、A群(36.3.7%)、B群(32.1%)である。有する教員の全体の割合をみると、前回の平成23.7年度の調査が33.7.7%と比較すると、33.7.5%となり、ほぼ横ばいであることがわかった。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、8.0%、2年から3年では、15.7%、3.7年から5年で35.9%、6年から7年では3.70.0%、8年以上では63.7.3.7%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は小学校よりも顕著である。

3.7.1.2 各群における在籍する生徒の基本情報

在籍生徒については、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、具体的な割合を見ると、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3.7割を超えている。

在籍する生徒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割合が多い割合を占めている。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)の生徒については、A群で23.8%と他の群よりも多い傾向がある。

また、在籍する生徒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生徒がある程度在籍することがわかったが、B群には、こうした生徒が若干少ないことから、複数障害種が設置されている学校では、こうした子供は自閉情緒学級に在籍していることが推測できる。

3.7.2 教育課程や指導及び評価について

3.7.2.1 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生徒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、どの学年においても、どの群においても、下学年適応の届け出が50%程度の結果だった。また、当該学年適応の届け出も20%程度ある。

特別支援学級は、中学校に設置されていることから、中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、3.7.1.2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)の生徒が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)の生徒も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60.3.7%、知的障害者用の文部科学省著作教科書が18.1%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)。

3.7.2.2 自立活動の指導内容について

自立活動で主に指導している内容として、全学年を通じ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、中学校の特別支援学級では、自立活動の質問には、1学年で322件、2学年では323.7件、3学年で311件の回答があったことから、多くの中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いるのは、小学校と同様であり、特別支援学級の生徒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。

3.7.3.3 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 79.9%(3,783 校)、作業学習の実施については、80.7%(3,755 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、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。

3.7.3. 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、52.0%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生徒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 83.3%、「指導要録で行っている」が 65.1%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 5.2%、「授業ごとに行っている」とする回答は 5.2%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 55.8%、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 20.3%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、知的障害のある生徒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。

3.7.3.7 個別の教育支援計画、個別の指導計画等について

3.7.3.7.1 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 23.7 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 83.7.2%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。

3.7.3.7.2 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（3.77.7%）、

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 82.3.7%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。

3.7.3.7.3 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、多くの選択肢にばらけ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。

3.7.5 交流及び共同学習の実施について

3.7.5.1 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 95.3%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「生徒の実態に即して決定している」、「保護者の意向で決定している」、「通常の学級の担任と相談して決定している」、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、小学校の結果とは、「保護者の意向で決定している」、「通常の学級の担任と相談して決定している」の順位が違っている。

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、「生徒の実態に即して決定している」が、どの群においても多い。

小学校と同様に、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、生徒の実態や、保護者の意向や、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。

交流及び共同学習の年間指導計画を作成している学校での、年間指導計画の作成者は、どの群においても、「特別支援学級担任」が多かったが、A群においては3.7割強と他群に比べると割合が小さく、「交流学級担任」と「その他」の割合が多かった。知的障害学級単独設置であるため、一人担任の場合が多く、経験の浅い教師が担当している場合などに、他の教員が計画を立てていることが推測できる。

3.7.5.2 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）については、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、各群とも、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、生徒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。

3.7.5.3 交流及び共同学習における支援

知的障害のある生徒が通常の学級で学習する際には、その生徒の障害の実態に応じて、様々な支援が必要となるが、この調査では、合理的配慮の提供の有無、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きいている。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。

3.7.6 相談、校内組織、研修等について

3.7.6.1 日々の指導に関して相談する環境について

前回の調査においては、日々の指導に関する課題や困難さやその対応策に焦点を当てた調査を行った。今回はこのテーマを特に重点的に調査したものではないが、日々の指導に関して相談する環境についての設問項目は、前回の調査と共通した設問であった。

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。また、特に当てはまるものを1つ求めたものでも、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」で変わりが無く、特別支援学級担任が相談する環境の中では、同僚や先輩が非常に重要な役割を担っていることが分かった。

相談内容は、「個々の生徒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「生徒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。この結果は、小学校の調査と同じ傾向であった。生徒の指導方法に関する内容が主となっていることから、生徒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。

3.7.6.2 研修等について

校内研修の有無については、A群では56.6%、B群では61.0%、C群では62.2%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。このように、校内職員が研修の講師を行う場合、その準備を行う事には負担が伴うことから、校内研修を行うための資料や進め方の手引きなどの支援が行われることで、研修を行いやすくなるのではないかと考えられる。

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、全体で2割程度と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。