

II 平成 2 2 年度の研究

1. 先行研究等の文献調査から

(1) 目的

文献調査により、「軽度知的障害」、「教育課程」等、本研究に関連するキーワードの傾向を把握するとともに、特別支援学校（知的障害）における現状と課題について把握する。

(2) 方法

本研究では、以下の二つの文献調査を実施した。

調査 1

国立特別支援教育総合研究所特別支援教育データベース（URL <http://www.nise.go.jp/cms/7,0,33.html>）の横断検索により、下記のキーワードを含む文献を検索した。横断検索とは、国立特別支援教育総合研究所図書室が所蔵する論文や研究課題等や CiNii（NII 論文情報ナビゲータ）等を横断的に検索するシステムのことであり、本検索によって収集した文献を概観することによって、本研究に関連するキーワードを含む研究の動向について整理した。

検索 **Keyword** の例：知的障害特別支援学校（または養護学校） **and** 高等部（または小学部、中学部） **and** 教育課程等

調査 2

全国特別支援学校実態調査（全国特別支援学校長会、2009 及び 2010）「本校の特色及び本年度の課題」、「研究指定」欄における記述内容から主要な **keyword** を抽出し、定量的に比較することによって、特別支援学校（知的障害）が現在有する課題等について把握した。

(3) 結果及び考察

調査 1 からは、以下の 6 点が明らかになった。

- ① 知的障害教育において「教育課程」をタイトルに含む文献は、学習指導要領改訂を機に特別支援教育実践誌を中心に増加していた。
- ② 近年、知的障害教育においては、「キャリア教育」、「進路指導」、「職業教育」をテーマとした論文が年々増加していた。なお「CiNii」では、進路指導 1990～、職業教育 1997～、キャリア教育 2007～とキーワードが移行していた。
- ③ 学部ごとの比較では、論文のタイトルに高等部が位置付けられているものが多く、実践研究以外の文献・論文も多かった。
- ④ **Keyword** に「教育課程」を含む文献の大半は実践研究であるが、教育課程の編成の在り方について言及したものはほとんどなく、特定の各教科等を対象に授業実践をとおして自校の教育課程を見直すものが大半であった。このことから、特に学校現場のニーズが高いということが推察された。また、指導内容全体を視野に入れ、教育課程編成の在り方について言及したものはほとんど見られなかった。
- ⑤ 「特殊教育」から「特別支援教育」への移行を境目に、いわゆる「軽度」の文言を含む文献は減少している。かつては「軽度」の中に「発達障害」が含まれていたことが要因として考えられた。
- ⑥ 軽度知的障害のみを取り上げた教育課程に関する論文・文献は見られなかった。

また、調査2からは、以下の2点が明らかになった。

- ①抽出された keyword は、上位から「キャリア教育、進路指導、職業教育」（全体の約4割）、「センター的機能」、「関係機関との連携」、「交流及び共同学習」、「授業改善、授業づくり」、「教育課程」の順であり、「教育課程」は前年度と比較して1.5倍に増加していた（図II-1-1）。
- ②keyword「教育課程」の内訳は、「高等部における類型化、コース制（職業自立に特化）」、「自閉症への対応」、「複数障害種への対応」、「重度重複障害への対応」が挙げられ、この中でも本研究と関連する①が多く挙げられていた。このことは在籍生徒数の増加の問題と連動し、背景として軽度知的障害のある生徒への対応の必要性が推察された。

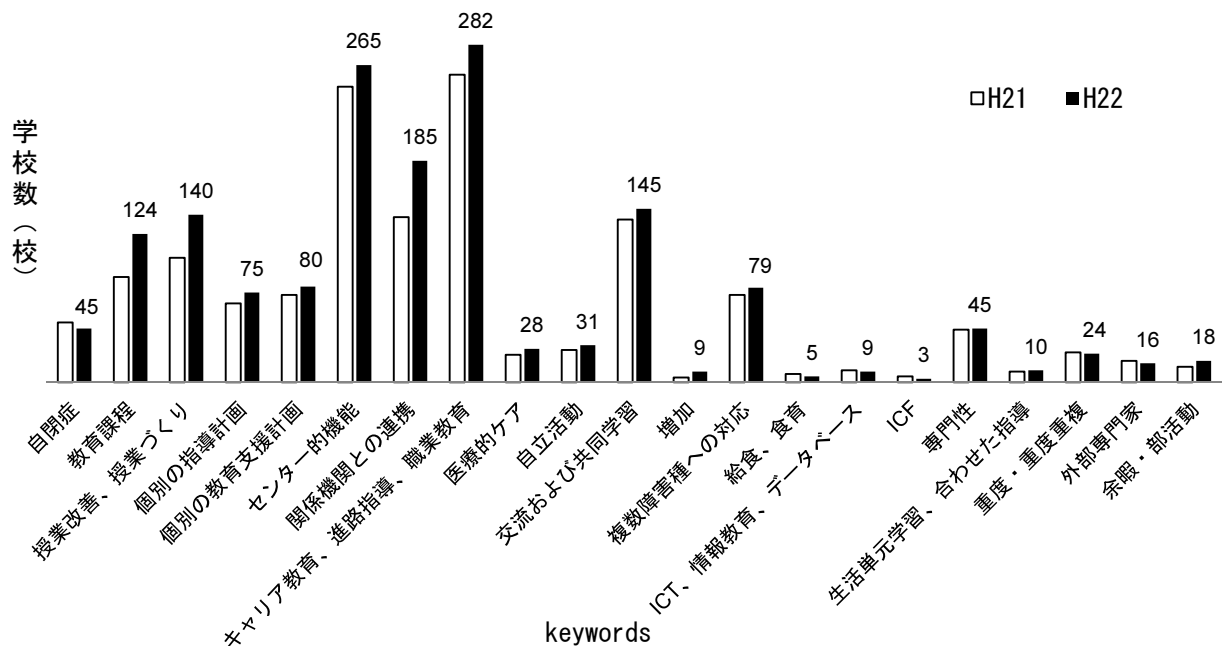


図 II-1-1 全国特別支援学校長会 全国特別支援学校実態調査 (H21-22) における全国知的障害特別支援学校長会加盟校「本校の特色及び本年度の課題」、「研究指定」欄の Keyword 分析結果

以上のことから、第一には、学校現場においては学習指導要領の改訂を機に教育課程に関するニーズが高まっているということ、また、特にその中でも自立と社会参加を目指す上で高等部に関するニーズが特に高いということが明らかになった。このテーマは、前研究における軽度知的障害のある生徒の増加の問題（国立特別支援教育総合研究所、2010）と相俟って、軽度知的障害のある生徒に対するニーズが年々高まっていることが推察された。

そして第二には、2007年までは、LD、ADHD、AS、HFA等の発達障害を含む形で「軽度」というタイトルや keyword 含む論文・文献が多く見られたが、制度や用語の変遷とともに減少していること、従前から「軽度知的障害」のみを対象とした論文・文献はほとんど見られず、空白状態であることが明らかになった。

これらのことや、今回の学習指導要領改訂の柱の一つである「自立と社会参加を目指すし

た指導のより一層の充実」という点を鑑み、軽度知的障害のある生徒に対して必要とされる指導内容や具体的な指導方法について明らかにするとともに、教育課程編成の在り方について検討し、提案することがより求められてきていると言える。

(菊地一文)

《文献》

全国特別支援学校長会（2009）. 平成二十一年度全国特別支援学校実態調査.

全国特別支援学校長会（2010）. 平成二十二年度全国特別支援学校実態調査.

2. 我が国及び米国における知的障害及び軽度知的障害の定義

(1) 我が国における知的障害の定義について

1) 文部科学省就学指導資料における記述

教育分野の法律では、学校教育法施行令において特別支援学校（知的障害）の対象者や知的障害特別支援学級の対象者が規定されているが、知的障害そのものについての定義はない。ただし、法律ではないが、就学指導資料（文部科学省特別支援教育課、2002：平成14年6月）において、知的障害の概要が説明されている。

就学指導資料（文部科学省、2002：平成14年6月）では“知的障害とは、「発達期に起こり、知的機能の発達に明らかな遅れがあり、適応行動の困難性を伴う状態（p.67）」と記述されている。当時のアメリカ精神遅滞学会（AAMR）（現在のアメリカ知的・発達障害学会；AAIDD）や DSM-IV（1994）などの国際的な知的障害の定義に対する考え方の変化を取り入れられるよう考慮し、IQ値だけで軽・中・重度区分を判断するのをやめたものである。

本資料では、「知的障害の概要（p.67）」として、以下が説明されている。上述の「発達期」とは、18歳以下までの時期を示し、「知的機能の発達に明らかな遅れ」とは、情緒面とは区別される知的面に平均的水準より遅れがあることを意味している。「適応行動の困難性」は、他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについて、援助なしで年齢相応に出来るかどうかによって判断されると述べている。

このような考え方に基づいて、学校教育法施行令第22条の3によって、特別支援学校（知的障害）の対象となる障害の程度は、定められている。また、2002（平成14）年3月以前はいわゆる309号通達[「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の教育措置」（文初特309号）、1978年（昭和53年）10月]により、IQ値による分類によって、重度、中度、軽度が定義されていた。しかし、2002（平成14）年4月に就学基準及び就学手続きにかかる学校教育法施行令の改正があり、文部科学省初等中等教育局長通知「障害のある児童生徒の就学について」（平成14年5月27日付け文科初第291号）が出され、2002（平成14）年6月に就学指導資料（文部科学省、2002）にあるように知的障害の定義や程度の考え方が変更となった。309号通達と就学指導資料（文部科学省、2002）の対比をしたものが表II-2-1と表II-2-2である。表II-2-1には、特別支援学校（知的障害）の対象となる障害の程度と状態像を示した。これは就学指導資料（文部科学省、2002）を基に作成したものである。また、表II-2-2には知的障害特別支援学級の対象となる障害の程度と状態像[就学指導資料（文部科学省、2002）より作成]を示した。

表 11-2-1 特別支援学校(知的障害)の対象となる障害の程度と状態像 [就学指導資料(文部科学省、2002)より作成]

特別支援学校(知的障害)の対象となる障害の程度(学校教育法施行令第22条の3)	状態像	309号通達との対応
一. 知的発達遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻りに援助を必要とする程度のもの。	<ul style="list-style-type: none"> ・ことばの意味を理解したり、意思を伝達したりすることが特に困難であり、また、日常生活活動(食事、衣服の着脱、排泄、簡単な片付け、身の回りの道具の活用等)にほぼ常に支援を必要とする。 ・単語を使った簡単な会話はできるが、抽象的なことばの意味を理解するのは困難であり、また日常生活活動(食事、衣服の着脱、排泄、簡単な片付け、身の回りの道具の活用等)に頻りに支援を必要とする。 	<p>309号通達で“中度以上”に相当。</p> <p>重度(IQ25ないし20以下) 中度(IQ20ないし25から50の程度)</p>
二. 知的発達遅滞が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの。	<ul style="list-style-type: none"> ・通常の日常的な会話がほぼ可能であるが、抽象的な概念を用いての複雑な思考をすることが困難であり、また他人と関わっての遊びをする、自分から他人に働きかける、友達関係をつくる、決まりを守って行動する、身近な危険を察知し回避する、ルールに沿った行動をしたり、他人と適切に関わりを持ちながら社会生活を送ったりするなどが特に難しい。 	<p>309号通達で“軽度の一部”に相当。</p> <p>=軽度(IQ50から75の程度)</p>

※就学指導資料(文部科学省、2002)の原文では知的障害養護学校となっているが、現在の呼称に合わせて変更してある。

表 11-2-2 知的障害特別支援学級の対象となる障害の程度と状態像 [就学指導資料(文部科学省、2002)より作成]

知的障害特別支援学級の対象となる障害の程度	状態像	309号通達との対応
知的発達遅滞があり、他人との意思疎通に軽度の困難があり日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度のものである。	<p>その年齢段階に標準的に要求される機能に比較して、他人との日常生活に使われる言葉を活用しての会話はほぼ可能であるが、抽象的な概念を用いて複雑で論理的な思考をすることが困難な程度である。</p> <p>例えば、単純な比較的長い文章を読んで全体的な内容を理解し短くまとめて話すことなどや、計算はできるが問題文を読んで問題の解き方を発見し、立式して正しく回答することが困難であることである。また同時に、家庭生活や学校生活におけるその年齢段階に標準的に求められる食事、衣服の着脱、排泄、簡単な片付け、身の回りの道具の活用などにほとんど支障がない程度である。</p>	<p>「施行令の表 精神薄弱者の項に規定する程度に達しない精神薄弱者は特殊学級において教育すること」</p>

※就学指導資料(文部科学省、2002)の原文では知的障害特殊学級となっているが、現在の呼称に合わせて変更してある。

2) 厚生労働省における知的障害の定義

厚生労働省における知的障害の定義については、2005（平成 17）年度知的障害児（者）基礎調査結果の概要（平成 19 年 1 月 24 日）に記載がある。そこでは、知的障害の定義は「知的機能の障害が発達期（おおむね 18 歳まで）にあらわれ、日常生活に支障が生じているため、何らかの特別の援助を必要とする状態にあるもの」とされている。また、知的障害であるかどうかの判断基準は下記(a)及び(b)のいずれにも該当するものとされている。

(a) 「知的機能の障害」について

標準化された知能検査（ウェクスラーによるもの、ビネーによるもの）によって測定された結果、知能指数がおおむね 70 までのもの。

(b) 「日常生活能力」について

日常生活能力（自立機能、運動機能、意思交換、探索操作、移動、生活文化、職業等）の到達水準が総合的に同年齢の日常生活能力水準（別記 1 ※但し文献にこの別記 1 は省略され、記載されていない。）の a、b、c、d、のいずれかに該当する者

そして、知的障害の程度については、IQ 値と日常生活能力の二軸を考慮し、図 II-2-1 のように判断される。

IQ 力	日常生活能 力	a	b	c	d
I (IQ ~20)		最重度			
II (IQ21~35)		重度			
III (IQ36~50)		中度			
IV (IQ51~70)		軽度			

図 II-2-1 厚生労働省による知的障害の程度の判定

（注：身体障害者福祉法に基づく障害等級が 1 級、2 級又は 3 級に該当する場合は、一次判定を次の通りに修正する。最重度→最重度 重度→最重度 中度→重度）

(2) AAIDD (アメリカ知的・発達障害学会；仮訳) (2010) による知的障害の定義について

AAIDD (アメリカ知的・発達障害学会)²が2010年に改訂した“知的障害の定義／診断マニュアル (第11版) (仮題)”における知的障害の定義を表 II-2-3 に示した。Mental Retardation (精神遅滞) から Intellectual Disabilities (知的障害) に用語が変わったため若干の字句の変更があるが定義の内容は第10版 (2002) と同じである。第10版の日本語訳 (栗田ら、2004) では、我が国の法律用語の変更 (1998年学校教育法の改正や1999年精神薄弱の用語の整理のための関係法律の一部を改正する法律など) に則り、すでに Mental Retardation を知的障害と訳出していたので、日本語訳の比較では、変更点は見えなくなっている。

第11版の改訂のポイントとしては、次の点が挙げられている (AAIDD、2010)。用語を Mental Retardation から Intellectual Disabilities へと変更したが、基本的に2002年発刊の第10版のマニュアルと同じ考え方を踏襲していること、多次元分類体系 (知的能力、適応行動、健康、参加、背景 context の5次元。ICFモデルに対応) をさらに運用しやすくしたこと、支援モデルを簡素化したこと、知的障害と高いIQ値を同時に持つ人々や刑事裁判に巻き込まれている人々に関する知的障害の構成概念をさらに詳しく検討したことである。

Mental Retardation から Intellectual Disabilities への変更に関しては、「知的障害者に関する大統領委員会 (2004)」に合わせて、Intellectual Disabilities という用語がかつて Mental Retardation と診断された人々と同じ人々に適用されるよう規定している。これは、統計や行政サービス、制度、施策の運用等において、受益者に不便が生じないようにするためであると述べられている。また、知的障害と高いIQ値を同時持つ人々については、軽度の知的障害だからといって、困難の程度や支援ニーズも“軽度”な訳ではないと指摘し、以下のように記述している。

1999年にPCMR;精神遅滞に関する大統領委員会 (現在のPCPID: 知的障害のある者のための大統領委員会) は、軽度知的障害とボーダーラインにある者、軽度認知困難 (mild cognitive limitations) などの弱みを抱えているグループをまとめて、「忘れられた人々」と、言及している。これらの人々は機能面に制約を抱えているのにも関わらず、軽度知的障害のある人と同じように、(偏見があるため、また、社会システムにうまくたどり着くことができないといったために) 障害名をつけられることやサービスの受給を求めたりしないので、多くの困難を抱えている。(AAIDD、2010: p. 163 簡約涌井)

²アメリカ精神遅滞学会は、2007年1月1日よりアメリカ知的・発達障害学会(仮訳) (the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities:AAIDD)にその名称を変更した。変更の理由は、わが国同様、「mental retardation」という表現が誤解されやすく侮蔑的な印象を与えるというものである。さらに、「developmental disabilities」が併記されることになった背景については、知的障害が他のさまざまな発達障害と併存することか少なくないからだと説明されている (宮本、2007)。AAIDDのHP (http://www.aamr.org/content_104.cfm アクセス日 2012/02/05) では、「(アメリカでいう) 発達障害は知的障害だけでなく幼少期に発見される他の障害を包含する、包括的な用語 (the umbrella term) である。発達障害には、脳性麻痺やてんかんのような身体的な問題の大きいものもある。例えばダウン症や胎児期のアルコール症候群のような身体的な症状と知的障害を併せ持つ人もいる。」と説明されている。

上述のように AAIDD (2010) では軽度の知的障害のある人々への言及があるものの、知的障害の定義に関して、軽度の知的障害の範囲を示す記載は特になかった。知的障害とそうでない者との境目は、標準化された心理検査において平均からおおよそ2標準偏差低いIQ (≒IQ70~75) 値と適応行動の値から判断されるとしている。

表 II-2-3 AAIDD (2010 : 第 11 版) による知的障害の定義 (翻訳 : 涌井)

知的障害の定義	
知的障害は、知的機能および適応行動（概念的・社会的・実用的な適応スキルによって表される）の双方の明らかな制約によって特徴付けられる能力障害である。この障害は18歳以前に発現する。	
以下の五つの前提は、この定義の適用に不可欠である。	
1.	現在の機能における制約は、その人と同年齢の人々や文化的に典型的な地域社会環境に照らして検討されなければならない。
2.	妥当な評価は、コミュニケーション、感覚、運動、および行動の要因の差異はもちろんのこと、文化や言語の多様性を考慮しなければならない。
3.	個人の中には、制約と高い能力が共存する場合が多い。
4.	制約を記述することの重要な目的は、必要な支援プロフィールを策定することである。
5.	適切かつ持続的な個別的な支援があれば、知的障害のある人の生活上の機能は全般的に改善するだろう。

注：MR から ID に変わったため若干の字句の変更があるが内容は第 10 版 (2002) と同じである。

(3) 軽度の知的障害の範囲についてのまとめ

表 II-2-4 に軽度の知的障害の範囲についてのまとめを示した。表 II-2-4 からわかるように、文部科学省就学指導資料の記述では、軽度知的障害に関して数値による記載は特になかった。

表 II-2-4 軽度の知的障害の範囲についてのまとめ

文部省 309 号通達 [~2002 (平成 14) 年 3 月まで]	IQ50~75 の程度
文部科学省就学指導資料 (2002) [2002 年 ~ 現在]	軽度知的障害の範囲について数値による記載は特になし。知的発達のレベルに関する cut-off ポイントは概ね IQ70~75 以下。
厚労省の定義 (平成 17 年度時点 で使用している定義)	日常生活能力 > 知能水準で判別。日常生活能力が高ければ、IQ35~50 の範囲でも、“軽度” 判定。反対に IQ51~70 でも、日常生活能力がかなり低ければ、“中度” 判定。
AAIDD 第 11 版 (2010)	軽度知的障害の範囲について記載は特になし。 知的発達のレベルに関する cut-off ポイントは平均からおおよそ2標準偏差低いIQ値(≒IQ70~75)と適応行動の値(SQなど)。

(涌井 恵)

《文献》

American Association on Intellectual Disabilities (AAIDD) (2010) Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports (11th ed.), AAIDD.

American Association on Mental Retardation(AAMR) (2002) MENTAL RETARDATION : definition, classification, and systems of supports (10th ed.) .栗田広・渡辺勸持共訳 2004 「知的障害：定義、分類および支援体系」日本知的障害者福祉連盟

American Psychiatric Association 1994 DIAGNOSTIC CRITERIA DSM-IV. 大橋三郎・大野裕・染谷俊幸 訳 1995 「D S M-IV精神疾患の分類と診断の手引き」医学書院

厚生労働省 (2007) 平成 17 年度知的障害児 (者) 基礎調査結果の概要 (平成 19 年 1 月 24 日)、<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/titeki/index.html> (アクセス日 : 2012/02/05)

宮本信也 (2007) 知的発達障害、よくみる子どもの心の問題 : 発達障害、母子保健情報、第 55 号 (5 月)、24-27.

文部科学省特別支援教育課(2002) 就学指導資料

3. 諸外国における知的障害の定義

(1) 経済協力開発機構 (OECD) 加盟諸国における「知的障害」のカテゴリー上の位置付け

経済協力開発機構 (以下、OECD) では、加盟各国間の教育に関する格差を解消するため、加盟諸国が特別なニーズを要する生徒たちの存在をどのように識別し、そしてどのようなニーズを供給しているかについてとりまとめている。特に、1996年より、障害のある生徒、学習に困難のある生徒、そして社会的に不利な生徒たちに関する国際的指標の開発にも取り組んでいる。

表 II-4-1 は、各国の資源提供の定義に含まれる障害、困難、社会不利のある生徒の各カテゴリー該当範囲を示したものである (1999年)。本節では、この表をもとに諸外国における知的障害の定義、特に軽度知的障害の定義について考えたい。なお、表中に示している「障害」(国際カテゴリーA)、「困難」(国際カテゴリーB)、「社会的不利」(国際カテゴリーC)の定義は以下の通りである。

障害 (カテゴリーA) : 実質的な基準としての見解の一致がある。

困難 (カテゴリーB) : 直接、または第一義的にAやCの定義に結びつく要因としては顕れない学習困難をもち、教育的要求のある生徒に該当する。

社会的不利 (カテゴリーC) : 本来、社会経済的、文化的、そして・または言語的要因に起因するとみなされる教育的要求のある生徒に該当する。教育が補償しようと努める社会的不利、あるいは典型的といえない背景の形態がいくつかある。

OECD 編著、稲川・御園生訳「世界の教育改革3 OECD教育施策分析」(2009)より引用

表 II-4-1 より、知的障害のカテゴリーがある国は、25カ国 (州・語圏) 中、オランダ、スイス、イギリスを除く 22カ国 (州・語圏) であった。また、そのうち軽度知的障害のカテゴリーがある国は、ベルギー (フラマン語圏)、カナダ (アルバータ州)、フィンランド、フランス、ハンガリー、アイルランド、ポーランドの 7カ国 (州・語圏) であった。さらに、そのうち軽度知的障害がカテゴリーAの「障害」として分類されているのは、ベルギー (フラマン語圏)、カナダ (アルバータ州)、フランス、アイルランド、ポーランドの 5カ国 (州・語圏)、カテゴリーBの「困難」として分類されているのは、フィンランド、ハンガリーの 2カ国 (州・語圏) であった。

このように、OECD加盟諸国によっても、知的障害の定義がある国とない国、また、知的障害を「障害」のカテゴリーに分類するか、「困難」のカテゴリーに分類するかその捉え方が異なっていた。

(2) OECD加盟諸国における「知的障害」の定義

OECD加盟諸国における知的障害、特に「軽度知的障害」の定義はどのようになっているのか。各国がOECDに1999年と2001年、2003年に示したデータをもとに、各国の「知的障害」についての定義 (大崎仮訳) について述べる (OECD、2007)。

1) 日本

日本では、知的障害を intellectual disabilities として、知的障害とは「知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに援助を必要とするもの。知的発達の遅滞があり、社会生活への適応が著しく困難なもの」としている。

2) アメリカ

アメリカでは、知的障害を mental retardation として、知的障害とは「知的障害とは、一般的な知的機能の遅れと適応行動の障害であり、発達上の期間に出現し、子どもの学業成績に悪影響を与える（連邦規則第 34 編第 300.8 条）」と示している。

なお、AAIDD（アメリカ知的・発達障害学会）（2010）の定義については、本章 2（2）を参照してほしい。

3) イギリス

イギリスでは、知的障害そのものを定義していない。知的障害の子どもたちを含め、一人一人に応じた特別な教育的ニーズの観点から、「特別な教育的ニーズのステートメント（特別な教育的ニーズの記録）をもつ子どもたち（Children with statements (records) of special educational needs）」として示している。

ただし、実際の教育では、ナショナル・カリキュラムとナショナル・カリキュラムの適応が難しい子どもの教育とし P スケール (P-scale) が用意されており、特別な教育的ニーズ (SEN) の対象となる子どもに対する目標や実際の評価等ガイダンスが示されている。

4) フランス

フランスでは、知的障害を軽度知的障害 (mild mental handicap)、中度知的障害 (moderate mental handicap)、重度知的障害 (severe mental handicap) に分類して示している。

特に軽度知的障害 (mild mental handicap) については、「このカテゴリーは、知性、記憶、思考に関する障害を対象としている。技能を磨くことを学べる人であり、特別な教育によって読むことや基礎的な算数を学ぶことができ、ある程度の社会性 についても教授することが可能な、IQ50-70 の人である」と示している。

5) イタリア

イタリアでは、軽度知的障害のカテゴリーはないが、中度知的障害 (moderate mental handicap)、重度知的障害 (severe mental handicap) の定義が示されている。特に軽度知的障害については、中度知的障害 (moderate mental handicap) の中に含まれて示されている。

中度知的障害 (moderate mental handicap) の定義については、「このカテゴリーは、軽度と中度の知的障害を含んでいる。対象の生徒は「educable:教育可能な」で「training: (訓練) 可能な」生徒を含むとしている。（ここで「教育可能な」生徒とは、初等教育の最終学年（10～11 歳）で要求される知識やスキルを得ることができる生徒から初等教育第 2 学年（7～8 歳）で要求される知識やスキルを得ることができる生徒）のことを示し、IQ の範囲は、70～40-35 の生徒である」と示している。

6) カナダ（アルバータ州）

カナダ（アルバータ州）では、知的障害を軽度知的障害 (mild mental disability)、中度知的障害 (moderate mental disability)、重度知的障害 (severe mental disability) に分類して示している。

特に軽度知的障害 (mild mental disability) については、「軽度の知的障害の学生は、通常、自分達と同年齢の仲間と比較して、ほとんどの教科・科目や社会行動で遅れをとる。また、軽度の知的障害がある生徒は、知能検査で IQ50-70 (±5) であり、適応行動尺度 (アメリカン・アソシエーションの知的障害に関する適応行動尺度；発達評価チャート) でも少し遅れがあるが適応可能な水準にいる。特に、社会行動では、発達の遅れを示している」とある。

一方、同じカナダでもブリティッシュ・コロンビア州では、中度・重度・超重度知的障害として分類され示されている。

7) ポーランド

ポーランドでは、知的障害を軽度知的障害 (light mental handicap)、中度知的障害 (moderate mental handicap)、重度知的障害 (profound mental handicap) に分類して示している。

特に軽度知的障害 (light mental handicap) については、「軽度知的障害のカテゴリーには、知識・認知過程・記憶・思考に関する障害を含んでいる。軽度知的障害のある人 (IQ 51-67) は、もし特別な教育を受けるならば (ある程度の社会性を教えることができるならば)、実際的なスキルや読む、書く、算数の概念を学ぶことが可能である」と示している。

8) フィンランド

フィンランドでは、知的障害を軽度知的障害 (mild mental impairment)、中・重度知的障害 (moderate or severe mental impairment) に分類して示している。

特に軽度知的障害 (mild mental impairment) については、「子ども達や青少年への教育では、カリキュラムを調整することや過分の支援が必要である。カリキュラムの調整は、全て若しくは少しだけ必要である。軽度知的障害のある生徒は、特別なニーズ教育を受けたり、I E P (個別教育計画) で引き上げることができる」と示している。

9) 韓国

韓国では、知的障害を Students with mental retardation として、知的障害とは、「適応行動の障害があり、IQ が 75 またはそれ以下の生徒」と示している。

(3) まとめ

このように、OECD加盟各国によって、軽度知的障害の定義が異なっている。また、たとえ、日本語標記で「軽度知的障害」と翻訳標記されていても、英語表記では障害の程度を示す言葉が「light」や「mild」だったり、障害の捉え方についても、「impairment」や「disability」、「handicap」など様々である。さらに、知的障害の程度をIQベースに考えている国や適応行動の障害等も含めて考えている国など様々である。このように、各国で軽度知的障害の実態の捉え方も異なっていた。

(大崎博史)

《文献》

OECD (2007) Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages, POLICIES, STATISTICS AND INDICATORS.

OECD (2004)Equity in Education、Students with Disabilities、Learning Difficulties and Disadvantages.

OECD (2003)Education Policy Analysis 2003 Edition.稲川英嗣・御園生純監訳 2009
「世界の教育改革3 OECD教育政策分析 特別支援教育、キャリア・ガイダンス、
高等教育ガバナンス、成人障害教育への投資」 明石書店

大崎博史(2010)第3節 海外調査報告(イギリス) 2 Pスケール(P s c a l e s)、
特別支援教育における教育課程の在り方に関する研究—複数障害種への対応及び幼・小
学部から高等部まで一貫した教育課程の工夫—、国立特別支援教育総合研究所重点推進
研究報告書

表 11-4-1 各国の資源提供の定義に含まれる障害、困難、社会的不利のある生徒の各カテゴリーの担当範囲、1999年

(OECD 編著、稲川・御園生訳「世界の教育改革3 OECD 教育施策分析」(2009)より引用)

追加的資源が配分されている生徒に対するカテゴリー			
	障害 (国際カテゴリーA) ¹	困難 (国際カテゴリーB) ²	社会的不利 (国際カテゴリーC) ³
ベルギー (フラマン語圏)	<ul style="list-style-type: none"> ・軽度知的障害 ・中度・重度知的障害 ・身体障害 ・長期の病気 ・視覚障害 ・一時的な病気の子どものための家庭へのサポート 	<ul style="list-style-type: none"> ・重度の情緒的・行動上問題 ・重度学習困難 ・発達促進のためのケア ・補習教育 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育優先施策 ・ドイツ語以外を話す子のためのクラス ・移動生活をしている子ども ・ブリュッセル州の児童数に対する教員数の優遇 ・ブリュッセル周辺の地域とフラマン語圏とワロニア地域の言葉の境界区域の学校のための追加的資源
カナダ (アルバータ州)	<ul style="list-style-type: none"> ・重度知的障害 ・重度重複障害 ・重度身体/医学的障害 ・難聴 ・盲 ・重度コミュニケーション障害 ・軽度知的障害 ・中度知的障害 ・軽度/中度聴覚障害 ・軽度/中度視覚障害 ・軽度/中度コミュニケーション障害 ・軽度/中度身体・医学的障害 ・軽度/中度重複障害 	<ul style="list-style-type: none"> ・重度—情緒/行動障害 ・軽度—中度の情緒/行動障害 ・学習障害 ・天才児、才能児 	
カナダ (ニューブランズウィック州)	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーション ・知的 ・身体 ・知覚 ・重複 	<ul style="list-style-type: none"> ・行動の問題 	<ul style="list-style-type: none"> ・移民
カナダ (サスカチュワン州)	<ul style="list-style-type: none"> ・知的障害 ・視覚障害 ・整形外科に関する障害 ・慢性の病気 ・重複障害 ・ろうまたは難聴 ・自閉症 ・トラウマ的な損傷 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的、情緒的または行動的な障害 ・学習困難 	
チェコ	<ul style="list-style-type: none"> ・知的な遅れ ・聴覚障害 ・視覚障害 ・言語障害 ・心理的障害 ・重複障害 ・他の障害 ・虚弱 (幼稚園のみ) 	<ul style="list-style-type: none"> ・入院児童生徒 ・発達・行動と学習の困難 	<ul style="list-style-type: none"> ・通常学校の準備クラスにいる社会的に不利な子ども

フィンランド	<ul style="list-style-type: none"> ・ 中度知的障害 ・ 重度知的障害 ・ 聴覚障害 ・ 視覚障害 ・ 身体と他の障害 ・ 他の障害 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 軽度知的障害 ・ 情緒的と社会的な障害 ・ 言語の困難 ・ 読み書きの困難 ・ 数学の学習困難 ・ 外国語の学習困難 ・ 一般的な学習困難 ・ 情緒的/社会的な困難 ・ 他の特別な困難 ・ 補習教育 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 移民への補習教育
フランス	<ul style="list-style-type: none"> ・ 重度知的障害 ・ 中度知的障害 ・ 軽度知的障害 ・ 身体障害 ・ 代謝異常 ・ ろう ・ 難聴 ・ 盲 ・ 視覚障害 ・ 他の神経心理的障害 ・ 言語障害 ・ 他の欠損 ・ 重複障害 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習困難 	<ul style="list-style-type: none"> ・ フランス語を話さない生徒 ・ 社会的不利な生徒（ZEP 優遇地域の子ども）
ドイツ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 弱視と盲 ・ 難聴とろう ・ 言語障害 ・ 身体障害 ・ 知的障害 ・ 病気 ・ 重複障害 ・ 自閉症* <p>*利用可能なデータはないが、学習計画は提供されている。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習障害 ・ 行動障害 ・ 補習教育* <p>*利用可能なデータはないが、学習計画は提供されている。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 移動家族の子* *利用可能なデータはないが、学習計画は提供されている。 ・ 他の言語圏の子へのドイツ語
ハンガリー	<ul style="list-style-type: none"> ・ 中度知的障害 ・ 視覚 ・ 聴覚 ・ 動作 ・ 言語 ・ 他の障害 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 軽度の知的障害 	<ul style="list-style-type: none"> ・ マイノリティの子ども ・ 社会的不利な生徒/危険な状況にある生徒
アイルランド	<ul style="list-style-type: none"> ・ 視覚障害 ・ 聴覚障害 ・ 軽度知的障害 ・ 中度知的障害 ・ 身体障害 ・ 特殊な言語障害 ・ 特殊な学習障害 ・ 重度で深刻な知的障害 ・ 重複障害 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 情緒障害 ・ 深刻な情緒障害 ・ 補習教育を必要としている生徒 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 移動家族の子ども ・ 若年犯罪者 ・ 社会的不利な地域にいる学齡児 ・ 虐待児童

イタリア	<ul style="list-style-type: none"> ・ 視覚障害 ・ 聴覚障害 ・ 中度知的障害 ・ 重度知的障害 ・ 軽度身体障害 ・ 重度身体障害 ・ 重複障害 		<ul style="list-style-type: none"> ・ 外国市民の生徒（利用可能な統計データなし）
日本	<ul style="list-style-type: none"> ・ 盲と弱視 ・ ろうと難聴 ・ 知的障害 ・ 身体障害 ・ 病弱 ・ 言語障害 ・ 情緒障害 		<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本語教育を必要としている生徒
ルクセンブルク	<ul style="list-style-type: none"> ・ 知的な特徴 ・ 情緒障害 ・ 感覚の特徴 ・ 移動の特徴 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習困難 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 社会的障害
メキシコ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 盲 ・ 弱視 ・ 知的障害 ・ 感覚や聴覚障害 ・ ろうと重度難聴 ・ 移動障害 ・ 重複障害 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習困難 ・ 優秀な能力と技術 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 障害により教育的要求のある子ども ・ 地域により教育的要求のある子ども ・ 民族社会により教育的要求のある子ども ・ 移民の教育的要求
オランダ	<ul style="list-style-type: none"> ・ ろうの子ども ・ 難聴 ・ 言語コミュニケーション障害 ・ 視覚障害 ・ 身体障害/移動障害 ・ 他の健康の障害（長期入院ではない） ・ 深刻な精神障害/重度学習困難 ・ 逸脱行動 ・ 慢性的に教育施設を必要とする子ども ・ 重複障害 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習と行動障害 ・ 学習困難のある職業訓練の子ども 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 社会的不利な背景のある子ども
ポーランド	<ul style="list-style-type: none"> ・ 軽度知的障害 ・ 重複の重度知的障害 ・ 深刻な知的障害 ・ 盲 ・ 弱視 ・ ろう ・ 難聴 ・ 慢性的な病気 ・ 動作の障害 ・ 自閉症 		<ul style="list-style-type: none"> ・ 社会的不利、行動困難
スペイン	<ul style="list-style-type: none"> ・ 聴覚障害 ・ 移動障害 ・ 視覚障害 ・ 知的障害 ・ 情緒/行動の問題 ・ 重複障害 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 優秀な才能児 ・ 病院にいる生徒や健康の問題 ・ 学習困難 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 障害による教育ニーズのある生徒 ・ 移動家族の子ども

スウェーデン	<ul style="list-style-type: none"> ・聴覚、視覚と身体障害 ・知的障害 ・聴覚と身体障害 	<ul style="list-style-type: none"> ・母語による教育を受けている生徒（スウェーデン語以外）と/またはスウェーデン語を第二言語とする子ども（他のカテゴリーに含まれない子ども） 	
スイス	<ul style="list-style-type: none"> ・教育可能な知的障害：特別学校 ・訓練可能な知的障害：特別学校 ・重複障害・特別学校 ・身体障害：特別学校 ・ろうと難聴：特別学校 ・言語障害：特別学校 ・視覚障害：特別学校 ・慢性的/長期の入院：特別学校 ・行動障害：特別学校 ・重複障害：特別学校 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習障害：入門クラス、特別学級 ・学習障害：特別学級 ・学習障害：職業導入クラス：特別学級 ・行動障害：特別学級 ・身体障害：特別学級 ・感覚/言語障害：特別学級 ・病気の子：病院学級、特別学級 ・他の「特別カリキュラム」の集団：特別学級 	<ul style="list-style-type: none"> ・外国語を第一とする子
トルコ	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚障害 ・聴覚障害 ・整形外科的な障害 ・教育可能な知的障害 ・訓練可能な知的障害 ・言語障害 ・慢性病 	<ul style="list-style-type: none"> ・才能児、天才児 	
イギリス	<ul style="list-style-type: none"> ・特別な教育的ニーズの証明書（ステートメント）を持つ子ども 	<ul style="list-style-type: none"> ・証明書（記録）はないが特別な教育的要求のある子ども 	
アメリカ	<ul style="list-style-type: none"> ・知的障害 ・言語障害 ・視覚障害 ・慢性障害 ・他の健康障害 ・ろう/盲 ・重複障害 ・聴覚障害 ・自閉症 ・トラウマ的な脳損傷 ・発達遅滞 	<ul style="list-style-type: none"> ・情緒障害 ・特別な学習障害 	<ul style="list-style-type: none"> ・タイトル1—社会的不利な生徒

4. 我が国における療育手帳の判定の全国状況

(1) はじめに

本稿では、軽度の定義について、療育手帳の状況から検討するための情報を得ることを目的とする。そこで、療育手帳の概要について整理する。また、障害の程度と判定基準において「軽度の知的障害」を障害の程度として設定している自治体があることから、その概要を調査することとした。

(2) 療育手帳制度の概要

療育手帳の判定基準等について、厚生労働省社会保障審議会障害者部会（第42回）障害者の範囲（参考資料）においてまとめられており、この資料をもとに以下のように整理した。

知的障害児・者への一貫した指導・相談を行うとともに、これらの者に対して各種の援助措置を受けやすくするため、児童相談所又は知的障害者更生相談所において知的障害と判定された者に対し交付するものである。

療育手帳は、「療育手帳制度について」（昭和48年9月27日厚生省発児第156号厚生事務次官通知）にその根拠がある。しかし、この通知は、療育手帳制度に関する技術的助言（ガイドライン）であり、各都道府県知事等は、本通知に基づき療育手帳制度について、それぞれの判断に基づいて実施要綱を定めている。また、手帳自体は、児童相談所又は知的障害者更生相談所において公布されるものである。

「療育手帳制度の実施」（昭和48年9月27日児発第725号厚生省児童家庭局長通知）(抄)では、障害の程度の判定を「1 障害の程度は、次の基準により重度とその他に区分するものとし、療育手帳の障害の程度の記載欄には、重度の場合は「A」と、その他の場合は「B」と表示するものとする」として、障害の程度の記載は、重度とその他の場合の2つに分けられているのみである。

具体的な障害の程度及び判定基準は以下のとおりである。

重度(A)の基準	①知能指数が概ね35以下であって、次のいずれかに該当する者 ・食事、着脱衣、排便及び洗面等日常生活の介助を必要とする。 ・異食、興奮などの問題行動を有する。
	②知能指数が概ね50以下であって、盲、ろうあ、肢体不自由等を有する者
それ以外(B)の基準	・重度(A)のもの以外

このようにそれ以外(B)の基準は、重度(A)のもの以外とされていることから、各自治体では、独自に基準を設定しているケースが多くみられる。

その他の参考として、平成17年度知的障害児(者)基礎調査において、社会・援護局障害保健福祉部 企画課が定義を行っている。この中で軽度知的障害者をIQ51～70を基準の数値としているが、(a)「知的機能の障害」と(b)「日常生活能力」の2つの観点を組み合わせて判断する形としている。

各都道府県知事等がそれぞれの判断により実施要綱を定めて運用することになっている。

そのため、各都道府県等の判断で、軽度を設定する自治体が多く存在するが、取りまとめた情報はない。そこで、本研究所で療育手帳の判定基準等の概要を調査することとした。

(3) 療育手帳の判定基準等に関する調査

1) 目的

地方自治体によって、障害の程度と判定基準が異なっている。「軽度の知的障害」を障害の程度として設定している自治体があり、その概要を調査する。

2) 方法

軽度の判定について、全国都道府県政令市の状況についてインターネット上の情報をもとに調査する。調査は、47都道府県と19政令市の計66自治体を対象とした。

インターネット検索は、「google」などで行い、検索語は、「療育手帳」、「**県」、「判定」、「実施要綱」、「実施要領」などとした。また、検索順序は、都道府県政令市関係HP→都道府県政令市関係施設→市町村HPの順に検索した。なお、個人のHP等は除外した。

3) 調査内容

本調査では、療育手帳の交付について、程度の表記及び判定基準の表記について、表記されているURL上の場所、程度の表記の状況について調査した。

4) 結果

全国都道府県及び政令指定都市における療育手帳の判定基準等の状況について資料1にまとめた。

①療育手帳の交付について

2010年11月現在、療育手帳交付の手続き、連絡先等はすべての都道府県政令市のHP上に掲載されていた。療育手帳の表記について、程度、判定基準の表記がともにある自治体と程度の表記はあるが判定基準の表記がない自治体があった。療育手帳に関して表記は、都道府県のHP上、市区町村のHP上、障害者向けのガイドブック等、療育手帳実施要領等、福祉センター等にあり、各自治体によって異なっている。

②程度の表記の種類

程度の表記については、66自治体中、「重度と重度以外」が23自治体、「重度2種類と重度以外2種類」25自治体、「重度と重度以外2種類」4自治体、「5つ以上」6自治体、HP上は不明だった自治体が8あった。

66自治体のうち、軽度を設定しているのは、35自治体あった。そのうち、判定基準が明記されているのは、12自治体であった。この12自治体のうち、IQ51~70としているのが2自治体、IQ51~75としているのが7自治体、数字を明らかにせず文章表記のみなのが3自治体であった。

(4) まとめ

半数以上の地方自治体で重度以外を2つに分けている現状にあり、各地方自治体は、「軽度の知的障害」を定義している状況にある。知能指数(IQ)の上限値については、2自治体が70に設定しており、7自治体が75に設定していた。これらの定義は、各地方自治体の行政施策の方向性との関連があることから検討を要する。 (小澤 至賢)

《文献》

厚生労働省 平成 20 年 5 月 28 日(水)社会保障審議会障害者部会(第 32 回)

<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/05/s0528-6.html>

厚生労働省

http://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/sougoufukusi/2010/07/dl/0727-1_07-1.pdf

「発達障がい者に対する療育手帳の交付について」(平成 22 年、総務省行政評価局長通知)

http://www.soumu.go.jp/main_content/000081476.pdf

厚生労働省 平成 20 年 10 月 31 日(金)社会保障審議会障害者部会(第 42 回)障害者の
範囲(参考資料)

<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/10/s1031-10.html>

<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/10/dl/s1031-10e.pdf>

厚生労働省 平成 19 年 1 月 24 日 平成 17 年度知的障害児(者)基礎調査

<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/titeki/index.html>

5. 特別支援学校（知的障害）高等部軽度知的障害³のある生徒に対する教育課程に関する実態調査

（1）目的

全国特別支援学校知的障害教育校長会（以下、全知長と記す）加盟の各学校において、高等部の軽度知的障害のある生徒の実態、教育課程や生徒指導、外部連携等に関する現状と課題を明らかにする。

（2）方法

1）調査対象

全知長に加盟する特別支援学校のうち、高等部のある本校、分校、分教室、校舎等 590 校⁴を対象とした。対象校のリストは、全国特別支援学校校長会が発行する「全国特別支援学校実態調査－平成 22 年 4 月 1 日現在－」のうち全知長の作成するリストに依った(2010、全国特別支援学校校長会)

2）調査手続きと期間

第 33 回全知長研究大会において当該調査の実施について了知の上、各学校長宛に電子メールでアンケートの協力依頼と回答方法等を送信した。回答方法は、国立特別支援教育総合研究所アンケートサーバー上に回答記入フォームを作成し、インターネット上で回答した。調査期間は、平成 22 年 7 月 28 日～平成 22 年 11 月 12 日であった。

3）調査項目

調査項目は、表 II-5-1 の通りである。インターネット上の回答記入フォームは、資料 2 に示した。

³前述（II-2～4）のように、軽度知的障害の定義については諸外国及び我が国において一致した見解は見られなかった。また、療育手帳の判定基準も各地方自治体により様々であった。そのため、本調査においては、各学校に対して「軽度の療育手帳を保持する生徒または、手帳未取得者のうち知的障害が軽度と思われる生徒」、あるいは「知的障害の軽度な生徒のための教育課程を履修する生徒」の 2 種類の基準いずれかを用いて軽度知的障害のある生徒を定義づけるように依頼した。

⁴分教室、校舎については、本来は本校組織の一部であり本校と別に計数することは通常行われていない。しかし、今回の調査では本校とは別に回答を求め、独立した回答として取り扱ったため便宜上「校」という単位で計数した。

表 II-5-1 調査項目

大項目	調査項目
基本情報	回答者職種、設置都道府県、学校基本調査番号、学校名、本分校等の別、対応する障害種、設置学部、設置都道府県の療育手帳判定基準
高等部について	定員の有無、定員、設置学科、専門学科の名称、コース分けの有無と理由、生徒数、軽度の生徒数、軽度生徒数算定基準、軽度生徒の入学前所属機関、軽度生徒の障害別人数、軽度生徒の進路状況、退学者の状況
各教科等の時数	教育課程の種類、コース等の名称、各教科等の年間指導時数
教科書	国語、数学の使用教科書
教育課程について	進路学習を行う各教科等、資格取得状況、軽度生徒に特に必要な指導内容、教育課程編成上及び実施上の工夫と課題
生徒指導	よく見られる生徒指導上の問題、障害受容に関する指導の有無、生徒指導の課題
外部との連携	中学校等に対する連携の有無、中学及び高校への支援内容

(3) 結果

本調査には 443 校が回答し、回収率は 70.3%であった。調査対象校及び回答校の内訳は表 II-5-2 の通りであった。

表 II-5-2 調査対象校、回答校の内訳

	調査対象校	回答校	回答率
本校	518	397	76.6%
分校	37	26	70.3%
分教室、校舎	35	20	57.1%
合計	590	443	75.1%

以下に、軽度知的障害のある生徒の教育課程の編成及び実施に関連する主要な調査項目の結果を報告する。調査結果の単純集計は、資料 3 に示した。

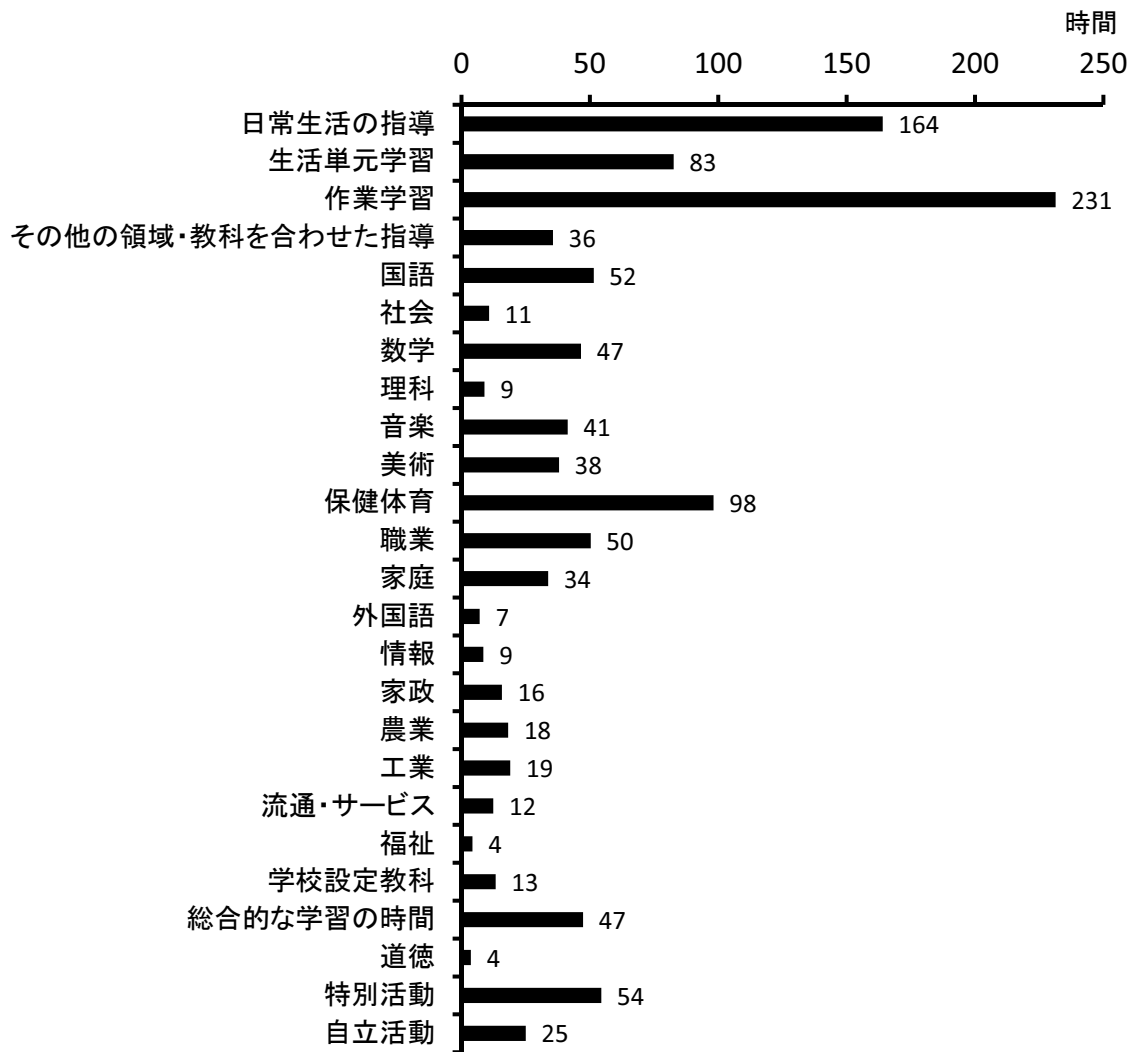
1) 軽度知的障害のある生徒が履修する教育課程における各教科等の年間総授業時数

設問Q35～59では、軽度知的障害のある生徒が履修する教育課程の各教科等の年間授業時数の回答を求めた。各教科等についての回答の総計を回答校数で除し、平均年間総授業時数を明らかにした(図II-5-1)。

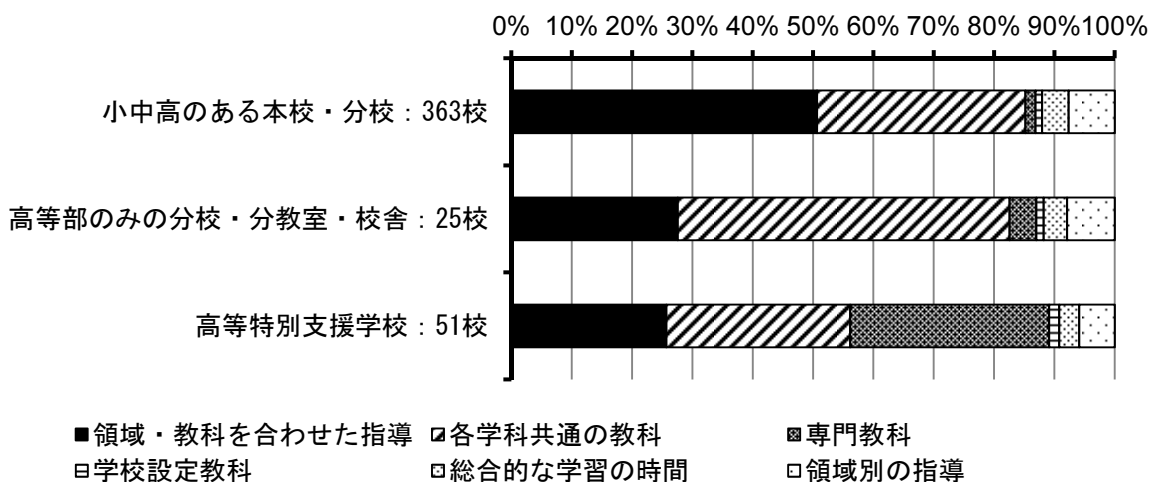
回答校の軽度知的障害のある生徒が履修する教育課程においては、作業学習が231時間と最も多く、日常生活の指導164時間、保健体育98時間、生活単元学習83時間、特別活動54時間、国語52時間と続いた。

回答校を(1)小学部、中学部、高等部のある本校、分校(中学部、高等部のみの学校2校を含む)、(2)高等部のみの分校、分教室、校舎、(3)高等特別支援学校の3つのタイプに分けた。それぞれのタイプごとに年間総授業時数に占める各教科等を合わせた指導(以下「領域・教科を合わせた指導」とする)、各学科共通の教科、専門教科、学校設定教科、総合的な学習の時間、領域別の指導の割合を求め、タイプ別の教育課程の特徴を明らかにした(図II-5-2)。

小学部、中学部、高等部のある本校、分校では、各教科等の年間平均時数の51%が領域・教科を合わせた指導であった。高等部のみの分校、分教室、校舎では、各学科に共通の教科が55%であった。高等特別支援学校では、領域・教科を合わせた指導の26%、各学科に共通の教科の30%に比して、専門教科が33%と最も割合が高かった。



図II-5-1 各教科等の平均年間総授業時数

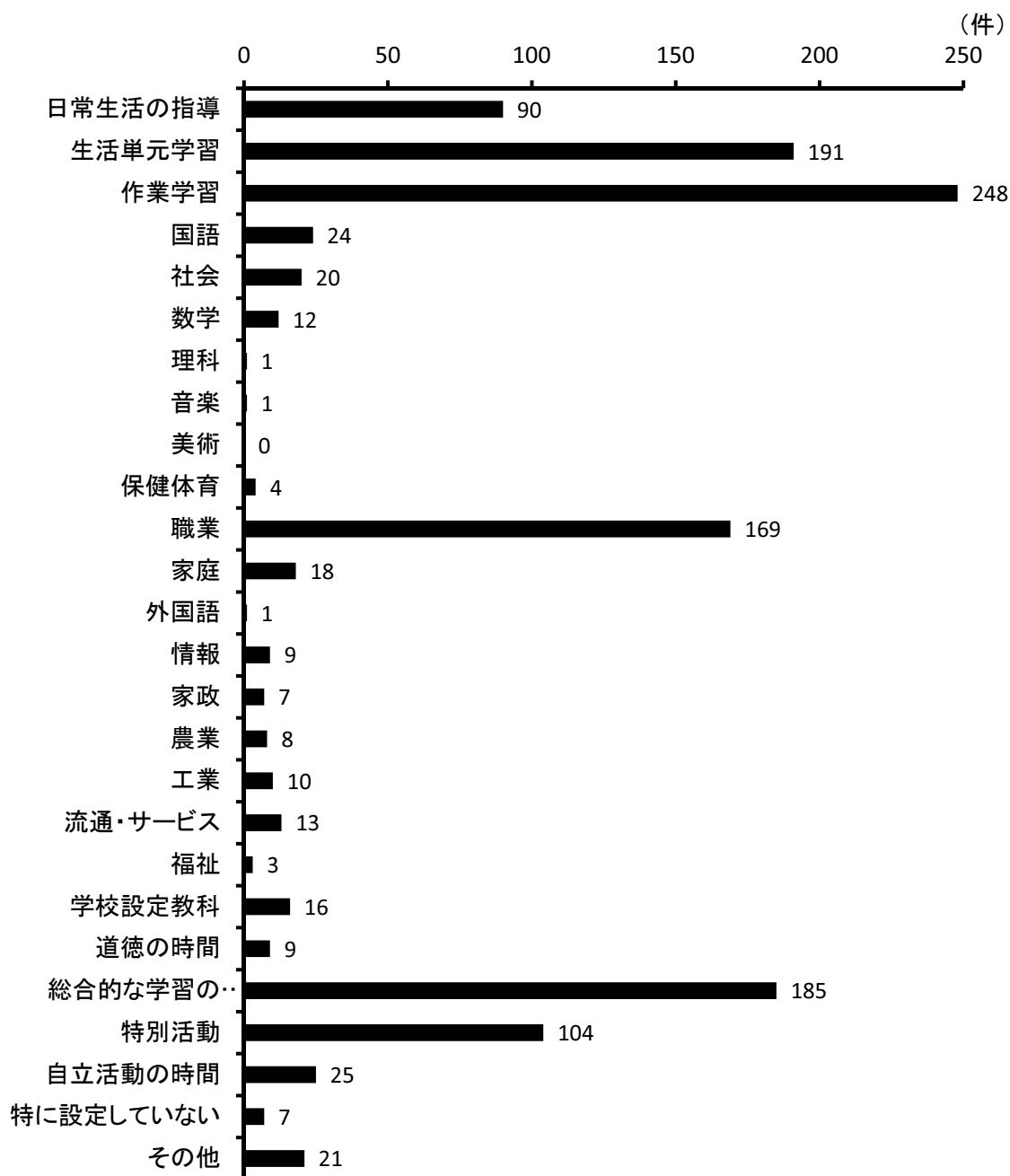


図II-5-2 学校タイプ別の各教科等の年間平均時数割合

2) 主に進路学習を行う各教科等

Q64では、軽度知的障害のある生徒に対して主に進路学習を行う各教科等について、学習指導要領に示された各教科等と代表的な領域・教科を合わせた指導の指導形態を選択肢として、複数回答を求めた(図II-5-3)。

軽度知的障害のある生徒に対して主に進路学習を行う各教科等については、作業学習が248件と最も多く、生活単元学習191件、総合的な学習の時間185件、職業169件、特別活動104件、日常生活の指導90件と続いた。



図II-5-3 主に進路学習を行う各教科等(複数回答可)

Q64の回答を、小中高等部のある本分校、高等部のみの分校・分教室・校舎、高等特別

支援学校の3つの学校タイプで分析した。小中高等部のある本分校においては作業学習が59.1%と最も多く、高等部のみの分校・分教室・校舎及び高等特別支援学校では職業がそれぞれ60.7%、52.9%と最も多かった。高等部のみの分校・分教室・校舎では生活単元学習が25.0%と他に比べて少なかった。高等特別支援学校では特別活動が39.2%と他に比べて多かった(表 II-5-3)。

表 II-5-3 主に進路学習を行う各教科等：学校タイプ別の回答割合

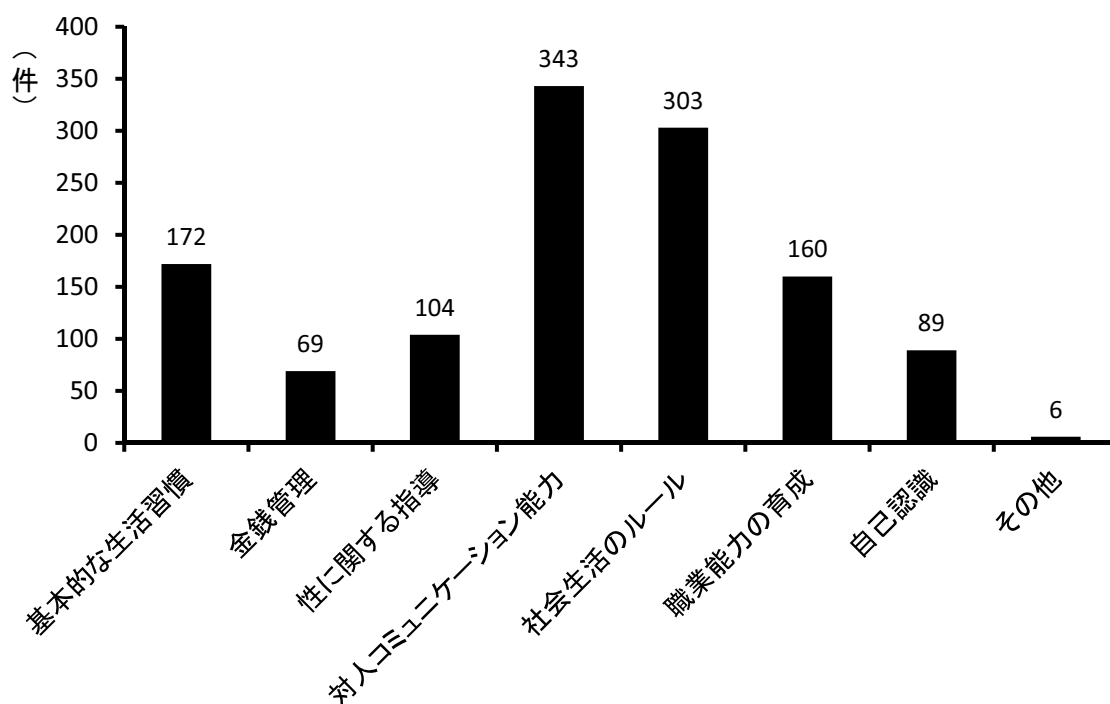
	日常生活の 指導	生活単元 学習	作業学習	職業	総合的な学 習の時間	特別活動
小中高等部のある本分校 (363校)	20.6%	44.2%	59.1%	34.3%	41.5%	21.2%
高等部のみの分校・分教 室・校舎(25校)	21.4%	25.0%	39.3%	60.7%	39.3%	25.0%
高等特別支援学校(51 校)	17.6%	45.1%	43.1%	52.9%	45.1%	39.2%

3) 軽度知的障害のある生徒に特に必要と思われる指導内容

Q66では、軽度知的障害のある生徒に対して特に必要と思われる指導内容について「基本的な生活習慣、金銭管理、性に関する指導、対人コミュニケーション能力、社会生活のルール、職業能力の育成、自己認識、その他」の8個の選択肢を設け、優先度の高い3つを選ぶように求めた。選択肢は以下の手順で作成した。まず、予備調査において8校より「軽度知的障害のある生徒に対して特に必要と思われる指導内容」についての自由記述回答を得た。それらの回答を研究分担者の協議により分類し、選択肢を作成した。Q66の結果を図II-5-4に示した。

軽度知的障害のある生徒に特に必要な指導内容として、対人コミュニケーション能力が343件と最も多く、社会生活のルール303件、基本的な生活習慣172件、職業能力の育成160件と続いた。その他の回答は6件と少数であった。

Q66の回答を(1)小中高等部のある本分校、(2)高等部のみの分校・分教室・校舎、(3)高等特別支援学校の3つの学校タイプで分析した。いずれの学校タイプにおいても、全体の結果と同様の傾向であった。



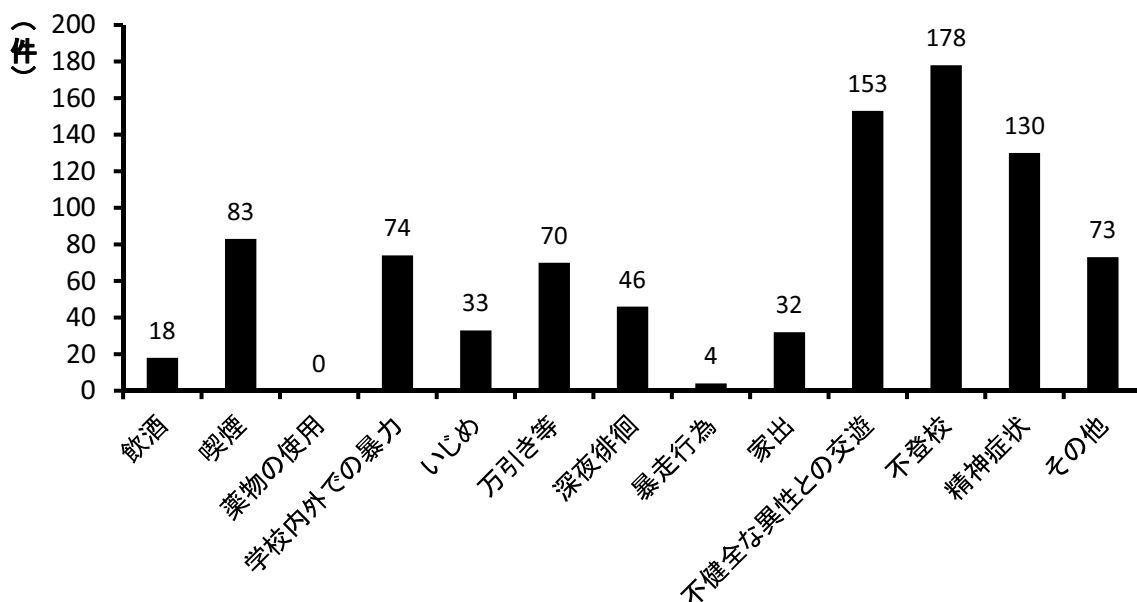
図II-5-4 軽度に特に必要と思う指導内容(3つまで選択)

4) 生徒指導上の課題

Q69では、学校においてよく見られる軽度知的障害のある生徒の生徒指導上の課題について選択肢を設けて複数回答を求めた。選択肢は、予備調査8校の自由記述回答の結果、及び「生徒指導提要（文部科学省、2010）」をもとに作成し、研究協力者の意見により「不登校」、「精神症状」の2項目を追加した（図II-5-5）。

軽度知的障害のある生徒の生徒指導上の課題としては、不登校が178件と最も多く、不健全な異性との交遊153件、精神症状130件と続いた。その他の回答には携帯電話のトラブルに関連する記述が多かった。

Q69の回答を、小中高等部のある本分校、高等部のみの分校・分教室・校舎、高等特別支援学校の3つの学校タイプで分析した。高等特別支援学校の58.8%が「不健全な異性との交遊」が問題であると回答し、小中高のある本分校32.1%及び高等部のみの分校・分教室・校舎21.4%と比して高率であった。



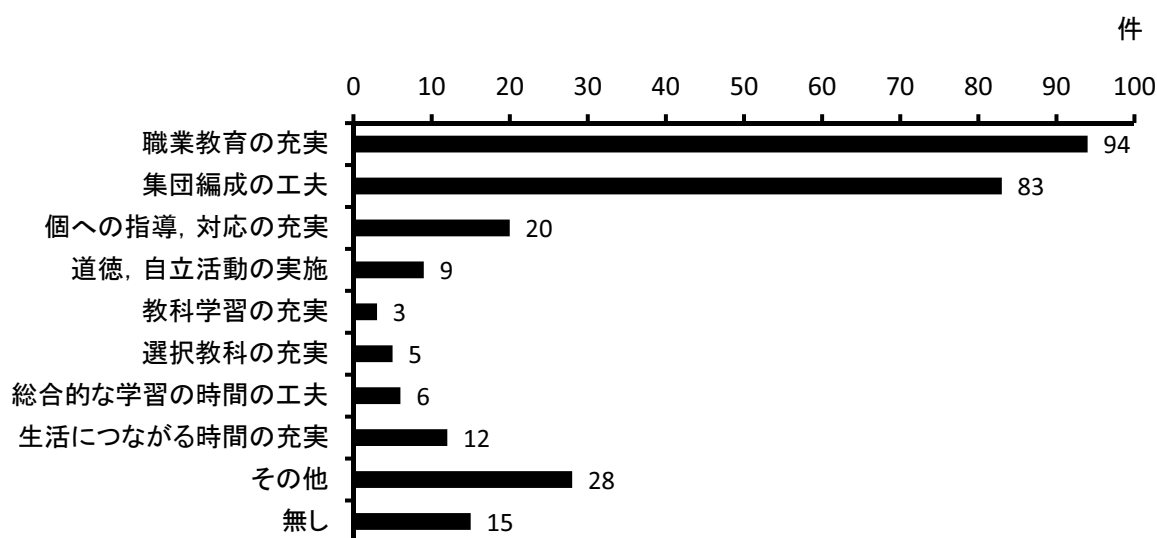
図II-5-5 生徒指導上の課題(複数回答可)

5) 教育課程編成・実施上の工夫

Q67「教育課程編成・実施上の工夫（自由記述）」には、回答校のうち 259 校（58%）が回答した。記述回答を研究分担者の協議により 19 個の小カテゴリに分類し、さらにその結果を 9 個の大カテゴリに分類した。回答が多かったものは「職業教育の充実（94 件）」、「集団編成の工夫（83 件）」、「個への指導、対応の充実（20 件）」であった。「道徳・自立活動の実施（9 件）」、「教科指導の充実（3 件）」は少なかった（図 II-5-6）。

Q68 で教育内容に関する課題に挙げられたもののうち、職業教育に結びつく内容については多くの学校で工夫が行われているが、教育課程上、自立活動や道徳に位置付けられる社会性に関する指導内容や、教科指導の充実に関する取り組みは少ないことが示唆された。

Q67 の回答を、小中高等部のある本分校、高等部のみの分校・分教室・校舎、高等特別支援学校の 3 つの学校タイプで分析した。小中高等部のある本分校の 31% が「能力別の学習グループ編成」に関する工夫を行っており、その他の学校タイプの 10% 前後に比して多かった。



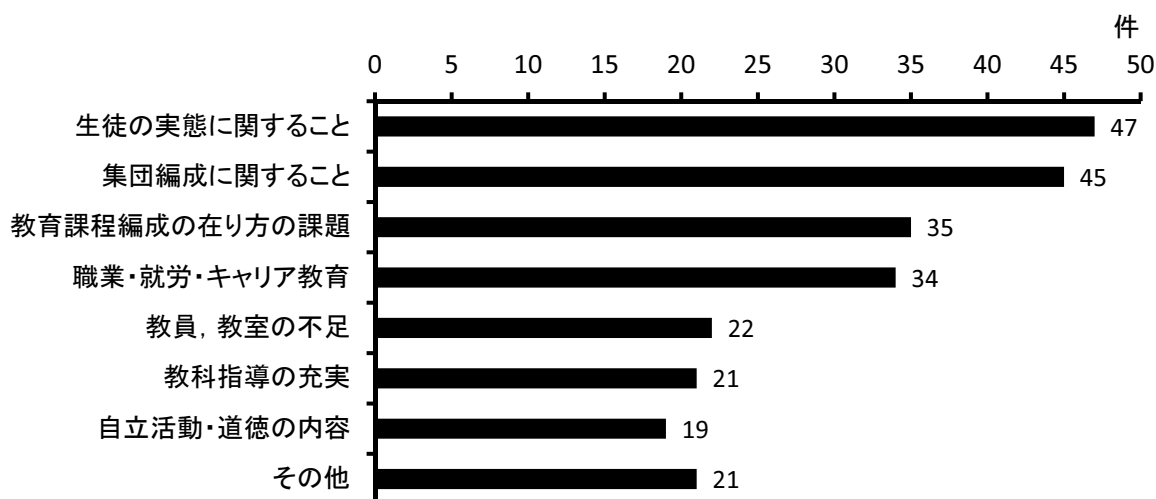
図II-5-6 教育課程編成・実施上の工夫(N=259)

6) 教育課程編成・実施上の課題

Q68「教育課程編成・実施上の課題（自由記述）」には回答校のうち 241 校（54%）が回答した。記述回答を研究分担者の協議により 22 個の小カテゴリに分類し、さらにその結果を 8 個の大カテゴリに分類した（図 II-5-7）。

「生徒の実態に関すること（47 件）」の課題が最も多く、「個別的な対応が必要だが困難である」、「生徒の能力差が大きい」といった内容が多かった。次に「集団編成に関すること（45 件）」が多く、うち 40 件は小中高等部のある特別支援学校の回答であった。小中高等部のある学校においては知的障害の程度が中重度の生徒も多いことが予想され、生徒の実態に応じた指導や集団編成の在り方が大きな課題であると考えられる。教育内容に関連する課題については、「職業・就労・キャリア教育（34 件）」、「教科指導の充実（21 件）」、「自立活動・道徳に関連する内容（19 件）」であった。

Q68 の回答を、小中高等部のある本分校、高等部のみの分校・分教室・校舎、高等特別支援学校の 3 つの学校タイプで分析した。高等部のみの分校・分教室・校舎の 31%が「教員、教室の不足」の課題を記述しており、その他の学校タイプの 0～9%に比して多かった。



図II-5-7 教育課程編成・実施上の課題(N=241)

(4) まとめ

調査からは「職業」や「作業学習」といった枠組みで進路学習といった就労に結びつく内容を学習していること、軽度知的障害のある生徒が多く在籍していることが予想される高等部のみの分校・分教室・校舎、高等特別支援学校といったタイプの学校ほど教科別の指導の比率が高まることが明らかになった。また、すべての学校に共通して生徒指導上の課題を抱えており、職業能力の育成に関する教育だけでなく対人コミュニケーション能力や社会生活のルールといった自立活動や道徳に関連する内容、基本的な生活習慣といった日常生活の指導に関連する内容について指導の必要性を感じていることも明らかになった。

軽度知的障害のある生徒の卒業後の目指す姿として就労することや社会の中で役割のある一員として存在することを考えると、働くこと、学ぶこと、生活することを通して自立と社会参加を実現していく必要がある。そのためには、作業学習や現場実習を通じた職業教育の充実を図ることと同時に、生活に生かせる知識や技能を習得するための教科の在り方、社会性や対人関係など自立活動や道徳に関連する内容について、その具体的な指導内容や効果的な指導方法及び指導の枠組みの在り方について検討を行うことが重要である。

(猪子秀太郎)

《文献》

全国特別支援学校長会(2010). 全国特別支援学校実態調査－平成 22 年 4 月 1 日現在－.

全国特別支援学校長会、119-288.

文部科学省(2010). 生徒指導提要、教育図書.

6. 平成22年度研究の考察

先行研究等の文献調査から、学校現場においては、学習指導要領の改訂を機に教育課程に関するニーズが高まっていることが分かった。このことは近年の特別支援学校（知的障害）高等部の生徒の増加と相俟って、高等部に在籍する軽度知的障害のある生徒のための教育課程のニーズは高いと推察される。

国内外の知的障害の定義や軽度の範囲に関する文献調査からは、我が国においては、軽度の定義や範囲は明確に示されていないことが再確認された。また療育手帳の判定に関する全国状況の調査からは、判定基準が都道府県ごとに異なっていることが分かった。このような現状と、研究協力機関やパートナー校に在籍している生徒の実態から、「軽度」という範疇に該当する生徒の実態はかなり幅広いことがうかがわれた。生徒の実態把握と教育的ニーズに応じるという視点の重要性を再確認するとともに、現状においては「軽度」という範疇における研究には限界性があることが示唆された。

平成22年度の全国特別支援学校知的障害教育校長会の情報交換資料のデータでは、軽度の児童生徒の在籍割合は小学部7.0%、中学部11.9%に対し、高等部は33.6%であり、高等部と他学部では明らかに軽度知的障害のある生徒の在籍割合が異なることが示された。また、今回の調査では、軽度知的障害のある生徒の入学前所属機関において、特別支援学級を含む中学校が85%を占めていることが明らかになり、入学前の学習履歴が特別支援学校中学部から入学してきた生徒と異なることが考えられる。それ故に、軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容を明らかにする必要がある。

教科については、本調査の教育課程編成・実施上の課題の中には「教科指導の充実」の必要性が挙げられていた。軽度知的障害のある生徒の卒業後を考えると、軽度知的障害の状態像を踏まえた「生活に生かす」視点、知的好奇心の充足、余暇活動の充実といった観点から、現行の特別支援学校学習指導要領に示されている教科の内容に関して、重点的に指導を行うべきものを明らかにする必要がある。特に、国語と数学に関しては、「生活に生かす」視点と最も関連があると思われ、優先的に取り上げる必要がある。

本調査では、軽度知的障害のある生徒の教育課程には①小中高のある本校・分校（中高の学校2校を含む）②高等部のみの分校・分教室・校舎③高等特別支援学校の3つの学校のタイプごとに教育課程の特徴があることが分かった。

どの学校タイプにおいても、生徒指導上の課題を多く抱えていることが分かった。特に、不登校、不健全な異性との交遊、精神症状等が多く挙げられていた。新しい教育内容を構築する上では、これらの生徒指導上の課題を解決するための具体的な指導例についても検討する必要がある。

また、軽度知的障害のある生徒に特に必要と思われる指導内容に関連する指導内容として「対人コミュニケーション能力」、「社会生活のルール」、「基本的な生活習慣」、「職業能力の育成」が多いことが分かった。これらに関する具体的な指導内容や指導する際の効果的な指導方法、指導上の課題等は明らかになっておらず、今後、調査及び検討が必要である。

(井上昌士)