

専門研究B
(重点推進研究)

特別支援学校(知的障害)高等部における
軽度知的障害のある生徒に対する
教育課程に関する研究

—必要性の高い指導内容の検討—

(平成22年度～23年度)

研究成果報告書

平成24年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校（以下、特別支援学校（知的障害）と記す。）における児童生徒の増加やこれに伴う学校の狭隘化、教室不足が、各自治体や学校において喫緊の課題と叫ばれてから久しい。児童生徒の増加に関しては、特に高等部に在籍する生徒の増加傾向が顕著で、その中でも知的障害の程度が軽度（以下、軽度知的障害と記す。）の生徒が増え、高等部全体の中で占めるその割合も多くなってきている。

各自治体においては、増加し続ける軽度知的障害のある生徒への対応として、高等特別支援学校を設立したり、高等学校内に分校、分教室を設置したりしているが、まだ十分であるとは言い切れない。また、学校においては、教育課程の類型化やコース制等を導入する等の工夫が見られてきているが、軽度知的障害のある生徒のための教育課程の在り方や必要な指導内容は明らかではなく、試行錯誤の状態であると言える。

高等部に在籍する軽度知的障害のある生徒の社会参加と自立を目指していくためには、学校生活から社会へつなぐ高等部における教育は重要であり、社会的及び職業的自立を目指した教育課程の検討は重要な課題である。

本書は、平成 22～23 年度に実施した重点推進研究「特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究―必要性の高い指導内容の検討―」の成果をまとめた報告書である。本研究では、全国特別支援学校知的障害教育校長会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、校舎に対して、平成 22 年度、平成 23 年度と全国調査を行い、教育課程に関する実態や各教科等の教育内容に関する実態などの調査を実施した。それらの結果の分析や、研究協力者、研究協力機関、研究パートナー校の協力のもと、軽度知的障害のある生徒に対する教育課程について検討し、軽度知的障害のある生徒に必要性の高い指導内容の提案に至ったところである。

本稿では、それらの結果や内容等について報告するとともに、この成果が今後の特別支援学校（知的障害）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検討及び改善の一助になれば幸いである。

最後に、本研究を推進する当たり、多大なご支援をいただいた研究協力者の皆様方をはじめ、研究協力機関、研究パートナー校、実地調査をさせていただいた特別支援学校の関係者の皆様方、そして、今回の調査の実施に関して全面的に協力、連携していただいた全国特別支援学校知的障害教育校長会並びに多くの関係者の皆様方に心より感謝申し上げます。

研究代表者 教育支援部総括研究員 井上 昌士

目次

I 研究の背景および目的	1
1. 研究の背景.....	2
2. 研究の目的.....	2
3. 研究方法	3
(1) 研究体制	3
(2) 研究内容	4
II 平成22年度の研究	5
1. 先行研究等の文献調査から	6
(1) 目的	6
(2) 方法	6
(3) 結果及び考察	6
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	9
(1) 我が国における知的障害の定義について	9
(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	12
(3) 軽度の知的障害の範囲についてのまとめ	13
3. 諸外国における知的障害の定義	15
(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	15
(2) OECD加盟諸国における「知的障害」の定義	15
(3) まとめ	17
4. 我が国における療育手帳の判定の全国状況	23
(1) はじめに	23
(2) 療育手帳制度の概要	23
(3) 療育手帳の判定基準等に関する調査	24
(4) まとめ	24
5. 特別支援学校（知的障害）高等部軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する 実態調査.....	26
(1) 目的	26
(2) 方法	26
(3) 結果	27
(4) まとめ	36
6. 平成22年度研究の考察	37
III 平成23年度の研究	38
1. 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科 等の教育内容に関する実態調査　－基礎情報編－	39
(1) 目的	39
(2) 方法	39

(3) 結果	40
2. 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査　－必要性の高い指導内容編－	46
(1) 目的	46
(2) 方法	46
(3) 結果	48
(4) 結果のまとめと考察	65
3. 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査　－国語編－	68
(1) 目的	68
(2) 方法	68
(3) 結果	71
(4) 考察	76
4. 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査　－数学編－	77
(1) 目的	77
(2) 方法	77
(3) 結果	80
(4) 考察	85
5. 軽度知的障害のある生徒に特に必要な指導内容に関する指導事例調査	86
(1) 目的	86
(2) 方法	86
(3) 結果	88
(4) 考察	92
IV 総合考察及び今後の課題	100
1. 軽度知的障害のある生徒に必要性の高い指導内容の整理と分析	101
(1) 軽度知的障害のある生徒に必要性の高い指導内容の整理	101
(2) 学習指導要領との関連	102
(3) 「必要性の高い指導内容」の教育課程上の位置付けと実施上の工夫	104
(4) 専門的対応のポイント	105
2. 今後の課題	106
(1) 「必要性の高い指導内容」をどう教育課程に位置付け、実践していくか	106
(2) 軽度知的障害のある生徒に対する生徒指導に関する指導内容及び方法の検討	106
(3) 学習評価に関する研究の必要性	106
V 研究協力機関、研究パートナー校の実践報告	107
一般就労を目指す軽度知的障害生徒の作業学習を中心とした教育課程の工夫及び課題について	108
産業現場等における実習の評価を教育課程に反映させる取り組み	116
軽度知的障害のある生徒が多く在籍する類型における教育課程の工夫と課題	125

職業自立と社会参加に向けた教育課程とその取組	132
軽度知的障害のある生徒の教育的ニーズに応じた教育課程の工夫	140
知肢併置校における軽度知的障害のある生徒の教育課程づくり	150
高等学校内分教室の教育課程編成及び実施上の工夫と課題.....	158
《資料》	165
資料 1 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（平成 22年11月現在）	166
資料 2 平成 22 年度 特別支援学校（知的障害）高等部軽度知的障害のある生徒に対 する教育課程に関する実態調査 インターネット上の回答記入フォーム	173
資料 3 平成 22 年度 特別支援学校（知的障害）高等部軽度知的障害のある生徒に対 する教育課程に関する実態調査 ー単純集計結果ー	178
資料 4 平成 23 年度 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある 生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査 インターネット上の回答 記入フォーム	186
資料 5 SPSS Text Analytics for Survey を用いた自由記述回答の分析	194
参考資料 1 スウェーデン調査報告	196
参考資料 2 アメリカ調査報告	202

Ⅰ 研究の背景および目的

1. 研究の背景

近年の特別支援学校における知的障害のある児童生徒の増加は、多くの学校や自治体において喫緊の課題である。特に特別支援学校（知的障害）高等部においては増加が著しく、その中でも知的障害の程度が軽度¹（以下、軽度知的障害と記す）の生徒が増え、高等部全体の中で占めるその割合も多くなってきている。本研究所では、平成 21 年度に「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究」に取り組んだ。この中で行った全国特別支援学校知的障害教育校長会の調査によると、高等部における療育手帳の障害の程度が軽度の生徒は 28%に及び、小学部の 5%、中学部の 9%と比べると、障害の程度による学部構成が異なることが明らかになった。また、高等部入学前の在籍機関については、中学校特別支援学級が 50%を超え、少数ながらも中学校通常学級から入学するケースがあることも明らかになった。また、一部の事例においては、高等部に在籍する軽度知的障害のある生徒の入学前機関の約 70%が中学校特別支援学級であり、なおかつその半数近くが通常の学級からの転籍履歴があったことを報告した。このような転籍のケースや、転籍しないまでも高等部入学時に通常の学級から特別支援学校（知的障害）を進学先として選択するケースは十分に考えられることが示唆された。そのような現状の中で、卒業後を見据え、社会的及び職業的自立の促進を踏まえた軽度知的障害の生徒の教育的対応の検討が、各学校においては大きな課題となっている。

今回の特別支援学校学習指導要領の改訂では、改訂の基本的な考え方の一つに、「自立と社会参加を推進するため、職業教育等の充実」が挙げられている。特別支援学校（知的障害）においても、従来から将来の社会参加を目指し、社会人、職業人として必要とされる知識、技術及び態度の基礎を身に付けることを重視して職業教育の充実を目指している。高等部に在籍する軽度知的障害のある生徒の社会参加と自立を目指していくためには、学校生活から社会へつなぐ高等部における教育は重要であり、社会的及び職業的自立を目指した教育課程の検討は重要な課題である。

2. 研究の目的

この研究では、全国特別支援学校知的障害教育校長会（以下、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、校舎に対するアンケート調査及び研究協力機関、研究パートナー校等の実地調査を行う。それらの結果の分析や研究協議会等での検討を通して、特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒及び教育課程の実態を明らかにする。さらに、軽度知的障害のある生徒に対して必要性の高い指導内容を明らかにし、各校における教育課程の検討及び改善に資する知見を提供することを目的とする。

¹後述の研究報告（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い。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る。そのため、本研究において各学校から情報収集を行う際には、「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」、「軽度知的障害のある生徒のための教育課程を履修する生徒」の 2 種類の判断基準を準備し、各学校がいずれかの基準を用いて軽度知的障害のある生徒を定義づけるという方法をとった。

3. 研究方法

(1) 研究体制

研究代表者

井上 昌士 (教育支援部 総括研究員)

研究分担者

猪子秀太郎 (教育研修・事業部 主任研究員) 研究副代表

工藤 傑史 (教育研修・事業部 総括研究員)

菊地 一文 (教育情報部 主任研究員)

小澤 至賢 (教育支援部 主任研究員)

大崎 博史 (教育研修・事業部 主任研究員)

涌井 恵 (教育情報部 主任研究員)

立田 祐子 (平成 22 年度特別支援教育研究研修員)

仁科 仁美 (平成 22 年度特別支援教育研究研修員)

研究協力者 (五十音順 敬称略)

石塚 謙二 (文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育調査官)

尾崎 祐三 (東京都立南大沢学園 校長)

黒澤 一幸 (埼玉県立特別支援学校さいたま桜高等学園 校長)

高橋 基之 (東京都立目黒高等学校 校長)

竹林地 毅 (広島大学大学院教育学研究科 准教授)

橋本 創一 (東京学芸大学准教授)

研究協力機関 (五十音順)

愛知県立半田養護学校桃花校舎

青森県立八戸第二養護学校

東京都立中野特別支援学校

山形県立鶴岡高等養護学校

研究パートナー機関 (五十音順)

沖縄県立沖縄高等特別支援学校南風原高等学校分教室

富山県立富山総合支援学校

福島県立会津養護学校

(2) 研究内容

1) 平成 22 年度の研究

- ① 既存のデータの収集と整理
 - ・ 先行研究等の文献調査
 - ・ 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
 - ・ 諸外国における知的障害の定義
 - ・ 我が国における療育手帳の判定の全国状況
- ② 特別支援学校（知的障害）高等部軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する実態調査
調査対象、調査手続き、期間、調査項目等は「II 平成 22 年度の研究」に記載
- ③ 研究協議会における協議及び検討
平成 22 年度 第 1 回研究協議会 平成 22 年 11 月 18 日実施
平成 22 年度 第 2 回研究協議会 平成 23 年 3 月 22 日実施予定(東日本大震災の影響により中止)
- ④ 研究協力機関、研究パートナー校訪問による情報収集
- ⑤ 海外視察による情報収集
訪問国：スウェーデン 平成 23 年 3 月 23 日～3 月 30 日
詳細は参考資料 1 参照

2) 平成 23 年度の研究

- ① 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査
調査対象、調査手続き、期間、調査項目等は「III 平成 23 年度の研究」に記載
- ② 軽度知的障害のある生徒に特に必要な指導内容に関する指導事例調査
調査対象、調査手続き、期間、調査項目等は「III 平成 23 年度の研究」に記載
- ③ 研究協議会における協議及び検討
平成 23 年度 第 1 回研究協議会 平成 23 年 6 月 9 日実施
平成 23 年度 第 2 回研究協議会 平成 23 年 12 月 15 日実施
- ④ 研究協力機関、研究パートナー校訪問による情報収集
- ⑤ 海外視察による情報収集
訪問国：アメリカ合衆国 平成 23 年 10 月 10 日～10 月 14 日
詳細は参考資料 2 参照

(井上昌士)

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。

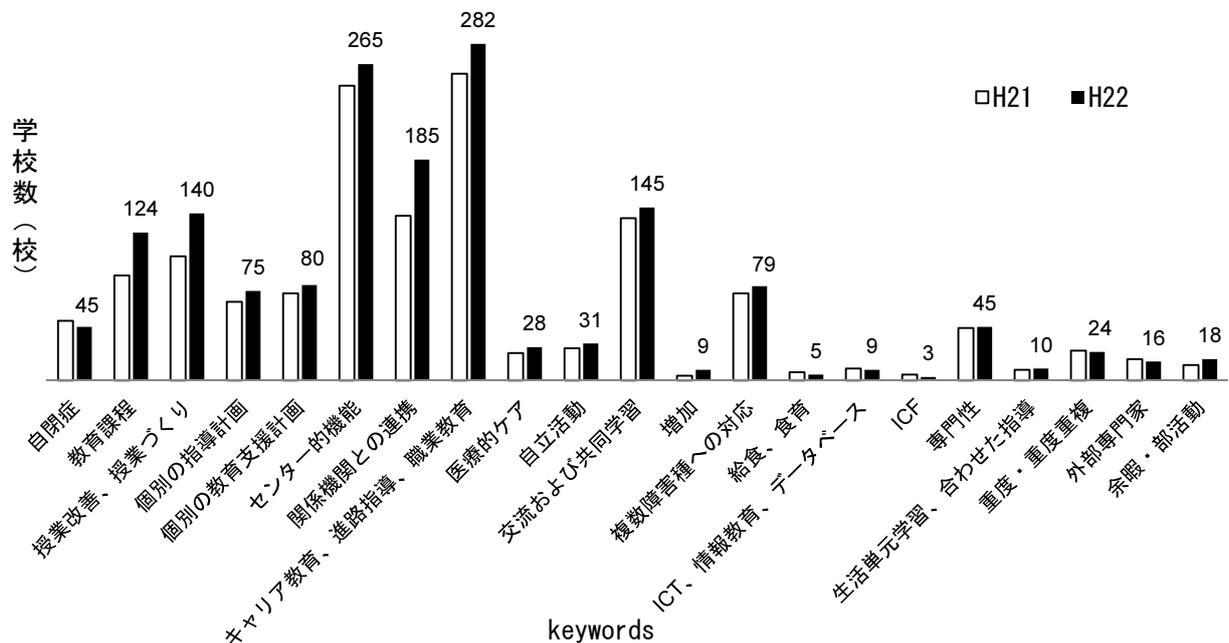


図 II-1-1 全国特別支援学校長会 全国特別支援学校実態調査 (H21-22) における全国知的障害特別支援学校長会加盟校「本校の特色及び本年度の課題」、「研究指定」欄の Keyword 分析結果

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。

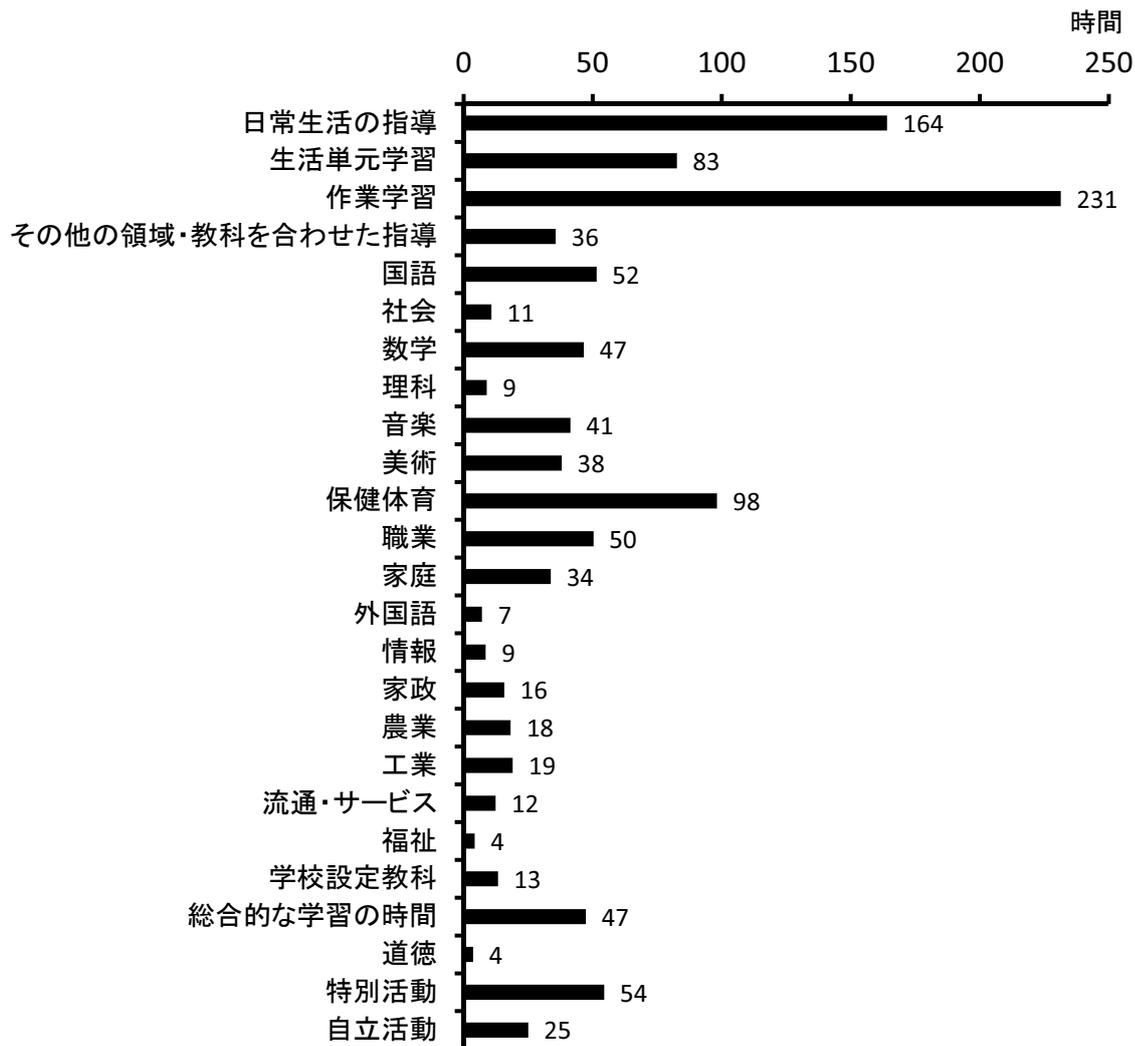
1) 軽度知的障害のある生徒が履修する教育課程における各教科等の年間総授業時数

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)。

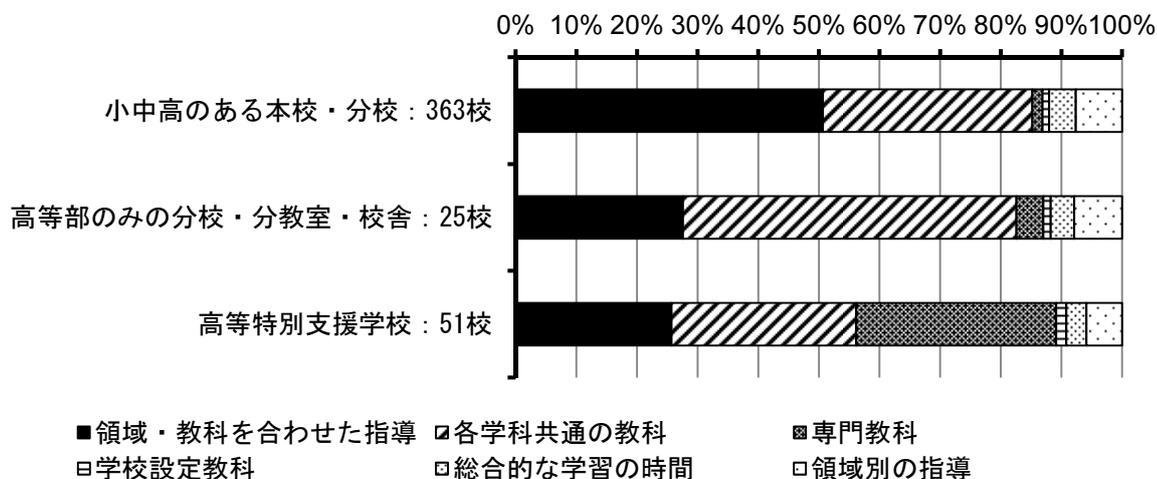
回答校の軽度知的障害のある生徒が履修する教育課程においては、作業学習が231時間と最も多く、日常生活の指導164時間、保健体育98時間、生活単元学習83時間、特別活動54時間、国語52時間と続いた。

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

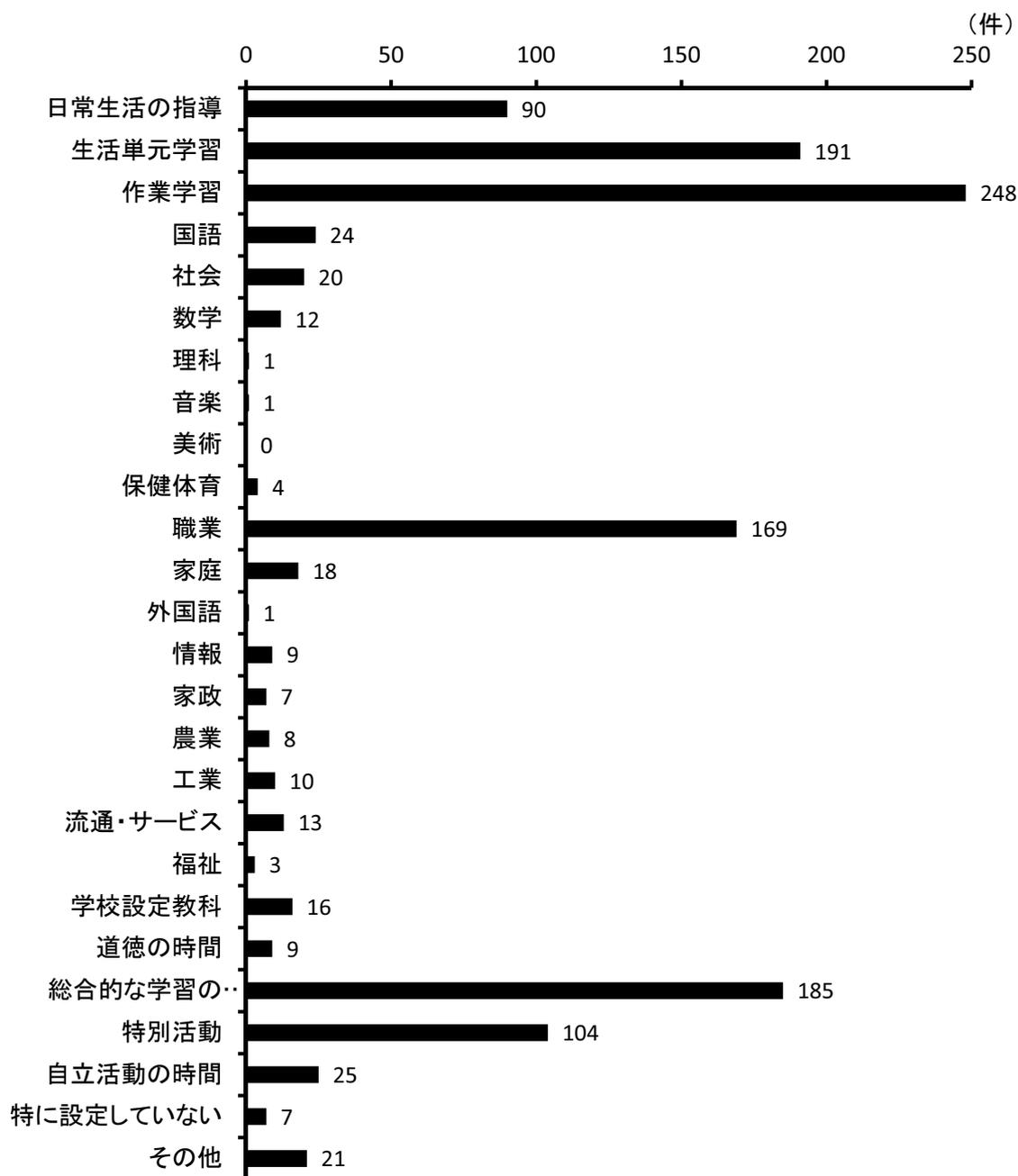


図II-5-2 学校タイプ別の各教科等の年間平均時数割合

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

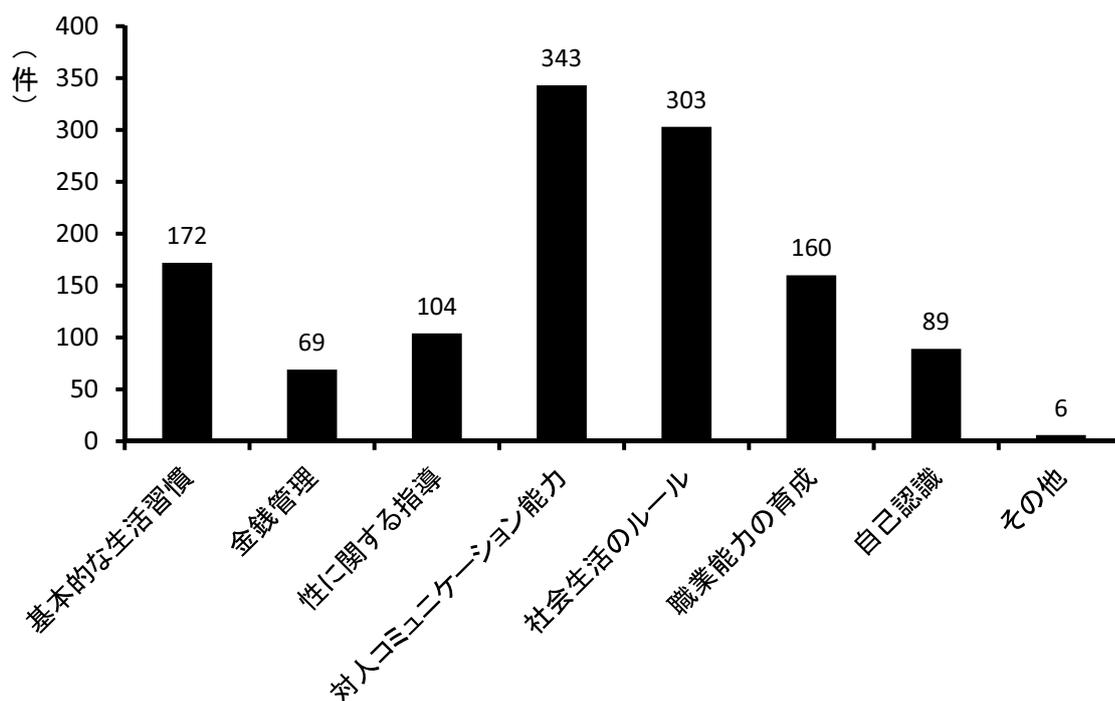
	日常生活の 指導	生活単元 学習	作業学習	職業	総合的な学 習の時間	特別活動
小中高等部のある本分校 (363校)	20.6%	44.2%	59.1%	34.3%	41.5%	21.2%
高等部のみの分校・分教 室・校舎(25校)	21.4%	25.0%	39.3%	60.7%	39.3%	25.0%
高等特別支援学校(51 校)	17.6%	45.1%	43.1%	52.9%	45.1%	39.2%

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。



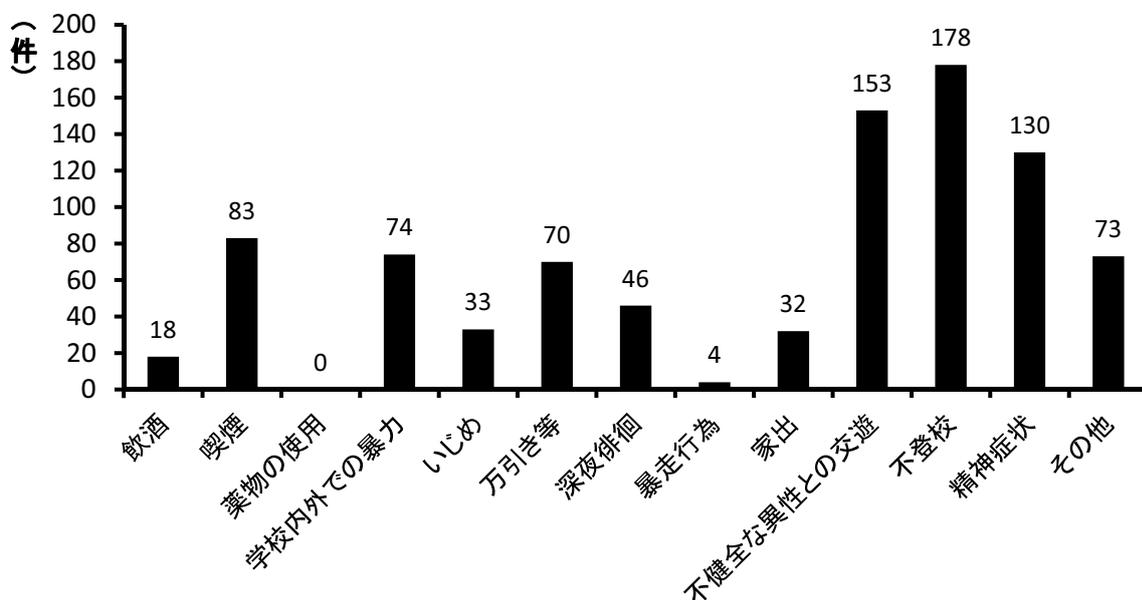
図II-5-4 軽度に特に必要と思う指導内容(3つまで選択)

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。



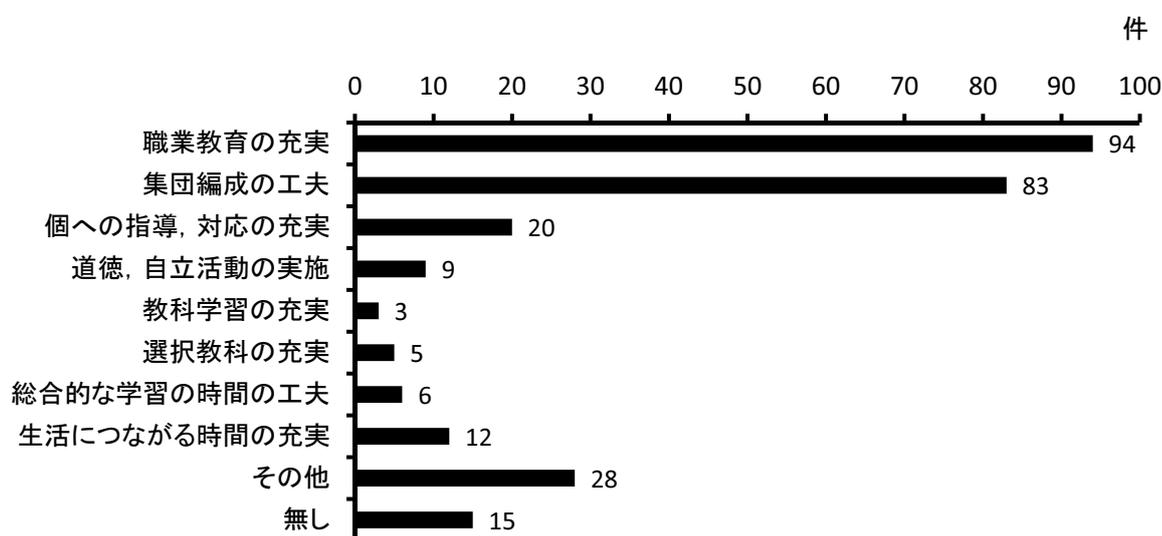
図II-5-5 生徒指導上の課題(複数回答可)

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。



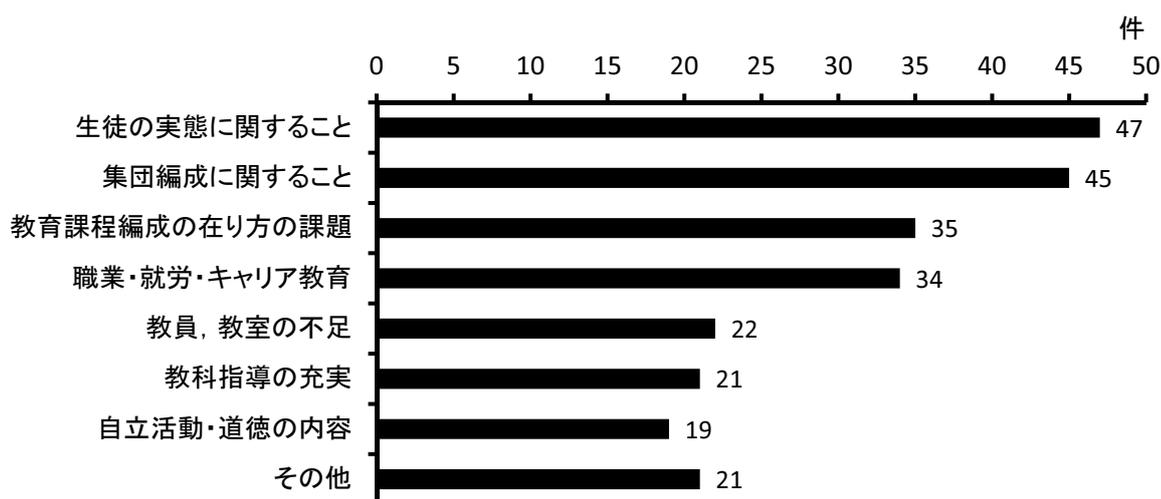
図II-5-6 教育課程編成・実施上の工夫(N=259)

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）

III 平成23年度の研究

1. 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害⁵のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査 —基礎情報編—⁶

（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教育課程に関する現状を明らかにする。

（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 620校⁷を対象とした。対象校のリストは、全国特別支援学校長会が発行する「全国特別支援学校実態調査—平成 23 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(2011、全国特別支援学校長会)。

2）調査手続きと期間

第 34 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 23 年 7 月 27 日～平成 23 年 9 月 27 日であった。

3）調査項目

調査項目は、表 III-1-1 の通りである。インターネット上の回答フォームは、資料 4 に示した。

表 III-1-1 調査項目

大項目	調査項目
学校概要	回答者職種、設置都道府県、学校名、本分校等の別、対応する障害種、設置学部
高等部について	設置学科、教育課程の種類、生徒数、軽度の生徒数、軽度生徒数算定基準、校則の有無
年間授業時数	領域・教科を合わせた指導、教科別の指導、総合的な学習の時間、領域別の指導

⁵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。

⁶この「基礎情報編」は「特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査」の基礎情報に関する部分である。本報告では、この調査を「基礎情報編」、「必要性の高い指導内容編」、「国語編」、「数学編」の 4 つの内容に分けて、それぞれ項立てした（調査の全体構成は、資料 4）。

⁷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。

(3) 結果

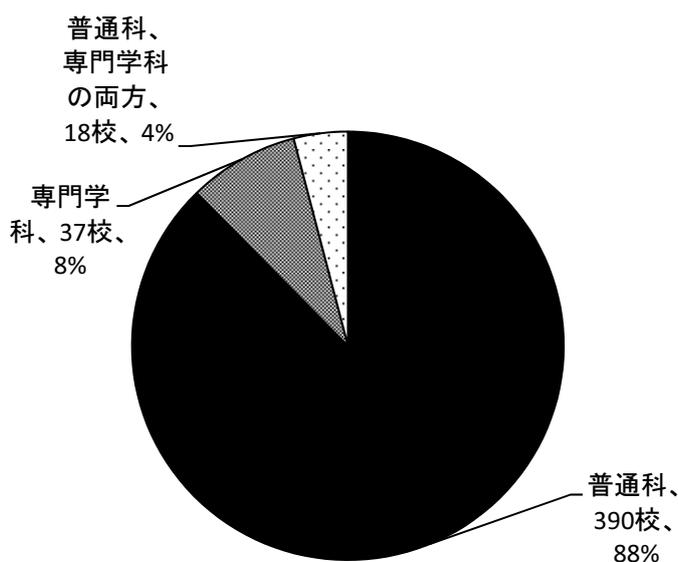
本調査には 445 校が回答し、回収率は 71.8%であった。調査対象校及び回答校の内訳は表 III-1-2 の通りであった。

表 III-1-2 調査対象校、回答校内訳

	調査対象	回答校	回収率
本校	536	393	73.3%
分校	42	26	61.9%
分教室、校舎	42	26	61.9%
合計	620	445	71.8%

1) 高等部について

回答校 445 校における設置学科の内訳を図 III-1-1 に示した。普通科は 390 校、専門学科は 37 校、普通科と専門学科の両方を設置する学校は 18 校であった。普通科と専門学科の両方を設置する学校については、以下の設問は専門学科についての回答を求めた。

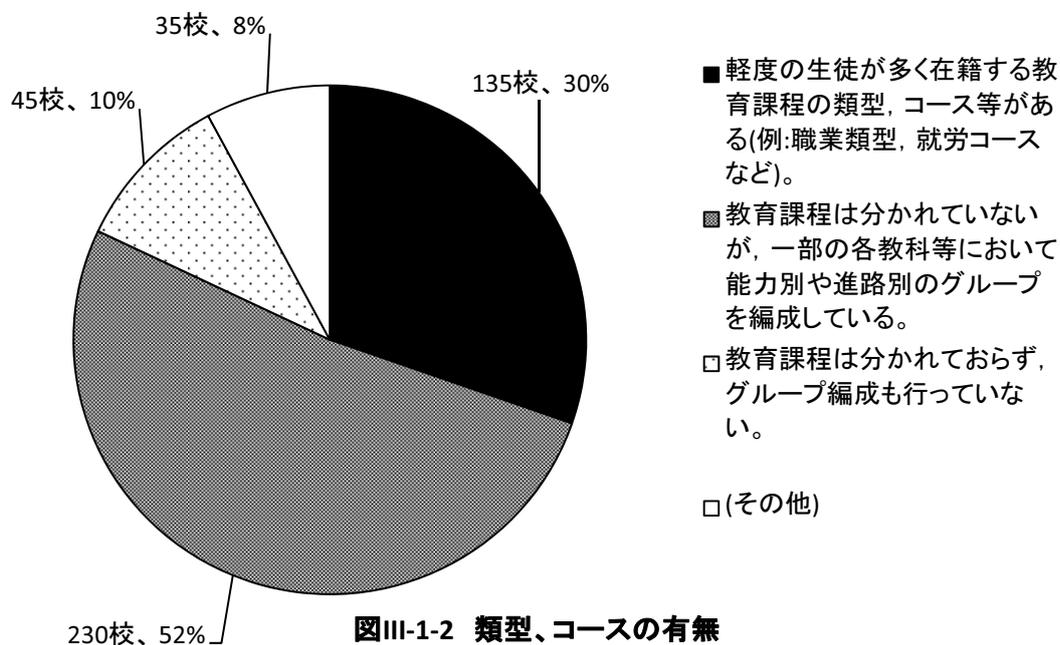


図III-1-1 回答校の設置学科内訳

Q8 では高等部の教育課程について、「軽度知的障害のある生徒が多く在籍する教育課程の種類、コース等がある(例：職業類型、就労コースなど)」、「教育課程は分かれていないが、一部の各教科等において能力別や進路別のグループを編成している」、「教育課程は分かれておらず、グループ編成も行っていない」、「その他」の 4 種類の選択肢を設けて回答を求めた (図 III-1-2)。

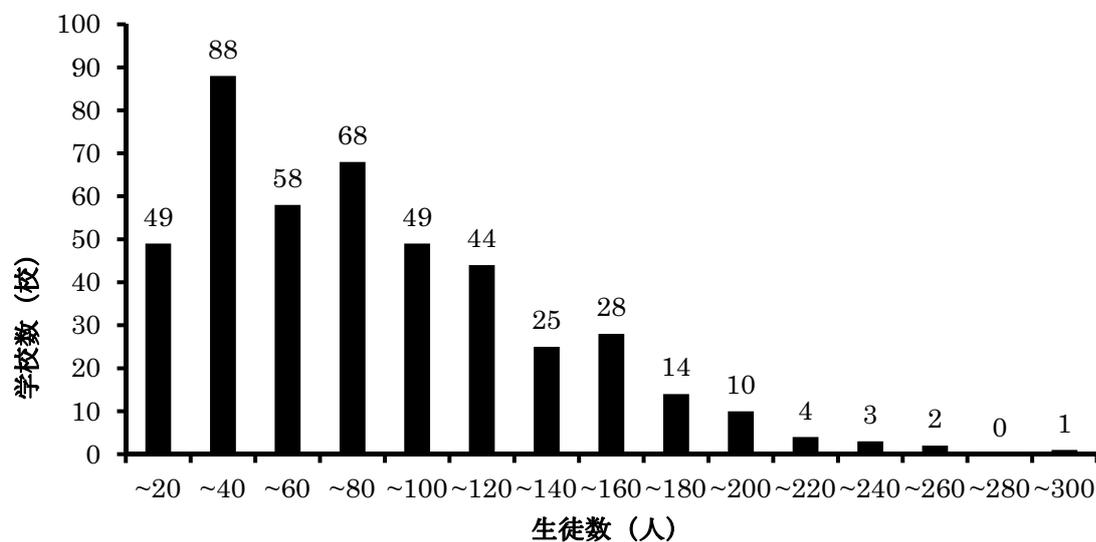
「教育課程は分かれていないが、一部の各教科等において能力別や進路別のグループを編成している」が 230 校と最も多く、「軽度知的障害のある生徒が多く在籍する教育課程の種類、コース等がある(例：職業類型、就労コースなど)」が 135 校、「教育課程は分かれ

ておらず、グループ編成も行っていない」が 45 校と続いた。「その他」の回答には、「普通学級と重複学級」、「類型別、コース別の教育課程」といった記述が見られた。



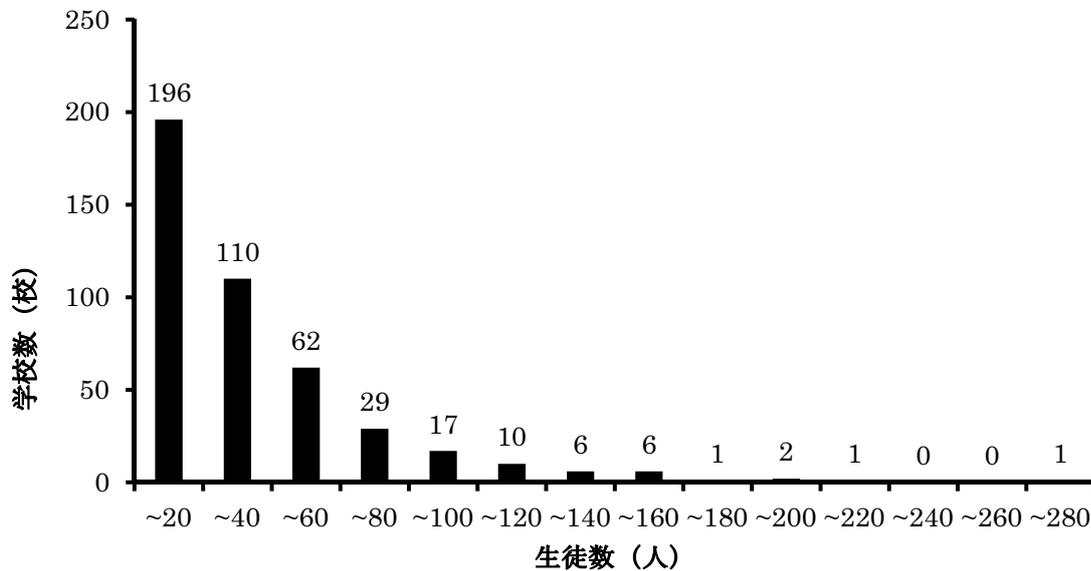
図III-1-2 類型、コースの有無

Q9 では高等部の生徒数を問うた。高等部の生徒数ごとの学校数を図 III-1-3 に示した。高等部生徒数の平均値は 77.4 人（中央値は 68 人）であった。



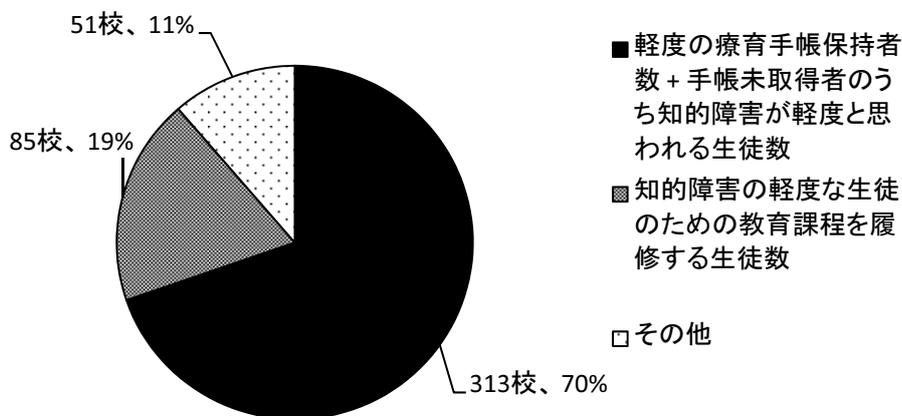
図III-1-3 高等部生徒数ごとの学校数

Q10では高等部生徒のうち軽度知的障害のある生徒の人数について「軽度の療育手帳保持者数 + 手帳未取得者のうち知的障害が軽度と思われる生徒数」、「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数」、「その他」の3種類の基準を示し、可能な範囲で算出を求めた。軽度の生徒数ごとの学校数を図 III-1-4 に示した。軽度知的障害のある生徒数の平均値は 35.8 人（中央値は 24 人）であった。



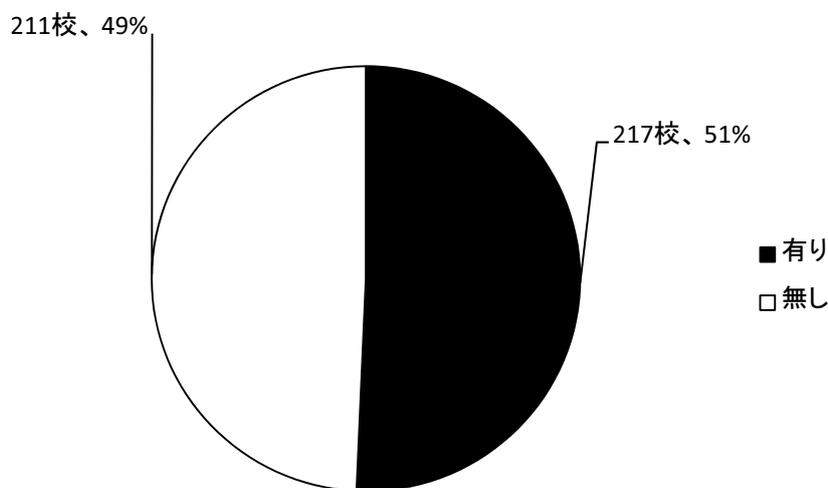
図III-1-4 軽度の生徒数ごとの学校数

Q10の回答に当たり採用した算出基準について回答を求めた。「軽度の療育手帳保持者数 + 手帳未取得者のうち知的障害が軽度と思われる生徒数」は 313 校、「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数」は 85 校、「その他」は 51 校であった。「その他」には、「IQ 50 以上」、「医師の診断書の記載」、「療育手帳 B」などの記述が見られた (図 III-1-5)。



図III-1-5 軽度生徒数の算定基準

Q12では、明文化された校則の有無について回答を求めた。校則が「有り」は217校、「無し」は211校であった(図III-1-6)。

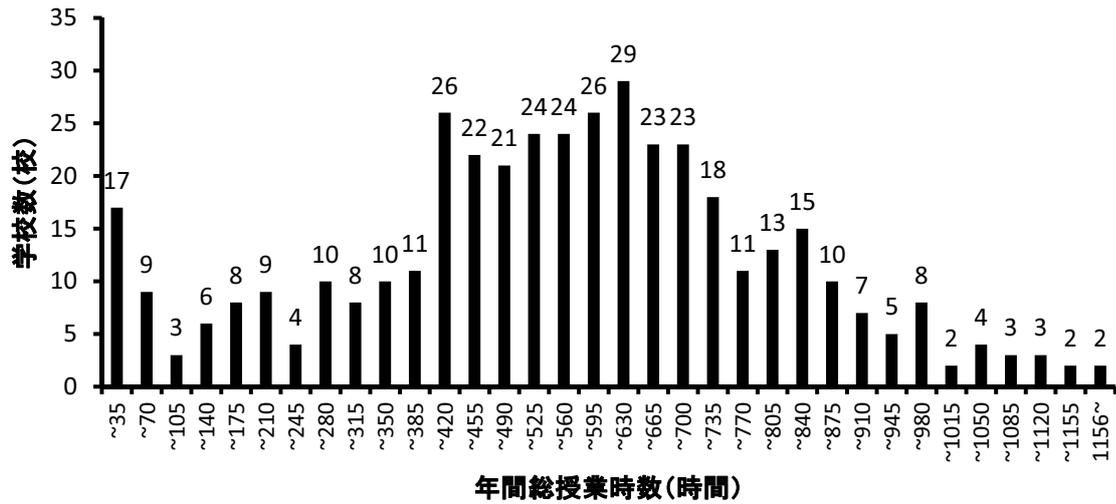


図III-1-6 校則の有無

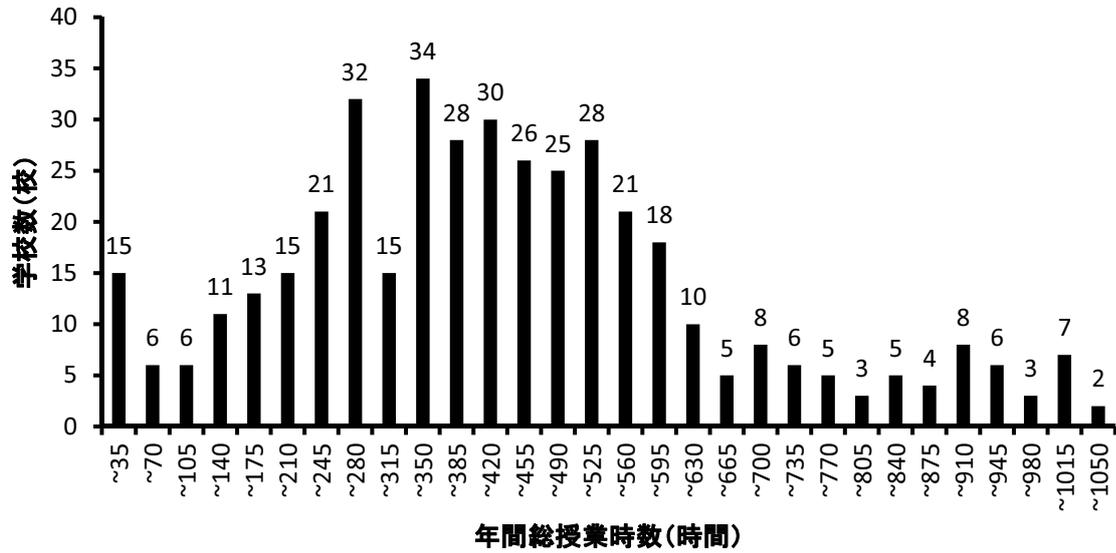
2) 年間授業時数

Q13～16では、軽度知的障害のある生徒が履修する教育課程について「領域・教科を合わせた指導」、「教科別の指導(専門教科、学校設定教科等を含む)」、「総合的な学習の時間」、「領域別の指導(道徳、特別活動、自立活動)」の年間授業時数の回答を求めた。「領域・教科を合わせた指導」、「教科別の指導」、「総合的な学習の時間」、「領域別の指導」の年間授業時数ごとの学校数を図III-1-7～10に示した。

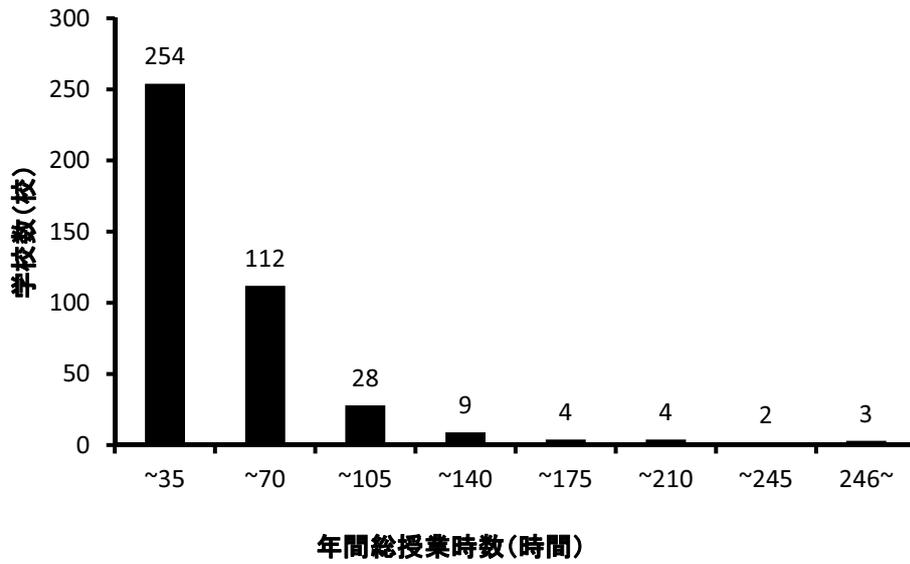
「領域・教科を合わせた指導」は平均518.6時間(中央値、538時間)、「教科別の指導」は平均408.1時間(中央値、389.2時間)、「総合的な学習の時間」は平均47.0時間(中央値、35時間)、「領域別の指導(道徳、特別活動、自立活動)」は平均90.0時間(中央値、70時間)であった。「領域・教科を合わせた指導」には年間386～700時間を大きな山とする分布が見られ、年間0～70時間にもう一つの山が認められた。「教科別の指導」には年間246～560時間を大きな山とする分布が見られ、年間0～35時間にもう一つの山が認められた。さらに、年間806～1,050時間の学校が2～8校と比較的多かった。「総合的な学習の時間」及び「領域別の指導」は年間0～35時間が最も多く、それ以降漸減する分布であった。



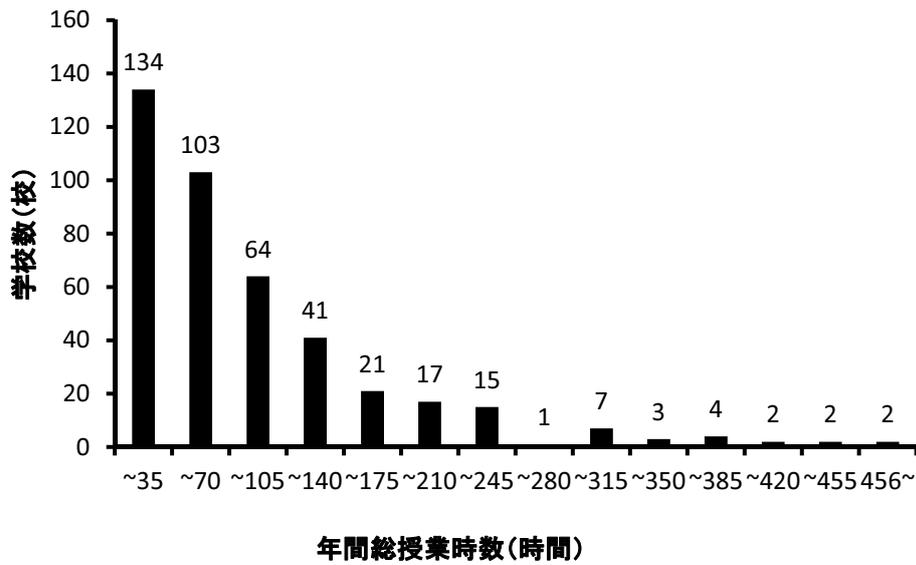
図III-1-7 領域・教科を合わせた指導：年間総授業時数ごとの学校数



図III-1-8 教科別の指導：年間総授業時数ごとの学校数



図III-1-9 総合的な学習の時間:年間総授業時数ごとの学校数



図III-1-10 領域別の指導:年間総授業時数ごとの学校数

(猪子秀太郎)

2. 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査 — 必要性の高い指導内容編 —⁸

（1）目的

平成 22 年度の調査で軽度知的障害のある生徒に指導すべき内容として明らかになった「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」の 4 つのキーワードについて、授業で取り上げている具体的指導内容及びその教育課程上の位置付けと、教える必要性は感じているが指導することが難しいと感じる指導内容を明らかにする。

（2）方法

1) 調査対象

「1. 基礎情報編」に記した。

2) 調査手続きと期間

「1. 基礎情報編」に記した。

3) 調査項目

調査項目は、表 III-2-1 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 4 に示した。

表 III-2-1 調査項目

キーワード	調査項目
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	・ 授業で取り上げる具体的指導内容と教育課程上の位置付け（自由記述） ・ 教える必要性はあるが指導の難しい指導内容（自由記述）

⁸この「必要性の高い指導内容編」は「特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査」の「必要性の高い指導内容」に関する部分である。本報告では、この調査を「基礎情報編」、「必要性の高い指導内容編」、「国語編」、「数学編」の 4 つの内容に分けて、それぞれ項立てした（調査の全体構成は、資料 4）。

設問例を図 III-2-1 に示した。4つのキーワードごとに1個の大設問と2個の小設問を設定し、小設問には回答例を付した。それぞれの小設問の下に回答の記述欄を複数個設けた。記述欄は「授業で行っている例」が7個、「指導することが難しいと感じている指導内容」が5個であった。記述欄の個数は、事前に9校に対して行った予備調査の結果を基に設定した。

<p>大設問：「<u>対人コミュニケーション能力</u>」というキーワードで想定される、軽度生徒の具体的指導内容をいくつかお書きください。</p> <p>小設問：まず、<u>授業で行っている例</u>がありましたら、その具体的指導内容と主な教育課程上の位置付けを簡条書きでお書き下さい。</p> <p>回答例：自分の気持ちをことばで他人に伝える。(国語、生活単元学習、特別活動(学校祭の演劇))</p> <p>小設問：次に、教える必要性は感じているものの<u>実際に指導することが難しいと感じている指導内容</u>がありましたら、簡条書きでお書き下さい。</p> <p>回答例：職場のパートのおばさんと休憩時間に世間話をする。</p>
--

図 III-2-1 軽度知的障害のある生徒に必要性の高い指導内容の設問例

4) SPSS Text Analytics for Survey を用いた自由記述回答の分析について

今回の調査では1設問当たりの回答数が最大1,542件と大量であったため、IBM社のSPSS Text Analytics for Survey Ver.4.0(以下、SPSS TASと記す)を用いたテキスト分析による多数意見の抽出を行った。SPSS TASは、大量の自由記述から出現頻度の高い語をカテゴリ⁹として抽出し、カテゴリ同士の関連性を明らかにすることにより、大量の回答から多数意見を読み取ることが可能である。SPSS TASによるテキスト分析方法の詳細は資料5に示した。

指導内容に関する多数意見を抽出した後、さらにSPSS TASを用いて取り上げの多い指導内容と教育課程上の位置付けの関連性を分析した。また、全ての自由記述回答から多数意見に関連する具体例を選出し、より具体的な指導内容や指導場面を明らかにした。

⁹SPSS TASは、記述回答データから多数意見に関連する語を抽出することができる。この抽出された語を「カテゴリ」と呼ぶ。

(3) 結果

4つのキーワードごとの「授業で取り上げる内容」及び「指導が難しい内容」についての回答校数と回答件数を表 III-2-2 に示した。

表 III-2-2 軽度知的障害のある生徒に必要な性の高い指導内容の回答数

キーワード	授業で取り上げる内容		指導が難しい内容	
	回答校 (校)	回答数 (件)	回答校 (校)	回答数 (件)
対人コミュニケーション能力	434	1542	397	795
社会生活のルール	429	1437	381	798
基本的な生活習慣	432	1391	390	759
職業能力の育成	431	1224	385	741

1) 対人コミュニケーション能力

① 授業で取り上げる指導内容と教育課程上の位置付け

この設問には 434 校より 1,542 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「自分」、「伝える」、「相手」、「気持ち」、「言葉」等が多いことが明らかになった (表 III-2-3)。

表 III-2-3 「対人コミュニケーション能力」授業で取り上げる指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数 10
自分	321
伝える	296
相手	262
気持ち	219
言葉	179
挨拶	156
考える	127
応じる	117
人	99
報告	95
未カテゴリ ¹¹	313

¹⁰この回答件数とは「当該カテゴリを含む回答の件数」という意味である。例えば「自分」という語を含む回答が 1,542 件中 321 件あったことを示している。

¹¹SPSS TAS では出現頻度が低くカテゴリ化されなかった語は「未カテゴリ」と取り扱われる。この「未カテゴリ、313 件」とは、どのカテゴリも含まなかった回答が 1,542 件中 313 件あったことを示している。

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「自分、伝える、言葉、気持ち、相手、考える、話す」、「相手、話、聞く、人」、「場、相手、応じる、言葉遣い、挨拶」、「挨拶、返事、報告、質問、相談」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「対人コミュニケーション能力」として授業で教えられることが多い指導内容は、「自分の気持ちや考えを言葉で相手に伝える」、「相手（人）の話を聞く」、「場や相手に応じた言葉遣いや挨拶をする」、「挨拶、返事、報告、質問、相談をする」等であると考えられた（表 III-2-4）。

表 III-2-4 「対人コミュニケーション能力」関連性の強いカテゴリと取り上げの多い指導内容

関連性の強いカテゴリ	取り上げの多い指導内容
「自分、伝える、言葉、気持ち、相手、考える、話す」 「相手、話、聞く、人」 「場、相手、応じる、言葉遣い、挨拶」 「挨拶、返事、報告、質問、相談」	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちや考えを言葉で相手に伝える。 ・相手（人）の話を聞く。 ・場や相手に応じた言葉遣いや挨拶をする。 ・挨拶、返事、報告、質問、相談をする。

「対人コミュニケーション能力」の指導を行う授業の教育課程上の位置付けについて表 III-2-5 に示した。「国語」が 590 件と最も多く、「作業学習」385 件、「生活単元学習」346 件と続いた。

表 III-2-5 「対人コミュニケーション能力」に関する指導の教育課程上の位置付け

位置付け	回答件数
国語	590
作業学習	385
生活単元学習	346
日常生活の指導	230
特別活動	211

「対人コミュニケーション能力」に関する授業での取り上げの多い指導内容について、教育課程上の位置付け別の指導内容を表 III-2-6 に示した。「自分の気持ちを言葉で相手に伝える」、「敬語の使い方、挨拶」といった指導内容が、国語を中心として生活単元学習や日常生活の指導等で指導されることが多かった。「職場に必要な報告、返事、挨拶」、「場に応じた言葉遣い」など就労に必要な指導内容については作業学習を中心として指導されていた。

表 III-2-6 「対人コミュニケーション能力」教育課程上の位置付け別の指導内容

位置付け	取り上げの多い指導内容
国語 生活単元学習 日常生活の指導 特別活動	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちを言葉で相手に伝える。 ・敬語の使い方、挨拶
作業学習	<ul style="list-style-type: none"> ・職場に必要な報告、返事、挨拶をする。 ・場に応じた言葉遣いをする。 ・自分の気持ちを相手に言葉で伝える。

授業で取り上げることが多い指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や指導場面を明らかにした（図 III-2-2）。

<ul style="list-style-type: none"> ・ 電話での対応 ・ 自己紹介 ・ 行事や実習の報告をする。 ・ 面接の練習 ・ 接客接遇 ・ 販売時のやり取り ・ 遅刻や欠席の連絡 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 目上の人への言葉遣い ・ 断り方 ・ 手紙を書く。 ・ メモをとる。 ・ 会の司会 ・ 怒りのコントロール ・ 表情の作り方
---	--

図 III-2-2 「対人コミュニケーション能力」授業で教える内容の具体例

②教える必要はあるが指導が難しいと感じる指導内容

この設問には 397 校より 795 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「相手」、「人」、「会話」、「職場」等が多いことが明らかになった（表 III-2-7）。

表 III-2-7 「対人コミュニケーション能力」指導が難しい指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数
相手	130
人	107
会話	94
職場	94
自分	67
応じる	66
時	59
気持ち	59
休憩時間	50
世間話	44
未カテゴリ	151

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「相手、気持ち、考える、自分、立場」、「相手、応じる、場、状況、言葉遣い」、「相手、会話」、「職場、人、世間話、休憩時間、時、会話」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「対人コミュニケーション能力」として指導の必要性はあるものの指導が難しいと思う指導内容は、「相手の気持ちを考えて話す」、「職場の人と会話する」、「場に応じた言葉遣いをする」、「休憩時間に世間話をする」等であると考えられた（表 III-2-8）。

表 III-2-8 「対人コミュニケーション能力」関連性の強いカテゴリと指導の難しい指導内容

関連性の強いカテゴリ	指導の難しい指導内容
「相手、気持ち、考える、自分、立場」	・相手の気持ちを考えて話す。
「相手、応じる、場、状況、言葉遣い」	・職場の人と会話する。
「相手、会話」	・場に応じた言葉遣いをする。
「職場、人、世間話、休憩時間、時、会話」	・休憩時間に世間話をする。

指導の難しい指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や場面を明らかにした（図 III-2-3）。

- | | |
|---------------------------|--------------------|
| ・ 職場の人や友だちとの休憩時間などの世間話、雑談 | ・ 目上の人とのコミュニケーション |
| ・ 現場実習先でのコミュニケーション | ・ 初対面の人との会話 |
| ・ 異性とのコミュニケーション | ・ 友だちとの会話やメールのやり取り |
| ・ 困った時の援助要求 | ・ 臨機応変なコミュニケーション |
| ・ 相手の気持ちを考えて話す。 | ・ 誘いを断る。 |
| | ・ 相手との距離感 |

図 III-2-3 「対人コミュニケーション能力」指導の難しい指導内容の具体例

2) 社会生活のルール

①授業で取り上げる指導内容と教育課程上の位置付け

この設問には 429 校より 1、437 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「守る」、「時間」、「マナー」、「利用」、「行動」等が多いことが明らかになった（表 III-2-9）。

表 III-2-9 「社会生活のルール」授業で取り上げる指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数
守る	174
時間	155
マナー	143
利用	115
行動	101
挨拶	81
ルール	64
携帯電話	57
知る	56
タイムカード	51
未カテゴリ	397

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「時間、守る、行動、意識、タイムカード、使う、時計」、「マナー、利用、仕方、公共施設、公共交通機関」、「携帯電話、使い方、マナー、守る」、「場、応じる、服装」、「挨拶、報告、連絡」、「自分、役割」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「社会生活のルール」として授業で教えられることが多い指導内容は、「時計やタイムカードを使って時間を守る」、「公共施設、交通機関の利用の仕方やマナー」、「携帯電話の使い方やマナー」、「場に応じた服装、身だしなみ」、「挨拶、報告、連絡をする」、「自分の役割を果たす」等であると考えられた（表 III-2-10）。

表 III-2-10 「社会生活のルール」関連性の強いカテゴリと取り上げの多い指導内容

関連性の強いカテゴリ	取り上げの多い指導内容
「時間、守る、行動、意識、タイムカード、使う、時計」 「マナー、利用、仕方、公共施設、公共交通機関」 「携帯電話、使い方、マナー、守る」 「場、応じる、服装」 「挨拶、報告、連絡」 「自分、役割」	<ul style="list-style-type: none"> ・時計やタイムカードを使って時間を守る。 ・公共施設、交通機関の利用の仕方やマナー ・携帯電話の使い方やマナー ・場に応じた服装、身だしなみ ・挨拶、報告、連絡をする。 ・自分の役割を果たす。

「社会生活のルール」の指導を行う授業の教育課程上の位置付けについて表 III-2-11 に示した。「作業学習」が 313 件と最も多く、「生活単元学習」267 件、「日常生活の指導」222 件と続いた。

表 III-2-11 「社会生活のルール」に関する指導の教育課程上の位置付け

位置付け	回答件数
作業学習	313
生活単元学習	267
日常生活の指導	222
特別活動	166
職業	148

「社会生活のルール」に関する授業での取り上げの多い指導内容について、教育課程上の位置付け別の指導内容を表 III-2-12 に示した。「時間を守って行動する」、「挨拶、連絡、報告、相談」といった指導内容が、作業学習や日常生活の指導、職業で指導されることが多かった。「公共施設、交通機関の利用の仕方やマナー」については生活単元学習、特別活動を中心として指導されていた。

表 III-2-12 「社会生活のルール」教育課程上の位置付け別の指導内容

位置付け	取り上げの多い指導内容
作業学習 日常生活の指導 職業	・ 時間を守って行動する。 ・ 挨拶、連絡、報告、相談
生活単元学習 特別活動	・ 公共施設、交通機関の利用の仕方やマナー

授業で取り上げることが多い指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や指導場面を明らかにした（図 III-2-4）。

<ul style="list-style-type: none"> ・ タイムカードや時計を用いて登校や教室移動の時間遵守 ・ 男女のつきあい方 ・ バスや電車など公共交通機関のルールを守る。 ・ 予算内での買い物など金銭の使い方の指導 ・ 金銭の貸し借りをしない 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 携帯電話やインターネットのルール ・ 服装や身だしなみ ・ ゴミの分別 ・ 係活動での役割遵守 ・ 身近な福祉・行政サービス等の理解 ・ 法令の理解
--	---

図 III-2-4 「社会生活のルール」授業で教える内容の具体例

②教える必要はあるが指導が難しいと感じる指導内容

この設問には 381 校より 798 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「携帯電話」、「金」、「貸し借り」、「使い方」等が多いことが明らかになった（表 III-2-13）。

表 III-2-13 「社会生活のルール」指導が難しい指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数
携帯電話	80
金	73
貸し借り	65
使い方	63
つく	55
男女交際	49
マナー	45
する	44
異性	41
適切	39
未カテゴリ	270

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「携帯電話、使い方、適切、メール」、「金、貸し借り、金銭、物」、「金、使い方」、「男女交際、適切、異性、マナー」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「社会生活のルール」として指導の必要性はあるものの指導が難しいと思う指導内容は、「携帯電話の適切な使い方」、「お金や物の貸し借り」、「金銭の使い方、管理」、「適切な男女交際の仕方」等であると考えられた（表 III-2-14）。

表 III-2-14 「社会生活のルール」関連性の強いカテゴリと指導の難しい指導内容

関連性の強いカテゴリ	指導の難しい指導内容
「携帯電話、使い方、適切、メール」	・携帯電話の適切な使い方
「金、貸し借り、金銭、物」	・お金や物の貸し借り
「金、使い方」	・金銭の使い方、管理
「男女交際、適切、異性、マナー」	・適切な男女交際の仕方

指導の難しい指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や場面を明らかにした（図 III-2-5）。

・ 異性とのつきあい方	・ 登下校時などの公共交通機関のマナー
・ 携帯電話やメールの使い方	・ 休日の過ごし方
・ お金やものの貸し借り	・ 失敗した時の謝り方
・ 浪費の予防など金銭管理	

図 III-2-5 「社会生活のルール」指導が難しい指導内容の具体例

3) 基本的な生活習慣

①授業で取り上げる指導内容と教育課程上の位置付け

この設問には 432 校より 1,391 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「整理」、「身だしなみ」、「食事」、「整える」、「ロッカー」等が多いことが明らかになった（表 III-2-15）。

表 III-2-15 「基本的な生活習慣」授業で取り上げる指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数
整理	217
身だしなみ	172
食事	93
整える	90
ロッカー	77
清潔	72
自分	70
衣服	59
身の回り	59
服装	57
未カテゴリ	57

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「身の回り、ロッカー、机、整理」、「自分、持ち物、管理」、「服装、身だしなみ、清潔、整える」、「食事、時間、守る」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「基本的な生活習慣」として授業で教えられることが多い指導内容は、「ロッカーや机など身の回りを整理する」、「自分の持ち物を管理する」、「身だしなみを整える、清潔な身だしなみ」、「時間を守る」等であると考えられた（表 III-2-16）。

表 III-2-16 「基本的な生活習慣」関連性の強いカテゴリと取り上げの多い指導内容

関連性の強いカテゴリ	取り上げの多い指導内容
「身の回り、ロッカー、机、整理」、 「自分、持ち物、管理」、 「服装、身だしなみ、清潔、整える」、 「食事、時間、守る」	<ul style="list-style-type: none"> ・ ロッカーや机など身の回りを整理する。 ・ 自分の持ち物を管理する。 ・ 身だしなみを整える、清潔な身だしなみ ・ 時間を守る。

「基本的な生活習慣」の指導を行う授業の教育課程上の位置付けについて表 III-2-17 に示した。「日常生活の指導」が 545 件と最も多く、「生活単元学習」229 件、「家庭」206 件と続いた。

表 III-2-17 「基本的な生活習慣」に関する指導の教育課程上の位置付け

位置付け	回答件数
日常生活の指導	545
生活単元学習	229
家庭	206
職業	119
作業学習	104

「基本的な生活習慣」に関する授業での取り上げの多い指導内容について、教育課程上の位置付け別の指導内容を表 III-2-18 に示した。「身だしなみを整える」という指導内容については、様々な教育課程上の位置付けを通して指導されていた。「整理・整頓をする」、「ロッカーを整える」といった指導内容は、日常生活の指導、生活単元学習で指導されることが多かった。「バランスのよい食事」、「身の回りの整理」については、家庭を中心として指導されていた。「清潔な服装」、「挨拶」については、職業、作業学習において指導されていた。

表 III-2-18 「基本的な生活習慣」教育課程上の位置付け別の指導内容

位置付け	取り上げの多い指導内容
日常生活の指導 生活単元学習	<ul style="list-style-type: none"> ・身だしなみを整える。 ・整理・整頓をする。 ・ロッカーを整える。
家庭	<ul style="list-style-type: none"> ・身だしなみを整える。 ・バランスのよい食事を摂る。 ・身の回りの整理をする。
職業、作業学習	<ul style="list-style-type: none"> ・身だしなみを整える。 ・清潔な服装をする。 ・挨拶をする。

授業で取り上げることが多い指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や指導場面を明らかにした（図 III-2-6）。

<ul style="list-style-type: none"> ・身の回りの整理整頓 ・ロッカー、机等の整理をする。 ・身だしなみを整える。 ・T.P.O に応じた服装をする。 ・汗をかいたら始末をして着替える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・整髪、髭剃りなどの身だしなみ ・時間を守る。 ・食事のルールを身につける。 ・栄養バランスを考えて食事を摂る。
--	---

図 III-2-6 「基本的な生活習慣」授業で教える内容の具体例

②教える必要はあるが指導が難しいと感じる指導内容

この設問には 390 校より 759 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「生活」、「家庭」、「規則正しい」、「する」、「食事」等が多いことが明らかになった（表 III-2-19）。

表 III-2-19 「基本的な生活習慣」指導が難しい指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数
生活	111
家庭	70
規則正しい	65
する	60
食事	51
過ごし方	45
自分	44
夜更かし	43
入浴	40
生活リズム	33
未カテゴリ	277

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「生活、規則正しい、夜更かし、する」、「余暇、休日、過ごし方」、「家庭、食事、バランス」、「入浴、清潔」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「基本的な生活習慣」として指導の必要性はあるものの指導が難しいと思う指導内容は、「夜更かしをせず、規則正しい生活をする」、「休日など余暇の過ごし方」、「家庭でバランスのよい食事をする」、「入浴をして清潔にする」等であると考えられた（表 III-2-20）。

表 III-2-20 「基本的な生活習慣」関連性の強いカテゴリと指導の難しい指導内容

関連性の強いカテゴリ	指導の難しい指導内容
「生活、規則正しい、夜更かし、する」 「余暇、休日、過ごし方」 「家庭、食事、バランス」 「入浴、清潔」	<ul style="list-style-type: none"> ・夜更かしをせず、規則正しい生活をする。 ・休日など余暇の過ごし方 ・家庭でバランスのよい食事をする。 ・入浴をして清潔にする。

指導の難しい指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や場面を明らかにした（図 III-2-7）。

- | | |
|-----------------------|-------------------|
| ・ 夜更かしをせずに、早寝、早起きをする。 | ・ 全般的な栄養管理 |
| ・ 余暇の過ごし方 | ・ お風呂の正しい入り方 |
| ・ 休日の過ごし方 | ・ 家庭生活での様々な自立 |
| ・ 栄養バランスのとれた食生活 | ・ インターネットや携帯電話の利用 |
| ・ 間食の制限 | ・ 異性との交際 |
| ・ 朝ごはんを食べる。 | ・ ストレスの処理法 |

図 III-2-7 「基本的な生活習慣」指導が難しい指導内容の具体例

4) 職業能力の育成

①授業で取り上げる指導内容と教育課程上の位置付け

この設問には 431 校より 1, 224 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「作業」、「製品」、「仕事」、「働く」、「報告」等が多いことが明らかになった（表 III-2-21）。

表 III-2-21 「職業能力の育成」授業で取り上げる指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数
作業	234
製品	109
仕事	98
働く	97
報告	94
自分	84
作る	83
高い	63
聞く	59
指示	49
未カテゴリ	486

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「品質、高い、製品、作る」、「報告、連絡、相談、挨拶」、「集中、指示、意識、正確、作業」、「アドバイス、聞く」、「正しい、道具、安全、作業」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「職業能力の育成」として授業で教えられることが多い指導内容は、「品質の高い製品を作る」、「報告、連絡、相談、挨拶、返事をする」、「指示を意識し、集中して正確に作業する」、「アドバイスを聞く」、「正しく道具を使って、安全に作業する」等であると考えられた（表 III-2-22）。

表 III-2-22 「職業能力の育成」関連性の強いカテゴリと取り上げの多い指導内容

関連性の強いカテゴリ	取り上げの多い指導内容
「品質、高い、製品、作る」	・品質の高い製品を作る。
「報告、連絡、相談、挨拶」	・報告、連絡、相談、挨拶、返事をする。
「集中、指示、意識、正確、作業」	・指示を意識し、集中して正確に作業する。
「アドバイス、聞く」	・アドバイスを聞く。
「正しい、道具、安全、作業」	・正しく道具を使って、安全に作業する。

「職業能力の育成」の指導を行う授業の教育課程上の位置付けについて表 III-2-23 に示した。「作業学習」が 750 件と最も多く、「職業」307 件、「生活単元学習」52 件と続いた。

表 III-2-23 「職業能力の育成」に関する指導の教育課程上の位置付け

位置付け	回答件数
作業学習	750
職業	307
生活単元学習	52
総合的な学習の時間	43
日常生活の指導	41

「職業能力の育成」に関する授業での取り上げの多い指導内容について、教育課程上の位置付け別の指導内容を表 III-2-24 に示した。「品質の高い製品を正確に作る」、「報告・連絡・相談」、「集中して作業する」、「指示を聞いて、責任をもって作業する」といった指導内容が、作業学習や職業で指導されることが多かった。生活単元学習では「仕事や働くために必要な力を身につける」、「見学や体験を通して仕事の種類、作業に必要なことを知る」、「将来の仕事や働くことについて考える」といった指導内容が、総合的な学習の時間では「職場で働く人や卒業生の話を聞く、見学する」、「自分のことを知る、自分にあった仕事を考える」、「仕事や余暇、将来について考える」といった指導内容がそれぞれ指導されていた。日常生活の指導では「報告・連絡・相談、返事、挨拶」、「身だしなみや衛生など、働くために必要な習慣」、「自分の役割を理解して責任を持って行動する」といった指導内容が指導されていた。

表 III-2-24 「職業能力の育成」教育課程上の位置付け別の指導内容

位置付け	取り上げの多い指導内容
作業学習 職業	<ul style="list-style-type: none"> ・ 品質の高い製品を正確に作る。 ・ 報告・連絡・相談する。 ・ 集中して作業する。 ・ 指示を聞いて、責任をもって作業する。
生活単元学習	<ul style="list-style-type: none"> ・ 仕事や働くために必要な力を身につける。 ・ 見学や体験を通して仕事の種類、作業に必要なことを知る。 ・ 将来の仕事や働くことについて考える。
総合的な学習の時間	<ul style="list-style-type: none"> ・ 職場で働く人や卒業生の話を聞く、見学する。 ・ 自分のことを知る、自分にあった仕事を考える。 ・ 仕事や余暇、将来について考える。
日常生活の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・ 報告・連絡・相談、返事、挨拶をする。 ・ 身だしなみや衛生など、働くために必要な習慣を身につける。 ・ 自分の役割を理解して責任を持って行動する。

授業で取り上げることが多い指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や指導場面を明らかにした（図 III-2-8）。

<ul style="list-style-type: none"> ・ 指示やアドバイス、指示書等に従い、正確に作業し、品質の高い製品を作る。 ・ 体力、持続力、忍耐力 ・ 外部専門家等から専門的な技術、知識を学ぶ。 ・ ビルメンテナンス、接客などの作業体験や知識・技能の習得 	<ul style="list-style-type: none"> ・ PC、バーコードシステム等の OA 機器による作業体験や知識、技能の習得 ・ 分からない時に聞く。 ・ メモをとる。 ・ 自己選択、自己決定、自己評価
---	--

図 III-2-8 「職業能力の育成」授業で教える内容の具体例

②教える必要はあるが指導が難しいと感じる指導内容

この設問には 385 校より 741 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「働く」、「意欲」、「持つ」、「自分」、「仕事」、「理解」等が多いことが明らかになった（表 III-2-25）。

表 III-2-25 「職業能力の育成」指導が難しい指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数
働く	193
意欲	113
持つ	98
自分	66
仕事	52
理解	43
作業	41
つく	31
意義	29
知る	26
未カテゴリ	301

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「働く、意欲、持つ」、「意義、理解、働く」、「自分、仕事、理解」、「意欲、作業」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「職業能力の育成」として指導の必要性はあるものの指導が難しいと思う指導内容は、「働く意欲を持つこと」、「働くことの意義の理解」、「自分の職業適性を理解する」、「作業に対して意欲を持つ」等であると考えられた（表 III-2-26）。

表 III-2-26 「職業能力の育成」関連性の強いカテゴリと指導の難しい指導内容

関連性の強いカテゴリ	指導の難しい指導内容
「働く、意欲、持つ」	・ 働く意欲を持つこと
「意義、理解、働く」	・ 働くことの意義の理解
「自分、仕事、理解」	・ 自分の職業適性を理解する。
「意欲、作業」	・ 作業に対して意欲を持つ。

指導の難しい指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や場面を明らかにした（図 III-2-9）。

・ 働く意欲を持つこと	・ 状況判断や状況に応じた柔軟性
・ 働くことの意義を理解すること	・ 周囲との協調や気配り
・ 自分の職業適性を理解すること	・ より専門的な技術の向上
・ 作業に対して意欲を持つこと	・ 休憩の取り方や余暇の過ごし方
・ 自己理解	・ 賃金の管理

図 III-2-9 「職業能力の育成」指導が難しい指導内容の具体例

(4) 結果のまとめと考察

平成 22 年度の調査で軽度知的障害のある生徒に指導の必要性の高い内容として明らかになった「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」の 4 つのキーワードについて、授業で取り上げることが多い指導内容と、教える必要性は感じているが指導することが難しいと感じる指導内容を明らかにした（表 III-2-27）。

表 III-2-27 「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」に関する指導内容：授業で取り上げるものと指導が難しいもの

	授業で取り上げる指導内容	指導が難しい指導内容
対人コミュニケーション能力	<ul style="list-style-type: none"> 自分の気持ちや考えを言葉で相手に伝える。 相手（人）の話を聞く。 場や相手に応じた言葉遣いや挨拶をする。 挨拶、返事、報告、質問、相談をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 相手の気持ちを考えて話す。 職場の人と会話する。 場に応じた言葉遣いをする。 休憩時間に世間話をする。 (その他) ※ 困った時尋ねる、断る、異性とのコミュニケーションなど
社会生活のルール	<ul style="list-style-type: none"> 時計やタイムカードを使って時間を守る。 公共施設、交通機関の利用の仕方やマナー 携帯電話の使い方やマナー 場に応じた服装、身だしなみ 挨拶、報告、連絡をする。 自分の役割を果たす。 	<ul style="list-style-type: none"> 携帯電話の適切な使い方 お金や物の貸し借り 金銭の使い方、管理 適切な男女交際の仕方 (その他) 公共の場、公共交通機関のルールなど
基本的な生活習慣	<ul style="list-style-type: none"> ロッカーや机など身の回りを整理する。 自分の持ち物を管理する 身だしなみを整える、清潔な身だしなみ 時間を守る。 	<ul style="list-style-type: none"> 規則正しい生活 休日など余暇の過ごし方 家庭でのバランスのよい食事 入浴をして清潔にする。 (その他) 生活習慣など
職業能力の育成	<ul style="list-style-type: none"> 品質の高い製品を作る。 報告、連絡、相談、挨拶、返事をする。 指示を意識し、集中して正確に作業する。 アドバイスを聞く。 正しく道具を使って、安全に作業する。 	<ul style="list-style-type: none"> 働く意欲を持つこと 作業に対する意欲 働くことの意義の理解 自分の職業適性の理解 (その他) 我慢強さ、能率、スピード、丁寧、労働と報酬など

※10%抽出データの手作業による分類結果¹²を（その他）として追加

¹²軽度生徒に必要性の高い指導内容に関する設問の自由記述回答の分析では SPSS TAS による分析に先立ち、全回答から 10%を無作為抽出し、研究分担者の協議に基づく分類を行った。

明らかになった軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容を「授業での取り上げが多く、指導の難しい内容には挙がっていない指導内容」、「授業での取り上げが多く、指導の難しい内容としても挙がっている指導内容」、「授業での取り上げが少なく、指導の難しい内容として挙げられた指導内容」の3つの観点に基づき整理した（表 III-2-28）。

表 III-2-28 軽度知的障害のある生徒の必要な指導内容：授業での取り上げ状況と指導の難しさに基づく整理

<p>授業での取り上げが多く、指導の難しい内容には挙がっていない指導内容</p>	<p>挨拶、返事、質問、報告、連絡、相談 時間を守る。 身だしなみ 自分の役割を果たす。 身の回りを整理、持ち物の管理 作業で指示に従う、安全 品質の高い製品づくり</p>
<p>授業での取り上げが多く、指導の難しい内容としても挙がっている指導内容</p>	<p>相手の気持ちを考えて話す。 場や相手に応じた言葉遣いや挨拶 携帯電話の適切な使い方 公共の場、公共交通機関のルール 作業の能率、スピード、丁寧さ、我慢強さ</p>
<p>授業での取り上げが少なく、指導の難しい内容として挙げられた指導内容</p>	<p>職場での会話、世間話 困った時尋ねる、断る。 臨機応変な対応 異性とのコミュニケーション、関わり方 お金や物の貸し借り、金銭管理 家庭での規則正しい生活、食事、入浴 余暇の過ごし方 働く意欲、働くことの意義 労働と報酬</p>

「授業での取り上げが多く、指導の難しい内容には挙がっていない指導内容」については、授業で取り上げることで一定の効果を上げている可能性が考えられる。その一方で、自由記述回答の中に「学校で教えたことの実習先での般化が難しい」、「TPOに応じた服装」といった記述が見られることから、家庭、実習先、地域等への般化が問題であるとも考えられる。

「授業での取り上げが多く、指導の難しい内容としても挙がっている指導内容」については、授業で取り上げるものの学校ごとの効果に差がある場合や、授業で取り上げているものの指導の効果が十分ではない場合など、様々な可能性が考えられる。授業で取り上げるものの効果が十分でない指導内容については、具体的な指導内容や指導方法等について検討が必要であろう。

「授業での取り上げが少なく、指導の難しい内容として挙げられた指導内容」については、家庭、地域等との連携に関する内容が多い。これらの指導内容については問題が個別的で授業で取り上げにくいことや、多くの場合生徒指導といった教育課程外において指導が進められている場合が多いと考えられる。こうした指導内容についても起こりがちな問題場面から授業で指導すべき内容を抽出し、家庭や地域等との連携の工夫を行いつつ指導を行うなど、予防的な教育の方策について検討を行う必要がある。また、例えば「臨機応変な対応」のように、知的障害のある生徒にとって習得の難しい指導内容が含まれていることも考えられる。こうした内容については家庭や職場、地域への理解啓発の促進といった方策の検討も必要であろう。

(井上昌士・猪子秀太郎・菊地一文)

《文献》

全国特別支援学校長会(2011). 全国特別支援学校実態調査 IV 全国特別支援学校知的障害教育校長会 ー平成23年4月1日現在ー. 全国特別支援学校知的障害教育校長会.

3. 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査 ―国語編―¹³

（1）目的

全知長加盟の各学校において、特別支援学校高等部学習指導要領解説 総則等編（高等部）にある「国語」（第2段階）の指導内容の具体例について、取り扱いの状況と、取り扱う教育課程上の位置付けを明らかにする。さらに、結果について学科及び教育課程のタイプによるクロス分析を行う。

（2）方法

1）調査対象

「1. 基礎情報編」に記した。

2）調査手続きと期間

「1. 基礎情報編」に記した。

3）調査項目

調査項目は、特別支援学校高等部学習指導要領における知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の国語科における第2段階の指導内容を参考に、特別支援学校高等部学習指導要領解説・総則等編（高等部）にある「国語」（第2段階）の指導内容の具体例から作成した。調査項目は、表 III-3-1 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4に示した。

¹³この「国語編」は「特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査」の国語に関する部分である。本報告では、この調査を「基礎情報編」、「必要性の高い指導内容編」、「国語編」、「数学編」の4つの内容に分けて、それぞれ項立てした（調査の全体構成は、資料4）。

表 III-3-1 調査項目：高等部国語科（2段階）の指導内容（25項目）

観点	調査項目（主な内容）
聞く・話す (9項目：Q17～25)	<ul style="list-style-type: none"> ・話の聞き取り ・気持ちの理解 ・指示や説明の聞き取り ・テレビ・ラジオからの情報の獲得 ・自分の考えを話す ・尊敬語や謙譲語の使用 ・情報機器を活用に際しての言葉の使い方 ・自己紹介
読む (9項目：Q26～34)	<ul style="list-style-type: none"> ・図書館の利用 ・読書、文章の内容をとらえる ・説明書の読み取り ・請求書・領収と等の意味の理解 ・ファクシミリ・携帯電話の活用 ・外来語・カタカナ・アルファベットの読み取りと内容の理解
書く (8項目：Q35～42)	<ul style="list-style-type: none"> ・目的に応じて自分の考えを書く ・事象と感想、意見の区別 ・経験したことを順序立てて書く ・漢字・片仮名の使用 ・尊敬語や謙譲語を書く ・履歴書・申込書等を正しく書く ・ファクシミリ、コンピュータを活用して書く ・電子メールを活用して書く

設問については、まず観点別の指導内容の具体例を示し、それに対し「1. 国語の時間に取り扱う」、「2. 領域・教科を合わせた指導の時間に取り扱う」、「3. 1と2の両方に取り扱う」、「取り扱っていない」の選択肢から択一式の回答を求めた。表 III-3-1 に設問例を示した。

表 III-3-1 設問例

<p>以下は、特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(高等部)にある「国語」第2段階の指導内容の具体例です。貴校の高等部の軽度知的障害のある生徒に対する国語の指導についてお聞きします。以下の国語の内容について、教育課程上のどの時間に取り扱っていますか？選択肢から選んでお答え下さい。</p>	
<p>Q17 相手の立場や意図、気持ちを考慮しての話し の聞き取り</p>	1.国語の時間に取り扱う
	2.領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う
	3.1と2の両方に取り扱う
	4. 取り扱っていない

4) 分析方法

高等部国語科（2段階）の指導内容の①取り扱いの有無と②取り扱う教育課程上の位置付けについて、全結果の総覧、専門学科と普通科の比較、普通科における「教科型」と「領域・教科型」の2つの教育課程タイプの比較を行った。

普通科における「教科型」と「領域・教科型」の分類については、以下の手続きをとった。前述のように、本調査の「基礎情報編」において各学校の「教科別の指導」と「領域・教科合わせた指導」の指導時間の分布を調べた（p.45、図 II-1-7、8）。次に、それぞれの指導時間の第3四分位数¹⁴を求めた結果、教科別の指導では514単位時間、領域・教科を合わせた指導では709単位時間であった。その上で、学校の指導時間における教科別の指導の時間が514単位時間以上、かつ領域・教科合わせた指導の指導時間が709単位時間より少ない学校を普通科「教科型」の学校とした。また、指導時間における領域・教科合わせた指導の指導時間が709単位時間以上、かつ教科別の指導の時間が514単位時間より少ない学校を普通科「領域・教科型」とした。表 III-3-2、3に、学科別及び普通科の教育課程タイプ別の学校数を示した。

表 III-3-2 普通科及び専門学科の学校数

普通科	専門学科
374	55

表 III-3-3 普通科における「教科型」と「領域・教科型」の学校数

教科型	領域・教科型
83	84

¹⁴データ（この場合は指導時間）を小さいものから大きなものに順に並べて順位を付け、順位を4等分した時に、下から1/4番目の順位のデータを第1四分位数、1/2番目の順位のデータを中央値、3/4番目の順位のデータを第3四分位数と呼ぶ。第3四分位数以上の指導時間を回答した学校は全体の上位25%に位置付けられ、「当該の指導時間が特に多い学校」と考えることができる。

(3) 結果

本調査の対象校 620 校のうち、国語の設問には 429 校が回答し、回収率は 69.2%であった。

1) 全結果の総覧

① 取り扱いの有無

図 III-3-2 は、高等部国語科（2 段階）の指導内容で、軽度知的障害のある生徒への指導で取り扱われている指導内容と取り扱われていない指導内容を示したものである。

良く取り扱われている指導内容は、Q17「相手の立場や意図、気持ちを考慮しての話の聞き取り」、Q19「指示や説明の聞き取りと適切な行動」、Q21「人の意見を聞きながら自分の考えを整理して明確に話す」、Q22「筋道を立てて正確に話す」、Q23「自分の立場、場や相手に応じた尊敬語や謙譲語の適切な使用」、Q24「電話やコンピュータ等の情報機器の活用の際の言葉の使い方などの獲得」、Q25「自分の氏名、出身地、趣味、希望などについての限られた時間内での自己紹介」、Q28「目的や意図等に応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえる」、Q35「目的や意図に応じて自分の考えを効果的に書く」、Q37「目的や意図に応じて簡単に書く」、Q38「経験した事柄を順序立て、自分の意見や感想を交えて分かりやすく書く」、Q39「相手に応じた漢字や片仮名正しく使用、尊敬語や謙譲語を正しく使い分けて文章を書く」であった。観点別にみると、「聞く・話す」の内容が多かった。

また、あまり取り扱われていない指導内容は、Q20「テレビ放送やラジオ放送などからの必要な情報の獲得と利用」、Q41「ファクシミリ、コンピュータ、携帯電話などを適切に活用して書く」、Q42「電子メールを適切に活用し送受信する」であった。

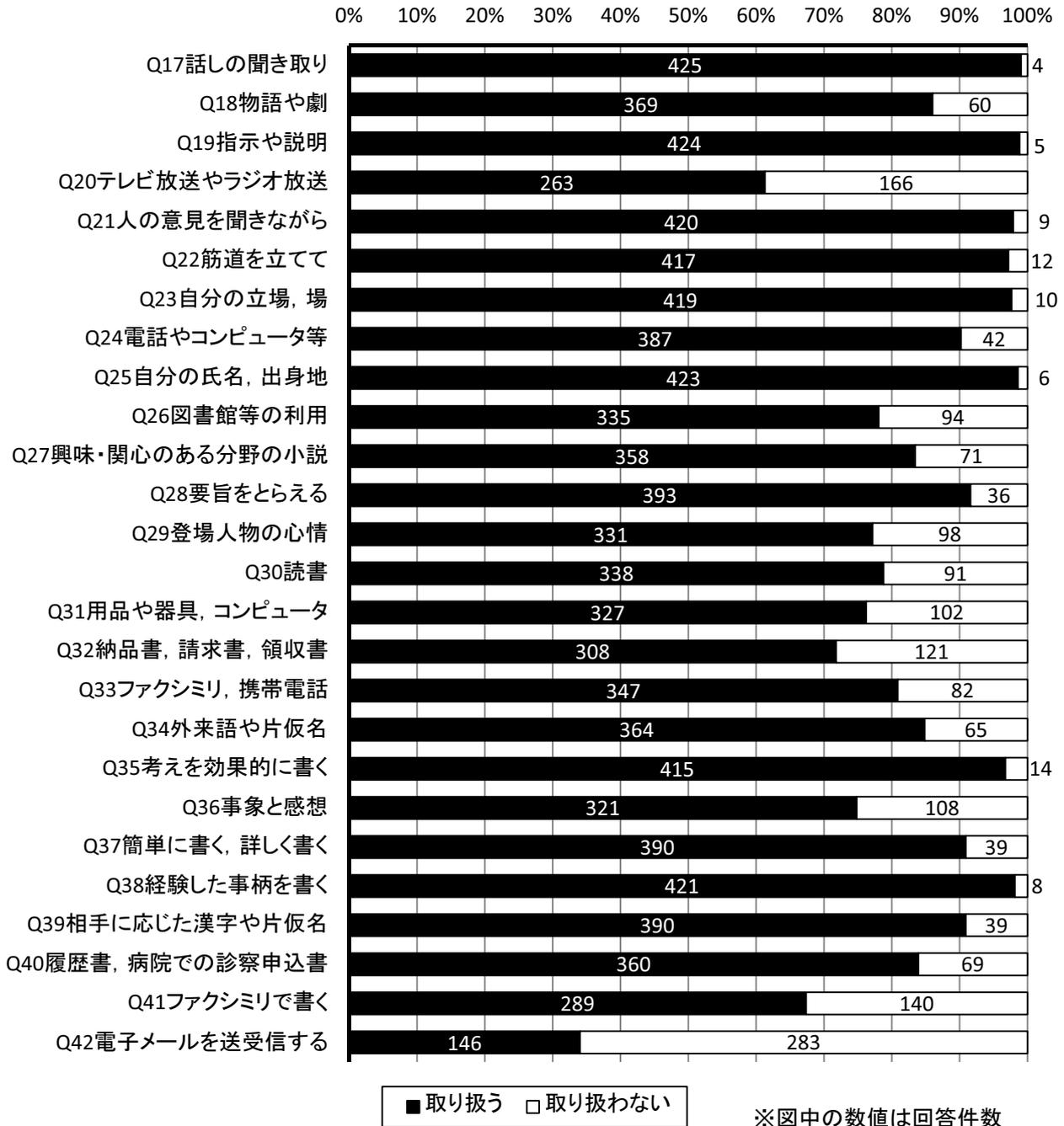


図 III-3-2 高等部国語科 (2段階) の指導内容の取り扱いの有無

②取り扱う指導内容の教育課程上の位置付け

図 III-3-3 は、高等部国語科（第 2 段階）の指導内容を取り扱う時間について示したものである。

「国語の時間」に多く取り扱われているのは、Q18「物語や劇における場面の情景や登場人物の気持ちを理解する」、Q27「興味・関心のある分野の小説、詩、俳句、和歌、ことわざ、エッセイ、様々な趣味に関する雑誌などの読書」、Q28「目的や意図等に応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえる」、Q29「登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読む」、Q30「読書によって、自分の考えを広げ、深める」の 5 項目であった。観点別にみると、「聞く・話す」が 1 項目で、「読む」が 4 項目であった。

また、「領域・教科を合わせた指導の時間」に多く取り扱われていた内容は、Q32「生活に必要な納品書、請求書、領収書、通知書、広報や回覧板などの意味の理解」、Q33「ファクシミリ、携帯電話、メールなどの適切な活用」、Q42「電子メールを適切に活用し送受信する」の 3 項目であった。観点別にみると、「読む」、「書く」の実務的な内容が取り扱われていた。

また、「両方の時間」で取り扱われていた内容は、Q17「相手の立場や意図、気持ちを考慮しての話の聞き取り」、Q19「指示や説明の聞き取りと適切な行動」、Q21「人の意見を聞きながら自分の考えを整理して明確に示す」、Q22「筋道を立てて正確に必要な内容を話す」、Q23「自分の立場、場や相手に応じた尊敬語や謙譲語の適切な使用」、Q24「電話やコンピュータ等の情報機器の活用の際に際しての言葉の使い方などの獲得」、Q25「自分の氏名、出身地、趣味、希望などについての限られた時間内での自己紹介」、Q31「生活で使われる用品や器具、コンピュータ等の情報機器、医薬品などの説明書を読み取り、生活の中で適切に活用する」Q34「外来語や片仮名での表示、アルファベットで表す略語などの読み取りと内容の理解」、Q35「目的や意図に応じて自分の考えを効果的に書く」、Q37「目的や意図に応じて簡単に書く」、Q38「経験した事柄を順序立て、自分の意見や感想を交えて分かりやすく書く」、Q39「相手に応じた漢字や片仮名正しく使用、尊敬語や謙譲語を正しく使い分けて書く」の 11 項目であった。観点別にみると、「聞く・話す」、「書く」の内容がほとんどであった。

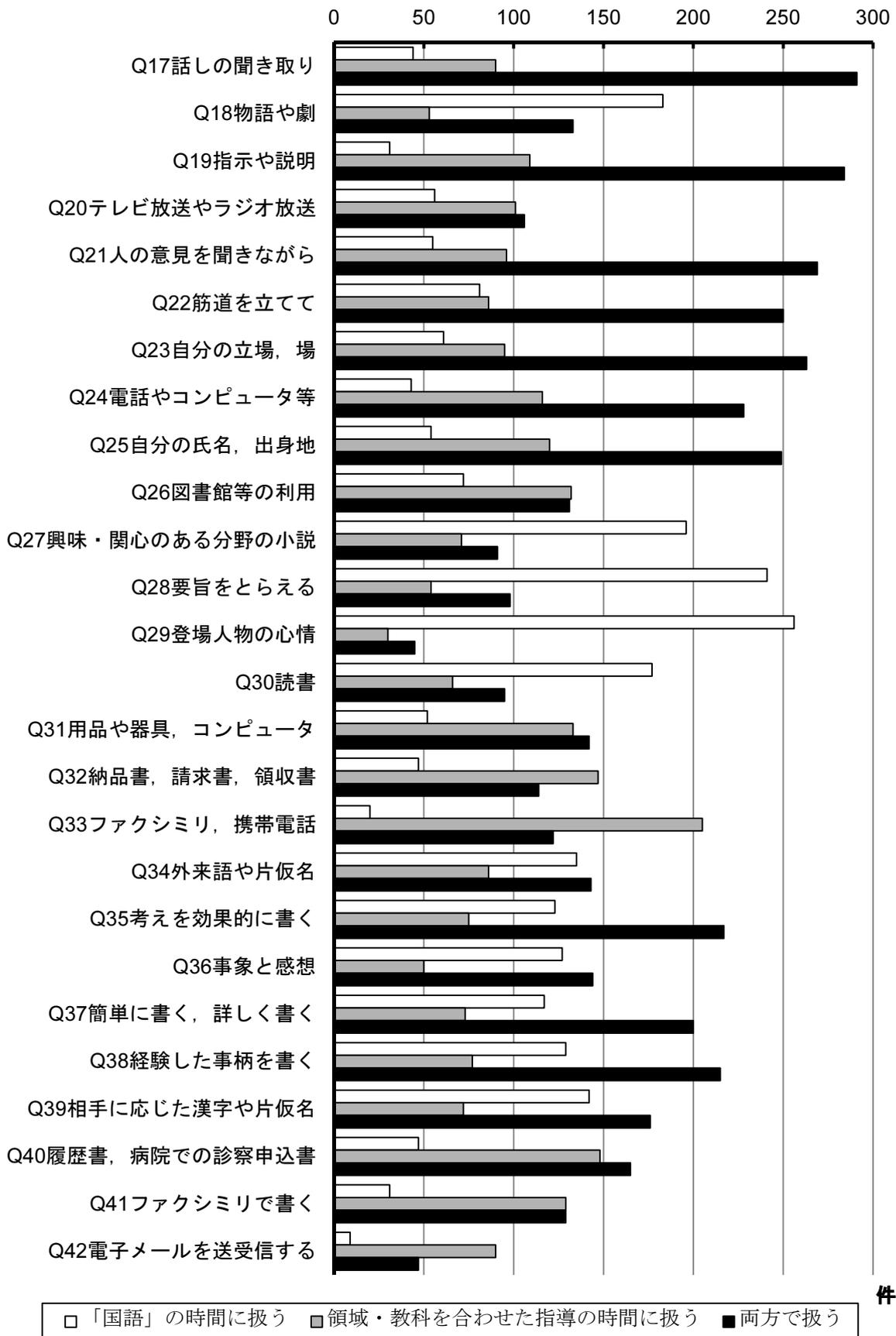


図 III-3-3 高等部国語科（2段階）の指導内容の取り扱う教育課程上の位置付け
2) 専門学科と普通科の比較

①指導内容の取り扱いの有無

全体的な傾向として、普通科と専門学科の取り扱いに大きな差は見られなかった。「読む」、「書く」の観点については、普通科よりも専門学科での取り扱いがやや多い傾向が見られた。

普通科に比べて専門学科でやや高い割合で取り扱われていた項目は、Q18「物語や劇における場面の情景や登場人物の気持ちを理解する」、Q26「図書館の利用」、Q29「登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読む」、Q30「読書によって、自分の考えを広げ、深める」、Q32「生活に必要な納品書、請求書、領収書、通知書、広報や回覧板などの意味の理解」、Q40「自分の履歴書、病院での診察申込書及び問診票、社会生活に必要な諸届や種々の申込書、申請書などを目的や書式に応じて、筆記用具を使い分けるなどして正しく書く」、Q42「電子メールを適切に活用し送受信する」であった。専門学科では、普通科に比べて、相手の心情の理解や実務的な内容が比較的高い割合で取り扱われていた。

②取り扱う教育課程上の位置付け

取り扱う時間については、ほぼ全体の傾向と一致しており、両者に大きな違いは見られなかった。

3) 普通科における「教科型」と「領域・教科型」の比較

①指導内容の取り扱いの有無

「領域・教科型」に比べて、「教科型」では「読む」、「書く」の観点の項目の取り扱いがやや多い傾向が見られた。

「領域・教科型」に比べて「教科型」でやや多く取り扱われていた項目は、Q18「物語や劇における場面の情景や登場人物の気持ちを理解する」、Q28「目的や意図等に応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえる」、Q29「登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読む」、Q30「読書によって、自分の考えを広げ、深める」、Q33「ファクシミリ、携帯電話、メールなどの適切な活用」、Q36「事実と感想、意見などの区別」、Q39「相手に応じた漢字や片仮名正しく使用、尊敬語や謙譲語を正しく使い分けて書く」、Q40「自分の履歴書、病院での診察申込書及び問診票、社会生活に必要な諸届や種々の申込書、申請書などを目的や書式に応じて、筆記用具を使い分けるなどして正しく書く」であった。「教科型」では、「領域・教科型」に比べて、心情の理解や読解や実務的な内容がやや高い割合で取り扱われていた。

②取り扱う指導内容の教育課程上の位置付け

「教科型」は全般的に「国語の時間に扱う」または「両方の時間に取り扱う」が多いが、「領域・教科型」では、全般的に「領域・教科を合わせた指導の時間に取り扱う」または「両方で取り扱う」が多かった。

観点別にみると、「聞く・話す」では、「教科型」は、「Q18「物語や劇における場面の情景や登場人物の気持ちを理解する」を除いて、「両方の時間に取り扱う」が多く、「領域・教科型」は「領域・教科を合わせた指導の時間に取り扱う」が多かった。Q18は、「教科型」、「領域・教科型」のどちらにおいても、「国語の時間に取り扱う」が多かった。

「読む」では、「教科型」は、Q27「興味・関心のある分野の小説、詩、俳句、和歌、ことわざ、エッセイ、様々な趣味に関する雑誌などの読書」、Q28「目的や意図等に応じ

て、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえる」、Q29「登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読む」、Q30「読書によって、自分の考えを広げ、深める」、Q34「外来語や片仮名での表示、アルファベットで表す略語のなどの読み取りと内容の理解」などの内容の理解に関わる項目は「国語の時間に取り扱う」が多く、Q32「生活に必要な納品書、請求書、領収書、通知書、広報や回覧板などの意味の理解」、Q33「ファクシミリ、携帯電話、メールなどの適切な活用」などの実務的な内容は、「両方の時間に取り扱う」または「領域・教科を合わせた指導の時間に取り扱う」が多かった。また、「領域・教科型」は、Q29「登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読む」を除いて、「領域・教科を合わせた指導の時間に取り扱う」が多かった。Q29は「国語の時間に取り扱う」が多かった。

観点「書く」では、「教科型」は、Q36「事実と感想、意見などの区別」、Q39「相手に応じた漢字や片仮名正しく使用、尊敬語や謙譲語を正しく使い分けて文章を書く」は「国語の時間に取り扱う」が多く、Q42「電子メールを適切に活用し送受信する」は「領域・教科を合わせた指導の時間に取り扱う」が多かったが、その他の項目は、「両方の時間で取り扱う」が多かった。一方、「領域・教科型」はすべての項目が「領域・教科を合わせた指導の時間に取り扱う」が多かった。

(4) 考察

「指導内容の取り扱いの有無」については、観点「聞く・話す」の内容が「読む」、「書く」に比べて取り扱が多い。「聞く・話す」は、コミュニケーションの基本であり、取り扱が多いと考えられる。教育課程上の位置付けでは、「国語」と「領域・教科を合わせた指導」の両方で取り扱われていた。多様な学習場面において実施されていると考えられる。「読む」の内容については、「国語」の取り扱が多かった。特に文字の読み書きや内容の読み取りは、「領域・教科を合わせた指導」よりも焦点化した「国語」での取り扱が必要であることが推察される。また、「書く」の内容については、「両方の時間」、「領域・教科を合わせた指導」に取り扱われていたが、学習内容によって、「国語」と「領域・教科を合わせた指導」の両方や、「領域・教科を合わせた指導」で生活場面での体験も大切にしながら取り扱われていることが考えられる。

専門学科と普通科の比較では、「読む」、「書く」の内容が専門学科において普通科よりも比較的高い割合で取り扱われて、特に相手の心情の理解や実務的な内容が比較的高い割合で取り扱われていた。「読む」、「書く」の内容については、文字の理解や習得の状況によって取り扱う内容に差が生じることも考えられ、軽度知的障害のある生徒を対象とした学校が多い専門学科において取り扱が多いという傾向が見られたのではなかろうか。また、心情の理解や実務的な内容は、軽度知的障害のある生徒の就労に向けての課題とも直接的に結びつく。一方、「教科型」と「領域・教科型」の比較でも同様の傾向が見られたが、この場合にも軽度知的障害のある生徒を対象とした学校において「教科型」の教育課程編成が多いことが影響していると考えられる。

(工藤傑史)

4. 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査 — 数学編 —¹⁵

（1）目的

全知長加盟の各学校において、特別支援学校高等部学習指導要領解説・総則等編（高等部）にある「数学」（第2段階）の指導内容の具体例について、取り扱いの状況と、取り扱う教育課程上の位置付けを明らかにする。さらに、結果について学科及び教育課程のタイプによるクロス分析を行う。

（2）方法

1）調査対象

「1. 基礎情報編」に記した。

2）調査手続きと期間

「1. 基礎情報編」に記した。

3）調査項目

調査項目は、特別支援学校高等部学習指導要領における知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の数学科における第2段階の指導内容を参考に、特別支援学校高等部学習指導要領解説 総則等編（高等部）にある「数学」（第2段階）の指導内容の具体例から作成した。調査項目は、表 III-4-1 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4に示した。

¹⁵この「数学編」は「特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査」の数学に関する部分である。本報告では、この調査を「基礎情報編」、「必要性の高い指導内容編」、「国語編」、「数学編」の4つの内容に分けて、それぞれ項立てした（調査の全体構成は、資料4）。

表 III-4-1 調査項目：高等部数学科（2段階）の指導内容（25項目）

観点	調査項目
数と計算 (7項目：Q41-Q50)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1、000、000 程度の加法、減法 ・ 束ねて数えた結果 ・ 「小数」 ・ 消費税や貯金の利率 ・ 割引と割り増し ・ 約、以上 ・ 計算機の使用
量と測定 (3項目：Q51-Q53)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 体積の計算 ・ 単位の理解 ・ 測定用具を選択
図形・数量関係 (4項目：Q54-Q57)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 二等辺三角形 ・ 立方体や球 ・ 円グラフや帯グラフ ・ 表やグラフ
実務 (12項目：Q58-Q69)	<ul style="list-style-type: none"> ・ レシートの金額や通帳 ・ 現金書留や振込 ・ 普通預金と定期預金 ・ キャッシュカードの利用 ・ あと〇分 ・ 24時間制 ・ 列車時刻表 ・ 時速についての理解 ・ 暦を活用 ・ 西暦と元号 ・ 長期的な時間の把握と見通し ・ 手帳でのスケジュールを管理

設問については、まず観点別の指導内容の具体例を示し、それに対し「1. 数学の時間に取り扱う」、「2. 領域・教科を合わせた指導の時間で取り扱う」、「3. 1と2の両方で取り扱う」、「取り扱っていない」の選択肢から択一式の回答を求めた。表 III-4-1 に設問例を示した。

表 III-4-1 設問例

<p>以下は、特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(高等部)にある「数学」第2段階の指導内容の具体例です。貴校の高等部の軽度知的障害のある生徒に対する数学の指導についてお聞きします。以下の数学の内容について、教育課程上のどの時間で取り扱っていますか？選択肢から選んで答え下さい。</p>	
<p>Q44 将来の生活設計などと結び付けた、1、000、000 程度の加法、減法</p>	1. 数学の時間に取り扱う
	2. 領域・教科合わせた指導の時間で取り扱う
	3. 1と2の両方で取り扱う
	4. 取り扱っていない

4) 分析方法

高等部数学科（２段階）の指導内容の①取り扱いの有無と②取り扱う教育課程上の位置付けについて、全結果の総覧、専門学科と普通科の比較、普通科における「教科型」と「領域・教科型」の２つの教育課程タイプの比較を行った。

普通科における「教科型」と「領域・教科型」の分類については、「３．国語編」と同様であった。表 III-4-2、3 に、学科別及び普通科の教育課程タイプ別の学校数を示した。

表 III-4-2 普通科及び専門学科の学校数

普通科	専門学科
373	55

表 III-4-3 普通科における「教科型」と「領域・教科型」の学校数

教科型	領域・教科型
83	84

(3) 結果

本調査の対象校 620 校のうち、数学の設問には 428 校が回答し、回収率は 69.2%であった。

1) 全体結果の総覧

①指導内容の取り扱いの有無

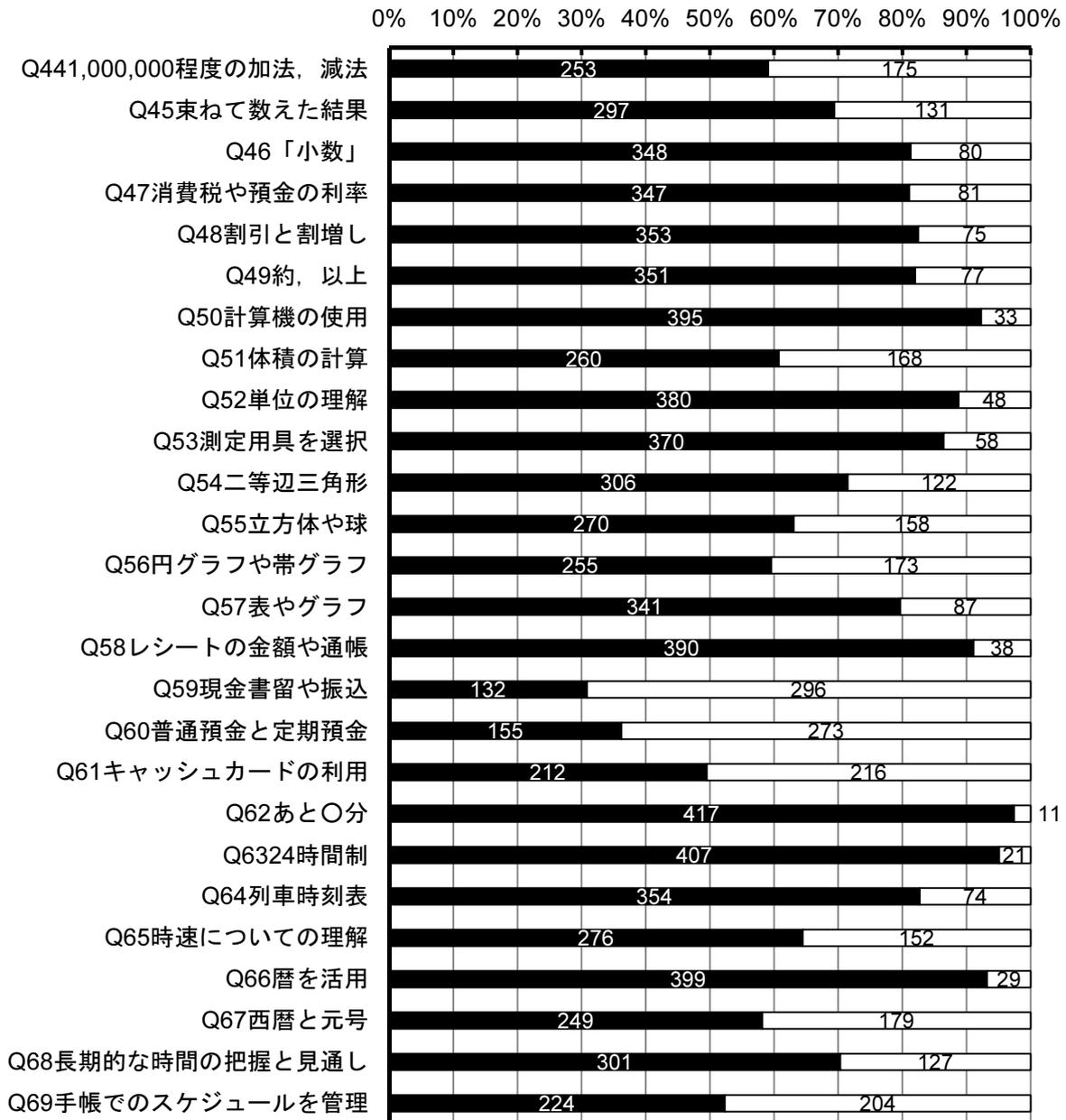
図 III-4-2 は、高等部数学科（2 段階）の指導内容で、軽度知的障害のある生徒への指導で取り扱われている指導内容と取り扱われていない指導内容を示したものである。

良く取り扱われている指導内容は、「Q62 あと〇分など、行動に見通しをもち、生活の中で時間を有効に利用することへの気付き（417 校）」、「Q63 24 時間制での時刻の表現理解（407 校）」、「Q66 暦を通して、1 年のサイクル等の理解（399 校）」等であった。このように、良く取り扱われている指導内容は、時間に関する指導内容が多かった。

また、あまり取り扱われていない指導内容は、「Q59 振込、振替を利用した送金の理解（296 校）」、「Q60 普通預金など貯蓄やローン、金利についての理解（273 校）」、「Q61 キャッシュカードの利用（216 校）」等であった。このように、あまり取り扱われていない指導内容は、「生活に必要な金銭を工夫して使う」ことのうち、レシート等の毎日の生活に直接関係するものを除いて、金銭の管理についての指導内容が多かった。

「実務」については、「Q65 1 時間に〇km進むことを時速〇kmということなど、時速についての理解」や「Q63 24 時間制での時刻表現の理解」以外の指導内容は、領域・教科合わせた指導や数学と領域・教科合わせた指導の両方の中で取り扱われていることが多かった。

このように数学科の観点別にみた高等部数学科（2 段階）の指導内容を取り扱う時間については、「数と計算」、「量と測定」、「図形・数量関係」の指導内容の多くは数学の時間で取り扱われていたが、「実務」については領域・教科合わせた指導の時間や数学と領域・教科合わせた指導の両方で取り扱われていることが多かった。



■1 取り扱っている □2 取り扱っていない ※図中の数値は回答件数

図 III-4-2 高等部数学科（2段階）の指導内容の取り扱いの有無

②取り扱う指導内容の教育課程上の位置付けについて

図 III-4-3 は、軽度知的障害のある生徒へ指導において高等部数学科（2段階）の指導内容が、どのような教育課程上の位置付けで取り扱われているかを示したものである。

数学の時間で多く取り扱われている指導内容は、「Q46 小数（例えば、小数第2位程度）や分数（例えば、3等分したものの二つの大きさなど）の意味の理解（254校）」、m「Q54 二等辺三角形、台形、ひし形などを理解する（244校）」、「Q49 約、以上、以下、未満、切り上げ、切り捨て、四捨五入など概数の表し方の理解（235校）」等であった。このように、数学の時間で多く取り扱われている内容は、一般的に机上学習で取り上げられる指導内容が多かった。

また、領域・教科合わせた指導の時間で多く取り扱われている指導内容は、「Q68 ○○年後の自分や家族の年齢を考えるなどの長期的な時間の把握と見通し（177校）」、「Q66 暦を活用して、曜日、12か月、季節、1年のサイクル（学校行事、催物）の理解（148校）」、「Q69 手帳を活用したスケジュールを管理（140校）」等であった。このように、実際の生活の中で活用される指導内容が多かった。

数学科の観点別にみた、高等部（2段階）の指導内容を取り扱う時間についての結果からは、「数と計算」、「量と測定」については、全ての指導内容について、数学の時間で多く取り扱われていた。

また、「図形・数量関係」については、「Q57 身体測定の結果の表やグラフ、作業での生産数のグラフについて、学校生活や家庭生活で意図的に触れる機会の設定」以外の指導内容は、数学の時間で取り扱われていた。

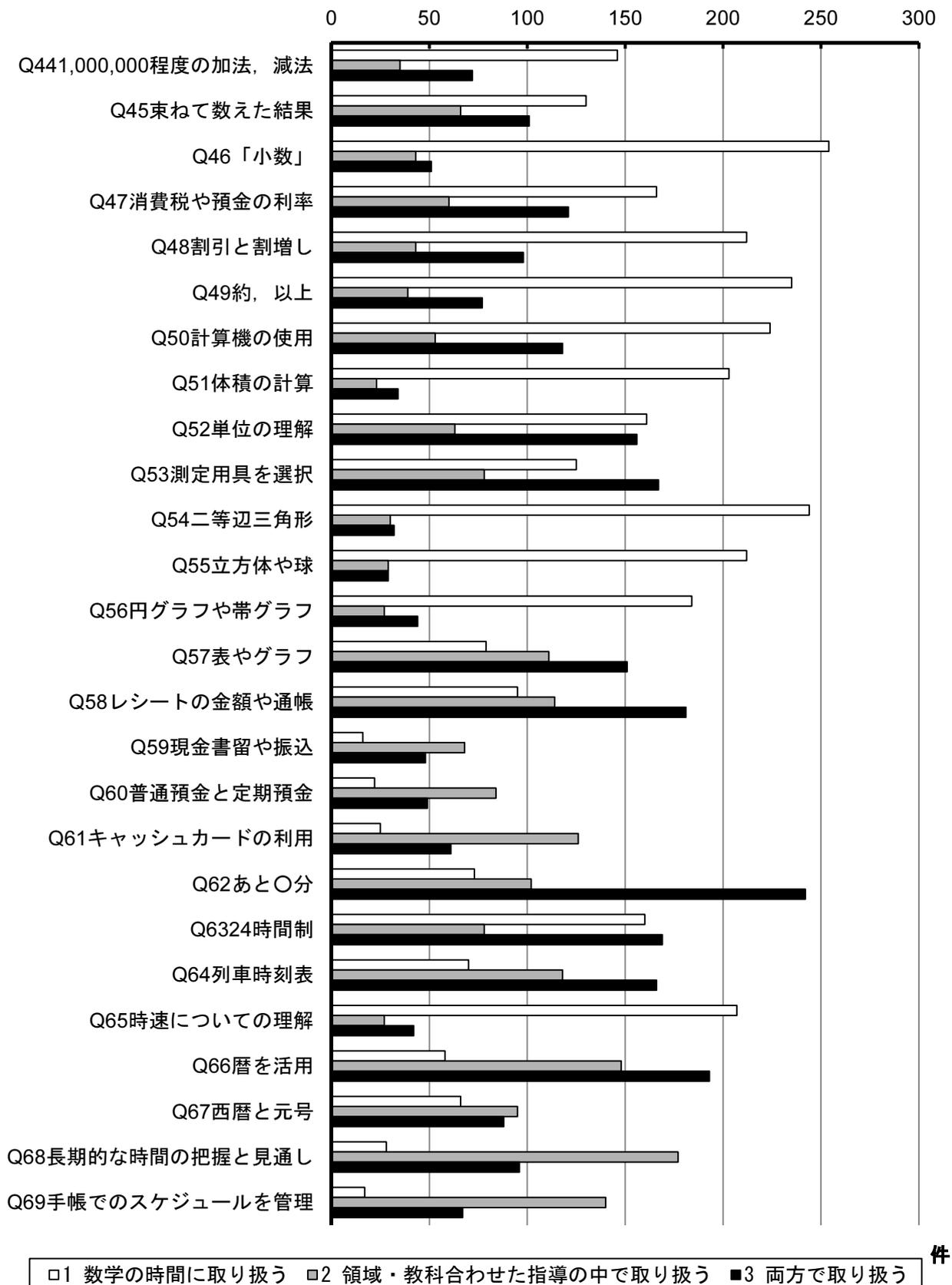


図 III-4-3 高等部数学科（2段階）の指導内容を取り扱う教育課程上の位置付け

2) 専門学科と普通科の比較

専門学科 55 校、普通科 373 校についての結果である。全体的な傾向として、普通科と専門学科の取り扱いに大きな差は見られなかった。

普通科に比べて、専門学科の方がやや多く取り扱われていた内容として、「Q60 普通預金と定期預金の違いがわかり、貯蓄方法やローン、金利などについての理解」、「Q56 百分率 (%) で示した円グラフや帯グラフの理解」、「Q57 身体測定の結果の表やグラフ、作業での生産数のグラフについて、学校生活や家庭生活で意図的に触れる機会の設定」など貯蓄やローン、金利についての理解」等があげられた。

これらのことから、専門学科では、作業や将来の仕事等に直結する数学科の指導内容がやや多く指導されていることが予想される。

3) 普通科における「教科型」と「領域・教科型」の比較

①指導内容の取り扱いの有無について

普通科における「教科型 (83 校)」、「領域・教科型 (84 校)」についての分析からは、以下の結果が示された。

「教科型」の半数以上が取り扱っているが、逆に「領域・教科型」の半数以上が取り扱っていない指導内容として、「Q44 将来の生活設計などと結びつけた、1,000,000 程度の加法、減法」、「Q51 面積の『 cm^2 、 m^2 』を使った体積の計算」、「Q54 二等辺三角形、台形、ひし形などを理解する」、「Q55 立方体や球などの立体を理解する」、「Q56 百分率 (%) で示した円グラフや棒グラフの理解」、「Q65 1 時間に O km 進むことを時速 O km ということなど、時速についての理解」等があげられた。

これらのことから、「教科型」では、一般的に机上学習で取り上げられる指導内容が多かった。

②取り扱う指導内容の教育課程上の位置付けについて

「教科型」と「領域・教科型」において高等部数学科 (2 段階) の指導内容が、どの時間で取り扱われているかを分析からは、以下の結果が示された。

全体的な傾向を概観すると、「教科型」は数学科の指導内容について、「数学の時間に取り扱う」ことが多いが、「領域・教科型」では、「領域・教科合わせた指導の中で取り扱う」ことが多かった。

数学科の観点別にみた、「教科型」と「領域・教科型」における、高等部 (2 段階) の指導内容を取り扱う時間の分析からは、以下の結果が示された。

「数と計算については、「教科型」については、指導内容全てが数学の時間に取り扱われていることが多いが、「領域・教科型」では、「Q46 小数 (例えば、小数第 2 位程度) や分数 (例えば、3 等分したものの二つの大きさなど) の意味の理解」は、数学の時間に取り扱っている学校も多かった。

「量と測定」については、「教科型」では数学の時間に取り扱われていることが多いが、「領域・教科型」では、「Q51 面積の『 cm^2 、 m^2 』を使った体積の計算」については数学の時間で取り扱われていることが多かった。

「図形・数量関係」については、「教科型」では数学の時間で取り扱われることが多かったが、「領域・教科型」のうち「Q54 二等辺三角形、台形、ひし形などを理解する」、「Q

55 「立方体や球などの立体を理解する」についても数学の時間で取り扱われることが多かった。

「実務」については、「領域・教科型」では、領域・教科合わせた指導の中で取り扱われていることが多かったが、「教科型」でも「Q68 ○○年後の自分や家族の年齢を考えるなどの長期的な時間の把握と見通し」、「Q61 キャッシュカードの利用」、「Q69 手帳を活用したスケジュールを管理」等の指導内容は、領域・教科合わせた指導の中で取り扱われることが多かった。

以上のことから、「教科型」や「領域・教科型」とも、一般的に机上学習的な指導内容については数学の時間に取り扱われることが多く、より生活に活用される指導内容、特に実務の観点の指導内容については、領域・教科合わせた指導の中で取り扱われることが多いといえる。

(4) 考察

軽度知的障害のある生徒に対しての高等部数学科(2段階)の指導内容の分析から、以下のことが推測される。

第一に、一般的に机上学習の中で取り扱われ、生活全般へも応用できる基礎的な数学的知識の習得については、教科「数学」の中で取り扱われることが、具体的に実際の生活に活用できる実務的、実用的な内容については「領域・教科合わせた指導」の中で指導が行われている現状があった。このことは、軽度知的障害のある生徒も含めて知的障害のある児童生徒の教育全般において、より実際の生活に根ざした指導が必要であることが示唆される。

また、第二に、専門学科と普通科の分析結果から、専門学科ではより作業につながる取り組みや将来の働くことに直結する数学科の指導内容が指導されていた。このことは、専門学科の特質上、数学の指導内容にも影響を与えているのかもしれない。

第三に、数学の内容について、「教科型」、「領域・教科型」の分析結果から、それぞれの指導形態にかかわらず、数学科の指導内容について、「数学」の中で指導される必要がある指導内容と、「領域・教科合わせた指導」の中で指導される必要がある指導内容があることが明らかになった。このことから、数学の指導内容において、教科の指導と領域・教科合わせた指導のどちらも大切であることが示唆される。

このように、軽度知的障害のある生徒に対しての高等部数学科(2段階)の指導内容に関しては、生活全般へも応用できる基礎的な数学的知識の習得ならびに具体的に実際の生活に活用できる実務的、実用的な内容の指導の両方が必要であり、教科の指導の指導だけではなく、領域・教科合わせた指導の両方の指導形態で学ぶことが大切であるといえる。

(大崎博史)

5. 軽度知的障害のある生徒に特に必要な指導内容に関する指導事例調査

(1) 目的

先に実施した平成 22 年度の調査では、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）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」の回答が多かった。平成 22 年度の調査は、回答方法が選択式で、その具体的な内容や指導方法について、明らかにはならなかった。そこで、本調査は、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、あるいは全国的に指導が必要であるが指導が難しいと教員が感じている指導内容（平成 23 年度調査「必要性の高い指導内容編」の結果より推定）に関して、その具体的な指導事例や指導上の課題についてインタビュー等によって明らかにすることを目的とした。

(2) 方法

第一次指導事例調査では、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とされる「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」の 4 つについて、インタビューによって、より具体的な指導内容を収集した。

さらに、第二次指導事例調査では、平成 23 年度調査「必要性の高い指導内容編」によって明らかになった「全国的に指導が必要であるが指導が難しいと教員が感じている指導内容」に関して指導事例の収集を行った。具体的には、平成 23 年度調査「必要性の高い指導内容編」の指導が難しいと教員が感じている指導内容に関する自由記述データ(10%抽出)の分析結果（表 III-5-1）を基に、第一次指導事例調査では収集することのできなかつた指導内容について、特に焦点化して収集した。表 III-5-1 に「指導が難しいと教員が感じている指導内容と第一次及び第二次指導事例調査の調査内容」を示した。

詳しい調査方法は以下の通りである。

1) 対象

いずれの調査も有意抽出の縁故法によって対象を抽出した。

- ① 第一次指導事例調査：研究協力機関 4 校、研究パートナー校 3 校の教員
- ② 第二次指導事例調査：研究協力機関 4 校、研究パートナー校 3 校の教員及び平成 23 年度本研究所専門研修知的障害コースの研修員（現職教員）等のうち、全国的に指導が必要であるが指導が難しいと教員が感じている指導内容に関する指導事例の提供が可能な者。

2) 調査の方法

- ① 第一次指導事例調査：インタビューは、対象者を一人ずつ、あるいは複数人同時に行った。また、インタビューは 1 時間程度を目安に行った。
- ② 第二次指導事例調査：記述式の指導事例内容記入表を電子メールによって配布し、回答を求める、あるいは学校見学によって情報を得た。記述内容の不明な点がある場合は直接または電話、電子メール等によって内容の確認を行った。

表 III-5-1 指導が難しいと教員が感じている指導内容（平成 23 年度調査「必要性の高い指導内容編」の 10%抽出データの分析結果）と第一次及び第二次指導事例調査の調査内容

（注：無印の項目は第一次指導事例調査で収集できた内容。*の項目は第二次指導事例調査項目。）

能力 対人 コミュニケーション	①職場の人との関わり方	②困ったとき尋ねる、断る	③会話*	④相手の気持ちを考えて話す*	⑤異性との適切な関わり方*
	人間関係の作り方、トラブル解決法。休憩と仕事の態度の切り替え。敬語。電話	外出先、実習先などで。	一方的でない会話。休憩時間中の会話。世間話。	行間。表情の読み取り。相手の意図の読み取り。	適切な距離、コミュニケーション。
社会生活のルール	①男女交際	②お金	③携帯電話	④公共の場のルール	⑤公共交通機関*
	男女交際	管理。貸し借り。銀行。キャッシュカード。	適切な使用法。メール含む	食事、役場など、交通機関	交通ルール、マナー
基本的な生活習慣	①規則正しい生活	②食事、食生活	③余暇*	④清潔、身だしなみ	⑤生活習慣
	早寝早起き 家庭生活	規則正しい食生活 バランス	休日、余暇、家庭の過ごし方	入浴、服装、清潔	家庭での生活
職業能力の育成	①働く意欲	②我慢強さ	③能率、スピード、丁寧	④適性の理解*	⑤労働、報酬
	意欲、働く目的、意義、就労意識	長時間労働。残業。打たれ強さ	能率、スピード丁寧さ	職業適性。	労働と報酬の関係の理解、意識付け、管理、

3) 調査内容

第一次指導事例調査では下記 6 項目について回答を求めた。

1. 「対人コミュニケーション能力」に関する **軽度知的障害のある生徒に特に必要と思われる** 具体的な指導内容はどんなものか？（授業のレベルの話も含む）
2. 「社会生活のルール」に関する **軽度知的障害のある生徒に特に必要と思われる** 具体的な指導内容はどんなものか？（授業のレベルの話も含む）
3. 「基本的な生活習慣」に関する **軽度知的障害のある生徒に特に必要と思われる** 具体的な指導内容はどんなものか？（授業のレベルの話も含む）
4. 「職業能力の育成」に関する **軽度知的障害のある生徒に特に必要と思われる** 具体的な指導内容はどんなものか？（授業のレベルの話も含む）
5. 上記は、どんな教育課程（各教科または指導形態）に位置づくか。
6. 上記以外に軽度知的障害のある生徒にはどんな指導があったらよいと思うか。

第二次指導事例調査では、「全国的に指導が必要であるが指導が難しいと教員が感じてい

る指導内容」のうち、第一次指導事例調査で収集できなかった内容に関する指導事例の収集を主に依頼した。第一次指導事例調査で収集できなかった内容は、「対人コミュニケーション能力」については、「相手の気持ちを考えて話す」、「異性との望ましい関わり方」、「社会生活のルール」については「公共交通機関のルール、マナー」、「基本的な生活習慣」については「余暇の過ごし方」、「職業能力の育成」については「職業適性の理解」であった（前述の表 1「指導が難しいと教員が感じている指導内容と第一次及び第二次指導事例調査の調査内容」を参照のこと）。

4) 結果の分析方法

- ① 結果の概要について、「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」のカテゴリー毎に記述し、傾向分析をした。なお、量の分析を目的とした調査のデザインでは元々ないので、件数による記述に妥当性はない。したがって、件数の多少に関する分析は行わなかった。
- ② 得られた事例データの中から、先進的な事例を研究分担者 3 名による合議によって選出し、その指導の具体的な方法、内容等についてまとめた。なお、「先進的な指導事例」というのは、平成 23 年度調査「必要性の高い指導内容編」結果と対照したところ、一般的な特別支援学校ではまだ取り組みがあまりない指導内容や方法が含まれており、また一定の指導の効果（生徒の様子の変化、保護者からの肯定的なコメントなど）があった事例と定義した。

(3) 結果

1) データの回収

第一次指導事例調査では、全ての対象校から回答があった。第二次指導事例調査では、研究協力校 7 校の他、石川県立いしかわ特別支援学校、埼玉県立特別支援学校さいたま桜高等学園、秋田県立ゆり養護学校、群馬県立太田高等養護学校、静岡大学教育学部附属特別支援学校、東京都立青峰学園、東京都立南大沢学園、京都市立呉竹総合支援学校、北海道伊達高等養護学校の計 16 校から事例に関する情報を得られた。

2) 「対人コミュニケーション能力」に関わる指導の具体的な内容や課題など

第一次指導事例調査では、軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容として、職場の人との関わり方、困った時尋ねる、断る、会話、について指導例が収集できた。異性との適切な関わり方については個別的な対応を行っているとの回答があったが明確な指導効果については明らかでなかった。指導内容の例としては、職場等での人間関係を円滑にすすめるため、自分から話し始めることが必要となることから、短時間のスピーチの指導をする際や給食時の会話の場面を活用して、自分から話題提供できるようながすような取り組みが行われている学校があった。

指導事例の教育課程上の位置付けとして、「国語」、「職業」、「生活単元学習」、「道徳」、「自立活動」、「作業」、「特別活動」が挙げられていた。

第二次指導事例調査では、第一次指導事例調査では収集できなかった「相手の気持ちを考えて話す」と「異性との望ましい関わり方」の事例収集を主に行った。その結果、「相手の気持ちを考えて話す」指導の対象は、広汎性発達障害のある生徒が多かった。具体的な指導内容としては、就労の場面や休憩時間の場面を設定し、適切な発言、嫌われる発言に

ついて考え、立場や性別によって感じ方が違うことを生徒同士の発言から引き出すという事例があった。相手との距離感がわからなかったり、相手の気持ちを考えることが苦手だったりすることなどが課題としてあげられており、自立活動の指導などを中心に個々の状況にあわせて指導が行われている学校があった。また、調査対象校の埼玉県立特別支援学校さいたま桜高等学園では、「こころとからだの健康学習」として、基本的な生活習慣、心の安定、人間関係の育成、社会人に必要なスキル、思春期のこころとからだの変化などのテーマについて、年間を通して指導計画を立てて学校全体で取り組んでいた。これは、養護教諭、保健体育の教員、学科や学年の代表者でプロジェクトを作成し、学校全体で指導計画を立案し、検討を重ねているものである。教育課程上の位置付けは、総合的な学習の時間になっている。

3) 「社会生活のルール」に関わる指導の具体的内容や課題など

第一次指導事例調査では、軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容として、男女交際、お金、携帯電話の適切な使い方、公共の場のルールについて指導例を収集できた。例えば、社会生活のルールとして、時間を意識した行動がとれるとよいと考え、「社会人のマナー」のテキストを使い、5分前行動の大切さを理解した上で、「5分前行動チェック表」を教室に掲示し、朝の会5分前、5限5分前に着席できたかを自分で○×を付けるような指導を行っている学校があった。携帯電話の適切な使い方の指導の課題として、利用料金がかかるのを知らずにインターネットを利用する、相手の迷惑を考えず、時間帯関係なく電話をかける、使用回数や使用量が頻繁すぎるなどが挙げられていた。保護者に料金プランの情報提供をする、携帯電話会社の出前授業といった対応がなされていた。

指導事例の教育課程上の位置付けとして、「情報」、「生活単元学習」、「道徳」、「自立活動」、「日常生活の指導」、「特別活動」が挙げられていた。

第二次指導事例調査では、第一次指導事例調査では収集できなかった「公共交通機関でのマナー」の事例収集を主に行った。その結果、例えば、バス停で並ぶ際のローカルルールの理解が難しいことから実際的な指導を行っている学校があった。

4) 「基本的な生活習慣」に関わる指導の具体的内容や課題など

第一次指導事例調査では、軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容として、身だしなみの指導、持ち物の管理やロッカーの整理整頓、規則正しい生活、バランスの取れた食生活が挙げられていた。規則正しい生活やバランスの取れた食生活に関しては、一人でいることが多く就寝起床が生徒の好きな時間になっている場合や、孤食など、家庭環境を背景とするものも挙げられていた。

課題としては、卒後や、家庭生活や寄宿舎から離れた場面への一般化・維持が挙げられていた。家庭生活と関連する事項であるため、踏み込みにくい部分があるといった課題も挙げられた。

取り組みとしては、身だしなみの指導に関する指導項目や指導規定を設けている学校があった。

第二次指導事例調査では、第一次指導事例調査では収集できなかった「余暇」の事例収集を主に行った。その結果、休日に一人で、あるいは友達と一緒に遊びに行くことがほとんどない、公共の施設を利用する経験が少ない、といった実態の生徒に対して、①居住地での文化活動やスポーツ活動の案内を家庭に配布する、②部活動への参加を促す（例え

ば、陸上部員が障がい者スポーツ大会に参加することで休日の余暇を過ごすことになる等)、③校外学習を活用して、インターネット検索によって公共施設の種類や場所、利用方法を学習したり、友達と一緒に遊ぶ計画を立てさせたりするなどする、といった取り組みが行われていた。校外学習で行った場所に改めて休日に友達と一緒に出かけた生徒がいるなど、一定の成果を上げている事例もあった。

部活動、趣味などおおむね充実した放課後・休日を過ごしている生徒が多い学校でも、部活動の充実や校外学習（事前学習含む）が、余暇の充実に効果を上げていた。「職業」の授業における売り上げを活用して、映画鑑賞、会食等のお楽しみ会を行ったり、「職業」の時間に給料等の内容と合わせて休日・余暇の過ごし方を指導したりしているという事例もあった。この他、放課後ゲームセンターで他校の女子生徒とプリクラを撮るのだが、いつも全額を自分が支払う男子生徒に対して、お金の価値や正しい使い方についての指導が必要となった事例があった。

これらの指導事例の教育課程上の位置付けとして、「職業」、「生活単元学習」、「自立活動」、「ホームルーム」、「特別活動」、「家庭科」が挙げられていた。

5) 「職業能力の育成」に関わる指導の具体的内容や課題など

第一次指導事例調査では、軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容として、働く意義や責任について理解すること、挨拶・報告・返事の指導、作業ミスが減らし、正確性や集中力を増すための指導などが挙げられた。

働く意義や責任の理解に関して、近隣の小学校より受注した清掃の仕事を行い、外部から評価をもらうなど作業活動を工夫することで、働く意義や喜びを得ることができたといった指導事例があった。この他の作業活動の工夫として、「窯業で制作した製品を地域の料亭に納品する」、「市の観光課と連携し、観光客に配られる焼き杉の木札を制作する」、「地域のデイサービスでレクレーション補助を行う」等があった。

また、作業ミスが減らし、正確性を高めるための指導例として、トレーニング課題を設定し、生徒自身による自己評価を行うという評価の工夫を行っている指導事例もあった(図1)。具体的なトレーニング内容はアルファベットと数字で構成される桁数の多い乱数カードの仕分けやペットボトルキャップを使用した図形の描画などシンプルなものであり、自分で取り組み、評価できるようにしている。トレーニング課題では、遂行結果の推移を教員がグラフ化し視覚的にわかりやすく掲示することにより、生徒が自分の「強み」や「伸び」を実感でき、自分でも目標設定とふりかえりができるような工夫がなされていた。これらの工夫は、作業の正確性だけでなく、作業への意欲を引き出すことにもつながっていた。

第二次指導事例調査では、第一次指導事例調査では収集できなかった「適性の理解」について主に事例収集を行ったが、働く意義や喜びに関する指導事例を収集できた。後者の具体例としては、「自分たちや地域の足である路線バスの清掃を行う」、「市バスのエコ燃料となる、家庭の廃油を回収する」、「福祉の授業として幼稚園や保育所において読み聞かせを行う」、「地域の小学生や中学部生徒を対象に専門教科等で行っている作業活動を教える」などが収集された。第一次指導事例調査と同様に、地域の中で人に役立つ活動を意図的に多く取り入れ、直接的に地域の人と関わることや、やっている作業が何に繋がるのかを明確にすることによって「やりがい」や「働く意欲」を高める工夫が多く見られた。

また、前者の第一次指導事例調査では収集できなかった「適性の理解」については、現場実習の事後学習で、自己評価と実習先からの評価を比べるなどして振り返り、職業に必要な力について考えさせるなどの事例があった。また、自分の得意、不得意について知るといふ授業に取り組んでいる学校もあった。一定の指導効果が上がっているという事例もあれば、進路に対する意識を高めるまでは難しいという事例もあった。

これらの指導事例の教育課程上の位置付けとして、「職業」、「流通・サービス」、「作業学習」、「総合的な学習」、「生活単元学習」、「自立活動」、「ホームルーム」、「特別活動」が挙げられていた。また、指導の狙いやコンセプトを明確にするために名称を独自に設定したり、学校設定教科に位置付けたりする等の工夫が見られた。

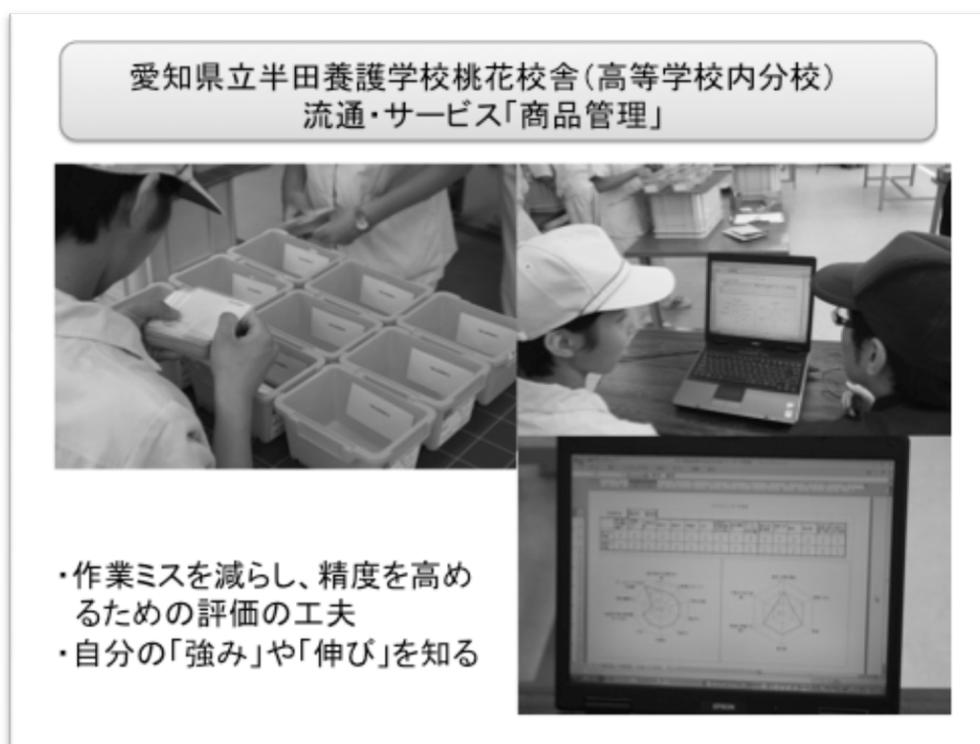


図 III-5-1：作業ミスを減らし、正確性を高めるための指導例

6) 上記以外に軽度知的障害のある生徒にあったらよいと思う指導

次のような意見があった。

- ・ 職業自立に必要な文字の読み書きや数を数えること、計算が難しい生徒がいるので、それらの指導が必要である。
- ・ 学校外での友達・異性との過ごし方。
- ・ 生徒指導。社会のきまりを理解していてそれをやぶる、心理的なことからくる違法行為におよぶ場合がある。また、未経験、未学習からくる場合があり、誤学習につながりやすい。

7) 先進的な事例の紹介

今回得られた指導事例データの中から、先進的な事例を研究分担者3名による合議によって抽出したところ、3件の指導内容（「相手の気持ちを考えて話す」）に関する事例：愛知

県立半田養護学校桃花校舎、「公共の場のルール、異性との適切な関わり方」に関する事例：静岡大学教育学部附属特別支援学校、「働く意欲」に関する事例：山形県立鶴岡高等養護学校）が挙げられた。具体的な内容を本節の最後に付録として掲載した。

（４）考察

本調査では、軽度知的障害のある生徒に必要な高い指導内容（「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」）について、インタビュー等を通じて具体的な指導内容について事例収集を行った。その結果、「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」に関しては、職場での敬語の使い方、休憩時間の世間話など就労場面で必要となるスキルについては授業で取り上げられていた一方、対人的なトラブル、金銭トラブル等については個別的な対応が多く、授業での取り扱いは少なかった。

トラブル等に事後に対応するのではなく、必要な社会的スキル、ライフスキルについて事前に指導する予防的な指導カリキュラムの開発が必要であると考えられる。これについては、埼玉県立特別支援学校さいたま桜高等学園の「こころとからだの健康学習」が参考になる。また、東京都立南大沢学園の「キャリアガイダンスの時間」では、自分を知る（自己理解）やコミュニケーションの力をつけ良好な人間関係を築くことを学習の目標として、「グループエンカウンター」のエクササイズなどを行っており（東京都立南大沢学園進路指導部、2010；東京都立南大沢学園、2011）、これも参考になるだろう。

「職業能力の育成」に関しては、指導が難しい内容として挙がっていた「働く意欲を育てる」ことや「職業適性の理解」についての指導事例を収集することはできたが、各事例に共通の一貫した指導効果は認められず、「指導の難しさ」を裏付ける結果となった。京都市立白河総合支援学校の校長として長年高等部の知的障害のある生徒のキャリア教育に関わってきた森脇（2011）は、学校だけでは育てきれないものとして、「この会社で働きたい」というモチベーション、すなわち働く意欲を挙げている。京都市立白河総合支援学校は、学校の授業や実際の産業現場での実習を繰り返し体験し、スキルを高めることで仕事への意欲や関心を高め、またできる自分を見つけ出し、自信を持って就職に結び付けていくことに精力的に取り組んでいる。それでもなお、働く意欲が育ちきらない生徒も一部にはいるということである。これに対して、森脇（2011）は生徒本人がこうありたいという願いを提示してくれることが、支援内容の明確化・具体化につながるので、「自分の気持ちを表現する力」を高めることが非常に重要な課題であると指摘している。生徒本人の願いを引出したり、（仕事に対する）自分の気持ちを表現する力を高めるためには、本研究所のキャリア教育に関する研究報告書等（国立特別支援教育総合研究所、2010；2011）において紹介した①PATH[「希望に満ちたもう一つの未来の計画」(Falvay、Forest、Pearpointら、2003)]や②よい経験（GoodExperiences）、③わたしには夢がある—あなたは？—、④ドリームカード、⑤質問法（②~⑤は Solvic、Flanney、&Isalascox、2000）、⑥ドリームマップ（秋田、2006）が参考になるだろう。

今回、「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」という4つのカテゴリーに分けて具体的な指導内容を調べたが、それぞれにおける指導課題及び内容は密接に絡み合っている。例えば「余暇（基本的な生活習慣）」の

中で、「職業」の時間に指導している給料等の内容と合わせて指導しているというのがあった。また、放課後のゲームセンターでの金銭の使い方なども課題として挙げられており、「余暇」と「金銭管理（社会生活のルール）」が絡み合っている事例もあった。

このことから、「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」に関して、総合的な指導プログラムを作成する必要性が指摘できる。先に挙げた、埼玉県立特別支援学校さいたま桜高等学園や東京都立南大沢学園の取り組みが参考になる。また、軽度知的障害の障害特性を考えると、座学的な内容と、生活に根ざした実際的な場面での指導の双方が必要であると考えられる。また指導した内容の維持や般化の評価について予め想定しておくことが必要である。教科学習と領域・教科等を合わせた指導をうまく関連づけ、またその全体像をきちんと押さえた指導計画や教育課程の取り組みが今後期待される。

本調査により、軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容の具体例の一端が明らかになった。また、先進的な事例を数例まとめることができた。これらの内容は、高等学校にいる軽度知的障害のある生徒やその周辺の生徒の指導にも参考となる内容であると考えられる。

(涌井恵・小澤至賢・菊地一文・大崎博史)

《文献》

秋田稲美 (2006) ドリームマップ：子どもの“生きる力”を育むコーチング. 大和出版

Falvey, M., Forest, M., Pearpoint, J., Rosenberg, R. (1997) All My Life's a Circle, New Expanded Edition, Using the Tools: Circles, MAPS and PATH Inclusion Press, Toronto

国立特別支援教育総合研究所 (2010) 専門研究 B『知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究-「キャリア発達段階・内容表（試案）」に基づく実践モデルの構築を目指して-』研究成果報告書.

国立特別支援教育総合研究所編著 (2011) 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック. ジアース新社.

森脇勤 (2011) 学校のカタチ—デュアルシステムとキャリア教育—. ジアース教育新社.

東京都立南大沢学園進路指導部 (2010) 進路通信 (平成 22 年 6 月 1 日、第 1 号.)
<http://www.minamioosawa-sh.metro.tokyo.jp/cms/html/entry/11/file13.pdf> (アクセス日 : 2012.01.15)

東京都立南大沢学園 (2011) 平成 22 年度東京都立南大沢学園研究紀要 : 主体的に進路を選択するための職業に関する教育課程のあり方. 東京都立南大沢学園.

Slovic, R., Flannery, K. B., Islascox, S. (2000) Person Centered Assessment and Planning : A guide for new tools.Learning for lifetime. University of Oregon, Eugene

付録

先進事例 1

「相手の気持ちを考えて話す」に関する事例：愛知県立半田養護学校 桃花校舎

先進事例 2

「公共の場のルール、異性との適切な関わり方」に関する事例：静岡大学教育学部附属特別支援学校

先進事例 3

「働く意欲」に関する事例：山形県立鶴岡高等養護学校

コミュニケーション場面についての状況絵カードを用いた指導

こんな生徒へ（生徒の実態）

友達との関わりの中で、「嫌だ」とか「私はこれがいい」とかなど、自分の意思や気持ちを相手にうまく伝えられない生徒や、相手の気持ちを理解できずに人間関係がうまく築けない生徒。

指導のめあて

自分の伝えたい事を相手に話したり、相手の気持ちを理解したりして話すなど、コミュニケーションが取れるようになる。また、分からないことや困っていることを周りの人に質問し、自分の気持ちを整理し、問題が解決できるようになる。

指導の方法

コミュニケーション場面についての状況絵カードを用いて、その場面を説明するA君、Bさんの話を聞き、どちらの方が分かりやすい説明なのか、説明不足の点は何か、どのように話すと相手に伝わるのかなどを

クラス全員で話し合い、実際の台詞を考えるなどして、相手に伝わりやすい話し方を身に付けるよう指導した。また、逆に相手の気持ちを理解するためには、どのような質問をすると良いかなども考えさせた。

さらに、相手に自分の気持ちが伝わらず、また相手の気持ちを理解できないときにどのような問題が発生するのかなどを気づかせるようにした。

指導の成果

その後の友だちとの関わりの中で、自分から積極的に意思や気持ちを伝えることができるようになってきた。また、相手の意思や気持ちも理解できるようになってきた。さらにコミュニケーションで困難を感じる場面でも、黙るだけでなく、自分から質問をして、その困難を解決しようとする姿勢が見られるようになった。

（愛知県立半田養護学校桃花校舎）

★この事例のポイント（nise スタッフから）★

なぜ、このような指導を行ったのかを実際に授業を担当した先生にお聞きすると、「友達から遊びに行く誘いを断れずに困った」「通学途中で電車のダイヤが乱れた駅で周りの人や駅員に尋ねることができず、長時間その場から動けなかった」「自分の気持ちや思いを話すことができず、それが溜まってストレスとなりイライラしていた」等の実際的な課題があったからだそうです。自分の意思や気持ちを相手に上手く伝えたり、逆に、相手の意思や気持ちを理解し推測したりすることは、実際の社会に出て、人とかかわりながら生活を送る上でとても重要な要素の一つです。コミュニケーションの成立は、自分からの発信だけでなく、他者からの発信を受信し相互的な循環過程を経てはじめて成立します。

この指導事例では、コミュニケーション場面についての状況絵カードを用いて、クラス全員の意見を聞きながら、自分の意思や気持ちを整理し、他者に自分の意思や気持ちを上手く伝えることを目指した指導がなされています。また、自分の意思や気持ちを整理し振り返ることで、他者の意思や気持ちについても理解することにもつなげています。このようにコミュニケーション場面における状況を絵カードを用いて、他者の意見を聞きながら自分自身を振り返り、そのことが他者への理解につなげていく点で、この事例は先進的な事例であるといえます。

（大崎 博史）

「セルフチェック表」を活用した生徒指導

こんな生徒・学級へ（生徒の実態）

登下校時に、寄り道、不適切な人との関わり（性指導を含む）といったいわゆる問題行動がみられる生徒。

指導のめあて

セルフチェック表を使ったセルフチェックによって、不適切な行動を減らし、適切な行動を増やす。目標とする適切な行動は生徒の実態に応じて設定する。

指導の方法

(1)指導の流れ

①学級活動の時間：一学期間どんなことを目標にしてがんばりたいか一人一人に考えさせた。

②帰りの会の後の個別指導：下校時に自己教示として、例えば下記の「約束事」を宣言させる。通学チェック表にあるバス、電車の乗車予定時刻を記入させる。

A君の約束事：「通学の約束絶対守ること。電車は一人で乗る、電車の機械は触らない、バスは一人で乗る、学校の友達以外の人には話しかけない、女の人のお近くに行かない、じっと見ない」
B君の約束事：「僕は〇時〇分のバスに乗って帰ります。自宅に着いたら学校に電話をかけます。寄り道はしません。約束は、女の人のお体に触らない、女の人とは距離を離して話をする、です。立派な社会人になるために、ルールを守って下校します。」

③帰宅後：本人から学校へ帰宅の旨の電話を入れさせる。バス等の乗車時刻は家で確認した後、次の日学校でも確認する。守れたら、本人の目標を達成できる仕組みになっている。

(2)教材/教具 プリントなど

資料1「A君の通学チェック表」と資料2「B君の下校時間チェック表」参照。項目は、それぞれの生徒の実態や目標に応じて書き換えることができる。

(3)教育課程上の位置付け

学級活動、日常生活の指導（帰りのHR終了後に個別に行った）。

指導の成果

約束事を宣言したときは、約束を守って下校できるようになった。反対に宣言し忘れると、学校への電話を忘れてたり、約束した内容のうち、一つをし忘れてたりすることがあった。現在は、宣言をしていれば、コントロールがきいている。生徒自身も効果を感じ取っているようで、宣言をやめたくないと言っている。

（静岡大学教育学部附属特別支援学校）

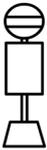
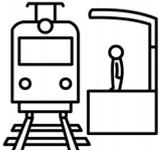
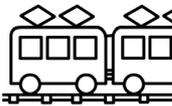
★この事例のポイント（niseスタッフから）★

生徒指導上の課題は生徒個々にそれぞれであり、個別的な対応が求められます。セルフチェック表を使った本実践では、クラス全体での学級活動での目標設定と帰りの会後の個別対応をうまく合わせています。また、セルフチェック表は生徒の実態に併せて目標行動を変えられ、様式の工夫ができ、応用範囲の広い指導方法です。なお、「約束事」の宣言は内言化するのが理想ですが、難しい場合は外言（宣言）を必要な支援として活用するのがよいでしょう。

（涌井 恵）

※参考資料1 A君の通学チェック表

月 日 曜日

順	写真	バス停・場所	時間
1		〇〇バス停 〇〇前 バス停	発
2		〇〇駅→ ホーム	着
3		〇〇線に乗る 予定時刻	発
4	 ★家についたら、学校に電話をする		着
・バスの中は、一人でのった。			できた できない
・女の人のちかくには行かなかった。			できた できない
・電車のやくそくを守って乗った。			できた できない
・よみちをしなかつた。			できた できない
・時間を守って帰る			できた できない
・やくそくを守って帰る			できた できない

※参考資料 2 B君の下校時刻チェック表

りっぱな社会人になろう！「ルールを守って下校しよう！」 ○○(停留所名) → ◆◆(停留所名) (16分)

月日	曜日	教室出た時刻	バスの時刻 ー△△行きー	到着予定	学校電話	電話確認 (先生チェック)	保護者チェック	合否	
月日		宣 :	:	:				1	
月日		宣 :	:	:				2	
月日		宣 :	:	:				3	
月日		宣 :	:	:				4	
月日		宣 :	:	:				5	
月日		宣 :	:	:				6	
月日		宣 :	:	:				7	
月日		宣 :	:	:				8	
月日		宣 :	:	:				9	
月日		宣 :	:	:				10	
								合計	点

1、10日連続でルールが守れた (50点)、8日守れた (30点)、6日以下 (0点) _____点

2、チェックがしっかりできた (10日◎=50点) (9~6日△=30点)、(5~1日×=0点) _____点

100点なら、余暇OK→お母さんと相談

「やりがい」を感じ、働く意欲を高めるための職業教育の工夫

こんな生徒へ（生徒の実態）

知識・技能の習得が期待されるが、働く意欲が十分とは言えない生徒。

指導のめあて

地域の中で「人に認められる」ことや「役に立つ」ことをとおして自己肯定感を高め、やりがいに結びつける。

指導の方法

地域の「現場実習支援連絡会」等との連携により、以下の工夫をした。

窯業で製作した皿などの器を市内の料亭に納入したり、市の観光課から受注を受け、観光客に贈呈される焼き板の木札を製作したりするなど、作業製品の販路を確保したり、受注を受けて製品づくりを行ったりすることによって、作った製品が地域の中で「役に立つ」ことを実感できるようにする（領域・教科を合わせた指導「職業」）。

地域で学ぶ活動を設定し、地域の老人介護施設に出向いてレクリエーション補助やベッドメイクといった、直接的にお年寄りとかかわることによって、人の役に立つ経験を確保する。（学校設定教科「生産技術」）



指導の成果

「職業」では、「なぜ何のための」製品作りなのかを明確にすることによって生徒たちの「やりがい」につながり、積極的に作業に取り組むようになった。また、品質を高める必要性を理解し、取り組むようになった。また、「生産技術」では、継続的な取り組みによって、生徒たちの相手のことを考えた行動やコミュニケーション能力の育成につながった。

（山形県立鶴岡高等養護学校）

★この事例のポイント（nise スタッフから）★

「働きたい」という意欲は教え込むものではなく、作業的な活動を通して「人に認められる」と「人の役に立つ」ことを通して育成されるものであると考えます。そのため、まずは諸活動を通して自己肯定感を高める必要があります。本例は、地域関係諸機関と連携し、地域とのつながりの中で「人に認められる」と「人の役に立つ」体験を通じて、まさに教えることが難しいとされる「働きたい」という意欲を育成しています。職業教育は学校内完結にとどまらず、また単なるスキルの習得のみにとどまらず、地域リソースの活用によってこのような体験の場を設定すること、そしてその体験を振り返り言語化したり、活動の意味づけを大切にしたりすること、すなわちキャリア発達の視点が重要であると考えます。

（菊地一文）

IV 総合考察及び今後の課題

1. 軽度知的障害のある生徒に必要性の高い指導内容の整理と分析

(1) 軽度知的障害のある生徒に必要性の高い指導内容の整理

本研究では、軽度知的障害のある生徒に必要と思われる内容として明らかになった「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」の4つのキーワードについて、「授業で取り上げている指導内容」、「教えることが難しいと感じている指導内容」を明らかにした (p.66、表 III-2-27)。

表 III-2-27 に示した指導内容について、研究分担者の協議により重複する内容の整理と文言等の見直しを行い、「軽度知的障害のある生徒に必要性の高い指導内容 (以下、「必要性の高い指導内容」と記す)」として表 V-1-1 に整理した。

表 V-1-1 軽度の生徒に必要性の高い指導内容

キーワード	No	必要性の高い指導内容
対人コミュニケーション能力	1	・自分の気持ちや考えを言葉で相手に伝える。
	2	・相手(人)の話を聞く。
	3	・挨拶、返事、報告、質問、相談をする。
	4	・ <u>相手の気持ちを考えて話す。</u>
	5	・ <u>職場の人と世間話などの会話する。</u>
	6	・ <u>場に応じた言葉遣いをする。</u>
社会生活のルール	1	・時計などを使って時間を守る。
	2	・公共施設、交通機関の利用の仕方やマナーを身に付ける。
	3	・場に応じた服装、身だしなみをする
	4	・自分の役割を果たす。
	5	・ <u>携帯電話の適切な使い方やマナーを身に付ける</u>
	6	・ <u>金銭や物の管理・貸し借りのルールを身に付ける。</u>
	7	・ <u>適切な男女交際の仕方を身に付ける。</u>
基本的な生活習慣	1	・ロッカーや机など身の回りを整理する
	2	・ <u>夜更かしをせず、規則正しい生活をする</u>
	3	・ <u>休日など余暇の過ごし方を身に付ける。</u>
	4	・ <u>バランスのよい食事をする</u>
	5	・ <u>身体を清潔にする習慣を身に付ける。</u>
職業能力の育成	1	・指示やアドバイスを聞いて、品質の高い製品を作る。
	2	・正しく道具を使って、安全に作業する。
	3	・ <u>働く意欲を持つ。</u>
	4	・ <u>自分の職業適性を理解する</u>

下線の項目は平成 23 年度調査において、「教えることが難しいと感じる内容」から整理された指導内容

軽度知的障害のある生徒に特化した指導内容について整理されたものに関しては、東京都立南大沢学園の「キャリアガイダンス」、埼玉県立特別支援学校さいたま桜高等学園の「こころとからだの健康学習」のように一部の高等特別支援学校等においての先進的な取組はあるが、全国的な調査の結果を踏まえて整理されたデータは見られない。今回の研究では、全国調査を通して軽度知的障害のある生徒に教えるべき指導内容を明確し、整理することができた。表 V-1-1 に示した指導内容は、軽度知的障害のある生徒に必要な性の高い指導内容の全てを示したものではないが、軽度知的障害のある生徒のための教育課程を考えていく上ではこれらの指導内容を踏まえて、編成していくことが大切である。

(2) 学習指導要領との関連

本研究においては、軽度知的障害のある生徒のための教育課程を考えていく上で、表 V-1-1 で示した「必要性の高い指導内容」を教育課程上どのように位置付けて編成し、実施していくことが効果的かについて検討を加えることにした。そこで「必要性の高い指導内容」が、現行の特別支援学校学習指導要領において示されている特別支援学校（知的障害）の各教科等において、どのように位置付けられているかを明らかにする必要があると考え、複数の研究分担者によって、「必要性の高い指導内容」について、各教科等の目標や内容、また特別支援学校学習指導要領総則等編（高等部）に示されている具体的な指導内容の記述と照らし合わせ、学習指導要領の内容との関連を分析した（表 V-1-2）。

表 V-1-2 「軽度の生徒に必要性の高い指導内容」と学習指導要領の内容との関連

キーワード	No	必要性の高い指導内容	各教科		特別活動	道徳
			特別支援学校学習指導要領 ある生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科	高等学校 学習指導要領		
対人コミュニケーション能力	1	自分の気持ちや考えを言葉で相手に伝える。	[国語]2(2)		SHR	
	2	相手(人)の話を聞く。	[国語]2(2)			
	3	挨拶、返事、報告、質問、相談をする。	[国語]2(2)	[職業]2(1)		
	4	相手の気持ちを考えて話す。	[国語]2(2)			2(2)
	5	職場の人と世間話などの会話をし、	[国語]2(2)	[社会]2(4)	SHR	
	6	場に応じた言葉遣いをする。	[国語]2(2)			2(1)
社会生活のルール	1	時計などを使って時間を守る。	[数学]2(4)			4(2)
	2	公共施設、交通機関の利用の仕方やマナーを身に付ける。	[社会]2(3)			4(1)
	3	場に応じた服装、身だしなみをする	[職業]2(1)			2(1)
	4	自分の役割を果たす。	[社会]1(1)	[職業]2(3)		4(4)
	5	携帯電話の適切な使い方やマナーを身に付ける	[情報]2(5)	[情報]2(4)	LHR	4(1)
	6	金銭や物の管理・貸し借りのルールを身に付ける。	[数学]2(4)	[家庭]2(2)	LHR	4(1)
	7	適切な男女交際の仕方を身に付ける。	[保健体育]2(3)		LHR	2(4)
基本的な生活習慣	1	ロッカーや机など身の回りを整理する	[職業]2(6)	[家庭]2(4)		1(1)
	2	夜更かしをせず、規則正しい生活をする	[職業]2(6)	[家庭]2(4)		1(1)
	3	休日など余暇の過ごし方を身に付ける。	[家庭]2(2)	[職業]2(6)	[保健体育]2(1)	
	4	バランスのよい食事をする	[職業]2(6)	[家庭]2(4)		1(1)
	5	身体を清潔にする習慣を身に付ける。	[職業]2(6)	[家庭]2(4)		1(1)
職業能力の育成	1	指示やアドバイスを聞いて、品質の高い製品を作る。	[国語]2(1)	[職業]2(2)		1(5)
	2	正しく道具を使って、安全に作業する。	[職業]2(2)	[職業]2(7)	[家庭]2(3)	
	3	働く意欲を持つ。	[職業]1(1)			
	4	自分の職業適性を理解する	[職業]2(4)			4(5)

()は平成23年度調査において、「教えることが難しいと感じる内容」から整理された指導内容)

【凡例】

①各教科

②特別活動

③道徳

例えば、[国語]2(2)は高等部国語2段階(2)の内容を示す

SHR:ショートホームルーム, LHR:ロングホームルーム

1から4は視点を示す

()内は各視点の内容を示す

1:主として自分自身に関する事

2:主として他の人とかかわりに関すること

3:主として自然や崇高なものとかかわりに関すること

4:主として集団や社会とかかわりに関すること

「必要性の高い指導内容」については、上記のように現行の特別支援学校学習指導要領において示されている各教科等の内容に位置付けて解釈することができる。各教科の内容としては、「対人コミュニケーション能力」に関する指導内容では、国語科 2 段階 (2)「自分の立場や意図をはっきりさせながら、相手や目的、場に応じて適切に話す。」が多かった。「社会生活のルール」に関しては、数学、社会、職業、情報、家庭、保健体育といった多岐にわたる教科に内容が関連していた。「基本的な生活習慣」に関しては、職業科 2 段階 (6)「職業生活に必要な健康管理や余暇の計画的な過ごし方についての理解を深める。」、家庭科 2 段階 (4)「被服、食物、住居などに関する実習を通して、健康で安全な生活に必要な実地的な知識と技能を習得する。」の内容が多く関連していた。「職業能力の育成」では、職業科の内容との関連が多かった。領域については、いくつかの指導内容に関しては、道徳、特別活動（特にホームルーム活動）の内容が関連していることがわかった。

(3) 「必要性の高い指導内容」の教育課程上の位置付けと実施上の工夫

軽度知的障害のある生徒のための教育課程を検討するに当たっては、前項で分析したように「必要性の高い指導内容」が現行の学習指導要領の各教科の内容に位置付けられるという理解のもとに焦点化して取り扱うことが必要であると考え。その場合、「必要性の高い指導内容」と関連する各教科において重点化して指導することと、領域・教科を合わせた指導において「必要性の高い指導内容」を取り入れて指導することの二つが考えられる。前者では、「必要性の高い指導内容」が関連する各教科の時数の変更が必要な場合が考えられるが、教育課程編成そのものを変更する必要はない。しかしながら、担当者間で「必要性の高い指導内容」の教育課程上の位置付けについての理解が様でない可能性がある。「必要性の高い指導内容」が複数の教科に関連していたりするため、個別の教育支援計画や個別の指導計画作成の作成と活用の際に十分に共通理解を図る必要がある。後者では、従来ある領域・教科を合わせた指導に取り入れて指導することが考えられる。この場合は、「必要性の高い指導内容」を単元化するなど指導内容及び方法の工夫を行い、指導計画の中に明確に位置付けて実施していくことが求められる。また、履修する内容に合わせた適切な名称を用いることも、生徒にとっての学ぶ目的の明確化を図る上で有効であると考え。「必要性の高い指導内容」を焦点化して取り扱うことの意義については、以下の 3 点が考えられる。

- 1) 近年、特別支援学校（知的障害）高等部では、軽度知的障害のある生徒の教育課程を検討する際に、教育課程の類型化や、類型化と同様の理解のもとコース制を実施したり、検討したりしている学校が増えてきている。類型化の定義には、様々な解釈があるが、今回の特別支援学校高等部学習指導要領には、生徒の障害の状態、特性及び進路等に応じた適切な各教科の履修ができるようにすることが示されている。類型を設定する際には、他の類型との教育課程の編成、実施において明確な違いが必要になる。特別支援学校（知的障害）においては、情報や外国語、学校設定教科等に加えて、「必要性の高い指導内容」を踏まえた合わせた指導を新たに設定することなどが考えられる。
- 2) 高等学校に在籍する生徒に対しては、今回示した「必要性の高い指導内容」等を参考にして、高等学校の教育課程において適切な指導や支援を行うことが考えられ、高等学校の特別支援教育の充実強化に役立てることができる。
- 3) 軽度知的障害のある生徒の 7 割以上が入学前に在籍していた中学校特別支援学級においては、「必要性の高い指導内容」において設定される指導内容について、中学校段階から計画的に取り組むことで、より効果的、発展的な指導が展開でき、効果が期待できる。加えて通常の学級においても、必要に応じて「必要性の高い指導内容」を参考にして、適切な指導や支援を行うことが考えられる。

(4) 専門的対応のポイント

「必要性の高い指導内容」を各教科において重点化して指導したり、作業学習や生活単元学習などの領域・教科を合わせた指導の中に取り入れたりする場合には、各学校は「必要性の高い指導内容」の実施状況を踏まえ、どのような指導内容を取り入れ、重点化するかについて検討を行う必要がある。

また、各学校が「必要性の高い指導内容」について領域・教科を合わせた指導として取り扱い、教育課程を編成する際には、社会生活や職業生活を送るために必要な能力と実践的な態度との関連において、そのもととなるいずれの各教科のどの内容を選択、抽出するのかを明確にしておく必要がある。また、教科別の指導としての設定が必要かどうかについても検討する必要がある。社会生活や職業生活を送るために必要な能力と実践的な態度を育てるという文脈を踏まえて、関連する各教科に含まれる内容を有機的に統合し、計画的、継続的に指導を行うことが望ましい。その際には、前述のように、「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」の4つの観点を踏まえて指導内容を設定し、年間、あるいは入学から卒業までの期間を見通した単元化を図ることが必要である。例えば、「国語」や「職業」、「社会」の目標や内容を踏まえ、対人コミュニケーション能力の観点から、前期においては社会生活に関わる題材や単元、後期においてはそれらを発展させて職業生活に関わる題材や単元を設定して計画的に指導を進めることが考えられる。

生徒個々の障害の状態によっては、「必要性の高い指導内容」において設定される指導内容は、自立活動の内容に示された「コミュニケーション」や「人間関係の形成」などの区分や項目と密接に関連する。また、平成22年度に行った文献研究等からも明らかになったように、軽度の定義が明確に示されていなかったり、療育手帳の判定基準に関して各都道府県において異なっていたりすることから、軽度知的障害のある生徒の実態は幅広いことが考えられる。これらの指導に当たっては、自立活動の視点を重視し、生徒個々の実態把握を十分に行之、適切な自立活動の内容を選定して指導内容を設定したり、手立てを工夫したりする必要がある。

また、表 V-1-2 の分析結果からも明らかなように、「必要性の高い指導内容」には、道徳や特別活動（ホームルーム活動）の内容、及び生徒指導と関連する内容が含まれている。特別支援学校（知的障害）高等部には、道徳が設けられ、目標と内容が示されており、また総則には全体計画を作成することも示されている。道徳については、生徒の生活年齢や心理的な発達の状態を考慮し、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領に示されている道徳の内容を踏まえて、「必要性の高い指導内容」において設定される指導内容と関連する内容を適切に設定し、指導を進めていく必要がある。

特別活動については、特別支援学校高等部では目標や内容等は高等学校学習指導要領第5章に示すものに準ずるとある。特にホームルーム活動の目標は「ホームルーム活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員としてホームルームや学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる。」とあり、内容については、「ホームルームや学校の生活づくり」、「適応と成長及び健康安全」、「学業と進路」の項目で整理されている。示されている内容について、ここで詳細に記すことは省略するが、「必要性の高い指導内容」において設定される指導内容と関連するものが多く含まれている。実施していくに当たっては、生徒の障害の状態や発達の程度等に十分に把握し、特別活動（ホームルーム活動）の内容との関連性について留意することが大切である。

また、「必要性の高い指導内容」の実施においては、特に生徒指導や地域、家庭及び職場との連携が必要になる内容もある。指導内容に応じて、学校や家庭等に般化場面を設定し、指導内容の定着を図ったり、評価したりすることが大切である。さらに、教員間だけでなく保護者や関係者に対

して「必要性の高い指導内容」の指導に関する共通理解を図っていくことも必要である。

2. 今後の課題

(1) 「必要性の高い指導内容」をどう教育課程に位置付け、実践していくか

本研究では、軽度知的障害のある生徒に「必要性の高い指導内容」を明確にした。しかしながら今回の研究では、それらの提案と先進的な実践事例の紹介にとどまり、実証的な研究までには至らなかった。今後は、各特別支援学校における実践研究がなされることが期待され、これらの知見の蓄積により、「必要性の高い指導内容」の効果的な指導方法や教育課程における位置付けの工夫について検討する必要がある。

(2) 軽度知的障害のある生徒に対する生徒指導に関する指導内容及び方法の検討

平成 22 年度の調査からも明らかなように、高等部に在籍する軽度知的障害のある生徒においては、生徒指導上の課題も多く挙げられ、そこには「必要性の高い指導内容」にも関連するものがある。生徒指導は、必ずしも教育課程内の指導だけで行われるものではなく、教育相談や放課後の個別指導など教育課程外の教育活動が担う役割も大きい。高等部に軽度知的障害のある生徒が増加し、その在籍割合が高くなってきている実情から考えると、従来の特別支援学校（知的障害）で行ってきた生徒指導に関する指導内容や方法では十分ではないことも考えられる。また、自己肯定感や自己有能感を育てていくためにも、問題が起きてから対処するのではなく、予防的な意味も含めて、軽度知的障害のある生徒に対する生徒指導の在り方を検討すべきである。

また、近隣の高等学校や特別支援学校の生徒指導に関するネットワークを形成し、情報交換を密に行ったり、教育課程内と教育課程外の教育活動の連携を含めて、校内における指導の一貫性を図るための研修会等を開催したりするなどの取組が考えられる。教育課程内では特に道徳や特別活動の内容が関連することから、その指導内容や方法等について精通しておく必要がある。併せて地域、家庭及び関係機関との連携の在り方についても検討が必要である。

(3) 学習評価に関する研究の必要性

本研究においては、軽度知的障害のある生徒にとって「必要性の高い指導内容」を示した。しかしながら、本研究では教員を対象とした質問紙調査による手法を用いており、実際の指導効果や生徒の学習状況の評価について検証できていない。これらについて検証することは今後の課題として残された。高等部に在籍する軽度知的障害のある生徒の場合、卒業後の社会的及び職業的自立を目指していく上で、指導内容の習得や定着の具合を評価し、常に適切な指導目標や指導内容を設定することが必要である。

特別支援学校(知的障害)では、弾力的で自由度の高い教育課程編成ができることとなっている。それだけに、より一層指導目標や指導内容の妥当性が求められ、その検証のための学習評価の研究が重要となっている。今後、学習評価の在り方についての研究を進め、その成果を指導目標や指導内容の妥当性の検証及び指導の改善に結びつけていくことが大切である。 (井上 昌士)

V 研究協力機関、研究パートナー校の実践報告

一般就労を目指す軽度知的障害生徒の作業学習を中心とした教育課程の工夫及び課題について

青森県立八戸第二養護学校 高等部

1. 基本情報

学校名	青森県立八戸第二養護学校
設置学部	・幼稚部 ・小学部 ・中学部 ・高等部
高等部生徒数	154名（そのうち軽度の生徒数50名）
設置学科	・普通科 ・専門学科
学科の名称	普通科
高等部の入学条件	・療育手帳の所持 ・医師の診断書 ・自主通学 ・弁当持参 (知的発達の遅滞があり一般就労を目指す教育課程を履修できる者)
療育手帳の軽度区分の有無	・有り < A、B > ・無し
軽度生徒の主な進路先	・一般就労 ・福祉就労 ・その他
進路先の業種等	サービス業、製造業、小売業など

2 軽度知的障害のある生徒の教育課程の特徴

青森県立八戸第二養護学校は、青森県八戸市の南部に位置し、山や林に囲まれた自然豊かな場所にある。作業学習や体育などは、その立地条件を生かして活動している。高等部生徒の内、主に軽度の知的障害に該当する生徒は、地域の中学校特別支援学級から進学している。

本校高等部は、Ⅰ類型（重複の生徒）、Ⅱ類型（重度～中度の生徒）、Ⅲ類型（軽度知的障害のある生徒）の3つの類型に分かれている。

（1）主な特徴について

- ・作業学習は、週3回計9時間行っている。
- ・産業現場等における現場実習は、1年次は2日の体験実習、2年次は5日間の現場実習を経て、3年次には2～3週間の現場実習を卒業までに3～4回行っている。
- ・進路に関する学習は、週5時間、主に教科「職業」、「家庭」で行っている。
- ・将来に向けた体づくりとして、週4時間、保健体育の授業に取り組んでいる。

表 1 軽度知的障害の生徒の教育課程について

形態	教科等名	年間時数（計 1015 h）	指導形態
領域・教科を合わせた指導	日常生活の指導	175 h	学級
	生活単元学習	35 h	学級
	作業学習	315 h	グループ
教科別の指導	国語	70 h	能力別グループ
	数学	70 h	
	選択教科	35 h	希望別
	保健体育	140 h	類型全体
	職業	70 h	学級
	家庭	35 h	学級
領域別の指導	総合的な学習の時間	35 h	学級
	ホームルーム活動	35 h	学級
	自立活動	教育活動全体で実施	学級
	道徳		

3 テーマに関する取り組み

（1）昨年度までの軽度知的のある障害生徒の作業学習における課題

これまで本校の作業学習は、学部を縦割りにした 8 班編成で、最重度～軽度の生徒が混在した作業班を編成していた。軽度知的障害のある生徒が重度の生徒に教えたりするなど、友達関係や仲間に教え合う等の良さがあった。その一方で、重度と軽度の生徒が混在することで、作業学習のねらいが焦点化しにくく、技能の向上が難しかったりすることなどの課題が残った。また、一般就労を目指す生徒が増加（今年度 154 名中約 50 名が一般就労を希望）し、旧来の良さが十分に生かされにくい状況が生じてきた。以上のことを踏まえ、本校の作業学習では、一般就労を目指す生徒のニーズへの対応、生徒増に対応する支援体制構築について、新しい作業種目の設定等も視野に入れて、学校として取り組むこととした。中でも、一般就労を目指す生徒のニーズへの対応の充実を目指し、軽度知的障害のある生徒を中心とした生徒間で話し合いながら進める作業学習について取り組んだ。

（2）今年度における本校高等部の作業学習の取り組み

①作業班について

上記の課題を踏まえ、今年度は下記のように作業班を編成した。

表2 平成23年度 八戸第二養護学校高等部作業班編成について

班	A	B	C	D	E		F	G	H
活動内容	農作業	農作業	農作業	椎茸	椎茸		農作業	リサイクル	清掃
	木工	陶芸	手織り	よし ず 編み	管理	運搬	再生 紙作 り		
対象 類型	Ⅲ	Ⅱ Ⅲ	Ⅱ Ⅲ	Ⅰ・Ⅱ Ⅲ	Ⅲ	Ⅰ Ⅱ	Ⅱ Ⅲ	Ⅱ Ⅲ	Ⅲ

※A班・E班（椎茸のほだ木管理）・H班は軽度知的障害のある生徒で編成

A班・E班（椎茸のほだ木管理）・H班は、一般就労を目指す軽度知的障害のある生徒を対象とする作業班として編成した。H班の活動内容である「清掃」は今年度からの新しい作業種目である。（表3にA班・E班（管理）・H班の学習のねらい等の詳細を掲載している。）

②A班・E班（管理）・H班に所属する生徒について

A班・E班（管理）・H班には一般就労を目指し、その中でも1年生～3年生のⅢ類型に所属する生徒を中心に編成した。

1年生は、作業学習の見学や体験等を元にして、生徒の希望を取り、3つの作業班に均等に編成した。

2年生は、一般就労を目指す生徒を対象に作業班の希望を取るとともに、「作業能力評価規準表（東京都立南大沢学園作成）」を活用し、3つの作業班に編成した。この規準表は、①キャリア教育の視点で項目が構成されていること、②一般就労に向けて働くためにどんな力が必要かを一般事業所から聞き取りしたものであり、一般就労を目指す生徒にとって必要な項目で構成されている。

E班（椎茸のほだ木管理）に所属している生徒は、他の作業班に所属している生徒と比較して、作業能力に課題が見られる。E班（椎茸の管理）の活動の特色である作業手順がわかりやすい、作業結果を自分で判断しやすいなど、自分からわかって動ける活動を通して働く力を身につけることをねらいとしている。これは3年生も同様である。残り2割の生徒については、生活面や情緒面に課題があり、昨年度と同じ作業班に所属している。

3年生は、福祉就労を目指す生徒は昨年度と同じ作業班、一般就労を希望する生徒は職種等を考慮して、A班とH班の2つの作業班に編成している。

4 A班・E班（椎茸のほだ木管理）・H班の取り組みについて

ここでは、A班・E班（椎茸のほだ木管理）・H班の各作業班の取り組みの状況、一般就労を希望する生徒を中心に作業班を編成して作業学習を進めた結果、昨年度と現在（12月）の様子（図1・2・3）を比較して、どのように変容したのかをまとめる。

表3は、それぞれの作業班のねらい、内容、指導上重視している点である。各作業班ともに共通しているのは、自分から進んで活動（仕事）に取り組むことを目的としている点

である。また、友達との協力体制、仕事を進める上で必要なコミュニケーションを身につけることができるように場面設定している。

また、学習環境として、3つの班共通の特徴であり、他の5つの作業班と大きく異なるのが大規模化である。A班は畑の面積は他の作業班の倍あり、生徒一人ひとりが担当する畑の面積を広く設定している。E班が、一度の授業で扱うしいたけのほだ木数は、約260本で、D班の約3～4倍である。H班は、校内全域を活動の場としている。

表3 A班・E班（管理）・H班の活動のねらい、内容、指導上重視している点

班	活動のねらい	内 容	指導上重視している点	生徒数
				教員数
A 班	主に農作業を通して、 ①道具の操作を安全に行う。 ②自分の分担に責任を持つ。 ③友達と協力する。 ④自分で作業を進める。	農作業 ジャガイモ、大根等、 13種の野菜作り 木工 （コースター）	・友達と協力する活動 ・責任感の育成 ・他者またはモデルとの比較による課題の明確化 ・安全管理	16名
				3名
E 班	ほだ木の運搬活動を通して、①周囲の安全に気をつける。②友達と協力する。 ③自分で作業を進める。	ほだ木管理 （水つけ、芽だし等） しいたけの収穫 （収穫、計量、販売）	・友達とペア作業 ・友達と協力する活動 ・コミュニケーション能力の育成	12名
				2名
H 班	主に清掃活動を通して、 ①友達と協力する。 ②仕事上必要なコミュニケーションの力を身につける。 ③自分で作業を進める。	校内清掃 （廊下、窓、教室、階段）	・友達と協力する活動 ・コミュニケーション能力の育成 ・返事、声の掛け合い（報告や相談）	15名
				3名

（1）作業A班の取り組みについて

農作業を主としているA班は、畑の測量、マルチングシート張りなど、一人ではできない活動を多く取り入れ、友達と協力しなければならない場面設定により、コミュニケーションスキルが向上できるように配慮している。第二に、「任せられる経験の積み重ね」により、責任感が身に付けられるよう、見通しを持ち活動に同じ活動を繰り返し取り組める場面設定をしている。第三に、草刈りの活動では、友達や先輩の様子を見てどのぐらいきれいにすればいいのかを目安にするなど、他者またはモデルと比較して、自分の課題を明確に理解できるよう注目すべき点を具体的に示している。第四に、安全管理では毎回道具を



用いるので、安全な使い方や保管の仕方を確認させ、道具や機器を安全に扱うことができるように促している。

①生徒の変容について（図1参照）2年生K君（一般就労を希望。昨年度も同じA班）

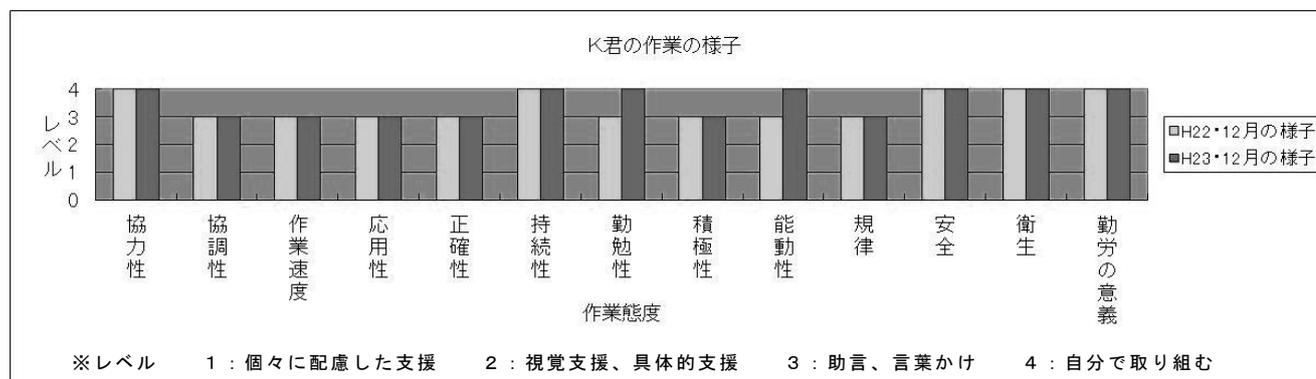


図1 生徒の変容について（作業能力評価規準表より）（東京都立南大沢学園）

②考察

K君は、昨年度と同じ作業班であり、同じ活動に繰り返し取り組み、支援がなくても進んで活動できる状況だったことから、「勤勉性」や「能動性」のレベルアップにつながったものと考えられる。またK君は、2年生になって現場実習等を通して卒業後の生活が身近に感じられるようになったためか、そのことを意識して積極的に作業に取り組んだり、リーダー的な行動や活動のモデルとなったりする場面が増えてきている。

（2）作業E班の取り組みについて

椎茸栽培で使用しているほだ木の管理を主な活動としているE班は、ほだ木の運搬等、作業手順がわかりやすかったり、作業結果が目に見えてわかりやすかったりするなど、手順や結果を提示しやすい活動に取り組んでいる。活動では、ほだ木へのブルーシートかけや清掃活動等、友達とのペア作業を多く取り入れ、相手のことを考えて取り組む作業課題を設定している。また、1年生ではほだ木の受け取りや受け渡しなど、簡易な活動を取り入れることで、働く意識を持つことができるようにしている。2～3年生では、2人一組で活動に取り組むようにして、コミュニケーション能力が高まるようにしている。



①生徒の変容について（図2参照） 2年生Y君（一般就労を希望。昨年度も同じE班）

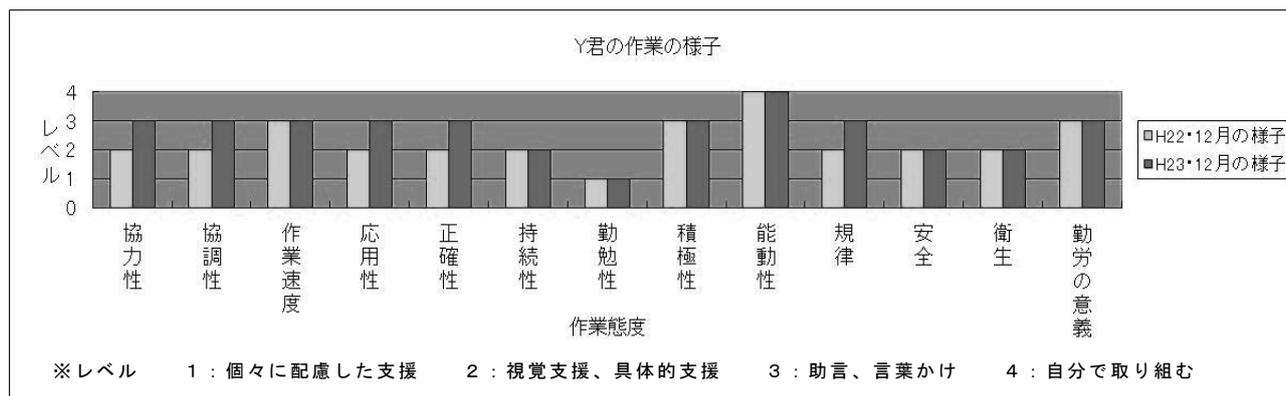


図2 生徒の変容について〈作業能力評価規準表より（東京都立南大沢学園作成）〉

②考察

Y君は、体調不良による欠席が多いため、新たな作業に取り組むよりも、慣れた作業班で継続することにした。しいたけ栽培で用いるほだ木の重さは平均2～3kgあり、購入したばかりの新木は、5～6kgになるなど、安全への意識がより一層求められる。

Y君は、昨年度の経験があり、見通しを持って同じ活動に繰り返し取り組むことで、友達と協力したり、友達の作業の進行に合わせて活動したりするなど、「協力性」、「協調性」の態度レベルが高いのではないかと考えられる。また、Y君は活動中の報告や相談をすることが身に付いている。これは、ほだ木の管理の手順や結果が見えやすく、報告等につなげやすいためと考えられる。「勤勉性」のレベルが低いのは、体調不良を理由のための欠席が多いためであり、今後、家庭と連携していくことが今後求められる。

(3) 作業H班について

作業H班は、清掃作業を主な活動として取り組む今年度新設された作業班である。少人数での共同作業を中心として、校内のパブリックスペースの清掃を行っている。清掃業者さんを講師に招き、様々な道具を使用した清掃の基本的技術のスキルアップを図るとともに、分担した区域の清掃の手順等を生徒同士が話し合って決められるように、意図的に場面を設定するなど生徒同士が協力の仕方について意識して取り組めるように配慮している。また、生徒同士のコミュニケーションだけでなく、清掃する際に近くを行き来する人への配慮や声かけなど、実際場面での不特定多数に対するコミュニケーションについても具体的なモデルを示しながら積極的に取り組めるよう配慮している。



①生徒の変容について（図3参照） 2年O君（一般就労を希望。昨年度は作業E班《椎茸のほだ木管理》に所属）

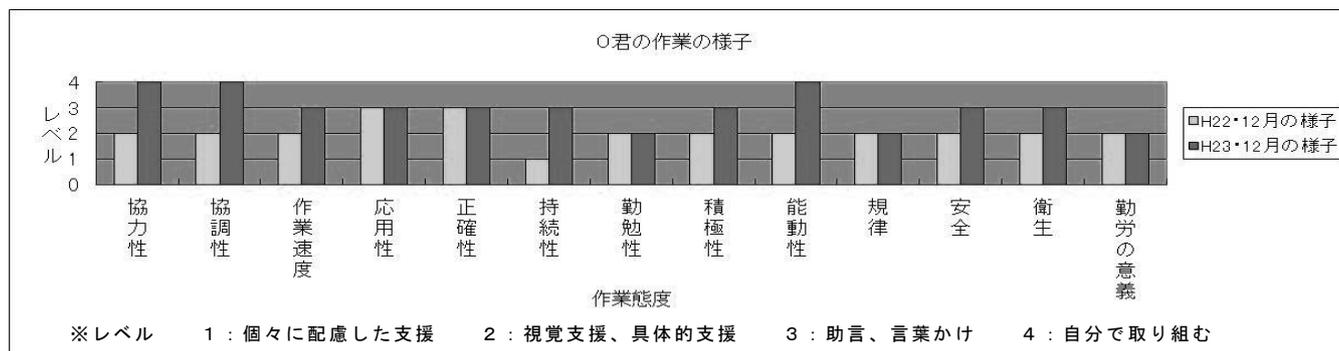


図3 生徒の変容について〈作業能力評価規準表より（東京都立南大沢学園作成）〉

②考察

O君は、本人の希望により所属となった。昨年度は、作業中に親しい友達や指導者が近くにやってくると、自分の仕事に集中することが難しかった。今年度は、新しい作業班で3～4人の少人数での清掃活動に取り組み、友達と一緒に落ち着いて活動できるようになった。その結果、協力したり、お互いに助け合ったりして取り組むことができたと考えられる。また、「持続性」については、O君の役割を明確にしたり、その日の作業の目標を言葉で提示したりすることで、集中して取り組むことができた。

4. 成果と課題

（1）成果

①各作業班とも工程や内容が項目毎に確認しやすく、自分で点検したり生徒同士で確認し合ったりすることが容易で項目毎の完成形がわかりやすいため、生徒が進んで繰り返し取り組むことができた。

3事例ともに、能動性のレベルが高いが、これは作業の行程や内容がわかった上で繰り返し取り組むことにより「これをしたら、報告する」など、活動のパターンに慣れたことで、自信を持って取り組むことができるようになったためではないかと考えられる。

また、草刈りや清掃の場面において、自分や友達、先輩の活動をしている様子を見て、提示された完成形を基準としながら即時点検することにより、お互いに確認し合うことがわかりやすかったのではないかと考えられる。

②1～3年の縦割りのグループを編成することで、生徒同士が助け合い、教え合うことができるようになった。

3年生の生徒にとっては「1・2年生に教えなければならないという責任感」、1・2年生にとっては「先輩がいるから、教えてもらえるという安心感」が芽生え、日々の学習の中で助け合ったり教え合ったりすることで協調性が培われたと考えられる。

③少人数での活動の際に、役割を分担するために話し合いが必要な場면을繰り返し経験することにより、コミュニケーション能力が高まった。

その日の作業グループで、作業を始める前にその内容や分担を決める際、自分の意見を発表したり友達の発表を聞いたりし、自分たちで決める場면을意図的に設定し繰り返し取

り組ませることにより、コミュニケーション能力を身に付けることにつながったのではないかと考えられる。

(2) 課題

①新しい作業種目では、簡単なことでも指導者の直接的な指示が必要であり、生徒間での報告や相談の定着が難しい。

作業H班は、清掃を主とした新しい作業種のために、安全な活動でも教員が見守る場面が多く見られた。このことは、経験のある生徒が増えることで解消されると思われるが、今後も報告や相談の仕方を工夫しながら、定着できるようにしていきたい。

②状況判断ができる生徒と状況判断が難しい生徒との組み合わせでは、状況判断が難しい生徒が指示待ちになってしまう。

友達とのペアの活動では、どちらかが相手に頼ってしまう様子が見られた。失敗を恐れてしまうことに原因があると考えられるが、状況判断が難しい生徒も自信を持って活動できるような手だての検討が今後の課題である。

(中川浩孝)

コメント

青森県立八戸第二養護学校の実践報告は、学校としての課題から作業学習のねらいの焦点化する見直しの中で、一般就労を目指す生徒のニーズへの対応の充実を目指し、軽度知的障害のある生徒を中心とした生徒間で話し合いながら進める作業学習について取り組んだ実践である。

軽度知的障害のある生徒に対して、「作業能力評価規準表（東京都立南大沢学園作成）」の視点で丁寧な評価を実施し、生徒個々の課題を明らかにした上で、生徒間で話し合いながら進める場面を設定し、指導を行っている。

この指導は、本研究の「軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容」の中で「必要性はあるが指導が難しい指導内容」と関連しており、参考となる点が多い。例えば、コミュニケーションの面において、自分の言いたいことばかり話さず、相手の話や言い分を聞く態度の育成や社会能力の育成の面において、自分一人でも無理してすべきか、仲間の応援を求めるべきかの判断することなどがあげられる。

実際の機会を利用した指導が必要なため、場面設定が意図的になされていることや指導する教員が生徒の作業時の状況や仲間との関係を勘案しながら促していく必要性があり、指導が難しい点が多いが、この事例には、参考になる取り組みが多いと考えられる。

(小澤至賢)

産業現場等における実習の評価を教育課程に反映させる取り組み

～軽度知的障がい高等部単置校普通科教育課程の特徴～

山形県立鶴岡高等養護学校

1. 基本情報

学校名	山形県立鶴岡高等養護学校
設置学部	・幼稚部 ・小学部 ・中学部 ・ 高等部
高等部生徒数	53名（そのうち軽度の生徒数50名）
設置学科	・ 普通科 ・専門学科
学科の名称	普通科
高等部の入学条件	・療育手帳の所持 ・医師の診断書 ・ 自主通学 ・弁当持参 (知的発達の遅滞があり一般就労を目指す教育課程を履修できる者)
療育手帳の軽度区分の有無	・ 有り < A、B > ・無し
軽度生徒の主な進路先	・ 一般就労 ・ 福祉就労 ・その他
進路先の業種等	製造業、食品加工、小売業、クリーニング業、飲食業、J A、 医療機関、老人施設、大学農場、特例子会社、 就労継続支援 A、B 型事業所など

2. 軽度知的障害のある生徒の教育課程の特徴

本校は、「軽度知的障がいのある生徒が学ぶ高等部単置校」である。選考があり、ほとんどの入学生が中学校特別支援学級（知的、自閉症・情緒障がい）卒業の軽度知的障がいのある生徒になる。地域が広大なため、寄宿舎が設置されている。

本校設立の趣旨、学校教育目標は「社会自立できる人間を育てる」ことで、一般就労を使命とし、生徒も就職を望んで入学してくる。同じニーズ、目標を持つ生徒が学校の時間、空間を専有している。資源とエネルギーを集中でき、カリキュラムも単一である。

本校のめざす社会自立は、「職業自立＋生活自立」である。普通科が設置され、一般就労をめざす教育課程を編成し、中核は職業教育である。設立から26年を数え、職業教育・進路指導の根幹が確立している。これまで、400名以上の卒業生を地域に送り出し、過去5年は一般就労率が72.6%、職場定着率が90.2%であった。障がい者の自立と社会参加に寄与し、地域・保護者からは「鶴高養に行けば就職まで面倒みてくれる」と評価されている。本校の教育がめざしているものを紹介する。

(1) 働く力を高める

職業教育と進路指導で、将来働く上で求められる態度・能力の基礎を培う。そのため、以下の1)～4)に関する教育課程の配慮と工夫を行っている。

1) 働く力を高める上で、職業科の授業をもっとも大切にしている。

①求められる態度・能力を、「一日にわたって、一人で、安全に、正確に、集中し、必要なコミュニケーションを取りながら、目標の量をクリアして働く」ととらえてい

- る。それを自覚し身につけることができる授業を行い、働く可能性を高める。
- ② 6つの班に分かれて作業的な学習を行っている。1年は野菜班、草花班に分かれ、2、3年は木工班、窯業班、被服班、紙工班に所属する。
 - ③ 週の授業31コマ中11コマが職業である。繰り返し学ぶことで、実習という慣れない場で緊張しながらも働く力を発揮できるよう、習慣化された（＝意識しなくても自然に実行できる）レベルまで高める。
 - ④ 火曜日は2、3年生が、木曜日は全学年が一日職業の授業である。一日を通して働くことのできる心と体に近づける。
 - ⑤ コミュニケーションは、挨拶、返事、報告、質問、相談、断りなどを指導する。
 - ⑥ 職業科でカウントしている活動として、「実習決意式」（前期・後期）、「実習報告会」（前期・後期）、職業準備講習会（年2回）、研修（年1回）がある。
 - ⑦ 働く意欲を育てるため、達成感を持たせ、認められる機会としてバザーを大切にし、外食等の「研修」で楽しみを持たせる。
- 2) 産業現場等における実習で、働く力を社会の現場で発揮できるようにする。
- ① 産業現場等における実習の目的、方法については、後述の「3. 産業現場等における実習の評価を教育課程に反映させる取り組み」を参照されたい。
 - ② 本校の産業現場等における実習は、「鶴高養現場実習支援の会」による支援を受けていることが特徴である。この会には、実習引き受けを中心に本校の進路指導を支援する機関で、地域の500社以上が登録している。役員は民間の方で、事務局を本校に置いている。本校と社会をつなぐ存在でもある。実習だけでなく、仕事や製品の販売先の紹介、市役所との連携、企業経営者に対する説明会や本校を会場とした事業所研修の仲介等、さまざまな支援をいただいている。
- 3) 生活単元学習と総合的な学習の時間で、働くことの意義や社会生活・職業生活上の知識、実習に関わる学習等を行う。一例として3年生の単元・題材を表1に示した。

表1 生活単元学習の単元・題材（3年次）

単 元 （ 3 ・ 年 ） 題 次 材	職業準備講習会1 「職業自立に向けての心構え（ジョブコーチ招聘）」事前学習 前期現場実習事前・事後学習 社会人セミナー1 職業安定所を訪ねよう 金銭の使い方 社会人セミナー2 自分に合う洋服を買おう テーブルマナー 後期現場実習事前・事後学習 命のはじまり（性教育） 社会人セミナー3 どこに相談に行けばいいのだろう 社会人セミナー4 社会人としての心構え（生活費、余暇、消費生活等） 職業準備講習会2 「先輩に学ぶ」事前学習
--	---

- 4) 個々の職業自立・生活自立に向けて、学校選択教科「生産技術」、「生活技術」を開設している。これらの学校選択教科は、2、3年生が週1回履修している。「生産技術」は、福祉・サービス班、清掃・クリーニング班、印刷班に分かれる。福祉・サー

ビス班と清掃・クリーニング班は、老人福祉施設、障がい者施設、市営体育館等の校外の公共施設で学ぶ。「生活技術」は、2年グループと3年グループに分かれ、個の課題に沿って掃除、身だしなみ、買い物等生活スキルを学ぶ。

(2) 全人的な成長・発達を図る

普通科の教育課程を生かし、学校生活全般で人間としての全体的な力を高める。そのため、以下の1)～3)に関する教育課程の配慮と工夫を行っている。

- 1) 国語、数学、音楽、美術、家庭、保健体育、生活単元学習、LHR、総合的な学習の時間の学習指導では、社会自立をめざした内容を中心に、授業づくりを行う。
 - ①将来に向けてつけたい力を明確にして内容を選択し、授業の成果を生活に結びつける手立てを取る。
 - ②達成感を持たせることを大切にして自尊感情を育て、授業へ主体性に取り組むようにする。
 - ③毎回の授業で、社会自立に向けた態度とコミュニケーションをたゆまず指導する。
- 2) 学校行事では、達成感を持たせて自尊感情を高め、主体的な学校生活につなげる。
- 3) 自立活動と道徳は、授業としては行っていない。進路、生徒、学習、保健体育の各指導をはじめ、学校生活全体で配慮して指導している。

(3) 生活する力を高める

学校・寄宿舎・保護者が連携し、働き続ける基盤となる生活する力を高める。三者が連携に際して重視している点は、以下の1)～3)である。

- 1) 生活する力は「育てる生徒指導」の三つの柱の一つである。三つの柱とは、以下の①～③である。
 - ①自尊感情を育てる。達成したり認められたりして自信をつける経験を積み、意欲を高めるようにする。学校生活全般、授業、行事、教育相談で指導する。
 - ②生活する力を高める。生活指導として、基本的な生活習慣（挨拶、礼儀、話し方、時間、姿勢、視線、傾聴など）、生活スキル（食事、身だしなみ、洗濯、掃除、整理整頓、入浴など）、生活リズム、余暇、金銭管理、携帯電話の使用などを学校生活全般、寄宿舎、家庭で指導する。
 - ③社会性を育成する。公共交通機関でのマナー等の社会のルール、異性や友人、同僚、目上の人との関わり方、コミュニケーションを学校生活全般と寄宿舎で指導する。
- 2) 寄宿舎で生活指導を行う。ほとんどの生徒が希望して2年間は入舎している。
 - ①基本的な生活習慣、生活スキル、生活リズムの向上と習慣化を図る。
 - ②日用品などの買い物（週1回）、部屋外出（買い物、外食）、外食会、温泉施設の利用などの舎外活動を通して、経験を拡大し社会性と望ましい余暇を育成する。
 - ③①、②の中から重点化して「個別の生活支援計画」を実践している。

(4) 健康の増進と体力の向上を図る

働き続けることができるような健康と体力をめざす。部活動が月1、2回程度しかないため、学校・寄宿舎・家庭の各生活場面で、昼休みや寄宿舎の余暇活動、長期休業中に課題化など意図的に運動する場面を設け、「運動する生活」づくりを行う。

3. 産業現場等における実習の評価を教育課程に反映させる取り組み

(1) 産業現場等における実習

1) 目的

- ①職業の時間を中心として身につけた「働く力」の成果をさらに向上発展させる。
- ②社会人として望ましい勤労態度、対人関係のもち方を学ばせ、職業生活への適応能力を養う。
- ③社会の仕組み、生産の仕組みについて体験を通して学ばせることにより、社会人として自立し、働くことへの心構えを養う。
- ④自己の適性、進路についての理解を深めさせ、これからの学習課題を自覚させる（事業所の評価を職業等の授業・生活指導へフィードバックさせる）。

2) 期間、回数

1回あたり2週間の実習を、1年間で前期（6月）・後期（10月）各1回、3年間で計5回行う。1年次は、前期は校内実習、後期は複数生徒での実習も可とするプレ現場実習である。3年次は、就職希望先で実習し、雇用の是非について判断をいただく「就職試験」のような位置付けとなる。

3) 産業現場等における実習を巡る学習サイクル

本校における産業現場等における実習を中心とした学習のサイクルを図1に示した。

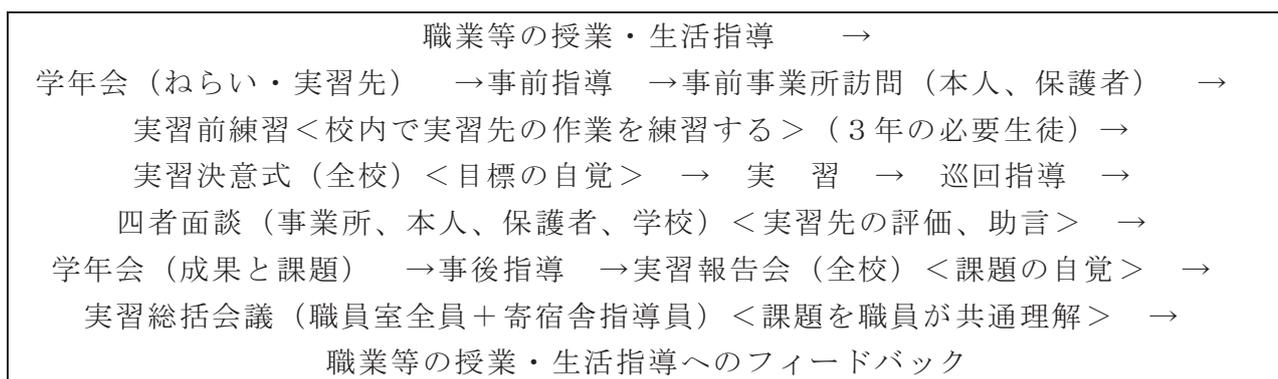


図1 産業現場等における実習を巡る学習サイクル

(2) 実習評価を教育課程に反映させる取り組み

- 1) 「現場実習評価票」を用いて事業所が評価する仕組みを整えている。「現場実習評価表」の評価内容と方法は、表2の通りである。

表 2 事業所等が評価する「現場実習評価表」

評価内容	評価方法
挨拶・返事、準備・後始末、素直さ、理解力、コミュニケーション、 確実性、器用さ、安全性、速度、体力、持続性、対人関係	3段階で評価
①学校及び家庭に望むこと ②以下についての今後の見通し ・実習の受け入れ ・当該生徒の職業自立について ・雇用の見通し	文章記述で評価

2) 三者（本人、保護者、学校）の取り組み

①生徒は、四者面談（事業所、本人、保護者、学校）における評価と助言を踏まえ、「実習報告会」で働く力や生活について新たな自己目標を発表する。それを今後の学習と生活、実習に生かす。

②保護者は、四者面談における評価と助言を踏まえ、学校と協力して支援に取り組む。

③学校は、事業所の評価・助言及び校内会議での意見を指導へフィードバックする
ア. 実習評価を共通理解するためのフォーマットとして「実習状況評価一覧表」を作成する（表 3）。

イ. 「学年会」で学年生徒の実習の成果と課題を共通理解する。

ウ. 「実習総括会議」を経て、全校で対応する。

○共通理解

- ・全体に関する反省事項への取り組みは、担当者を明確にして検討していく。
- ・全校生徒の実習の成果と課題を共通理解する。
- ・各学年 3～4 名を事例として取り上げ、実習の映像を交えて課題を確認する。
年間で 20 名以上（全校生徒の半分近く）の生徒が対象となる。

○指導へフィードバック

- ・教育課程に反映する
各職業班で、職業の授業における働く力の個別の目標を改め、指導する。
- ・生活指導に反映する
学級担任は、生活についての個別の課題を把握して指導するとともに、保護者や寄宿舍指導員と連携して取り組む。
個別の課題を意識して学校生活全般において、全生徒を全職員で指導する。
寄宿舍では担任と連携し、個別の生活についての課題を指導する。

表 3 実習状況評価一覧表と記入例

氏名	事業所名 作業内容	実習状況		求められた力				今後の方向性
		成果	課題	作業態度	基礎的な力	身辺処理 ・生活	対人関係 ・その他	
A (記入例)	〇〇(株) 〇 〇店 製品の計量、 袋詰め、シール貼り	・毎日15分前に通勤できた。 ・周りの動きを見て、次の仕事に取りかかることができた。 ・はっきりした声で報告ができた。	・相手や場の雰囲気にあった会話ができなかった。 ・計量の時にはかりを正面から見ないので、重さにばらつきがあり正確さに欠けた。 ・作業の手順を教えられている時に、理解できなくても「わかりました」と言うことがあった。	〇集中力の向上 ・一日通して作業を続ける。 〇聞く姿勢 ・自分で判断せず、指示内容をよく聞いて正確に作業する。 〇作業効率 ・スピードを意識した行動 ・効率の良い手順を考える力	《国》聞き方 ・相手の方を見て聞く姿勢、視線 《国》話し方 ・感じの良い話し方 ・場に応じた言葉遣い 《数》計量 ・はかりを正面から見て計量する。 《体》作業速度 ・スピードを意識して、時間内に作業を終わらせる力	〇マナー ・休憩中の会話 ・おやつのおたき方 〇家庭生活 ・優先順位を付ける。 ・自分の役割への責任 ・休日は休む。	〇コミュニケーション ・よく考えてから返事をする。 ・場、相手に応じた言葉遣い 〇社会的経験の拡大 ・一人での買い物	・今回の業種は、体力面や仕事への姿勢から、本人に向いていると思われる。 ・しかし、作業に必要なはかりの使い方、本人なりにスピードを意識して作業する姿勢、場面や相手に応じた会話の仕方などについて、学校と家庭の両方で工夫して教える必要がある。また、本人が自分の課題を意識し、自分から改善するように指導する。

3) 平成23年度後期実習総括会議で共通理解されたこと

平成23年度の後期実習総括会議においては、全体反省に関する取り組み及び個別課題に関して表4、5の内容について共通理解が図られた。

表 4 全体反省に関する取り組み（抜粋）

教育課程に反映する	A 個の課題に対する対応として、学校設定教科の所属を替えて指導していく。
生活指導に反映する	B 寄宿舎で掃除機かけ、お茶だし、食器洗い等に取り組むことを検討する。
進路指導に反映する	C 実習の勤務終了時刻での巡回も行っていくよう各学年で巡回計画を立てる。 D 発達障がいや併せ持つ生徒への支援の在り方を、事業所に伝えていく。

表 5 個別の課題（全 11 事例から一人一つずつ抜粋）

教育課程に反映する	a 長時間働き続ける体力がない b 手際よく皿を拭くことができない c 体調不良を訴えることができずに起きた失敗
進路指導に反映する	d 自分に向いていないという気持ちからの消極性
生徒指導に反映する	e かみ合わない会話 f 社長に対するなれなれしい接し方 g 目上の方への失礼な態度 h 忘れ物が多く、終了時間ばかり気にする i 人を見て態度を変える j 反発し表情に表われる。
生活指導に反映する	k 掃除機が使えない

4. 成果と課題

（1）成果

「軽度知的障がいのある生徒が学ぶ高等養護学校」の有効性は、「意欲的な学校生活」と「充実した職業準備」をより可能にする条件があることではないか。本校の成果を 1) ～ 7) にまとめた。特に 6)、7) は、本校ならではの特徴といえる。

- 1) 軽度知的障がいのある生徒の良さとエネルギー、達成感を引き出す環境に恵まれている。授業、週時程、年間計画、教材、施設・設備、人的配置など、全ての焦点を単一のレベルに合わせることができる。行事も生徒の特性を生かしダイナミックに実施できる。年度途中で計画された新たなカリキュラムも調整（時間、使用場所・設備、指導者、内容、方法、予算）に手間取ることなく、実施に移すことができる。楽しくいきいきとした学校生活を実現すれば、生徒の自尊感情が回復し、高まっていく。
- 2) 学校全体が一般就労という一つの目標に向かって進んでいく雰囲気、勢いが生まれる。周りの人全員が同じ目標を持っている。生徒は先輩・級友に刺激を受けて努力する。
- 3) 進路指導を最優先にした学校運営組織と教育課程を構築できる。実習や進路関係行事、機関連携、職場開拓等を重点とする学校運営態勢ができる。実習に関わるものの他、職場見学、進路三者面談、職業準備講習会、社会人セミナー、地区別進路研修会、職員研修、移行支援ネットワーク会議、業務連絡会等多くの進路関係行事があるが、年間を通して最適の時期にむりのないスケジュールで実施できる。
- 4) 働く力を高め、習慣化できる。全員に一般就労をめざすレベルで職業教育ができ、求められる態度・能力を意識して働く姿が生まれ、習慣化していく。
- 5) 社会自立に必要な生徒指導を徹底できる。同じ生活の場にいるメンバーのニーズが同じなので、全員に細かな点まで統一した方針で指導できる。見逃さずにその場で（即時性）、繰り返し（継続性）、皆で（共通理解）指導できる。
- 6) 学校では指導が難しく、家庭では徹底が難しい生活指導を、寄宿舎で直接、繰り返し、全般的にできる。寄宿舎がなくてはならない存在となっている。

7) 進路指導の支援機関がある。学校、保護者、関係機関、「鶴高養現場実習支援の会」が、本校の4つの輪である。

(2) 課題

1) 教育の質を向上させる。

- ① 発達障がいを併せ持つ生徒に対して適切な配慮を行う。
- ② 職業科の授業を改善する。新任者の増加に対応するためにも、ユニバーサル・デザイン化する。求められる態度・能力の共通理解と授業への反映、補助具の工夫、製品の質の向上と開発、作業量の確保、教室の整理整頓の徹底、仕入れ・受注・納品・販売活動が課題である。外部専門家による支援や校外での学習も検討したい。
- ③ 社会性向上のため、人との関わり方やコミュニケーションを育成する。基盤となる自尊感情の向上のため、人の役に立ち、認められる経験を特に校外で多く設定する。働くことを中心とした生き方の価値観の形成を進めていく。
- ④ 「運動する生活」づくりを推進する。

2) 保護者支援を充実させる。

就労後は、健康、金銭管理、生活リズム・基本的な生活習慣・生活スキルの維持、余暇は家庭でしか支援できない。働き続けることを支える家庭での支援について、伝えていく。

(文責：畑山 淳一)

コメント

鶴岡高等養護学校の実践報告は、産業現場等における実習を学校の教育活動の中心に位置付け、そこから得られた情報を教育課程に反映させていく取り組みとして特徴付けられる。また、働くことのみならず、健康に生活する力を育成し、全人的な成長を図るための教育課程上の工夫が見られる。「III.産業現場等における実習の評価を教育課程に反映させる取り組み」に例示された生徒の課題は、本研究の「軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容」、特に「必要性はあるが指導が難しい指導内容」と関連するものが多い。鶴岡高等養護学校の教育課程は、こうした「必要性はあるが指導が難しい内容」の指導について示唆に富むものであろう。また、「現場実習支援の会」といった組織や、寄宿舎の特性を十分活かした生活支援といった学校独自の特徴に基づく工夫も見られる。これらについても、学校と家庭及び地域との連携を図っていく際に参考になる取り組みが多いと考えられる。

(猪子秀太郎)

平成23年度教育課程

区 分		第1学年	第2学年	第3学年	備 考			
必 修	国 語	3	2	2	学年ごと習熟度別 4グループ			
	数 学	3	2	2	学年ごと習熟度別 4グループ			
	音 楽	2	2	2	学年ごと ※「合同音楽」(1)			
	保健体育	3	3	3	学年ごと ※「合同体育」(1)			
	美 術	2	2	2	学級ごと			
	家 庭	2	2	2				
	職 業	野菜・草花	11			1学年必修で「野菜」「草花」の選択		
		木 工				11	11	2・3学年必修で4種目から選択
		窯 業						
		紙 工						
	被 服							
合科 統合	生活単元学習	3	3	3				
総合的な学習の時間		(1)	(1)	(1)	時間割に特設しない			
ホームルーム活動		1	1	1				
選 択	生活技術（学校設定教科）		2	2	生活課題にかかわる個々に応じた学習			
	生産技術（学校設定教科）				印刷、清掃クリーニング、福祉・サービスの中から選択。幅広い職種に生きる知識や技術の習得をめざす学習			
自 立 活 動		教育活動全体を通じて行う						
道 徳		教育活動全体を通じて行う						
総 計		30	30	30				

軽度知的障害のある生徒が多く在籍する類型における

教育課程の工夫と課題

～近隣に高等部職業学科のある高等部普通科の教育課程の場合～

東京都立中野特別支援学校

1. 基本情報

学校名	東京都立中野特別支援学校
設置学部	・幼稚部 ・小学部 ・中学部 ・高等部
高等部生徒数	207名（そのうち軽度の生徒数 87名）
設置学科	・普通科 ・専門学科
学科の名称	普通科 ※高等部は職業類型、生活類型、基礎類型に分かれている。
高等部の入学条件	・療育手帳の所持 ・医師の診断書 ・自主通学 ・弁当持参 (知的発達の遅滞があり一般就労を目指す教育課程を履修できる者)
療育手帳の軽度区分の有無	・有り ・無し
軽度生徒の主な進路先	・一般就労 ・福祉就労 ・その他
進路先の業種等	製造業、サービス業、清掃業、物流

2. 主に軽度知的障害のある生徒が多く在籍する教育課程の特徴

本校では、高等部における個に応じた教育の推進、進路指導、職業教育の充実を図るため、教育課程を生徒の実態に即した類型にわけて編成している。平成15年度から実施し、今現在9年目を迎えている。「職業類型」、「生活類型」、「基礎類型」の3類型を設置し、2年生、3年生では各類型ごとに別れた学習を基本としている。学級編制も類型を基本とし、各類型の規模はそれぞれ2学級、6学級、2学級を各学年に設置しており、それがおおむね最近の傾向である。

「職業類型」の教育課程の特徴をあげると、まず教科『職業』を他の類型より多い6単位時間設定し一般就労に向けた内容を扱い、授業内容を大きく二つに分け実施している。内容の一つは、新しい就労技能の習得を目指したものとしている。それは、近年のわが国における産業構造の転換や障害者雇用をめぐる法律の改正、さらには企業の社会的責任の変化等を就労先の広がりにとらえたものである。就労技能の習得では、2、3年生の合同の授業時間を設定し、三つの班構成とし、「事務」、「食品」、「清掃」を置いている。もう一つは、生徒個々の進路先を想定し考えられる個々の課題を整理し、就労や社会生活を営むに当たっての基本的な知識の習得を目指している。また、現場実習のための履歴書の記入や面接のマナーなど、実習に向けたより具体的な内容の事前・事後学習を行っている。

『情報』については2単位時間設定している。日常生活場面での活用を踏まえて、実習や修学旅行、校外学習等の機会を利用し、実習先企業や目的地の概要、その経路等を調べることを課題としている。その課題を通してインターネットを活用し、検索方法の習得を目指している。また、ワープロ実務検定試験での資格取得に向けた指導を継続して行って

いる。最終的には就労につながるスキル習得も念頭においている。また、試験日が近くなると、試験対策として放課後に補講を行っている。

『英語』については、1単位時間設定し、英語科教員免許所持者を指導者として置いている。また、外国語指導助手を積極的に指導に活用し、簡単な会話などのコミュニケーション能力や日常生活の中で見聞きする語句の意味の理解の向上を目指している。

『道徳』を隔週で1単位時間設定し、社会生活を送るうえでのさまざまに場面を設定し、ロールプレイやゲームなどの手法を活用して基本的な社会生活のマナーやルールを身につけるために社会で起こった出来事や、日常生活での課題等を扱っている。また、校内のさまざまな教室や場所の片付け、整理等の奉仕活動も行っている。

3. 主に軽度知的障害のある生徒が多く在籍する教育課程の工夫と課題

(1) 近隣に職業学科高等部が設置されたことによる生徒層の変化

平成15年度の高等部2年生を皮切りに、翌年度から2年生と3年生で教育課程の類型化を実施してきた。来年度で10年の節目を迎えるところであるが、その年月の中で大きな転機となる出来事があった。平成19年度に学区内に永福学園(職業学科)が開校したことである。当初は開校によって本校高等部の生徒数が減少するとともに、障害が中・重度化するものと考えられ、校内の教育課程の検討の中では類型を続けて行くことに対しても疑義が唱えられることもあったが、実際は予想に反し生徒数が増加するとともに、これまで特別支援教育が対象としていなかった、あるいは、その境界にいたであろう生徒の増加が顕著となった。

その頃を境にして現在の生徒たちに目を向ければ、教室に入るのを促す、自信のなさから課題を敬遠する、心理的・医療的なケアが必要など、それまでの職業類型の生徒の様子とは明らかに異なる生徒が入学してきている。全国の特別支援教育の対象の生徒数の動向では、このあたりの軽度知的障害のある生徒の層が新たに増えている傾向があるといわれているようだから、本校では際立ってしまっているのだろう。そして必然的にこれまでに職業類型が対象としていた軽度知的障害のある生徒の指導内容や方法を含めた教育課程の検討の中で、より生徒の実態に合わせていく必要が生じた。今までやってきたことの継続だけでは、現在の軽度知的障害のある生徒の指導に困難な場面が生じていることの表れである。指導内容もさることながら、日常の学校生活の中でどう生徒に向き合っていくかを試されている場面が増えてきている。今後は、軽度という障害の既成概念を変えざるを得ないということでもある。より現在の状況にあった教育課程の内容を考えることもさることながら、この変化をどう指導に反映するかという意識を常に教師が持つことがまず大切なのだろう。

(2) 学級担任の役割と授業の進行について

本校ではこのように、その時期を大きな転機として、担任の配置と授業の進行をまず変更している。担任の配置では、それまでは各学級の担任は1名で、学年所属の副担任1名が各学年の職業類型と進路指導も担当した。それは、学級指導と進路指導につながりを持たせ、実習などの課題を、学校での学習指導に活かすための工夫であった。しかし、生徒のさまざまな課題に対応するために、平成20年度から各学級に副担任を所属するという方

法をとった。担任の多様な専門性を活かし、さまざまな教師が指導に当たることで課題解決のための力を高めるためである。生徒側のニーズにマッチした取り組みが可能となると、例えば本校のある学級では、行事に向けて生徒の好きな活動をあえて取り入れるなど生徒の目線にあわせた今までにない取り組みをしている。題材の選択を生徒の興味、関心から出発することは、生徒の高い要求にこたえ続ける必要があり、それなりに題材についての知識、理解など専門性が要求される。題材の質や幅にもこれまでと違って深さが求められるのである。そのような取り組みを維持するにはさまざまな教師が一丸となって生徒の指導を支えていくという、教師それぞれが持っている力を活かした協力関係が必要なのである。

授業の進行ではこれまでの各類型ごとに取り組んでいた教科の見直しを行った。『作業学習』、『保健体育』などの実技教科で類型ごとの他学年合同授業ではなく、学年ごとに取り組む授業とした。生徒数の増加によって、一人の教師がより多くの生徒の実態を理解していくことが難しくなっている状況も理由にある。学年の授業に絞って担当したほうが、生徒の実態が理解しやすくなり学校生活全般の指導も行いやすくなるという判断である。ただ、職業類型の場合、教科として新たに『職業』の時数を増やし、そこでは2、3学年の合同の授業としてあえて残している。

（3）各授業で取り組んでいる「検定」について

『職業』の清掃班の学習課題のひとつとして「清掃検定」に取り組んでいる。本人に希望がないなどの理由がある場合を除いて、ほぼすべての生徒が検定に向けて取り組み、何かしらの種目で級を取得している。また、外部の仕事を請け負うという形で、近隣小学校の校内清掃を定期的に行っている。検定を受験するという動機や課題が明確になるということ、さらに実際の業務を請け負って責任をもつことで生徒の学習課題に取り組む意欲に向上が見られる。さらに近年の傾向として、生徒が希望する場合は就労のための職種として一定の定着がみられる。

『情報』で扱っているワープロ実務検定試験では、毎年一定数の生徒が受験し成果を出している。受験に向け家庭での取り組みに広がるなど学習環境も変化している。ただ、順調にスキルを身につけていく生徒がいる一方で、取り組みに困難をきたしてしまう生徒も少なからず存在している。アルファベットやローマ字の練習からビジネス文書の作成までと課題の差が大きく、学級での一斉授業が難しくなっている。文字の認識の能力差も踏まえ、課題に取り組む様子によって班編成を工夫するなど個々の実態に合せた授業内容の工夫と検討が今後必要である。

『作業学習』と『職業』では、接遇についての内容を扱っている。そのなかで「喫茶検定」には、平成19年度に東京都内の公立特別支援学校がこの検定を立ち上げた時期から取り組み、4年目を迎えている。現在、「喫茶検定」を授業の内容として直接取り上げている教科はなく、おもに検定試験前の対策を中心とした取り組みを放課後に行っている。接遇の内容の取り組みは他の類型の生徒も対象とし、おもに作業製品等の販売場面を校外に向け設定し以下のような形で行っている。近隣の商店街では、空き店舗スペースを開放しているところを借り、食品班で作ったケーキと現場で入れたコーヒーを販売する喫茶スペースとして一般の買い物客や、商店で働いている方の休憩の場を提供し学習の場としている。

さらに食品班が行っているパン作りでは、毎週の校内向けの販売と、研修会等で訪れた外部の方への販売を、学習の場としている。「相手の立場にたつ」ということが大きな課題となる生徒も多くなってきた現在、それぞれの取り組みは消極的になってきているが、お茶を入れる、あいさつ、言葉づかい等は特に事務系の業務で働く場合の基本的な能力、技能の一つとして考えており、どこかで扱う必要がある内容である。また、パン作りでは技能として臨機応変さが要求される。それも現在の生徒にとっては難しい技能の習得の場となっている。レシピによる支援などで、独力での課題解決能力を教材のテーマを考えた場合、適した教材、題材は何なのか再考する必要に迫られているといえる。授業としては扱っていないが、校長室にて管理職、養護教諭など十数名分の給食の配膳を仕事としている。あいさつ、配膳作業のていねいさや正確さ、生徒間の仕事分担の連携のためのコミュニケーションを課題としている。教室確保のための校舎改修で校長室が手狭になり、残念ながら現在中断している。

以上が本校の取り組みだが、総じて就労場所は清掃業務、食品加工などへと広がっている。直接身につけた技能が就職に生きるというにはまだいたっていないが、スキルアップとして検定の機会を利用することで、技能を身につけるというよりはむしろ実習後の生徒のモチベーションの維持に役立っているという効果もある。実習後に自分の課題がはっきりし、また、検定という明確な目標が到達点として示されることで、生徒は自己の将来と努力が結びつくものだと実感しはじめるようである。

(4) 大切にしていること

本校での大きな工夫に上述の『職業』の各班の授業を2年3年の縦割りにて行っていることがある。実際、2年生が三つの班を選択するにあたって、オリエンテーションの時間をとり、ほぼ1学期の時間をかけ指導している。そこで、各班の取り組む内容を知り、班編成のための自己選択をしている。また、そのオリエンテーションの中で、先輩が後輩を指導する、先輩が見本を示すなど生徒間の影響力を大いに活用している。教示を教師がすべて担うより、清掃の資機材を手馴れた手つきで扱う様子や、レシピを見て独力でパン作りをする先輩の姿勢を見ることはよい刺激となるようだ。憧れを持つことや、今後の自己の姿を具体的に照らすことができるようで、教師にはまねができない何かがあると思われる。

4. 成果と課題のまとめ—今後の展望について—

(1) 今後の教育課程を考えるうえで真に大切なもの

本校の軽度知的障害のある生徒に向けた教育課程は、これまでの生徒数の増加や特別支援学校高等部(職業学科)の開校、軽度という障害の概念を変えることを迫られるなど教育環境に大きく影響され、その対応に迫られる部分が多かった。しかし、その中で受け継がれ残ったものや必要に迫られ変更したものが、今後の教育課程を考えるうえで真に大切なものであり、これまでの取り組みの成果といえるのだろう。具体的には、以下に示す①生徒を取り巻く関係、②教育の機会と近隣の資源活用、③生徒たちの関係や学級編成上の課題、④引継ぎの大切さの4点である。

（２）生徒を取り巻く関係

まず、大切なことは『職業』の授業で実践している、各班の学年合同の授業と言える。教えるということは一般的には教師が生徒に向けて行うものであるが、ここでは対等なコミュニケーションが行える生徒集団ならば、生徒対生徒という先輩と後輩の関係にも教えられるという軸足を置くことが可能である。もちろん先輩の生徒の力量を教師のそれに近づくまで高めることが必要である。そのようなことが代々指導の中で受け継がれることができることが理想である。教師でいる我々もちょうど同じ年頃にはそのような人間関係の中で学んできたものがあるのだから当然であり、自然なことである。このような目に見えない、数値などの形に表すことができないことにも、教育課程や扱う内容を考える上での重要なものと気づくことができた。今後は何を教えるのかということに加え、どのように教えて行くのかという検討も非常に重要である。

次に生徒対教師という関係を考えた場合、さまざまな個性や専門性を持った大きな教師集団が必要である。担任は生徒の実態把握に努めることはできても、教育の全てを負うことはできない。

（３）教育の機会と近隣の資源活用

種々の検定等は生徒個々の進路決定のモチベーションや学習意欲を高める効果があるということがはっきりと成果として出ている。また、進路先の職種が広がってきているが、検定の資格を活かして就業先を見つけていくというのはまだまだ少数である。また、校外に出て近隣の教育資源を日常的に活用することは、教室内での学習では得られない意欲の向上を生徒から引き出すことができる。さらに、本校が取り組んだ校長室での給食配膳のように、校内でも課題の場を見つけさえすれば、よい課題設定ができるものと思われる。

（４）生徒たちの関係や学級編成上の課題～

本校では、２年生に進級するときに類型に分かれた学級編成となる。これまで、１年生での学習状況や校内での実習、WISC-Ⅲなどによるアセスメントの三つの指標を立て、それを基に学級編成をおこなってきた。だが、近年ではアセスメント等では数値化できないコミュニケーション能力を重視するようになってきている。先にも書いたように、生徒同士の関係を重視していることもある。さらに個々の生徒の状況を考えた場合、つぎのようなことが分かってきた。

生徒同士が対等なコミュニケーションを結べない状態の中ではかえって互いに望ましくない影響を受けあって、問題行動につながってしまう例が少なからず見られている。また、逆に生徒が互いに、対等に関係を結ぶことができるならば生徒の課題も解決に向けて進んでいくことが多く見られている。このように、同じ軽度の障害をもつ生徒たちであっても、どのような集団の中に身を置くのかによって、生活態度や日常の学習にもプラス、マイナスの両面でかなりの影響がある。

これまで類型化特に職業類型について多くを書いてきたが、実際、本校では職業類型でない生徒も多く生徒が企業に実習に出て就労につながっている。個々の生徒の状況にあった類型に属することができるか否かということが、その生徒の進路決定や将来を左右する大きな分かれ道となっている状況がある。必ずしも、職業類型に属することだけが、生

徒本人の学習意識を高め、その後の企業就労につながるとは限らないのである。

本校の今後の大きな課題のひとつは、このような職業類型に属さない軽度の障害をもつ生徒の増加に対応した教育課程をどのように作るかにある。それは単純に職業類型の学級の数を増やすことでは決して解決できない問題である。現在、担任や授業担当者の工夫と努力で対応しているこの状況を変えていかななくてはなるまい。

(5) 引継ぎの大切さ

最後に職業類型を担っている教師の立場に目を向けるとそこには組織として継続していく大きな難しさがある。取り組んできた内容についてその大切さをやってきたことをどのように次に伝えていくのか、引き継いでいくのか難しさが生じている。というのは、何を行ったかということは紙や画像などの媒体を通して保存し引継ぎできるものの、「どのように」ということに関してはとても引き継ぎにくいものと実感している。しかしながらそのどのようにという部分に軽度知的障害のある生徒を指導する上での大切さがある。本校のように2、3年生で類型による学級編制している場合、2年間をすぎると、これまで職業類型を受け持ってきた担任がほとんどかわってしまうという状況が、さらに事態を難しいものにしてしまっている。組織としてどのように継続していく体制を作っていくのか、今後越えなくてはならない大きな課題である。

このような状況から、今までの取り組みを十分に検証し、それぞれの教師が共通して理解し続けてきたとは決して言えないのが非常に残念なことである。

(文責：館田泉)

コメント

中野特別支援学校の報告では、近隣に職業学科の高等部がある普通科の高等部における現状と課題が挙げられている。入学する生徒は以前と同様に軽度知的障害の範疇にあるものの、教室に入ることを促す必要があったり、自信のなさから課題を敬遠したりするなどの心理的な適応に課題がある生徒が増えてきたという現状がある。このような生徒の課題は、平成23年度の調査結果で示された「軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容」、特に「必要性はあるが指導が難しい指導内容」と関連するものも多い。

これに対して、中野特別支援学校では生徒のコミュニケーション能力を考慮した学級編制を行ったり、担任2名体制へと変更したりするなどして、個々の実態把握をより深め、学校生活全般の指導を行いやすくしようと取り組んでいる。生徒の実態の変化に応じて変更するものがある一方で、各種の検定受験や二・三年生合同の縦割り授業などは生徒の学習意欲を高め作業能力の向上に大いに効果のあるものとして引き継がれている。これらのことは、同様の実態の生徒のいる学校の教育課程編成の参考となるだろう。

また、中野特別支援学校の報告で指摘されているように、教職員の異動があっても、良いものを理解し引く継ぐための組織上の工夫を考えていく必要があるだろう。(涌井 恵)

学校名	東京都立中野特別支援学校	学科	普通科
-----	--------------	----	-----

	高1			高2			高3		
		重度・重複	普通学級	重度重複 基礎類型	普通学級 生活類型 職業類型		重度重複 基礎類型	普通学級 生活類型 職業類型	
各教科	国語・数学	2.8	3	1.8	3	3.5	1.8	3	3.5
	音楽	1	2	1	2	1.6	1	2	1.6
	美術	1.8	2	1.6	2	1.6	1.6	2	1.6
	保健・体育	2.2	3	2	3	3	2.2	3	3
	職業	0	2	1	2	5.6	1	2	5.6
	家庭	1.8	2	1.8	2	2	1.8	2	2
	外国語	0	0	0	0	1	0	0	1
	情報	0	0	0	0	2	0	0	2
	道徳	0	0	0	0	0.5	0	0	0.5
	特別活動	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
	総合的な 学習の時間	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
	自立活動	4	0	4	0	0	5	0	0
各教科等を 合わせた 指導	日常生活の指導	8	5	8	5	3.2	8	5	3.2
	生活単元学習	3	5	3.4	5	0	3.2	5	0
	作業学習	4.4	5	4.4	5	5	3.4	5	5
	合計	30	30	30	30	30	30	30	30

職業自立と社会参加に向けた教育課程とその取組

愛知県立半田養護学校桃花校舎

1. 基本情報

学校名	愛知県立半田養護学校【桃花校舎】
設置学部	・幼稚部 ・小学部 ・中学部 ・高等部
高等部生徒数	70名（そのうち軽度の生徒数70）※表1参照
設置学科	・普通科 ・専門学科
学科の名称	普通科コース：第2・3学年の専門教育に関する教科（工業と流通・サービス）は、「ものづくり」コースと「流通・サービス」コースに分けている。
高等部の入学条件	・療育手帳の所持 ・医師の診断書 ・自主通学 ・弁当持参 ・その他（知的障害を有すること）
療育手帳の軽度区分の有無	・有り < A、B、C >、愛護手帳 < 1、2、3、4 > ・無し
軽度生徒の主な進路先	・一般就労 ・福祉就労 ・その他

表1 手帳判定別生徒数

	男	女	合計
療育手帳C	27	21	48
療育手帳B	4	1	5
療育手帳A			
愛護手帳4	7	3	10
愛護手帳3		2	2
愛護手帳2			
愛護手帳1			
精神障害者福祉手帳3		1	1
精神障害者福祉手帳2	3	1	4
精神障害者福祉手帳1			
合計	41	29	70

進路先の業種等	製造業、サービス業、公務員
---------	---------------

2. 軽度知的障害のある生徒の教育課程の特徴

本校は、ノーマライゼーション理念実現の目的のもと、平成18年4月に愛知県立半田養護学校の分校舎として、愛知県立桃陵高等学校の敷地内に高等部のみの特別支援学校（知

的障害)として設立された。

軽度知的障害のある生徒が多く在籍する本校では、職業自立をして社会参加することを目的とした教育課程を編成している。各教科と専門教育に関する教科のバランスや個のニーズに対応しやすいような自立活動などの工夫がある。生徒が卒業後に一般就労をして社会生活を送るうえで必要となる指導内容を盛り込みたいと考えたものである。

(1) 専門教育に関する教科を設定

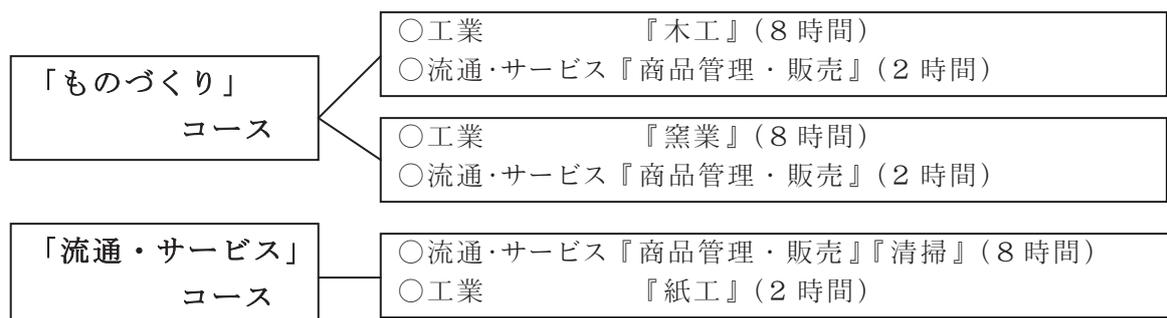
本校は普通科として設置された学校だが、工業や流通・サービスなどの専門教育に関する教科を設定している。これは授業における実習等を通し、生徒の能力・適正の把握と可能性の伸長を図るとともに、卒業後の就労等、社会参加するために必要な意欲や態度の育成を目指すためのものである。

また、本校に在籍する軽度知的障害のある生徒にとっては、簡単な作業だけではなく、道具・機械等の操作や専門的・実践的な内容を扱うことで意欲的に取り組むことができる。

専門教育に関する教科は、第1学年は4時間、第2・3学年は10時間設定している。なお、本校の1校時あたりの授業時間は50分間で併設する桃陵高等学校と合わせてある。

(2) コース制選択授業

第2・3学年は、「ものづくり」コースと「流通・サービス」コースに分かれる選択制授業を導入している。週10時間をあてて行っている。



このコース制選択授業の特徴は、第2学年と第3学年が一緒に同じ授業を行うところにある。先輩(第3学年)が、後輩(第2学年)の手本となるように働き、そして仕事を教える。逆に後輩は先輩を見て学び、そして仕事を覚えていく。このような人間関係は、社会に出てからも必ず経験することであり、職業自立をするためには欠かすことができないものである。

また、どちらのコースも時間数は違うものの工業科と流通・サービス科の両方を扱っている。これは製品の製造に関わる学習をしたり、商品の流通や管理、販売やサービスに関する学習をしたりすることで、就労の幅を広げることをねらっている。

このコース制選択授業は、生徒の障害特性や得意不得意を考慮してコースを決定するが、どちらのコースを選択しても働くために必要な力は同じであると捉え、将来の就職先が、このコース選択によって決まるものではないと考えている。

(3) 自立活動の取組

本校の自立活動は、多くの特別支援学校(知的障害)が行っているような領域・教科を

合わせた指導が中心となっているが、個別に支援することも必要だと考え、時間における指導も設定している。この指導は、生徒の時間割上には表れていないが、主に工業や流通・サービスなどの専門教育に関する教科の時間帯に担任が生徒を抽出して行っている。抽出するのは、自ら担任に相談をしたいと申し出てくる生徒や日常生活の様子から課題があると思われる生徒などを対象としているが、定期的に全員の生徒が担任と個別に話ができるようにしている。

担任が生徒と個別に行う自立活動は、生徒からいろいろな話を聞くことから始まるが、その内容は「心理的な安定」や「人間関係の形成」、「コミュニケーション」に関することが多い。これは、職業自立と社会参加を目指している軽度知的障害のある生徒にとっては、大きなつまずきの要因となる。抽出による個別の自立活動は、たくさん時間を取ることができないが、支援を必要としている生徒に方策を講じるきっかけとなっている。

3. 職業自立と社会参加に向けた指導

一般就労をして社会参加を目指している本校の生徒にとって、社会に出てから必要とされているスキルについて、その指導と内容について述べる。

(1) コミュニケーション能力を高めるための指導

本校は軽度知的障害のある生徒が多いため、産業現場等における実習では、簡単な指示理解や作業効率など比較的良い評価をもらっているが、コミュニケーションに関してはいろいろと課題のある生徒が多く見られる。

コミュニケーション能力を高めるためには、自立活動や生活全般でスキルを習得するためのトレーニングとそれを実際に活かすためのトレーニングが必要だと考え、実践している。

1) スキルを習得するためのトレーニング

担任が生徒を抽出して行う自立活動の時間における指導では、生徒の実態に応じて、どんな場面で困っているのかなどを聞き、それに合ったソーシャルスキルトレーニングや絵カードを使った指導やロールプレイなどを行いコミュニケーションに必要なことば等の習得を図っている。

日常会話は理解できるが、伝えたいことを順序立てて話すことが苦手な生徒には、ソーシャルストーリーの台詞を一緒に考え、伝えるために必要なことばの指導を行い、相手の気持ちが理解できず上手く会話が成り立たない生徒にはロールプレイの中で相手がどんな感じ方をするのかを一緒に考え、どの言葉を使えばよかったのか等の指導を行っている。道徳や学級活動などの全体指導でも行っているが、担任が生徒を抽出して行う自立活動は、個別に指導ができるため有効的である。

2) 実際に活かすためのトレーニング

生徒が個別の指導で習得したスキルを実際の場面で活かしていくためのトレーニングとして、ショートタイム(朝の会・帰りの会)における1分間スピーチや給食における会食指導などを行っている。

各学級で行うショートタイム(朝の会・帰りの会)の1分間スピーチは、毎日順番に交代で行っている。順番にあたった生徒は、新聞やテレビで見たことや身近な出来事などをみ

んなに伝え、自分はどのように思ったのかを話すことになっている。生徒は話す内容を事前に準備するのだが、不安な生徒は教師に相談をしたりすることもある。こうした繰り返しの経験の中で話をすることの力を身に付けていく。

また卒業後の職場では、工作中的の会話より昼休みにおけるコミュニケーションがとても大切になることから給食における会食指導を行っている。

会食指導では、周りにいる人と会話をしながら食べるようにしている。黙って食べている生徒には教師が声を掛けて会話を促すようにしており、生徒は「自分勝手な話になっていないだろうか」、「相手は楽しそうにしているだろうか」、「相手と共通な話題は何だろうか」などと考えながら会話をしている。こうした実践を繰り返して力を身につけていく。

(2) 社会生活に必要な知識とマナーの指導

社会生活を送るために必要な知識とマナーはたくさんあるが、その中でも予想できないトラブルに巻き込まれる可能性が高いものに携帯電話とインターネットがある。

特に携帯電話は、身近なコミュニケーション手段として手軽に使えるようになってきた反面、携帯電話によるトラブル件数は増加の一途をたどっている。しかし、社会に出てからは指導してもらえぬ機会が減り、適切な支援を受けにくくなる。

本校は、遠距離から通学してくる生徒が多いため緊急時の連絡手段として携帯電話の使用を認めているが、トラブルの多い携帯電話の使用を許可することは、携帯電話の使い方に関する問題点や課題を見つけ、在学中に正しい知識とマナーを指導する機会にもできると考えている。

1) 携帯電話の使用法と条件について

携帯電話の使用にあたっては、本校で作った「携帯電話使用規定」に基づき「使用許可願い」を提出することになっている。この規定の中でフィルタリングやブログの禁止などの条件があるが、保護者には、家庭内でルールを作ってもらい、学校と連携を取りながら指導ができるようお願いをしている。

○家庭内でのルール作り(例)

- ・使用は、時間制限をする。
- ・自室に持ち込まないこと。(置き場を所決める)
- ・毎月の使用料の確認をする。(利用の状況を確認)
- ・メールの使い方を管理する。
- ・通話は、緊急時以外はしない。

2) 指導の実際

新入生は、初めて携帯電話を持つ生徒が多く、その使用方法に関する問題はいろいろと多い。それに対応するために第1学年の情報の授業では「携帯電話とインターネットの使い方」という題材を4月に扱う。携帯電話の料金制度やその仕組み、インターネットを含めた危険なサイト、詐欺などについて扱う。しかし、それでも高額な利用料金の請求がきて保護者から学校へ相談が寄せられることもある。

携帯電話の使用状況を学校で確認すると、音楽・ゲームなどのダウンロードや必要以上に多いメールの送受信、友達との長電話などの問題点がいくつも見えてくる。

生徒本人への指導はもちろんだが、保護者にも、携帯電話の契約内容の見直しや設定の仕方などについての提案をしトラブルを未然に防ぐような手だてを考えてもらっている。

携帯電話の使用状況、使用内容などから、相手のことを考えないマナー違反の通話や何気ないメールが相手を傷つけていたケースなど、いろいろなトラブルの原因になることを見つめることができ、トラブルを未然に防ぐことができる。そのほかにも、様々な人間関係が見えてくることがある。携帯電話の指導を通して人間関係の形成にもつながっていく。

※外部講師による指導	「携帯電話の使い方」…携帯電話会社の講師 「ネットの危険性」…総務省・文部科学省などが構成する『eネットキャラバン』の講師
------------	--

3) 基本的な生活習慣に関する指導

学校を卒業し社会人として職業自立をするためには、しっかりとした生活基盤が不可欠である。その生活基盤の元となるのが基本的な生活習慣だと考えている。

基本的な生活習慣を身に付けるための指導はいろいろな場面をとおして行っているが、学校生活だけでは限りがある。家庭における指導が大きな割合を占めることになるが、生徒本人に対する意識を高めることが学校の役割だと考える。

本校では、『身だしなみ指導』を定期的に行っている。身だしなみを整えることは、基本的な生活習慣を身につけるための基盤になると考える。

指導は、毎月の集会で行うことを生徒には知らせてあるため、事前に整えることはできる。指導項目は以下のような内容である。

表2 身だしなみの指導項目

頭髪等	①染色・脱色をしていないか ③長さは正しいか	②清潔にしているか ④ひげが伸びていないか
つめ	①伸び過ぎていないか	②爪の汚れはないか
制服	①校則にあった服装であるか ③襟や袖の汚れはないか ⑤アンダーシャツの色はいいか	②ボタンの着用は正しいか ④ハンカチやティッシュを所持しているか ⑥スカートの長さ・靴下の色は正しいか
上靴	①定期的に洗ってあるか（清潔感） ②記名されているか	

この指導の目的は、『身だしなみ指導』の実施日に向けて、身だしなみの指導項目を整えることが習慣化していくことにある。頭髪や服装などを校則に合わせ正しく整え、清潔感を保つには基本的な生活習慣がしっかりと身に付いていないとできないことである。

朝起きたら顔を洗い、歯を磨いて頭髪を整える。服の汚れを気にしたり、下着などを毎日取り替える。お風呂は毎日入り体や頭髪を洗う。髪の毛が伸びたら美容院や床屋に行く。このような基本的な生活習慣と身だしなみの指導項目との間には密着した関係がある。

『身だしなみ指導』で不備のあった生徒は、翌日再指導を受けることになるが、再指導を受ける割合は、第1学年より第3学年の方が少なくなっている。このような取組を定期的・継続的に行っていることが、職業自立の基盤となる基本的な生活習慣を作る上で役立っている。

4. まとめと課題

本校に入学してくる軽度知的障害のある生徒は、卒業後に職業自立をして社会参加することを希望している。それは、自分の夢や希望に向かって豊かな人生を送るためには望ましいことであると学校も考えている。そして生徒の希望に応えることができる様な教育課程の編成に努めてきた。

本研究で実施したアンケート調査や研究協議の内容を踏まえて本校の教育課程を考えると、職業自立と社会参加のために必要とされる内容と、指導が難しいと言われる内容(或いは教育課程上に盛り込みにくい内容)とが重なっていることが見えてきた。

社会に出てから必要とされる内容には、繰り返し継続的に行わないと定着しないものが多いため、教育課程上の各教科、あるいは領域・教科合わせた指導の中では扱いにくいところがあるが、道徳や自立活動、特別活動などは、個別の対応や年間指導計画の工夫がしやすいため比較的そのような指導内容を扱いやすいと思われる。

校内において自立活動についての授業研究を行った際、「もっと個別で指導できる時間が欲しい」という意見と「領域・教科合わせた指導や学校生活全般の中で行った方が良い」という意見が出た。これは、担当している生徒一人一人の抱える課題が違っていることによるものだと考えられるが、それぞれの生徒にとっては、どちらも必要な指導なのである。

軽度知的障害のある生徒の教育課程は、社会に出てから幅広い視野で物事を考えられるような授業内容を扱うと共に個のニーズに合わせて様々な内容に対応できるものにする必要がある。自立活動（領域・教科合わせた指導、時間における指導）だけでなく、道徳や特別活動についての見直しを行いつつ、他の教科との関連づけを検討していかなければならないと考える。

(文責：野田尚志)

コメント

半田養護学校桃花校舎では、卒業後の職業自立と社会参加を目指すことを念頭に置いた教育課程を編成している。設置学科は普通科ではあるが、工業や流通・サービスなどの専門教育に関する教科を設定し、コース選択制授業を設ける等、生徒が卒業後に一般就労をしながら社会生活を送ることを目指している。また、実際の指導では、職業自立するための知識や技術を身につける指導だけでなく、将来、一人一人の生徒が社会人として生活を送るために必要な指導内容を精選しながら指導がなされている。特に、コミュニケーション力や社会生活に必要な知識とマナー、基本的な生活習慣等の指導に重点が置かれている。中でも、自立活動では、一人一人の生徒に必要なだと考えられる内容を想定し、個に応じた指導がなされている。このように、桃花校舎の実践報告は、生徒一人一人の実態を踏まえた職業自立と社会参加の両方の充実を目指す取り組みは何かを考える上で参考になる取り組みであると考えられる。

(大崎 博史)

(資料1) 愛知県立半田養護学校 桃花校舎 教育課程

教育課程編成表

学科		普通科					
コース		ものづくり			流通・サービス		
学年		1	2	3	2	3	
各 教 科	普通教育 に関する 教科	国語	70	70	70	70	70
		社会	70	35	35	35	35
		数学	70	70	70	70	70
		理科	70	35	35	35	35
		音楽	70	35	35	35	35
		美術	70	35	35	35	35
		保健体育	70	70	70	70	70
		職業	70	70	70	70	70
		家庭	70	70	70	70	70
		外国語(英語)	70	35	35	35	35
	情報	70	35	35	35	35	
	専門教育に 関する教科	工業	70	210	210	105	105
		流通・サービス	—	70	70	175	175
道徳		35	35	35	35	35	
特別活動		70	70	70	70	70	
自立活動		70	70	70	70	70	
総合的な学習の時間		35	35	35	35	35	
総授業時数		1050	1050	1050	1050	1050	

備考

- ・2年次からのコース制では、「ものづくり」、「流通・サービス」のどちらかを選択する。
- ・自立活動は自立活動支援（抽出指導）として週2単位時間、個のニーズに応じた指導を行う。
- ・校内実習（第1学年）、産業現場等における実習（第2、3学年）を年間指導計画に基づき実施する。

(資料2) 愛知県立半田養護学校 桃花校舎 日程表と時間割表

○日程表

			7:45～8:30	部活動(毎日)
8:45～8:55	S	T		
9:00～9:50	第1限			
10:00～10:50	第2限			
11:00～11:50	第3限			
12:00～12:50	第4限			
12:50～13:25	給食			
13:30～14:20	第5限			
14:30～15:20	第6限			
15:25～15:35	清掃			
15:40～15:50	S	T		
16:00	下校		15:55～17:05	部活動(月・水・金)
			15:55～18:00	延長部活動(届け出による)

○時間割表

第1学年						
	1	2	3	4	5	6
月	特活	英語	工業	工業	職業	英語
火	社会	音楽	美術	美術	情報/家庭	
水	国語	数学	総合	特活	保・体	理科
木	社会	職業	工業	工業	英語	音楽
金	道徳	保・体	国語	数学	情報/家庭	

※ 工業:木工と窯業を交代で実施

第2学年						
	1	2	3	4	5	6
月	特活	理科	家庭	家庭	英語	国語
火	道徳	理科	総合	特活	保・体	職業
水	コース	コース	コース	コース	情報	美術
木	職業	保・体	国語	数学	コース	コース
金	コース	コース	コース	コース	数学	音楽

※ コース:専門教育に関するコース制授業

第3学年						
	1	2	3	4	5	6
月	特活	美術	総合	特活	保・体	社会
火	理科	情報	数学	国語	職業	英語
水	コース	コース	コース	コース	国語	保・体
木	数学	道徳	家庭	家庭	コース	コース
金	コース	コース	コース	コース	音楽	職業

※ コース:専門教育に関するコース制授業

○専門教育に関する教科(時間割表の網掛け部分)

学年	区分	指導時数	各教科・領域	総時数
1年	共通	2時間	工業「木工」	4時間
		2時間	工業「窯業」	
2・3年	「ものづくり」 コース	8時間	工業「木工」	Aパターン 10時間
		2時間	流通・サービス「商品管理」	
		8時間	工業「窯業」	Bパターン 10時間
		2時間	流通・サービス「商品管理」	
	「流通・サービス」 コース	4時間	工業「紙工」	Cパターン 10時間
		4時間	流通・サービス「商品管理」	
2時間		流通・サービス「清掃」		

軽度知的障害のある生徒の教育的ニーズに応じた教育課程の工夫

福島県立会津養護学校

1 基本情報

学校名	福島県立会津養護学校
設置学部	・幼稚部 ○小学部 ○中学部 ○高等部
高等部生徒数	87名（うち軽度知的障害の教育課程に在籍する生徒10名）
設置学科	○普通科 ・専門学科
学科の名称	普通科
高等部の入学条件	○療育手帳の所持 ○医師の診断書 ・自主通学 ・弁当持参 (知的発達の遅滞があり一般就労を目指す教育課程を履修できる者)
療育手帳の軽度区分の有無	○有り < A、B > ・無し
軽度生徒の主な進路先	○一般就労 ・福祉就労 ・その他
進路先の業種等	食料品製造業、スーパーマーケット、清掃業、機械部品工業、クリーニング業、病院（事務、機器メンテナンス補助等）、老人介護施設等

2 軽度知的障害のある生徒の教育課程の特徴

本校は、福島県会津地方の中央に位置する会津若松市に平成2年に開設された特別支援学校（知的障害）であり、高等部は平成4年に開設された。在籍する児童生徒数は、年々増加の傾向にあり、現在は全校で200名を越えている。高等部に在籍する生徒の約半数は、中学校特別支援学級からの進学であり、軽度知的障害のある生徒が増加している。そのため、多様化する生徒の障害の状態や特性、進路への希望等に応じるため、複数の類型を設けた教育課程の編成を行っている。

本校では、教育課程の類型を7つに設定し、生徒が各教科等の授業を適切に履修できるようにしており、平成22年度より第2学年に軽度知的障害のある生徒の教育課程を新設している。（以下「類型IC」と表記）

（1）学級編製の基準

類型ICの基準は以下のとおりである。

- 1) 第1学年時の学習状況、生活状況、本人の学習ニーズから判断し、教科別の指導の授業時間を増やして学習を進めることで、より知識や技能の向上が期待される者
- 2) 本人、保護者が卒業後の進路として一般事業所を希望し、それが生徒の障害の状態や特性から適切と判断される者
- 3) 標準化された知能検査等でIQが50以上であり、基本的な生活習慣の自立や集団活動への適応能力が高い者（文部科学省309号通達（2002）及び厚生労働省の定義（平成17）を基に検討した。）

以上を基に学年や学部で協議を行い、教育相談を進める中で保護者、本人に説明し、理解と承諾を得る。知能検査は、3学期早々に第1学年の類型IA生徒に実施するが、

検査結果だけでの判断や保護者への説明は行わない。

(2) 教育課程の特徴

- 1) 社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを目指した教科等の編成
 - ①国語、数学の時数の増加（始業前の自主学習の計画的実施）
 - ②情報の授業の必修化（情報処理技能の向上）
 - ③サービス業務を主とした作業学習班の編成
- 2) 自他の生き方や生命の尊厳に対する理解を目指した道徳の必修化
- 3) 対人関係の形成とコミュニケーション能力の向上を目指した自立活動の時間の設定

3 軽度知的障害のある生徒を対象とした類型における指導の実際

(1) 一般就労に向けた技能や態度の習得を目指した授業内容の工夫

- 1) 主体的な学習態度を育てる自主学習時間の工夫

高等部学習指導要領において、教科を担当する教師が、指導内容の決定や指導の成果の把握と活用等に責任を持って行う体制が作れる場合には、10分程度の短い時間を単位として、特定の教科の指導を行うことができるとされた。このことを踏まえ類型 IC では、自主的な学習を行う時間を毎日の日課上に帯状に組み込んだ。

①実施方法

- ・登校後に生徒は、その日の2校時に行う国語又は数学の教科担任から出された課題プリントで自主学習を行う。(20分間)
- ・学級担任は、机間巡視を行い、生徒の質問や学習の状況に応じて助言や指導を行う。
- ・生徒は、自習後のプリントを2校時の授業に持参し、教科担任より解答の確認と指導を受ける。

②状況

- ・生徒は、教科担任からのガイダンスを事前に受けているため、登校後に自主的に学習に臨み、落ち着いて課題に取り組む習慣が身に付いてきた。
- ・課題プリントは、漢字練習や計算問題など知識や技能の習得度を向上させる内容を中心に取上げた。これまで授業の中で時間を取って行っていた部分を朝の自主学習の課題にしたことで、授業では、思考や理解を深める内容にじっくり取り組む学習を展開することができるようになった。
- ・習熟度別に編制した授業は、教科担任制であるため、学級担任が学級の生徒の学力を把握し難い。朝の学習状況を確認できることで、生徒への理解を深める機会となった。

- 2) 技能の向上を通して自己評価を高め、勤労への意識を育てる授業の設定

①情報の授業の取組

ア 内容

類型 IC では、第2学年から2年間に渡って情報の授業を必修教科とする。これに併せて、生徒が、興味・関心や学習意欲に沿って授業を選び、積極的に学ぶ姿勢を身に付けることができるように、選択教科を設けた。(理科、外国語又は情報から一教科を選択する。)

必修教科となる情報の授業では、情報に関する基礎的な内容から簡単な文書作成や

表計算、プレゼンテーション資料の作成までを順に学習する。併せてタイピングに関する学習を積極的に行い、パソコン検定を任意で受検できるまでの技能の向上を目指した授業を展開することとした。

選択教科の情報の授業では、インターネットを使った調べ学習や時季に応じた挨拶状の作成の仕方など、普段の家庭生活に活用できる内容を主に扱う。また、類型 IA と合同の授業とすることで、学年内の生徒の関わりを持てるように配慮した。

イ 状況

ほとんどの生徒が、家庭でパソコンに触れる機会が多く、携帯電話も所持しており、情報機器に対する関心が高い。また、より詳しく情報に関して理解したいという興味やタイピングなどの技能を向上させたいという意欲が旺盛である。そのため、授業に積極的に取り組み、タイピングに関しては、パソコン検定を受検できるまでの技能を身に付けた生徒もいる。

ただし、漢字を読む力が十分ではない生徒や数式に関する理解が困難な生徒は、なかなか技能を向上させるところまでは難しく、国語や数学の学習と結び付けた学力全体の向上を図っていくことが課題である。

② 作業学習（クリーン作業班）の取組

ア 内容

作業学習は、木工、陶芸、手工芸、農芸、リサイクル、クリーンの6つの作業種で学習班を構成した。編制は、教育相談の中で生徒と保護者の希望を確認し、生徒の学習状況や作業に関する適性を考慮して決める。挨拶や報告、道具の管理や仕事に対する責任の理解などの基本となる作業態度や技能に関しては、いずれの作業班でも共通して指導している。

クリーン作業班は、進路先として一般事業所への就労を希望する生徒を対象に編制した。清掃業務や介護補助業務、小売店舗での販売補助業務などを行う事業所での実習を前提に、必要となる作業態度や技能の習得を学習することとし、職場でのコミュニケーション力の向上や状況に応じた理解力や判断力の取得を重点に学習を進めた。

イ 状況

清掃技術の習得に当たっては、市内の清掃業者を講師に招き、教員も生徒と一緒に研修する形で授業を行った。校舎内の清掃作業で技能の向上を目指して学習を進め、2学期後半より、一週間に一度の割合で、校内作業で身に付けた技能を発揮することを目的に学校近隣にある施設で清掃作業を行うようにした。また、市内の飲食店からの受注作業として、厨房で使用するナプキンや割箸を入れる紙袋を折る作業などを行った。

実際の事業所の協力を得ることで、生徒は、作業に対する責任を認識し、より慎重に正確な作業を心掛けて取組むようになり、実際の産業現場等での実習でも、身に付けた技能を十分に発揮したり自信を持って作業を行ったりするようになり、良い評価を得ることが多くなってきた。

(2) 道徳と自立活動の指導を関連させた授業の展開

1) 授業の構想

類型 IC に在籍している生徒のほとんどが、経験の不足や自己評価の低さから対人関係において困難さを有する。卒業後は、就労先での人との適切な関わりや社会生活への参加が課題である。

自立活動の指導内容では、「人間関係の形成」や「コミュニケーション」、「心理的安定」が重要になる。また、道徳では道徳的心情や道徳的判断力、道徳的实践意欲や態度などの内面的な資質を育むことが目標となり、生徒一人一人が、自分を見つめ、自分自身の心と対話しながら道徳的価値を内面的に自覚することが課題となる。道徳の時間においては、相手（友達）の考えを大切にしながら自分の考えを表現していく中で、自ら人間関係を築く力を習得できるようにしたいと考えている。

これらのことから、類型 IC の生徒の指導においては、「人間関係の形成」を重点として、自立活動の指導内容と道徳の指導目標を関連させて授業を進めることが効果的であると判断し、2時間続きの日課に組み入れた。道徳の時間で学んだ見方や考え方を自立活動の時間の中で、具体的な行動として確認し合ったり、生活に結びつけて考えたりすることで、実際の場面で自ら正しいと思うことを判断し行動する力を育むことができると考えた。また、コミュニケーションの力を高めることで、必要に応じて周囲の人の支援を得たり、主体的に環境を整えて生活したりする実践力を身に付けることが期待できると考えた。巻末に道徳・自立活動全体計画を示す。

2) 授業の実際

① 生徒の実態

類型 IC の生徒は、学級での係活動や役割分担を理解し、誠実に取り組む態度が見られる。また、自分の意見を持ち、素直に周囲の意見も聞き入れることができる。反面、自分の気持ちを級友にうまく伝えられないことや相手の言動が、自分の気持ちに反していても肯定してしまうことなどがあり、後悔の思いを抱きながら人と関わっている状況もある。また、相手の意見を聞かず自分の気持ちを押し通してしまい、相手から嫌われたり後味の悪さを感じて自己嫌悪を抱いたりする様子が見られる。自分の気持ちや意見を、相手の気持ちや立場を尊重しながら素直に伝える事ができれば、人間関係のストレスは軽減され、よりよい生活を送る基盤づくりができると考える。

② 授業改善の視点

道徳と自立活動のそれぞれの年間指導計画において、基本方針を同様にすると共に、指導内容を関連させた題材の構成とした。

<道徳>

- ・生徒が、じっくりと自己と向き合い課題を追求するために、時間的なゆとりを持った授業展開を工夫する。
- ・話し合いを通して互いの考えを伝え、理解し合う活動の工夫をする。
- ・生徒が自由に意見を言える学級の雰囲気作りを行う。
- ・生徒の実態や個人差を考慮しながら自己を見つめる手立てを工夫する。

<自立活動>

- ・日常生活や人との関わり場面を想定したロールプレイングやソーシャルスキルトレーニングなどの演習を通して、適切な表現や具体的な行動の仕方を身に付ける。
- ・道徳の授業で気付き、学んだことを踏まえて考え、取り組める演習内容や教材の工夫

をする。

③ 授業例

	道 徳	自立活動
題材名	「真の友情とは」(友情・協力) 資料「ちいちゃんのつめ」 蔵原聖子作「ちいちゃんの爪は長かった」より	「よりよい人間関係にしよう」 アサーティブスキル(主体的対応) ～日常生活の中での課題を取り上げて～
ねらい	互いに信頼し、学び合って友情を深め、心から助け合っていこうとする心情を育てる。	コミュニケーションスキルを身に付け、友達との関係をよりよくすることができる。
実践	<p>【事前指導】実態把握・構想</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日常観察、アンケートの実施を行う。 <p>【導入】価値の方向づけ</p> <p>1 アンケート結果</p> <p>友達に「ありがとう」と言われて嬉しかった事はあるか。</p> <p>ある…3人 ない…5人 わからない…2人</p> <p>【展開・前段】価値の追求</p> <p>2 資料の提示</p> <p>資料の中心場面において、主人公の考え方や感じ方、行為などを自分の価値観と照らし合わせて考えさせた。さらに、教師が段階的な発問をし、級友と話し合い活動を行った。</p> <p>【展開・後段】価値の内面的自覚</p> <p>3 吹き出しの利用</p> <p>吹き出しを使って、自分が主人公になったつもりで自分自身が語ることにより、本音による発言や深まりを持たせる。</p> <p>〈中心発問〉</p> <p>友人関係で大切なことは何だろうか。</p> <p>【終末】価値の継続化</p> <p>4 教師の説話</p> <p>教師の体験談を話して印象づけた。</p> <p>【事後指導】実践への意欲化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自立活動やHR等につなげ、日常生活での実践化を図った。 	<p>【事前指導】実態把握・構想</p> <ul style="list-style-type: none"> ・道徳の時間をもとに日常生活での問題点を取り上げたワークシート作成を行う。 <p>【導入】自己表現への気付き</p> <p>1 課題文を読み、自分ならどのように対応するか考える。</p> <p>よりよい答えを求めず、ありのままの考えを書くようにする。</p> <p>【展開・前段】様々な対応の仕方に気付く</p> <p>2 受け身的な対応、攻撃的な対応、主体的な対応を具体的に示す。教師が3通りの言い方を実際に行い、どのように感じたかメモをとる。</p> <p>3 自分の対応が、例示された対応のどれに近いか考える。</p> <p>【展開・後段】役割演技</p> <p>4 実際に2人組をつくり、役を交代しながら、自分の考えた言い方で自由に演技合う。</p> <p>時間を設定し、「はじめ」と「おわり」を明確にする。</p> <p>【終末】学習の感想を書く</p> <p>5 言われ方によってどんな気持ちになるか感想をワークシートに書く。</p> <p>感想を述べる。</p> <p>【事後指導】実践への意欲化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・道徳の時間やHR、学校生活全体において自己表現の仕方について繰り返し練習を行った。

実践 の 考 察	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いを通して、課題が明確になり自ら発言したり、相手の意見を聞いたりすることによって級友との考え方、感じ方などに共通点や相違点に気付くことができた。 ・話し合いだけでは建前による発言が多くなってしまいがちだが、吹き出しを利用することで主人公を媒介として本音による発言や深まりがでてきた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の実態、道徳の時間における反応や発言の内容から自己表現の方法が少ない生徒が多い。そのため自己表現の仕方を習得すること、繰り返しの練習が必要である。 ・様々な対応の方法を知ることで、自分の考えと比較し、相手の立場に立った考えに気付くことができた。また、よりよい対応の方法について実践しようとする態度が身に付いた。
-------------------	--	---

④ 授業の成果

- ・道徳の時間では、資料等を活用し、主人公の心情を段階的に考えていくことで、自分の考えを整理しながら道徳的心情に迫ることができた。さらに主人公を媒介として考えを深めることで、主人公の心情と自分の心情を照らし合わせて、じっくりと自分を見つめ、ねらいとする道徳的価値に気付くことができた。
- ・道徳の話し合い活動では、話し合う内容を具体的にし、受容的な態度で称賛することで、自分の意見を持ち、考えを相手に伝えようとする態度が見られた。自立活動の時間の役割演技では、生徒相互に受容的な態度や互いを理解しようとする姿が見られた。学校生活の中でも自分の意思や判断で行動し、相手の気持ちを気遣いながら、自分の考えを少しずつ話すことが見られるようになった。
- ・同級生との会話や学校生活の様々な場面で、周囲の人を思いやる言動が少しずつ見られるようになった。自分の係活動以外の仕事も進んで手伝い、同級生に声をかける場面が多くなった。生徒同士の言葉による衝突が少なくなり、生徒同士が協力して学校生活に取り組む態度が見られてきた。

⑤ 授業の課題

- ・道徳的心情を深める指導場面では、生徒一人一人の経験や考え方の違いに配慮が必要である。教師が受容的な応答の仕方を示しながら授業を進めたり、生徒の気持ちを一緒に表現したりするなど、具体的な場面を通して指導することが効果的である。
- ・知的障害の特性により、複数の事柄を関連付けて考えることや提示された事柄を自分の問題と照らして理解することが難しい。また、あるがままの自分に向き合い、より良い自分になろうとする態度を身に付けることには多くの時間を要するといった課題が挙げられる。授業の時間だけでなく、毎日の学校生活全体において継続的な指導が必要であり、授業で扱った事柄に関して、学級担任以外の教師と共通理解を図りながら、様々な生活場面で自分を振り返ることができるように配慮していく必要がある。

4 成果と課題

(1) 成果

- ① 軽度知的障害のある生徒を主とした教育課程及び学級編制を行うことにより、各教科で一般就労に必要となる知識や技能等の習得を重視した授業を行うことができた。SHR や HR、日常的な場面でも学級を軸にして生徒の進路ニーズに応じた教育活動を行うことができた。

- ② 道徳と自立活動の授業の観点を関連させて実施したことで、道徳的な心情、判断力、実践意欲を育てながら、それらの具体的な実践方法を習得できるようにそれぞれの授業を展開できた。
- ③ 登校後に国語と数学の課題に取り組む自主学習の時間を設けたことで、始業前に落ち着いて学習に向かい、国語と数学の授業に自信を持って臨む学習態度を育てることができた。
- ④ 生徒個々の学習ニーズが満たされる環境を作ることができたことで、生徒の中に学校生活における充足感や満足感が生まれた。その結果、生徒自らが、下学年や障害を併せ有する生徒に対して思いやりや優しさを持って関わるなど、豊かな心情を育むことができた。

(2) 課題

類型 IC は、教科の時数を増やし、職業生活に向けて実務的な能力の向上を図るよう履修教科の見直しを行った。より専門的に学習を進めることから生活単元学習を日課上に設定しなかったことで、道徳と自立活動を除き、学級として単元を組んで行う授業が HR に限られた。学校行事や学部行事の事前学習や学級の課題解決に向けた学習活動を実施することが難しく、HR の指導内容の見直しや生徒が課題意識を持ち、授業以外の時間を活用して自主的に取り組みを行う態度を持てるようにしていくことが課題である。

また、道徳と自立活動を関連させ、人間関係の形成に重点を置いて指導してきたことにより、個々の生徒が苦手としていた自己表現について、適切な表現や方法を身に付けるようになってきた。しかし、人間の在り方や生き方について具体的な事例を自分のこととして振り返るまでにはまだ時間を要する。授業をとおして段階的に生徒本人の考えを整理し、生徒自身が自己を見つめることで、よりよい自分に近づこうとする態度を身につけられるよう、支援していくことが必要である。

(鈴木貴之、江見浩二)

コメント

軽度知的障害のある生徒の教育的ニーズへの対応方策の一つとして、教育課程の類型化を図る学校が増えてきている。当校で新設した教育課程の特徴としては、①「国語」、「数学」の時間増、②「情報」の必修化及び選択教科の設定、③職業教育の充実、④時間における指導としての「自立活動」、「道徳」等が挙げられるが、ニーズに応じて特化するだけでなく、教育課程全体の整合性やバランスを考慮し、編成されている。また、試行中ではあるが、この類型では社会的・職業的自立という明確なコンセプトのもとに、軽度知的障害のある生徒の教育的ニーズをふまえた指導を進めており、座学によって知識・技能を習得する場面と、習得した知識・技能を実際に活用できるよう、応用・般化場面を設定し、内容の重複を避け、各教科等間の関連を図っている。

このように教育課程編成においては、学年進行だけでなく、般化場면을意図した各教科間の一貫性・系統性に留意することが大切である。

軽度知的障害のある生徒においては、単にルールやマナーを知識・技能として身につけさせようとするのではなく、道徳等の時間において、なぜ、なんのために必要なのかについて考え、言語化することが大切であると考え。また、生徒による選択場面の確保や、類型を越えた合同学習をとおして生徒同士が「教え、学び合う」場面を設定することは、「意思決定力」の育成や「やりがい」を高めることにもつながる。ていねいな振り返りを行うことによる、キャリア発達への支援が期待される。

(菊地一文)

福島県立会津養護学校 高等部 2年（類型ⅠC） 道徳・自立活動全体計画

2学年の重点目標 「つなぐ」

* 思いを伝えられる力 * 卒業後の社会生活や職業生活に向けた力

生徒の実態
自分なりに考えを持つ事ができるが自信がなく、相手の気持ちに置き換えた行動や人前でのコミュニケーションを苦手としている。
本人の願い
将来は、自立した生活を送りたい。級友と仲良く楽しい学校生活を送りたい。

保護者の願い
将来は、自立した生活を送ってほしい。一般就労をして職場の人とのかかわりをもった生活を送ってほしい。

学級目標 「思いやりのあるクラス」
* 困っている人を助けよう
* 積極的に行動しよう
* 目上の人を敬おう

学級経営の方針
・ 分からないことを分からないと言え、互いに高め合うクラス
・ 一人一人が自分や友達のよさに気づき、認め合えるクラス
・ 個々の役割に責任を持ち、互いに信頼し合えるクラス

学級における道徳教育の基本方針
・ 基本的な生活習慣の定着と約束やルールを守る態度の育成
・ 友達のよさを自覚し、共に助け合い、力を合わせて活動する喜びと意欲を高める。
・ 生命を大切にする心を育て、自己の生き方についてしっかりと考えを深める。

学級における自立活動の基本方針
・ 自分のいいところに目を向け、課題や目標を設定する力の育成
・ 人とかかわりについて自ら考え、環境を整えることや、必要に応じて周囲の人に支援してもらおう実践力を身につける。

各教科	特別活動 総合	道徳	自立活動	
		<p>【道徳の指導方針】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 個の考えを大切にし、自分の意見をしっかりと伝えていける学級の雰囲気作りを大切にする ・ 自己を見つめ、グループ（相手）とのかかわりの中で人間関係を築いていくための指導を工夫する。 ・ 将来の生活に実践できるような具体的事例や体験活動を取り入れる。 	<p>【自立活動の指導方針】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分に向き合いながらよりよい自分について考えるための指導を展開する。 ・ いろいろな状況や具体的な場面を提示しながら生活に結びつくような指導方法を取り入れる。 	
知識 理解 技能 思考力 判断力	<p>集団活動を通して自覚や責任感を高める。課題解決力の育成を図る。</p>	<p>① 個の表現</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分をみつめる ・ 表現する力の育成 * 自分の考えが相手に分かるように表現する力の指導 ○ 自己理解表現方法（言語表現） 	<p>② 相手とのかかわり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 人間関係を築く力を育成 * 役割分担で個の位置付けを明確にした指導 ○ ロールプレイング、ディスカッション、エンカウンターなど 	<p>③ 個に向き合う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分に向き合い、自己の活動や表現を見直す * 自分の良いところに目を向ける。↓（1、2年次） * 自分の短所も自分の個性という視点で捉える。↓（2、3年次） * あるがままの自分を受け入れる。（2、3年次） ④ 人間関係の形成 ・ 状況に応じた人とかかわりや対応を身につける。 ○ ソーシャルスキルトレーニング、ロールプレイングなど
よりよい人間関係の形成（自己理解→自尊感情→自己肯定感）				

福島県立会津養護学校

平成23年度

高等部2年 類型 I C日課表

福島県立会津養護学校

時程	曜日	月	火	水	木	金
8:30		< 生徒登校 >				
1	8:30 9:00	国語 (自主学習)	国語 (自主学習)	数学 (自主学習)	国語 (自主学習)	数学 (自主学習)
	9:00 9:20	スポーツタイム(保健体育)				
日常生活の指導						
2	9:40 10:25	HR	国語	数学	国語	数学
3	10:35 11:20	作業学習	保健体育	作業学習	作業学習	家庭／選択教科B (音楽・美術)
4	11:25 12:10	作業学習	選択教科A (理科・外国語・情報)	作業学習	作業学習	家庭／選択教科B (音楽・美術)
	給食・昼休み					
5	13:10 13:55	情報	作業学習	職業	道徳	総合的な学習
6	14:00 14:45	※部活動	作業学習	※部活動	自立活動	保健体育
	日常生活の指導					
15:15		< 生徒下校 >				

※金曜日 家庭と選択教科Bは隔週で行う。

※委員会活動は、月に1回(毎月1週目の月曜日)5校時終了後に実施する。

※5校時時程の場合は、14時30分下校

知肢併置校における軽度知的障害のある生徒の教育課程づくり

～知肢合同授業の取り組みから～

富山県立富山総合支援学校

1. 基本情報（平成23年5月1日現在）

学校名	富山県立富山総合支援学校
設置学部	・幼稚部 ・小学部 ・中学部 ・高等部※○
高等部生徒数	60名(うち知的33名) ※○
設置学科	・普通科 ・専門学科
学科の名称	産業工芸科、生活文化科
高等部の入学条件	・療育手帳の所持 ・医師の診断書 ・自主通学 ・弁当持参 ・その他 (入学条件ではないが、以下のような生徒を対象にする。 ・卒業後、企業就労を目指す生徒 ・基本的な生活習慣がほぼ確立している生徒 ・公共交通機関を利用して一人通学ができる生徒 ・友だちと一緒に集団を意識して生活ができる生徒)
療育手帳の軽度区分の有無	・有り < A、B > ・無し
軽度生徒の主な進路先	・一般就労 ・福祉就労 ・その他
進路先の業種等	介護補助、製造業、事務補助、クリーニングなど

※○小学部、中学部、高等部（産業工芸科、生活文化科）。小学部、中学部には、肢体不自由のある児童生徒が在籍。高等部には、肢体不自由のある生徒と知的障害（軽度）のある生徒が在籍。

平成20年度に知的障害のある生徒を受け入れて、今年度は4年目に当たる。平成22年度末には、知的障害のある生徒の第1回卒業生7名を出し、その内6名（介護補助2名、製造業2名、事務補助1名、クリーニング業1名）が就職した。知的障害のある生徒の人数〔下表〕は年々増加し、平成23年度には、高等部全体の半数を超えた。

－高等部年度別知的障害のある生徒数・学級数の推移－

年 度	平成20年度				平成21年度				平成22年度				平成23年度				
	1	2	3	計	1	2	3	計	1	2	3	計	1	2	3	計	
生徒数	知的(人)	7			7	6	7		13	12	5	7	24	16	12	5	33
	肢体(人)				36				33				30				27
	割合(%)	16.2				28.3				44.4				55.0			
学級数	知的(級)	1			1	1	1		2	2	1	1	4	2	2	1	5
	肢体(級)				13				12				11				10
	割合(%)	7.1				14.3				26.7				33.3			

備考：知的は知的障害、肢体は肢体不自由の略
割合は、知的障害のある生徒が高等部に占める割合

2. 知的障害のある生徒の教育課程の特徴

「働く」、「楽しむ」、「生活する」をキーワードに、将来の職業自立・社会自立・生活自立を目指し、教育課程を編成[表1]している。主な特徴は、以下の通りである。

- (1) 専門学科(産業工芸科、生活文化科)である。
- (2) 専門教科(工業、家政)は、その専門性を伸ばすために1年次2時間、2年次4時間、3年次6時間設定している。また、作業学習は、各学年8時間設定し、働く力をつける指導を行っている。
- (3) 職業的・社会的自立と生き方指導の充実を図るため、学校独自に「社会参加」(学校設定教科)[表2]を各学年1時間設定している。

－「社会参加」(学校設定教科)について－

目標：将来の生活を考え、働く力や生活する力を身につけるとともに、進んで社会参加していく能力・態度を育てる。

内容：「自己理解」、「進路選択」、「福祉制度」、「就業体験に関する学習」

3 テーマに関する取り組み

平成20年度から知的障害のある生徒を受け入れるに当たり、当時、本校では、次のことが検討された。

- ・現在の限られた施設・設備の中で、知的障害のある生徒と肢体不自由(含、医療的ケア)のある生徒が安全に学校生活を送るには、どのようなことに配慮すればよいのか。
- ・肢体不自由のある生徒のほとんどが重度・重複の生徒であり、教員配置もあるが、知的障害のある生徒への教員配置は限られている。その中で、どのように授業を展開していけばよいのか。
- ・知肢併置という新しい取り組みを生徒が育つためのよい環境とするには、どのようにしたらよいのか。

その結果、以下のことに配慮していくことにした。

- ・知的障害のある生徒の教室を医療的ケアを必要とする生徒(肢体不自由)の教室と離して配置する。
- ・登下校や給食、休み時間、部活動、寄宿舎生活などは、知的障害のある生徒と肢体不自由のある生徒を一緒に指導していく。
- ・知肢の生徒の教育課程や学級は別々だが、知的障害教育課程の「作業学習」と肢体不自由教育課程の「ワークトレーニング」(学校設定科目)〈※2〉は、同じ時間帯に授業を設定し、知的障害のある生徒と肢体不自由のある生徒と一緒に授業(合同授業「ワーク」)を受けることができるようにする。また、作業班、作業内容について検討する。こうして、学校生活の中で知的障害のある生徒と肢体不自由のある生徒が合同で活動する場と別々に活動する場を整理し、教師は、学校生活全体で隔てなく知的障害のある生徒と肢体不自由のある生徒とかわり指導していくことにした。

そして、生徒自らが共生社会を形成していく原動力となってくれることを願って、学校の様々な取り組みがスタートした。

- (1) 合同授業「ワーク」でのかわり

生徒は、障害種・学科・学年・性別にとらわれることなく、能力、適性、希望等を考慮して、下記の7つの作業班、いずれかに所属する。

ー平成23年度の作業班及び作業内容ー

- ・スイーツ班ーお菓子作り（クッキー、マフィンなど）と販売、菓子かご作り
- ・ハンドメイド班ー手作り和紙の名刺作り、古布を利用した裂き折り作品の製作
- ・ソーイング班ー手芸作品の製作（巾着袋、マスク、バックなど）
- ・クリーン班ー校舎内外の清掃作業など
- ・クラフト班ー木工・工芸製品の製作（絵馬、テープカッターなど）
- ・パワフル班ー受注作業（箱折り、シール貼り、卵パック分別など）
- ・福祉サービス班ー介護補助など（介護施設等で働く力をつける）

①教育課程上の位置付け

- ・知的障害：「作業学習」（領域・教科を合わせた指導）
→各学年8時間（毎週火4時間、木4時間）
- ・肢体不自由Ⅰ類型〈※1〉：「ワークトレーニング」（学校設定科目）〈※2〉
→1年次2単位、2・3年次4単位（毎週火）
- ・肢体不自由Ⅱ類型〈※1〉：「ワークトレーニング」（学校設定科目）〈※2〉
→各学年4単位（毎週火）
- ・肢体不自由Ⅲ類型〈※1〉：「作業学習」（領域・教科を合わせた指導）
→各学年8時間（毎週火4時間、木4時間）

【補足説明】

〈※1〉肢体不自由の教育課程について

- ・Ⅰ類型：準ずる教育課程
- ・Ⅱ類型：下学年適用の教育課程
- ・Ⅲ類型：知的障害特別支援学校知的代替の教育課程

〈※2〉「ワークトレーニング」について

- ・学校設定教科「社会参加」の中の学校設定科目で、『班別作業体験』と『就業体験と就業体験に関する学習』を内容とする。

②目標

職業的・社会的自立を目指すための基礎的・基本的な事項を確実に身に付ける。

- ・就労への意欲や勤労を重んじる態度、作業習慣を身に付ける。
- ・職業生活に必要な基礎的・基本的な知識や技能を身に付ける。
- ・社会生活に適応できる力を身に付ける。
- ・働く喜びと向上への意欲を育てる。
- ・いろいろな作業種を経験し、自分の適性を見つける。

③指導方針

- ・就業体験や卒業後の就労に向けて行う、働くための事前学習（先行経験、疑似体験）であることを踏まえて指導する。
- ・個々の能力・実態に合わせて課題（目標）を設定し、個に応じた指導をする。
- ・個に応じ、作業しやすいように補助具の開発に努め、作業環境を工夫し、整備する。

- ・進路選択・進路決定の参考とするため、様々な作業班や作業工程が体験できるようにする。
- ・生徒同士のかかわりを重視し、就労後の職場環境を考えて教師の支援をできるだけ少なくする。
- ・就労の基礎・基本である作業態度や作業習慣の定着に重きを置き指導する。
- ・働くことの意義、大切さ、必要性などについては、他教科・HR・総合的な学習の時間などとも関連させて指導する。

④指導の実際

ハンドメイド班の事例

- ・ハンドメイド班は、知的障害のある生徒4名、肢体不自由のある生徒4名が所属している。
- ・各作業工程を生徒の能力に合わせて、それぞれ分担または合同で行う。

作業工程：【名刺作り】

- ・準備
- ・牛乳パックのラミネートはがし
- ・紙ちぎり
- ・ミキサーがけ
- ・紙すき
- ・原稿作り（パソコン）
- ・印刷（プリントゴッコ）
- ・後片付け

【販売】

- ・注文取り
- ・発注
- ・一次校正、最終校正
- ・製品確認、枚数確認
- ・包装
- ・配達

（事例1）準備や後片付けなどの際、肢体不自由のある生徒が、なかなか思うようにできず苦勞している姿を見て、知的障害のある生徒が、教師の指示がなくても自ら積極的に手伝っている。何度も繰り返されるうちに、肢体不自由のある生徒が知的障害のある生徒にしてほしいことやできないことを信頼して依頼するようになった。

- ・移動が難しい肢体不自由のある生徒の車いすを知的障害のある生徒が押している。
- ・肢体不自由のある生徒がふきんを絞れないのを見て、知的障害のある生徒が絞っている。

（事例2）知的障害のある生徒が作業工程が十分に理解できず、いらいらしている姿を見て、肢体不自由のある生徒が励ましたり工程の段取りを提案したりしている。

⑤事例のまとめ

作業を進めていく中で、教師とのかかわりよりも先に、知的障害のある生徒と肢体不自由のある生徒同士がかかわりをもち、自分達で話し合ったり助けあったりする機会が多くみられている。生徒同士が同じ目標をもち一緒に作業する中で、お互いを理解し、認め合い、自然な形で協力し、助け合う姿はどの作業班においても多くみられている。

障害種が違ってても同年代の生徒達である。教師との関係よりも生徒同士の方が親しみやすく、スムーズにかかわることができたのではないかと考えられる。また、教師もできるだけ見守る形で生徒に接することを大切にしたので、生徒達は戸惑いながらも自分で、ま

たは、友達と協力し助け合って作業を進めていくことができた。その経験の繰り返しが、自分で考え、困ったときに相談し、できないときに助けを依頼しながら進めていくという、生徒本来の自主性、主体性が育っていると考えられる。

(2) 学校生活（授業以外）でのかかわり

①指導の実際

(事例1) 給食（食堂で食べる給食では、お互いに協力する姿が毎日見られる。）

- ・給食の準備や後片付けの際、肢体不自由のある生徒がなかなか思うようにできず苦勞している姿を見て、知的障害のある生徒が教師の指示がなくても自ら積極的に肢体不自由のある生徒の分まで給食の配膳や食器の後片付けを手伝っている。
- ・食堂で車いすの生徒の席にイスが置いてあるのを見て、知的障害のある生徒がイスを動かしてスペースをつくっている。
- ・知的障害のある生徒が給食の配膳をしていて、配り忘れていたものがあったときに肢体不自由のある生徒が足りないものを知的障害のある生徒に教えている。

(事例2) 部活動

- ・検定部で、ワープロ検定に向けての活動の際、知的障害のある生徒がコンピュータ操作で分からない部分を、肢体不自由のある生徒が丁寧に教えている。
- ・レクリエーション部で、重度の肢体不自由のある生徒が、トランポリンに乗ったときに、知的障害のある生徒が自ら進んでトランポリンを揺らしている。

(事例3) 休み時間（昼休み）

- ・知的障害のある生徒が肢体不自由のある生徒の教室に行き、テレビで見たサッカーの試合について、仲よく話した。その後、他の知的障害のある生徒と肢体不自由のある生徒も集まり、いろいろな話をし皆で盛り上がった。

②事例のまとめ

事例は一部だが、知的障害のある生徒と肢体不自由のある生徒は、障害種が違っていても何の分け隔てもなく接している。自然なふれあい、スムーズなかかわり合いの中で、周りを見て行動する力や相手を敬い思いやる心が育ち、良好な人間関係が築かれている。普段の学校生活の中で、自然とお互いの社会性やコミュニケーション能力が育っていったと考えられる。

4 成果と課題

(1) 成果と考察

平成22年度に卒業し就職した知的障害のある生徒6名は、今のところ、職場に定着し評判も比較的良好である。そんな中で、ある介護施設の方から「お宅の学校の生徒は、利用者さんに接する態度が自然で健常者と遜色ない。重度の方にも上手に対応している。不

思議に思って聞いてみると『学校には、いろいろな人がいて、もっと重度の生徒もいた。』と言っていた。」と聞かされた。このことに限らず、『対人関係のよさ』については、在学中に行う就業体験の際、時々就業体験先からも高評価を受けている。これは在学中に、知的障害のある生徒と肢体不自由のある生徒と一緒に学び合う環境の中で、培われたものと思われる。また、本校には、小・中学部の児童生徒がいる。自分より小さく、配慮を要する他学部の児童生徒とふれあう機会を通して、生徒自身が自ら体得したものと思われる。高等部3年間で多くの人達とふれあい、かかわることができた。そのことが、よりよい人間関係の形成につながり、その力が培われていったと考えられる。

長く職場定着をしていくためには、作業態度が重要であり、その中で作業意欲と人間関係は特に大切である。中でも、人間関係がうまくいかないと仕事がどれだけできていたとしても職場では長続きしない。そう考えたとき、高等部3年間の学校生活は、対人関係を学ぶよい機会となると言えよう。

知肢併置校の場合、障害種が異なることで、心配事やトラブルがよく懸念されるが、大人が考えているよりも子ども達には何の不安もなく、教師側のサポートが必要な場合もあるが、ごく普通に自然な形でかかわっている。障害種が違って、同じ年代の生徒達であり、卒業して社会に出ていけば、同じ社会で生活していくことになる。できるだけ一緒に学習したり活動したり生活したりする機会を多く設定し、積極的にふれあい、かかわることができるように教師側が工夫していけばよいのではないかと考える。また、その方がより人間的に学ぶことが多く、学習効果も期待できるのではないと思われる。そして生徒達は卒業後、社会に出て、どんな障害があっても、誰とでも当たり前前に接することのできる共生社会を形成していつてくれるのではないかと考えている。

(2) 今後の課題

近年、入学してくる知的障害生徒の人数は年々増加し、高等部に占める割合が肢体不自由生徒を大きく上回っていく傾向にあり、今後、教育課程も見直しが必要な時期にきている。今後の課題としては、以下の四点が挙げられる。

①生活単元学習（領域・教科を合わせた指導）や社会参加（学校設定教科）の見直し

→社会、理科、外国語の教科を設定してはどうか

生徒や保護者からのニーズが多い教科学習の充実を図るため

②職業及び家庭（普通教科）、工業又は家政（専門教科）、作業学習（領域・教科を合わせた指導）の指導内容の整理と時間数の見直し

→現在、生徒の学習に対する意識は以下のようなものである。

- | | | |
|--|---|------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">・ 職業及び家庭→普通の勉強・ 工業又は家政→専門の勉強・ 作業学習→働くための勉強 | } | それぞれの学習の関連性を明確にして、学習意欲を高めるため |
|--|---|------------------------------|

③進路志向に添った教育課程をどう編成するか

→福祉（専門教科）を設定してはどうか

介護補助等の福祉関係への就職希望のニーズが高いため

④知肢の生徒が合同で活動する場と別々に活動する場の整理と共通理解

→知肢合同授業の設定のあり方と教育課程編成をどうするか

知肢の生徒の人数、能力、実態等に合わせるため

今後、今ある課題を新教育課程に十分反映させて編成し、本校が目指す「主体的に物事に取り組み、正しい職業感・勤労観 をもった生徒を育てる」をさらに推し進め、共生社会の一員となる人材として、生徒を 育てていきたい。

(文責 関口利浩)

コメント

知肢併置の特別支援学校は増えているが、知肢合同授業を積極的に展開している学校はまだ多くはない。富山県立富山総合支援学校は、元は肢体不自由のある生徒のみを対象とされていた学校であるが、そこに軽度知的障害のある生徒が加わったことで、共に育ち合うというプラス思考で合同授業を計画し、軽度知的障害のある生徒、肢体不自由のある生徒の双方にとっての成果を引き出している点に新しさがある。

合同授業の成果に挙げられた「対人関係のよさ」は、軽度知的障害のある生徒に必要性の高い指導内容として挙げられている「対人コミュニケーション能力」と直接つながるものである。今後の教育課程の編成においても合同授業のねらいや位置付けを明確にし、成果の積み上げを期待したい。

(工藤傑史)

富山県立富山総合支援学校

平成23年度 高等学校教育課程編成

〔知的障害〕

各教科等	学年			3年
	1年	2年	3年	
国語	2	2	2	
社会	(1)	(1)	(1)	
数学	2	2	2	
理科	(1)	(1)	(1)	
音楽	1	1	1	
美術	1	1	1	
保健体育	3	3	3	
職業	1	1	(1)	
家庭	1	1	(1)	
情報	2			
普通教科計	13	11	9	
工業	2(6)	4(6)	6(4)	
家政	2(6)	4(6)	6(4)	
社会参加	1(1)	1(1)	1(1)	
専門教科計	3	5	7	
道徳	(1)	(1)	(1)	
特別活動	1	1	1	
自立活動	1	1	1	
生活単元学習	2	2	2	
作業学習	8	8	8	
総合的な学習の時間	2	2	2	
総時数	30	30	30	

※週授業時数で記載（年間総授業時数は35週で別に計算）する。

※（ ）の時間数は、「各教科等を合わせた指導」の中で指導する。

※道徳は、「各教科等を合わせた指導」の中で指導する。

※専門教科「社会参加」は学校設定教科である。

平成23年度「社会参加」学年別年間指導計画

月	1年		2年		3年	
	学習項目	関連行事	学習項目	関連行事	学習項目	関連行事
4	・高校生と社会人の違い		・働くことの意義		・働くことの心構え	
5	・いろいろな仕事 ・規則正しい生活		・仕事の種類 ・やりたい仕事 ・得意なこと、不得意なこと	校外学習	・就業体験準備 ・職場でのマナー	就業体験
6	・将来の夢	校外学習	・職場でのマナー	校外学習	・就業体験振り返り	就業体験
7	・夏季休業中の生活 ・会社見学、体験		・夏季休業中の生活 ・会社の見学、体験		・夏季休業中の生活 ・ハローワークの利用	校外学習
8		会社見学 体験		作業所 見学体験	・校内就業ガイダンス	
9	・身だしなみ、清潔 ・職場でのマナー	職業ガイ ダンス 校外学習	・一般就労、福祉就労 ・職業訓練	職業ガイ ダンス 校外学習	・求人票の見方	
10	・就業体験準備		・職場でのマナー ・就業体験準備		・お金の管理 ・給料の使い方	
11	・就業体験振り返り	就業体験	・就業体験振り返り	就業体験	・福祉制度、サービス ・労働条件の確認	就業体験
12	・やってみよう		・報告会			
1	・自分の長所 ・自分の短所と対策	消費生活 講座	・自分の将来	消費生活 講座	・障害者年金、保険	消費生活 講座 校外学習
2	・自分の障害		・学校と会社の違い ・職場の組織		・社会人に必要な物 ・選挙	
3	・余暇		・先輩の進路		・まとめ	卒業式

高等学校内分教室の教育課程編成及び実施上の工夫と課題

～「共生」と「職業自立」を目指して～

沖縄県立沖縄高等特別支援学校南風原高等学校分教室

1. 基本情報

学校名	沖縄県立沖縄高等特別支援学校南風原高等学校分教室
設置学部	・幼稚部 ・小学部 ・中学部 ・ 高等部
高等部生徒数	16名（そのうち軽度の生徒数16名）
設置学科	・ 普通科 ・専門学科
高等部の学科、コース等の名称	普通科
高等部の入学条件	・ 療育手帳の所持 ・ 医師の診断書 ・ 自主通学 ・ 弁当持参 ・その他（ ）
療育手帳の軽度区分の有無	・ 有り ・無し
軽度生徒の主な進路先	・ 一般就労 ・ 福祉就労 ・その他
進路先の業種等	平成22年4月設置のため、卒業実績なし

2. 軽度知的障害のある生徒の教育課程の特徴

(1) 学校の概要及び生徒の実態

① 学校の概要

母体校：沖縄高等特別支援学校

軽度の知的障害のある生徒のための沖縄県唯一の全寮制高等養護学校として平成3年4月1日に創立された。

設置校：南風原高等学校

普通科1学年9クラス【教養ビジネスコース（2クラス）、郷土文化コース（1クラス）、体育コース（1クラス）、普通総合コース（5クラス）】。

1年生284名、2年生345名、3年331名 合計960名（2011年4月）。

2010年度卒の進路決定率は87%でそのうち進路先別割合は大学進学34%、専門学校46%、就職20%。

南風原高等学校分教室（以下、南風原分教室と記す）

平成22年度に設置され、現在1年生と2年生が在籍している。母体校から約30km離れた沖縄県立南風原高校内に設置された。「共生化」の拡大、「理解啓発」の推進、「地域化」の推進、「センター的機能」の充実、「中学校卒業生のニーズ」への対応が期待されている。

② 生徒の実態

表1にあるように中学校時は通常学級に在籍していた生徒が半数近くいる。小学校時点ではほとんど全員が通常学級に在籍していた。

表 1：南風原分教室生徒の中学校時の在籍学級

	生徒数	中学校での学級		中学校	
		通常	特支	普通中	特別支援学校
1年生	8	3	5	7	1※肢体不自由
2年生	9	4	5	9	0

(2) 教育課程の特徴

① 南風原高等学校との合同授業の実施

平成 22 年度 音楽、美術、家庭、学校設定教科「琉球舞踊」（週 30 時間中 10 時間）

平成 23 年度 家庭、職業（流通サービス）、学校設定教科「書道」（週 30 時間中 12 時間）

② 領域・教科を合わせた指導「課題学習」の実施

平成 22 年度 週 8 時間

平成 23 年度 1 年生：週 6 時間、2 年生：週 7 時間

③ 教科「職業」の実施

週 11 時間設定。「トータルクリーニング」、「流通サービス」、「農業」の内容を行う。

(3) 地域や学校の実態

① 沖縄県が南風原分教室に期待していること（教育課程編成について）

ア 軽度知的障害のある生徒の職業的・社会的自立を目指した教育課程を実践すること。

イ 南風原高校の生徒との共生化の拡大を図ること。

② 学校の物的環境

ア 南風原高校普通教室棟に HR 教室を設置。

イ 分教室専用作業室が平成 24 年度 11 月に完成予定。

ウ 設置校の特別教室、備品を設置校と同様の基準で利用できる。

表 2：設置 1 年目の職員体制

		時数	教科	チーフ授業
分 教 室 職 員	本務 1	17	農業	農業 トータルクリーニング
	本務 2	17	国語	文系 流通サービス
	本務 3	12	理科	理系 トータルクリーニング
	非常勤 1	3	体育	体育
設 置 校 職 員	南風原高 1	1	音楽	音楽
	南風原高 2	1	美術	美術
	南風原高 3	2	家庭科	家庭科
	南風原高 4	2	音楽	琉球舞踊（舞踊）
	南風原高 5	2	音楽	琉球舞踊（三線）
	南風原高 6	2	体育	琉球舞踊（空手）

表 3：設置 2 年目の職員体制

		時数	教科	チーフ授業
分 教 室 職 員	本務 1	12	農業	農業
	本務 2	19	国語	文系課題
	本務 3	19	理科	理系 トータルクリーニング
	本務 4	17	工業	トータルクリーニング 美術
	本務 5	19	家庭科	家庭科
	本務 6	19	音楽	音楽 郷土芸能
	非常勤 1	10	体育	体育 郷土芸能
設 置 校	非常勤 2	2	美術	2年美術
	南風原高 1	2	家庭科	家庭科
	南風原高 2	4	商業	流通サービス
	南風原高 3	4	商業	流通サービス
南風原高 4	2	書道	書道	

③ 学校の人的環境（表 2、表 3 参照）

ア 1 年目は分教室職員 4 名（内 1 名非常勤）。2 年目分教室職員 8 名（内 2 名非常勤）。

イ 設置校職員も分教室の授業に係わっている。分教室に職員が配置され次第、設置校職員が担当することは少なくなるが、流通サービス、書道については専門性の活用のため今後も継続する予定である。

ウ 設置校で勤務経験のある教師が分教室に配属された（非常勤体育、音楽）。そのため、設置校との連携がスムーズになった。

3 「共生」と「職業自立」を目指した教育課程編成

設置校との合同授業を取り入れるとともに、就労に向けた指導及び生活、余暇活動の充実の視点から、職業自立を目指した実践を全ての授業で行っている。

(1) 「共生」を目指した実践

① 設置校の全ての行事、特設授業に参加

ア 設置1年目

- ・ 南風原高校1年生宿泊学習（2010年4月19日～21日）
- ・ 南風原高校学園祭（2010年10月2日）
- ・ 設置校生徒と共に沖縄特別支援学校音楽発表会に参加（2010年12月4日）

イ 設置2年目

- ・ 新入生歓迎球技大会（2011年4月28日）
- ・ 南風原高校体育祭（2011年10月1日）

② 南風原高校との授業における合同授業

ア 設置1年目の合同授業(表4)

表4 2010年に実施した合同授業

教科	時数	南風原高校	時期	内容
体 育	10	1年1・2・3組	7月 9月	創作ダンス
	12	1年4・5・6組	10月 11月	持久走
	40	1年1・2・3組 1年4・5・6組	2学期 以降	出席点呼→ジョギング→柔軟体操 (授業開始時15分)
理 科	1	3年6・7・8・9	12月	ブタの内臓の観察
家 庭 科	1	2年1組	3月	調理実習(チョコレートケーキ作り)
琉球舞踊	2	2年3組	12月	三線、琉球舞踊、古武術
書 道	2	1年5組	2月	毛筆(毛筆の基本的な所作)

〈設置校担当職員の感想〉

- ・ 分教室職員と一緒に授業に入るならば、南風原高校生に支障はない。
- ・ 分教室生の頑張りが、南風原高校生に良い影響を与えると感じることも多い。
- ・ 教室の広さの面で、分教室生全員が教室には行って授業を受けるのは難しい場合がある。

- ・ 学年末の試験終に特設合同授業を3～4時間行っても良い。

〈生徒の反応〉

- ・ 中学校の特別支援学級のようなものという理解をしている。疑問を持っている様子はなくトラブルもない。

〈2年目に向けての計画〉

- ・ 合同学習としては毎時間行うのは、体育（1年、2年）、音楽、美術、書道（2年）とする。
- ・ 教室のスペースを考慮して音楽、美術は選択とする。
- ・ 常に合同授業を行うのではなく単元によって合同授業を行う。
- ・ 比較的人数の少ない1・2・3組と共に行う。

理由1：就業体験期間中、授業から離れると授業について行けない

理由2：連続した時間での教科「職業」の時程に支障が出る。

イ 設置2年目の合同授業(表5)

〈設置校担当職員の感想〉

- ・ 学年によって生徒の実態に差があると感じた（全体）。
- ・ 南風原高校生の授業態度が落ち着いた（書道）。
- ・ 教師2人によるTTの良さを活かした陶芸の指導ができています（美術）。
- ・ 生徒同士の自然な交流がみられる（音楽）。

〈生徒の反応〉

- ・ 2年生：大きな課題もなく合同授業に取り組んでいる。
- ・ 1年生：そわそわして落ち着かなくなる生徒が2名いたが徐々に慣れてきた。

- ・ 南風原高校生：合同授業に疑問に持っている様子はない。
〈3年目に向けての計画〉
- ・ 2年目と同様のやりかたで合同授業を行う。
- ・ 3年生は体育以外での授業における合同授業が無くなる（設置校3年生に音楽美術、書道がないため）ことから適時に合同特設授業を設定する。
- ・ 合同授業を行う授業は設置校と同じ教科書を購入する（音楽、美術、書道）

表5 2011年（設置2年目）に実施した合同授業（11月末現在）

	教科	時数	南風原高校	時期	内容
1年生	体 育	44	1年1・2・3組	全て	出席点呼→ジョギング→柔軟体操（授業開始時15分）
		13		7・9月	創作ダンス(体育祭に向けて)
		17		10月	持久走(校内ロードレースに向けて)
2年生	体 育	36	2年1・2・3組	全て	出席点呼→ジョギング→柔軟体操（授業開始時15分）
		12		7・9月	組み体操(体育祭に向けて)
		12		10・11月	持久走(校内ロードレースに向けて)
	音 楽 選択 生徒4名	33	2年1・2・3	全て	合奏・リズム・キーボード 三線 全てで共同学習を行っている。
	美 術 選択 生徒4名	31	2年1・2・3	全て	始めと終わりの挨拶を共にする。 1学期は全て別の課題を別教室で行った。
				9～11月	陶芸
	書 道	28	2年4・5組	全て	11時間は南風原と同じ課題。 別課題の時も全て同じ教室で行った。

（2）「職業自立」を目指した実践

① 教科職業における実践

ア 設置1年目

体験的な実習を積み重ねることを重視し週11時間行った。作業種目を農業、トータルクリーニング・流通サービス（週7時間）とした。

〈農業〉

- ・ 校内美化、校内緑化を通して実践的な態度を身につけることを目標とした
- ・ 日によって異なる作業を指示に従って行った。校内がきれいになったことを認められることによって「積極的に作業に取り組む力」等が高まった。

〈トータルクリーニング〉

- ・ 洗車、ガラスクリーニング、トイレ清掃等の決められた作業を通して実践的な態度を身につけることを目標とした。
- ・ システムティック・インストラクションを活用した継続的な指導・支援によって「役割を把握し、自主的に活動に取り組む力」等が高まった。

〈流通サービス〉

- ・ 対人関係能力の向上を目指してトータルクリーニングの時間に併せて行った。
- ・ 系統立てた指導ができなかった。

イ 設置2年目

作業種を農業（週4時間）、トータルクリーニング（週5時間）、流通サービス（週2時間）とした。コース制はとらずに全生徒が全作業種を行う。

〈校外清掃実習〉（2年生 現在8回全15回の予定）

- ・ 実習先から今後も継続して欲しいと評価を受け、地元の新聞に掲載された。普段接していない方々

からの激励により働くことに対しての意欲が高まった。

〈流通サービス〉

- ・ 系統立てて指導を行うために、週2時間の時程を設定した。
- ・ 設置校教養ビジネスコースの商業教諭が主となって授業を行った。接客、日常生活のマナー、電卓・ワープロについての内容を取り扱った。
- ・ ワープロ検定取得、日常での言葉遣いの面で高い効果がでた。

② 就業体験

1年生の中期以降は全生徒校外の事業所での就業体験を行っている(表6)。

表6 南風原分教室就業体験実施時期

	前期 6月	中期 11月	後期 2月
1年生	校内1週間	校外2週間	必要に応じて
2年生	校外2週間		
3年生(案)			校外2週間

③ その他の教科

ア 設置1年目

〈琉球舞踊〉(学校設定科目)

- ・ 郷土文化を通してコミュニケーション能力を育てること等を目的とした。
 - ・ 琉球舞踊、古武術、三線の指導に熱心に取り組み、技能が高まった
- 〈課題学習〉(領域・教科を合わせた指導)
- ・ 週8時間設定した。国語、社会、数学、理科、英語、情報の目標及び内容をふまえて生徒の実態に応じた課題を取り扱った。
 - ・ 担当教諭が職業の授業も担当していることから、職業自立をふまえた生徒個々の実態に応じた内容を取り扱うことができた。

イ 設置2年目

〈課題学習〉(領域・教科を合わせた指導)

- ・ 国語等に加えて、道徳、自立活動の内容も取り扱うこととした。
- ・ 教えるべき内容が多いことから指導内容の整理が課題である。

〈書道〉(学校設定科目)の新設

- ・ 1年生1時間、2年生2時間(南風原高校と合同授業)設定した。「書を身近なものとして、積極的に生活の中に取り入れる態度を養う」等を目的とした。
- ・ 書写の上達、作品出展による成就感などの面で効果が表れている。

〈郷土文化〉(学校設定科目)

- ・ 科目名を郷土文化に改め、エイサーの指導も加えた。就業体験先の老人介護施設で三線、校外清掃実習先の保育施設でエイサーを披露し評価を受けている。

4 成果と課題

(1) 成果

「共生」を目指した実践として、設置校の行事や特設授業に参加したり、音楽等を合同授業として取り組んだりしたことで、設置校と南風原分教室の生徒双方に好影響を与え、授業に取り組む姿勢に変化や日常の交流が見られるようになった。また、教師間においても同様の効果が見られてきていると考える。

「職業自立」を目指しての実践では、体験的な実習を積み重ねることを重視して取り組んだ。作業種目を工夫し実践的な態度を身に付けることを目標にして取り組んだ結果、設置2年目の校外清掃実習で実習先から激励や高い評価を得たり、地元の新聞に掲載されたりするなどして、働く喜びを味わい、働く意欲の向上が図られてきていると考える。

(2) 課題

① 設置校との合同授業のあり方の再検討

ア 合同で行うべき内容を精選する

生徒の実態にあった様々な内容が考えられるが、分教室教職員の数と専門性にも限りがある。設置校との連携・協力を更に密接にし、生活に生かすという視点で内容を精選していく必要があると考える。

イ 設置校教員の専門性の向上

特別支援教育に関する校内研修は年間2時間である。「設置校教員が分教室に異動し、その後戻る」等の人事配置による専門性の向上も有効な手段だと考える。

② 職業自立を目指した実践

「限られた施設・設備」、「設置校との連携が可能」、「特別支援学校での学習が高等部3年間だけに限られる生徒」、「少ない教職員で共生社会の形成に向けた取り組みを含む全ての校務分掌を担う」という南風原分教室の特長と現状を踏まえると、「職業自立」に向けてポイントを絞った実践が重要であると考え。キャリア教育の指導に関する高い専門性を持つ職員の配置、学校以外の人的資源の活用の在り方等の検討も今後必要だと考える。

(文責：前川 考治)

コメント

本実践報告は、設置校生徒との「共生」と「職業自立」を目指した高校内分教室の取組である。南風原分教室の教育課程の特徴としては、領域・教科を合わせた指導「課題学習」においては、主として各教科の内容を取り扱っていること、作業学習としてではなくあえて教科「職業」として、作業種を工夫して作業活動に取り組んでいること、学校設定教科の「郷土文化」において、沖縄の伝統や文化の継承を目指していることなどが挙げられる。

「障害の有無にとらわれない同世代の仲間達と過ごすことができる環境」を生かした設置校との合同学習の取組や、限られた人的、物的環境の中での指導内容や指導体制の工夫等は、今後全国においてさらに増えていくと思われる高校内分教室の教育課程編成において参考になる報告であると考えられる。

(井上 昌士)

平成22年度(2010年) 南風原分教室 教育課程

教科、領域等		学年	1年	備考	
教科別、領域別の指導	国語		0	国、社、教、理、英、情の目標及び内容を踏まえ、「領域・教科を合わせた指導」で行う	
	社会		0		
	数学		0		
	理科		0		
	外国語	英語			0
	情報		0		
	音楽		36 (1)		
	琉球舞踊		74 (2)		
	美術		36 (1)		
	保健体育		109 (3)		
	家庭		74 (2)		
	職業	トータルクリーニング		254 (7)	ハウスクリーニング、ビルメンテナンス、流通・サービスの目標、内容を統合して指導する
		流通・サービス		399 (11)	
		農業		145 (4)	
特活	ホームルーム活動		36 (1)		
道徳		0		教育活動全体を通して指導する	
自立活動		0			
小計			764 (21)		
各教科等を合わせた指導	課題学習		290 (8)	日常生活に必要な基礎的な学習、生徒の実態に応じた課題、資格取得等に向けた指導を行う	
	総合的な学習の時間		36 (1)		
合計			1090 (30)		

平成23年度(2011年) 南風原分教室 教育課程

教科、領域等		1年	2年	備考	
教科別、領域別の指導	国語		/ (0)	国、社、教、理、英、情の目標及び内容を踏まえ、「領域・教科を合わせた指導」で行う	
	社会		/ (0)		
	数学		/ (0)		
	理科		/ (0)		
	外国語	英語			/ (0)
	情報		/ (0)		
	音楽		35 (1)	選択 70 (2)	2年は音・美から1教科(2時間)選択し、単元に応じて南風原高校と合同授業を行う。
	美術		70 (2)		
	書道		70 (2)	70 (2)	2年は単元に応じて南風原高校と合同授業を行う。
	郷土文化		70 (2)	70 (2)	三線、琉舞、空手棒術を行う
	保健体育		105 (3)	105 (3)	単元に応じて南風原高校と合同授業を行う。
	家庭		70 (2)	70 (2)	
	職業	トータルクリーニング	160 (5)	160 (5)	ハウスクリーニング、ビルメンテナンスの内容を統合して指導する
		流通サービス	70 (2)	70 (2)	
農業		120 (4)	120 (4)		
特活	ホームルーム活動		37 (1)	37 (1)	
道徳		0	0	「領域・教科を合わせた指導」及び教育活動全体を通して指導する	
自立活動		0	0		
合わせた授業	課題学習		245 (6)	280 (7)	日常生活に必要な学習、資格取得、生徒の実態に応じた能力獲得に向けた指導を行う。毎朝8:50~9:00(10分間)の朝の課題学習の時間でも行う。
	総合的な学習の時間		60 (0)	60 (0)	週時程には入れず、11月の就業体験(2週間)でまとめ取りする。
合計			1112 (30)	1112 (30)	

2011.12.2現在

《資料》

資料1 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（平成22年11月現在）
※インターネット上に公開された情報をまとめた。

	名称	重度	それ以外	その他	備考	データの場所	URL
1	北海道 療育手帳	A ・知能指数35以下 で日常生活に常時 介護を要する程度の 障害	B ・「A」以外の知的障 害		県のホームページ上 は程度の表記、判定 基準ともに不明 * 左は弟子屈町の場 合	弟子屈町HP	http://www.town.teshikaga.hokkaido.jp/03kurashi/20kenkou/20syougaisi/ryoukutechou.html
2	青森県 養護手帳	A(重度) ・知能指数35以下 で日常生活に常時 介護を要する程度の 障害	B(中軽度) ・「A」以外の知的障 害			青森県HP東青地域 健康福祉部福祉総 室(東地方福祉事務 所)	http://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kenmibu/hh-fukushi/hh-huku-shoga2.html
3	岩手県 療育手帳	「A判定」(重度)	「B判定」(中・軽度)		判定基準は不明	岩手県HP『障がい 情報ステーション』	http://www.pref.iwate.jp/~hp0358/03service/ryouku_techou/ryouku_techou.htm
4	宮城県 療育手帳	A(重度)	B(それ以外)		判定基準は不明	宮城県HP リハビリ テーション支援セン ター	http://www.pref.miyagi.jp/rehabili/rit-sushien/ryoukutechou/techou1.htm
5	秋田県 療育手帳	A(重度)	B(それ以外)		判定基準は不明	秋田県HP	http://www.pref.akita.lg.jp/city/brow-ser?ActionCode=content&ContentID=1137396493427&SiteID=0
6	山形県 療育手帳	A(重度)	B(中軽度)		判定基準は不明	山形県HP	http://www.pref.yamagata.jp/ou/kenkofukushi/091007/fukushi/ryoukut-echo.html
7	福島県 療育手帳	A(最重度・重度) ・日常生活において 常時介護をよする 程度のもの	B(その他) ・Aに該当する程度 の障がい以外		判定基準は不明	福島県HP	http://www.pref.fukushima.jp/aizuhofuku/syougai/02handbook_of_welfare(422.8)_P1-P44.pdf
8	茨城県 療育手帳	最重度OA ・IQが概ね20以下、 または身体障害者 手帳1級、2級とIQ が概ね35以下の知 的障害が重複してい る方で、日常生活に おいて常時特別の介 護を必要とする程度 の方	最重度A ・IQが概ね35以下、 または身体障害者 手帳1級、2級、3級 とIQが概ね50以下 の知的障害が重複し ている方で、日常生 活において常時介護 を要する程度の方			茨城県南県民セ ンターHP	http://www.pref.ibarak.jp/kenmm/kennan/fukushi/tteki/ryoukuteyou.html
9	栃木県 療育手帳	最重度 A1(最重度) ・知能指数がおおむ ね20以下の者で、日 常生活において常時 介護を必要とする者	中度 B1(中度) ・知能指数がおおむ ね36~50の者で、社 会生活への適応に 一部介助を必要とす る者		判定基準は不明	栃木県療育手帳交 付規則	http://www.pref.tochigi.lg.jp/reiki/reiki.html
10	群馬県 療育手帳	A2(重度) ・知能指数がおおむ ね21~35の者で、日 常生活において常時 介護を必要とする者	A3(重度) ・知能指数がおおむ ね36~50の者で、身 体障害者福祉法に 基づく障害等級が1 級~3級に該当する 者、聾唖、肢体不自 由等の重複障害を有 し、日常生活におい て常時介護を必要と する者			群馬県HP「心身障 害者福祉センター」	http://www.pref.gunma.jp/cts/PortalServlet?DISPLAY_ID=DIRECT&NEXT_DISPLAY_ID=U000004&CONTENTS_ID=49845
11	埼玉県 みどりの手 帳(療育手 帳)	OA(最重度)	B(中度)		判定基準は不明	埼玉県HP「総合リ ハビリテーションセ ンター」	http://www.pref.saitama.lg.jp/site/chi-tekkousei/green-techou.html

	名称	重度			それ以外		その他	備考	データの場所	URL
		A(重度)	B1(中度)	B2(軽度)	生活面:向上のことが大体1人でできるが、なお不完全なために言葉で指示する必要がある。行動面:性格行動面にたいした異常はない。行動面:性格行動面において、激励・抑制その他の指導を必要とする。看護面:身体的に養育の遅れなどはあるが、治療看護の必要がない。	生活面:向上のことがすべて1人でできる。行動面:性格行動面に異常がなく、ほとんど指導を必要としない。看護面:身体的に健康で特に治療看護の必要がない。				
28	兵庫県 療育手帳							県のホームページ上は程度の表記、判定基準ともに不明 *左は芦屋市の場合(昭和50年5月1日付障種117号の2兵庫県民生活部長通知から抜粋)の記述あり)	芦屋市 http://www.city.yokohama.lg.jp/shoyukai/section04.html	
29	奈良県 療育手帳	最重度	重度	中度	軽度			判定基準は不明	奈良県健康福祉部HP療育手帳様式変更について http://www.pref.nara.lg.jp/seisaku/2421/07/001001.pdf	
30	和歌山県 療育手帳	A1	A2	B1	B2			判定基準は不明	和歌山県情報館興良健康福祉部 http://www.pref.wakayama.lg.jp/profg/130200/02/naikentokuhukusi/naikentokuhukusi/kyouyukai/kyouyukai.html	
31	鳥取県 療育手帳							判定基準は不明	鳥取県健康福祉部 http://www.pref.tottori.lg.jp/kyouyukai/	
32	鳥根県 療育手帳	A		B	中度・軽度			県のホームページ上は程度の表記、判定基準ともに不明 *左は大田市の場合	大田市 http://www.city.ohda.lg.jp/1823.html	
33	岡山県 療育手帳	A		B				判定基準は不明	岡山県健康福祉部 http://www.pref.okayama.lg.jp/soshiki/gestai.html#id=7164	
34	広島県 療育手帳	○A(最重度)	A(重度)	○B(中度)	B(軽度)			判定基準は不明	広島県こども家庭センター http://www.pref.hiroshima.lg.jp/oaeg/117082837131/index.html	
35	山口県 療育手帳	A(重度)		B(その他)				判定基準は不明	山口県障害者支援課「障害者(児)福祉の手引き」 http://www.pref.yamaguchi.lg.jp/oms/a14100/hukushi/20090805001.htm	
36	徳島県 療育手帳	A(重度)	A2	B(その他)	B2			県と市で表記が異なる	徳島県子育て総合支援センターみらい徳島県療育手帳交付要綱(徳島市HP内) http://www1.pref.tokushima.jp/niwai/shen_handicaph.html http://www.city.tokushima.tokushima.jp/shogai/fukusi/geyo34.html	
37	香川県 療育手帳	マルA(最重度)	マルA(重度)	マルB(中度)	マルB(軽度)				香川県療育手帳実施要領 http://www.pref.kagawa.lg.jp/shoyukai/shoyukai/kyouyukai/kyouyukai.html	

	名称	重度				その他	備考	データの場所	URL
		A1(最重度)	A2(重度)	それ以外					
39	高知県 療育手帳			B1(中度)	B2(軽度)		判定基準は不明	高知県地域福祉部 障害保健福祉課 「平成22年度障害 者福祉のしおり」	http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/030301/22-hukusiosior.html
40	福岡県 療育手帳	最重度(A1) 標準化された検査に より判定した結果を 指数化したもの(以 下「指数」という。) が、おおむね20以 下のもの。	重度(A2) 指数がおおむね21 以上35以下のもの。	中度(B1) 指数がおおむね36 以上50以下のもの。	軽度(B2) 指数がおおむね51 以上75以下のもの。		県のホームページ上 は程度の表記、判定 基準ともに不明 * 左は宮若市の場合 (他大宰府市なども表 記あり)	宮若市HP http://www.city.miyakaze.lg.jp/hp/09/e000002300/hsg000002290.htm	
41	佐賀県 療育手帳	重度(A判定・IQ35以 下)		中度・軽度(B判定・ IQ36～75)			県のホームページ上、 程度の表記、判定基 準ともに不明 * 左は上峰町の場合 (他の表記は不明)	上峰町HP http://www.town.kaminama.lg.jp/view.php?pageno=1349	
42	長崎県 療育手帳	A1	A2	B1	B2		判定基準は不明	長崎県HP(療育手 帳について)	http://www.pref.nagasaki.jp/syogaku/sakatsy/1-1-2.htm
43	熊本県 療育手帳	A1(最重度)	A2(重度)	B1(中度)	B2(軽度)		判定基準は不明	熊本県障害者保健 福祉HP	http://eover.pref.kumamoto.jp/syougakushiki/content/ass_work_minas.php?pageno=3
44	大分県 療育手帳	A1	A2	B1	B2		県のホームページ上、 程度の表記、判定基 準ともに不明 * 左は由布市の場合 (他別府市などの表記 あり)	由布市HP	http://www.city.yufu.oita.jp/kurashi/jubushi/teito.html
45	宮崎県 療育手帳	A(重度)		B-1(中度)	B-2(軽度)		県のホームページ上、 程度の表記、判定基 準ともに不明 * 左は三股町の場合 (他高原町などの表記 あり)	三股町HP	http://www.town.mimata.miyazaki.jp/modules/content2/index.php?cont=5&it=52
46	鹿児島県 療育手帳	A1(最重度)	A2(重度)	B1(中度)	B2(軽度)		判定基準は不明	鹿児島県HP「知 的・心身障害児福 祉」	http://www.pref.kagoshima.lg.jp/kankou-fukushi/syogaku/chiheki/e1031203.html
47	沖縄県 療育手帳	A1(最重度)	A2(重度)	B1(中度)	B2(軽度)		判定基準は不明	沖縄県療育手帳制 度発程	http://593500469.00000000.417.0295008.9300000000.417.9250086500000.000.html

名称	重度	その他	それ以外	備考	データの場所	URL
2 仙台市 療育手帳	「A」(重度) 最重度: マル/A		「B」(中・軽度) 中程度: B	判定基準は不明	仙台市健康福祉局 HP「障害者保健福 祉」手帳」 さいたま市HP「Q. 療育手帳(みどりの 手帳)について教え てください」	http://www.city.sendai.lg.jp/kenkou/shourai/foreal/05.html http://callcenter.city.saitama.lg.jp/facv/sew.aspx?#1029
3 さいたま市 みどりの手 帳(療育手 帳)	最重度OA 知的指数がおおむね 20以下の者で、日常 生活において常時の 介護を必要とする程 度の状態にある者	最重度Aの2 知的指数がおおむね 36～50以下の者で、 重症の障害を有し、 日常生活において常 時の介護を必要とす る程度の状態にある 者	中程度Bの1 知的指数がおおむね 36～50にある者	判定基準は不明		
4 千葉市 療育手帳	最重度OA02 知的指数がおおむね 20以下の者で、日常 生活において常時の 介護を必要とする程 度の状態にある者	最重度Aの1 知的指数がおおむね 21～35以下の者で、 日常生活において常 時の介護を必要とす る程度の状態にある 者	中程度Bの2 知的指数がおおむね 51～75にある者	判定基準は不明	千葉市「障害者福 祉のあんない」 http://www.city.chiba.jp/hokenfukushih/kokoku/download/H22annual.pdf	
5 横浜市 愛の手帳	最重度 A1		中程度 B1	判定基準は不明	横浜市HP「愛の手 帳(療育手帳)の 交付」	http://www.city.yokohama.lg.jp/me/kitou/shouai/techo/sh.html
6 川崎市 療育手帳	最重度 A1 著しい発達遅滞があ って、標準化され た検査により判定し た結果を指数化した もの(以下「知的指 数」といいます。)が 、おおむね20以下 の場合		中程度 B1 発達遅滞があつて、 知的指数がおおむね 36以上50以下で上 記A2に該当しない 場合		川崎市HP「療育手 帳の交付」	http://www.city.kawasaki.jp/35/35kikaku/home/fukushih/saido/22/2887/43/index.html
7 相模原市 療育手帳				相模原市のホーム ページ上は程度の表 記、判定基準とも に不明	相模原市のホーム ページ上は程度の表 記、判定基準とも に不明	
8 新潟市 療育手帳	最重度A		その他B	判定基準は不明	新潟市療育手帳制 度実施要領	http://www.city.niigata.lg.jp/kenkou/kyokou/files/public/01604.pdf
9 静岡市 療育手帳	A(最重度・重度)		B(中程度・軽度)	判定基準は不明	静岡市HP	http://www.city.shizuoka.lg.jp/0001030/07.pdf

資料2 平成22年度 特別支援学校(知的障害) 高等部軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する実態調査 インターネット上の回答記入フォーム

基本情報	
Q1 回答者の職種をお選びください(回答者が複数の場合、すべての方の職種を選んでください)。	<input type="checkbox"/> 校長 <input type="checkbox"/> 副校長 <input type="checkbox"/> 教頭 <input type="checkbox"/> 高等部主事 <input type="checkbox"/> 教務主任 <input type="checkbox"/> その他 <input type="text"/>
Q2 学校の設置されている都道府県名をお書き下さい。【必須】	<input type="text"/>
Q3 学校基本調査のために割り振られている、4桁の学校調査番号を、半角数字でお書き下さい。不明の場合は「0」とお書き込み下さい。【必須】	<input type="text"/> (以下数字は全て半角入力)
Q4 学校名をお書きください。【必須】	<input type="text"/>
Q5 本校、分校、分教室、校舎等の別を、お選び下さい。【必須】	<input type="radio"/> 本校 <input type="radio"/> 分校 <input type="radio"/> 分教室 <input type="radio"/> その他 <input type="text"/>
Q6 学校が対応する障害種(学則その他の設置者の定める規則に記載された種別)をお選びください。【必須】	<input type="radio"/> 知 <input type="radio"/> 知・肢 <input type="radio"/> 肢・知 <input type="radio"/> その他 <input type="text"/>
Q7 直校に設置されている学部をお選び下さい(複数回答可)。	<input type="checkbox"/> 幼稚部 <input type="checkbox"/> 小学部 <input type="checkbox"/> 中学部 <input type="checkbox"/> 高等部
Q8 学校を設置している都道府県および政令市の療育手帳(愛の手帳、愛護手帳、みどりの手帳等)には、知的障害の程度が「軽度」であることを示す区分がありますか? (例: E2=軽度、4度=軽度などの区分) 【必須】	<input type="radio"/> 有り <input type="radio"/> 無し

高等部について	
Q9 高等部に定員(決められた数の募集人員など)はありますか? (募集要項に「若干名」等と記されている場合は、“無”をお選び下さい) 【必須】	<input type="radio"/> 有(→Q10へ) <input type="radio"/> 無(→Q11へ)
Q10 1学年あたりの定員は何名ですか?半角数字で、お書き込み下さい。	<input type="text"/> 人(半角)
Q11 高等部に設置されている学科をお選び下さい(複数回答可)。	<input type="checkbox"/> 普通科 <input type="checkbox"/> 専門学科 <input type="text"/>
Q12 設置されている専門学科の名称を、全てお書き下さい。 (例: クリーニング科、産業学科、福祉・サービス学科など)	<input type="text"/>
Q13 直校の学科は、いくつかのコース、分野等に分かれていますか? (例: 生活コース、食品分野など) 【必須】	<input type="radio"/> 分かれている(→Q14へ) <input type="radio"/> 分かれていない(→Q15へ)
Q14 コース等は、主にどのような基準で分けられていますか?お選び下さい(複数回答可)。	<input type="checkbox"/> 障害の程度別(軽度、中度、重度など) <input type="checkbox"/> 予想される進路別(企業就労、福祉就労など) <input type="checkbox"/> 作業種別(木工、福祉、園芸など) <input type="checkbox"/> その他 <input type="text"/>

生徒数	
Q15 平成22年度の、高等部(知的障害)の生徒数は何人ですか?	<input type="text"/> 人(半角)
Q16 Q15の高等部生徒のうち、軽度知的障害の人数は何人ですか? (Q17の基準を参考に可能な範囲で算出して下さい。)	<input type="text"/> 人
Q17 Q16の軽度生徒数の算出には、右のいずれの基準を用いましたか?	<input type="checkbox"/> 軽度の療育手帳保持者数 + 手帳未取得者のうち知的障害が軽度と思われる生徒数 <input type="checkbox"/> 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数 <input type="checkbox"/> その他 <input type="text"/>

軽度生徒の入学前の所属機関	
Q18 特別支援学校 中学部	<input type="text"/> 人
Q19 中学校 特別支援学級	<input type="text"/> 人
Q20 中学校 通常学級	<input type="text"/> 人
Q21 その他	<input type="text"/> 人

障害別の人数	
軽度生徒について、以下の障害名に当てはまる人数内訳をご記入下さい。 無しの場合は“0”をお書き下さい。	
Q22 知的障害のある自閉症(自閉的傾向を含む)	<input type="text"/> 人
Q23 高機能自閉症またはアスペルガー障害(診断あり)	<input type="text"/> 人
Q24 AD/HD(診断あり)	<input type="text"/> 人
軽度生徒の進路状況	
Q25 平成21年度の卒業生のうち、 <u>軽度生徒の卒業生</u> は何人ですか? ※軽度の基準はQ17に従って算出して下さい。	
Q26の卒業生のうち、以下は何人ですか? 無しの場合は“0”をお書き下さい。	
Q26 進学者(含職業訓練校等)	<input type="text"/> 人
Q27 福祉就労者(含移行支援機関)	<input type="text"/> 人
Q28 企業就労者	<input type="text"/> 人
Q29 その他(在宅、入院等)	<input type="text"/> 人
退学者	
以下の年度において、軽度の生徒の退学者はありましたか?ありましたら人数をお書き下さい。 無しの場合は“0”をお書き下さい。	
Q30 平成19年度	<input type="text"/> 人
Q31 ” 20年度	<input type="text"/> 人
Q32 ” 21年度	<input type="text"/> 人
各教科等の時数	
Q33 高等部(知的障害)には、全部で何種類の教育課程がありますか? (2種類以上の時→Q34へ) (1種類の時→Q35へ)	<input type="text"/> 種類
Q34 複数ある教育課程のうち、最も軽度と思われる一つを選んで、その 学科もしくはコースの名称を右欄にお書き下さい。 ※その教育課程について、Q35以降にお答え下さい。	選択した学科、コースの名称 <input type="text"/>
Q35～59 軽度生徒が履修する教育課程の、各教科等の年間授業時数を、以下にご記入下さい。 ただし ※各学年で時数が異なる場合は、3年生の時数をお書き下さい。 ※選択教科については、 <u>時数を選択教科数で割り</u> 端数を四捨五入してお書き下さい(例:「音楽、美術」が選択で年間70時間の場合は「音楽35、 美術35」と記入)。 ※実施していない各教科等には必ず“0”を記入して下さい。	

領域・教科を合わせた指導

Q35 日常生活の指導	年間	<input type="text"/>	時間
Q36 生活単元学習	〃	<input type="text"/>	時間
Q37 作業学習	〃	<input type="text"/>	時間
Q38 その他の領域・教科を合わせた指導	〃	<input type="text"/>	時間

各学科に共通する各教科

Q39 国語	年間	<input type="text"/>	時間
Q40 社会	〃	<input type="text"/>	時間
Q41 数学	〃	<input type="text"/>	時間
Q42 理科	〃	<input type="text"/>	時間
Q43 音楽	〃	<input type="text"/>	時間
Q44 美術	〃	<input type="text"/>	時間
Q45 保健体育	〃	<input type="text"/>	時間
Q46 職業	〃	<input type="text"/>	時間
Q47 家庭	〃	<input type="text"/>	時間
Q48 外国語	〃	<input type="text"/>	時間
Q49 情報	〃	<input type="text"/>	時間

主として専門学科において開設される各教科

Q50 家政	年間	<input type="text"/>	時間
Q51 農業	〃	<input type="text"/>	時間
Q52 工業	〃	<input type="text"/>	時間
Q53 流通・サービス	〃	<input type="text"/>	時間
Q54 福祉	〃	<input type="text"/>	時間

学校設定教科

Q55 学校設定教科	年間	<input type="text"/>	時間
---------------	----	----------------------	----

総合的な学習の時間

Q56 総合的な学習の時間	年間	<input type="text"/>	時間
------------------	----	----------------------	----

領域

Q57 道徳(学校教育全体を通じて行う場合は“0”)	年間	<input type="text"/>	時間
Q58 特別活動	〃	<input type="text"/>	時間
Q59 自立活動(学校教育全体を通じて行う場合は“0”)	〃	<input type="text"/>	時間

教科書について

国語

Q60
軽度生徒の「国語」において、教科書を採択していますか？
右から、お選び下さい(複数選択可)。

- 文部科学省著作本(☆本)
- 附則9条本(検定教科書、一般図書等) → Q61へ
- 採択無し

Q61
Q60の附則9条本の出版社名、学年、書名、著者名等を例にならってお書き下さい。

(例)
光村、小4、国語4上下
東洋館出版社、くらしに役立つ国語、大南英明
※複数ある場合は改行してお書き下さい。

数学

Q62
軽度生徒の「数学」において、教科書を採択していますか？
右から、お選び下さい(複数選択可)。

- 文部科学省著作本(☆本)
- 附則9条本(検定教科書、一般図書等) → Q63へ
- 採択無し

Q63
Q62の附則9条本の出版社名、学年、書名、著者名等を例にならってお書き下さい。

(例)
東京書籍、小3、新編 新しい算数3上下
東洋館出版社、くらしに役立つ数学、大南英明
※複数ある場合は改行してお書き下さい。

教育課程について

Q64
主にどの各教科等において進路学習を行っていますか？お選び下さい(複数回答可)。

- | | | | |
|---|------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 日常生活の指導 | <input type="checkbox"/> 生活単元学習 | <input type="checkbox"/> 作業学習 | <input type="checkbox"/> 国語 |
| <input type="checkbox"/> 社会 | <input type="checkbox"/> 数学 | <input type="checkbox"/> 理科 | <input type="checkbox"/> 音楽 |
| <input type="checkbox"/> 美術 | <input type="checkbox"/> 保健体育 | <input type="checkbox"/> 職業 | <input type="checkbox"/> 家庭 |
| <input type="checkbox"/> 外国語 | <input type="checkbox"/> 情報 | <input type="checkbox"/> 家政 | <input type="checkbox"/> 農業 |
| <input type="checkbox"/> 工業 | <input type="checkbox"/> 流通・サービス | <input type="checkbox"/> 福祉 | <input type="checkbox"/> 学校設定教科 |
| <input type="checkbox"/> 道徳の時間 | <input type="checkbox"/> 総合的な学習の時間 | <input type="checkbox"/> 特別活動 | <input type="checkbox"/> 自立活動の時間 |
| <input type="checkbox"/> 特に設定していない | | | |
| <input type="checkbox"/> その他 <input style="width: 100px;" type="text"/> | | | |

Q65
軽度の生徒に対して、取得を勧めている資格等がありましたらお選び下さい(複数回答可)。

- 漢字検定
- ワープロ検定
- 接客検定
- 清掃検定
- 運転免許
- ホームヘルパー2級
- その他

Q66
軽度の生徒に対して、特に必要と思われる指導内容は何か？
右から3つ以内でお選び下さい。

- 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

Q67
軽度生徒の教育課程について、編成上や実施上の工夫があればお書き下さい。

Q68
軽度生徒の教育課程について、編成上や実施上の課題があればお書き下さい。

生徒指導について

Q69
貴校において、よく見られる軽度生徒の生徒指導上の問題を、お選び下さい(複数回答可)。

- 飲酒 喫煙 薬物の使用 学校内外での暴力
 いじめ 方引き等 深夜徘徊 暴走行為
 家出 不健全な異性との交遊 不登校 精神症状
 その他

Q70
貴校の軽度生徒に対して、障害受容に関する指導を行っていますか?

- 行っている
 行っていない
 その他

Q71
貴校の軽度生徒の生徒指導について、課題がありましたらお書き下さい。

外部との連携

Q72
軽度生徒が入学前に在籍する中学校等に対して、進路決定に関する連携(例:入学相談や体験入学の実施など)がありますか?

- 有り
 無し
 その他

Q73
貴校のセンター的機能として、中学校や高校に在籍する軽度知的障害、発達障害等の生徒に対する支援内容を、右からお選び下さい(複数選択可)。

- 教育相談の実施
 学習・行動面の理解や指導方法に関する助言
 個別の指導計画、教育支援計画等の作成支援
 自校での研修会の開催や参加の呼びかけ
 各校の講習会への講師派遣
 支援会議の開催や参加
 その他

その他

Q74
軽度生徒に関する、その他の課題がありましたらお書き下さい。

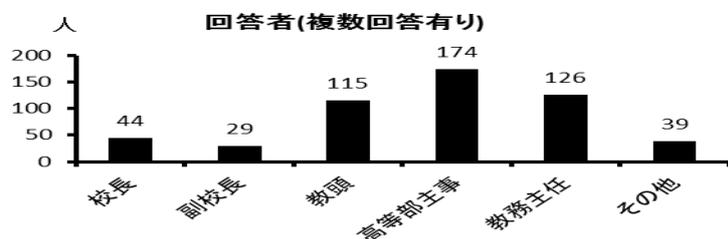
補足説明

Q75
これまで入力いただいた全てのご回答の中に「補足説明」が必要なものがございましたら、以下の例にならって右の欄にお書き下さい。

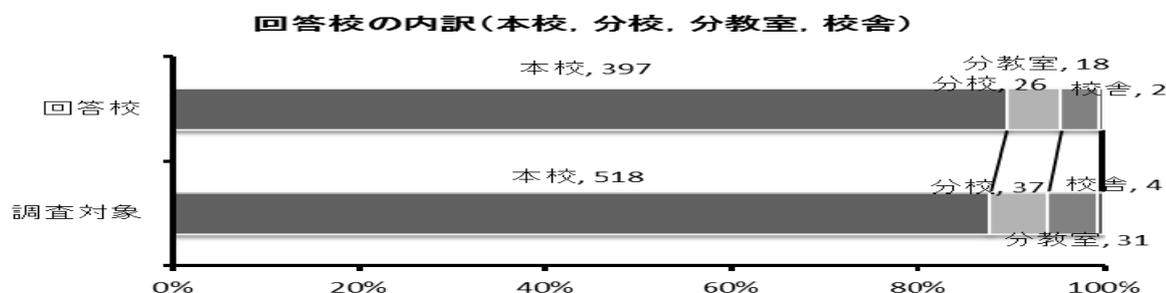
(例)Q81について、本県の手帳の判定基準には「発達障害」に相当する種別があるが…。

資料3 平成22年度 特別支援学校（知的障害）高等部軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する実態調査 ー単純集計結果ー

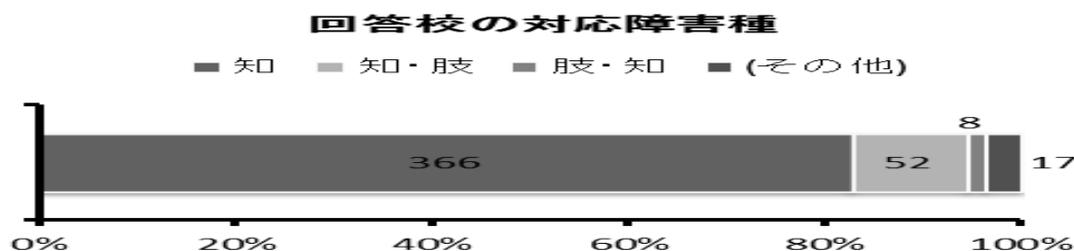
Q1：回答者の職種をお選びください(回答者が複数の場合、すべての方の職種を選んでください)。



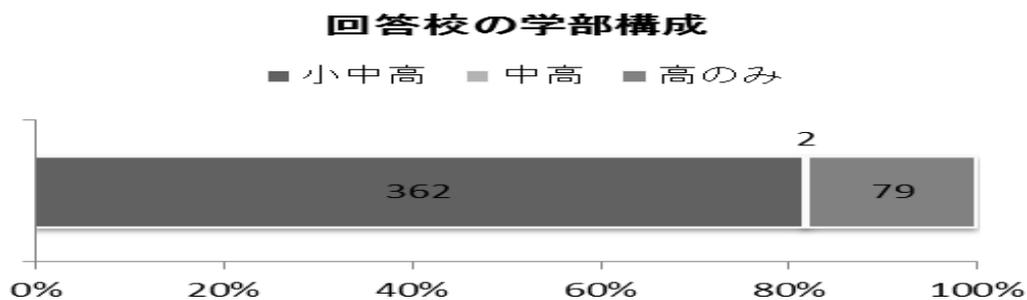
Q2～4：設置都道府県名、学校調査番号、学校名略 Q5：本校、分校、分教室、校舎等の別を、お選び下さい。 [必須]



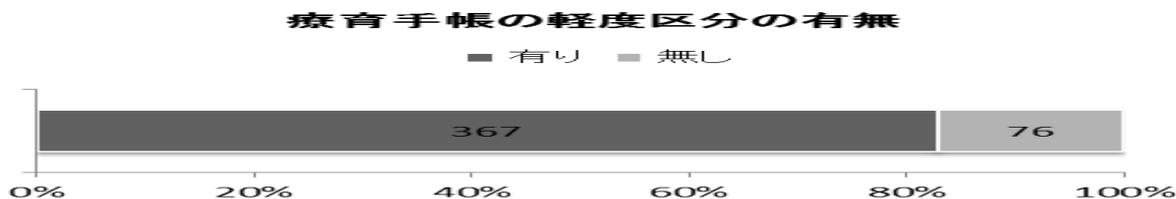
Q6：学校が対応する障害種（学則その他の設置者の定める規則に記載された種別）をお選びください。 [必須]



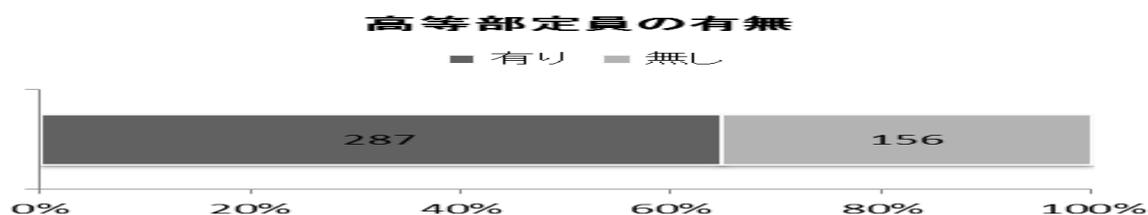
Q7：貴校に設置されている学部をお選び下さい(複数回答可)。



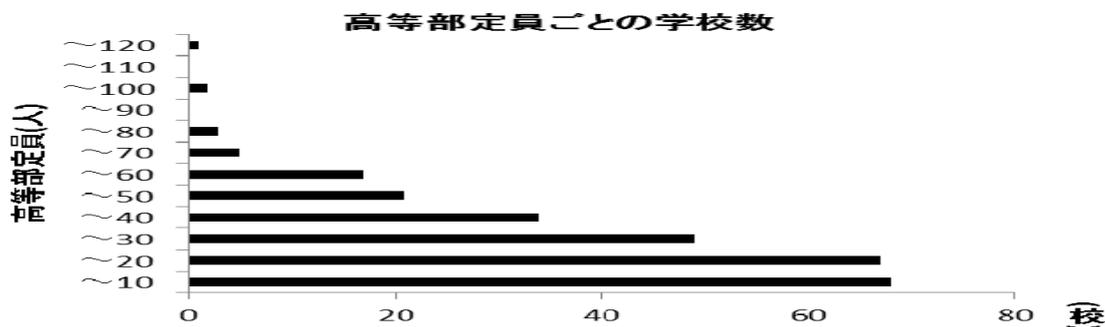
Q8：学校を設置している都道府県および政令市の療育手帳（愛の手帳、愛護手帳、みどりの手帳等）には、知的障害の程度が「軽度」であることを示す区分がありますか？（例：B2=軽度、4度=軽度などの区分） [必須]



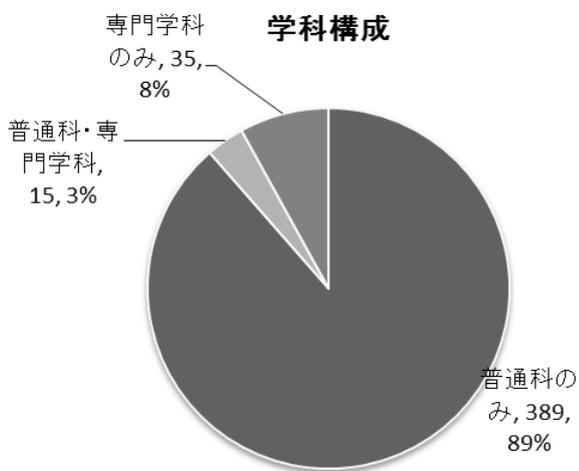
Q9：高等部に定員（決められた数の募集人員など）はありますか？（募集要項に「若干名」等と記されている場合は、“無”をお選び下さい） [必須]



Q10：1学年あたりの定員は何名ですか?半角数字で、お書き込み下さい。



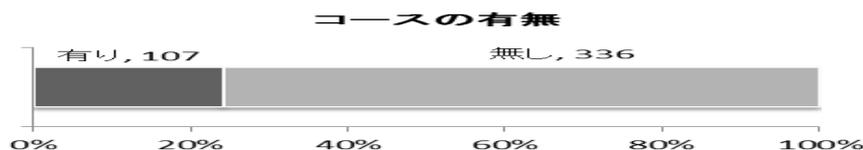
Q11：高等部に設置されている学科をお選び下さい（複数回答可）。



Q12 : 設置されている専門学科の名称を、全てお書き下さい。

産業科、木工科、工業科、家庭科、クリーニング科、生活園芸科、生活窯業科、農業科、生活窯業科、環境・流通サポート科、福祉サービス科、生活家庭科、生活技術科、農産技術科、加工生産科、生活科学科、産業技術科、環境・福祉科、農業園芸科、家政被服科、福祉・流通サービス科、就業技術科、生活文化科、等

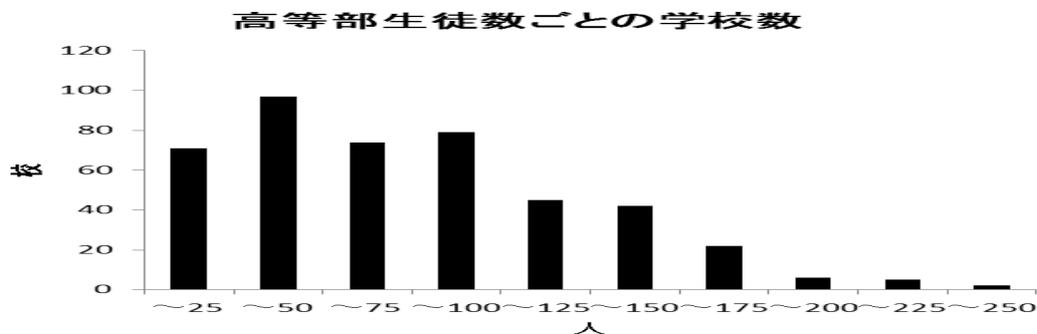
Q13 : 貴校の学科は、いくつかのコース、分野等に分かれていますか？



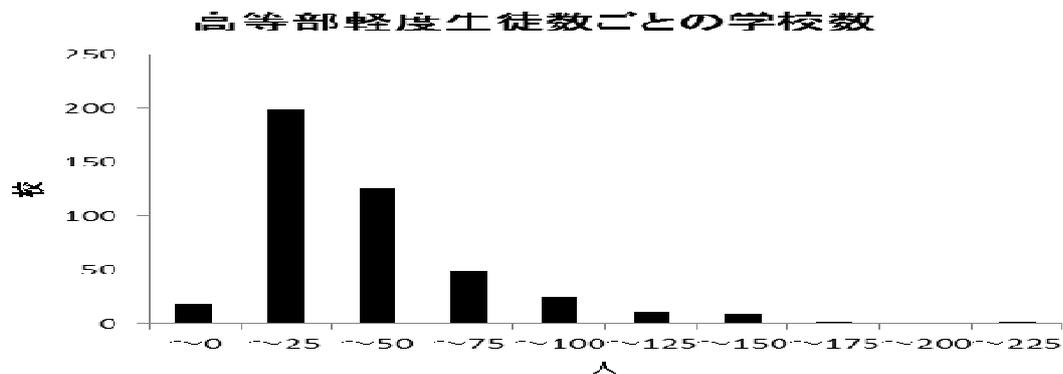
Q14 : コース等は、主にどのような基準で分けられていますか?お選び下さい (複数回答可)。



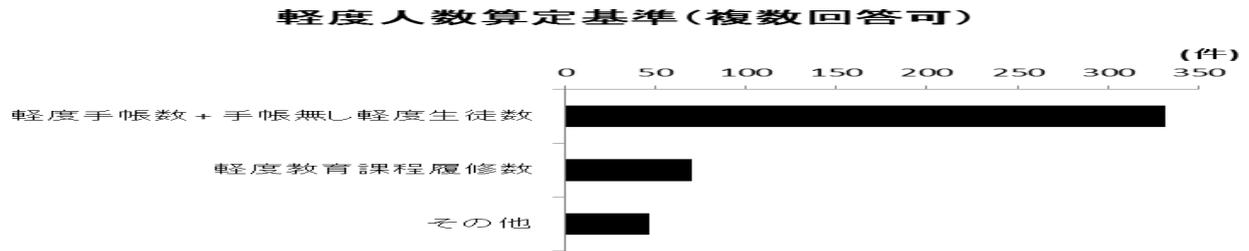
Q15 : 平成 22年度の、高等部 (知的障害) の生徒数は何人ですか？



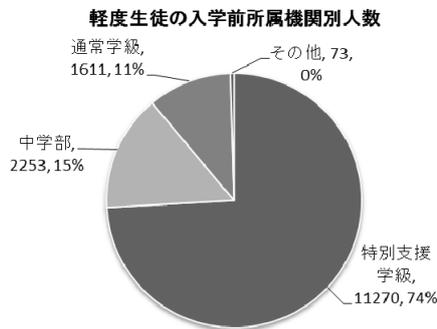
Q16 : Q15の高等部生徒のうち、軽度知的障害の人数は何人ですか？



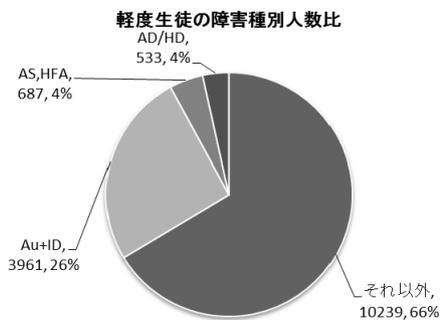
Q17：Q16の軽度生徒数の算出には、右のいずれの基準を用いられましたか？



Q16の軽度生徒が、高等部入学前に所属していた機関について、機関別の人数をご記入下さい。無しの場合は“0”をお書き下さい。



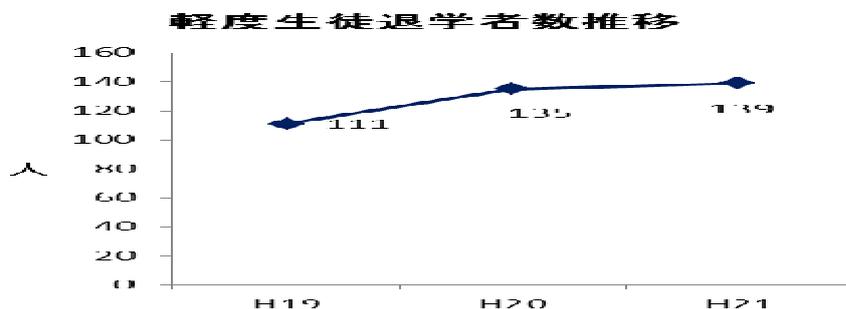
Q22～24：軽度生徒について、以下の障害名に当てはまる人数内訳をご記入下さい。無しの場合は“0”をお書き下さい。Au+ID：知的障害のある自閉症、AS：アスペルガー症候群、AD/HD：注意欠陥/多動性障害



Q25～Q26

データの信頼性に疑義があり略

Q30～32：以下の年度において、軽度の生徒の退学者はありましたか？ありましたら人数をお書き下さい。無しの場合は“0”をお書き下さい。



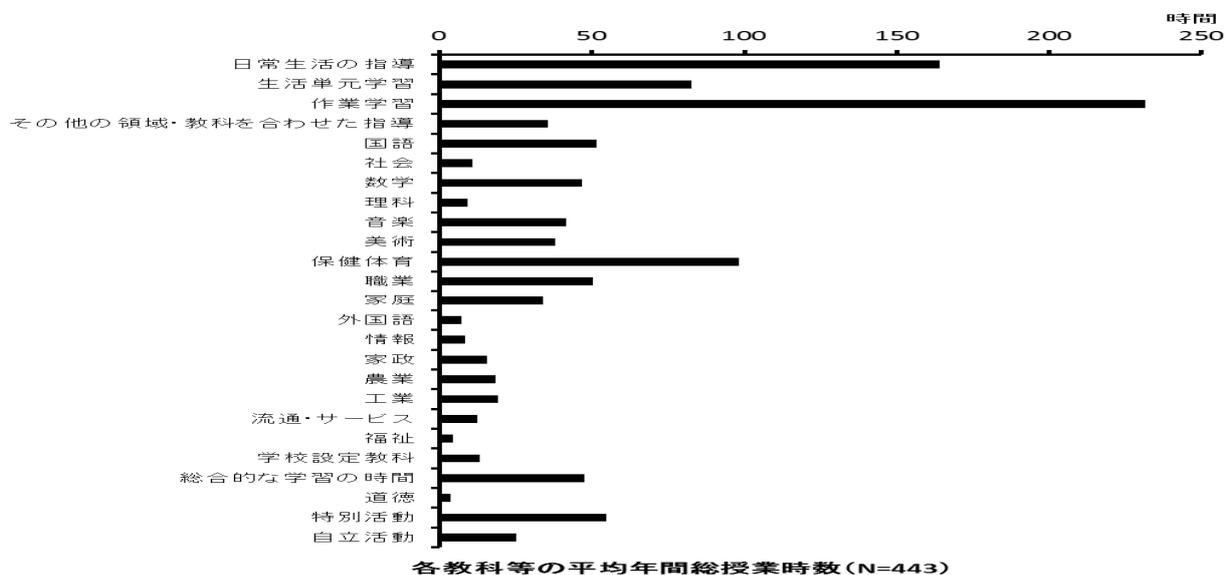
Q33：高等部（知的障害）には、全部で何種類の教育課程がありますか？

最小値	1
第1四分位数	1
中央値	2
第3四分位数	3
最大値	12
平均	2.3

Q34：複数ある教育課程のうち、最も軽度と思われる一つを選んで、その学科もしくはコースの名称を右欄にお書き下さい。※その教育課程について、Q35以降にお答え下さい。

職業コース、1類型、普通科職業コース、教科学習課程、特就コース、職業自立コース、社会コース1、普通科、単一障害学級1類型、産業科、一般就労希望、S1、普通科一般学級、等

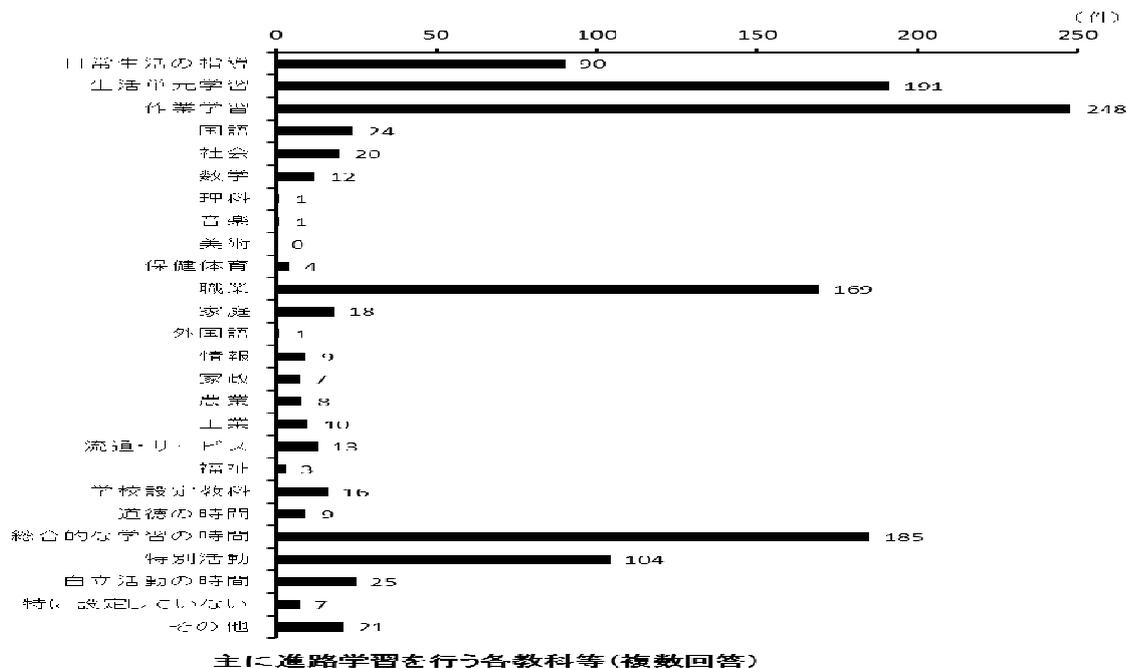
Q35～59：軽度生徒が履修する教育課程の、各教科等の年間授業時数を、以下にご記入下さい。ただし各学年で時数が異なる場合は、3年生の時数をお書き下さい。選択教科については、時数を選択教科数で割り端数を四捨五入してお書き下さい（例：「音楽、美術」が選択で年間70時間の場合は「音楽35、美術35」と記入）。実施していない各教科等には必ず“0”を記入して下さい。



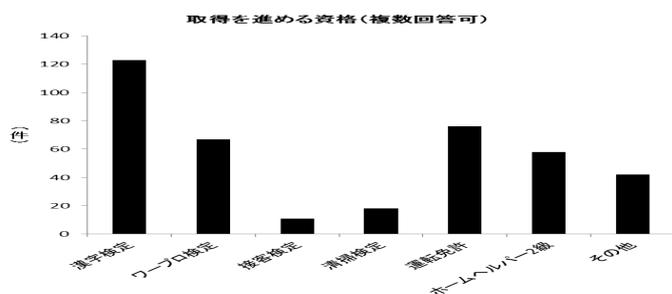
Q60、62：軽度生徒の「国語」「数学」において、教科書を採択していますか?右から、お選び下さい（複数選択可）。

データの信頼性に疑義があり略

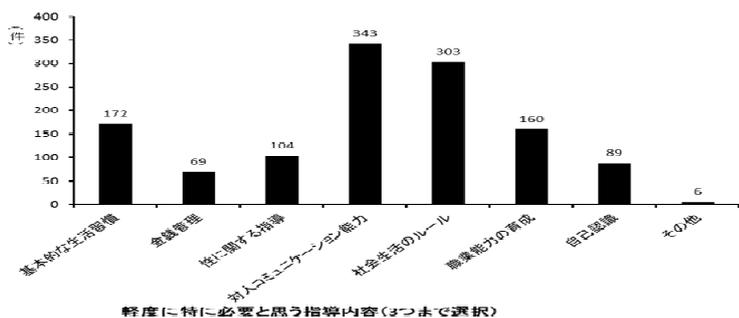
Q64：主にどの各教科等において進路学習を行っていますか?お選び下さい（複数回答可）。



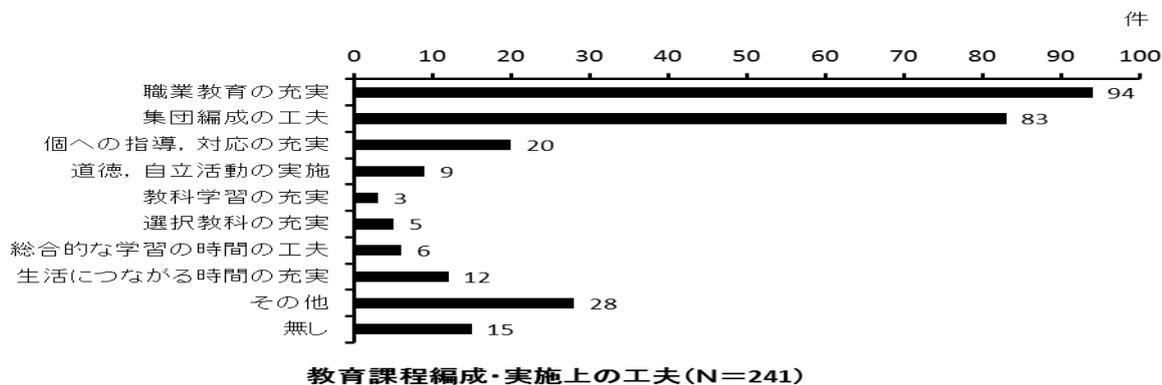
Q65：軽度の生徒に対して、取得を勧めている資格等がありましたらお選び下さい（複数回答可）。



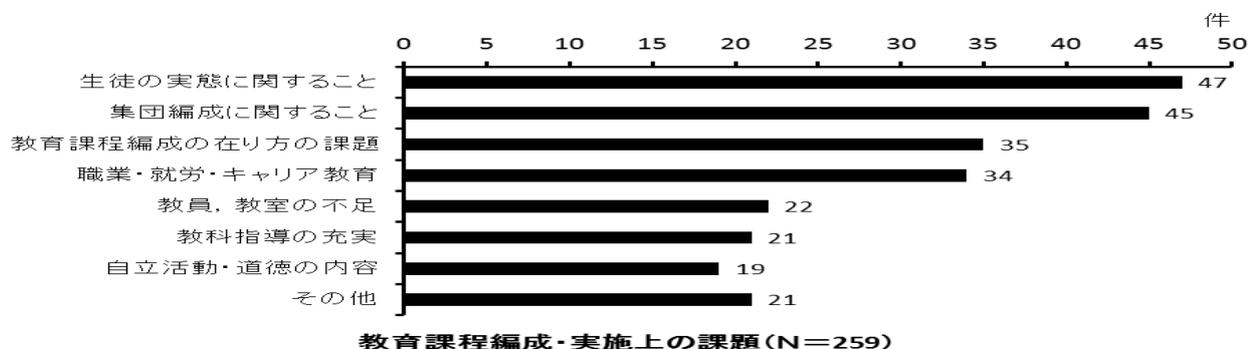
Q66：軽度の生徒に対して、特に必要と思われる指導内容は何ですか?右から3つ以内でお選び下さい。選び下さい。



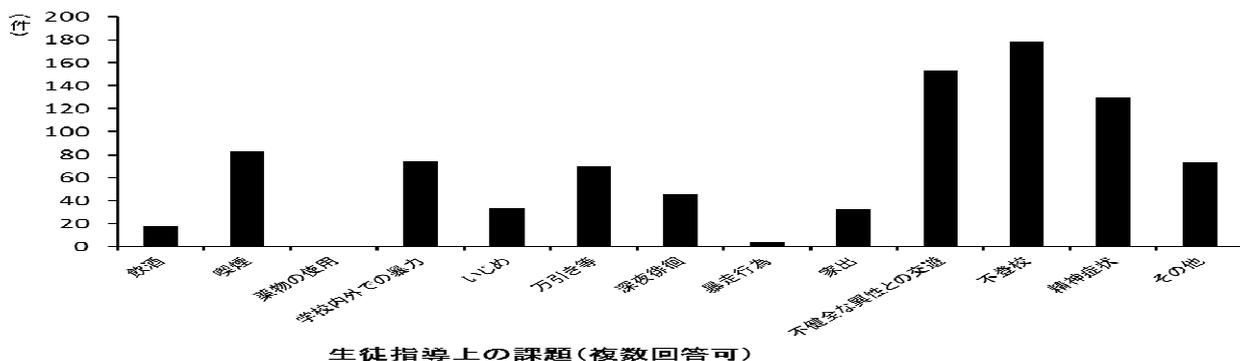
Q67：軽度生徒の教育課程について、編成上や実施上の工夫があればお書き下さい。



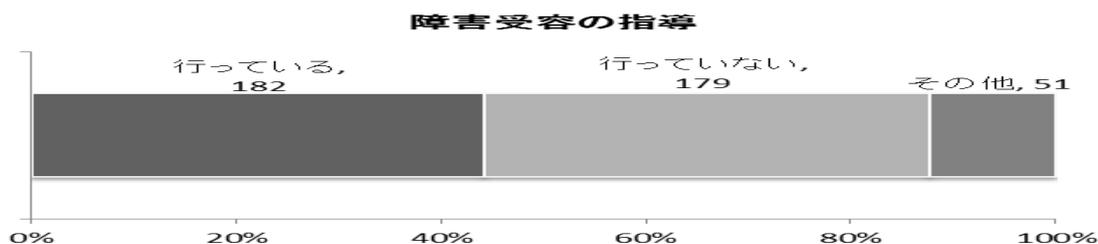
Q68：軽度生徒の教育課程について、編成上や実施上の課題があればお書き下さい。



Q69：貴校において、よく見られる軽度生徒の生徒指導上の問題を、お選び下さい（複数回答可）。



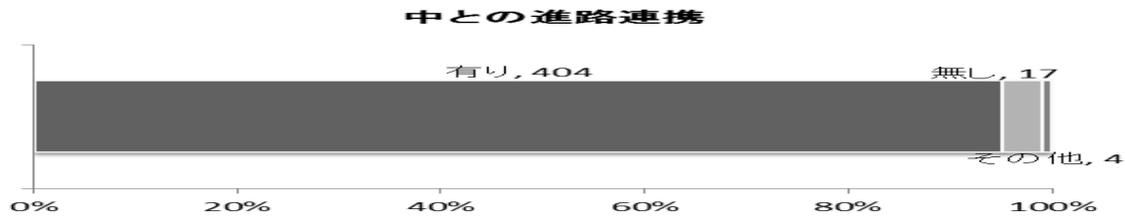
Q70：貴校の軽度生徒に対して、障害受容に関する指導を行っていますか？



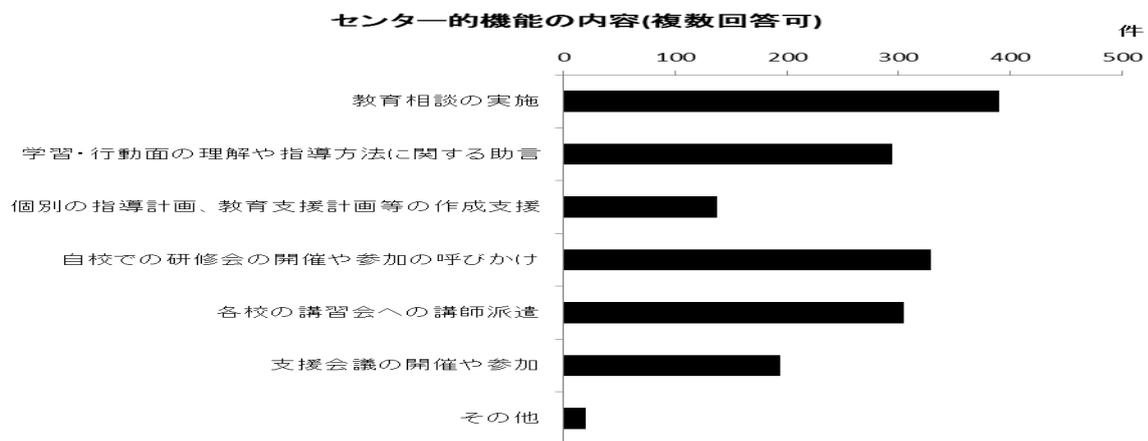
Q71：貴校の軽度生徒の生徒指導について、課題がありましたらお書き下さい。

略

Q72：軽度生徒が入学前に在籍する中学校等に対して、進路決定に関する連携（例：入学相談や体験入学の実施など）がありますか？



Q73：貴校のセンター的機能として、中学校や高校に在籍する軽度知的障害、発達障害等の生徒に対する支援内容を、右からお選び下さい(複数選択可)。



Q74：軽度生徒に関する、その他の課題がありましたらお書き下さい。

略

資料4 平成23年度 特別支援学校(知的障害)高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査 インターネット上の回答記入フォーム

基本情報	
Q1 回答者の職種をお選びください(回答者が複数の場合、すべての方の職種を選んでください)。	<input type="checkbox"/> 校長 <input type="checkbox"/> 副校長 <input type="checkbox"/> 教頭 <input type="checkbox"/> 高等部主事 <input type="checkbox"/> 教務主任 <input type="checkbox"/> 教科担当 <input type="checkbox"/> その他 <input type="text"/>
Q2 学校の設置されている都道府県名をお書き下さい。	<input type="text"/>
Q3 学校名をお書き下さい。	<input type="text"/>
Q4 本校, 分校, 分教室, 校舎等の別を, お選び下さい。	<input type="radio"/> 本校 <input type="radio"/> 分校 <input type="radio"/> 分教室 <input type="checkbox"/> その他 <input type="text"/>
Q5 学校が対応する障害種(学則その他の設置者の定める規則に記載された種別)をお選びください。	<input type="radio"/> 知 <input type="radio"/> 知・肢 <input type="checkbox"/> その他 <input type="text"/>
Q6 直校に設置されている学部をお選び下さい(複数回答可)。 高等部が設置されていない学校は, 回答を中断しブラウザを閉じていただいて結構です。	<input type="checkbox"/> 幼稚園 <input type="checkbox"/> 小学部 <input type="checkbox"/> 中学部 <input type="checkbox"/> 高等部
Q7 高等部に設置されている学部をお選び下さい	<input type="radio"/> 普通科 <input type="radio"/> 専門学科 <input type="radio"/> 普通科, 専門学科の両方
【お願い】 Q7で「普通科, 専門学科の両方」と回答された学校は, これ以降の設問を「専門学科」についてお答え下さい。	
Q8 直校の高等部の教育課程は, 以下のいずれに当てはまりますか?	<input type="checkbox"/> 軽度の生徒が多く在籍する教育課程の種類, コース等がある(例: 職業類型, 就労コースなど)。 <input type="checkbox"/> 教育課程は分かれていないが, 一部の各教科等において能力別や進路別のグループを編成している。 <input type="checkbox"/> 教育課程は分かれておらず, グループ編成も行っていない。 <input type="checkbox"/> その他 <input type="text"/>
Q9 平成23年度の高等部の生徒数は何人ですか?	<input type="text"/> 人(半角数字)
Q10 高等部生徒のうち, 軽度知的障害の人数は何人ですか? Q11の基準を参考に可能な範囲で算出して下さい。	<input type="text"/> 人(半角数字)
Q11 前の設問の軽度生徒数の算出には, 右のいずれの基準を用いましたか?	<input type="checkbox"/> 軽度の療育手帳保持者数 + 手帳未取得者のうち知的障害が軽度と思われる生徒数 <input type="checkbox"/> 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数 <input type="checkbox"/> その他 <input type="text"/>
Q12 直校には, 明文化された校則またはそれに準ずるものがありますか?	<input type="radio"/> 有 <input type="radio"/> 無 <input type="radio"/> その他(補足があれば一番下の「補足説明」にお書き下さい)

年間授業時数	
軽度生徒が履修する教育課程について, Q13~16の年間授業時数をご記入下さい。 ※時数の算出が難しい場合は, 教頭, 教務主任等に「都道府県等教育委員会への提出時数」をご確認下さい。 ※各学年で時数が異なる場合は, 3年生の時数をお書き下さい。 ※実施していない場合には必ず「0」を記入して下さい。	
Q13 領域・教科を合わせた指導	年間 <input type="text"/> 時間(半角数字)
Q14 教科別の指導(専門教科, 学校設定教科等を含む)	年間 <input type="text"/> 時間(半角数字)
Q15 総合的な学習の時間	年間 <input type="text"/> 時間(半角数字)
Q16 領域別の指導(道徳, 特別活動, 自立活動)	年間 <input type="text"/> 時間(半角数字)

軽度生徒に必要な指導内容

平成22年度の調査では「軽度の生徒に特に必要と思われる指導内容」として、以下の4つのキーワードが明らかになりました。

- ・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

※以下の設問には、特定の生徒ではなく、軽度の知的障害のある生徒全般を想定してお答え下さい。

1. 「対人コミュニケーション能力」というキーワードで想定される、軽度生徒の具体的指導内容をいくつかお書きください。

まず、授業で行っている例がありましたら、その具体的指導内容と主な教育課程上の位置づけを、例にならって回答欄につづつ箇条書きでお書き下さい。

例：自分の気持ちをことばで他人に伝える。(国語、生活単元学習、特別活動(学校祭の演劇))

回答欄	

次に、教える必要性は感じているもの実際に指導することが難しいと感じている指導内容がありましたら、例にならって箇条書きでお書き下さい。

例：職場のパートのおばさんと休憩時間に世間話をする。

回答欄	

2. 「社会生活のルール」というキーワードで想定される、軽度生徒の具体的指導内容をいくつかお書きください。

まず、授業で行っている例がありましたら、その具体的指導内容と主な教育課程上の位置づけを、例にならって箇条書きでお書き下さい。

例：タイムカードを使って時間通りに作業室に行く。(作業学習)

回答欄	

次に、教える必要性は感じているもの実際に指導することが難しいと感じている指導内容がありましたら、例にならって箇条書きでお書き下さい。

例：お金やものの貸し借りをむやみにしない。

回答欄	

3. 「基本的な生活習慣」というキーワードで想定される、軽度生徒の具体的指導内容をいくつかお書きください。

まず、授業で行っている例がありましたら、その具体的指導内容と主な教育課程上の位置づけを、例にならって箇条書きでお書き下さい。

例:カバンの整理をする。(家庭, 総合的な学習の時間)

回答欄	

次に、教える必要性を感じているもの実際に指導することが難しいと感じている指導内容がありましたら、例にならって箇条書きでお書き下さい。

例:夜更かしをせず, 規則正しい生活をする。

回答欄	

4. 「職業能力の育成」というキーワードで想定される、軽度生徒の具体的指導内容をいくつかお書きください。

まず、授業で行っている例がありましたら、その具体的指導内容と主な教育課程上の位置づけを、例にならって箇条書きでお書き下さい。

例:専門の教員のアドバイスを聞きながら, 品質の高い製品を作る。(職業)

回答欄	

次に、教える必要性を感じているもの実際に指導することが難しいと感じている指導内容がありましたら、例にならって箇条書きでお書き下さい。

例:働く意欲を持つ。

回答欄	

1~4のキーワードに当てはまらない指導内容がありましたら、右にお書きください。

国語の指導内容

以下は、特別支援学校学習指導要領解説（総則等編（高等部））にある「国語」第2段階の指導内容の具体例です。
 貴校の高等部の軽度知的障害のある生徒に対する国語の指導についてお聞きます。
 以下の国語の内容について、教育課程上のどの時間で取り扱っていますか？選択肢から選んでお答え下さい。

聞く・話す

Q17 相手の立場や意図、気持ちを考慮しての話し聞き取り	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q18 物語や劇における場面の情景や登場人物の気持ちの理解	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q19 指示や説明の聞き取りと適切な行動	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q20 テレビ放送やラジオ放送などからの必要な情報の獲得と利用	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q21 人の意見を聞きながら自分の考えを整理して明確に話す。	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q22 筋道を立てて正確に必要な内容を話す。	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q23 自分の立場、場や相手に応じた尊敬語や謙譲語の適切な使用	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q24 電話やコンピュータ等の情報機器の活用にあたっての言葉の使い方などの獲得	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q25 自分の氏名、出身地、趣味、希望などについての限られた時間内での自己紹介	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない

読む	
Q26 図書館等の利用	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方を取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q27 興味・関心のある分野の小説、詩、俳句、和歌、ことわざ、エッセイ、様々な趣味に関する雑誌などの読書	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方を取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q28 目的や意図などに応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえる。	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方を取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q29 登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読む。	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方を取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q30 読書によって、自分の考えを広げ、深める。	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方を取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q31 生活で使われる用品や器具、コンピュータ等の情報機器、医薬品などの説明書を読み取り、生活の中で適切に利用する。	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方を取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q32 生活に必要な納品書、請求書、領収書、通知書、広報や回覧板などの意味の理解	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方を取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q33 ファクシミリ、携帯電話、メールなどの適切な活用	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方を取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q34 外来語や片仮名での表示、アルファベットで表す略語などの読み取りと内容の理解	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方を取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない

書く	
Q35 目的や意図に応じて自分の考えを効果的に書く。	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q36 事象と感想, 意見などの区別	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q37 目的や意図に応じて簡単に書く, 詳しく書く。	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q38 経験した事柄を順序立て, 自分の意見や感想を交えて分かりやすく書く。	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q39 相手に応じた漢字や片仮名を正しい使用, 尊敬語や謙譲語を正しく使い分けて文章を書く。	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q40 自分の履歴書, 病院での診察申込書及び問診票, 社会生活に必要な諸届や種々の申込書, 申請書などを目的や書式に応じて, 筆記用具を使い分けるなどして正しく書く。	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q41 ファクシミリ, コンピュータ, 携帯電話などを適切に活用して書く。	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q42 電子メールを適切に活用し送受信する。	<input type="radio"/> 1. 国語の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方に取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q43 上記以外の内容で, 貴校の軽度知的障害のある生徒に対して国語の指導で必要と感じる内容がありましたら, 箇条書きで具体的にご記入ください。	<div style="border: 1px solid gray; height: 40px; width: 100%;"></div>

数学の指導内容

以下は、特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(高等部)にある「数学」第2段階の指導内容の具体例です。
貴校の高等部の軽度知的障害のある生徒に対する数学の指導についてお聞きます。
以下の数学の内容について、教育課程上のどの時間で取り扱っていますか？選択肢から選んでお答え下さい。

数と計算

Q44 将来の生活設計などと結び付けた、1,000,000程度の加法、減法	<input type="radio"/> 1. 数学の時間に取扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間で取扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方で取扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q45 束ねて教えた結果や納品書や領収書などで使われる大きな数字の正確な処理	<input type="radio"/> 1. 数学の時間に取扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間で取扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方で取扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q46 「小数」(例えば、小数第2位程度)や「分数」(例えば、3等分したもののお二つ分の大きさなど)の意味の理解	<input type="radio"/> 1. 数学の時間に取扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間で取扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方で取扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q47 生活に結び付いた消費税や預金の利率などの計算	<input type="radio"/> 1. 数学の時間に取扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間で取扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方で取扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q48 割月 と割増しの意味や2割月 もと3割月 きの比較、2割月 きが幾ら になるかの理解	<input type="radio"/> 1. 数学の時間に取扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間で取扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方で取扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q49 「約、以上、以下、未満、切り上げ、切り捨て、四捨五入」など概数の表し方の理解	<input type="radio"/> 1. 数学の時間に取扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間で取扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方で取扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q50 「乗法・除法」及び「加法と減法が混合した計算」についての計算機の使用	<input type="radio"/> 1. 数学の時間に取扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間で取扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方で取扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない

量と測定

Q51 面積の「 cm^2, m^2 」を使った体積の計算	<input type="radio"/> 1. 数学の時間に取扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間で取扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方で取扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q52 生活の中で用いている様々な単位の理解	<input type="radio"/> 1. 数学の時間に取扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間で取扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方で取扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q53 生活の中で適切な測定用具を選択する	<input type="radio"/> 1. 数学の時間に取扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間で取扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方で取扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない

図形・数量操作

Q54 二等辺三角形、台形、平行四辺形、ひし形などを理解する	<input type="radio"/> 1. 数学の時間に取扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間で取扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方で取扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q55 立方体や球などの立体を理解する	<input type="radio"/> 1. 数学の時間に取扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間で取扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方で取扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q56 百分率(%)で示した円グラフや帯グラフの理解	<input type="radio"/> 1. 数学の時間に取扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間で取扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方で取扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q57 身体測定の結果の表やグラフ、作業での生産数のグラフについて、学校生活や家庭生活で意図的に触れる機会の設定	<input type="radio"/> 1. 数学の時間に取扱う <input type="radio"/> 2. 領域・教科合わせた指導の時間で取扱う <input type="radio"/> 3. 1と2の両方で取扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない

実務	
Q58 レシートの金額や通帳の残高の確認	<input type="radio"/> 1 数学の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3 1と2の両方取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q59 現金書留や振込、振替を利用した送金の理解	<input type="radio"/> 1 数学の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3 1と2の両方取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q60 普通預金と定期預金の違いがわかり、貯蓄方法やローン、金利などについての理解	<input type="radio"/> 1 数学の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3 1と2の両方取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q61 キャッシュカードの利用について、言葉の指示に対する操作、暗証番号の記憶、カードの保管などの理解	<input type="radio"/> 1 数学の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3 1と2の両方取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q62 時計を見て「あと〇分しかないので急ごう」、「あと〇分あるので間に合う」、「〇時〇分に着くためには、〇時〇分に家を出る」など行動の見通しをもち、生活の中で時間を有効に利用することへの気付き	<input type="radio"/> 1 数学の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3 1と2の両方取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q63 24時間制での時刻の表現の理解	<input type="radio"/> 1 数学の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3 1と2の両方取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q64 列車時刻表を用いる	<input type="radio"/> 1 数学の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3 1と2の両方取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q65 1時間に〇km進むことを時速〇kmということなど、時速についての理解	<input type="radio"/> 1 数学の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3 1と2の両方取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q66 暦を活用して、曜日、12か月、季節、1年のサイクル(学校行事、催物)の理解	<input type="radio"/> 1 数学の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3 1と2の両方取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q67 西暦と元号の違いや換算	<input type="radio"/> 1 数学の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3 1と2の両方取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q68 〇〇年後の自分や家族の年齢を考えるなどの長期的な時間の把握と見直し	<input type="radio"/> 1 数学の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3 1と2の両方取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q69 手帳を活用したスケジュールを管理	<input type="radio"/> 1 数学の時間に取り扱う <input type="radio"/> 2 領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う <input type="radio"/> 3 1と2の両方取り扱う <input type="radio"/> 4. 取り扱っていない
Q70 上記以外の内容で、貴校の軽度知的障害のある生徒に対して 数学の指導で必要と感じる内容がありましたら、箇条書きで具体的にご記入ください。	<div style="border: 1px solid black; height: 40px;"></div>
補足説明	
Q71 これまでの設問に補足する説明等がございましたら、右にお書きください。	<div style="border: 1px solid black; height: 40px;"></div>

資料5 SPSS Text Analytics for Survey を用いた自由記述回答の分析

SPSS Text Analytics for Survey (以下、SPSS TAS) は、自由記述回答データから出現頻度の高い語をカテゴリとして抽出し、カテゴリ同士の関連性を明らかにすることができる。カテゴリ及びその関連性の分析により、大量の自由記述回答データから多数意見を読み取ることが可能である(図1)。

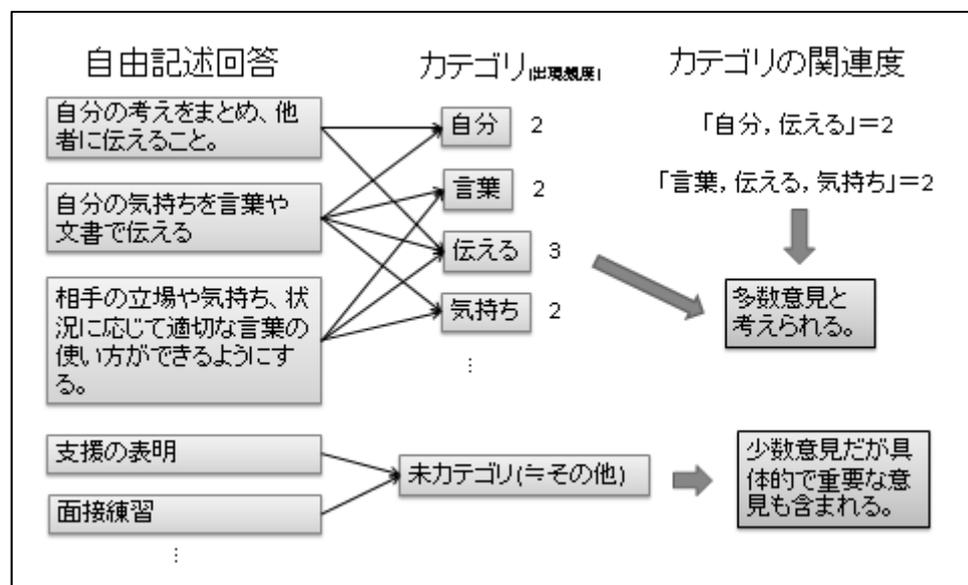


図1 SPSS TASによる自由記述回答の分析イメージ

SPSS TASによる分析の最初には、自由記述回答データを品詞や活用といった形態素に分解し、「キーワード」を抽出する。さらに、キーワードから、多数意見に関連する語を「カテゴリ」として生成する¹⁶。また、出現頻度が少ないためにカテゴリ化されなかった語は、「未カテゴリ」に分類される。未カテゴリは、自由記述回答を手作業で分類する際に、比較的少数の回答を「その他」に分類するのと似た概念である。

さらに、SPSS TASでは、異なる複数のカテゴリが共通の回答に出現する頻度を共起関係として定量的に表現することができる。これを図示したものを「カテゴリ Web」と呼ぶ(図2)。図2の灰色枠内のそれぞれの語はカテゴリである。カテゴリの横にある点はその大きさにカテゴリの出現頻度を表す。点と点を結ぶ線は、ある回答に両方のカテゴリが共に出現する共起関係を表すとともに、線の太さでその頻度を表している。

今回の研究では、まず、SPSS TASによりカテゴリ及びカテゴリ Webを作成した。次に、カテゴリ Webにおける出現頻度と共起関係から、回答の多数意見を推察した。さらに、自由記述回答のロウデータを総覧し、推察の妥当性を確認した。

抽出された多数意見は、例えば図2の「身だしなみを整える」のように抽象的に記述されている傾向があった。このため、カテゴリ Webを用いて多数意見を明らかにした後、自由記述回答のロウデータから、多数意見に関連すると思われる具体的指導内容を研究者の協議により抽出した。

¹⁶SPSS TASでは、「言語学ベース」と「出現頻度ベース」の2種類のカテゴリ作成オプションが用意されている。これらの2つの方法の内、どちらがより優れているかということは一概に言えない(山西, 2012)。本研究においては、「出現頻度ベース」のオプションを用いてカテゴリの自動生成を行い、その後、研究者の判断に基づいてカテゴリの取捨選択を行った。

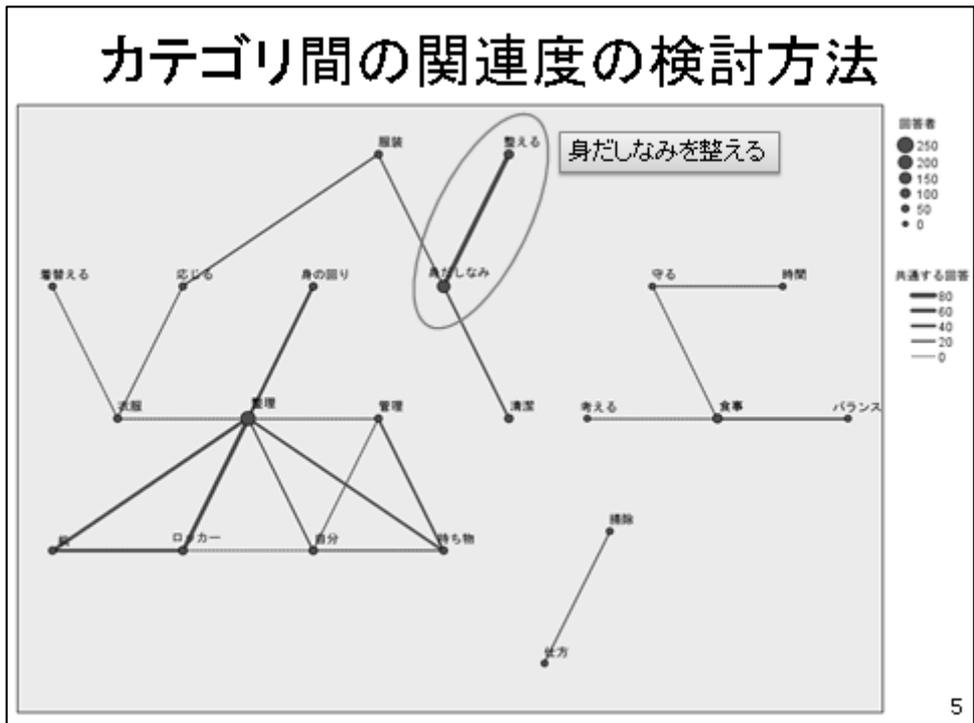


図2 カテゴリ間の関連度を検討するためのカテゴリ Web

(猪子秀太郎)

《文献》

山西博之. 教育・研究のための自由記述アンケートデータ分析入門： SPSS Text Analytics for Surveys を用いて. <http://www.mizumot.com/method/yamanishi.pdf> (アクセス日、2012-1-17)

スウェーデンにおける知的障害や発達障害のある人の学びの場

井上昌士*・猪子秀太郎**

(*教育支援部) (**教育研修・事業部)

要旨：スウェーデンの教育には、全ての子どもの「個のニーズ」に応じる教育理念、充実した生涯教育のシステム、通常の学校と特別支援のための学校を同じ場に設置する「場の統合」といった特徴がある。筆者は、2011年3月に、教育と福祉に関する監督を行う中央行政当局である学校庁、通常の基礎学校及び高等学校に配置された自閉症のための配慮クラス、高等学校卒業後の学びの場である国民高等学校の自閉症クラスを訪問した。学校庁では、2010年から進行する教育改革に関する情報を得た。基礎学校、高等学校、国民学校の自閉症クラスでは、「場の統合」の現状、様々な社会生活に関する教育内容、とりわけ「コミュニケーション」や「ディスカッション」といった教育内容の重視、職場等における実習の重要性等に関する情報を得た。

見出し語：スウェーデンの教育、個のニーズに応じた教育、場の統合、通常の学校における自閉症児者の教育内容

I. はじめに

筆者らは、2011年3月23～30日の間、知的障害や発達障害のある人の教育に関する情報収集を目的としてスウェーデンを訪問した。本稿では、スウェーデンにおける学校教育の概要を述べるとともに、今回の訪問先で得られた情報を紹介する。

II. スウェーデンにおける学校教育

1. スウェーデンについて

スウェーデン(正式名称:スウェーデン王国)は、日本の約1.2倍の国土に約940万人の国民が暮らす、北欧の福祉国家である。人口の2割強が首都ストックホルム及びその都市圏に集中している。立憲君主制、及び議会民主制を布く(スウェーデン大使館、2012;外務省、2012)。

2. 教育の特徴

スウェーデンの教育の大きな特徴として、「全ての子どもに対する、個のニーズに応じた教育」が挙げ

られる。2010年の学校法(SFS 2010:800)には、学校における教育の目的の中に「子どもの様々なニーズを考慮し、可能な限りの支援や励ましを与えるべきこと」が規定されている。また同法には、全ての児童生徒に対して個別指導プラン(individuell utvecklingsplan)を作成し、毎学期ごとに教師と生徒及び保護者の間で目標到達の状況を確認するための懇談会を開催することも定められている(Sveriges Riksdag, 2011)。

また、国民高等学校(folkhögskola)や成人学校(vuxenutbildning)などに見られるように、「いつでも、誰でも、どこでも、ただで」というリカレント教育の伝統と理念に根ざした生涯教育のシステムが存在することも、スウェーデンの教育の大きな特徴である(是永、2006)。

特別支援教育に関連する特徴としては、「場の統合」がある(石田・柳本、1994;内閣府、2012)。後述するように、スウェーデンには通常の学校とは別に、聴覚障害や知的障害のある児童生徒のための学校が存在する。「場の統合」とは、こうした特別な学校を通常の学校内に設置することであり、1970年代に大きく進展した。1970年代の末には、知的障害が比較

的軽度の児童生徒が通学するタイプの学校の 90% 以上で「場の統合」がなされていた（内閣府、2012）。

2. 学校のシステム

スウェーデンの学校教育の体制は 6-3-3 制であり、7～16 歳までの 9 年間は義務教育である。日本の小・中学校に対応する基礎学校（grundskola）、聴覚障害・重複障害児などの特別学校（specialskola）、知的障害基礎学校（grundsärskola）、少数民族サーメ族の学校（sameskola）がある。後期中等教育として 3 年制の総合制高校（gymnasieskola）、及び 4 年制の知的障害高等学校（gymnasiesärskola）がある。

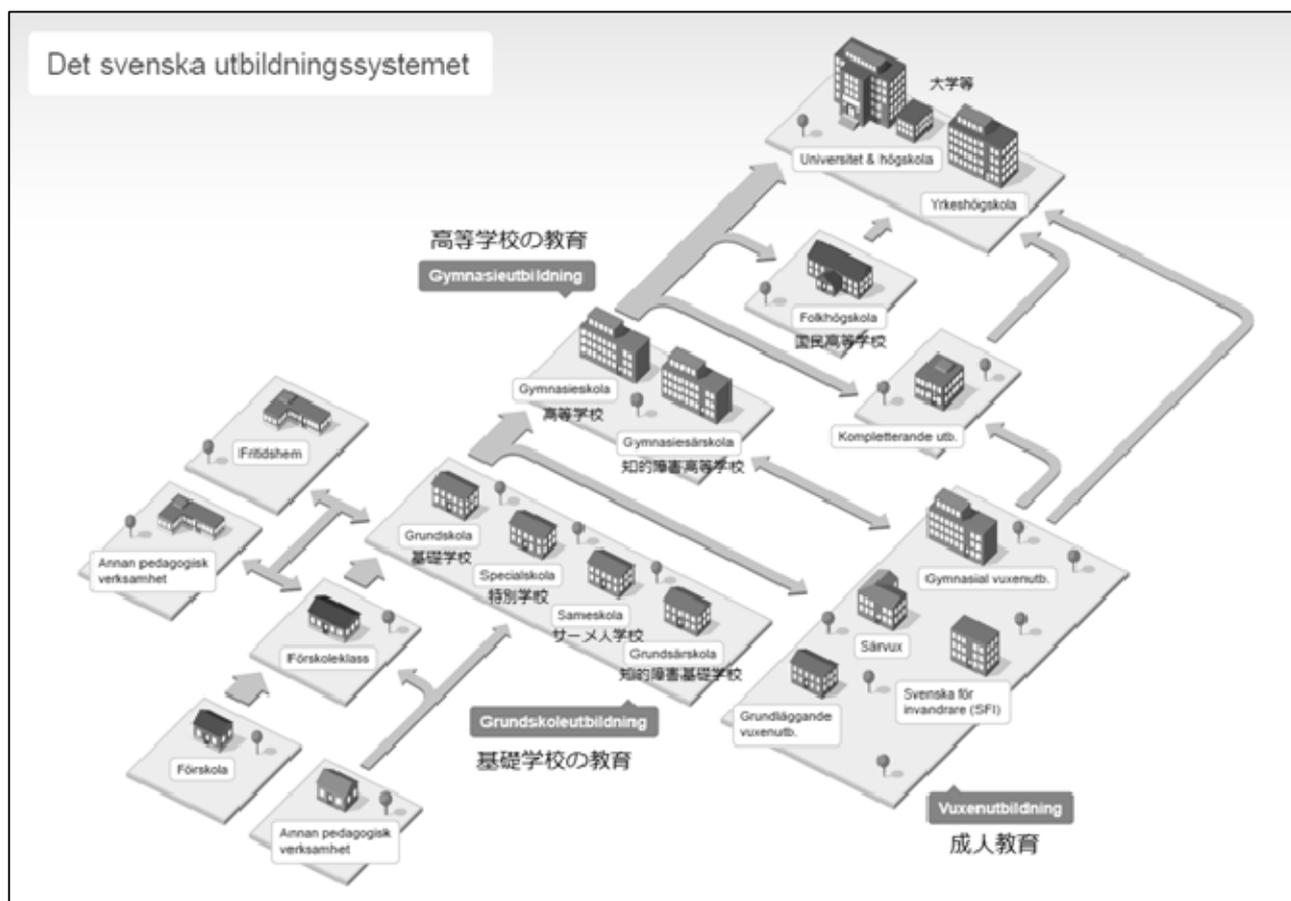
また、高等学校卒業後の教育機関としては、大学（Universitet）の他、寄宿舎付設の高等教育機関である国民高等学校（folkhögskola）、様々な成人学校（vuxenutbildning）がある（図 1）。

3. 教育に関する行政組織

国レベルでは、国会や政府が学校法などの法令を、教育省（Utbildningsdepartementet）が学習指導要領、シラバスなどを規定する。教育省傘下の学校庁（skolverket）は、子ども、若者、成人の公教育および就学前教育、児童福祉の中央行政当局であり、全国の教育と福祉が平等な質を確保できるように監督する。

地方行政のレベルでは、主たる責任を持って実際に教育を行うのはコミューン（Kommuner；全国に 290、市町村レベルの地方自治体）である。コミューンは、地域や各学校単位の計画を作成し、国が示す目標に子どもが到達するよう資源の分割や、活動を組織することに責任を負う。それぞれの学校は、教育実践に責任を負う（是永、2005）。

図 1 スウェーデンの学校システム



出典：Skolverket. Det svenska utbildningssystemet を一部改変

III. 訪問の記録

1. 学校庁 (Skolverket)

学校庁は、教育と福祉に関する監督を行う中央行政当局である。今回は、障害者政策担当のマネージャーStaffan Engstrom氏より聴き取りを行った。

2011年3月現在、スウェーデンでは学校法を改革中であり、基礎学校や高等学校のプログラムについても改正中とのことであった。知的障害高等学校に関する2013年の改正では、通常高等学校のような多くのプログラムを準備し、生徒の希望を取り入れることができるプログラムにする予定である。さらに、これまではコミュニケーションでプログラムを設置することが可能であったが、これを廃し、ナショナルプログラムに統合する予定とのことであった。

また、2011年秋より、知的障害のない自閉症が除外される方向で、知的障害基礎学校への就学を判断するための基準が改正されるとのことであった。これまでも、知的障害基礎学校への就学については、国が規定する「医師の診断、社会的な判定、心理学的な判定 (IQ)、教育学的な判定」という4つの条件に基づいて各コミュニケーションの教育委員会が行ってきた。しかし、知的障害のない自閉症が知的障害基礎学校に通う例があるなど、コミュニケーションごとの判断に差が見られ、今回の改正につながったとのことであった。

2. Adolfsbergsskolan

Adolfsbergsskolan は、ストックホルムの西、約160kmに位置するオレブロ市の学校である。基礎学校(1~6及び7~9年生)の他に、就学前のクラスや複数の特別ユニット (Specialenheten) がある。それぞれの学校やユニットに複数の校長 (rektor) がおり、複合的な学校を構成している。これは、前述の「場の統合」の例と考えられ

る。

2011年3月現在、幼児児童生徒数は1200名、そのうち特別ユニットの生徒数は76名である。職員は170名あまりで、そのうち75名が特別支援ユニットの職員(教員、アシスタント、心理、学校医など)である。

特別ユニットは、知的障害のための基礎学校 (Grundsärskola)、運動障害の生徒のための基礎学校 (Grundskola för elever med rörelsehinder)、自閉症スペクトラムの診断を有する生徒の基礎学校 (Grundskola för elever med diagnos inom autismspektrat)、1~6年生の学童保育 (Fritidshem för elever år 1-6) で構成されている。特別ユニットは、学校のあちこちに配置されており、通常学校と特別支援ユニットの物理的な区分は見られない。

7~9年生 (中学校段階) の自閉症のクラスを見学した。「このクラスは、通常基礎学校の特別な配慮クラスである」という説明であった。こうした通常基礎学校の自閉症クラスがあるのは、オレブロ市内では Adolfsbergsskolan のみということであった。

このクラスの生徒数は12名 (7年生6名、8~9年生6名)、教師は15名 (専任及び他のクラスとの兼任を含め) であり、生徒と教員が1対1で教育を行う体制がとられていた。また、訪問教育を受ける生徒が1名いるとのことであった。

クラス担任によれば、「生徒には社会的な障害があり、10~12才ぐらいの段階で集団活動が難しいなどの理由で普通学校からここに来る。生徒たちは、ほとんど通常学校の成績表を持っていないが、環境を整えることで成績が出せるようになる。今年は25名が入学希望だが、予算の関係でこれ以上は増やせないことから、入学できるのは2名程度の予定である。」とのことであった。

7年生の社会の授業を見学した。教員1名に対して生徒が4名で授業が行われ、それぞれ個別の課題を行っていた。担任によれば、「同じ「社会」という教科だが、生徒が取り組む内容は個別であり、個のニーズに応じた教え方をする。自閉症の特性のため、学習への動機付けに対する教師の工夫が必要である。」とのことであった。

次に、別のクラスの教室環境を見学した。教室にはクラス全体のスケジュールが提示され、生徒用の個別スペースが設けられていた。電子黒板があり、担任によれば活用頻度は高いとのことであった。

3. Wadkopings Utbildningscenter

Wadkopings Utbildningscenter は、オレブロ市にある教育施設で、高等学校の他に成人教育のための施設等が複合している。高等学校では4種類のプログラムが提供され、そのうちのひとつが「SP-ASP」と呼ばれるアスペルガー症候群及び高機能自閉症の診断を持つ生徒のための「社会科学プログラム」である。2011年3月現在、SP-ASPには知的障害のない自閉症の生徒36名が在籍していた。今回の訪問では、このSP-ASPを見学した。

最初に、高校2年生のクラスの「地理」の授業を見学した。生徒は、気候に関する内容を学習していた。教室の中央に集合して学習するための大きな机があり、壁際に個別の学習スペースが配置されていた。個別の学習スペースには、社会のルールやスケジュール等に関する様々な掲示があった。生徒から、我々に対して「日本の自閉症教育の現状はどうなっているか?」といった質問があった。

次に、高校3年生の「自然科学」の授業を見学した。2年生と同様に、教室内に集合用の机と個別スペースが配置されており、生徒たちは個別のスペースでプリント課題に取り組んでいた。それぞれの生徒に対して個別の課題が設

定されており、ある生徒は基礎学校9年生（日本の中学3年）レベルの内容を学習しているとのことであった。

授業見学の後、この高等学校の特別支援教育家（Specialpedagog）であり、オレブロ市の教員に対して自閉症教育に関する研修を行う立場であるEva Nilsson氏より聴き取りを行った。氏によれば、「SP-ASPのような通常の高等学校（gymnasieskola）における特別な配慮プログラムがある学校は、10年ほど前には少なかった。しかし、現在ではコミュニケーションに1校程度見られるようになってきた。」とのことであった。

また、「この学校に通う生徒は、大学進学、又は職業に就く準備をしている。就労を目指す生徒は、卒業前に職業安定所に登録する。現在、SP-ASPには在学中の産業現場等における実習はない。教員の希望としては、在学中に1年間程度の産業現場等における実習が実施したい。」とのことであった。

2011年3月現在、SP-ASPには「自分の将来像を描く」ことを目的とする「生活の知恵を教える科目」があった。社会的な人間関係、進路、問題解決の方法といった指導内容に重点が置かれる。より具体的な指導内容としては、「大学や国民高等学校の見学など校外に出かけること、履歴書を書くこと、行政へのアクセス方法、金銭の管理に関すること」等である。

この科目では、喧嘩などの時に相手がどう感じているかについて劇を通して教えるといった方法もあり、生徒同士のいじめや無視などを防ぐといった意味がある。特定の教科書はない。入学後に実施する修学旅行が、この科目に関するアセスメントの場面となっている。他の科目（例えば社会学、ドラマ、コミュニケーションなど）に指導内容を振り分けて実施する場合もある。しかし、「学校法の改革を受けて、2011年の秋からこの科目は無くなる。」とのことであった。

4. Agesta Folkhögskola

Agesta Folkhögskola は、ストックホルム市近郊の国民高等学校 (folkhögskola) である。一般向けの「高等学校の卒業資格取得のためのコース」の他、「芸術と音楽」、「聖書」、「ヘルスケア」など様々なコースがあり、その中の一つとして「アスペルガー症候群の人のためのコース」も提供されている。アスペルガー症候群のコースには、「社会生活クラス (Asperger Arbetsliv)」や「インフォメーター (アスペルガー症候群に関する情報提供者) クラス (Asperger Informatör)」など、いくつかのクラスがある。今回の訪問では、このアスペルガー症候群のコースの担当者から、社会生活クラスにおける教育について聴き取りを行った。

アスペルガー症候群のコースは、教師や保護者の要望を受けて、1998年から始まった。開設当初の生徒は8名であったが、2011年3月現在、1年生8名、2年生9名が在籍している。社会生活クラスの対象年齢は18~25才であるが、生徒の多くは19~20才である。生徒には、成績は良好だが友達がいないなどの社会性の障害があるが、知的な障害はない。基本の在学期間は1年間であり、希望すれば2年目まで在学することができる。

社会生活クラスの目標は、生徒の自己認識を高めること、アスペルガー症候群とともに生きるための戦略を提供すること、コミュニケーションや職業生活のための理論と技能を高めることである。プログラムは、学校で行う授業と、職場での実習の二つで構成されている。

入学後、秋学期に2週間程度の職場訪問が設定されている。生徒は、事前に学校の授業で職場訪問の計画を立て、相手先への質問の作成等の準備を行う。実際の職場訪問では、自分の力で職場に行き、1時間程度の滞在中に相手と握手をしたり、質問や会話をしたりといったことを経験する。生徒1人が4~5箇所の企業を訪問する。希望すれば実習も可能である。

続いて、春学期には5週間程度の実習を行う。

生徒が在学期間を延長した場合には、2年目の秋及び春学期にも同様の実習を行う。職員は、相手企業に訪問や電話等による情報収集を通して、実習における生徒の評価を行う。

学校では、月~金曜日に午前中4コマ(1コマは40分)、午後2コマの授業が行われている。生徒たちは、この学校で高校の成績を取得することが可能である。高校で苦手だった科目、個々の興味に応じた内容(例:経営学、第二次世界大戦に関する内容)について学んでいる。また、アスペルガー症候群に関する内容や、思想、ストックホルムの歴史など、特定のテーマを設定して学習する授業、新聞を読んで内容に関する討論を行う授業などもある。

1週間に2コマ実施される「コミュニケーション」は、重要な科目として位置付けられている。「相手の理解を深めること」が目標である。特定の教材があるわけではない。3~4人で協力し、「何かを決める」ことから始める。終了後、「参加できたか?」を自己評価し、発表させ、他人の評価との違いを検討する。「社会や学校で起きるトラブル」についてのディスカッションなども行う。

生徒の卒業後の進路は、大学進学、企業就労、デイケアといった福祉サービスの利用など様々である。実習先で補助金をもらってそのまま雇用されるケースもある。最近では、卒業生の35%程度が就職しているとのことであった。

引用文献

- 外務省 . スウェーデン王国 .
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/sweden/>
(アクセス日、2012-1-6)
- 石田祥代・柳本雄次 (1994). スウェーデンにおける知的障害児の特別職業学校. 心身障害学研究, 18, 155-168.
- 内閣府. 平成 22 年度障害のある児童生徒の就学形態に関する国際比較調査報告書-第 4 章 スウェーデン-.

http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/tyosa/h22kokusai/2_4.html#image_i_2-4-1
(アクセス日、2012-1-6)

是永かな子 (2005). 第16章スウェーデン. 大沼直樹(編)、特別支援教育の理論と方法 (pp. 215-228). 培風館.

是永かな子 (2006). スウェーデンにおける20歳前後の障害者教育制度. 障害者問題研究、34 (2)、143-149.

Skolverket. Det svenska utbildningssystemet.
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.149914!Menu/article/attachment/SVUS-Original-2011-A4-3.pdf (アクセス日、2012-1-13)

Sveriges Riksdag. Skollag (2010:800).
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800> (アクセス日、

2012-1-13)

スウェーデン大使館. 基本情報.
http://www.swedenabroad.com/Page_____4382.aasp (アクセス日、2012-1-6)

参考文献

Adolfsbergsskolan. Startsidan.
<http://www.orebro.se/2.748886bc11463dec5c0800038180.html> (アクセス日、2012-1-6)

Agesta Folkhögskola. <http://www.agesta.nu/>
(アクセス日、2012-1-12)

Skolverket.
<http://www.skolverket.se/>

Wadkopings Utbildningscenter .
<http://www.orebro.se/wadkopingsutbildningscenter> (アクセス日、2012-1-12)

参考資料2 アメリカ調査報告

カリフォルニア州における軽度知的障害者の高等教育以降の学びの支援

平成23年10月10日～10月14日、「特別支援学校（知的障害）高等部の軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究」にかかる情報収集のため、米国カリフォルニア州サクラメントを訪問した。カリフォルニア州では、リハビリテーション省（Department of Rehabilitation）の管轄で障害のある人たちの移行支援プログラムが進められている。本稿では、軽度知的障害者を対象としたプログラムから、①軽度知的障害や発達障害のある人たちがコミュニティカレッジ（公立の短期大学）で学ぶ“College to Career”プログラム（C2C）、②成人教育の中で行われているアダルトスクールにおける知的障害者のプログラム、③NPOが進める働きながら学ぶプログラムの概要について報告する。

1. カリフォルニア州の教育制度

アメリカの教育は地方分権制により各州の法律により定めている。カリフォルニア州の教育制度について、リハビリテーション省の提供資料には以下のように示されている。

<公立および私立幼稚園から高等学校>

幼稚園—通常5歳から

小学校—1年生から5年生（6～11歳）

中学校—6年生から8年生（12～14歳）

高等学校—9年生から12年生（15～18歳）

<継続教育（高校学校教育の継続）>

対象者は以下の通りである。

- ・16歳以上、18歳または19歳で延長したい場合の者
- ・高等学校退学者
- ・公立高等学校の卒業が難しい場合（例として、妊娠して卒業できなかった場合、貧困で働かなくてはならならず卒業できなかった場合、落第した場合）の者
- ・卒業までに少なくとも週に15時間の単位を取らなくてはならないコース（キャリアや今後の教育についてカウンセリングも含め）の者

<成人教育（マッククラスキー・アダルトセンター他）>

□対象者は以下の通りである。

- ・高等教育を受けたいまたは高等学校卒業証明書を得たいすべての成人
- ・コンピュータや第二外国語としての英語のスキル習得を希望する者
- ・障害のある者
- ・職業訓練を受けたい者

<家庭教育>

- ・家庭教育を望むすべての保護者がそれを行うことができるが、家庭教育を管轄する法律に従わなければならない。

全ての子どもたちは19歳まで学校に通うように求められ、保護者がそれに従わない場合は若干の罰則があるが、このようなケースはたくさんあるのであまり厳密には適用されない。

<大学（カレッジとユニバーシティ）>

【公立大学】

○シティ／コミュニティカレッジシステム

カリフォルニアには、以下の 2 年生の短期大学がある（サクラメントシティカレッジ、コスムネスシティカレッジ、アメリカンリバーカレッジ、フォルソンレイクスカレッジ、サンタローザ・ジュニアカレッジ 他）。これらの大学は、美容、看護、歯科衛生、飛行機機械工などの職業の資格を提供する。また、これらの大学は、公立の 4 年制大学の最初の 2 年の単位を提供し、公立と私立への編入が可能となる。

○カリフォルニア州立大学システム

サクラメントを含め、カリフォルニア全体で 20 以上の州立大学がある。これらの大学は以下に示すオリジナル大学と同じように学位を提供する。

○オリジナルカリフォルニア大学システム（Original California University system）

高名な公立大学で優秀な高等学校の学位が求められるが、シティ／コミュニティカレッジの優秀な学生はこれらの大学やカリフォルニア州立大学に移ることは可能である。これらのカテゴリーに入る大学は、UCバークレー、UCLA、UCサンディエゴ、UCサンタバーバラ、UCリバーサイド、USサンタクルス、UCデイビス、UCメルセド、がある。また、これらのいくつかの大学は医学部、歯学部、獣医学部を持っている。

【私立大学】

これらには、授業料の高い大学がたくさんある。スタンフォード、USC、パシフィック大学がよく知られている。他にもあまり知られていない利益が目的の大学もたくさんあり、その中には通常 4 年かかる学位取得が 3 年やそれ以下で得られるような制度もある。

<大学の延長システム>

多くの大学は、職に就いたり、諸事情からキャンパスで学べない人たちのために延長できる多様なプログラムを用意している。

2. キャリアとしての大学での学び（C2Cプログラム）

カリフォルニア州では、軽度知的障害や発達障害のある人たちがコミュニティカレッジ（公立の短期大学）で学ぶ“College to Career”プログラム（以下、C2Cプログラム）を進めている。このプログラムを紹介するパンフレットには、「知的障害のある学生は、学んだり、働いたりすることはできるが、サポートや専門的な訓練が必要である。C2Cプログラムのミッションは、知的障害のある学生が、高等教育を通して、有給雇用につながるキャリアと技術的な教育機会を作り、進めることにある」と記されている。また、このパンフレットでは、「大学に通う知的障害のある学生は、大学に通わない学生よりも 26 倍も雇用率が高く、76% も多い賃金を得ている」と紹介している。以下、サンタローザ短期大学（SANTA ROSA JUNIOR COLLEGE）のC2Cの概要について紹介する。

サンタローザ短期大学における「大学へのキャリアプログラム」は、知的障害や自閉症の学生が地域社会へ就職するためのキャリア選択の一つとして、カリフォルニア州リハビリテーション省とサンタローザ短期大学「障害リソース学科」（Disability Resources Department at Santa Rosa Junior College）の協力の下に開設された。毎年 20 名の学生を受け入れ、3

年間にわたるプログラムを実施している。

このプログラムで最も重要なことは、学生が大学教育の中で高いキャリアと技術的な教育と訓練を受けることによって、社会参加への強い動機づけと確かな技術を身につけることである。

サンタローザ短期大学における3年間のプログラムは、表1の通りである。プログラムは、「教育」と「職業体験」に大きく分かれ、1年目は「教育」の内容が中心で、2年目から「職業体験」に移行するように組まれている。1年のクラス学習では、生活スキルの自立に向けた内容や大学生活体験、アカデミックスキルの学習、等が中心に行われる。

2年目以降の「職業体験」については、学生を支援する「職業スキルコーチ」の役割について詳しく解説されている。主な内容は以下の7項目である。

- ① 学生の学びや改善に必要なスキルや課題を識別
- ② 職業訓練の供給
- ③ 学生と労働者とのコミュニケーションの進行
- ④ 学生に仕事を与える労働者側のサポート
- ⑤ 働く場所（環境）への配慮の実施
- ⑥ 仕事への適応状態に応じて支援の軽減
- ⑦ 学生のパフォーマンスと進捗状況についてのスタッフとのコミュニケーション

表1 サンタローザ短期大学におけるC2Cプログラム

	教育	職業体験
1年	<ul style="list-style-type: none"> ○目標 ・大学における学生生活について知る ・3年間の個別の計画を立てる ・キャリア探求 ・地域リソースを見つける <クラス学習> <ul style="list-style-type: none"> ・生活スキルの学習 ・職業探しの戦略 ・アカデミックスキルの成功のための戦略 ・学生生活 ・他の活動（個別のスケジュール） 	
2年	<ul style="list-style-type: none"> ・キャリア体験としてのサポートスキル 	<ul style="list-style-type: none"> ・職業体験（キャンパス内の労働と大学外での労働）
3年	<ul style="list-style-type: none"> ・職業訓練の支援 ・地域の職業斡旋機関の利用 	<ul style="list-style-type: none"> ・支援がある職業実習、支援がない職業実習

サンタローザ短期大学のC2Cのコースは、月曜日から木曜日の午前9時から午後3時まで、週24時間の授業を開設している。学生は基本的に興味と目的によって、それぞれの科目を選択し、その他の活動においては、クラブ活動やイベントなどへの参加も可能である。

3. 成人教育（アダルトスクール）における障害のある人への学びの支援

A. ワレン・マッククラスキー・アダルトセンター (A. Warren McClaskey Adult Center) では、①対象者の自立心や満足感を増大させる、②対象者の挑戦において最大限の可能性が発揮できるプログラムを開発する、③多様な環境や機会を提供する中で、対象者の可能性を発達させる、④地域社会へのフルンクルージョンを可能にする質の高いサービスを提供する、の基本理念の下、障害のある成人への教育プログラムを実施している。

それらを実現するためのプログラムは、そのカテゴリーから、(1) 社会化スキル、(2) 雇用の探求、(3) 地域社会へのアクセススキル、(4) 生産スキル (5) 余暇タイムスキル、のクラスが開設されている。主な内容は以下の通りである。

(1) 社会化スキル

ここでは、二つの内容が取り上げられている。一つは、地域社会へのアクセスやそれらに関わる基本的な内容の学習プログラムと、もう一つは、芸術表現をメディアとして活用するプログラムである。これらの二つのクラスはガイダンスやスーパービジョンを通じて進められる。

(2) 雇用の探求

ここでは、学生たちがリサイクルできる材料を集めたり、それらを分類したり、実際にリサイクルセンターに出かけたりして、労働者としての習慣を学ぶ。他にも、清掃活動、造園、カフェテリアの接客、他の雇用の現場が使われる。学生たちはこれらのプログラムを通じて実際に賃金を得ることも学ぶ。

(3) 地域社会へのアクセススキル

① 自立のためのライフスキル

自立生活スキルのクラスでは、地域社会での自立に必要な実用的な読みや算数、金銭管理を取り上げている。また、料理や消費者スキルも自立への準備として学ぶ。屋外イベントへの参加や計画は、次のレベルの地域社会アクセススキルへの学びの準備となる。

② 地域社会へのアクセス入門

アクセス入門編は、金銭管理、料理、移動能力、安全に対する危機対応のスキルなどである。

③ 地域社会へのアクセス中級編

中級編では、学生個々の自立に焦点を当てたプログラムを実施している。雇用されるかどうかに関わらず、すべての学生にとって毎日の地域社会アクセスを通して、それぞれに自立し、職を得て、社会参加を目指す。

(4) 生産スキル—グラフィックアート—

グラフィックアートプログラムは、仕事に必要なスキルと雇用のトレーニングを提供する。学生たちは印刷所で働く体験を通して、オフセット印刷の操作、板を作ったり、揃えたり、折り畳んだり、ホッチキス止めをしたりなどの訓練を行う。このプログラムのもう一つの主要な要素は、働くことの正しい行動、時間に間に合う、仕事を続ける、仕事を完成させる、指示に従う、同僚とも協力して仕事をする、という適切な行動に関連する内容である。

(5) 余暇タイムスキル

このプログラムの目標は、自分のニーズに出会うことである。ここでは、工芸やゲーム、運動や健全な相互関係を築くレクリエーションの機会のような一連の活動を提供する。屋外イベントは特に学生が大好きな活動であるが、支援がある開放的な場所で自分の興味を追求する。

(6) ユニークなサービスの提供

マッククラスキー・アダルトセンターでは以下のサービスの提供している。

① フルタイムのスクールナース

フルタイムのスクールナースが健康管理やトレーニングの調整、薬の管理を行っている。また、消費者の精神的、身体的な健康の必要を主張し、オンブズマンサービスが成人保護の対策をとっている。

② 人間関係のトレーニング

どの学生も週に2度行われる人間関係を学ぶクラスに参加できる。そのクラスでは健全な人間関係の促進を意図し、搾取の防止や家庭生活における幅広い示唆がなされる。

③ カフェテリアのランチサービス

ほとんどの学生が、安い値段でカフェテリアのランチを食べることができる。

4. DDSO(Developmental Disabilities Service Organization)における雇用者の学びの支援

DDSO は、サクラメントとサンワーキン地域において、最も知られた歴史のある NPO の一つで、知的障害や発達障害の人たちに多様なサービスを提供している団体である。様々なサービスのうち、「雇用+」(Employment +) のサービスにおいては、主に雇用者を対象に学びの支援を行っている。

サービスの内容は、①ライフスキル(自己選択、自己決定、金銭管理)、②生活オプション(生活支援、集団生活、健康の維持、移動)、③地域生活(地域参加、関与、貢献、ボランティア)、④芸術(絵画、音楽、ダンス、劇場、文学、詩、ギャラリー展示会)、⑤個人の成長(教育の継続、言語、コミュニケーション、コンピュータ、科学)、⑥雇用(職業訓練、職業支援、インタビュースキル)のカテゴリーに分かれ、雇用者の学びに貢献している。

表2は、2011年10-11月現在の開設講座である。今年度は芸術的な活動として映画制作がプロジェクトとして行われており、表中の「ビデオプロダクション」、「オーディオプロダクション」、「スクリーンライティング」、「カメラ操作」は映画制作に関わる内容である。本プログラムにはパートタイムで働く成人が多く参加しているが、それぞれに仕事との関係でスケジュールを組み、講座を受講している。

表2 「雇用+」の開設講座（2011年10月-11月）

	月	火	水	木	金
10:00-11:45	生活スキル	ビデオプロダクション	オーディオプロダクション	スクリーンライティング (台本執筆)	ビデオプロダクション
10:00-11:45	雇用	マイクロソフトオフィス	数学	書字/文法	コンピュータベイシック&タイピング
12:45-12:30	ランチ	ランチ	ランチ	ランチ	ランチ
12:30-14:00	カメラ操作	ビデオプロダクション	オーディオプロダクション	創作	マーケティング
12:30-14:00	情緒スキル	ドライバー教育	発音と読み	発音と読み	写真
					男性グループ・女性グループ活動

(工藤傑史)

参考文献

California State Department of Rehabilitation. California Education System. (2011)
 SANTA ROSA JUNIOR COLLEGE C2C COLLEGE TO CAREER. Santa Rosa Junior College: Disability Resource Department.

<http://online.santarosa.edu/presentation/page/?97212> (アクセス日、2012、2.10)

What is the C2C Program all about? (2011)

A.Warren McClaskey Adult Center.パンフレット及び関連資料(2011)

DDSO. ddso e+ . (2011)

DDSO. Programs. <http://www.ddso.org/Programs.htm> (アクセス日、2012 .2.10)

専門研究B
(重点推進研究)

特別支援学校（知的障害）高等部における
軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究
—必要性の高い指導内容の整理と教育課程のモデルの提案—
平成22年度～23年度

研究成果報告書

研究代表者 井上昌士

平成24年3月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go>.