



筑紫女学園大学リポジット

知的能力障がいのある子どもの教育に関する 特別支援の現状

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 筑紫女学園大学 公開日: 2024-10-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: クマール, スレンダー メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/2000010

知的能力障がいのある子どもの教育に関する 特別支援の現状

クマール・スレンダー

Special Education Support to the Children with Intellectual Disabilities in Present Situations

KUMAR Surender

はじめに

障がいのある子どもの教育として特別支援教育が一般的に知られている。特別支援教育では障がいのある子どもの障がいの程度によって指導を行うのではなく、その子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じて適切な教育支援を行うという流れになっている。知的能力障がいを持つ子どもたちの教育は、教育制度において特別な配慮が必要な分野の一つであり、社会的な包摂と公平性を確保するために不可欠なものである。障がいのある子どもに対して教師が学習上の困難を改善及び克服する手立てを尽くすことが、彼ら一人一人の教育的ニーズに応じた教育を行うことであり、十分に考慮した授業を考える必要がある。知的能力障がいのある子どもたちへの特別支援の現状に焦点を当て、その重要性、課題、および改善のための提案について論じる。知的能力障がいのある子どもたちに対する特別支援は、彼らが最大限の可能性を発揮し、充実した生活を送るために不可欠なものであり、社会全体にとっても利益があると言える。DSM-5及びICD-10によって知的能力障がいのある子どもの特徴による行動理解が詳しく説明されている (Kumar, 2023)。

知的能力障がい (Intellectual Disability) :

知的能力障がいは、一般的な知的発達が遅れているか、制約を受けている子どもたちを指す。これは一般的に、知的指数 (IQ) が平均よりも低い範囲にあることを示す。知的能力障がいは、個々の子どもに異なる程度で現れ、その原因も多様である。これには染色体異常、遺伝的な要因、環境的な要因などが含まれる。知的能力障がいは、子どもたちが日常生活や学校で適切なサポートを必要とすることを意味している。知的能力障がい (知的発達症) は、発達期に発症し、概念的、社会的、および実用的な領域における知的機能と適応機能両面の欠陥を含む障害である (DSM-5)。領域の説明は次のようである。

概念的領域 : 記憶、言語、読字、書字、数学的思考、実用的な知識の習得、問題解決、および新規

場面における判断においての能力についての領域。

社会的領域：特に他者の思考・感情・および体験を認識すること、共感、対人的コミュニケーション技能、友情関係を築く能力、および社会的な判断についての領域。

実用的領域：特にセルフケア、仕事の責任、金銭管理、娯楽、行動の自己管理、および学校と仕事の課題の調整といった実生活での学習および自己管理についての領域。

特別支援教育の必要性：

知的能力障がいのある子どもたちにとって、特別支援教育は不可欠である。その必要性として、特別支援教育は、平等と包摂の原則に基づいている。これらの原則は、障がいの有無にかかわらず、すべての子どもたちが教育を受ける機会を持つ権利を持っていることを強調している。知的能力障がいのある子どもたちも、他の子どもたちと同じく教育を受け、社会に参加する機会を持つべきである。

特別な教育ニーズへの対応：

特別支援教育を通常の学級に在籍する LD、ADHD、ダウン症、肢体不自由、脳性麻痺、知的能力障がいのある子どもたちを対象にした教育である。従来は、医学的な視点からカテゴリー化された障がい種別に応じて教育的対応が考えられてきた。しかし、医学的に分類された障がいへの対応が一人ひとりの教育的ニーズへの対応と必ずしも一致しないことがある。イギリスでは、いち早くこのような視点からの教育が考えられた。教育的に特殊な子どもの場合、特別な教育を必要とする子どものため、Regular School Program を提案した (Kirk, 1962)。Regular とは、同一年齢でも発達の程度や物の理解力は子どもによって様々であるのに、Regular という教育内容をすべての子どもに一斉に与え、同じように学習させ、同じ速さで身につけさせようとするものである。それでは合わない子どもが枠外にはじき出されてしまうことがある。もし、Regular がただ 1 つではなく、いくつかの種類が用意されていれば、枠外に出なくて済む者がいるかもしれない (太田, 2006)。知的能力障がいとして、個々の子どもに異なる障がいの程度がある。一部の子どもたちは比較的軽度の障がいを持つ一方、他の子どもたちはより深刻な制約を抱えていることもある。特別支援教育は、個々の子どものニーズに合わせた教育プランを提供し、彼らが最大限の成長と発展を遂げるのを支援する役割を果たす。

社会的インクルージョン：特別支援教育は、知的能力障がいのある子どもたちを社会に組み込むための重要な手段でもある。これにより、彼らは他の子どもたちと協力し、共に学び、友情を築く機会を持つことができる。これは、将来的に社会的なインクルージョンを促進し、差別や排除を減少させるのに役立つ。

特別支援教育の課題と問題点：

知的能力障がいのある子どもたちに対する特別支援教育を行うには以下のような多くの課題と問題点が存在する。

資源不足：多くの場合、特別支援教育に必要な資源が不足していることがある。これには、特別な教育資材、専門的な教育者、サポートスタッフ、および適切な施設が含まれる。資源の不足は、子どもたちへの適切な支援を提供する障がいとなる。

教育者の専門知識の不足：特別支援教育は専門的な知識とスキルを必要とするが、教育者の中にはそれを持たない者もいる。これにより、子どもたちへの適切な指導やサポートが不足し、教育の質が低下する可能性がある。

偏見と差別：知的能力障がいのある子どもたちやその家族は、社会的な偏見や差別に直面することがあり、子どもたちの自尊心や学習環境に悪影響を与える可能性がある。社会全体で偏見と差別を減少させるための教育と啓発が必要である。

改善策と提案：知的能力障がいのある子どもたちへの特別支援教育の現状を改善するためには、以下の提案を考慮することが重要である。

資源の増加：教育機関や政府は、特別支援教育への適切な資源の提供を増やす必要がある。これには、教材や施設の整備、専門的な教育者やサポートスタッフの配置、追加の予算の割り当てが含まれる。

教育者の専門知識向上：特別支援教育を担当する教育者に対して、専門的なトレーニングや継続的な教育を提供することが重要である。これにより、教育者は子どもたちのニーズを理解し、適切なサポートを提供する能力を向上させることができる。

インクルーシブ教育の促進：特別支援教育は、単なる分離教育ではなく、インクルーシブ教育の一部として捉えるべきである。一般教育と特別支援教育の連携を強化し、子どもたちができる限り一般教育環境で学ぶ機会を提供するべきである。

コミュニティの啓発：社会全体で知的能力障がいについての認識を高め、偏見や差別を減少させるための啓発活動が必要である。コミュニティ全体が子どもたちとその家族を受け入れ、サポートする文化を作り上げる必要がある。

知的能力障がいの教育指導の取り組み：

特別支援教育の指導要領（2017）において、知的能力障がいの教育指導は、障がいのある児童・生徒に対して適切な支援を提供するための方針やガイドラインを提供している。以下に、知的能力障がいの教育指導の取り組みに関連する要点をいくつか示す。児童・生徒ごとに適切な支援を提供するために個別支援計画（IEP）を策定する。IEPとは、障がいの種類や程度に合わせた教育目標や支援策を明確にし、それを実施するための計画である。

アクセス可能な教育環境の提供：教育機関は知的能力障がいを持つ児童・生徒に対してアクセス可能な環境を提供する責任があり、特別な教室や施設、アシストテクノロジーの利用、バリアフリーな設備などが含まれる。

適切な教育方法の選定：児童・生徒の能力やニーズに応じて適切な教育方法を選定、個別指導、小グループ指導、多様な教材や教育技術の活用などが含まれる。

専門的な支援の提供：知的能力障がいを持つ児童・生徒に対して、専門的な支援を提供するために特別教育教員やスペシャリストの協力が必要である。これは、教育的評価、セラピストからの支援、視覚や聴覚の補助を含む。

協力と連携：教育機関、保護者、専門家、地域社会との協力と連携が重要である。知的能力障がいを持つ児童・生徒の総合的な支援には、さまざまなステークホルダーの協力が必要である。

モニタリングと評価：IEPの目標達成度や教育プログラムの有効性を定期的にモニタリングし、評価することが大切である。必要に応じて、プランの調整や再評価を行う。

個別ニーズへの柔軟性：知的能力障がいは、児童・生徒ごとに異なるため、柔軟性を持ったアプローチが必要である。教育プランや支援策は、障がいの特性に合わせて調整されるべきと考える。

尊重と包摂：知的能力障がいを持つ児童・生徒を尊重し、学校コミュニティに包摂するための教育環境を促進し、差別やいじめの防止にも取り組む。

これらの指導要領に基づいて、知的能力障がいを持つ児童・生徒に対する教育指導は、包括的かつ効果的なものとなるように計画・実施される。また、地域や国によって異なる法律や規制が存在するため、それらにも準拠することが重要である（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領2017公示）。

小中学部学習指導要領による知的能力障がいの理解と指導の現状：

知的能力障がいの定義理解：知的能力障がいとは、知的機能の発達に明らかな遅れと、適応行動

の困難性を伴う状態が、発達期に起こるものを言う。「知的機能の発達に明らかな遅れがある状態」とは、認知や言語などに関わる精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に、同年齢の児童生徒と比較して平均的水準より有意な遅れが明らかな状態。「適応行動の困難性」とは、他人との意思疎通、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについて、その年齢段階に標準的に要求されるまでには至っていないこと。適応行動の習得や習熟に困難があるために、実際の生活において支障をきたしている状態。「伴う状態」とは、「知的機能の発達に明らかな遅れ」と「適応行動の困難性」の両方が同時に存在する状態。知的機能の発達の遅れの原因は、概括的に言えば、中枢神経系の機能障害であり、適応行動の困難性の背景は、周囲の要求水準の問題などの心理的、社会的、環境的要因等の関係。

適応行動の面で生じやすい困難さ：

1. 概念的スキルの困難性：言語発達：言語理解、言語表出能力など・学習技能：読字、書字、計算、推論など；2. 社会的スキルの困難性：対人スキル：友達関係など・社会的行動：社会的ルールの理解、集団行動など；3. 実用的スキルの困難性：日常生活習慣行動：食事、排泄、衣服の着脱、清潔行動など；ライフスキル：買い物、乗り物の利用、公共機関の利用など、運動機能：協調運動、運動動作技能、持久力など。

各教科：

小学部の各教科：生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育

外国語活動…小学部3年生以上に必要に応じて設けることができる。

中学部の各教科：国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭

外国語科…生徒や学校の実態を考慮し学校の判断により必要に応じ、設けることができる。

発達期における知的機能の障害を踏まえ、児童生徒が自立し、社会参加するために必要な「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」を身に付けることを重視し、各教科等の目標と内容等を示している。

段階の考え方：

1. 段階別に示している理由は、発達期における知的機能の障害が、同一学年であっても、個人差が大きく、学力や学習状況も異なるからである。
2. 段階を設けて示すことにより、個々の児童生徒の実態等に即して、各教科の内容を精選して、効果的な指導ができるようにしている。
3. 今回の改訂では、各段階における育成を目指す資質・能力を明確にすることから、段階ごとの目標を新設し、小学部は3つの段階、中学部は新たに段階を新設し2つの段階により目標を示している。学びの連続性を重視した対応も必要である。

各段階の構成：児童生徒の知的機能の障害状態と適応行動の困難性を踏まえ、各教科の各段階は基本的に、知的発達、身体発育、運動発達、生活行動、社会性、職業能力、情緒面での発達等の状態により目標を定め、小学部 1 段階から中学部 2 段階にわたり構成している。

小学部：

一段階：主として知的障害の程度は、比較的強く、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのにほぼ常時援助が必要である者を対象とした内容。知的発達が極めて未分化であり、認知面での発達も十分でないことや、生活経験の積み重ねが少ないことなどから、主として教師の直接的な援助を受けながら、児童が体験し、事物に気付き注意を向けたり、関心や興味をもったり、基本的な行動の一つ一つを着実に身に付けたりすることをねらいとする内容。

二段階：知的障害の程度は、一段階ほどではないが、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする者を対象とした内容。1 段階を踏まえ、主として教師からの言葉掛けによる援助を受けながら、教師が示した動作や動きを模倣したりするなどして、目的をもった遊びや行動をとったり、児童が基本的な行動を身に付けることをねらいとする内容。

三段階：知的障害の程度は、他人との意思の疎通や日常生活を営む際に困難が見られる。適宜、援助を必要とする者を対象とした内容。二段階を踏まえ、主として児童が自ら場面や順序などの様子に気付いたり、主体的に活動に取り組んだりしながら、社会生活につながる行動を身に付けることをねらいとする内容。

中学部：

一段階：小学部三段階を踏まえ、生活年齢に応じながら、主として経験の積み重ねを重視するとともに、他人との意思の疎通や日常生活への適応に困難が大きい生徒にも配慮した内容。主として生徒が自ら主体的に活動に取り組み、経験したことを活用したり、順番を考えたりして、日常生活や社会生活の基礎を育てることをねらいとする内容。

二段階：中学部一段階を踏まえ、生徒の日常生活や社会生活及び将来の職業生活の基礎を育てることをねらいとする内容。主として生徒が自ら主体的に活動に取り組み、目的に応じて選択したり、処理したりするなど工夫し、将来の職業生活を見据えた力を身に付けられるようにしていくことをねらいとする内容。

知的能力障がいのある児童生徒の学習上の特性：

1. 学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面で活かすことが難しいため、実際の生活場面に即しながら、繰り返して学習することにより、必要な知識や技能等を身に付けられるようにする継続的、段階的な指導が重要となる。
2. 成功体験が少ないことなどにより、主体的に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い

ため、学習の過程では、児童が頑張っているところやできたところを細かく認めたり、称賛したりして、児童生徒の自信や主体的に取り組む意欲を育むことが重要となる。

3. 抽象的な内容の指導よりも、実際的な生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的である。
4. 教材・教具、補助具やジグ等を含めた学習環境の効果的な設定、児童生徒への関わり方の一貫性や継続性の確保などの教育的対応や、在籍する児童生徒に対する周囲の理解などの環境的条件を整え、知的障害のある児童生徒の学習活動への主体的な参加や経験の拡大を促していくことも大切である。
5. 児童生徒の多様な学びの可能性を引き出すために・学校だけでなく、児童生徒に関わる家族や支援者、家庭等での様子など、児童生徒を取り巻く環境や周囲の理解なども視野に入れた児童生徒の確実な実態把握が必要である。知的障害が極めて重度である場合は、本来持っている能力を十分に発揮できない場合があるため、より詳細な実態把握が必要である。視覚障害、聴覚障害、肢体不自由や病弱など、他の障害を併せ有することも多いので、より一層のきめ細やかな配慮が必要となる。(特別支援学校小学部・中学部学習指導要領2017公示)

知的能力障がいのある子どもの学習の実践例：

ブレイらは (Bray et al., 1994)、11歳の軽度の知的能力障がいのある子ども外的記憶方略の利用について、7歳から11歳の健常児と比較検討した。外的記憶方略とは、私たちが外出すべき時に持っていくべき物を忘れないようにするため常に同じ場所に置いたり、何かを覚えておくためにメモなどの方法を使うことを指す。ブレイらは、「鍵を椅子の上に置いて」、「帽子をテーブルの前において」といった“物”を“対象物”に位置づける文章を2文あるいは4文聞かせ、その後その通りに実行させ、正しく実行できた要素数を検討した。7歳の健常児と11歳の知的能力障がいのある子どもはベースラインでは、多くの対象児が物を指さし、少数がものを手に取るといった方略をとり、さらにそれらを対象のほうに向けるという方略も出現していた。一方、11歳の健常児は、2文の記憶ではほとんど外的記憶方略を示さなかった。4文条件で記憶の負荷が高くなると物を指さすという外的方略が出現した。さらに、プロンプト条件として「文を聞いている時、物をもってもよいし、それを動かしたければ研究ボード内で動かしてもよい。そうするとボード内で物を組み合わせるという内容を覚えやすくなるよ」と特定の方略を指示することなく援助を与えた。このプロンプトにより、年齢や知的的発達水準にかかわらずほとんどの子どもが物を移動し、あるいは前段階にあった外的記憶方略をとった。このことは、方略選択の基準にある認知能力は、子どもが物を動かしてもよいこと、それが記憶を助けるというごくわずかな情報を与える場合には違いがないことを示唆している (梅谷・堅田, 2002)。

量的感覚を育てる「金銭」と「時計」の指導：

1. 「金銭の量的感覚」：①コカ・コーラは180円で買えるため、100円玉1個、50円玉1個、10円玉3個が必要。②人参2本と大根、合わせて300円です。1000円を払うとおつりは700円もら

- う。③500円1個と300円3個持っている、1000円になるため、あと何円いる？100円玉2個。
2. 「時間の感覚」：①時計の長い針が時計一周回ると何分になる？答えは60分。②デジタル時計を使って3分経ったら音楽を止める。5分経ったら何々を持ってくる。③今11：30で、給食は12：00です。給食まで後何分ですか？答えは30分です。

「金銭」や「時間」の指導は、生活の中で使用する算数・数学であるので、生活の中で使用するものを通しての経験が大事である。しかし、子どもそれぞれの理解度には個人差がある。こうした子どもは、金銭と時計に関連の「結びつき、社会ルールの理解、算数・数学的理解」のいずれかにつまずきがあったり、混乱が生じたりすることが考えられる。こうした金銭や時計を算数・数学の時間で扱う場合は、「量から数へ」といった「数量指導」の基本を踏まえつつ、金銭や時計の指導のルールを理解させることが教師に課せられた課題なのだと考える（小川他，2007）。

算数課題の学習への気づき：

健常児と知的能力障がいのある子どもの学習への気づきに関する算数課題を作成した。軽・中度知的能力障がいのある子ども高校1年生（n = 114）と健常な小学5年生（n = 74）に課題を実施した。その結果、中度知的能力障がいのある子どもの数学と算数の学習への気づきは、軽度知的障害児と健常児より低い程度であった。健常児は計算式及び文章課題に重点を見つけて課題をまとめた。知的能力障がいのある子どもは算数式の課題はできるが、文章問題理解につまずく。しかし、重点の下に線を引いたら理解が深まり、まとめやすくなった（Kumar, 1999）。知的能力障がいがある高校生20人 平均年齢16.8才、IQ 平均 健常な高校2年生28人 平均年齢16.4才、健常な小学4年生28人 平均年齢10.2才に学習への気づきの算数課題を実施した結果、軽度の知的障がい児は「中程度の学習への気づき」を持ち、学習内容を理解する時、学習前に過剰な情報を与えない方が良かった（Kumar, 1997）。

集団編成と授業づくり：

授業の過程に重んじた教授学的視点に立ち、仮説として授業の構成要素を次のステップのように設定する。1. 子どもの理解（障がい・発達・生活の視点、意欲、態度など）；2. 教育目標の設定（本時の目標、個人のめあて）；3. 授業準備（課題の設定、教材の選定、授業内容の構想）；4. 授業実施（相互作用、教材の提示、授業の雰囲気、学習指導）；5. 授業評価（学習の成果、目標の達成、設計の吟味と修正）で行い、設計、実施、総括、再設計のサイクルで授業を創造する。

ダウン症の発音・言語の個別指導：

教具を介して増強された指導者の発音を、即時的に発音する練習（もしもしホース）。教具を使用し、自ら発した音を増強し聴覚フィードバックをさせる発音練習。教具の音笛を鳴らしながら、音節を意味した発音練習。数と音節数が一致する単語を練習する。3音節の練習、苦手なk音、g音の練習など。

パニックの問題：

特に自閉スペクトラム症のある子どもにパニックの問題が見られる。その原因がいくつか考えられる。1. 快・不快、生理的欲求のレベル：「触られて気持ちが悪い」「音がうるさい」など、不快な状況やおなかがすいた、ねむい、などの生理的欲求が原因でパニックを起こすことがある。2. 気になる部分のこだわりがある：彼らにとって気になる部分があり、それをどうにかしたい、でもそれができない、どうしたらいいか分からないなどがパニックの原因である。例えば：教室のドアが数センチ開いているのが気になり、閉めに行きたいのに先生に止められてしまったらパニックになった。3. 過去の経験が突然よみがえる（フラッシュバック）：周囲や環境に何の問題もないので、過去のいやな思い出や経験など何らかの原因でパニックを起こすこともある。こういったことに対して教師としての配慮が必要である。例えば：ドアが開いていたのが気になったんだね、と言ってあげ、閉めてもよい。過去の経験になるようなVTRなどを避け、できるだけ子どもが不快になる状況を把握してそれに配慮する。認められる範囲で子どもの行動を認めてあげるなどを通して信頼を深めることが大切である（小川，2007）。

まとめ：

知的能力障がいのある子どもたちへの特別支援教育は、社会的な包摂と公平性の観点から不可欠である。しかし、現在の状況では多くの課題が存在し、改善が必要である。資源の増加、教育者の専門知識向上、インクルーシブ教育の促進、コミュニティの啓発など、様々なアプローチが必要である。知的能力障がいのある子どもたちが最大限の可能性を發揮し、充実した生活を送るために、私たちは彼らに対する支援を強化する責任がある。知的能力障がいのある子どもたちに公平で包摂的な教育を提供するために、教育制度全体が連携し、努力を続ける必要があると考えられる。障がいのある子どもの学習指導要領では、児童生徒の知的機能の障がい状態と適応行動の困難性を踏まえ、各教科の各段階は、基本的には、知的発達、身体発育、運動発達、生活行動、社会性、職業能力、情緒面での発達等の状態を考慮して目標を定め、小学部一段階から中学部二段階にわたり構成している。子どもの心理的状态、家庭及び学習環境に適応した教材の選定も必要である。

引用・参考文献

- 梅谷忠勇・堅田明義（2002）。『知的障がい児の心理学』。田研出版
- 小川英彦・新井英靖・高橋浩平・広瀬信雄・湯浅恭正（2007）。『特別支援教育の授業を組み立てよう』。黎明書房
- 太田正己（2006）。『特別支援教育のための授業力を高める方法』。黎明書房
- 文部科学省（2017）。特別支援学校小学部・中学部学習指導要領2017公示
- American Psychiatric Association（著），日本精神神経学会（日本語版用語監修），高橋三郎，大野裕（監訳）。『DSM-5精神疾患の分類と診断の手引』。医学書院，2014
- Bray, N. W., Saarnio, D. A., Borges, L. M., & Hawk, L. W. (1994). Intellectual and developmental differences in external memory strategies. *American Journal on Mental Retardation*, **99**, 19-31.
- Kirk, S. A. (1962). Educating exceptional children. Houghton Mifflin.

- Kumar, S. (1997). Classroom learning awareness in students with mild mental retardation. *Research Bulletin Educational Psychology, Kyushu University*, **42**(2), 151-156.
- Kumar, S. (1999). Learning awareness of the students with mental retardation as moderated by cooperative and competitive approach for performance in mathematics and Japanese language. *Ug-dymo Psihologija*, **Vol. 2, No. 3**, 29-32.
- Kumar, S.(2023)。知的能力障がいのある子どもの教育及び日常生活への特別支援の理解。 *Journal of the Humanities Research Institute Chikushi Jogakuen University*, **Vol. 34**, 1-11.

KUMAR Surender (スレンダー・クマール：筑紫女学園大学 初等教育・保育専攻 教授)