

Ⅲ 知的障害

知的障害とは、一般に、同年齢の子供と比べて、「認知や言語などにかかわる知的機能」が著しく劣り、「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の適応能力」も不十分であるので，特別な支援や配慮が必要な状態とされている。また，その状態は，環境的・社会的条件で変わり得る可能性があるといわれている。

1 知的障害のある子供の教育的ニーズ

(1) 早期からの教育的対応の重要性

一般に，乳幼児期は，心身の発達において極めて重要な時期である。子供は周囲の環境に適応していきながら，人とのかかわりを学び，興味・関心が生活の中で様々な対象に広がっていく。

特に幼児期においては，身体が著しく発育するとともに，運動機能も著しく発達する時期である。そのため自分の力で取り組むことができることが多くなり，幼児の活動性は著しく高まる時期である。

一方で，知的機能に遅れがある場合には，乳幼児期に，同年齢の子供と比較して言語発達が遅れたり，着替えや排せつなどの基本的な生活習慣に関する遅れが顕著であったりするほか，始歩の遅れなど運動発達の遅れも見られることがあることから，保護者が子供の成長発達に不安を抱く場合が多い。

そのため，十分に保護者の心情を理解しながら，子供の成長発達の状態を的確に把握し，子供が生活に必要な望ましい習慣等を身に付けることができるよう，発達段階に適した適切な教育的対応を早期から行うことが大切である。

早期から対応していくこととは，例えば，就学前の教育相談機関等の連携により，子供の言語理解の程度などを把握した上で，保護者や指導者が共に，子供の言語理解に適した言葉で働きかけをし，子供の理解を促すことなどである。さらに理解を促すために絵カードなどの視覚的な情報を補足するなど支援を工夫していくことで，子供は，理解できる語彙を増やし，相手の話を聞き取ろうという姿勢や自ら話しかけようとする意欲の向上につながることも多い。

着替えや排せつなどの基本的な生活習慣の面では，着替える手順を明確にすることや，定時排せつする生活リズムの獲得など，家庭と関係機関等が連携した早期からの取組が学齢期の基礎となることが多い。また，時間をかけた段階的な指導により，着替えや排せつが一人でできるようになる場合が多い。

学齢期においては，習得した知識が生活に結び付きにくいことや，場面や状況を理解した上での適切な判断や行動が難しい場合が多い。そのため生活に結びつく具体的，実質的な内容を指導内容に位置付け，個別の指導計画に基づく個に応じた指導を丁寧に行う必要がある。

(2) 障害の理解に関する保護者等への支援の重要性

2～3歳以降，言語発達の遅れから保護者が気付いたり，乳幼児健康診査で言語発達が遅いことが分かったりすることを契機に，その後の児童相談所における判定や医療機関における診断により，知的障害があることが判明することが多い。

また、染色体異常（ダウン症候群等）や、遺伝性疾患があることが先に診断され、知的障害が推定されることもある。

保護者が子供に障害があることが分かったときの気持ちを出発点として、障害を理解する態度をもつようになるまでの過程においては、関係者の十分な配慮、つまり保護者の心情理解が特に必要とされる。また、保護者が子供の障害や発達の実態を的確に把握し、それに即した教育の方針、方法が考えられるよう配慮して、教育相談等を行いながら個別の教育支援計画を作成し、子供の就学先について総合的に判断していくことが大切である。

一般に、乳幼児期から青年期までの各時期を通じて、教育効果を上げるためには、保護者や家族の適切なかかわりが必要である。しかしながら、保護者は、知的障害のある子供の生活習慣の身に付け方や学習の仕方などへの配慮について十分に知識や情報を得ていない場合も多い。そのため、各発達段階において、学校や教育相談機関等が、一人一人の子供の状態に即しながら、保護者や家族に情報提供し、適切な助言や支援を行っていくことが大切である。

2 知的障害のある子供の教育の場と提供可能な教育機能

知的障害のある子供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）」と称す）、知的障害特別支援学級は、次のような障害の程度の子供を対象に設置されている。

（1） 特別支援学校（知的障害）

特別支援学校（知的障害）の対象者である子供の障害の程度は以下のように示されている。

- 一 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頻繁に援助を必要とする程度のもの
- 二 知的発達の遅滞の程度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

（学校教育法施行令第22条の3）

「知的発達の遅滞があり」ということは、認知や言語などにかかわる知的機能の発達に明らかな遅れがあるという意味である。つまり、精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に、同年齢の子供と比較して平均的水準より明らかに遅れが有意にあるということである。

「他人との意思疎通」について、規定では、知的機能の発達の遅れが明らかにあることを前提に、基準として、「他人との意思疎通が困難で」あることを示している。

「他人との意思疎通が困難」とは、特別な配慮なしに、その年齢段階に標準的に要求されるコミュニケーション能力が身に付いていないため、一般的な会話をする際に話された内容を理解することや自分の意思を伝えることが著しく困難であり、

他人とのコミュニケーションに支障がある状態を示す。知的障害における意思疎通の困難さは、知的機能の発達の遅滞により、相手から発信された情報が理解できず、的確な対応ができないために、人とのコミュニケーションが十分に図れないことをいう。

「日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする」とは、一定の動作、行為の意味、目的、必要性を理解できず、その年齢段階に標準的に要求される日常生活上の行為に、ほとんどの場合又は常に援助が必要である程度のことをいう。例えば、同年齢の子供たちが箸を一人で使えるようになっていても、箸を使うことが理解できないために、箸を使った食事の際にはいつも援助が必要である、又は排せつの始末をする意味が分からずに、トイレトペーパーを使う際には、ほとんどの場合又は常に援助が必要である場合などである。

「社会生活への適応が著しく困難」とは、例えば、低学年段階では、他人とかかわって遊ぶ、自分から他人に働きかける、友達関係をつくる、簡単な決まりを守って行動する、身近な危険を察知し回避する、身近な日常生活における行動（身辺処理など）が特に難しいことなどが考えられる。年齢が高まるにつれても、例えば、社会的なルールに沿った行動をしたり、他人と適切にかかわりながら生活や仕事をしたり、自己の役割を知り責任をもって取り組んだりすることが難しいことが考えられる。また、自信を失うなどの理由から潜在的な学習能力を十分に発揮することなどが特に難しい状態も考えられる。

参考

前回の改正から、知的障害の程度については、単に「中度」「軽度」などの程度では規定せずに、日常生活及び社会生活への適応能力の観点も含めて規定されている。

就学指導においては、以前は知的障害の程度を具体的に示すものとして、309号通達（昭和53年10月6日文初特第309号：現在は廃止）があり、同通達では「自他の意思の交換が著しく困難」などの基準が示されていた。これらの基準においても、知的障害であるかどうかについては日常生活等の適応性を観点に考慮されている。このようなことも踏まえて、知的障害の程度については、以前の中度以上に当たるものとして「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頻繁に援助を必要とする程度のもの」とし、以前の軽度の一部に当たるものとして「知的発達の遅滞の程度が前号にあ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」と規定されている。

[参考：309号通達（抜粋）]

3 知的障害者について

(1) 教育措置

ア 施行令の表知的障害者の項に規定する程度の知的障害者は養護学校において教育すること。

施行令の表知的障害者の項において「知的発達の遅滞の程度が中度以上のもの」とは、重度の知的障害及び中度の知的障害を指し、重度の知的障害とは、ほとんど言語を解さず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度のもの（知能指数（IQ）による分類を参考とすれば（以下「IQ」という。）25ないし20以下のもの）、中程

度の知的障害とは環境の変化に適応する能力が乏しく、他人の助けによりようやく身の事柄を処理することができる程度のもの（IQ20ないし25から50の程度）をいう。

施行令の表知的障害者の項において「知的発達の遅滞の程度が軽度のもの」とは、軽度の知的障害を指し、軽度の知的障害とは、日常生活に差し支えない程度に身の事柄を処理することができるが、抽象的な思考は困難である程度のもの（IQ50から75の程度）をいう。

（2） 知的障害特別支援学級

知的障害特別支援学級の対象となる知的障害者の障害の程度は以下のように示されている。

知的発達の遅滞があり、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
(平成25年10月4日付け25文科初第756号初等中等教育局長通知)

知的障害特別支援学級の対象は、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、抽象的な概念を使った会話などになると、その理解が困難な程度の者となる。

例えば、日常会話の中で、晴れや雨などの天気の状態について分かるようになっても、「明日の天気」などのように時間の概念が入ると理解できなかつたりすることや、比較的短い文章であっても、全体的な内容を理解し短くまとめて話すことなどが困難であつたりすることである。

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、排せつ、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。

（3） 知的障害教育における必要な指導

知的障害のある子供の学習上の特性としては、習得した知識や技能が偏ったり、断片的になりやすかつたりすることがある。そのため、習得した知識や技能が実際の生活には応用されにくい傾向があり、また、抽象的な指導内容よりは、実際の・具体的な内容が習得されやすい傾向がある。

このような特性から、次のような教育的対応を基本とすることが重要である。

- ・ 子供が、自ら見通しをもって行動できるよう、日課や学習環境などを分かりやすくし、規則的でまとまりのある学校生活が送れるようにする。
- ・ 望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に必要な技能や習慣が身に付くよう指導する。
- ・ 生活に結び付いた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際の状況下で指導する。

- ・ 生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるよう指導する。
- ・ できる限り子供の成功経験を豊富にするとともに、自発的・自主的な活動を大切にし、主体的活動を促すよう指導する。
- ・ 子供一人一人の発達の不均衡な面や情緒の不安定さなどの課題に応じた指導を徹底する。

これらの対応は、全ての子供への対応で留意すべきことと言えるが、知的障害のある子供に対してはその際の指導を丁寧に繰り返し行うことが必要とされる。

① 特別支援学校（知的障害）における指導

教育機能

特別支援学校（知的障害）には、小学部、中学部、高等部等が設けられており、さらに、高等部には、普通科のほかに「家政」・「農業」・「工業」・「流通・サービス」・「福祉」の職業教育を主とする学科が設けられていることもある。また、幼稚部を設けている学校もある。

教育目標

知的障害教育の目標も、一人一人の子供の全人的発達を図り、その可能性を最大限に伸ばすという点では、基本的に小学校、中学校及び高等学校と同様である。しかし、在学する子供の障害の特性を考慮すると、日常生活や社会生活の技能や習慣を身に付けるなど、望ましい社会参加のための知識、技能及び態度を養うことに重点を置くことになる。

ア 特別支援学校（知的障害）の教育課程・指導計画の特色

特別支援学校（知的障害）の教育課程は、子供の発達段階や経験などを踏まえ、実生活に結び付いた内容を中心に構成していることが大きな特色である。

小学部、中学部、高等部における各教科の目標と内容は、子供の障害の状態などを考慮して、小学部における生活科をはじめ、小学校等とは別な各教科等を設定している。また、教育課程の区分は、各教科、道徳、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間（総合的な学習の時間については小学部を除く。）に分類しているが、実際の指導を計画し、展開する段階では、学校教育法施行規則第130条に基づき、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことも取り入れられている。

なお、外国語活動については、特別支援学校（知的障害）には設けられていない。

イ 教科別の指導

教科別の指導は、各教科の時間を設定して教科ごとに指導することである。指導を行う教科やその授業時数の定め方は、対象となる子供の実態に

よっても異なる。

また、学習指導要領においては、各教科の名称は小学校等とほぼ同じではあるが、その目標や内容は、小学校等とは異なり、子供一人一人の障害の特性に応じて、実際の生活に生かすことができる事柄を指導するようになっている。

教科別の指導を計画するに当たっては、一人一人の子供の実態に合わせて、学習内容を個別的に選択・組織している。また、指導に当たっては、子供の実態に合わせて、授業における指導方法を創意工夫し、学習活動につながるねらいを設定し、段階的に指導を行っている。

また、他教科、道徳、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間（総合的な学習の時間については小学部を除く）との関連、また、各教科等を合わせた指導との関連を図り、習得したことを実際の生活に役立てるようにしている。

特別支援学校（知的障害）の教科書

教科書について、特別支援学校（知的障害）小学部・中学部用の教科書としては、文部科学省の著作による国語、算数・数学、音楽の教科書が作成されており、基本的には、それらの教科書の使用義務がある。それら以外の各教科、及び高等部の各教科については、文部科学省による著作本又は検定教科書は発行されていない。

そのため、学校教育法附則第9条の規定に基づき、設置者の定めるところにより、他の適切な教科書（一般図書を含む）を使用することができるようになっていることから、子供の実態等に即した教科書としてそれらが採択され、使用されている。

ウ 領域別の指導

a 道徳の指導

道徳の指導においては、子供の興味・関心や生活に結び付いた具体的な題材を設定し、実際的な活動を取り入れたり視聴覚機器を活用したりするなどの一層の工夫を行い、道徳的実践力が身に付くよう指導を行っている。

なお、特別支援学校（知的障害）の高等部には、道徳が設けられている。

b 特別活動の指導

特別活動の指導に当たっては、子供の実態、特に学習上の特性等を十分に考慮し、適切に創意工夫して実施している。学習上の特性等とは、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていない場合もあり、活動に取り組む意欲を育むことができる行事設定などである。

特別活動の指導を計画する際には、各教科、道徳、自立活動及び総合的な学習の時間や各教科等を合わせた指導における指導との関連を図るとと

もに、小学校等の子供及び地域の人々と活動を共にする機会を設けるよう配慮している。

c 自立活動の指導

特別支援学校（知的障害）に在籍する子供には、知的発達の間階から見て言語、運動、情緒・行動などの面で、顕著な発達の間遅れや特に配慮を必要とする様々な状態が、知的障害に随伴してみられる。このような子供には、知的発達の間遅れに依じた教科の指導などのほかに、上記のような随伴してみられる顕著な発達の間遅れや特に配慮を必要とする様々な状態についての特別な指導が必要であり、これらを自立活動で指導している。

知的障害に随伴してみられる顕著な発達の間遅れや特に配慮を必要とする様々な状態は多くあり、例えば、言語面では、特異な言語の習得と使用、理解言語と表出言語の大きな差などがある。運動面では、平衡感覚の未熟さ、上肢や下肢のまひによる不随意性、筋力の低さなどがある。行動面では、固執行動、極端な偏食、異食、情緒面では、情緒発達の間未熟さ、自信欠如などがある。健康面では、てんかんや心臓疾患による生活上の影響などがあげられる。

エ 各教科等を合わせて指導する場合

特別支援学校（知的障害）の小学部、中学部、高等部においては、これまで領域・教科を合わせた指導として、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などが実践されてきている。以下の説明は、これらは例示であり、各学校においては子供の実態に即して指導計画を作成している。

小学部では、日常生活の指導、遊びの指導及び生活単元学習を中心とし、教科別の指導等を加えている傾向がある。中学部では、生活単元学習及び作業学習を中心とし、教科別の指導等を加えている傾向がある。高等部では、作業学習を中心とし、教科別の指導等を加えている傾向がある。また、地域や学校によって、対象となる子供の実態等が異なるため、必要に応じて子供の課題等を考慮し、指導に当たっては集団を再編成し、効果的な指導を行うなどの配慮がなされている。

【日常生活の指導】

日常生活の指導は、子供の日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸活動を適切に指導するものである。

日常生活の指導では、生活科の内容だけでなく、広範囲に、各教科等の内容が扱われる。それらは、例えば、衣服の着脱、洗面、手洗い、排せつ、食事、清潔など基本的な生活習慣の内容や、挨拶、言葉遣い、礼儀作法、時間を守ること、決まりを守ることなどの日常生活や社会生活において必要で基本的な内容を取り上げるものである。

日常生活の指導に当たっては、以下のような点を考慮することが重要である。

- (a) 日常生活の自然な流れに沿い、その活動を実際的で必然性のある状況下で行うものであること。
- (b) 毎日反復して行い、望ましい生活習慣の形成を図るものであり、繰り返しながら、発展的に取り扱うようにすること。
- (c) できつつあることや意欲的な面を考慮し、適切な援助を行うとともに、目標を達成していくために、段階的な指導ができるものであること。
- (d) 指導場面や集団の大きさなど、活動の特徴を踏まえ、個々の実態に即した効果的な指導ができるよう計画されていること。

【遊びの指導】

遊びの指導は、遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動を育み、心身の発達を促していくものである。

遊びの指導では、生活科の内容をはじめ、各教科等にかかわる内容が扱われ、場や遊具等が限定されることなく、子供が比較的自由に取り組むものから、期間や時間設定、題材や集団構成などに一定の条件を設定し活動するといった比較的制約性が高い遊びまで連続的に設定される。また、遊びの指導の成果が各教科別の指導等につながることもある。

遊びの指導に当たっては、次のような点を考慮することが重要である。

- (a) 子供が、積極的に遊ぼうとする環境を設定すること。
- (b) 教師と子供、子供同士のかかわりを促すことができるよう、場の設定、教師の対応、遊具等を工夫すること。
- (c) 身体活動が活発に展開できる遊びを多く取り入れるようにすること。
- (d) 遊びをできる限り制限することなく、子供の健康面や衛生面に配慮しつつ、安全に選べる場や遊具を設定すること。
- (e) 自ら遊びに取り組むことが難しい子供には、遊びを促したり、遊びに誘ったりして、いろいろな遊びが経験できるよう配慮して、遊びの楽しさを味わえるようにしていくこと。

【生活単元学習】

生活単元学習は、子供が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習するものである。

生活単元学習では、子供の学習活動は、生活的な目標や課題に沿って組織されることが大切である。また、小学部において、子供の知的障害の状態等に応じ、遊びを取り入れた生活単元学習を展開している学校もある。

生活単元学習の指導計画の作成に当たっては、以下のような点を考慮することが重要である。

- (a) 単元は、実際の生活から発展し、子供の知的障害の状態等や興味・関心などに応じたものであり、個人差の大きい集団にも適合するものであること。
- (b) 単元は、必要な知識・技能の獲得とともに、生活上の望ましい習慣・態度の形成を図るものであり、身に付けた内容が生活に生かされるものであること。
- (c) 単元は、子供が目標をもち、見通しをもって、単元の活動に積極的に取り組むものであり、目標意識や課題意識を育てる活動をも含んだものであること。
- (d) 単元は、一人一人の子供が力を発揮し、主体的に取り組むとともに、集団全体で単元の活動に共同して取り組めるものであること。
- (e) 単元は、各単元における子供の目標あるいは課題の成就に必要なかつ十分な活動で組織され、その一連の単元の活動は、子供の自然な生活としてのまとまりのあるものであること。
- (f) 単元は、豊かな内容を含む活動で組織され、子供がいろいろな単元を通して、多種多様な経験ができるよう計画されていること。

生活単元学習の指導を計画するに当たっては、1つの単元が、2、3日で終わる場合もあれば、1学期間、あるいは、1年間続く場合もあるため、年間における単元の配置、各単元の構成や展開について十分検討する必要がある。

【作業学習】

作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしながら、子供の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものである。

作業学習で取り扱われる作業活動の種類は、農耕、園芸、紙工、木工、縫製、織物、金工、窯業、セメント加工、印刷、調理、食品加工、クリーニングなどのほか、販売、清掃、接客なども含み多種多様である。

中学部・高等部における作業学習では、単に職業・家庭科の内容だけでなく、以下のような点を考慮することが重要である。

- (a) 子供にとって教育的価値の高い作業活動等を含み、それらの活動に取り組む喜びや完成の成就感が味わえること。
- (b) 地域性に立脚した特色をもつとともに、原料・材料が入手しやすく、持続性のある作業種を選定すること。
- (c) 子供の実態に応じた段階的な指導ができるものであること。
- (d) 知的障害の状態等が多様な子供が、共同で取り組める作業活動を含んでいること。
- (e) 作業内容や作業場所が安全で衛生的、健康的であり、作業量や作業の形態、実習期間などに適切な配慮がなされていること。
- (f) 作業製品等の利用価値が高く、生産から消費への流れが理解されやすいものであること。

中学部の職業・家庭科に示す「産業現場等における実習」（一般に「現場実習」や「職場実習」とも呼ばれている。）を、他の教科等と合わせて実施する場合は、作業学習として位置付けられる。その場合、「産業現場等における実習」については、現実的な条件下で、子供の職業適性等を明らかにし、職業生活ないしは社会生活への適応性を養うことを意図して実施するとともに、各教科等の広範な内容が包含されていることに留意する必要がある。

「産業現場等における実習」は、これまでも企業等の協力により実施され、大きな成果が見られるが、実施に当たっては、保護者、事業所及び公共職業安定所などの関係機関等との密接な連携を図り、綿密な計画を立てることが大切である。また、実習中の巡回指導についても適切に計画する必要がある。

② 知的障害特別支援学級における指導

知的障害特別支援学級においては、特別の教育課程を編成した上で、小集団により学習環境を整備し、通常の学級に在籍する子供との交流及び共同学習を適切に進めたり、個別対応による指導を徹底したりしている。これらにより、子供の教育上必要な指導内容を提供し、学校生活が充実するようにしている。

知的障害特別支援学級の教育課程は、原則として小学校及び中学校の学習指導要領に基づく諸規定が適用されるが、子供の障害の状態等から、特別支援学校（知的障害）の学習指導要領を参考として、その内容を取り入れるなど、特別の教育課程を編成することが認められている。したがって、教育課程編成や指導法は、特別支援学校の場合と共通することも多い。

小学校の知的障害特別支援学級では、心身の諸機能の調和的発達、基本的生活習慣の確立、日常生活に必要な基礎的な知識、技能及び態度の習得、集団生活への参加と社会生活の理解などを目標としている。

中学校の知的障害特別支援学級では、小学校における目標を十分に達成するとともに、日常の経済生活についての関心を深め、将来の職業生活や家庭生活に必要な知識、技能及び態度を身に付けることなどを目標としている。

知的障害特別支援学級においても、教科別の指導のほか、各教科等を合わせた指導を取り入れている。

なお、小学校及び中学校のいずれの知的障害特別支援学級においても、通常の学級の子供と活動を共にする機会を設け、集団生活への参加を促し、相互理解を深めるようにしている。

特別支援学級で使用される教科書については、特別の教育課程の編成により、当該学年の検定教科書を使用することが適当でない場合は、当該小学校及び中学校の設置者の定めるところにより、他の適切な教科書を使用することができる。この場合、原則として下学年用の検定教科書又は特別支援学校用の文部科学省著作教科書が採択されるが、それが不適当な場合は、設置者は他の図書（一般図書を含む）を採択することができる。

③ 通常の学級における指導

通常の学級においては、個別に特別な指導内容等を設定することはできないことから、ある学級における単元等の指導計画による指導内容を焦点化したり重点化したりして、基礎的・基本的な事項の定着に留意することが大切である。

指導内容の焦点化や重点化とは、例えば、算数の授業で、「立方体・立体」を取り扱う際に、立方体や三角柱、円柱などの様々な実物を用意し、実際に触れたりしながら、立体の違いに気付くことに指導目標を絞り、重点的に指導することなどである。

また、書くことや読むことなどに時間を要したり、指示や説明を聞くことに関しても一部のみの理解になってしまったりすることがあることに注意が必要である。

また、通常の学級においては、次項の合理的配慮の観点（通常の学級だけでなくいかなる場でも必要なもの）に基づいて、配慮がなされることが重要である。

(4) 交流及び共同学習について

特別支援教育を推進していくことは、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し合える共生社会の実現につながるものである。そのためには、障害のある人と障害のない人が互いに理解し合うことが不可欠であり、障害のある子供と障害のない子供たち、あるいは、地域社会の人たちとが、ふれ合い、共に活動する機会を計画的に設けることが大切である。

障害のある子供が小学校、中学校等の子供と共に活動することは、双方の子供の社会性や豊かな人間性を育成する上で、重要な役割を果たしており、地域や学校、子供の実態に応じて、様々な工夫の下に進められている。

小・中学校等や特別支援学校の学習指導要領等においては、障害のある子供と障害のない子供が活動を共にする機会を積極的に設けるよう示されている。

＜小学校学習指導要領＞（平成20年3月告示）

第1章 総則 第4の2

(12) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること。

※中学校、高等学校の学習指導要領にも同旨の記述あり。

＜特別支援学校小学部・中学部学習指導要領＞（平成21年3月告示）

第1章 総則 第2節 第4の1

（6）学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、学校相互の連携や交流を図ることにも努めること。特に、児童又は生徒の経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむために、学校の教育活動全体を通じて、小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること。

知的障害のある子供との交流及び共同学習を充実させるための配慮として次のことが考えられる。

- ① 興味・関心をもつことのできる活動を工夫する。
- ② 言葉による指示だけでなく、絵や写真等を用いたり、モデルを示したりすることによって、子供が活動内容を理解しやすくする。
- ③ 繰り返しできる活動にしたり、活動の手順を少なくしたり、絵や写真等を用いて手順が分かりやすくなるようにしたりして、見通しをもちやすくする。
- ④ 得意とする活動やふだんの授業で慣れている活動を行うようにして、活躍できる場を多くする。
- ⑤ 子供の行動の意味や背景等を必要に応じて適切に説明するなどして、子供同士が理解し合い友達になれるようにする。

3 知的障害のある子供の教育における合理的配慮の観点

知的障害のある子供の教育に当たっては、どのような場で教育するにしても次のような観点の配慮を検討する必要がある。

① 教育内容・方法

①-1 教育内容

①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

できるだけ実生活につながる技術や態度を身に付けられるようにするとともに、社会生活上の規範やルールの理解を促すための指導を行う。

①-1-2 学習内容の変更・調整

知的発達遅れにより、全般的に学習内容の習得が困難な場合があることから、理解の程度に応じた学習内容の変更・調整を行う。(焦点化を図ること、基礎的・基本的な学習内容を重視すること、生活上必要な言葉等の意味を確実に理解できるようにすること 等)

①-2 教育方法

①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

知的発達遅れに応じた分かりやすい指示や教材・教具を提供する。(文字の拡大や読み仮名の付加、話し方の工夫、文の長さの調整、具体的な用語の使用、動作化や視覚化の活用、数量等の理解を促すための絵カードや文字カード、数え棒、パソコンの活用 等)

①-2-2 学習機会や体験の確保

知的発達遅れにより、実際的な生活に役立つ技術や態度の習得が困難であることから、調理実習や宿泊学習等の具体的な活動場面において、家庭においても生かすことのできる力が向上するように指導するとともに、学習活動が円滑に進むように、図や写真を活用した日課表や活動予定表等を活用し、自主的に判断し見通しをもって活動できるように指導を行う。

①-2-3 心理面・健康面の配慮

知的発達遅れ等によって、友人関係を十分には形成できないことや、年齢が高まるにつれて友人関係の維持が困難になることもあることから、学級集団の一員として所属意識がもてるように学級全体で取り組む活動を工夫するとともに、自尊感情や自己肯定感、ストレス等の状態を踏まえた適切な対応を図る。

② 支援体制

②-1 専門性のある指導体制の整備

知的障害の状態は外部からは分かりにくいことから、専門家からの支援や、特別支援学校(知的障害)のセンター的機能及び特別支援学級等の専門性を積極的に活用する。また、てんかん等への対応のために、必要に応じて医療機関との連携を図る。

②－２ 子供，教職員，保護者，地域の理解啓発を図るための配慮

知的障害の状態は他者から分かりにくいこと，かつ，その特性としては，実体験による知識等の習得が必要であることから，それらの特性を踏まえた対応ができるように，周囲の子供等や教職員，保護者への理解啓発に努める。

②－３ 災害時等の支援体制の整備

適切な避難等の行動の仕方が分からず混乱することを想定した避難誘導のための校内体制を整備する。

③ 施設・設備

③－１ 校内環境のバリアフリー化

自主的な移動ができきるよう，導線や目的の場所が視覚的に理解できるようにするなどの校内環境を整備する。

③－２ 発達，障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮

危険性を予知できないことによる高所からの落下やけが等が見られることから，安全性を確保した校内環境を整備する。また，必要に応じて，生活体験を主とした活動ができる場を用意する。

③－３ 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

災害等発生後における行動の仕方が分からないことによる混乱した心理状態に対応できるように，簡潔な導線，分かりやすい設備の配置，明るさの確保等を考慮して施設・設備を整備する。

4 知的障害の理解と障害の状態の把握

(1) 知的障害の概要

知的障害とは

知的障害とは、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いう。

「知的機能の発達に明らかな遅れ」ということ

知的機能とは、認知や言語などに関係する機能であるが、その発達に明らかな遅れがあるということは、精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に、同年齢の子供と比較して平均的水準より有意な遅れが明らかであるということである。

「適応行動の困難性」ということ

適応行動の困難性があるということは、適応能力が十分に育っていないということであり、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、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である。適応行動とは、「日常生活において機能するために人々が学習した、概念的、社会的及び実用的なスキルの集合」とされる (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities:AAIDD, 2007)。適応行動の問題とは、適応行動の習得や習熟に困難があり、実際の生活において支障・不利益をきたしている状態といえる。

そのため、困難性の有無を判断するには、特別な援助や配慮なしに、その文化圏において、同じ年齢の者と同様に、そうしたことが可能であるかどうかを調査することが大切となる。

「……を伴う状態」ということ

知的発達の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を意味する。知的発達の遅れの原因は、概括的にいえば、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・環境的要因等が関係している。

発達上の遅れ又は障害の状態は、ある程度、持続するものであるが、絶対的に不変であるということではない。特に、幼児期の発達検査に基づく判断は学童期の実態と異なる場合がある。また、発達検査や知能検査上、軽度の遅れの段階にある子供の判断は、経過を追いつつ慎重にする必要がある。教育的対応を含む広義の環境条件を整備することによって、知的発達の遅れが余り目立たなくなったり、適応行動がある程度改善されたりする場合もある。また、適応行動の問題は、その適応行動が要求されない状況になると顕在化しなくなるということもある。つまり、知的障害は、個体の条件だけでなく、環境的・社会的条件との関係で、その障害の状態が変わり得る場合があるということである。

「発達期に起こる」ということ

この障害の多くは、胎児期、出生時及び出生後の比較的早期に起こる。発達期の規定の仕方は、必ずしも一定しないが、成長期（おおむね18歳まで）とするこ

とが一般的である。

したがって、知的障害は、発達期以降の外傷性頭部損傷や高齢化などに伴う知的機能の低下とは区別され、発達期における知的機能の障害として位置付けられる。

(2) 障害の状態の把握

知的障害の状態の把握に当たっては、障害の有無、学校生活における援助や配慮の必要性について実態を把握する必要がある、①知的機能 ②身辺自立（日常生活習慣行動：食事、排せつ、衣服着脱、清潔行動など） ③社会生活能力（ライフスキル：買物、乗り物の利用、公共機関の利用など）などの状態のほか、必要に応じて、④運動機能（協調運動、体育技能、持久力など） ⑤生育歴及び家庭環境（生育歴上の特記すべきことなど）⑥身体的状況（てんかん、麻痺（まひ）、アレルギー性疾患（喘息（ぜんそく）など）、その他）⑦学力などについて、検査や調査を行うことが必要である。

① 知的機能に関する検査等

知的機能の状態の把握については、標準化された個別式の知能検査や発達検査などを用いることが必要である。

検査の実施に当たっては、それらの検査の実施に習熟した検査者が担当することが重要である。特に、検査場面での円滑な実施のために、事前に検査者と子供と一緒に遊ぶなどして、信頼関係を築いておくことが大切である。

知能検査や発達検査には、①設定された場で検査項目ごとに、検査者が被検査者に反応を求めながら判断する方法、②被検査者の行動観察をする方法、③被検査者をよく知る保護者等に尋ねたり、記録様式を定めて保護者等に記入してもらったりして、検査項目ごとに「できる・できない」を判断する方法がある。その際には、「もう少しで達成しそうである」など記録を残しておくこと総合的に判断の際に参考となる。被検査者の年齢が低かったり、障害が重かったりすると、①の方法による知能検査等の実施は困難であるので、この場合は、②や③の方法適用することになる。

知能検査や発達検査の結果は、精神年齢（MA：Mental Age）又は発達年齢（DA：Developmental Age）、知能指数（IQ：Intelligence Quotient）又は発達指数（DQ：Developmental Quotient）などで表される。また、検査によっては、知能偏差値（I S S：Intelligence Standard Score）で表されることもあり、今日的には、偏差によって知的機能の状態を把握することが主流になってきている。

知能指数等は、発達期であれば変動が大きい場合がある。また、比較的低年齢段階においては、心理的・社会的環境条件の影響を受けやすく、結果の解釈に当たっては、生活環境、教育環境などの条件を考慮する必要がある。

なお、同一の知能検査や発達検査の実施間隔は、検査に対する学習効果を排除するため、1から2年程度空けることが一般的である。

知的障害があるとすれば、どういう原因が推定され、どのような病理上の特徴

があるかなどについては、主に医学的診断で明らかにされる。医学的検査は、知的障害の診断経験がある小児科医・精神科医などの専門医が担当するが、重複障害の有無やその状態の診断については、それぞれの障害の専門医又は専門家が担当することが望ましい。

比較的遅れが大きい場合は、様々な医学的検査でその原因が推定される場合があるが、軽度の遅れは、有意な所見が得られないことも多い。

また、他障害を合わせ有する場合は、その障害の特性を十分に考慮した検査及びその結果の解釈が大切になる。例えば、知的障害に自閉症を併せ有していると、質問に対する応答が断片的・部分的になる場合が多く、また、言語性の知能検査の結果が、本人の潜在的な能力よりも低くなる可能性がある。手指の機能に障害がある場合も、言語能力を余り要しない動作性の検査においては、同様の傾向となる。他障害を有していることが疑われる場合は、専門医の診断を受けるなどしてから、代替する検査を使用したり、改めて検査をしたりするなどの配慮が必要である。

知的機能については、内外の精神医学書等では、おおむね知能指数（又は発達指数）70～75程度以下を平均的水準以下（通常2標準偏差以上）としているが、判断に当たっては、使用した知能検査等の誤差の範囲、及び検査時の被検査者の身体的・心理的状态、検査者と被検査者との信頼関係の状態などの影響を考慮する必要もある。また、知能検査の結果がほぼ同じであっても、年齢段階や経験などによって、その状態像が大きく異なる場合もあることに留意する必要がある。

② 適応行動の困難性に関する調査

適応行動の困難性に関しては、次のような観察や調査等で把握する必要がある。

ア 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

イ 社会的スキルの困難性

対人スキル：友人関係など

社会的行動：社会的ルールの理解，集団行動など

ウ 実用的スキルの困難性

日常生活習慣行動：食事，排せつ，衣服着脱，清潔行動など

ライフスキル：買物，乗り物の利用，公共機関の利用など

運動機能：協調運動，体育技能，持久力など

標準化された検査を用いることも適当であるが、さらに、独自の調査項目を設定して、行動観察を行うことも有効である。また、プライバシーに十分配慮しながら家庭での様子について聞き取ることも必要である。

標準化された生活能力に関する検査の結果は、社会性年齢（SA：Social Age）と社会性指数（SQ：Social Quotient）で表される。

社会性年齢（SA）や社会性指数（SQ）と精神年齢（MA）や知能指数（IQ）又は発達年齢（DA）や発達指数（DQ）などを対比することにより、発達の遅れの状態や環境要

因の影響などが明らかになることがある。

行動観察や生活調査によって適応行動の困難性を判断する場合は、新入学児童であれば、同年齢の仲間と遊んだり、一緒に行動したりすることができるかどうか、その年齢段階において標準的に要求される身辺処理の能力の程度などが基準となる。

知的障害に合わせて、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、自閉症・情緒障害を有している場合は、適応行動の困難性が増加することが多い。そのため、他障害を併せ有する場合は、その状態等を十分に考慮して、検査等の結果を解釈することが大切である。

③ 総合的な判断

諸検査等の結果に基づいた総合的な判断は、検査者や調査者、観察者などに、さらに専門家の意見を踏まえて慎重になされなければならない。

知的機能の発達に遅れがあることが確認され、適応行動の困難性が明らかになり、これらの状態像が知的障害の条件に合えば判断される。

しかし、検査や調査、観察などによって得られた資料は、子供の実態のすべてを表しているのではなく、幾つかの視点からとらえた実態の一部であり、さらに、それらは、ある時点のある条件下の状態であることに留意する必要がある。

したがって、検査等によって把握されていない状態が少なからずあること、検査等にかかわる諸条件により状態が変わり得ることなどに留意して総合的な判断をすることが必要である。特に、知能指数等の測定値については、柔軟に扱うとともに、その数値だけを切り離して判断するのではなく、ほかの調査結果等を考慮して総合的に解釈する必要がある。

また、障害の程度等の状態の判断に当たっては、知能検査や発達検査などで測定される知能指数や発達指数だけで決めるのではなく、社会的適応性に関する調査結果や重複障害の有無やその状態などを総合的に考慮することが重要である。

さらには、学校生活上の特別な援助や配慮の必要性と関連付けることが大切である。つまり、障害の程度を調査結果等だけで判断するのではなく、特別な教育的対応の必要性の内容や程度を考慮して、総合的に判断することが重要ということである。

その際、知的機能の状態は同程度でも、適応行動の困難性の程度は、それまでの経験などによって様々であり、年齢段階によって標準的に要求される適応機能も異なることから、十分に検討する必要がある。

表 3 - III - (1) 就学先決定に際しての調査事項の例（知的障害）

以下に掲げる項目、内容はあくまで障害の程度、状態を正確に把握する上で有益と思われるものを参考例として示したものである。実際の調査においては、障害の状態、地域の実情等に応じて適切な事項を選択し、又は追加する等により独自の調査事項を定めることが大切である。

観 点	項 目	内 容
教育的観点	これまでに受けた教育等	教育相談，生育歴など
	適切な教育内容・方法	特別な指導内容の必要性 日常生活技能，自立活動など
医学的観点	障害に関連する診断	診断名など
	医療的な配慮事項や服薬等	
心理学的観点 知的機能 適応機能	障害の理解	本人と保護者の障害の理解など
	検査結果等	知能（発達）検査名，検査結果，検査期日，プロフィールの概要，その他の検査結果，必要に応じ生育歴における発達の影響要因の有無など
	意思の交換・言語	検査項目の例 「おいで」「すわって」など簡単な言葉の指示が分かるか 名前を呼ばれて振り向くか 「ねこ」「くつ」「ボール」などを聞かれて，その絵や写真を指さすことができるか 「ちょうだい」「やって」などの簡単な要求を表すことができるか 「こんにちは」「さようなら」など簡単な挨拶に答えられるか 日常会話や簡単な指示が理解できるか 文字や数への関心があるかなど
	身辺処理等の状態	食事の可否 衣服の着脱の可否 排せつの可否 身近な社会資源の活用の可否 一般交通機関利用による通学の可否 簡単な片付けや手伝いの可否など

	対人関係，行動特徴	視線を合わせられるか 好む活動を選んだり，物を示したりすることができるか 自分から他人に働きかけるか 他人とのかかわり（友達関係等）があるか 簡単な決まりが理解できるか 身近な危険の察知や回避ができるか 興味・関心が移りやすいか 多動性があるか 固執性（こだわり）があるかなど
併せ有する他障害の有無と障害種		
本人・保護者の希望	希望する教育の場	特別支援学校（知的障害）・知的障害特別支援学級 ・通常の学級など
	希望する通学方法	寄宿舎・徒歩通学・スクールバス利用・一般交通機関利用・保護者の送迎の要否など
設置者の受け入れ体制	提供可能な配慮について	<ul style="list-style-type: none"> ・学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮 ・学習内容の変更・調整 ・情報・コミュニケーション及び教材の配慮 ・学習機会や体験の確保 ・心理面・健康面の配慮 ・専門性のある指導体制の整備 ・子供，教職員，保護者，地域の理解啓発を図るための配慮 ・災害時等の支援体制の整備 ・校内環境のバリアフリー化 ・発達，障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮 ・災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮
	特別支援学校状況	設置学部（幼稚部・小学部・中学部・高等部） スクールバスの運行の有無 寄宿舎の整備の有無など
	小・中学校の状況	特別支援学級の設置の有無など

医療・健康上の配慮	日常的な医療の必要性など
-----------	--------------