

通常の学級における知的障害児の教育に関する研究動向

—— インクルーシブ教育システムにおける指導・支援と教育課程編成の充実に向けて ——

田 中 亮*・奥 住 秀 之**

(2021年11月25日受理)

TANAKA, R. and OKUZUMI, H.; Practices and Research Trends of Education for Children with Intellectual Disabilities in Regular Classes: *Improving Instruction, Support and Curriculum Organization in an Inclusive Education System*.

ISSN 1349-9580

As inclusive education systems and a symbiotic society have been promoted recently, intellectual disability education in usual classrooms of primary schools has been attracting attention. That philosophy and importance, along with related research trends, will be examined from a comprehensive perspective, including actual teaching and support, curriculum organization, and in-school support systems, in addition to future issues. As that occurs, the numbers of children and teachers with disabilities have increased. Consequently, it has been suggested that a detailed support system that encompasses both learning and daily life should be established based on an understanding of children and faculty members with disabilities, and that direct guidance and support for children with intellectual disabilities and guidance for the entire class should be organically combined and developed. Additionally, recent research trends have indicated that cumulative practice can be expected to exert important educational effects on the entire class as well as on the academic ability and independence of mentally handicapped children enrolled in regular classes.

KEY WORDS : Regular classes, Special needs education, Inclusive education system

* *Shiojiri East Elementary School*

** *Department of Special Needs Education, Tokyo Gakugei University*

1. はじめに

インクルーシブ教育とは、障害者の権利に関する条約の24条において「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」と定義されており、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の共生社会を目指すものである（文部科学

省, 2021)。

近年では、このような理念のもとに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対しては、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であるとされている（文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012）。「学びの場」について考えると、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校等のそれぞれに連続性をもつようなシステムづくりの推進がなされるようになっている（奥住, 2019）。

* 長野県塩尻市立塩尻東小学校・東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究所

** 東京学芸大学特別支援科学講座

とりわけ、知的障害児の教育については、これまでは知的障害特別支援学校や知的障害特別支援学級等のいわゆる「特別な場」を中心にした教育がなされてきたが、インクルーシブ教育の理念のもとに、個別の教育的ニーズに合わせた「多様な学びの場」の選択が可能となっている。そこで、「通常の学級」において、障害のない児童とともに学ぶ知的障害児も増えてきている。「小学校の通常の学級の教育」と「知的障害教育」の関連性や連続性はより一層増してきている（田中・奥住, 2019）。

しかし、通常の学級における知的障害児の教育に関する実践の報告・検討の数はまだ極めて少ない状況にある。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の多様な障害種に対するインクルーシブ教育実践事例データベースにおいても、通常の学級における知的障害児の指導・支援に関する実践報告はまだ数件に留まっている。そもそも、知的障害を有する児童が小学校の通常の学級で学ぶことの意味・意義や歴史的経緯が学校現場で十分に周知・理解されていない可能性も指摘されている（田中・奥住・大井, 2020）。

そこで、本稿では、今後ますます注目されてくるであろう小学校の通常の学級における知的障害教育について、その理念・意義を確認した上で、研究動向について整理し、指導・支援の充実と教育課程編成に向けた今後の展望について検討する。

2. インクルーシブ教育・共生社会と通常の学級における知的障害教育

まず、現代の特別支援教育やインクルーシブ教育システム・共生社会の実現に向けた世界的な動きとわが国における法整備等の枠組み作りを確認し、通常の学級における知的障害教育の理念・思想と歴史的経緯について確認したい。

1971年「精神遅滞者の人権宣言」、1975年「障害者の権利宣言」のそれぞれが国連総会において、採択された。1981年には、両宣言の実現を目指して「国際障害者年」が指定され、「すべての子どもを通常の学級へ」というメッセージがうたわれた。その後、障害のある児童も障害のない児童とともに学ぶことを推進していくという思想が主張されるようになり、障害児教育は、「障害のある児童生徒は特別な場で教育を行う」といういわゆる分離教育から、「障害のある児童も障害のない児童とともに学ぶ」という理念に基づく、統合教育への流れが加速していった。

1994年には、スペインのサラマンカにおいて開かれた「特別なニーズ教育に関する世界会議」において「障害

の有無にかかわらず、適切な配慮を受けながら、誰もが望めば地域の通常学級で学べる」というインクルーシブ教育の理念が唱えられた。

その後、わが国においても、盲・聾・養護学校・特殊学級等において行われてきた特殊教育を踏まえつつ、小中学校等の通常の学級において、障害のある児童も障害のない児童とともに学ぶという理念が推進されるようになっていった。

2001年には、「21世紀の特殊教育の在り方について一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）」が発表され、そのなかでは、障害のある児童生徒の教育的ニーズを満たす教育を目指すこと、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応を積極的に行うことがそれぞれ示された。2003年には、文部科学省による「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」のなかに、特殊教育から特別支援教育への転換を図ることが明記された。2004年の障害者基本法の改正、2005年の障害者自立支援法の成立、2006年の学校教育法、教育基本法の改正がなされ、2007年4月には、学校教育法施行令が一部改正により、特別支援教育が本格的に実施された。特別支援教育は、これまでの特殊教育において培ってきた専門性のもとに、全ての教育の場で展開されるものとして質的転換が図られた。その目的の中には、障害のある児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を行うという前提のもと、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の実現が盛り込まれた。

さらに、それを受け、2012年には、文部科学省中央教育審議会により「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が発出され、今後の特別支援教育におけるインクルーシブ教育システム・共生社会のあり方とその理念に基づく、推進に関しての内容が示された。障害のある児童生徒は、その居住する地域の学校において、障害のない児童生徒と共にニーズに応じた教育を受けることができるように、校内支援システム等の基礎的環境の整備が求められるようになった。加えて、障害のある子どもとない子どもが、共に学ぶ機会の保障として、「交流及び共同学習」の推進もうたわれた。個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対しては、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であるとされている（中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012）。

なお、教育現場に限らず、社会全体においても2012年

の障害者総合支援法の成立、2016年の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行されて、障害を理由とした差別を解消するための「基礎的環境整備」や「合理的配慮の提供」が法的義務となっている。

このようなインクルーシブ教育・共生システムの実現に向けた歴史的経緯を概観すると、その理念を小学校の通常の学級において具現化することの重要性が確認できる。知的障害児が個別の教育的ニーズに応じた教育を通常の学級において受けることができるように、指導・支援の充実や教育課程編成をより一層推進することが必要となっている。

3. 指導・支援の実際

知的障害児が通常の学級において学ぶことの意味・意義について確認した上で、指導・支援の実際についての研究動向について見ていく。

岩本・野呂(2018)は、知的障害児を含む通常の学級に所属する小学校5年生102名に対する漢字テストを行う場面で、学級全体への支援と個別支援との組合せによって、知的障害児童を含む学級全児童の学習準備行動に示される効果について検討した。その結果、通常の学級全体への支援と個別支援との組合せによって、知的障害児童を含む学級全児童の漢字の習得を中心とした学習準備行動は促進がされたことを報告している。

岩本(2020)は、知的障害児童が交流及び共同学習として在籍する通常の学級の漢字テストを行う場面において、学級全体に対する相互依存型集団随伴性に基づく支援を導入し、知的障害児童を含む学級全児童の援助報告行動の変容を検討した。その結果、相互依存型集団随伴性に基づく支援では行動改善が示されない場合は、アセスメントに基づく報酬に変更することにより、知的障害児童を含む全児童の援助報告行動は促進されることを報告している。

関戸(2004)は、通常の学級に在籍する自閉的傾向と知的障害のある児童に対して、(1)直接的な個別支援、(2)学級担任に対するコンサルテーション、(3)全校の教師の対象児に対する理解の促進、(4)学級の他の児童の対象児に対する理解の促進という4つの観点から支援を行った。その結果、対象児と支援者との間で、交渉的なやりとりや役割交代が成立するようになり、学習態度の形成も可能となった。なおかつ、学級担任を含めたすべての教職員が、対象児の実態に基づいた一貫性のある対応が可能になったとしている。

田中・奥住・大井(2020)は、通常の学級に在籍する知的障害児への国語科の学習においては、話し合い活動

を中心に据えた授業展開を積極的に行うことで、知的障害児本人に加えて、学級全体の思考力・判断力・表現力の向上に有効であるとしている。また、他の児童との学力差が開きやすい算数科の学習においては、苦手とする単元等に合わせた補充学習の必要性を指摘している。

これらの報告から、通常の学級に在籍する知的障害児に対しては、教科・領域や単元によっては、学級全体の中での指導が可能である場面と個別支援が必要とされる場面があることが指摘されている。一方、このような指導・支援の形態をとることで、知的障害児を含む学級に在籍する全ての児童にとって、学力の向上等の指導効果につながる事が考えられる。また、そのためには、学級の児童間の親和的な人間関係が成立していることと知的障害に関する理解がある程度なされていることが必要となる。また、教職員についても、障害や児童に関する理解が必要不可欠であるが、学級担任だけでなく、知的障害児にかかわるすべての教職員が障害理解を有していることが望ましいであろう。

4. 教育課程編成・校内支援システム等の包括的視点

次に、通常の学級における知的障害児に対する教育課程編成や校内支援システム等の包括的視点での教育的ニーズや今後の展望についてまとめられている研究について整理する。

石塚(2016)は、通常の学級に在籍する知的障害を含む特別な教育的ニーズがある児童の保護者47名に対して、学習面・学習面以外の面で受けている支援及びその満足度、児童の得意・苦手教科についてのアンケート調査を行っている。その結果、全体の65%の児童が現在支援を受けており、学習面で追加の支援を必要としている保護者が全体の73%、学習以外の面で追加の支援を必要としている保護者が全体の53%であった。学習面では、個別指導や支援員の配置など、「学習活動」に関する要望が高かった。学習以外の面では、休み時間やコミュニケーションの面などの追加の支援を希望する者が多いが、「現実的には無理だと思っている」という回答も少なからずあった。教科の好みとしては、通常の学級に在籍している児の好きな教科として、「体育」や「音楽」等、実技の科目が好きという回答が多かったが、一方で「不器用なので、机上学習の方が好き」という回答もみられた。算数(数学)が嫌いという回答は最も多く、その理由として、内容についていけないというものが多くみられた。また、特別支援学級・特別支援学校ではなく、通常の学級に在籍しているために、支援が十分とはいえなくても我慢をしなくてはならないと回答した保護者が少

なからず存在していた。

荒木・香川(1999)は、通常の学級で学ぶ知的障害児の望ましい学校生活を支えるものとして、①在籍する学級に居場所がある②安全安心な学校生活を過ごすことができる対策がなされている③集団生活を楽しみ、友達とのかかわりの中でコミュニケーションや社会性を学ぶことができる④ニーズに応じて個別的な学習指導が準備されている⑤個別のニーズに応じた生活指導が保護者や専門機関との連携により行われる⑥放課後の生活が保障されているといった6点を仮説として挙げている。

田中・奥住・大井(2020)は、通常の学級における知的障害児の指導・支援の具体的な工夫と教育課程編成の実践を「直接的な支援」と「間接的な支援」という二つの視点からまとめている。「直接的な支援」は個別の指導計画を基盤にして進める教科学習、学校行事の機会を利用した生活指導、長期的な視点に立った学びの場の連続性の保障、交流及び共同学習の利用である。「間接的な支援」は、親和的な人間関係づくり、地域の特別支援学校による理解・啓発が挙げられている。このような直接かつ間接的な支援を有機的に結び付けた実践をすることで、これまでは通常の学級に在籍する知的障害児は成就感を味わうことが少ないとされていたが、総合的な指導につながるができることが示唆している。

なお、西川・米田(2020)は、米国におけるピア・サポートの配置から、重度障害のある生徒に社会的支援と学問的支援を提供するとともに、通常の学級へのインクルージョンを支えていることを報告している。支援を受ける重度の自閉症や知的障害がある生徒は、州の代替評価による大人の支援があれば通常の学級への参加が可能となっている。わが国でも、ピア・サポートの導入は知的障害児が通常の学級で学ぶことへの支援につながる可能性が考えられる。

これらの教育課程編成・校内支援システム等の包括的視点に関する指摘を概観すると、児童や保護者の感じている教育的ニーズをしっかりと把握した上で、学習面・生活面を包括する支援体制の構築が求められていることがわかる。場合によっては、保護者や福祉・心理の専門機関との連携も必要となっている。

5. 通常の学級における知的障害児の教育に関する課題

さらに、通常の学級における知的障害児の教育に関する今後の課題に関する指摘もいくつかある。

宮本(2000)は、通常の学級における知的障害児への支援はまだ推進の途上にあり、特別支援教育の導入段階から、近年注目を集めることの多かったADHDやLD等

のいわゆる発達障害児への支援と同様に検討していくことの必要性を指摘している。

中塚・高田(2014)は、乳幼児健診や保育所で学習や生活の困難の指摘を受けながらも、通常の学級に所属する知的障害児が多く存在することを示唆している。しかし、実際には通常の学級は適切な教育の場として機能していない可能性があり、より自立した生活と安定した人間関係が構築できるようにサポートすることが望まれていることに言及している。

荒木・香川(1999)は、通常の学級に在籍する知的障害児の教育の課題は、教育形態の多様化、柔軟化の工夫と、個後に応じた指導内容の精選、専門的対応であると考えている。望ましい学校生活を支えるためには、「対象児の安定した居場所」、「安心・安全な学校生活」、「友達との適切なかかわり」、「ニーズに応じた個別的学習指導・生活指導」、「放課後の地域での受け入れ」が大切であり、現状の課題として、「学校側の明確な認識と協力的体制」、「担任教師等の研修や研鑽の場、専門機関との連会・協力的体制」、「校内体制や他機関との連携・協力的体制」、「生活指導に関する指導体制」、「行政側の教育的支援」などの重要性が浮かび上がったとしている。また、この6点を基本的な考え方としつつ、学校の教師集団の協力的体制や研修制度の未整備、教育行政の理解不足等が挙げられている。

田中・奥住・大井(2020)は、小学校の通常の学級において、知的障害教育に専門性の高い教師の活躍が期待されることを推察している。今後は、小学校の通常の学級における知的障害児の指導・支援についてさらなる実践の蓄積やその成果と課題について検証していく段階にきていとされている。

これらをまとめると、通常の学級における知的障害児への支援は幼児期から一貫した支援や放課後等支援の必要性が指摘されており、この点については個別的教育支援計画に基づく関係機関との連携が必要とされていることがわかる。また、校内支援システムの構築については、学習面・生活面を包括するようきめ細やかな支援体制が必要とされている。しかし、実際には、有効な支援体制が組まれていなかったり、指導技術についての開発は十分になされていなかったりするなどの指摘も多く、発展の途上であることは明らかである。今後は、知的障害教育の専門性を有する教師を中心として、通常の学級における支援システム構築が推進されていく必要がある。

6. まとめにかえて

本稿では、小学校の通常の学級における知的障害児教

育の理念・意義について確認するとともに、その研究動向について、指導・支援の実際、教育課程編成・校内支援システム等包括的視点、今後の課題に分けて整理してきた。これらの言及から、小学校の通常の学級における知的障害児の指導・支援や教育課程編成を行う上では、児童・教職員の障害理解のもとに、学習面・生活面を包括するきめ細かな支援体制が生まれ、知的障害児への直接的な指導・支援と学級全体への指導が有機的に組み合わせられて展開される必要がある。そのような実践を蓄積することで、通常の学級に在籍する知的障害児本人の学力の向上や自立とともに、学級全体にも大きな教育的効果が期待できる。

また、現代社会においては、多様な教育的ニーズと知的障害に関するニーズ・困難を併せて有するケースも想定される。例えば、他障害との併存や慢性疾患の罹患、貧困、外国ルーツ、性的マイノリティなどである。このような児童が通常の学級に在籍することも十分に考えられる。これらのケースでは、知的障害教育の専門性と通常の学級における特別支援教育の専門性に加え、さらに広範囲の教育的ニーズに関する専門性を併せて視野に入れ、支援・指導につなげていく必要があるだろう。

付記

本稿執筆にあたり、本稿第一筆者の管理者に許可を得ている。

文献

荒木順司・香川邦夫（1999）通常の学級に在籍する障害児に対する教育の充実方策に関する研究—知的障害児に対する援助を中心に—. 筑波大学リハビリテーション研究, 8 (1), 3-14.

石塚誠之（2016）学校教育において特別な配慮を要する児童に対する支援の実態と課題:保護者のニーズに関する調査研究から. 1, 1-14, 北翔大学教育文化学部研究紀要.

岩本佳世（2020）知的障害児童が交流及び共同学習を行う通常の学級の相互依存型集団随伴性に基づく支援の効果. 日本教育心理学会総会発表論文集 62 (0), 288.

岩本佳世・野呂文行（2018）通常学級における学級全体への支援と個別支援の組合せ—発達障害・知的障害児童を含む学級全児童の学習準備行動への効果—. 行動分析学研究, 32 (2), 138-152.

宮本信也（2000）通常学級にいる軽度発達障害児への理解と対応—注意欠陥多動障害・学習障害・知的障害—. 発達障害研究, 21 (4), 262-269.

文部科学省（2012）「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」

文部科学省（2021）[mext.go.jp](https://www.mext.go.jp)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（中教審第228号）（2021年11月20日閲覧）

中塚志麻・高田哲（2014）通常学級に所属する知的障害の子どもの実態と乳幼児健診での結果及びその後の支援. 神戸大学大学院保健学研究科紀要 30, 43-54.

西川めぐみ・米田宏樹（2020）米国の重度障害のある生徒のためのピア・サポートの配置の実態. 障害科学研究, 44 (1), 123-136.

奥住秀之（2019）インクルーシブ教育システムと新学習指導要領. 教室の窓, 58, 18-21.

関戸英紀（2004）通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対する支援—有効な支援を行うための要件の検討—. 特殊教育学研究, 42 (1), 35-45.

田中亮・奥住秀之（2019）小学校の通常の学級における特別支援教育の推進—学級経営・授業改善, 校内連携, 校内体制を視点に—. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 70 (1), 383-392.

田中亮・奥住秀之・大井雄平（2020）小学校の通常の学級における知的障害児の指導・支援と教育課程編成の実践. 教育研究実践報告誌, 1 (3), 11-20.