

知的障がいのある子の 教育課程の 在り方について

基本的な考え方と具体的な教育課程編成に向けて

内 容

1. 沖縄県の知的障害特別支援学級、特別支援学校の現状

2. あらためて「知的障害」とは？（国の説明）

3. 「特別の教育課程」とは？

- *指導時数の配分で気をつけること
- *現場から聞こえてくる声

4. 中学校における学級経営と進路指導について

5. 学習指導要領に示された知的障害のある児童生徒の
教育課程の編成の留意点

6. 「各教科等を合わせた指導」をどう理解するか？

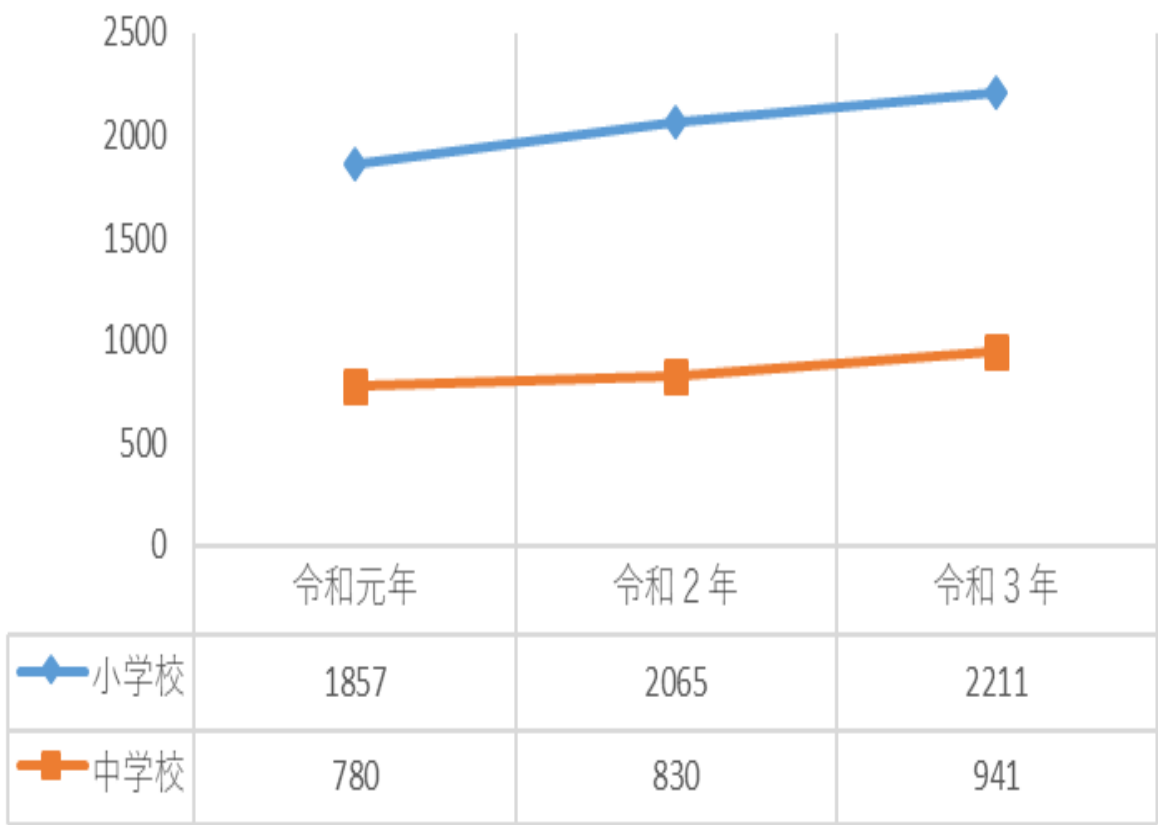
7. 最後に

小学校・中学校
特別支援学級

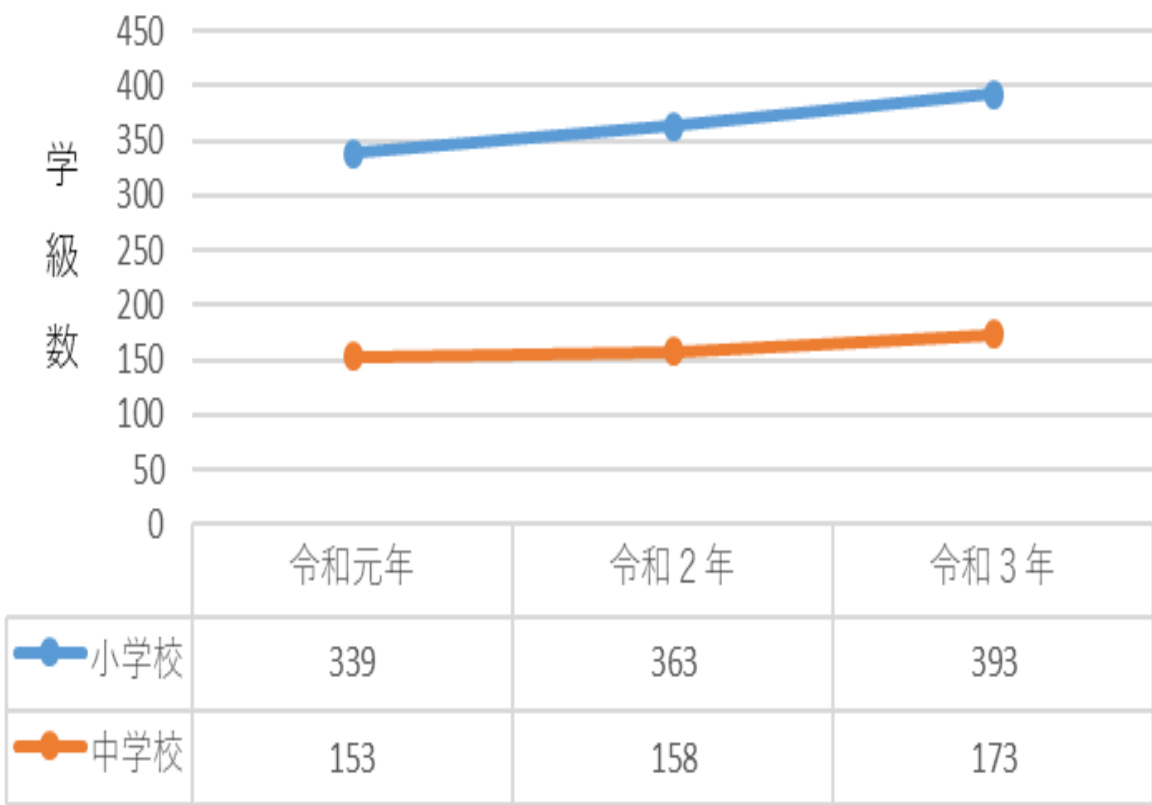
特別支援学校



知的障害特別支援学級の児童生徒数
推移



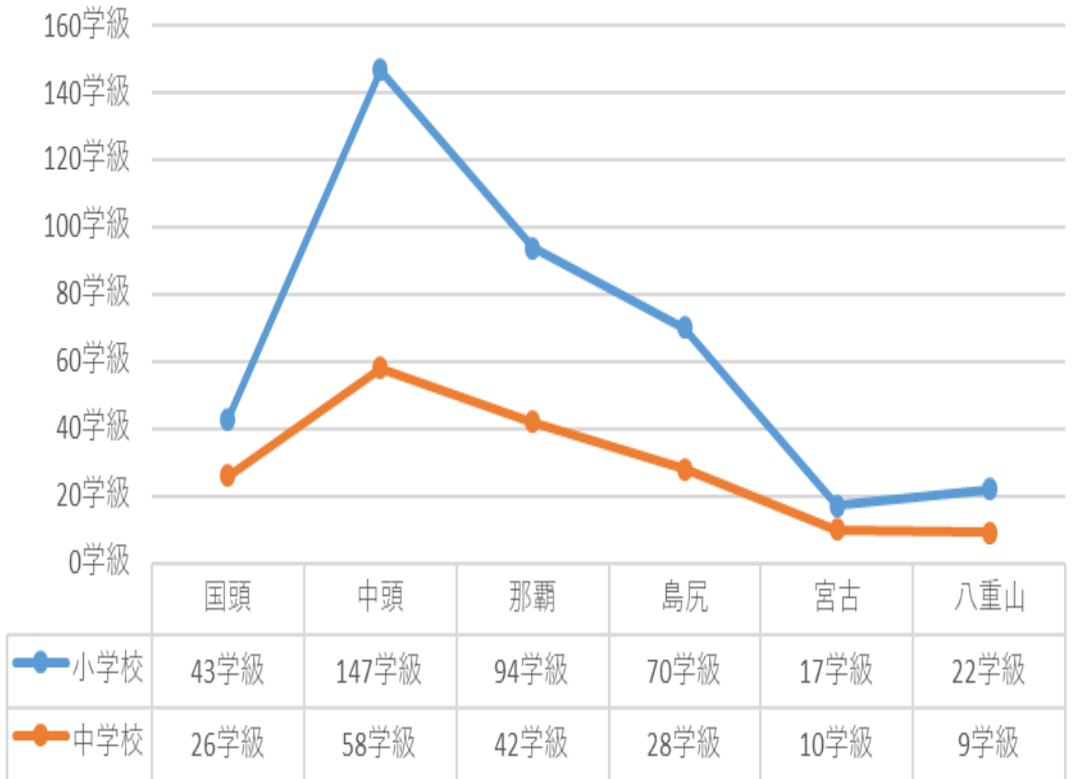
知的障害特別支援学級の学級数
推移



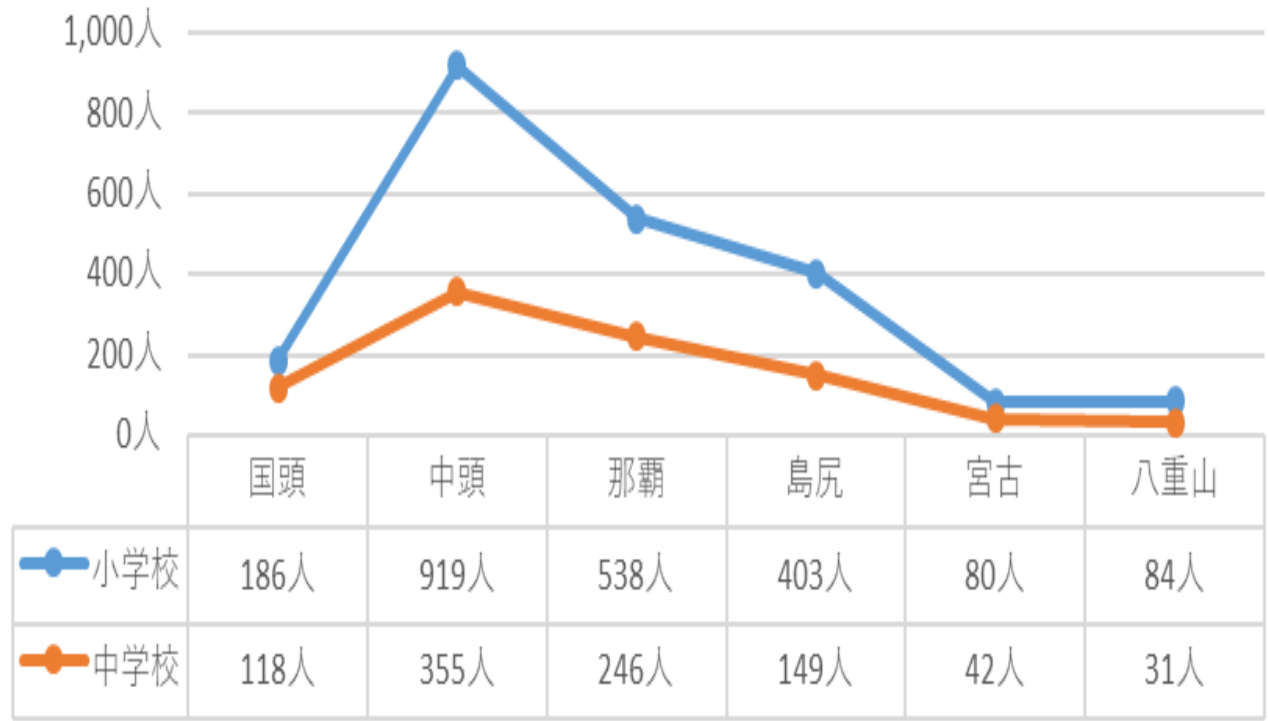
1. 沖縄県の知的障害特別支援学級、特別支援学校現状

地区別

令和3年度
知的障害特別支援学級
学級数

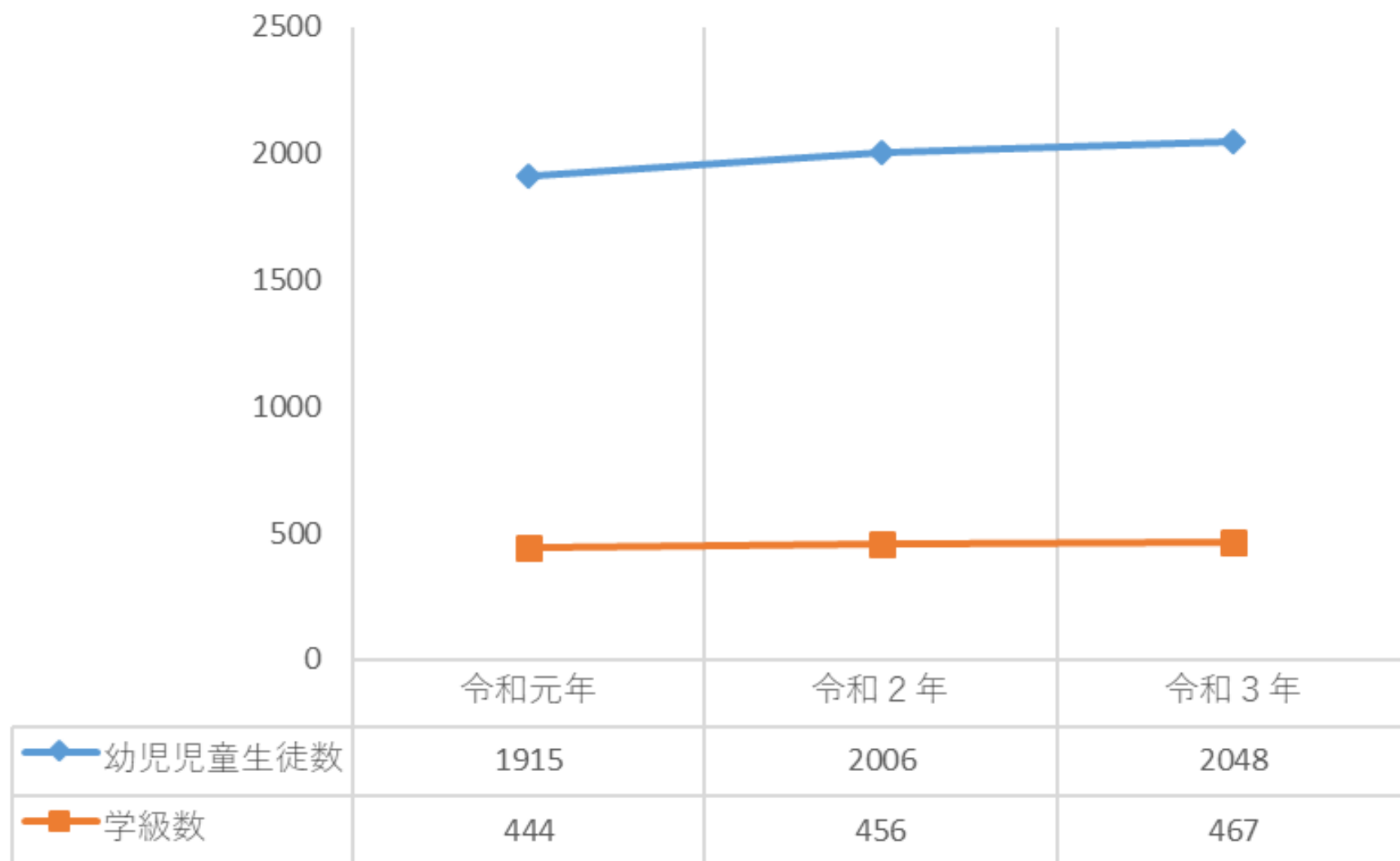


令和3年度
知的障害特別支援学級
在籍数



1. 沖縄県の知的障害特別支援学級、特別支援学校現状

知的障害特別支援学校の現状



2. あらためて「知的障害」とは？（国の説明）

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」の発達に遅れが認められ、「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」も不十分であり，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言われている。

「障害のある子供の教育支援の手引き」令和3年6月
文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/I340250_00001.htm

2. あらためて「知的障害」とは？（国の説明）

知的障害の状態等の把握

医学的側面

（ア）障害に関する基礎的な情報の把握

- a 既往・生育歴
- b 知的機能の発達の明らかな遅れ
- c 適応行動の困難さ
- d 知的発達の明らかな遅れと適応行動の困難さを伴う状態
- e 知的機能の障害の発現時期
- f 併存症と合併症

心理学的・教育的側面

（ア）発達の状態等に関する事

- a 身辺自立
- b 社会生活能力
- c 社会性
- d 学習技能
- e 運動機能
- f 意思の伝達能力と手段

（イ）本人の障害の状態等に関する事

- a 学習意欲、学習に対する取組の姿勢や学習内容の習得の状況
- b 自立への意欲
- c 対人関係
- d 身体の動き
- e 自己の理解

2. あらためて「知的障害」とは？（国の説明）

知的障害のある子供に対する特別な指導内容

特別な指導内容は、学校や学びの場と提供可能な教育機能における教育課程等との関連において、重要な観点となる。

- ア 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること
- イ 自己の理解と行動の調整に関すること
- ウ 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること
- エ 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること
- オ 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること
- カ 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること
- キ コミュニケーションの基礎的能力に関すること
- ク コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

3. 「特別の教育課程」とは？



特別支援学級は、どうして「特別の教育課程」を編成できるのか？

特別支援学級においても、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領に準じて教育課程を編成することが基本となりますが、児童生徒の実態等を踏まえて、「特別の教育課程」を編成することが認められています。

しかし、小学校・中学校の目的及び目標の達成をめざすことは同じです。

法的根拠：学校教育法施行規則第138条

3. 「特別の教育課程」とは？



そもそも「特別の教育課程」って何？

学校教育法施行規則第138条

「小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程における**特別支援学級に係る教育課程**については、**特に必要がある場合は**、第50条第1項、第51条及び第52条の規定並びに第72条から第74条までの規定にかかわらず、**特別の教育課程によることができる。**」

参考：通級指導教室は、学校教育法施行規則第140条で示されています。

具体的には？

●特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考にして

- ①「**自立活動**」を取り入れることができる。
- ②各教科の目標・内容を、**下学年**の教科の目標・内容に**替える**ことができる。
- ③各教科を、**知的障害者**である児童生徒に対する教育を行う**特別支援学校の各教科に替える**ことができる。

参考：小学校総則編p108～、中学校総則編p106～

3. 「特別の教育課程」とは？

「指導時数の配分」において気をつけることは？

- 年間総授業時数 → 小学校・中学校に準ずる
- 各教科等のそれぞれの授業時数については、各学校で適切に定める。
- 「自立活動」の時間を設定して指導する場合、児童生徒の実態によっては年間総授業時数が各学年の総授業時数より多くなる場合、児童生徒への負担が加重にならないよう気をつける。

- ★特別支援学級は、小・中学校に設置された学級です。そのため、各学年の標準授業時数を確保しつつ、各教科等のそれぞれの授業時数については、各学校で適切に定めることとなります。
 - ★その際、児童生徒の実態や、各教科の目標・内容を十分に踏まえ、指導に必要な授業時数を確保することとなります。
 - ★「自立活動」の時間を設定して指導する場合、児童生徒の実態によっては年間総授業時数が各学年の総授業時数より多くなる場合が出てくるかもしれませんが、児童生徒への加重負担にならないよう十分に気をつけて定めることが必要です。
- 参考：総則編 p210～、自立活動編 p45



3. 「特別の教育課程」とは？



現場から聞こえる声

- 担任が毎年替わる
- 特別支援学校教諭免許保有者が少ない。
- 初めての担当者が多い（臨時的任用職員も含め）
- 一人で7～8名の子を受け持っている。
- 一つの学校に特別支援学級が8学級もある。
- 知的障害特別支援学級に入級した子が療育手帳をもらえない。
- 特別支援学級以外に通常の学級の教科指導を受け持っている。
- 高校入試等を含めた進路指導が難しい
- 交流及び共同学習の展開がおかしい
- 中学校は教科担任制、教科指導は教科免許を持った先生にお願いするが、校内支援体制がうまく機能していない。・・・・・・等

4. 中学校における学級経営と進路指導について

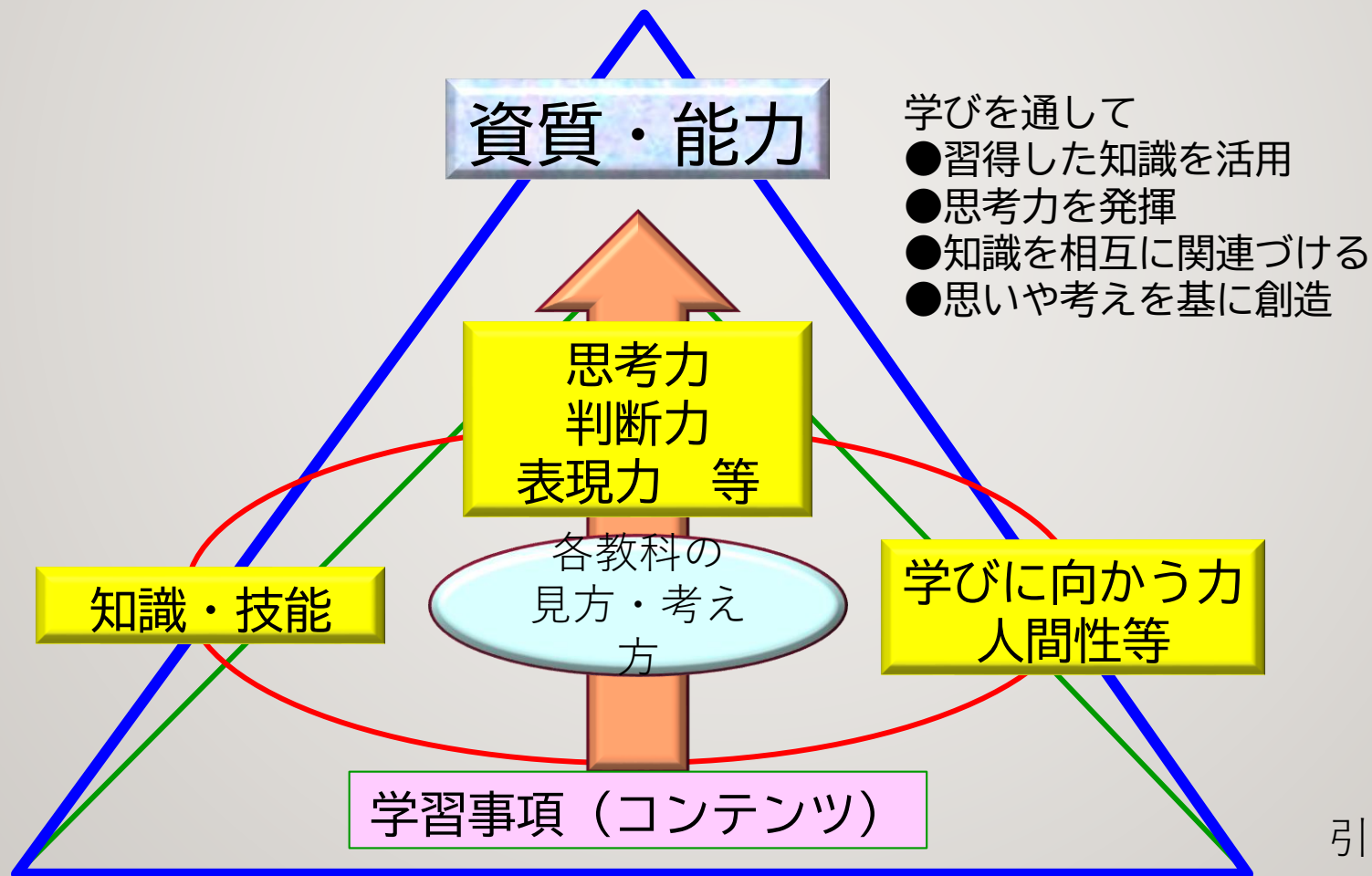
気になること

- 教科担任制であることから、どうやって、生徒の教科学習を保障するのか？
- 生徒が高校入試を希望した場合の対応は大丈夫か？
- 高校入試の際の調査書の作成は大丈夫か？
- 進路指導は適切に図られているか？
- 療育手帳を発行してもらえない生徒がいる？

5. 学習指導要領に示された知的障害のある児童生徒の教育課程の編成の留意点

平成29年度版特別支援学校学習指導要領の最大の特徴

●各教科等で育成を目指す資質・能力を明確にしたこと。



5. 学習指導要領に示された知的障害のある児童生徒の教育課程の編成の留意点

これまで、精神薄弱・知的障害教育における各教科指導では、指導形態の在り方や教科の目標立案、教材化等、各指導者によってとらえ方が異なる（山元：2016）。



平成29年度版特別支援学校学習指導要領では、知的障害に関する部分で、各教科の内容について、小中学校の各教科の系統性と資質・能力を基本とした目標と同様に限りなく標記を揃えて詳細に示されている。

実情

これまでの精神薄弱・知的障害教育の中では、教科教育について「教科別の指導」として実績を積み重ねが弱く、各教科をどのような教育課程で指導していけばいいのか躊躇している（山元：2016）。

5. 学習指導要領に示された知的障害のある児童生徒の教育課程の編成の留意点

4 指導内容の設定と授業時数の配当 (解説 p 35)

各教科等を合わせて指導を行う場合において、取り扱われる教科等の内容を基に、児童生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定し、指導内容に適した時数を配当するようにすることが大切である。

指導に要する授業時数をあらかじめ算定し、関連する教科等を教科等別に指導する場合の授業時数の合計と概ね一致するように計画する必要がある。

(特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章第3節の3の(2)のア及び特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部)第3編第2章第3節の3の(2)の①)。

どのような指導の形態であったとしても、確実に各教科の目標と内容を指導することが示されたといってもいいだろう。

(山元、笹原：2019)

5. 学習指導要領に示された知的障害のある児童生徒の教育課程の編成の留意点

特別支援学校学習指導要領(小中学部)p98

第3節 教育課程の編成

3 教育課程の編成における共通的事項

(1) 内容等の取り扱い

ア 第2章以下に示す各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の内容に関する事項は、特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱わなければならない。



5. 学習指導要領に示された知的障害のある児童生徒の教育課程の編成の留意点

第8節 重複障害者等に関する教育課程の取り扱い

4 重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合

重複障害者については、例えば、「①各教科の目標設定に至る手続き例」を経て、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校小学部の1段階の内容を習得し目標を達成することが難しそうな児童に対し、**1段階から丁寧に指導するという判断**がある一方で、自立活動に替えて指導するという判断もある。

特に、後者の判断をする場合には慎重になされるべきである。なぜならば、第1章総則第3節の3の(1)のアに示すとおり、第2章以下に示す各教科等に加えて、自立活動を扱うことが前提となっていることを踏まえる必要がある。(中略)

よって、この規定を適用する場合、障害が重複している、あるいはその障害が重度であるという理由だけで、**各教科等の目標や内容を取り扱うことを全く検討しないまま、安易に自立活動を主とした指導を行うようなことのないように留意しなければならない。**

解説総則編(小学部・中学部)p341～。(高等部)p252～

5. 学習指導要領に示された知的障害のある児童生徒の教育課程の編成の留意点

1段階から丁寧に指導するという判断



障害が重複している、あるいはその障害が重度であるという理由だけで、各教科等の目標や内容を取り扱うことを全く検討しないまま、安易に自立活動を主とした指導を行うようなことのないように留意しなければならない。



重度の知的障害のある
児童生徒にも
可能な限り、
生活年齢や実態を踏まえて
教科学習が求められる。

各教科等を合わせた指導（指導の形態）の選択に係る 学習指導要領の規程（学習指導要領p127）

2 個々の児童の実態に即して、教科別の指導を行うほか、必要に応じて各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動を合わせて指導を行うなど、効果的な指導方法を工夫する者とする。その際、各教科等において育成を目指す資質・能力を明らかにし、**各教科等の内容間の関連を十分に図る**よう配慮するものとする。

（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第2章第1節第2款第2の2）

単元などの学習のまとまりを
とおして、児童生徒の学習効果
が最大限に期待できる指導
の形態を柔軟に考えていくこと
が大切である。

あらかじめ決まった指導の形態があるものではない。（中村:2020）

先に「各教科等を合わせた指導」ありき！ではない！
ということ

5. 学習指導要領に示された知的障害のある児童生徒の教育課程の編成の留意点

各教科の目標設定に至る手続き(小中学部の例)

各教科の教育の内容は、児童生徒の発達の段階等に即して選定されたものが配列されており、それを順に教育することとなっている。

- a 小学校又は中学校学習指導要領の第2章各教科に示されている目標に照らし、児童生徒の学習状況が何学年相当か把握する。
 - ・当該学年の各教科の目標について
 - ・当該学年より前の各学年の各教科の目標及びねらいについて
 - ・中学部より前の各学部の各教科の目標及びねらいについて
- b 上記aの**学習が困難又は不可能な場合**、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第2章第2節第2款の第1に示されている**知的障害者である児童生徒を教育する特別支援学校小学部及び中学部の各教科**の目標に照らし、児童生徒の**学習状況が何段階相当か把握**する。
- c 上記a又はbを踏まえ、小学部又は中学部卒業までに育成を目指す資質・能力を検討し、**在学期間に提供すべき教育の内容を十分見極める**。
- d **各教科の目標及び内容の系統性を踏まえ、教育課程を編成**する。

解説総則編(小学部・中学部)p342～。(高等部)p253～

5. 学習指導要領に示された知的障害のある児童生徒の教育課程の編成の留意点

c 上記a又はbを踏まえ、小学部又は中学部卒業までに育成を目指す資質・能力を検討し、在学期間に提供すべき教育の内容を十分見極める。

目標・内容の設定

小学部 6年間で提供すべき教育の内容を十分見極める

- 小学部 1・2年→第1段階達成を目途に！
- 小学部 3・4年→第2段階を目途に！
- 小学部 5・6年→第3段階を目途に！

中学部 3年間で提供すべき教育の内容を十分見極める

- 中学部卒業までに→第2段階達成を目途に！

高等部 3年間で提供すべき教育の内容を十分見極める

- 高等部卒業までに→第2段階達成を目途に！

学習が困難又は不可能な場合
児童生徒の学習状況が何段階相当か把握する

4 月

3 月

生 活

単元 1 : 金銭の扱い方

単元 2 : 簡単なきまりやマナー体験しよう

単元
3 : . . .
.

単元
4 : . . .
.

国 語

単元
1 : . . .

単元 2 : 身の回りの物の名前
「言葉の特徴や使い方」

単元
3 : . . .

単元 4 : 言葉のリズムや響きを
楽しもう伝統的な言語文化

算 数

単元 1 : 合わせて 10 になる数字の
仲間

単元 2 : 数の数え方や
数の大きさ比べ

単元
3 : . . .
.

音 楽

単元 1 : 「楽しいお買い物」を
唄おう

単元
2 : . . .

単元 3 : いろんな楽器で遊ぼう

単元
4 : . . .

図 工

単元
1 : . . .
.

単元 2 : 粘土で果物づ
くり

単元 3 : 好きな食べ物を描こう

単元
4 : . . .
.

生活単元学習

各教科で学習した知識・技能等を応用（般化）させる
ための指導形態

単元 1 : 学校探検

単元
2 : . . .

単元 3 : 大平まつりを
楽しもう

単元 4 : 暮れの街探検

単元
5 : . . .

どう考える???

①徹底的に各教科の指導に注目する

c 上記a又はbを踏まえ、小学部又は中学部卒業までに育成を目指す資質・能力を検討し、在学期間に提供すべき教育の内容を十分見極める。

目標・内容の設定

小学部6年間で提供すべき教育の内容を十分見極める

- 小学部1・2年→第1段階達成を目途に！
- 小学部3・4年→第2段階を目途に！
- 小学部5・6年→第3段階を目途に！

中学部3年間で提供すべき教育の内容を十分見極める

- 中学部卒業までに→第2段階達成を目途に！

高等部3年間で提供すべき教育の内容を十分見極める

- 高等部卒業までに→第2段階達成を目途に！

学習が困難又は不可能な場合
児童生徒の学習状況が何段階相当か把握する

小学部：外国語活動

- 外国語活動は、小学校と同学年からとなる。
- 小学部3学年以上の児童を対象とし、
- 国語科の3段階の目標及び内容を学習する児童が学ぶことができる**ように目標及び内容を設定している。でも、実際は5・6年生での扱いになる？

6. 「各教科等を合わせた指導」をどう理解するか？

●**日常生活の指導**は、生活科を中心として、特別活動の〔学級活動〕など広範囲に、各教科等の内容が扱われる。

【考慮すること】

●**日常生活や学習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取り組む**ことにより、生活や学習の文脈に即した学習ができるようにすること。

(イ) 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、繰り返しながら取り組むことにより習慣化していく指導の段階を経て、発展的な内容を取り扱うようにすること。

●**遊びの指導**は、主に小学部段階において、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、体育科など各教科等に関わる広範囲の内容が扱われ、場や遊具等が限定されることなく、児童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。

6. 「各教科等を合わせた指導」をどう理解するか？

●**生活単元学習**は、児童生徒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・体系的に経験することによって，自立や社会参加のために必要な事柄を実際的・総合的に学習するものである。

●生活単元学習では，広範囲に各教科等の目標や内容が扱われる。

●生活単元学習の指導では，児童生徒の**学習活動は，実際の生活上の目標や課題に沿って指導目標や指導内容を組織される**ことが大切である。

●単元は，各教科等に係る見方・考え方を生かしたり，働かせたりすることのできる内容を含む活動で組織され，児童生徒がいろいろな単元を通して，多種多様な意義のある経験ができるよう計画されていること。

●**作業学習**は，作業活動を学習活動の中心にしながら，児童生徒の働く意欲を培い，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。

●作業学習の指導は，中学部では職業・家庭科の目標及び内容が中心となるほか，高等部では職業科，家庭科及び情報科の目標及び内容や，主として専門学科において開設される各教科の目標及び内容を中心とした学習へとつながるものである。

6. 「各教科等を合わせた指導」をどう理解するか？

生活単元学習で設定される単元は、
実際の生活から発展し、児童生徒の知的障害の状態や生活年齢等及び興味や関心を踏まえたものであるとともに、基となる各教科等の知識や技能の習得、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等の育成を図るものでもある必要がある。（中村：2020）

各教科等を合わせた指導では、指導内容の不必要な重複を避けたり、重要な指導内容が欠落したりしないよう、各教科等の内容間の関連を充分に図ることが求められている。
（中村：2020）

6. 「各教科等を合わせた指導」をどう理解するか？

「作業学習」と各教科とのつながり

(中村：2020)

各教科等を合わせた指導を行う際の授業時数は、取り扱われる教科等の内容を基に、具体的に設定した指導内容に適した時数を配当することが大切であり、かつ、その時数は、教科等別に指導する場合の授業時数の合計と概ね一致するような者であることに留意する必要がある。

学習指導要領では、各教科等の個々の内容について指導に要する時間を定めていない。



作業学習の基となる各教科等に示された内容を指導するのに、どのくらいの時間を要するのかを、在籍する生徒の実態を踏まえてあらかじめ算定することが重要である。

6. 「各教科等を合わせた指導」をどう理解するか？

「作業学習」の学習評価 (中村：2020)

作業学習で扱われる具体的な指導内容の基となる、各教科等の内容について生徒の学習状況を評価していくことになる。



作業学習の設定の仕方によっては、各教科等の広範な内容が包含される場合がある。

そのため、指導内容や生徒の特性に応じて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫し、学習の過程の適切な場面で評価を行い、各教科等の目標の実現に向けた学習の状況を行う必要がある。

(補足)「自立活動」の位置づけ

特別支援学校学習指導要領 (小・中学部) 〔算数・数学〕

2 各段階の目標及び内容

○1 段階

(1) 目 標

A 数量の基礎

ア 身の回りのものに気付き、対応させたり、組み合わせたりすることなどについての技能を身に付けるようにする。

イ 身の回りにあるもの同士を対応させたり、組み合わせたりするなど、数量に関心をもって関わる力を養う。

ウ 数量や図形に気付き、算数の学習に関心をもって取り組もうとする態度を養う。

(2) 内 容

A 数量の基礎

ア 具体物に関わる数学的活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

(ア) 次のような知識及び技能を身に付けること。

㊦ 具体物に気付いて指を差したり、つかもうとしたり、目で追ったりすること。

㊧ 目の前で隠されたものを探したり、身近にあるものや人の名を聞いて指を差したりすること。

(イ) 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

㊦ 対象物に注意を向け、対象物の存在に注目し、諸感覚を協応させながら捉えること。

イ ものとももの対応させることに関わる数学的活動を通して、(後略)

A：数量の基礎

ア具体物の有無に関すること

B：数と計算

イものとももの対応させること

C：図形

D：測定

(補足) 「自立活動」の位置づけ

A 数量の基礎

ア 具体物の有無に関すること

〔数学的活動〕

見る、注視、目で追う、聞く、指を差す、触れる、つかむ、持つ、探す（動作と感覚の協応）



第 7 章 自立活動

第 1 目 標

個々の児童又は生徒が自立を目指し、**障害による学習上又は生活上の困難**を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。

特別支援学校学習指導要領(小中学部)P199

第3 個別の指導計画の作成と内容の取扱い

2 (5) 各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動の指導と密接な関連を保つようにし、計画的、組織的に指導が行われるようにするものとする。

特別支援学校学習指導要領(小中学部)P201

(補足) 「自立活動」の位置づけ

A 数量の基礎

ア 具体物の有無に関すること

〔数学的活動〕 見る、注視、目で追う、聞く、指を差す、触れる、つかむ、持つ、探す（動作と感覚の協応）

個々の児童又は生徒の障害による学習上の困難（例）

<視覚>

- 提示された物に視線を向けない。
- 提示された物を見続けることができない。
- ある物から別の物に視線を移すときに、すぐに対象を捉えられない。

<触覚>

- 玩具などに触って遊ぼうとしない。

<視覚的な注意の集中>

- 複数の教材ら目的の教材に注意を向けるのが難しい。

<目と手の協応動作>

- 物に手を伸ばしたり、物を操作したりするときに手元を見ない。
- 物を見て、そこにうまく手を伸ばせない。

<上肢・手指の動き>

- 腕を伸ばすことが難しい。
- 手を開くことが難しい。
- 手に持った物を放すことが難しい。
- 手指を動かす。

<上肢・手指を使った諸動作>

- 目的の物に手を伸ばして触れることが難しい。
- 手で物を握ることが難しい。
- 物を持ち替えるときに落としてしまう。
- 物をつまめない。

<指さし>

- 相手が指さしをした物やその方向を見ようとしない。
- 欲しい物に手を伸ばしたりしない。

(補足) 「自立活動」の位置づけ

A 数量の基礎

ア 具体物の有無に関すること

〔数学的活動〕 見る、注視、目で追う、聞く、指を差す、触れる、つかむ、持つ、探す（動作と感覚の協応）

個々の児童又は生徒の障害による学習上の困難（例）

3 環境の把握

<視覚>

- ・ 提示された物に視線を向けない。
- ・ 提示された物を見続けることができない。
- ・ ある物から別の物に視線を移すときに、すぐに対象を捉えられない。

<触覚>

- ・ 玩具などに触って遊ぼうとしない。

<視覚的な注意の集中>

- ・ 複数の教材ら目的の教材に注意を向けるのが難しい。

<目と手の協応動作>

- ・ 物に手を伸ばしたり、物を操作したりするときに手元を見ない。
- ・ 物を見て、そこにうまく手を伸ばせない。

5 身体の動き

<上肢・手指の動き>

- ・ 腕を伸ばすことが難しい。
- ・ 手を開くことが難しい。
- ・ 手に持った物を放すことが難しい。
- ・ 手指を動かす。

<上肢・手指を使った諸動作>

- ・ 目的の物に手を伸ばして触れることが難しい。
- ・ 手で物を握ることが難しい。
- ・ 物を持ち替えるときに落としてしまう。
- ・ 物をつまめない。

コミュニケーション

<指さし>

- ・ 相手が指さしをした物やその方向を見ようとししない。
- ・ 欲しい物に手を伸ばしたりしない。

リマインド

重度知的障害のある子の実態から
各教科の指導において
学習指導要領の第1段階を目標とする学習に困難
がある場合、「自立活動」の必要性が高まる



- 科学的に児童生徒の実態を把握し、
- 学習上、生活上で何に困難を見せられているのかを明確にし、
- 「自立活動」の目標、指導内容を設定する