

# 知的障害教育における教科指導の実態と困難に関する 調査研究

窪田 幸子\*・藤井 和子\*\*

(令和元年8月29日受付；令和元年12月17日受理)

## 要 旨

本研究は、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（以下、知的障害の教科）の指導の実態及び指導に対する教師の困難さについて明らかにし、知的障害の教科の指導を充実させる基礎的知見を得ることを目的とした。研究1では、関東・甲信越地方の知的障害を対象とする特別支援学校に質問紙調査を行い、90校の教務主任83名、学級担任140名から回答を得た。系統性のある教科指導に関する課題、学校組織としての取り組みにおける課題があり、その背景には児童生徒の実態把握や評価の方法、学習内容の選択等は担当者力量・裁量に任されているものの、拠り所とするものがないことがあると考えられた。研究2では、知的障害の教科の指導を行う教師5名を対象に半構造化面接を行った。教科指導上の課題を感じる中、子どもと誠実に向き合い試行錯誤してきたことや、自主的な学びや研修会への参加が自身の力量を高めてきたと捉えていた。また、教科学習を充実させていくために、自立活動と関連させることを教師が意識し、自立活動の指導を土台として教科指導をすることが、自身の指導に対する不安を軽減させ、力量を高めていくことにつながると推測された。

## KEY WORDS

知的障害 intellectual disability      教科指導 subject instruction      自立活動 jiritsu katsudo

## 1 問題と目的

平成29年4月に公示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領において、知的障害のある児童生徒のための各教科の改善・充実が図られた。就学先の決定において、学校間等で相互の行き来がしやすくなった分だけ個々の子どもの「学びの連続性」をどのように確保するのが重要になるが、それを担保するものが、学習指導要領における各教科の目標・内容であるとして、育成を目指す資質・能力の観点から、各教科の特質に応じた見方・考え方を身につけられるよう、目標・内容の改善が検討された（宍戸，2017）。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おいて育成を目指す資質・能力は小学校等と基本的には同じであるとして捉え、「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」の3つの柱で示し、各教科でどのような力を育むのかを明確にした。各教科に示された目標・内容等と関連付けて、児童生徒がどのような段階にあるのかを見定めることにより、よりの確な指導目標や指導内容の設定を可能にした（丹野，2017）。

学校教育法施行規則第130条第2項では、特別支援学校において、「知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳科、外国語活動、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ができる」ことを規定している。分藤（2016）は、各教科等を合わせた指導はあくまでも指導の方法であり、合わせて指導を行う際の指導内容は、各教科に示す内容を基に児童生徒の実態把握をして、具体的に指導内容を設定する手続きを校内で明確にし、児童生徒が何を学んでいるのか分からない授業、活動が先にあるようなパターン化された学習にならないようにと述べている。また、各教科等を合わせて指導を行う場合、各教科の目標・内容を関連付けた指導及び学習評価の在り方が曖昧になりやすく、学習指導の改善に十分生かしくにくいという指摘や、各教科等の目標が十分理解されずに指導や評価が行われている場合があることも指摘されている（中央教育審議会，2016）。さらに、自立活動の指導と各教科等との指導内容の区別がはっきりとされていない実態もある（今井・生川，2013）。このように、知的障害の教科は、教師にとって分かりにくさがあることが窺われるが、知的障害の教科の指導の実態や指導における教師の困難さについての研究は散見される程度であり、十分には明らかにされていない。

\*新潟県立川西高等特別支援学校      \*\*臨床・健康教育学系

そこで本研究では、研究1として、知的障害の教科の指導の実態及び困難、研究2として、知的障害の教科の指導における困難に対し、教師はどのように対応し、工夫し、自身の力量を高めてきたのかについて明らかにし、知的障害の教科の指導のあり方について考察する。このことは、知的障害の教科の指導を充実させるための基礎的知見になるのではないかと考えられる。

## 2 研究1

### 2.1 目的

知的障害の教科の指導の実態及び知的障害の教科の指導に対する教師の困難さの実態について明らかにする。

### 2.2 方法

#### 2.2.1 対象

関東・甲信越地域の知的障害を対象とする特別支援学校201校のうち、調査協力可能と回答があった100校の教務主任95名と、各学部の学級担任167名。

#### 2.2.2 調査方法

調査期間は、2017年7月上旬から8月であった。郵送による質問紙調査を実施した。質問項目は知的障害のある児童生徒に対して教科指導を行った経験のある教師と現職大学院生13名を対象とした予備調査を経て確定した。質問項目は①教師の実態②知的障害の教科の指導の実態について③知的障害の教科の指導における困難や不安についてであった。なお、②について、教務主任には学校組織としての取り組みを、学級担任には個人としての取り組みについて尋ねた。

調査実施前に依頼文書とともに可否を記入していただくハガキを送付した。調査協力可能との同意を得た学校にのみ、調査用紙を送付した。その際、質問紙調査の拒否と中止は自由であること、得られたデータは研究のためだけに使用し、プライバシー保護に配慮することについて明記した依頼文書を一緒に送付した。なお、本学倫理審査委員会の承認を受けた（承認番号2017-10）。

### 2.3 結果

#### 2.3.1 回答数

教務主任83名、学級担任140名から回答が得られた（回収率は、教務主任87.4%、学級担任83.8%）。

#### 2.3.2 教師の実態

教務主任の教職経験年数の平均は25.3年、特別支援教育経験年数の平均は18.7年であった。特別支援学校教諭免許状を保有している教務主任は77名（92.8%）であった。

学級担任の教職経験年数の平均は17.1年、特別支援教育経験年数の平均は12.9年であった。特別支援学校教諭免許状を保有している学級担任は125名（89.3%）であった。

#### 2.3.3 各教科の指導の実態

各教科の個別の指導計画作成の際に、個々の児童生徒が学習指導要領に示された内容の段階のうちの段階であるかを学校として明らかにすることの有無について、26名（31.3%）の教務主任が「する」と回答し、57名（68.7%）の教務主任が「しない」と回答した。

また、学級担任が個人的に児童生徒の段階を明らかにしているかということについて、92名（65.7%）の学級担任が「する」と回答し、46名（32.9%）の学級担任が「しない」と回答した。「段階を明らかにする」と回答した92名の

表1 段階を明らかにするための根拠にしているもの（複数回答n=92）

カテゴリー	度数	%
日々の授業における子どもの発言や行動の記録とその分析	78	84.8
前年度の各教科の個別の指導計画の内容の確認	77	83.7
前学年の担任から習得状況についての情報収集	76	82.6
保護者から家庭の様子についての情報収集	61	66.3
前年度の各教科の学習評価の確認	54	58.7
発達知能検査等の検査	42	45.7
外部専門家からの情報収集	12	13.0
下学年の単元テスト	3	3.3
その他	1	1.1

学級担任に対し、段階を明らかにするための根拠にしているものについて回答を求めたところ、「日々の授業における子どもの発言や行動の記録とその分析」が78名（84.8%）と最も多く、次いで「前年度の各教科の個別の指導計画の内容の確認」が77名（83.7%）、「前学年の担任から習得状況についての情報収集」が76名（82.6%）であった（表

1)。1名がその他と回答し、内容は、「自校で作成したチェックリスト」であった。

### 2.3.4 各教科の具体的内容表・指導内容表の作成状況

具体的な指導内容を教科ごとにまとめた「各教科の具体的内容表」や「各教科の指導内容表」の作成の有無について、学校独自に作成していると回答した教務主任は、50名（60.2%）であった。

また、「各教科の具体的内容表」や「各教科の指導内容表」の活用について、77名（55.0%）の学級担任が「活用している」と回答し、53名（37.9%）の学級担任が「活用していない」と回答した。

活用していると回答した学級担任77名に対し、「各教科の具体的内容表」や「各教科の指導内容表」の作成者について回答を求めたところ、「自校独自で作成」が56名（72.7%）と最も多かった（表2）。また、11名がその他と回答し、内容は、「知的障害教育校長会が作成」、「教育委員会教育課程編成基準資料」等であった。

表2 「各教科の具体的内容表」や「各教科の指導内容表」の作成者（複数回答n=77）

カテゴリー	度数	%
自校独自で作成	56	72.7
個人的に作成	9	11.7
他校独自で作成	8	10.4
その他	11	14.3

表3 教科等を合わせた指導における教科の視点の有無

カテゴリー	指導計画作成の際		評価の際	
	度数	%	度数	%
明確にしている	37	33.3	42	37.8
明確にしていない	17	15.3	15	13.5
どちらともいえない	57	51.4	54	48.6
計	111	100	111	100

### 2.3.5 各教科等を合わせた指導における教科の視点の有無

教科等を合わせた指導を「担当している」と回答した学級担任111名に対し、指導計画作成の際、合わせている教科を明確にすることの有無について回答を求めたところ、37名（33.3%）の学級担任が「明確にしている」と回答し、17名（15.3%）が「明確にしていない」、57名（51.4%）が「どちらともいえない」と回答した（表3）。

さらに、評価の際に合わせている教科の視点で評価を行うことの有無について回答を求めたところ、42名（37.8%）の学級担任が「明確にしている」と回答し、15名（13.5%）が「明確にしていない」、54名（48.6%）が「どちらともいえない」と回答した（表3）。

### 2.3.6 観点別学習状況評価の実施状況

現在、「学校として観点別学習状況評価を行っている」と回答した教務主任は、17名（20.5%）であり、「現在行っていないが、今後学校として導入を検討している」は10名（12.0%）、「現在行っておらず、今後も特に導入の予定はない」は49名（59.0%）であった（表4）。また、学級担任の実施状況については、36名（25.7%）の学級担任が「行っている」と回答し、32名（22.9%）が「現在は行っていないが、今後行おうと思っている」、70名（50.0%）が「現在行っておらず、今後も特に行う予定はない」と回答した（表5）。

表4 学校としての観点別学習状況評価の実施状況

カテゴリー	度数	%
学校として行っている	17	20.5
現在行っていないが、今後学校として導入を検討している	10	12.0
現在行っておらず、今後も特に導入の予定はない	49	59.0
未回答	7	8.4
計	83	100

表5 学級担任の観点別学習状況評価の実施状況

カテゴリー	度数	%
行っている	36	25.7
現在行っていないが、今後行おうと思っている	32	22.9
現在行っておらず、今後も特に行う予定はない	70	50.0
未回答	2	1.4
計	83	100

### 2.3.7 自立活動の指導との関連

時間割上の自立活動の時間の設定の有無について、74名（52.9%）の学級担任が「設定している」と回答し、63名（45.0%）の学級担任が「設定していない」と回答した。

また、各教科の指導と自立活動の指導を関連させるための工夫について、

表6 各教科の指導と自立活動の指導を関連させるための工夫  
(n=140)（複数回答）

カテゴリー	度数	%
各教科の指導において、常にその子の自立活動の指導目標を意識している	91	65.0
各教科の個別の指導計画に関連している自立活動の指導目標を記入している	49	35.0
各教科の学習指導案に関連している自立活動の指導目標を記入している	35	25.0
特に工夫していない	13	9.3
その他	9	6.4

「各教科の指導において、常にその子の自立活動の指導目標を意識している」と回答した学級担任が91名（65.0%）と最も多く、次いで、「各教科の個別の指導計画に関連している自立活動の指導目標を記入している」が



49名（35.0%）、「各教科の学習指導案に関連している自立活動の指導目標を記入している」が35名（25.0%）であった。また、その他の内容は、「自立活動の指導計画を立て、そこにどの教科でどのような指導をするのかを記入」、「各教科の目標を達成しやすくするという視点で自立活動に関連した支援を行っている」等の回答であった（表6）。

### 2.3.8 学級担任の知的障害の教科の指導における困難や不安

学級担任に対し、知的障害の教科の指導を行うにあたっての困難や不安について、自由記述による回答を求めた。KJ法を参考に整理、収束した結果12個のカテゴリーが得られた（表7）。以下、カテゴリーを《 》，サブカテゴリーを〔 〕で表記する。

表7 学級担任の知的障害の教科の指導における困難や不安

《カテゴリー》	〔サブカテゴリー〕
自分自身の指導に対する不安や自信のなさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の行った指導で子どもに力をつけさせることができたのか不安である</li> <li>・子どもの実態に合った指導になっているか不安に感じる</li> <li>・子どもや保護者が満足できる指導になっているのか不安である</li> <li>・卒業後の生活に結びついた指導ができていないのか不安である</li> <li>・新しい学習を取り入れつつ発達段階に応じた指導をすることが難しい</li> <li>・アセスメントの結果だけにとらわれた指導になってしまう</li> <li>・結果を焦る指導となってしまうことがある</li> </ul>
学校や教師の力量・裁量に任されており、拠り所とするものがない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師の指導力に任されており、責任が重い</li> <li>・限られた時間の中で、将来に生かすために何を教えるか、指導内容の精選に悩む</li> <li>・教材の工夫など、日々アイディアを出していかなければならない</li> <li>・系統性のある指導をしていくための指標がない</li> <li>・職業自立・社会自立に向けてどのような力・知識をつけなければいけないか明確でない</li> <li>・学校によって違うので、その学校のやり方に慣れるまでに時間がかかる</li> <li>・発達段階の方に目を向けて、学習指導要領に目を向けられていない</li> </ul>
個々の児童生徒の実態に合った指導を行うことの困難	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実態差の大きい集団学習における個々の目標設定や教材・教具の準備</li> <li>・実態差が大きく障害の多様化の中、知的障害ひとくりにされ、一斉指導における指導内容、指導形態をどうすればよいのか悩む</li> <li>・中学部、高等部の不登校や情緒不安定な生徒に対する授業参加や目標設定が難しい</li> <li>・生徒の実態に差があり、学びを積み上げていけているか不安である</li> <li>・毎年、児童生徒の実態が異なるので、年間指導計画の変更が必要になる</li> <li>・実態が様々なので、国語・算数の個別学習で一人ひとりをじっくりみることが難しい</li> </ul>
適切な実態把握及び実態把握に基づいた適切な指導の難しさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アセスメントに基づいた教材・教具の準備</li> <li>・実態把握が不十分なまま目標を立て実践するケースが多々あるが、児童の実態把握ができる「目」が重要である</li> </ul>
評価の難しさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・観点別評価のあり方</li> <li>・評価規準・評価基準の設定の仕方が難しい</li> </ul>
児童生徒の学習上の特性に関すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習したことを定着させることが難しい</li> <li>・学習したことを日常生活に般化させることが難しい</li> <li>・重度の知的障害のある児童生徒への指導が同じものになりがち</li> <li>・数の概念を育てるための指導が難しい</li> <li>・ボディイメージを育てるための指導が難しい</li> </ul>
自身の専門性に関すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分自身の学びを深める時間を取れない</li> <li>・教科指導をしばらくしておらず、教科の専門性が確保されているか不安</li> <li>・特別支援教育を大学等でしっかり学んでいる人に比べ、勉強不足であると感じる</li> </ul>
教師間の連携に関する課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童生徒の実態把握、指導方法、手だてなど食い違いが出て、TTの難しさを感じる</li> <li>・自立活動の目標が担当者間で共通理解されていない</li> <li>・担当者同士での打ち合わせや指導に対する評価の時間の確保が難しい</li> <li>・指導に対する教師の価値観や認識に差があり、その差を埋めていくことが困難である</li> </ul>
学習グループの編成が困難である	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師や教室の不足で安全面を考えた正確なグループ編成が困難である</li> <li>・児童生徒の個人内差が大きいため、グループ編成が困難である</li> <li>・より効果的なグループ編成について、日々悩んでいる</li> </ul>
教育課程に関する課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科の時間が少ない</li> <li>・自立活動の指導の時間を確保できない</li> </ul>
校内の環境に課題がある	<ul style="list-style-type: none"> <li>・予算の都合で個に応じた教材・教具が作成できない</li> <li>・教員の人手が足りず、子どもの学びを深められない</li> <li>・個に応じた教材・教具の準備時間を確保することが困難である</li> </ul>
保護者との連携	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者のニーズと子どもの実態に合った指導とのすり合わせが困難である</li> </ul>

## 2.4 考察

知的障害の教科の指導に対する校内体制として、各教科の個別の指導計画作成の際に、個々の児童生徒が学習指導要領に示された内容の段階のうちどの段階であるかを明らかにしている学校は3割程度であった。学習指導要領の各

教科に示された目標・内容等と関連付けて、児童生徒がどのような段階にあるのかを見定めることにより、よりの確かな指導目標や指導内容の設定が可能となる（丹野，2017）と指摘されているが、現在、十分に果たされている状況であるとは言い難い結果となった。また、学習状況評価において、松見（2016）は、単元等で示す目標の達成状況を、いくつかの観点に分けて分析的に評価することで、一人一人の学習状況を多面的に捉え、的確に把握することができ、教育活動の改善を図っていくことに繋げていくことができるが、一授業で実施するだけでなく、学校が組織として取り組んでいかなければ効果がないと述べている。ところが、学校として観点別学習状況評価を行っているのは2割程度であり、平成29年4月に公示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領で求められている観点別学習状況評価を実施するには、現段階では難しい状況にあることが窺われた。

自立活動の指導に関して、自立活動の時間における指導を位置づけている学校は約半数であり、各教科と自立活動の指導を関連付ける工夫としては、「各教科の指導において常にその子の自立活動の目標を意識している」が91名（65.0%）と最も高かったが、〔自立活動の目標が担当者間で共通理解されていない〕という記述もあった。古川・一木（2016）は、自立活動の評価は個別に設定した指導目標・内容に照らして、その実現状況をとらえることが基本であるということの共通理解を校内で図るの必要があり、そのためには各教科や自立活動に示す目標・内容を基に、具体的に指導内容を設定する手続きを、個別の指導計画の書式や作成プロセスとの関連の中で整理する仕組みを構築することが大切であると述べている。しかし、教科等を合わせた指導において、「どの教科を合わせているか」、「教科の視点で評価しているか」を明確にしている学級担任はそれぞれ37名（33.3%）、42名（37.8%）であった。さらに、学級担任は、〔系統性のある教科指導を行っていくための指標が十分でない〕ことや、教科指導や実態把握及び評価の方法は《学校や教師の力量・裁量に任されており、拠り所とするものがない》ため、《個々の児童生徒の実態に合った指導を行うことの困難》を感じており、《自分自身の指導に対する不安》があった。青森県立八戸第一養護学校では、自立活動と各教科等を合わせた指導を系統的に行うために、特別支援学校の学習指導要領で示されている特別支援学校（知的障害）の各教科の内容を基本にしながら、「指導例集」を作成した。これにより、各教科等を合わせた指導においても、教科の視点を持ち系統性を意識しながら授業を行うことができ、指導例集をチェックしながら指導計画を作成することで、児童の目標が立てやすくなったり、教科の内容を意図的に盛り込んだりすることができたことを報告している（福沢，2016）。

以上のことから、知的障害教育における実態把握や評価、教科の視点等の曖昧さを改善するためには、松見（2016）、古川・一木（2016）、福沢（2016）の指摘するように、学校として知的障害教育の内容の曖昧さと教育課程の分かりにくさを解消するための組織的な取り組みが必要なのではないかと考えられる。

## 3 研究2

### 3.1 目的

知的障害の教科の指導における困難に対し、工夫し成果を上げた取り組み及びその中で力量を高めた要因を明らかにする。

### 3.2 方法

#### 3.2.1 対象

Huberman（1989）の成長モデルに基づき、知的障害の教科の指導を担当する教師として安定の時期を迎えた、知的障害の教科の指導経験が3年以上の特別支援学校（知的障害）または、特別支援学級の教師5名（表8）。

表8 調査対象者の概要

対象者	A	B	C	D	E
性別	女	女	女	女	男
現在の勤務校	小学校 特別支援学級	小学校 特別支援学級	特別支援学校 (知的障害)	特別支援学校 (知的障害)	特別支援学校 (知的障害)
教職経験年数	35	24	25	19	5
特別支援教育経験年数	33	4	4	13	5
特別支援学校教諭免許状	有	有	有	有	有

### 3.2.2 手続き

40分～1時間の半構造化面接を行った。予備調査をもとに、①知的障害の教科の指導に対する自身の力量を高めた要因②知的障害の教科の指導における困難やそれに対する取り組みの内容や成果及び課題について尋ねた。調査期間は、2017年7月から8月であった。場所は対象者の勤務校及び、対象者より指定のあった場所で行った。

面接調査の内容を録音したものを逐語録に起こし、佐藤（2008）を参考にコーディング及び概念の生成を行った。本文中では概念名を【 】で、オープンコードを< >で表記する。分析過程において、信頼性担保のため、研究補助者として大学教員1名と大学院生5名の協力を得て、作業を行った。

### 3.2.3 研究倫理に関する事項

得られたデータは研究のためだけに使用し、個人が特定されないようにデータを加工することを説明し、協力の同意書に署名をいただいた。また、了解を得て面接内容を録音し、メモをとった。なお、本研究を進めるにあたり、対象となる学校の校長と教員から研究協力の承諾と学内の倫理審査委員会の承認を受けた（承認番号2017-10）。

## 3.3 結果

### 3.3.1 自身の知的障害教育における教科指導の力量を高めてきた要因

コーディングの結果、5個の概念が抽出された（表9）。

【自主的な学びや研修への参加】は、<自主的に研修会や学会に参加する>、<自身が研修会を開く>、<大学院における学び>、<公開授業を行い授業改善につなげる>、<学習指導要領をもとに子どもたちの実態とすり合わせてきた>、<視知覚・固有覚などの発達に関する学び>、<指導のレパートリーを増やす>という内容であった。

【同僚から学ぶ】は、<専門性のある同僚から学ぶ>という内容であった。

【子どもとの出会い】は、<子どもと向き合い試行錯誤したこと>、<子どもの心の理解>、<数年間継続して同じ子を担当したこと>という内容であった。

【知的障害教育に対する情熱の原動力】は、<子どもに対する願い>や自分自身の指導に対する<自信のなさ>、<子どもや保護者からの評価>、<あきらめずに向き合う>、<困難の中にやりがいがある>という内容であった。

【自立活動に関する学び】は、<自立活動の指導と関連させることを教師が意識する>、<自立活動の指導の成果を土台とし、教科指導をする>という内容であった。

表9 「自身の知的障害教育における教科指導の力量を高めてきた要因」に関する概念とオープンコード

【概念】	<オープンコード>
自主的な学びや研修会への参加	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自主的に研修会や学会に参加する</li> <li>・自身が研修会を開く</li> <li>・大学院における学び</li> <li>・公開授業を行い授業改善につなげる</li> <li>・学習指導要領をもとに子どもたちの実態とすり合わせてきた</li> <li>・視知覚・固有覚などの発達に関する学び</li> <li>・指導のレパートリーを増やす</li> </ul>
同僚から学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・専門性のある同僚から学ぶ</li> </ul>
子どもとの出会い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもと向き合い試行錯誤したこと</li> <li>・子どもの心の理解</li> <li>・数年間継続して同じ子を担当したこと</li> </ul>
知的障害教育に対する情熱の原動力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもに対する願い</li> <li>・自信のなさ</li> <li>・子どもや保護者からの評価</li> <li>・あきらめずに向き合う</li> <li>・困難の中にやりがいもある</li> </ul>
自立活動に関する学び	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自立活動の指導と関連させることを教師が意識する</li> <li>・自立活動の指導の成果を土台とし、教科指導をする</li> </ul>

### 3.3.2 教科指導を充実させるために必要と考えることや工夫していること

コーディングの結果、8個の概念が抽出された（表10）。

【将来自立して生活していく力をつけさせる】は、<社会の中で自分の場所を見つけて生きていく力>、<学んだことを日常生活に般化させていく力>、<集団の中で動ける力>をつけさせるという内容であった。

【教科指導の重要性（教科観）】は、<生きていく上で大切な学ぶ楽しさを教科学習から学ぶ>、<教科学習の上に生活単元学習や作業学習が成り立つ>、<生活する力をつけるために教科指導が必要>という内容であった。

【的確な実態把握】は、<行動をよく観察し、出来ること出来ないことの整理>、<普段の様子や気になったことをメモする>、<困難の背景要因を考える>、<発達検査による特性の把握>という内容であった。

【学習指導要領に則った指導】は、<学習指導要領における段階を踏まえた指導>、<「学習指導要領の内容を基に各教科の内容を記載したもの」でチェックし引き継ぐ>、<教科等を合わせた指導においてどの教科を合わせているか明確にする>という内容であった。



【指導における手立てや工夫】は、＜今は何をやる時間か、なぜこれを学ぶのかを説明し理解させる＞、＜楽しめることや興味をもてることから始める＞、＜目標をもたせる＞、＜達成感を味合わせ自信をもたせる＞、＜子どもが必要とし、今一番学ばせたいことを見つける＞、＜子どもが興味をもつ教材の工夫＞などの児童生徒が主体的に学ぶことができるための工夫や、＜スモールステップで指導する＞、＜子どもの発した言葉を逃さず次につなげていく＞、＜子どもに合わせすぎず誤学習をさせない＞、＜集団の中でも一人ひとりが頑張れる場所を丁寧に作る＞、＜友だちと一緒に活動＞、＜その子に合った指導法＞、＜本当に必要なことを繰り返し指導する＞、＜ひとりでするように指導する＞、＜複数の教師で試行錯誤する＞、＜個別の対応＞、＜楽しいだけにはしたくない＞、＜教師の気持ちを子どもに丁寧に説明する＞、＜子どもの話をよく聞く＞という内容であった。

【教科指導において拠り所としているもの】は、＜卒業後の目指す姿を本人・保護者と確認する＞、＜☆本をよりどころとし、他の活動と組み合わせた指導＞、＜小学校での系統性のある教科指導の経験＞、＜自分自身で試行錯誤しうまくいった手立て＞、＜自分自身の子育ての経験＞という内容であった。

【評価における工夫】は、＜観点別学習状況評価の導入＞、＜子どもが振りかえることのできる評価＞という内容であった。

【教科の専門性】は、＜系統性のある指導＞、＜学習活動のレパートリーが豊富である＞、＜どう教えるのかのテクニックは教科の専門性が生きてくる＞、＜分析的に見ることができる＞という内容であった。

表10 「教科指導を充実させるために必要と考えることや工夫していること」に関する概念とオープンコード

【概念】	＜オープンコード＞
将来自立して生活していく力をつけさせる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会の中で自分の場所を見つけて生きていく力</li> <li>・学んだことを日常生活に般化させていく力</li> <li>・集団の中で動ける力</li> </ul>
教科指導の重要性（教科観）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生きていく上で大切な学ぶ楽しさを教科学習から学ぶ</li> <li>・教科学習の上に生活単元学習や作業学習が成り立つ</li> <li>・生活する力をつけるために教科指導が必要</li> </ul>
的確な実態把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>・行動をよく観察し出来ること出来ないことの整理</li> <li>・普段の様子や気になったことをメモする</li> <li>・困難の背景要因を考える</li> <li>・発達検査による特性の把握</li> </ul>
学習指導要領に則った指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導要領における段階を踏まえた指導</li> <li>・「学習指導要領の内容を基に各教科の内容を記載したもの」でチェックし引き継ぐ</li> <li>・教科等を合わせた指導においてどの教科を合わせているか明確にする</li> </ul>
指導における手立てや工夫	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今は何をやる時間か、なぜこれを学ぶのかを説明し理解させる</li> <li>・楽しめることや興味を持てることから始める</li> <li>・目標をもたせる</li> <li>・スモールステップで指導する</li> <li>・達成感を味合わせ自信をもたせる</li> <li>・集団の中でも一人ひとりが頑張れる場面を丁寧に作る</li> <li>・子どもが必要とし、一番学ばせたいことを見つける</li> <li>・子どもの発した言葉を逃さず次につなげていく</li> <li>・子どもに合わせすぎず誤学習をさせない</li> <li>・子どもが興味をもつ教材の工夫</li> <li>・友だちと一緒に活動</li> <li>・その子に合った指導法</li> <li>・本当に必要なことを繰り返し指導する</li> <li>・ひとりでするように指導する</li> <li>・複数の教師で試行錯誤する</li> <li>・個別の対応</li> <li>・楽しいだけにはしたくない</li> <li>・教師の気持ちを子どもに丁寧に説明する</li> <li>・子どもの話をよく聞く</li> </ul>
教科指導において拠り所としているもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・卒業後の目指す姿を本人・保護者と確認する</li> <li>・☆本をよりどころとし、他の活動と組み合わせた指導</li> <li>・小学校での系統性のある教科指導の経験</li> <li>・自分自身で試行錯誤しうまくいった手立て</li> <li>・自分自身の子育ての経験</li> </ul>
評価における工夫	<ul style="list-style-type: none"> <li>・観点別学習状況評価の導入</li> <li>・子どもが振りかえることのできる評価</li> </ul>
教科の専門性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・系統性のある指導</li> <li>・学習活動のレパートリーが豊富である</li> <li>・どう教えるかのテクニックは教科の専門性が生きてくる</li> <li>・分析的に見ることができる</li> </ul>

### 3.4 考察

指導内容の選択について教師の裁量が大きい知的障害教育において、対象者は、子どもたちに【将来自立して生活していく力】をつけさせたいと考えており、そのためには【教科指導が重要】であると認識していた。そのことを踏

まえ、教科指導をするにあたり、【的確な実態把握】、【学習指導要領に則った指導】を行っている実態があった。また、【指導における手だてや工夫】及び【評価における工夫】については、子どもが主体的に学ぶことができるよう＜達成感を味合わせ自信をもたせ＞たり、＜観点別学習状況評価の導入＞など様々な内容が挙げられた。そして、＜小学校での系統性のある教科指導の経験＞や＜自分自身で試行錯誤しうまくいった手立て＞などを【教科指導における拠り所】とし、教師の【教科の専門性】が教科指導の充実のために必要であるとしていた。

自身の教科指導の力量を高めた要因について、【子どもとの出会い】があり、＜困難の中にもやりがい＞をもち、＜子どもに対する願い＞を【知的障害教育に対する情熱の原動力】とし、【自主的な学びや研修会へ参加】したり、【同僚から学んだ】りしたことと捉えているのではないかと考えられた。加来（2011）は、養護学校が培ってきた専門性は、試行錯誤を繰り返しながら一人一人の子どもの理解を通して構築したとしているが、文脈的・状況依存的な専門性の形成だけでは時代の要請には応えられないと述べている。今井・生川（2013）は、知的障害教育における専門性を支える一つが自立活動であると述べているが、本研究の対象者も、＜自立活動の指導を土台として教科指導をする＞ことで成果を上げたことと捉えていた。＜自立活動の指導と関連させることを教師が意識＞し、【自立活動に関する学び】を行うことが、知的障害教科の指導における困難や不安を改善することにつながるのではないかと考えられた。

#### 4 まとめと今後の課題

本研究の結果から、教師は知的障害の教科の指導について、＜学校や教師の力量・裁量に任されており、拠り所とするものがない＞状況で、＜自分自身の指導に対する不安や自信のなさ＞を抱えながら指導している実態が明らかになった。自立活動の指導と関連させて教科指導を行い、学校として系統性のある教科指導を目指す組織的な取り組みが、知的障害教育における曖昧さや教師の知的障害の教科の指導における困難や不安を改善することにつながるのではないかと考えられた。

なお、研究1は地域を限定した調査であるため、より妥当性を高めるには、対象地域を広げて調査を行う必要がある。また、研究2は、対象者が5名であるため、分析のための十分なデータを得たとは言いきれない。以上のことを踏まえ、今後は、知的障害教育において、自立活動の時間における指導と教科指導をどのように関連させているのか、またその成果について、対象者を増やし調査していくことが必要ではないかと考えられた。

#### 謝辞

本研究の実施にあたり、調査にご協力いただいた方々に厚く御礼申し上げます。

付記：本研究は、平成29年度上越教育大学修士論文に加筆したものである。一部は、平成30年日本特殊教育学会において発表した。

#### 引用文献

- 分藤賢之（2016）特別支援学校における各教科等を合わせた指導．肢体不自由教育，223，6－11．  
 中央教育審議会（2016）教育課程部会特別支援教育部会（第6回）議事録．文部科学省，2016年9月，  
 <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/1367632.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/1367632.htm)>（2016年9月29日）  
 福沢辰吾（2016）教育課程モデルを基盤とした授業づくりー「指導例集」を活用した「遊び活動」の授業づくりー．肢体不自由教育，223，18－23．  
 古川勝也・一木薫（2016）自立活動の理念と実践～実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセス～．ジアース教育新社．  
 Huberman,M（1989）The professionaru life cycle of teachers. Teacherscollege record, Columbia Univercity, New York, 91, 31－57．  
 今井善之・生川善雄（2013）知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識．千葉大学教育学部研究紀要，61，219－226．  
 加来慎也（2011）知的障害の特別支援学校教師の専門性向上に係る実践報告からの提言ー先行実践や理論を取り込んだ個に応じた授業作りの過程からー．発達臨床研究，29，47－61．  
 松見和樹（2016）知的障害教育における学習評価の現状と課題ー特別支援学校（知的障害）が作成した研究紀要，実践記録等



の検討から一．国立特別支援教育総合研究所研究紀要，43，89－98.

佐藤郁也（2008）質的データ分析法－原理・方法・実践－．新曜社．

穴戸和成（2017）「連続性」の意味．特別支援教育，66，4－5.

丹野哲也（2017）知的障害者である児童生徒のための各教科の改定の要点．特別支援教育，66，26－33.

# Research on Current Status and Difficulties Teaching Curriculum Subjects To Intellectually Disabled Students

Sachiko KUBOTA\* · Kazuko FUJII\*\*

## ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the current circumstances and difficulties faced when teaching curriculum subjects in special support schools. The research consisted of two studies. In study 1, a questionnaire survey was administered to 83 head teachers and 140 classroom teachers at special support schools for intellectual disabilities in the Kanto and Koshinetsu regions. The results of this survey revealed problems regarding systematic subject teaching and problems with school organization. According to these responses, student assessment, evaluation, and choice of learning content, are entrusted to the competence and discretion of classroom teachers. However, these teachers have nothing to rely on. In study 2, semi-structured interviews were conducted with five teachers who provide subject instruction to students with intellectual disabilities. While experiencing the problems of the teaching curriculum subjects, these teachers believe that if the children are engaged with sincerely and the subject is taught by trial and error, self-study, and participation in workshops, the students' abilities will improve. In addition, teaching in conjunction with *jiritsu katsudo* enhances the subject, reduces teacher anxiety, and increases student competence.

---

\* Kawanishi Special Support High School    \*\* Division of Clinical and Health Education