

重度・重複障害児に関わる学習の在り方について

—「学習の成立」と「的確な実態把握」をどのように行うのか—

田中 克人¹

重度・重複障害児の指導について、現場の教師から「どこから手をつけてよいかわからない」「たくさん働きかけをしても変化が起こらない」などという声は少なくない。その理由の一つとして、実態把握や指導目標の設定等について、学習指導要領に手順は示されているものの、具体的な内容は示されていないことが挙げられる。そのため各教師が実態把握や指導目標等について自分で考え、設定しなければならない現状がある。本稿では、重度・重複障害児の「学習の成立」を目指した実践場面を取り上げ、指導目標を達成するまでの子どもと指導内容等の変容過程を検討することを目的とした。極めて障害の程度が重い肢体不自由と知的障害を併せ有する子どもを対象とし、身体の動きやコミュニケーションの改善につながる取り組みを実施した。重度・重複障害児に対する取り組みの過程から、重度・重複障害児に対する学習や的確な実態把握の在り方について考察した。

キーワード：学習の成立、科学的な検証、伝わるコミュニケーション

所属：1 広島文化学園大学学芸学部子ども学科

1. はじめに

重度・重複障害のある幼児児童生徒の特別支援学校の在籍者数は近年増え続けている。文部科学省の「特別支援教育資料」によると、昭和47年（1972）では3,233人であったが、昭和55年（1980）では21,103人と急増し、令和3年（2021）では25,284人と今なお増加傾向にある。平成17年（2005）「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」において、今後の特別支援教育の基本的な構想が示された。その中で盲、聾、養護学校の小・中学部における重複障害学級の在籍率が43.3%であることを踏まえ、「重度・重複化」への対応と、「多様性」への対応の必要性が述

べられている。

そのために子どもの一人一人の実態や教育的ニーズに応じた教育課程を編成する必要があることから、重度・重複障害のある幼児児童生徒（以下、重度・重複障害児）に対する指導については、学習指導要領に「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には、各教科、道徳科外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする。」と示されている。「自立活動」とは、「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な発達の基板を培う」ことを目標とする特別支援学校の教育課程に特別に設けられた指導領域である。

自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達段階等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導目標及び指導内容を設定し、個別の指導計画を作成することとなっている。これにより、一人一人の子どもの学習や生活上の困難を改善・克服するための個に応じた学習が可能となる。しかし、自立活動の指導は、実態把握の方法や指導内容等について具体的には何も示されていないため、各教師が考えることになる。そのため、障害の程度が重度で重複している子ども（重度・重複障害児）に対して、「何をどう学習させればよいのかが分からない」など、学校現場の教師を困惑させる要因にもなっている（大沼 2002）。自立活動の指導は、専門的な知識や技能を有する教師を中心として、全教師の協力の下に効果的に行うことが求められているが、この点が十分に機能していない現状が推察される。

平成 15 年（2003）3 月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の中では、「盲・聾・養護学校においては、作業療法士、理学療法士、言語聴覚士等の専門家が指導に参画すること」とし、PT・OT・ST等を積極的に学校教育に導入することを示した。学習指導要領にも、「児童又は生徒の障害の状態等により、必要に応じて、専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めるなどして、適切に指導ができるようにするものとする。」と示されている。

しかしながら、国立特別支援教育総合研究所（2010）の研究では、外部の専門家の導入については、その必要性を指摘するものの、「専門

家に丸投げをしてしまう」、「教師としてのアイデンティティの確立を前提とした教師の専門性の捉え方」など、外部の専門家とどう連携していくのかという点についての課題も指摘している。このような現状を踏まえ、重度・重複障害児に対する学習はどのように考えればよいのだろうか。

中島（1979）は、重度・重複障害児の課題学習を「日常生活・言語・集団への参加などの人間関係が成立する基礎となる土台をつくること」、「自分の感覚を使って新しい運動を組み立てること」と定義している。学習が成立するには「子どもにとって納得のいく教育的なかかわりあい」から「自分で意図的に外界を受容し、感覚を使って運動を起こし、その運動を調整すること」、そして、「目的を持って行動を起こし、課題を解決したことを確認するまでのひとまとまりの行動を自分で組み立てること」が重要であると説明している。

この内容は重度・重複障害児の学習を考える上で重要であると考えられる。重度・重複障害児に対する指導が難しいと感じる教師が多い現状において、改めてこの内容を再考する必要性を強く感じる。

そこで本研究は、筆者がかかわった事例の中から、医療的ケアを必要とし、瞬きもほとんど見られなかった重度・重複障害児との実践を取り上げ、特に学習に対する子どもの反応等の変容と教師の指導内容や評価の変容過程における重度・重複障害児に対する学習の在り方について検討する。

II. 方法

筆者がかかわった事例の中から重度・重複障害児の実践を抽出し、本研究テーマに関係する実践部分を選定する。ビデオ、写真などの映像記録等で繰り返し確認できる学習場面を取り上



げ、その学習場面を客観的に分析する。

1. 対象児

指導開始時の様子：対象児（A 児）は小学部 3 年生（訪問学級）、8 歳の男児。滑脳症と診断されており、重度の肢体不自由と重度の知的障害を併せ有する。気管切開をしており、酸素を常時 0.5 リットル吸入している。食事は経管栄養である。

身体面：視覚、聴覚、姿勢、運動、知的側面等に極めて重い障害がある。全身伸展緊張が強く、そのために両肘、両股関節が脱臼している。腰、背中とは反り返っており、緩みがみられない。顔は常に右側を向き、両肩が強く引き上がっていてあごに当たるため、あごの位置がずれている。両足首は内反尖足である。左凸の側わんがみられる。各関節のスムーズに動く範囲はかなり狭い。身体を突っ張らせ全身緊張が高まると、20 分以上身体を動かすことができなくなる。そのため着替えや姿勢変換等にかかなりの時間を要する。日常生活はほぼ仰臥位で過ごす。両眼は常時開いており瞬きをしないため、眼軟膏を使用している。

自発的な動きや意思の表出：自力でたんをカニューレから排出することができる。身体を動かす、顔を拭くなどの不快なかかわり（刺激）に対して全身を突っ張らせる。抱っこされて慣れてくると「フーッ」と息を吐きだしリラックスできることがある。指先がときどきピクッと動くことがある。目の前で動くものを見ているような目の動きがまれにみられることがある。好きな曲等を聞いて表情が少し変わることがある。名前等の呼びかけでの反応はみられない。

2. 指導のねらい

A 児の保護者から「着替え、体位変換等の日常動作において、スムーズに行える状態になってほしい」という切なる願いもあり、指導目標は、「日常生活動作の受け入れ」と「全身の過

緊張を緩め、スムーズに動く身体づくり」を中心に設定した。実際の指導に当たっては、前担任からの引継ぎ資料はあるものの、それだけでは A 児の実際の状況がまったくつかめないため、身体の状態をはじめとする丁寧な実態把握を中心にした学習から取り組んだ。指導の様子を可能な限りビデオや写真で記録し、A 児の変容の様子、指導内容が変化していく過程を具体的に分かるようにした。

3. 指導の内容と重点ポイント

- (1) 指導時間：週 3 回。午後 1 時から午後 3 時までの 2 時間。週計 6 時間。
- (2) 指導場所：A 児の自宅に訪問して行う。基本的に看護師 1 名が同行する。
- (3) 指導に当たっては次の 5 点（重点ポイント）を中心に進めていく。
 - ①教師のかかわりに気づく。
 - ②身体の各部位の動かし方や筋緊張のコントロールの仕方を知る。
 - ③姿勢を変換すること、身体を起こすことに慣れる。
 - ④自分で身体を動かそうとする。
 - ⑤教師の働きかけに対しての意思表出が明確にできる。

4. 指導上の配慮点

(1) 学習への気づきを促すために

身体の一部位を動かしても全身に緊張が入るため、まずは動いている部位に意識を向ける、分かるように工夫する。そのために、これから動かす部位を言葉で伝え、その部位に触れたり、指先でポイントングしたりしながら学習に入るようにする。動かす関節はできるだけ一つに絞って、意識を向けやすくし、A 児が学習課題を受け止めやすくする。

(2) 主体的な動きを引き出すために

教師が A 児の身体を誘導するときは、モデルとなる動きを複数回体験し、その後は、誘導



の力を少なくしてA児が動いている部位に意識を向けたり、その部位が動いている固有感覚に気づいたりするように工夫する。そのために、動かすときには「強さ・速さ・方向」について、A児の細かな反応を読み取り評価しながら進める。

(3) 学習への意欲を高めるために

指導時は、「A児の身体の状態を改善する」という考え方ではなく、「A児にとって分かりやすい」と考えられる身体の動きをとおして、A児が「自分の身体に意識を向け、学習内容に気づき、考え、行動（実行）できる」ことを十分に意識してかかわるようにする。「その指導の結果として、A児の身体の状態が改善される」という考え方で指導に当たる。そのためには、A児が「単に自分の身体だけを教師に預け、自分は身体に意識を向けない」という状況、いわゆる「学習が成立していない状況」を作り出さないよう常に自分の指導を振り返り客観的に評価する。

Ⅲ. 指導の経過

指導開始当初、何をどう指導してよいか分からない、学習の成果が全く確認できない状態から、学習内容を受け止め、学習の成果が目に見える状態になるまでの約6か月の期間を要した。その指導の経過を3期に分けて報告する。A児が教師のかかわりに気づきにくい状態から、教師のかかわり、働きかけに気づき、それに応えようとする状態に変容していく過程と、学習内容（指導内容）を見直し、子どもに伝わるよう繰り返し修正していく変容過程について述べる。

1. 第1期 実態を把握し、指導目標を設定する時期（4月から5月）

A児の実態がつかめていないため、身体の一部の状態、そして、学習課題等の受け止め方を含めたA児の内面的な状態を一つ一つ確認しながら学習を開始した。両眼は開いているものの、表情に乏しく、呼びかけへの反応もほとんどみられず、眠っているように見えた。

指導は、各部位を動かせる範囲の実態がまだ分からないため、スムーズに動く範囲を確認する内容が中心となる。しかし、身体を動かした

Table 1 授業前と授業後の様子の変化（第1期から第3期の変容）

	授業前後の表情の変化	覚醒レベル	呼びかけ等に対する反応
第1期	前半 変化なし（眼は開いている）	かなり低い	呼びかけに対する反応なし
	後半 指導後眼をしっかり開ける	少し高まる (起きている感じ)	呼びかけに対する反応なし
第2期	授業後眼をしっかり開ける表情も少しよくなってきた一度だけカメラ目線になる	少し高まる (学習への意欲を感じる)	呼びかけると頬や口が少し動くことがある
第3期	前半 夏休み明けの初日は、4月の状態に戻っていたが、授業後はしっかりと眼を開ける	授業が始まると徐々に高くなる	呼びかけると頬や口等が少し動くことがある
	後半 授業前から眼をしっかり開けることが増えてきた授業後の表情が意欲を感じられるほど豊かになってきた	授業とそうでない時間をはっきりと区別しているように感じるほど覚醒	呼びかけると眼を大きく開くことが増えてきた



ことに対する反応もみられなかった。この時期は、「的確な実態を把握することはできていない」と感じていた。しかも、A児の身体を「教師が勝手に動かしている」ような感覚であり、正に「学習が成立していない」と感じるものが多くあった。

指導に当たっては、指導前と指導後の表情の写真を撮り、指導中の様子は、ビデオと写真を撮りながら進めた。この時期の指導前と指導後のA児の表情の写真に変化はほとんど見られなかった。第1期から第3期の授業前と授業後の様子の変化についてはTable1に示した。

また、A児の状態が急変することが予測されたため、バイタルチェック終了後も常時サチュレーションモニターを身につけ、心拍数、酸素飽和濃度を見て、身体の状態を確認しながら指導した。

同行した看護師はA児の状態を常に見ており、もし気になることがあればすぐに教師に知らせるようにしていた。

2. 第2期 指導目標を修正し、分かる学習を模索する時期（6月から7月）

指導開始して2ヶ月が過ぎてくると、おおよその身体の状態は把握できてきたので、身体の各部位を動かす学習は少しずつスムーズになってきた。しかし、学習に対する反応があまりみられないために、「この学習でよいのか」と不安を感じながらの指導は続いていた。そのため、全身の状態をみていく学習（指導目標）から、比較的スムーズに動く部位に重点を置き、そこを中心に学習する方が、「よりA児にとって分かりやすいのではないか」と考え、指導目標と内容を修正した。

A児は、身体各部位を動かす学習に対して、不快に感じたときには頻繁に全身を突っ張らせていたが、徐々にではあるものの動かしても突っ張らない部位がみつかるとようになって

きた。そこでこの全身を突っ張らせる反応をA児の意思表示ととらえることとした。そこからはA児に「これはどう」と尋ねながら対話的に身体を動かし、その反応を確認して「これはいいのね」などと評価するようにした。この学習を続けることで少しずつ動かしても大丈夫な部位が増えていった。

指導に当たっては、必ず動かす部位を言葉で伝え、さらに教師が指で動かす部位に触れたり、ポインティングしたりして知らせ、事前に学習の見通しをもたせながらゆっくりと動かすようにした。また、瞬きをしないため、黄色い眼軟膏を眼に直接塗っていた。4月当初から、授業の最初の学習として顔をきれいに拭くことから始め、授業が始まることを意識できるようにしていた。その中で意識的にまぶたを閉じる動きを「瞬きしようね」と言葉をかけながら継続して行った。2ヶ月くらい経過したあたりから瞬きをすることが時折みられるようになり、3ヶ月経過したあたりから、気がつくとも眼軟膏を塗らなくなっていた。保護者に確認したところ、「主治医から必要ないだろう」と言われたということであった。

このあたりから、授業後の表情が授業前に比べ明らかに覚醒している表情（起きている表情）に変化していることが見て取れるようになってきた。地道に授業開始時に顔をきれいに拭き、まぶたの動き、ほおや唇にしっかり触れていた学習の効果がみられはじめたのかもしれないと感じた。このようにA児と対話しながら学習を進めていく方法に指導を修正してからは、A児の反応もある程度読み取れるようになってきた。

3. 第3期 学習が成立し、教師と一緒に学習する時期（8月から10月）

長期の休み明けの初日、7月までに覚えたことを一時的に忘れてしまうことはよくあること



である。実際に授業前のA児の表情を見たとき、明らかに4月当初の表情に戻っており、呼びかけにも反応がなかったため、また一からの学習になることが予想された。ところが、いつものように学習を始めると、予想は大きく外れ、休み明けの初日であることから少し緩やかな学習ではあったものの、いつものように学習に取り組む姿に戻っていた。つまり、学習内容を覚えていたと推察された。

このような学習の積み重ねにより、A児との対話的な学習において、「不快であれば身体を突っ張らせる」、「よく分からなければスムーズに動かない」、「よく分かるときはスムーズに動き、場合によっては少し協力的に動かす」など、A児の実態（反応の傾向）を読み取る視点が明確になってきていた。

そこで、十分に身体を動かし、身体の状態がよくなったところを見計らって、高まった筋緊張を自分の力でコントロールする学習を取り入れた。4月当初は、よく全身を突っ張らせていたが、学習が進むとそれはなくなり、動かす部位ごとに筋緊張が高まるようになっていたので、「意識する部位をより明確に伝えればコントロールできる可能性があるのではないか」と考えたからである。具体的には、動きのスムーズな部位をゆっくり動かす中で、筋緊張が高まったときに、そこで動きを止め、筋緊張が高まっている部位を教師が触れながら、「ここの力をぬくよ」などと言葉をかけてそのまま待つようにしてみた。すぐにはコントロールすることはできなかった。おそらく、「教師が要求している内容が伝わらなかった」、または、「理解できなかったのではないか」と考えた。しかし、A児なりに感じている（考えている）様子がうかがえたので、継続して行うことにした。

この学習を2週間程度行ったあたりから、「ここの力をぬくよ」などと言葉をかけて力を緩め

る部位をポインティングしていると、「フーッ」と息を吐きながら力をぬくことができた。「できたね」とすぐ褒め、再度行ってみたがその日はできなかった。しかし、継続して学習する中で徐々にできる確率が上がってきた。つまり、A児が自分で筋緊張が高まっている部位を意識し、その部位の力を「フーッ」とぬくことができるようになりつつあると考えられる。

4. 保護者の感想（受け止め方）

第1期のころは、保護者が戸惑った表情で指導を見ていることがあった。その理由を尋ねてみたところ、次のような答えが返ってきた。「今までの先生は、優しく歌を歌ったり、ピアノを弾いたり、読み聞かせをしたりすることが多く、身体を動かすことはあまりなかった。でも、今年はしっかり身体を動かして、まるで体育の先生がきたのかと思った」ということであった。事前に指導内容等の説明はしてあったが、改めて、まだわずかではあるものの、学習の成果を具体的に示しながら指導目標と内容の説明をしたところ、「ぜひ、それをお願いします」と同意が得られたので、そのまま指導を継続した。

その年度末に改めて今年度の指導の感想を尋ねてみたところ、「着替えやオムツ交換が日に日にスムーズになっていくのがよく分かった。また、体力的にも強くなり、緊急入院することがかなり少なくなった。さらに、自分で緊張を抜くことができるようになったのは本当に助かった」という答えが聞かれた。この答えから具体的にA児の日常生活においても望ましい変容が見られるようになったことが確認できた。

IV. 考察

瞬きができないほど極めて重い肢体不自由と知的障害を併せ有する子どもに対して、子ども



が分かる、納得できる、実行できる学習内容を模索し、その内容を明らかにすることを目指し、身体の動きとコミュニケーションを中心とした指導を実施した。初期のA児は、教師の働きかけに対し、ほとんど反応を示さないか、全身を突っ張らせてしまうかのどちらかであった。そのため、「学習の成立」だけでなく「的確な実態把握」でさえ思うように進まない状態にあった。そこから内容を常に修正していく指導の中で、A児は徐々に学習に対して気づき、受け止められるようになっていった。最終的には、教師との対話的な学習が可能となり（「学習の成立」）、A児が自分で身体をコントロールすることも見られるようになっていった。ここでは、重度・重複障害児に対する学習の在り方について考察する。

1. 重度・重複障害児に対する学習を成立させるために

子どもとの学習を成立させるためには、何よりその子どもの実態に合った学習内容を設定しなければならない。そのためには的確な実態把握は不可欠である。それでは的確に実態を把握するためには何が必要であるのか。

本事例の第1期では、引き継ぎ資料があるものの、実際の実態はうまくつかめず、改めて実態把握を試みたがなかなかつかめない状態にあった。中島（1979）は、重度・重複障害児の学習について「直接的に事態を改善する方法はない。教師は自分で考え、一步一步教育実践を積み重ねる以外に特別な方法はない」、つまり、教師の思うように容易にはいかないことを指摘している。そして、子どもの実態は一人一人全く異なるので、最初に実態が分からないのは当然のことであろう。したがって、教師は、たとえ実態がすぐに分からなくても、あきらめることなく地道に取り組み続ける姿勢が求められているといえよう。そのため、一つ一つの

かわり（指導）に対する子どもの反応等への「深い洞察」とそれを踏まえた「指導改善の繰り返し」が必要になってくる。

第2期では、そのような指導実践の積み重ねにより、徐々にA児の身体の状態やそれに対する反応の傾向がつかめてきている。しかし、それでも学習において明確な手応えが感じられず、さらに指導改善を繰り返していった。

その一方で、指導当初より継続していた授業開始時の顔をきれいに拭く、まぶたや頬などに触れ、表情をよくする学習の効果が現れてきた。授業が始まると両眼をはっきりと開くようになり、様々な反応がみられるようになり、覚醒レベルも上がっている様子が記録写真や目で見て分かるほど変化してきた。

第3期では、夏休み明けの初日の学習で7月までの学習内容を覚えていたことが確認できた。このようなA児の望ましい変容を踏まえ、これまでの指導の蓄積からヒントを得て、A児の意志表出の読み取り方をさらに工夫した。その工夫により「対話的な学習内容」をより明確に設定することができるようになった。具体的には、身体の動きを一つ一つA児に知らせ、「本人が分かる（スムーズに動く）」、「本人がコントロールできる（自分で力を抜く、動かす）」ということに「A児が気づき、意識し、考え、やってみる」という反応を一つ一つ確認しながら学習を進めていった。常に言葉をかけながら動かす部位、力を抜く部位は教師が触れて知らせるようにしたことで、たとえばうまくできなくとしても「今教師が要求している部分はここだな」と意識ができるようにした。この点が「うまくできなくてもあきらめずにやってみようとする」など、A児の学習への参加をより意識させたのではないかと考える。その結果、偶発的な動きの可能性はあるものの、ピンポイントで力の入った場所の力をフッと抜くことができる



ようになってきた。うまくできた後は、急激に覚醒レベルが低下することがあった。これは学習に（力を抜くために）全力で取り組んだためではないかと推察する。

保護者の話では、「着替え等の日常生活において、身体の状態が改善し、楽に生活できるようになってきた」、「自分で身体の緊張を抜くようになってきた」ということから、学習の内容はA児の身についてきているといえるであろう。

このようなかかわり（学習）によって収集した情報を客観的な視点で整理し、その内容の子どもにとっての意味を一つ一つ科学的な視点で検証していくことが、最終的に「的確な実態把握」へとつながっていくものと考えられる。

2. 重度・重複障害児に対する学習の在り方について

4月当初から、まだ実態が十分につかめていない状態であっても、A児のまぶたの動きをはじめとする顔、手首、足首、側わん等への日常的なケアは、変形・拘縮予防のため毎時間必ず行うようにしていた。その理由は、A児の身体の状態が少しでもよくなり、楽にならなければ、外界からの刺激（教師の働きかけ等）に気づいたり、受け止めたりする余裕が生まれにくいと考えたからである。

以上のようなほんの小さな学習（の工夫）の積み重ねと指導改善を継続し、その学習の内容が確実に子どもに届くように務めること自体が指導に当たる教師にとって最も大切であるといえよう。届かなければ当然、学習が成立しないのである。中島（1979）は、重度・重複障害児への指導においては、「人間行動が成立する基礎となる土台を学ぶため、一步一步確実な教育的なかかわりあいをもつこと」、「深い洞察に基づいて、子どもの初期の状態が理解されたとき、その子どもにとって納得のいく教育的なか

かわりあいが始まる」と指摘している。重度・重複障害児への学習を考えると、教師はこの内容を意識し、具現化するために取り組む必要がある。

そのためには、学習において子どもの一つ一つの反応を教師の主観や感情等で意味づけるだけでなく、「その反応は、何に対する反応なのか」、「どういう状況においてみられるのか」などの点を繰り返し客観的に確認していくことで、「より確からしい仮説」としての意味づけがみえてくる。このような指導の蓄積により、教師は子どもの実態についての理解が深まり、子どもは学習内容を理解しやすくなる。この両者の変容により、子どもが納得できる学習、すなわち「学習の成立」へとつながりやすくなるといえよう。

3. 今後の課題

極めて重い肢体不自由と知的障害を併せ有する子どもにとって、教師が行う学習とはいったいどのような意味をもつのだろうか。今回の研究は、「重度・重複障害児の指導に対してどうしたらよいか分からない」という現場の声を踏まえ、教師側の視点から重度・重複障害児に関する学習の在り方について検討した。

子どもに対する学習が、主体的、対話的であることがより明確に求められている現状からすれば、今後、重度・重複障害児に関する学習についてより深く考えるためには、教師側の視点だけでなく、子ども側に立った視点から、学習の在り方を検討する必要があるだろう。それにより、重度・重複障害児に対する学習をはじめ、的確な実態把握等に関するより有用な示唆が得られるであろう。

付記

本研究をまとめるにあたり、事例のAさんとご家族にたくさんのご理解とご協力をいただ



きました。また、発表に関しましてもご快諾いただきました。ここに記して深く感謝申し上げます。

【引用文献】

文部科学省（2021） 別支援教育資料（令和3年度）https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_tokubetu02-000026303_2.pdf [2023年2月22日閲覧]

文部科学省（2017） 特別支援学校 小学部・中学部学習指導要領

大沼直樹（2002） 重度・重複障害児の自立活動の在り方—興味的自立と感覚運動学習— 大阪教育大学障害児教育研究紀要 25 pp.33-46

文部科学省（2003） 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm[2023年2月22日閲覧]

国立特別支援教育総合研究所（2010） 肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究—特別支援学校（肢体不自由）の専門性向上に向けたモデルの提案—

中島昭美（1979） 課題学習とは何か 重度・重複障害児指導研究会（編） 講座重度・重複障害児の指導技術5 課題学習の指導 岩崎学術出版 pp.1-16

田中克人（2002） 障害の重い子供の気持ちをとり入れた実践過程に関する取り組み—緊張が強く、自動運動のほとんどがみられないといわれるA君から学んだこと— 国立久里浜養護学校 教育実践研究報告 19 pp.41-58

【参考文献】

植田佐知子・安藤隆男（2021） 自立活動の授

業過程における肢体不自由特別支援学校教師の困難さへの対処 特殊教育学研究 59 (2) pp.73-72

今野邦彦（2014） 肢体不自由教育における自立活動指導者の専門性の変遷 北海道大学大学院教育学研究院紀要 120 pp.159-176

中島昭美（2021） 中島昭美著作集第1集 公益財団法人重複障害教育研究所

中山文雄（1978） 重度・重複障害児の現状と今後の課題 特殊教育学研究 16 (2) pp.26-38

名越斉子・葉石光一（2021） 観察法を用いた重度・重複障害児の実態把握と指導効果の評価—エビデンスとなる観察データの収集と利用— 埼玉大学紀要 教育学部 70 (2) pp.93-103

長野実和・川間建之介（2018） 重度・重複障害児教育において対象児の実態把握のためにツールを使用することの課題と可能性—教育実践論文の文献調査から— 障害科学研究 42 pp.173-183

西川公司（編）（2000） 重複障害児の指導ハンドブック 社会福祉法人全国心身障害児福祉財団

樋口和彦（2018） 学習の視点からみた重度・重複障害児研究の展望 特殊教育学研究 56 (1) pp.33-46

松田 直（2002） 重度・重複障害児に関する教育実践研究の現状と課題 特殊教育学研究 40 (3) pp.341-347



Helping Children with Severe and Multiple Disabilities Learn Better

- What Teachers Should Know to Produce of Learning
and Understand Their Pupils' Problems -

TANAKA Katsuto

Many teachers at special needs schools do not know clearly where to start when they teach children with severe and multiple disabilities, and many sincere efforts have not brought about much productive change. One of the reasons for this is that although the course of study provides procedures for understanding the actual situations and setting goals for the program, it does not provide specific details. Each teacher has to think about and set goals for the program by himself/herself. Therefore, the purpose of this paper is to examine the process of changing the teaching methods, as well as the children who achieve the goals for the program, by focusing on specific situations in which a certain child with severe and multiple disabilities tries to follow the learning program. Supporting practices were made to improve physical movements and communication skills of children with both severe disabilities and intellectual disabilities. The process of practices for children with severe and multiple disabilities was examined to determine appropriate ways of learning and fully understand the actual conditions of children with severe and multiple disabilities.

Keywords : productive learning of pupils in need, scientific verification,
communication to be transmitted