

JIE

JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION
PRINTED 2024.0830 ONLINE ISSN: 2189-9185
PUBLISHED BY ASIAN SOCIETY OF HUMAN SERVICES



AUGUST
2024
13

iStock.com / ANASTASIA MANDRYKA

ORIGINAL ARTICLE

特別支援学校における重度・重複障害のある 児童生徒の指導領域と指導内容に関する日韓 比較

Comparison of Japan and South Korea Regarding Guidance Course and Contents for Students with Severe and Multiple Disabilities in Special Needs School

金 珉智 ¹⁾, 金 彦志 ²⁾, 金城 紅杏 ³⁾
Minji KIM Eonji KIM Kurea KINJO

- 1) 下関市立大学特別支援教育特別専攻科
Special needs education in professional program, Shimonoseki City University
- 2) 宮城学院女子大学特別支援室
Disability Services Office, Miyagakuin Women's University
- 3) 下関市立大学研究機構 URA 室
University Research Administration Office, Shimonoseki City University

<Key-words>

重度・重複障害, 特別支援学校, 指導領域, 指導内容, 比較研究
Severe and multiple disabilities, Special needs school, Guidance course, Guidance contents, Comparative study

kim-m@shimonoseki-cu.ac.jp (金 珉智)

Journal of Inclusive Education, 2024, 13:83-104. © 2024 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

日本と韓国ともに特別支援教育が普及・発展したことに伴い、障害の重度・重複化への対応は共通の課題の一つになっている。本研究では、特別支援学校の重度・重複障害児に対する指導領域である日本の「自立活動」と韓国の「日常生活活動」の指導内容を比較分析することで、日韓における重度・重複障害児指導の特徴と相違点を明らかにすることを目的とする。テキストマイニングの結果、「自立活動」において「音」、「玩具」、「働きかけ」、「手」、「目」、「聴覚」、「視覚」、「基本」、「歩行」、「用具」、「動作」が主な特徴的なキーワードとして示された一方、「日常生活活動」においては「自立」、「生活」、「実物」、「シンボル（象徴）」、「疎通」、「意思」、「文化」、「地域」、「社会」、「余暇」であることが示された。本研究により、「自立活動」は、教材・教具による感覚刺激を通して指導を行うことを特徴としている一方、「日常生活活動」は、地域社会で主体的に生活していくために実物やシンボル（象徴）に重点を置いて指導を行うことを特徴としていることが示された。

Received
30 June, 2024

Revised
5 August, 2024

Accepted
13 August, 2024

Published
30 August, 2024

Online ISSN: 2189-9185

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits nonCommercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

I. 背景

重複障害者とは、学校教育法施行令第22条の3に規定する障害¹⁾を2つ以上合わせ有する者を意味し、重複障害者の中でも発達の側面から見て、「精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語を持たず、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」の者、行動的側面から見て、「破壊的行動、多動的傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性、その他問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度」の者を重度な重複障害者として定義されている²⁾。文部科学省の2023年度学校基本調査によると、特別支援学校在籍者数のうち重複障害学級に在籍する児童生徒数が、特別支援教育が正式に実施された2007年度の35,633人(32.9%)³⁾から2023年度の37,385人(24.7%)⁴⁾と割合が減少したにも関わらず、2007年から現在に至るまで知的障害の次に最も多い障害であることが報告されている。さらに、厚生労働省が2002年に報告した重複障害者の障害程度の内訳によると、障害等級表の1級が重複障害者全体の50.3%を占め、1級と2級を併せると77.1%にのぼることが示され、重複障害者はより重度の障害を持つ者の割合が高いことが報告されている⁵⁾。

重度・重複障害のある児童生徒(以下、重度・重複障害児)の場合、特別支援学校に通いながら障害の状態や発達の段階などに応じた教育を受けている。日本の特別支援学校では、重度・重複障害児における教育課程の編成について児童生徒一人一人が可能な限り積極的に社会参加・自立できるように、食事や排泄、移動、衣服の脱着のような日常生活動作の指導や集団生活並びに職業生活に必要な基礎的・基本的内容を重視し、総合的な学習活動である「領域・教科を合わせた指導」を中核にして行われていることが報告されている^{6,7)}。しかしながら、国立特別支援教育総合研究所の調査結果(2019)によると、重度・重複障害児に対する教育指導を行う多くの学校では、「複数の障害を併せ有していることで生じる困難さの実態把握」に関して課題があると指摘し(1,622校中514校)、また、「指導内容の決定」(1,713校中469校)や「指導目標の設定」(1,713校中456校)、「子どもの実態に合った指導内容の決定」(2,288校中518校)、「子どもの主体的な行動を引き出し、自らの行動を調整できるようにすること」(2,288校中496校)に課題があることが報告されている⁸⁾。聴覚障害と知的障害を併せ持つ子どもの場合、長期にわたって聴力の測定と補聴器の定着が実現しうることを目指しているが、かかわり手が子どもをどのように理解してどのように関わるのか、その根本が問われることが少なくない⁹⁾。また、重度の肢体不自由と重度の知的障害を併せ有する子どもの場合、自発的な動きが少ないために何ができるのかが分かりにくいことが報告されている⁶⁾。重度・重複障害児は、興味の対象が極端に少ないため、教師は、様々な感覚刺激に対して重度・重複障害児が示すサインをしっかりと読み取り、彼らの潜在的興味を引き出すことで自発的な行動を促す必要があることが報告されている¹⁰⁾。

上記のように重度・重複障害児指導において様々な課題が顕在する一方、障害の重度・重複化への対応は日本と韓国ともに共通の課題の一つになっている¹¹⁾。韓国の重度・重複障害児の学校教育は、機能的教育課程の適用、最小限の制約的環境への配置、教育内容の連続性、地域社会中心の指導(Community-based instruction)、関連サービスの総合的提供、社会的統合の強調、多様な補助工学的支援に重点があることが報告されている¹¹⁾。しかしながら、実際の教育現場では、既存の指導領域の内容は重度・重複障害児にとって難易度が高く、不適合な内容が多いことから児童生徒の教育的ニーズに応えることができないという指摘があり¹²⁾、韓国政府は、2022年に特別支援教育の教育課程において改定を行い、障害の程度が

重度な児童生徒のための個別型教育課程の運営を強化し、「日常生活活動」という指導領域を新たに追加することで、学校単位での教育課程を編成・運営する柔軟性を拡大したことが報告されている¹³⁾。

日本の重度・重複障害児の指導に当たり効果的な指導の在り方を検討するためには、他国との比較を行うことで日本の重度・重複障害児の指導の特徴と国際社会における位置付けを理解する必要がある。国内外の指導内容を鑑み、国際的に重度・重複障害児に対する指導内容を比較検討することで、今後の日本の特別支援教育の施策を展開していく上で役に立つことが期待される。その中でも韓国は、中央省庁が政策とカリキュラムを定め、地方自治体が地域の実態に応じて運用を行い、主に特別支援学校・特別支援学級で実施してきた点や重度・重複障害児の増加傾向に伴い個々に適した教育課程を実施しようとしている点が日本と類似している¹⁴⁾。また、日韓の特別支援教育は、大枠がよく似ているものの、その細部には相違があることから日韓比較を行うことは両国の今後の特別支援教育体制を考える上で有益であることが報告されている^{15,16)}。日本の場合、重度・重複障害児は学習や生活面で多くの困難がみられるとともに、発達の遅れや不均衡が見られることから自立活動という指導領域は、教育課程の編成上特に重要な位置付けとなる⁶⁾。

現在のところ、日本と韓国の重度・重複障害児における指導領域の指導内容についてテキストマイニングを通して特徴を検討した文献は報告されていない。そこで本研究では、特別支援学校における重度・重複障害児の指導領域である日本の「自立活動」と韓国の「日常生活活動」の指導内容を比較分析することで、日韓における重度・重複障害児指導の特徴と相違点を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 指導領域対象

本研究では、特別支援学校の重度・重複障害児のうち、特に障害の程度が重度な児童生徒に対して行われる指導領域である「自立活動」と、「日常生活活動」を対象とした。「自立活動」とは、日本の文部科学省が平成30年3月に発表した特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）第6章自立活動の内容のことである¹⁷⁾。「日常生活活動」とは、韓国の教育部が2022年12月に改正した特殊教育教育課程総論及び各論告示第2022-34号【別冊3】基本教育課程に含まれている日常生活活動の内容のことである¹⁸⁾。

2. 評価項目

1) 日本：「自立活動」の指導内容

自立活動の指導内容として特別支援学校教育要領・学習指導要領解説第6章自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）に記載されている指導内容の中で¹⁷⁾、「重度」または「重複」のキーワードが含まれている指導内容を重度・重複障害児に対する指導内容として抽出した。また、特定の疾患及び障害を示していない内容およびその例も指導内容に含めた。一方、重度・重複障害児の特徴だけの説明や特定の疾患及び障害（視覚障害のある幼児児童生徒、聴覚障害のある幼児児童生徒、白血病の幼児児童生徒の場合等）に対する説明は除外した（表2）。

2) 韓国：「日常生活活動」の指導内容

日常生活活動の指導内容として特殊教育教育課程総論及び各論告示第 2022-34 号【別冊 3】基本教育課程に含まれている日常生活活動に記載されている指導内容の中で¹⁸⁾、「主眼を置く指導内容」と「活動の例示」を重度・重複障害児に対する指導内容として抽出した。一方、基本教育課程の日常生活活動の指導内容においては、特定の疾患及び障害に対する説明が記載されていなかった。主眼を置く指導内容と活動の例示の他に、活動の際の注意事項は、日本の「自立活動」の指導内容と整合性を図るため除外した（表 3）。

3. 特徴分析

各指導領域の概要的特徴を示すために「自立活動」と「日常生活活動」の設置時期、実施背景、目標、基本指針、構成領域を示した。続いて、「自立活動」と「日常生活活動」の抽出された指導内容に基づいて指導内容の特徴を示すためにテキストマイニング手法の一つである対応分析と共起ネットワーク作成を実施した¹⁹⁾。テキストマイニングとは、文章（テキスト）データと採掘するという意味のマイニングを組み合わせた用語で、大量の文章データから有益な情報を取り出す手法である¹⁹⁾。本研究では、特徴的なキーワード（語）を抽出するために、対応分析を実施した。対応分析では、原点（0, 0）から離れている語ほど、特徴的であることが報告されている²⁰⁾。その後、つながりの強い語を結び視覚的に表現するために、共起ネットワークによる共起関係を検討した^{21,22)}。共起（Co-occurrence）とは、特定の範囲内（同一の文献の中、段落の中、文の中、文節の中、句の中など）に、2 つの語が一緒に現れることを指す²³⁾。使用語句のうち 5 品詞（名詞、サ変名詞、固有名詞、名詞 B、名詞 C）を対象に 5 回以上出現し、1 文（句点から句点まで）の中で共起している語句のみを抽出した。その後、Jaccard 係数を用いて共起関係の強さを求めた²⁴⁾。Jaccard 係数は 0 から 1 の値を取り、1 に近いほど、キーワード間の共起関係が強いことを意味する。また、プロットは大きければ大きいほどプロットの中に書いてあるキーワードの出現頻度数が多いことを意味する。プロットの間を結ぶ線は、濃度が濃くなるほど、1 に近いことを意味する²⁵⁾。Jaccard 係数は 0.1 から弱い共起関係があることが報告されているが、本研究では、より強い共起関係を検討するために、0.39 以上の共起関係を設定した²⁶⁾。分析とネットワーク作成には、テキストマイニングツール KH-Coder version 3. Beta. 07d を用いた。

III. 結果

1. 重度・重複障害児に対する指導領域の概要

表 1 は日韓における重度・重複障害児の指導領域の概要を示している。本研究の結果より基本指針について「自立活動」と「日常生活活動」ともに障害の状態がより重度の場合、一部の科目の時間を縮小して、日本では、「自立活動」を、韓国では「日常生活活動」を主として教育課程を編成できるという点で共通していた。指導領域の目標に関しては「日常生活」の場合、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や技能、態度、習慣を養うことを目標としている一方、「日常生活活動」は残存機能と潜在力を啓発し、自身と周辺環境を理解し、生活適応能力を高めることで、能動的に行動する地域社会の一員として共に生きていくことを目標としていることが示され、日韓における指導領域の目標には異なる視点が見られた。

表1 日本と韓国における重度・重複障害児のための指導領域の概要

	日本	韓国
指導領域名	自立活動	日常生活活動
指導領域の設置時期	1999年改訂され、2009年に6区分に定着	2022年に特殊教育教育課程総論が改定されることで新たに設置
指導領域の実施時期	(6区分27項目において) 2018年4月から	2024年3月から(小学1、2年生)、2025年3月から(小学3、4年生、中学1年生)、2026年3月から(小学5、6年生、中学2年生)、2027年3月から(中学3年生)
指導領域の実施背景	連続した多様な学びの場において、障害の重度・重複化や発達障害を含む多様な障害に応じた指導や、自己の理解を深め主体的に学ぶ意欲を一層伸長するなどの発達の段階を踏まえた指導を充実するため。	児童生徒中心の教育、実生活での独立性と社会統合のための教育、教育課程の編成・運営の自律性を強調する趣旨の元に児童生徒の独立的な生活に基盤となる生活適応能力を伸長するため。
指導領域の目標	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。	児童生徒の残存機能と潜在力を啓発し、自身と周辺環境を理解し、現在と未来に必要な生活適応能力を高め、地域社会の能動的な一員として共に生きていく態度を育てる。
指導領域の基本指針	重度・重複障害児のうち、障害の状態により特に必要がある児童生徒の場合は、「各教科、道徳化、外国語活動も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、外国語活動もしくは総合的な学習の時間」に変えて、自立活動を主として指導を行うことができる。	特殊教育対象の児童生徒の自立と社会統合に必要な基礎学習、生活技能、進路及び職業適応などの能力を獲得する内容で構成された基本教育課程を運営する特殊学校は、障害の程度が重度な児童生徒の教育的ニーズを反映し、教科(別)50%範囲内で時数を縮小し、代わりに日常生活活動に編成できる。
指導領域の領域	① 健康の保持 ② 心理的な安定 ③ 人間関係の形成 ④ 環境の把握 ⑤ 身体の動き ⑥ コミュニケーション	① 意思疎通 ② 自立生活 ③ 身体活動 ④ 余暇活動 ⑤ 生活適応(視覚重複) ⑥ 生活適応(聴覚重複) ⑦ 生活適応(肢体重複)

2. 重度・重複障害児に対する指導内容

1) 「自立活動」の指導内容

表2は日本の重度・重複障害児における自立活動の指導内容をまとめたものである。健康の保持、心理的な安定、人間関係の形成、環境の把握、身体の動き、コミュニケーションの6区分27項目において具体的な指導内容と例をまとめた。

表2 日本の重度・重複障害児における自立活動の指導内容

健康の保持
① 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること
<ul style="list-style-type: none"> ・ 障害が重度で重複している幼児児童生徒で、発達の遅れが著しいほど、覚醒と睡眠のリズムが不規則であるため、睡眠、食事、排泄というような基礎的な生活のリズムが身に付くように具体的に指導内容を設定する。 ・ 生活のリズムや生活習慣の形成に関する指導を行う際には、対象の幼児児童生徒の1日の生活状況を把握する。特に、覚醒と睡眠のリズム、食事及び水分摂取の時間や回数・量、食物の調理形態、摂取時の姿勢や援助の方法、口腔機能の状態、排泄の時間帯・回数、方法、排泄のサインの有無などに加えて、呼吸機能、体温調節機能、服薬の種類や時間、発熱、てんかん発作の有無とその状態、嘔吐、下痢、便秘など体調に関する情報も入手しておく。 ・ 障害が重度で重複している幼児児童生徒は、覚醒と睡眠のリズムが不規則になりがちであるため、家庭と連携を図って、朝決まった時刻に起きることができるようにし、日中は身体を動かす活動や遊びを十分に行って目覚めた状態を維持したり、規則正しく食事をとったりするなど生活リズムを形成するための指導が必要である。 ・ 日中の活動を計画する際には、幼児児童生徒が視覚や聴覚等の保有する感覚を活用するよう活動内容を工夫する。また、自分では身体を動かすことができなくても、教師が補助をして身体を動かすような活動を取り入れることによって覚醒を促すことなども効果的である。

- ・そこで、障害が重度で重複している幼児児童生徒に生活のリズムを形成する指導を行うためには、単に「1 健康の保持」の区分に示されている「生活のリズムや生活習慣の形成に関すること」のみならず、「4 環境の把握」や「5 身体の動き」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。
 - ・健康に関する習慣について指導する場合、自己を客観視するため、自らの体内の感覚に注目することなどの指導をする（例：毎朝その日の体調を記述する、起床・就寝時刻などを記録する、スケジュール管理をする）。
 - ・体調の管理に関する指導については、「生活のリズムや生活習慣の形成に関すること」の項目と「3 人間関係の形成」、「4 環境の把握」、「6 コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて指導内容を設定する。
- ② 病気の状態の理解と生活管理に関すること
 - ③ 身体各部の状態の理解と養護に関すること
 - ④ 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること
 - ⑤ 健康状態の維持・改善に関すること
- ・障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合、健康の状態を明確に訴えることが困難なため、様々な場面で健康観察を行うことにより、変化しやすい健康状態を的確に把握することが必要である（例：乾布摩擦や軽い運動を行う、空気、水、太陽光線を利用して皮膚や粘膜を鍛える、血行の促進や呼吸機能の向上などを図る等）。
 - ・健康状態の維持・改善を図る指導を進めるに当たっては、主治医等から個々の幼児児童生徒の健康状態に関する情報を得るとともに、日ごろの体調を十分に把握する必要があることから、医療機関や家庭と密接な連携を図ることが重要である。

心理的な安定

① 情緒の安定に関すること

- ・障害のある幼児児童生徒は、環境的な要因が心理面に大きく関与していることが考えられることから、睡眠、生活のリズム、体調、天気、家庭生活、人間関係など、その要因を明らかにし、情緒の安定を図る指導をするとともに、必要に応じて環境の改善を図ることが重要である。
- ・障害が重度で重複している幼児児童生徒は、情緒が安定しているかどうかを把握することが困難な場合があるため、その判断の手掛かりとして「快」、「不快」の表出の状態を読み取ることが重要である。そして、安定した健康状態を基盤にして「快」の感情を呼び起こし、その状態を継続できるようにするための適切な関わり方を工夫する。
- ・障害があることや過去の失敗経験等により、自信をなくしたり、情緒が不安定になりやすかったりする場合には、機会を見つけて自分のよさに気付くようにしたり、自信がもてるように励ましたりして、活動への意欲を促すように指導する。

② 状況の理解と変化への対応に関すること

- ・場所や場面が変化することにより、心理的に圧迫を受けて適切な行動ができなくなる幼児児童生徒の場合、教師と一緒に活動しながら徐々に慣れるよう指導する。

③ 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

- ・障害に起因して心理的な安定を図ることが困難な状態にある幼児児童生徒の場合、同じ障害のある者同士の自然なかかわりを大切にしたり、社会で活躍している先輩の生き方や考え方を参考にできるようにして、心理的な安定を図り、障害による困難な状態を改善・克服して積極的に行動しようとする態度を育てる。
- ・障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲の向上を図るためには、「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」の項目と併せて、「1 健康の保持」や「4 環境の把握」、「6 コミュニケーション」等の関連する区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。

人間関係の形成

① 他者とのかかわりの基礎に関すること

- ・人に対する認識がまだ十分に育っておらず、他者からの働きかけに反応が乏しい重度の障害がある幼児児童生徒の場合には、抱いて揺さぶるなど幼児児童生徒が好むかかわりを繰り返し行って、かかわる者の存在に気付くことができるようにすることが必要である。
- ・身近な人と親密な関係を築き、その人との信頼関係を基盤としながら、周囲の人とのやりとりを広げていくようにすることが重要である。

② 他者の意図や感情の理解に関すること

③ 自己の理解と行動の調整に関すること

- ・障害のある幼児児童生徒は、早期から成就感を味わうことができるような活動を設定するとともに、自己を肯定的に捉えられるように指導する。

④ 集団への参加の基礎に関すること

環境の把握

① 保有する感覚の活用にすること

- ・障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合、視覚、聴覚、触覚と併せて、姿勢の変化や筋、関節の動きなどを感知する固有覚や前庭覚を活用できるようにすることを考慮する必要がある。その際、それらを個々の感覚ごとにとらえるだけでなく、相互に関連付けてとらえることが重要である（例：玩具を手に持って目の前で振る等）。
- ・個々の感覚の状態とその活用の仕方を的確に把握した上で、保有する感覚で受け止めやすいように情報の提示の仕方を工夫する。

- ・ 障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合、視覚や聴覚への働きかけに対して明確な応答が見られないことがあっても、教師が抱きかかえて揺らしてみたり笑顔がみられることがあるため、スキンシップによる触覚や揺れの感覚が、快の感情をもたらしているものと考えられる。そうした働きかけに加えて、玩具を見せたり言葉かけをしたりするなど視覚や聴覚の活用を促す。
 - ・ 細かなステップを追って、視覚と聴覚を強調させたり、視覚と手の運動を協調させたりする指導を行う（例：適度な揺さぶりの中で視覚や聴覚に対する働きかけも心地よく受け止めるようになったら、目の前に音の出る玩具などを示し、音を聞きながら目で玩具を追ったり、音の方に顔を向けて玩具を見つめたりできるように働きかけを発展させていく、次にその玩具に手を触れさせて、自分の手を動かして音を出したり、音の出る玩具を目で見つめて手を伸ばして取ったりという動作を誘発させていく）。
 - ・ 障害が重度で重複している幼児児童生徒に、保有する感覚の活用を促す指導を行うためには、「保有する感覚の活用に関すること」の項目に加えて、幼児児童生徒一人一人の実態に応じて「5 身体の動き」や「6 コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。
- ② 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること
- ・ 体の動かし方にぎこちなさのある幼児児童生徒の場合、個々の幼児児童生徒の発達の段階を把握した上で、現在できている動作がより確実にできるよう取り組むとともに、指や身体を、一つ一つ確かめながらゆっくり動かすようにするなど、発達の段階に見合った運動から行うようにする。
 - ・ こうした固有感覚や前庭覚の発達を促す指導においては、幼児児童生徒に「できた」という経験と自信をもてるようにし、自己を肯定的にとらえることができるようにする。
 - ・ 「感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること」の項目に加えて、「5 身体の動き」、「2 心理的な安定」及び「3 人間関係の形成」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。
- ③ 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること
- ④ 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
- ⑤ 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

身体の動き

- ① 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること
- ② 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること
- ・ 幼児児童生徒が補助用具を必要とする場合、目的や用途に応じて適切な用具を選び、十分に使いこなせるように指導する必要がある。また、発達の段階を考慮しながら、補助用具のセッティングや収納の仕方を身に付けたり、自分に合うように補助用具を調整したりすることを指導する。
 - ・ 一方で、補助用具の使用の仕方を工夫し、幼児児童生徒の身体の動きの維持や習得を妨げないように十分留意しなければならない。
 - ・ つえ、歩行器、車いす及び白杖等の活用に当たっては、必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の協力や助言を得る。
 - ・ 障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合、横になったままの状態が続くと筋や骨格、内臓等の発達の上でも望ましくないことから、補助用具を活用するなどしていろいろな姿勢をとることが重要である。
 - ・ 座位をとることが可能ならば、骨盤を安定させるための装置や体幹を支えるためのベルトなどが付いた椅子を活用する。また、頭を上げる、背筋を伸ばすなど自分の身体を操作して座位を保つことを指導する。そこで、教材・教具や環境の設定を工夫する。
 - ・ 身体を起した状態を維持するために幼児児童生徒が視覚や聴覚などを積極的に活用するように、教材・教具や環境の設定を工夫することが重要である。
 - ・ 障害が重度で重複している幼児児童生徒が、いろいろな姿勢を保持するために補助用具を活用する場合には、「姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること」の項目に加えて、「5 身体の動き」の区分に示されている他の項目や「4 環境の把握」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。
- ③ 日常生活に必要な基本動作に関すること
- ・ 運動・動作が極めて困難な幼児児童生徒の場合、援助を受けやすい姿勢や手足の動かし方を身に付けることを目標として、指導を行う。
- ④ 身体の移動能力に関すること
- ・ 障害の状態により、筋力が弱く、歩行に必要な緊張が得られない幼児児童生徒の場合、歩行器を用いた歩行を目標に掲げて指導を行ったり、歩行が困難な場合には、車いすによる移動を目標に掲げたりするなど、日常生活に役立つ移動能力を習得するよう指導する。
 - ・ 運動・動作が極めて困難な幼児児童生徒の場合、寝返りや腹這いによる移動だけでなく、それらを含めた基本動作すべての改善及び習得を目指す必要がある。姿勢保持や上下肢の基本動作などの指導経過を踏まえて幼児児童生徒に適した移動の方法を選択することが重要である（例：寝返りや腹這いができなくても、姿勢を保持することができるようならば、移動を補助する手段を活用する）。
 - ・ 障害の状態や発達の段階によっては、学校外での移動や、交通機関の利用の際に、一人での移動が困難な場合もあるため、社会的な場面における移動能力を総合的に把握し、実際の場面で有効に生かされるよう指導する（例：駅など危険が予想される場所を歩く場合に、ためらわずに駅員や周囲の人に援助を依頼する等）。
- ⑤ 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること
- ・ 作業に必要な基本動作を習得するために、姿勢保持と上肢の基本動作を習得させる（例：自分一人であるいは補助的手段を活用して座位保持ができる、机上で上肢を曲げたり伸ばしたり、ものを握ったり放したりする等）。

- ・ 作業を円滑に遂行する能力を高めるために、両手の協応や目と手の協応の上に、正確さや速さ、持続性などの向上が必要である。その正確さと速さを維持し、条件が変わっても持続して作業を行うことができるようにする。
- ・ 障害の状態によっては、身体の動きの面で、関係する教科等の学習との関連を図り、作業に必要な基本動作の習得や巧緻性、敏捷性の向上を図る。
- ・ 目と手の協応した動き、姿勢や作業の持続性などについて、自己調整できるように指導する。

コミュニケーション

① コミュニケーションの基礎的能力に関すること

- ・ 障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合、話し言葉によるコミュニケーションにこだわらず、本人にとって可能な手段を講じて、より円滑なコミュニケーションを図る必要がある。周囲の者は、幼児児童生徒の表情や身振り、しぐさなどを細かく観察することにより、その意図を理解する必要がある。
- ・ 双方向のコミュニケーションが成立することを目指して、それに必要な基礎的能力を育てる。
- ・ コミュニケーションの基礎的能力に関する指導においては、一人一人の幼児児童生徒の実態に応じて、「コミュニケーションの基礎的能力に関すること」の項目に加えて「3人間関係の形成」や「5身体の動き」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。

② 言語の受容と表出に関すること

- ・ 意思が相手に伝わるためには、伝える側が意思を表現する方法をもち、それを受ける側もその方法を身に付けておく必要がある。幼児児童生徒の障害の状態や発達の段階等に応じて、身振りや表情、指示、具体物の提示等非言語的な方法を用いる必要がある場合もある。

③ 言語の形成と活用に関すること

- ・ 障害の状態が重度な場合には、話し言葉を用いることができず、限られた音声しか出せないことが多いため、掛け声や擬音・擬声語等を遊びや学習、生活の中に取り入れて、自発的な発声・発語を促すようにする。また、ときには物語や絵本を身振りなどを交えて読み聞かせる。
- ・ 言語発達に遅れのある幼児児童生徒の場合、幼児児童生徒の興味・関心に応じた教材を活用し、語彙を増やしたり、言葉のやりとりを楽しんだりすることが必要である。特に、幼児の場合は、言語による直接的な指導以外に、絵画や造形活動、ごっこ遊びや模倣を通して、やりとりの楽しさを知り、コミュニケーションの基礎的能力に関する項目と関連付けて具体的な指導内容を設定する。
- ・ 言葉の発達に遅れのある場合、自立活動担当の教師との安心できる場で言葉遊びを行ったり、作業や体験的な活動を取り入れたりする。
- ・ 語彙の習得や上位概念、属性、関連語等の言語概念の形成には、生活経験を通して、様々な事物を関連付けながら言語化を行う。そのためには、課題の設定を工夫して幼児児童生徒に「できた」という経験と自信をもたせ、コミュニケーションに対する意欲を高め、言葉を生活の中で生かせるようにしていくことが重要である。
- ・ 言葉の発達に遅れのある幼児児童生徒にコミュニケーションを通して適切な言語概念の形成を図り、体系的な言語を身に付けるようにするためには、「言語の形成と活用に関すること」の項目の内容と「2心理的な安定」、「3人間関係の形成」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。

④ コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

- ・ 音声言語の表出は困難であるが、文字言語の理解ができる児童生徒の場合、筆談で相手に自分の意思を伝えたり、文字板、ボタンを押すと音声が出る機器、コンピュータ等を使って、自分の意思を表出したりするように指導する。
- ・ 音声言語による表出が難しく、しかも、上肢の運動・動作に困難が見られる場合には、下肢や舌、顎の先端等でこれらの機器等を操作できるように工夫する。

⑤ 状況に応じたコミュニケーションに関すること

- ・ 障害による経験の不足などを踏まえ、相手や状況に応じて、適切なコミュニケーション手段を選択して伝えたりすることや、自分が受け止めた内容に誤りがないかどうかを確かめたりすることなど、主体的にコミュニケーションの方法等を工夫することが必要である。こうしたことについては、実際の場面を活用したり、場を再現したりするなどして、どのようなコミュニケーションが適切であるかについて具体的に指導する。
- ・ 友達や目上の人との会話、会議や電話などにおいて、相手の立場や気持ち、状況などに応じて、適切な言葉の使い方ができるようにしたり、コンピュータ等を活用してコミュニケーションができるように指導する。

2) 日常生活活動の指導内容

表3は韓国の重度・重複障害児における日常生活活動の指導内容をまとめたものである。意思疎通、自立生活、身体活動、余暇活動、生活適応（視覚重複）、生活適応（聴覚重複）、生活適応（肢体重複）の7大区分の22小区分において具体的な指導内容と例を示した。

表3 韓国の重度・重複障害児における日常生活活動の指導内容

<p>意思疎通</p> <p>① 意思疎通の基礎</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 周辺環境で接する様々な音に反応したり意味のある音を区別したりして関わり合う基礎能力を育成することに重点を置く（例：注意を向けて聞く、様々な音を聴いて反応する、声を聴いて反応する等）。 ・ 様々な音を聴いて身体的に反応し、指示に従うなど関わり合う基礎能力を育むことに重点を置く（例：人の名前・物・身体部位などを示す言葉を聞いて反応する、簡単な指示に反応する、名前を聴いて指で示す等）。 ・ 感覚的刺激と反応を基に、声を出す方法を覚えてその能力を向上させることに重点を置く（例：呼吸と発声を準備する、呼吸する、声を出す、口腔を動かす、様々な声を出す、調音する、言葉を真似る等）。 ・ 相手の意図を把握し、体系的で一貫性のある自分の意思を表現する基礎能力を育むことに重点を置く（例：手や体の動き、視線合わせなどで注意を引く、周囲に興味を示しながら真似る、人・物を引っ張って表現する、生活の中から簡単な音と言葉で表現する等）。 <p>② 補完代替意思疎通 (Augmentative and Alternative Communication) の探索と選択</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 補完代替意思疎通に用いることができる実物やシンボル(*)を探し、経験することに重点を置く（例：実物・写真・シンボルを探す、実物・写真・シンボルを区別する、写真・シンボルを見て実物を探す、実物・写真・シンボルをつなげる等）。 ・ 自分に合う補完代替意思疎通の方法で実物・活動・状況に対して自分の要求を示す基礎能力を付けることに重点を置く（例：関連する物とシンボルを触って要求する、関連する物とシンボルを指差して要求する、関連する物とシンボルを交換して要求する等）。 ・ 自分に合う実物・シンボルを用いて様々な状況で自ら意思を表現し、少しずつ広げることに重点を置く（例：名前で表現する、色・模様・大きさ・位置・長さを表現する、場所・時間を表現する、状態を表現する、存在を表現する、肯定と否定を表現する等）。 ・ 自分に合う実物・シンボルで指示に従い、補完代替意思疎通の機器を活用する基礎能力を育成することに重点を置く（例：コミュニケーションボードを使う、視覚的な日課表を使う、音声出力意思疎通機器を使う、スマート機器でコミュニケーションを行う等）。 <p>③ 意思疎通の活用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分に効果的な意思疎通の方法を用いて‘私’を表現し、他者に自分の意思を伝える基礎能力を育成することに重点を置く（例：自分に対する情報を表現する、好みを表現する、考えを表現する、感情を表現する、意見を表現する等）。 ・ 自分に効果的な意思疎通の方法を用いて家庭生活のことで解決する基礎能力を育成することに重点を置く（例：家庭生活の中で適切に反応する、家族に対する情報を表現する、家族と適切なコミュニケーションをとる、家庭生活の中で効果的にコミュニケーションを行う等）。 ・ 自分に効果的な意思疎通の方法を用いて学校生活に適応するために必要な基礎能力を育成することに重点を置く（例：学校生活の中で適切に反応する、学校構成員と適切にコミュニケーションを行う、学校生活の中で効果的にコミュニケーションを行う等）。 ・ 自分に効果的な意思疎通の方法を用いて地域社会で楽しく関わり合い、社会・情緒的な関係を持つ基礎能力と態度を育成することに重点を置く（例：地域社会の状況で適切に反応する、地域社会の状況で適切に表現する、他者と協力的にコミュニケーションを行う等）。 	<p>自立生活</p> <p>① 身辺自立</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 食生活のための基礎能力を身に付け、自立した食生活習慣を形成することに重点を置く（例：食べ物に興味を持つ、食事道具を使う、安全に食べる、食事のマナーを守る等）。 ・ 一人暮らしの基となる衣生活関連基礎能力を付けて自立した生活態度を育成することに重点を置く（例：服を脱着する、服の状態を確認する、服を整理する、状況と季節に合った服を着る等）。 ・ 正しい排泄処理方法を覚えて清潔で健康な生活を維持するための習慣を身に付けることに重点を置く（例：排泄の意思を表現する、排泄を処理する、トイレを正しく利用する等）。 <p>② 自己管理</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 清潔な姿を維持するための基礎能力を付けて個人衛生に必要な生活習慣を形成することに重点を置く（例：手洗い、洗顔、歯磨き、洗髪、爪切り、衛生用品を使う等）。 ・ 自分の身なりを整えることで身だしなみの必要性を認識し、自分自身を尊重することに重点を置く（例：身だしなみのために髪をきれいに整える、顔と爪をきれいに整える、季節と状況にあったアクセサリを着用する等）。 ・ 自分の健康を自ら管理できる基礎能力を付けて健康的な生活習慣を形成することに重点を置く（例：痛いときに助けを求める、正しい食習慣を形成する、正しい用法用量で薬を服用する、軽い傷を処置する等）。 <p>③ 安全な生活</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 生活の中の危険要素を知り、安全に生活する方法を覚えて危険から自分を保護することに重点を置く（例：危険を知らせるシグナルを区分する、危険なものや状況を見分ける、文房具など生活道具を安全に扱う等）。 ・ 危険な状況は時間と場所に関係なく起こり得ることを認識し、状況に合った対処能力を付けることに重点を置く（例：危険な状況を知らせる、助けを呼ぶ、他者からの助けを通して危険を回避する、危険な状況で適切に対処する方法を身に付ける等）。 ・ 事故の危険性を知り、安全ルールを守って行動することで事故を予防することに重点を置く（例：家庭の中で安全に行動する、学校の中で安全に行動する、安全に交通生活を送る等）。
--	--

④ 自己決定と相互作用

- ・ 自分の基本欲求を場所と状況に合わせてコントロールし、適切な方法で表現することに重点を置く（例：自分の欲求を知る、自分の欲求に従い選択する、状況に合わせて欲求を表現する、自分の欲求に従い拒絶する、状況に合わせて欲求をコントロールする等）。
- ・ 自分の感情を場所と状況に合わせてコントロールし、適切な方法で表現することに重点を置く（例：自分の感情を認識する、自分の感情を表現する、自分の感情をコントロールする、状況に合わせて正しく決める等）。
- ・ 他人の感情と状況を理解し、自分の行動を決める協力的な態度を形成することに重点を置く（例：他人の感情と状況を認識する、私と他人との感情を区分する、他人の感情と状況を考慮し行動する等）。

身体活動

① 身体認知と動き

- ・ 様々な刺激を提供し、動きに対する動機を促すことに重点を置く（例：様々な感覚の情報を理解する、様々な感覚の刺激に反応する、様々な感覚の刺激に従い、体を動かす等）。
- ・ 興味のある活動の中から全身と眼と手、眼と足などを調和的に動かす楽しさを感じることに重点を置く（例：体を転がす、物をつかむ、物を移す、物を蹴る、動きを真似る等）。
- ・ 生活の中で接する様々なものを提供し、自由に探索して操作することに重点を置く（例：様々なものを探索する、様々なものを動かす、生活の中の物を操作する等）。
- ・ 外部の危険な刺激から自分の体を守る基礎能力を付けることに重点を置く（例：伸ばす、しゃがむ、持ちこたえる、避ける等）。

② 身体調整と移動

- ・ 身体と動きに対する理解を基に自分の力を感じ、調節する活動を経験することに重点を置く（例：呼吸を調整する、体をゆっくり動かす、力を入れて動かす（例：押す、引く等）、持続的に力を入れる等）。
- ・ 様々な状況で身体のバランスを維持することに重点を置く（例：停止している物の上からバランスを維持する、動いている物の上からバランスを維持する、様々な姿勢でバランスを維持する等）。
- ・ 自分の体を動かし、他の場所に移動する能力を育成することに重点を置く（例：前に移動する、横に移動する、後ろに移動する、登って降りる、跳ね上がる等）。
- ・ 正しい姿勢で身体を維持し移動する態度を育成することに重点を置く（例：正しく座る、正しく立つ、正しく歩く等）。

③ 生活の中の体力増進

- ・ 基礎体力を増進することができる直接手に触れる様々な活動を経験することに重点を置く（例：直接手に触れる身体活動を探す、散歩する、踊る、体操する、ジョギング等）。
- ・ 様々な道具を活用して身体活動能力と習慣を形成することに重点を置く（例：身体活動のための道具を探す、道具を活用して跳ね上がる・投げる・引っ張る・走る・回す等）。
- ・ 様々な工学技術を活用した身体活動を経験することに重点を置く（例：仮想現実（VR）を用いて身体活動を行う、拡張現実（AR）を活用して身体活動を行う、クロスリアリティ（XR）を活用して身体活動を行う等）。
- ・ 自分の能力と興味に合う適切な身体活動を選び、実生活の中で実践する習慣を形成することに重点を置く（例：自分の好きな身体活動を調べる、自分に必要な身体活動を探す、身体活動を計画する、身体活動の実践を振り返る等）。

余暇活動

① 個人余暇活動

- ・ 様々な余暇活動で自分が好む活動を選ぶことに重点を置く（例：自分が好きな活動を探す、余暇活動の楽しさを経験する、自分の興味に従い余暇活動を選ぶ等）。
- ・ 様々な分野の趣味活動を経験し、日常で好きな活動を楽しむことに重点を置く（例：芸術活動を楽しむ、スポーツ活動を楽しむ、鑑賞と観覧の活動を楽しむ等）。
- ・ 余暇活動を安全かつ健全に楽しむ方法を知り実践することに重点を置く（例：安全に余暇活動を行う方法を知る、健全な余暇活動を送る方法を知る、安全で健全な余暇活動を楽しむ等）。

② 共同余暇活動

- ・ 共同遊びに必要なルールを守りながら楽しい余暇活動を経験することに重点を置く（例：体と一緒に遊ぶ、道具を用いて一緒に遊ぶ、自然物を用いて一緒に遊ぶ、オンライン環境で一緒に遊ぶ等）。
- ・ 他者とのお出かけや旅行を経験し、楽しさを共有することに重点を置く（例：旅行情報を調べる、旅行計画を立てる、一緒に旅行した後、感想を分かち合う等）。
- ・ 様々な分野の親睦活動に参加して他者と楽しさを共有し、感情を話し合う態度を育成することに重点を置く（例：様々な人と親睦を深める、様々な場所で親睦を深める、デジタル媒体を使って親睦を深める等）。

③ 地域社会余暇活動

- ・ 余暇活動のための地域社会の様々な施設を経験し、自分の好みに合わせて利用する能力を育成することに重点を置く（例：複合商業施設を利用する、食堂とカフェを利用する、図書館を利用する、文化体育施設を利用する、娯楽施設を利用する等）。
- ・ 周辺の様々な施設と自然を利用し、身体的・精神的な楽しさを維持することに重点を置く（例：テーマパークで余暇を楽しむ、リゾート施設で余暇を楽しむ、徒歩旅行を楽しむ（例：散策路を歩く、登山する）、キャンピングを楽しむ等）。
- ・ 地域社会の様々な文化行事を探し、経験することで、地域文化を楽しむことに重点を置く（例：地域文化の遺跡公園を見学する、地域社会の特産品を経験する、地域文化行事に参加する、地域祭りに参加する等）。

生活適応（視覚重複）

① 感覚知覚と活用

- ・ 残存する視覚、聴覚、触覚、嗅覚等を用いて外部からの刺激を経験し、知覚することに重点を置く（例：光と物体を見つめる、追跡する。音の有無と位置を調べる、様々な触感の材料を経験する、様々なにおいを経験する等）。
- ・ 様々な感覚刺激を経験して異なる刺激を区別することに重点を置く（例：形態と空間を知覚する、互いに異なる音を区別する、触覚で大きさ・形・長さ・重さを区別する、様々なにおいで物を区別する等）。
- ・ 感覚機能で周辺の様々な情報を収集し総合して生活環境を把握することに重点を置く（例：拡大機器で物を観察する、低視力機器で情報を探す、音で物を探す、音で空間を移動する、触覚と異なる感覚で環境と状況を理解する等）。
- ・ 生活環境により様々な感覚刺激を選別し、日課に適用することに重点を置く（例：物に触覚の手掛かりを指定する、残存視覚と微細運動技術を協応する、音声支持と統合して感覚を受容し処理する、空間別で多感覚の手掛かりを統合する、日課により感覚情報を再構成し一般化する等）。

② 意思疎通の方法の選択と適用

- ・ 表情、仕草など非道具的意思手段を活用して感情と思いを適切に表現して話すことに興味を持つように指導する（例：身体の動きを模倣する、表情・ジェスチャー・発声などでコミュニケーションを行う、仕草でコミュニケーションを行う等）。
- ・ 残存視覚と様々な感覚を活用した意思疎通補助道具で気分、感情、自分の生活を表現することに重点を置く（例：具体物を用いて表現する、触覚意思疎通カードで表現する、拡大イラスト意思疎通カードで表現する、触覚シグナルと感覚を手掛かりとする、音声刺激を統合する、点活字（例：イラストー大きい文字カード、物一点字カード）でコミュニケーションを行う）。

③ 身体調整と移動

- ・ 残存視覚と様々な感覚で自分の身体と動きを感じ取り、身体の動きを調整することに重点を置く（例：自分の体を触る、動かせる、身体部位の機能により動きを感じる、使用するものと関連する身体を関連付ける、小筋肉と大筋肉を調整、使用する等）。
- ・ 体と多様な感覚手掛かりを用いて自分の位置と環境を確認することに重点を置く（例：自分の体を基準とし方向を調べる、残存視覚で自分の位置を確認する、聴覚・触覚・嗅覚で自分の位置を確認する、繰り返す活動で自分の位置を確認する、移動のための基本的な姿勢を覚える等）。
- ・ 目的地に安全に移動する方法を身に付けて目的地に着いたことを認識することに重点を置く（例：様々な感覚手掛かりを活用して移動する、案内歩行移動する、設置物（例：誘導ブロックやセーフティーコーンバー）を活用して移動する、歩行機器を使用する、移動に必要な自己保護法を身に付ける、目的地の到着を認識する等）。

生活適応（聴覚重複）

① 受容と表現

- ・ 残存聴力を最大化するための聴覚補助機器を活用して聴覚情報を知覚し、これに反応して弁別することに重点をおく（例：音の有無を調べる、音の強弱を調整しながら聞く、音に反応する、音に従って移動する、音を区別する、音がする物を探索し扱う等）。
- ・ 多様な感覚刺激を経験しお互い異なる感覚刺激を弁別し、視覚と触覚補助機器で情報を探索することに重点をおく（例：光信号をよく見る、光信号に反応する、口の形をよく見る、信号を見て動く、基礎的手話を読む、振動で音を感じる、物をたたきながら音を感じる等）。
- ・ 視覚に基づいた意思疎通方法を通して自分の考えや気分、感情を表現する基礎的能力を身に付けることに重点をおく（手の形・しぐさ・指文字・基礎的手話を真似る、仕草の象徴を覚える、簡単な指文字を覚える、基礎的手話を覚える等）。
- ・ 自分の残存感覚の特性に合っている補助機器を選び、活用する方法を身に付けることに重点をおく（例：様々な聴覚活用の補助機器を知る、聴覚活用補助機器を管理し、簡単な使用方法を覚える、視覚活用補助機器を知る、視覚活用補助機器を管理し、簡単な使用方法を覚える等）。

② 対人関係形成と規範の実践

- ・ 残存聴力と様々な感覚を用いて周辺の人に関心を持ち、感情を把握することに重点をおく（例：表情を観察する、表情を弁別する、表情で感情を把握する、音を聞いて感情を把握する、行動を見て感情を把握する、様々な手掛かりを活用して考えを把握する等）。
- ・ 自分の残存感覚の特性に合っている意思疎通方法を活用して感情や考えを表現する能力を伸ばすのに重点をおく（例：表情、手や体の仕草、指文字、基礎的手話で感情を表現する、要求する、具体名で表現する、状態を表現する、簡単な言葉で表現する等）。
- ・ 多様性を尊重する態度で家庭や学校、地域社会等で守るべきルールと礼節を実践し調和のとれた生活を送ることに重点をおく（例：知って実践する、共に生きるための礼節を覚えて実践する等）。

③ 共同体及び地域社会の参加

- ・ 家族構成員の様々な役割を理解し、感覚特性を活用して家庭生活に主導的に参加することに重点をおく（例：手や体の仕草、指文字、基礎的手話で家族とコミュニケーションを行う視覚・触覚の手掛かりで家庭状況を理解する、視覚・触覚の手掛かりで家事を行う）。
- ・ 学校で学校構成員の関係性を理解し、自分の感覚の特性を生かして学校生活の規則と規範を実践することに重点をおく（例：手や体の仕草、指文字、基礎的手話で学校構成員とコミュニケーションを行う、学校の日課の中で視覚・触覚の手掛かりを活用する、学校の日課の中で視覚・触覚の手掛かりで役割を行う等）。

- ・ 様々な地域社会を理解し、自分の感覚の特性を生かして地域社会のルールに従い生活することに重点をおく（例：手や体の仕草、指文字、基礎的手話で他人とコミュニケーションを行う、視覚・触覚の手掛かりで地域社会の施設を利用する、地域社会の中で役割を行う等）。

生活適応（肢体重複）

① 身体緊張度の調整

- ・ 自身の残存能力を最大限活用し、健康のための呼吸と発声の基礎能力を育むことに重点を置く（例：呼吸で認識する、鼻で呼吸する、口で呼吸する、分離呼吸を行う等）。
- ・ 感覚的刺激に反応する能力を基に頬、口、顎、口腔運動を行い、話すと経口接触のための基礎能力を育むことに重点を置く（例：頬を動かす、唇・舌・顎を動かす、口を開ける、吸う、飲み込む、噛む等）。
- ・ 残存能力を最大限活用し、姿勢維持と姿勢変換の基礎となる関節部位の筋緊張度を調整することに重点を置く（例：関節を曲げ伸ばす、関節を回す、腰と胴を動かす等）。

② 身体動作の基礎的技術

- ・ 仰向けとうつ伏せの姿勢で運動を行い、寝返り動作を身に付け、移動のための基礎動作を行うことに重点を置く（例：正しい姿勢で運動する、横になって運動する、うつ伏せで運動する、寝返りをする、ずりばいをする等）。
- ・ 残存能力を最大限活用し、座った姿勢と関連する様々な動きの能力を高めることに重点を置く（例：座った姿勢を維持する、床に座って運動する、車いすや椅子に座って運動する、揺れる器具に座って運動する等）。
- ・ 自分の身体能力に適合する起立補助機器で立位に必要な基礎動作を行うことに重点を置く（例：膝を立てる、膝を半分立てる、握って立つ、よりかかりながら立つ姿勢から基礎動作を行う、立った姿勢で体重を移動する等）。
- ・ 自分の身体能力に合っている補助機器で移動に必要な基礎動作を行うことに重点を置く（例：車いすで座った姿勢を維持する、起立訓練機を用いて立位姿勢を維持する、歩行器を用いて立位姿勢を維持する等）。
- ・ 残存能力を最大限活用し、手と腕の動きを高めることに重点を置く（例：物に手と腕を伸ばす、手で物を触る、物を引っ張る、物を入れる、物を回す、物を操作する等）。

③ 意思疎通の基礎的技術

- ・ 児童生徒の能力に合っている表情と仕草で自分の感情を表現する基礎能力を育むことに重点を置く（例：表情で好き嫌いを表現する、不便さや大変さを簡単な音声や表情で表現する、簡単な仕草で表現する等）。
- ・ 意思疎通能力に合っているプレートを用いて自分の意思を表現することに重点を置く（例：実物のシンボルを触る、意思疎通プレートで呼ぶ、要求する、選ぶなどの簡単な表現をする、意思疎通プレートで授業に参加する等）。
- ・ 自分に合っているスイッチと選択方法を覚えて様々な意思疎通機器を活用することで効果的に意思疎通を図ることに重点を置く（例：正確なタイミングにスイッチを押す、ジョイスティックタッチパネル、視線追跡プログラムを使用する等）。

3. 重度・重複障害児の指導内容における特徴分析の結果

1) 前処理段階の結果

前処理段階において表 2 による「自立活動」の指導内容の総出語数（使用）は、4,172 (1,906) 個であり、異なり語数（使用）は 644 (515) 個であった。表 3 による「日常生活活動」の指導内容の総出語数（使用）は、2,699 (1,437) 個であり、異なり語数（使用）は 408 (355) 個であった。

2) 対応分析の結果

図 1 は、重度・重複障害児の指導内容における特徴的なキーワードを表したものである。図 1-A は「自立活動」の結果（図 1-A）であり、図 1-B は「日常生活活動」の結果である。「自立活動」において主な特徴的なキーワードとして「音」、「玩具」、「働きかけ」、「手」、「目」、「聴覚」、「視覚」、「基本」、「歩行」、「用具」、「動作」が明らかになった（図 1-A）。一方、「日常生活活動」においては主な特徴的なキーワードとして「自立」、「生活」、「実物」、「シンボル」、「疎通」、「意思」、「文化」、「地域」、「社会」、「余暇」が明らかになった（図 1-B）。

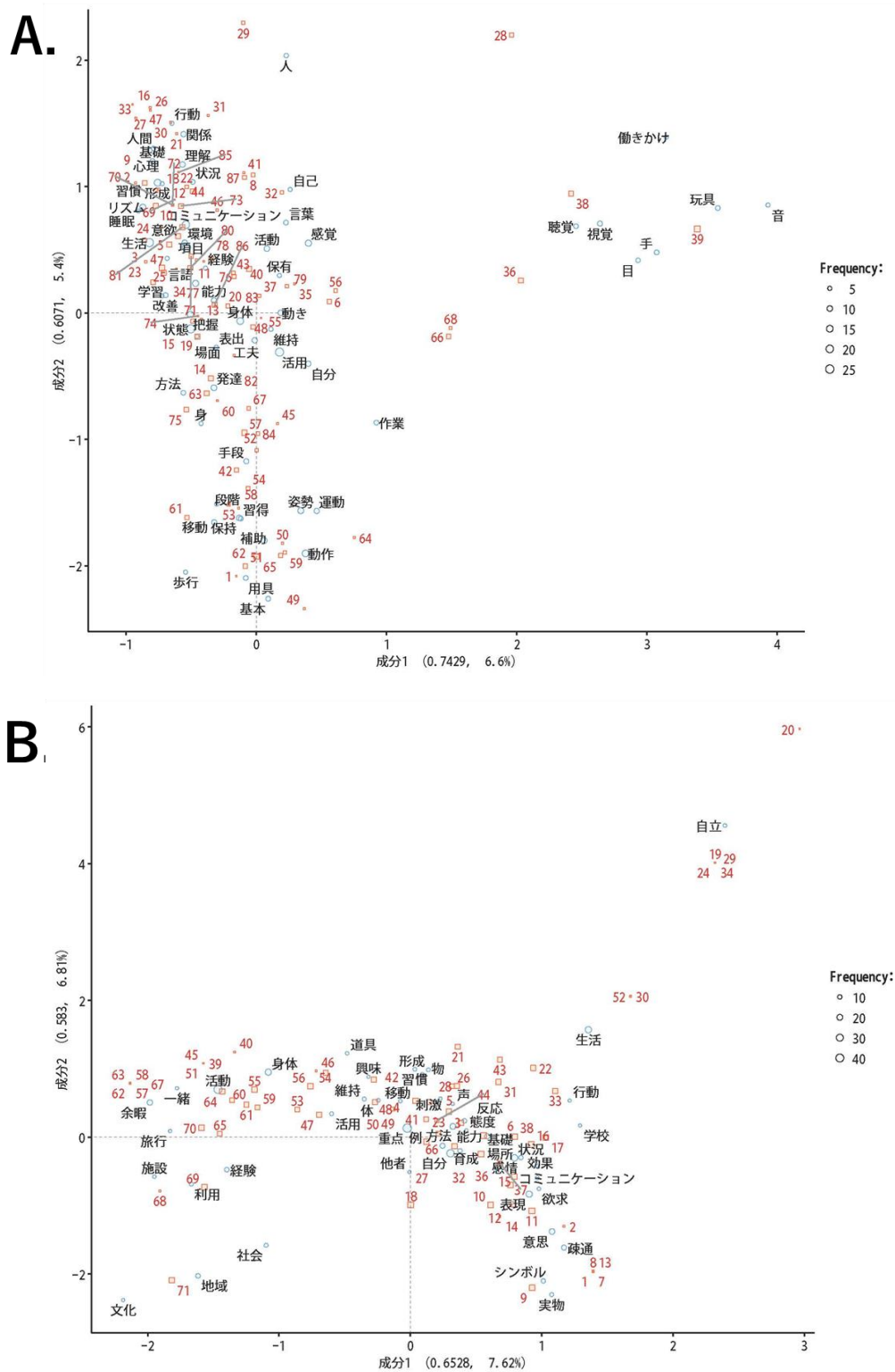


図1 重度・重複障害児の指導内容における単語間の関係性の比較
 (図1-Aは日本の「自立活動」、図1-Bは韓国の「日常生活活動」の結果を示す)

3) 共起ネットワークの結果

図 2 は、重度・重複障害児の指導内容における各キーワード間の共起関係について表したものである。図 2-A は「自立活動」の結果であり、図 2-B は「日常生活活動」の結果である。「自立活動」においては、全体的に 9 個のサブグラフで示され、すべての共起関係が 0.39 以上を示している。その中でも特に 1.0 を表す共起関係は、「聴覚－視覚」、「目－手」、「区分－選定」であった。各サブグラフの共起関係の結果よりサブグラフ 01 は、「人間関係の形成と具体的な項目の選定」と解釈した。サブグラフ 02 は、「目や手を使える玩具を用いた視覚と聴覚への働き」と解釈した。サブグラフ 03 は、「発達の段階」と解釈した。サブグラフ 04 は、「基本動作の習得」と解釈した。サブグラフ 05 は、「基礎能力」と解釈した。サブグラフ 06 は、「睡眠のような生活のリズム」と解釈した。サブグラフ 07 は、「身体の動き」と解釈した。サブグラフ 08 は、「重度・重複障害児」と解釈した。最後にサブグラフ 09 は、「補助用具」と解釈した (図 2-A)。

一方、「日常生活活動」においては、全体的に 10 個のサブグラフで示され、すべての共起関係が 0.39 以上を示している。その中でも特に 1.0 を表す共起関係は、「例－重点」、「実物－シンボル」、「地域－社会」であった。各サブグラフの共起関係の結果からサブグラフ 01 は、「例で示した自分の基礎能力の育成」と解釈した。サブグラフ 02 は、「表現方法と状況」と解釈した。サブグラフ 03 は、「反応と声」と解釈した。サブグラフ 04 は、「余暇活動」と解釈した。サブグラフ 05 は、「効果とコミュニケーション」と解釈した。サブグラフ 06 は、「施設利用」と解釈した。サブグラフ 07 は、「習慣形成」と解釈した。サブグラフ 08 は、「意思疎通」と解釈した。サブグラフ 09 は、「地域社会と文化」と解釈した。最後にサブグラフ 10 は、「実物とシンボル」と解釈した (図 2-B)。

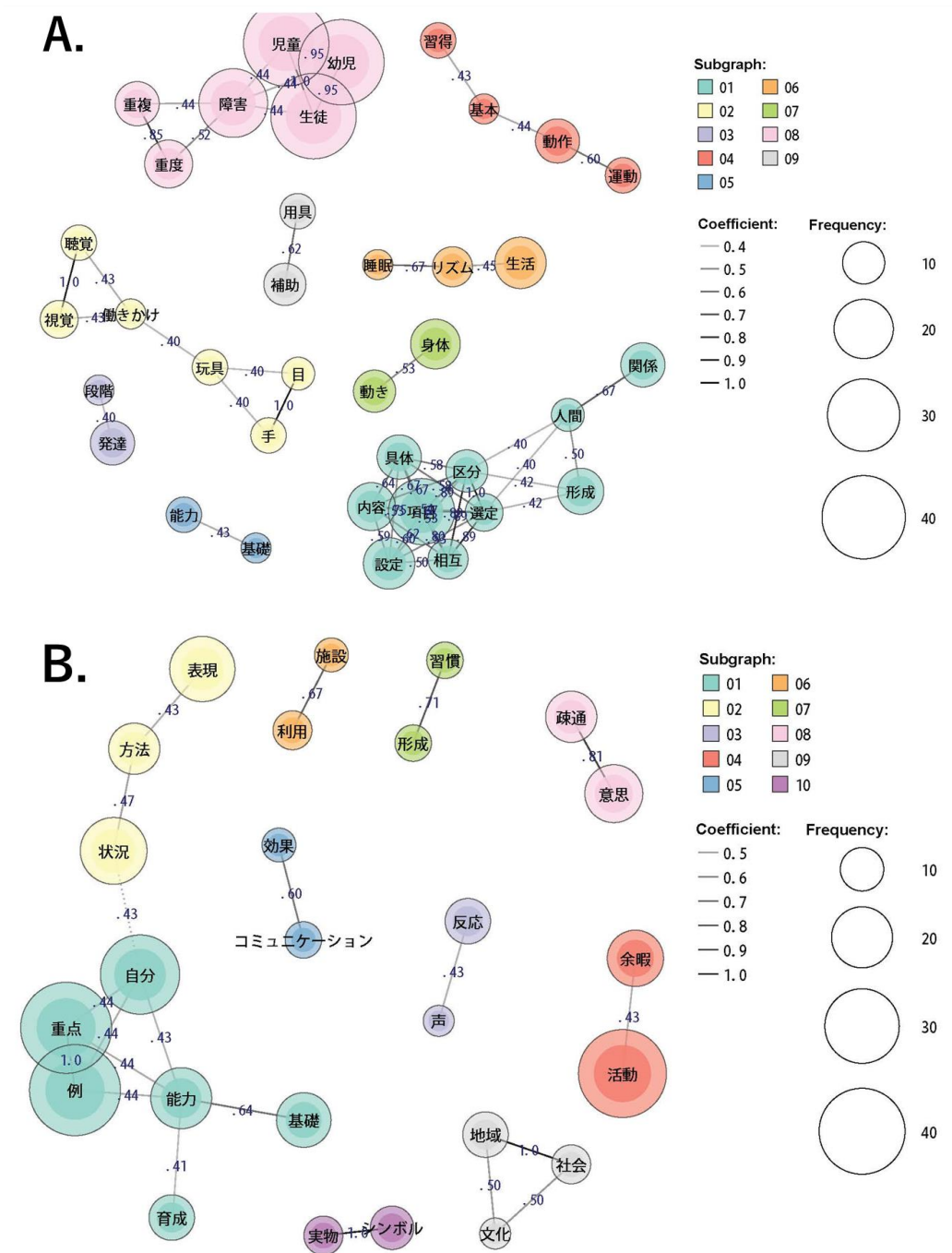


図2 重度・重複障害児の指導内容における共起関係の比較
 (図2-Aは日本の「自立活動」、図2-Bは韓国の「日常生活活動」の結果を示す)

V. 考察

1. 結果のまとめ

本研究では、日本の「自立活動」と韓国の「日常生活活動」の指導内容を比較分析することで、日韓における重度・重複障害児指導の特徴と相違点を明らかにすることを目的とした。本研究の結果より「自立活動」と「日常生活活動」ともに、基本指針について障害の程度がより重度な場合、一部の科目の時間を縮小して、日本の場合「自立活動」を、韓国の場合「日常生活活動」を主として教育課程を編成できるという点で共通していた。対応分析では、「自立活動」において「音」、「玩具」、「働きかけ」、「手」、「目」、「聴覚」、「視覚」、「基本」、「歩行」、「用具」、「動作」が主な特徴的なキーワードとして示された一方、「日常生活活動」においては「自立」、「生活」、「実物」、「シンボル」、「疎通」、「意思」、「文化」、「地域」、「社会」、「余暇」であることが示された。共起ネットワークでは、「自立活動」の場合、0.39 以上を示したすべての共起関係は、計 9 個のサブグラフとして分類され、そのうち、共起関係が 1.0 を示す関係性においては、「聴覚－視覚」、「目－手」、「区分－選定」であることが示された。「日常生活活動」の場合、0.39 以上を示したすべての共起関係は、計 10 個のサブグラフとして分類され、共起関係が 1.0 を示す関係性においては、「例－重点」、「実物－シンボル」、「地域－社会」であることが示された。

2. 重度・重複障害児における指導領域の教育目標に対する日韓比較

本研究の結果より、日本と韓国の重度・重複障害児の指導領域は、「自立」又は「独立」を目指し、子どもの教育的ニーズに合わせて「自立活動」、「日常生活活動」を主として編成できることが共通点として示された。欧米の研究においても重度・重複障害児は、学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning) 環境を通じて個別化教育プログラム (Individualized education program) によりインクルーシブ教育を受けることができると報告されている²⁷⁾。

しかしながら、教育目標に関しては日本と韓国との間に異なる部分が示された。「自立活動」の場合、個々の障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために児童生徒が必要なスキルを養い、心身の調和的発達を培うことを目標としている。日本では「自立活動」の変遷上、昭和 32 年から障害別に養護・訓練が創設され、昭和 54 年に内容の取扱いが共通化されたが、平成元年には養護・訓練の内容の示し方が抽象的で分かりにくいという指摘があったことや、児童生徒の障害の多様化に対応する観点から、指導事項がより明確に改訂された。現在の「自立生活」は養護・訓練を教育内容の基にしており、社会の変化や児童生徒の障害の重度・重複化に応じた指導を充実すべく、「人間関係の形成」という領域を新たに加えて実施している²⁸⁾。一方、「日常生活活動」の場合、児童生徒の残存機能と潜在力を啓発し、自身と周辺環境を理解し、生活適応能力を高めることで、地域社会の能動的な一員として共に生きていくことを目標としている。韓国では、重度・重複障害児に対して 2015 年に特殊教育においても一般教育課程が適用されたが、改訂後も学校現場での適用が困難であり、基本教育課程の性格をより顕著にすべきという声が多かったため、2022 年に改訂された特殊教育教育課程では、実生活を中心とした「日常生活活動」が新設された¹²⁾。星加 (2001) によると、障害者の自立には 2 つの側面があり、その人自身のしたいことがきちんと実現され保証されるという「個人のニーズを満たす」こととしての側面と、どんな人でもその周り

の人との関係の中に居ることに意味があるという「集団や社会の一員」としての側面があると報告されている²⁹⁾。また、重度の障害者にとって自立は、個人の発達や自己実現という個人の問題であると同時に社会的発展の問題として位置づけられることが報告されている³⁰⁾。先行研究の結果から^{29,30)}、「自立活動」は、養護と訓練を中心に個別化された教育内容が実施されており、個人の能力や人格の内在的・潜在的な力の育成に焦点を当てていることが考えられる³¹⁾。一方、「日常生活活動」は、生活適応能力の向上を基に教育内容が実施されていることから、「自立活動」よりもより地域社会や集団に参加し、様々なことが実際にこなせることに焦点を当てられていることと考えられる³¹⁾。

3. 重度・重複障害児における指導領域の指導内容に対する日韓比較

本研究において「自立活動」の指導内容は、「音」、「玩具」、「働きかけ」、「手」、「目」、「聴覚」、「視覚」、「基本」、「歩行」、「用具」、「動作」が特に強い特徴的なキーワードとして挙げられた。また、最も共起関係を示しているキーワードは、「聴覚－視覚」、「目－手」、「区分－選定」であることが示された。日本の重度・重複障害児の教育においては、教師による子どもの反応があった場合、その反応時間や反応の大きさも含めてその動きを観察・記録し、以降の指導や授業で用いる用具(教具)の検討につなげる必要があることが報告されている³²⁾。また、重度・重複障害児の自発行動を促すために、感覚運動を通して子どもの触覚や聴覚、バランス感覚、筋肉運動感覚、視覚への働きかけが必要であることも報告されている³²⁾。一方、「日常生活活動」の指導内容は、「自立」、「生活」、「実物」、「シンボル」、「疎通」、「意思」、「文化」、「地域」、「社会」、「余暇」が特に強い特徴的キーワードとして挙げられた。また、最も共起関係を示しているキーワードは、「例－重点」、「実物－シンボル」、「地域－社会」であった。韓国の重度・重複障害児にとって地域社会での生活は、生涯全般を通してとても重要なキーワードであり、地域社会で生きていく上で、将来必要な技術を学校で教えることはとても重要であることが報告されている³³⁾。本研究の結果により、「自立活動」の指導内容の主な特徴は、教材・教具を用いた感覚刺激を学習指導に用いることであり、「日常生活活動」の指導内容の主な特徴は、地域社会で主体的に生活していくために、実物やシンボルに重点を置いて学習指導を行っていると考えられる。

一方、本研究では、「自立活動」も「日常生活活動」も指導内容に「用具」や「実物」のような道具を含めていることが挙げられた。片寄ら(2022)によると、重度・重複障害児の授業実施において使用頻度の高い教材・教具について絵または写真、パソコンまたはタブレット、絵カードまたは写真カードが上位に多く、重度・重複障害児の授業実践では視覚を主に活用し、パソコン等の情報機器の使用も日常的に行われている可能性があると報告されている³⁴⁾。韓国の「日常生活活動」の場合、「実物」や「シンボル」は、視覚重複障害を持つ児童生徒のための生活適応という側面と、肢体重複障害を含めたすべての重度・重複障害児のための基礎的適応という側面から取り扱われ、日常でよく触れるものを直接見たり触ったりする経験をより重視していることが報告されている³⁵⁾。本研究で示された共起関係の結果においても「地域」と「社会」は最も強い関係性を示していたことから、「日常生活活動」の教育内容の特徴は、社会参加に向けた自立した生活技能を身に付けることであると考えられる³⁶⁾。日本の場合、文部科学省の学習指導要領解説第1章第2節第4の(10)によると、各教科等の指導には、児童又は生徒の障害の状態や特性等に即した教材・教具を創意工夫するとともに、学習環境を整え、指導の効果を高めることを示しており、視覚障害、聴覚障害、肢

体不自由、病弱、知的障害において教材・教具や補助用具は、指導の効果を高めるための手段であることが報告されている³⁷⁾。本研究の結果においても「自立活動」において「用具」や「玩具」は特徴的なキーワードとして示され、特に「玩具」は共起関係において視覚と聴覚への働きかけに関連していることから、先行研究と同様な結果であることが示された。

本研究では、「日常生活活動」の指導内容における特徴として「地域」、「社会」、「文化」において強い共起関係が見られた。韓国の特殊学校の重度・重複化においては、一般の教育課程を特殊教育現場に適用することが困難であり、生涯発達の側面からどのような教育課程を基準にし、教育的にアプローチすべきかが重要な課題となっている。特に、身体的制約が著しい肢体重複障害を持つ児童生徒に家庭を含めた地域社会のような様々な生活の場面での活動と参加は考慮すべき課題であることが報告されている³⁸⁾。ヴィゴツキーの障害児発達論によると、障害は生理学的要因による一次的障害と社会的要因による二次的障害に分けられ、特殊教育では、社会文化的認知発達と関連している二次的障害に注目しなければならないと報告されている³⁹⁾。また、重度障害児の発達は、他者との交流や協同に影響されることから、社会性を高める教育と集団生活の重要性が報告されている⁴⁰⁾。今まで韓国では重度・重複障害児に対する研究として意思疎通や問題行動、教育的ニーズ、教育課程と個別化に対するテーマが大多数行われており、重度・重複障害児の社会化向上に関する研究への取り組みが行われたのは近年のことである⁴¹⁾。本研究の結果により、重度・重複障害児における指導領域としての「日常生活活動」は、社会的相互作用の向上を特徴としていることが示された。本研究には一つの限界がある。「日常生活活動」は、2024年3月から小・中学校に順次適用されていくため、指導領域の実施後に現れる指導内容の限界や課題を比較することは今のところ難しい。しかしながら、本研究では日本政府と韓国政府が各々公表している重度・重複障害児に向けた指導領域の指導内容を比較し、日韓の指導内容の特徴と相違点を明らかにすることができた。これらの結果は、重度・重複障害児の指導上の課題解決に及ぼすことであり、両国間においても重度・重複障害の研究不足を補えることにもつながる⁴²⁾。

結論として、日韓における重度・重複障害児の指導は、将来に向けた自立と独立を目標としていることが示された。一方、日韓における重度・重複障害児の指導内容として自立活動は、養護と訓練を中心に感覚刺激を活用した教材・教具を取り入れて指導を実践している傾向があり、日常生活活動は、地域社会を生きる上で必要な生活適応能力を身に付けるために地域社会で使われている実物やシンボルを指導に取り入れている傾向があることが示された。今後、重度・重複障害児の更なる自立と独立を実現させるために、指導内容の実施上の限界や課題を含め、長期的な国際的検討が必要であると考えられる。

謝辞

この研究は、2024年度下関市立大学個人研究費の助成を受けて実施した研究である。

利益相反

本研究の実施において開示すべきCOI関係にある企業・組織または団体はない。

文献

- 1) 内閣府. 学校教育法施行令. 1953.
https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=328CO0000000340_20230401_504CO0000000403 (最終閲覧: 2024年5月8日)
- 2) 文部科学省. 重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について(報告). 1975.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/003/gijiroku/05062201/001.pdf (最終閲覧: 2024年5月8日)
- 3) 文部科学省. 学校基本調査—令和5年度 結果の概要—. 2023.
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/2023.htm (最終閲覧: 2024年5月8日)
- 4) 文部科学省. 学校基本調査—平成19年度 結果の概要—. 2007.
URL:<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001016034&tclass2=000001016035&tclass3=000001016036&tclass4=000001016042&tclass5val=0&metadata=1&data=1> (最終閲覧: 2024年5月8日)
- 5) 厚生労働省. 身体障害児・者実態調査結果 II 調査結果の概要(基礎的事項) 3 身体障害の程度別状況. 2002. URL:<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0808-2b.html> (最終閲覧: 2024年6月12日)
- 6) 磯貝隆之・上林宏文・小原直哉. 重度・重複障害児の理解と効果的な指導に関する一考察. 北翔大学教育文化学部研究紀要, 2023, 8, 45-58.
- 7) 国立特別支援教育総合研究所. 重度・重複障害児における共同注意関連行動と目標設定及び学習評価のための学習到達度チェックリストの開発 第1章 重度・重複障害児の共同注意に関連する行動と学習評価 第2節 重度・重複障害のある子どもにおける学修の基本構造. 2006. https://www.nise.go.jp/josa/kankobutsu/pub_f/F-138.html (最終閲覧: 2024年5月8日)
- 8) 国立特別支援教育総合研究所(2019) 重複障害のある子供の教育に関する調査報告書. 2019. <https://www.nise.go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/6531> (最終閲覧: 2024年5月15日)
- 9) 松田直. 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, 2002, 40(3), 341-347. DOI: 10.6033/tokkyou.40.341
- 10) 田地野浩文. 重度・重複障害児の興味の開発と自発的な行動を促すための工夫. 教育実践研究, 2009, 19, 207-212.
- 11) 石川政孝・大崎博史・佐久間栄一・海津亜希子. 第3回日韓特殊教育セミナー報告. 第二部第三回日韓特殊教育セミナー, 2003, 15-20.
https://www.nise.go.jp/josa/kankobutsu/pub_d/d-208/d-208-02.pdf (最終閲覧: 2024年5月8日)
- 12) Jang JH, Choi JH & Song ES. A focus group interview on the development of daily life activities curriculum for the 2022 revised basic special education curriculum: Focusing on the perceptions of special education teachers. *The Journal of Special Children Education*, 2003, 25(1), 269-293.
<https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART002941199>

- 13) Ministry of Education. 2022 Revised national curriculum for primary, secondary and special schools announced. 2023.
<https://english.moe.go.kr/boardCnts/viewRenewal.do?boardID=265&boardSeq=93810&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=english&m=0201&opType=N>
(最終閲覧：2024年6月12日)
- 14) 大杉成喜. 日韓の特殊教育における情報教育化の比較. 日本教育工学会論文誌, 2004, 28, 205-208.
- 15) 大杉成喜・馬渡佳. 日韓の特別支援学校教員の意識の比較. 熊本大学教育学部紀要, 2013, 62, 137-144.
- 16) 姜景淑・金圭一・大杉成喜. 韓国の特殊教育. 特別支援教育コーディネーター研究, 2010, 6, 19-24.
- 17) 文部科学省. 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)平成30年3月. 2018.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf(最終閲覧：2024年6月13日)
- 18) 教育部. [教育部告示第2022-34号] 特殊教育教育課程総論及び各論告示 [別冊3] 基本教育課程. 2022.
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=141&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0404&opType=N&boardSeq=93457>(最終閲覧：2024年6月13日)
- 19) 稲田愛・森裕一. テキストマイニングによる傾向・様相の分析. 岡山理科大学経営とデータサイエンス(Web), 2023, 5, 41-53.
- 20) 樋口耕一. 言語研究の分野における KH Coder 活用の可能性. 計量国語学, 2017, 31(1), 36-45. DOI: 10.24701/mathling.31.1_36
- 21) Osgood CE. *The Representational Model and Relevant Research Methods. Trends in content analysis* (Edited by Pool II), 1959, 33-38. Urbana, Illinois Press.
- 22) Danowski JA. *Network Analysis of Message Content. Progress in Communication Sciences IV* (Edited by W. D. Richards Jr. & G. A. Barnett). 1993, 197-221, Norwood, New Jersey, Ablex publishing corporation,
- 23) 芳鐘冬樹. 共起性の分析：共著分析を中心として. 情報の科学と技術, 2020, 70(8), 425-427. DOI: 10.18919/jkg.70.8_425
- 24) Jaccard P. The distribution of the flora in the alpine zone. *The new phytologist*, 1912, 11(2), 37-50.
- 25) 福井美弥・阿部浩和. 異なる文体における共起ネットワーク図の図的解釈. 図学研究, 2013, 47(4), 3-9. DOI: 10.5989/jsgs.47.4_3
- 26) 小孫康平. AI時代の教育における不便益の教材内容・経験の調査および授業実践. AI時代の教育論文誌, 2020, 2, 25-30. DOI: 10.50948/esae.2.0_25
- 27) Rogers W & Johnson N. Strategies to include students with severe/multiple disabilities within the general education classroom. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 2018, 37(2), 1-12. DOI: 10.14434/pders.v37i2.24881
- 28) 文部科学省. 自立活動の変遷. 平成28年1月20日教育課程部会特別支援教育部会(第5回)資料4. 2016.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/02/01/1366280_03.pdf(最終閲覧：2024年6月15日)

- 29) 星加良司. 自立と自己決定－障害者の自立生活運動における「自己決定」の排他性－. ソシオロゴス, 2001, 25, 160-175.
- 30) 岡田武世編. 人間発達と障害者福祉. 第5章「障害者の自立と地域福祉の課題」定藤丈弘 (共著) 川島書店. 1986.
- 31) 加藤直樹. 「自立の時代」と自立論の新展開. 人間発達研究所紀要. 2018, 31, 78-101.
- 32) 山之内幹. 重度・重複障害児の自発行動を促す教具の制作と活用－フリーハンドベル、グニグニ棒、ポケットオルゴール－. 教育実践学研究, 2023, 25(1), 69-79.
- 33) Park ES & Park KO. Study of vocational education supports for successful community transition of students with severe & multiple disabilities. *Korean Journal of Physical and Multiple Disabilities*, 2011, 54(2), 211-234.
<https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART001545449> (最終閲覧: 2024年6月15日)
- 34) 片寄一・小檜山宗浩. 特別支援学校に在籍する重複障害児の教育課程と指導の実際. 人間発達文化学類論集, 2022, 35, 33-39.
- 35) 教育部国立特殊教育院. 重度重複学生のための教授・学習資料活用実態及び開発法案. 2019. https://www.nise.go.kr/ebook/site/20191224_180539/ (最終閲覧: 2024年6月15日)
- 36) Park ES. A study on education-welfare linked independent living support for community integration of persons with severe and multiple disabilities. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science*, 2012, 51(4), 1-19.
<https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART001725748> (最終閲覧: 2024年6月15日)
- 37) 文部科学省ホームページ. 障害のある児童生徒の教材の充実に関する検討会 (第1回) 配布資料 資料 3-6: 教材等に関する学習指導要領等の記述について. 2013. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/100/shiryo/attach/1339408.htm (最終閲覧: 2024年6月15日)
- 38) Kim JH, Park JK & Lee MK. A basic research of educational direction to promote the activities and participation in the community for students with physical disabilities-In accordance with ICF-CY-. *Korean Council of Physical, Multiple & Health Disabilities*, 2013, 56(3), 201-230.
<https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART001789527> (最終閲覧: 2024年6月15日)
- 39) Vygotski LS. *The dynamics of child character. The collected works of LS Vygotski (Vol.2) The fundamentals of defectology.* (Edited by Robert WR & Carton AS), 1993, New York: Plenum Press.
- 40) 明神もと子. ヴィゴツキーの障害児発達論について. 帯广大谷短期大学紀要, 2011, 48, 41-46.
- 41) Park HY & Song SM. The effects of script instruction based on reorganization of basic curriculum on social behaviors of students with severe and multiple disabilities. *Journal of Special Education for Curriculum and Instruction*, 2022, 15(4), 1-26.
<https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART002914275> (最終閲覧: 2024年6月15日)

- 42) 金海燕. 中日両国における小学校用道徳教材の比較研究—小学校 1 年用『道徳と法治』と『わたしたちの道徳』を教材として. クオリティエデュケーション, 2023, 13, 145-158.



JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

EDITORIAL BOARD

EDITOR-IN-CHIEF

Changwan HAN
Shimonoseki City University

EXECUTIVE EDITORS

Aiko KOHARA Human-services Action for the Next- innovation Research Foundation	Kazuhito NOGUCHI Tohoku University	Naotaka WATANABE Shimonoseki City University
Atsushi TANAKA Sapporo Gakuin University	Keita SUZUKI Kochi University	Shogo HIRATA Ibaraki Christian University
Chaeyoon CHO Shimonoseki City University	Kenji WATANABE Kio University	Takahito MASUDA Hirosaki University
Eonji KIM Miyagi Gakuin Women's University	Kohei MORI Mie University	Takashi NAKAMURA University of Teacher Education Fukuoka
Haejin KWON University of the Ryukyus	Liting CHEN Mejiro University	Takeshi YASHIMA Joetsu University of Education
Hideyuki OKUZUMI Tokyo Gakugei University	Mari UMEDA Miyagi Gakuin Women's University	Tomio HOSOBUCHI Saitama University
Ikuno MATSUDA Soongsil University	Mika KATAOKA Kagoshima University	Yoshifumi IKEDA Joetsu University of Education
	Nagako KASHIKI Ehime University	

EDITORIAL STAFF

EDITORIAL ASSISTANTS

Haruna TERUYA University of the Ryukyus
Natsuki YANO Human-services Action for the Next-innovation Research Foundation

as of April 1, 2023

JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

VOL.13 AUGUST 2024

© 2024 Asian Society of Human Services

Presidents | Masahiro KOHZUKI & Injae LEE
Publisher | Asian Society of Human Services
50-1, Shimotsukiyamacho, Murasakino, Kita-ku, Kyoto-city, Kyoto, 603-8222, Japan
E-mail: ash201091@gmail.com
Production | Asian Society of Human Services Press
50-1, Shimotsukiyamacho, Murasakino, Kita-ku, Kyoto-city, Kyoto, 603-8222, Japan
E-mail: ash201091@gmail.com

JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION
VOL.13 AUGUST 2024
CONTENTS

ORIGINAL ARTICLES

- Circular Processes of Engagement in School Aged Down Syndrome Child;
Through a Multi-year Analysis of Parent's Narratives
Misa WAKAMATSU, et al. 1
- Development of Guidelines to Support Career Guidance for Upper Secondary Teachers
of Special Needs Schools;
Through Consensus Building Using the Delphi Method
Aya IMAI, et al. 22
- Facial Expression Recognition in Mask-wearing Faces in Japanese Preschool Children
Seiji KOGA, et al. 36
- Needs and Current Status of Persons with Disabilities in the Noto Peninsula Earthquake:
A Text Mining Analysis from the Perspective of Disaster Relief Workers
Yuki MOCHIHARA 49
- Comparison of the Implementation Status of Disability Simulation in Elementary School;
Through a Survey of Teachers at University-affiliated Elementary School in Japan and Taiwan
Hsuanling CHEN, et al. 64
- Comparison of Japan and South Korea Regarding Guidance Course and Contents for
Students with Severe and Multiple Disabilities in Special Needs School
Minji KIM, et al. 83

ACTIVITY REPORT

- A Study on the Effects of Differences in Learning Activities in Exchange and Collaborative
Learning on the Interaction and Learning of Children in Regular Classes;
Focusing Instead on Two-way Interactions
Tatsuya HIRATSUKA, et al. 105