

国立特別支援教育総合研究所

研 究 紀 要

第 39 卷

平成 24 年 3 月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

目 次

【特 集】特別支援学校の特性に配慮した学校評価に関する研究

大内 進

特別支援学校の特性に配慮した学校評価に関する研究	1
--------------------------------	---

特集論文

大内 進

特別支援学校の特性に配慮した学校評価の実践と課題	3
--------------------------------	---

小澤 至賢・大内 進

英国の特別学校における学校評価の取組 －英国のOfstedにおける取組を中心に－	27
---	----

小澤 至賢・大内 進

特別支援学校における学校評価の活用を評価する基準	37
--------------------------------	----

【投稿論文】

調査資料

玉木 宗久・海津亜希子

翻訳版BRIEFによる自閉症スペクトラム児の実行機能の測定の試み －子どもの実行機能の測定ツールの開発に向けて－	45
---	----

特集 特別支援学校の特性に配慮した学校評価に関する研究

平成20年度～22年度

研究代表者 大内 進

学校には、児童生徒がよりよい教育活動等を享受できるよう、教育活動その他の運営の状況について評価を行い、評価結果等を広く公表するとともに、その結果に基づいて学校運営の改善を図ることが求められている。その重要性は、特別支援学校においても変わることはない。

学校評価については、平成18年3月に「義務教育諸学校における学校評価ガイドライン」が文部科学省から示され、平成19年6月の学校教育法の一部改正により、学校評価が学校教育法に明確に位置づけられた。そこでは、各学校は、自己評価及び学校関係者評価の実施と、その結果の公表及び設置者への報告に取り組むこととされた。また、平成20年1月には、この法令改正を踏まえ、高等学校及び特別支援学校も新たに対象に加えられた。さらに平成22年7月にも第三者評価に対応した改訂が行われ、学校評価の実施に際しての様々な手法等や目安となる事項も示された。特別支援学校における学校評価や情報提供の進め方等については、次のように整理できる。

- ①特別支援学校は、小・中学校等に準ずる教育を行うこととされており、学校運営の基本的な事項についても、法令上、小・中学校等の規定が準用されていることなどから、学校評価や情報提供の進め方についても、これまでの記述が基本的に妥当する。
- ②児童生徒の障害に対応した専門的な教育を行う特別支援学校においては、教育課程の編成、教材・教具、施設・設備、医療・福祉等関係機関との連携等について、多様な児童生徒の実態等を踏まえた対応が必要であること、小・中学校等の要請に応じ、特別支援教育に関する助言・援助を行うこと（センター的機能）も期待されるなどの特性が存在することなどから、学校評価の進め方や具体的な評価項目・指標等の設定などに当たっては、その特性にかんがみ、適宜ふさわしい在り方を考慮しながら取組を進めることが重要である。
- ③特別支援学校の特性を踏まえた学校評価の在り方などについて、今後さらに検討を進め、必要に応じて本ガイドラインに反映していくことが必要である。

こうした指摘や、昨今の特別支援教育を巡る動向を踏まえて、国立特別支援教育総合研究所では、平成20年度の研究として「特別支援学校の特性を踏まえた学校評価の在り方に関する基礎的研究」に取り組み、全国の特別支援学校を対象とした学校評価の実施状況について実態調査（以下、「全国実態調査」という）を実施した。さらにその結果を踏まえて、平成21年～22年度の研究「特別支援学校の特性を踏まえた学校評価の在り方に関する実際研究」では、学校改善という観点から特別支援学校の特性を踏まえた学校評価における自己評価のあり方を検討すると共に、学校改善に学校評価を積極的に活用している実践事例について取りまとめた。また、特別支援学校の学校評価の改善に資するためにイギリスにおける取組状況についても概観し、とくに学校評価の結果の活用における要素について整理した。本特集は、これらの研究において得られた研究成果について、1.「特別支援学校の特性に配慮した学校評価の実践と課題」、2.「英国の特別学校における学校評価の取組」、3.「特別支援学校における学校評価の活用を評価する基準」の3論文にまとめたものである。

特集1では、全国実態調査にもとづいて、特別支援学校における学校評価の実践について、現状と課題について報告する。合わせて、特別支援学校の特性を踏まえた学校評価を促進するために、とくに自己評価シートの評価項目に視点を当てて、その特性を踏まえた評価という観点から分類整理を試みたのでその結果を報告する。特集2では、我が国の特別支援学校の学校評価の改善に資するために、イギリスでの取組について紹介する。特集3では、学校評価を推進するためのメタ評価の理論について概観し、特別支援学校における学校評価を活用した学校改善の方向性について提案する。

二特集二

特別支援学校の特性に配慮した学校評価の実践と課題

大内 進

(教育支援部)

要旨：文部科学省の「学校評価ガイドライン」において、特別支援学校の特性を踏まえた学校評価の在り方などについての検討が課題として示されている。すでに、全国の特別支援学校では、学校評価を積み重ねてきている現状を踏まえ、特別支援学校の特性という観点から全国の特別支援学校を対象に実践状況を調査した。特別支援学校の特性に対応するという観点から、各学校の自己評価シートの評価項目を分析したところ、特別支援学校の特性という観点が組み込まれているものの、大項目で設定している学校が多かった。児童生徒の実態や、地域の特性などを踏まえて、より具体的で焦点化した評価項目の設定の必要性が示唆された。

見出し語：学校評価 特別支援学校 自己評価

I. はじめに—本研究の背景と目的—

1. これまでの学校評価の取組

我が国での義務教育における学校評価については、平成14年4月に施行された小学校設置基準等において、各学校が自己評価の実施とその結果の公表に努めることとされたことに、その公的な取組としての起源が認められる。ここでは、保護者等に対する情報提供を、積極的に行うこととされた。

その後、平成18年3月には、主に市区町村立の義務教育諸学校（小学校、中学校（中等教育学校前期課程を含む）、盲・聾・養護学校の小・中学部）を対象に「義務教育諸学校における学校評価ガイドライン」が示され、各学校や設置者の取組の参考に供されることになった。さらに学校評価の推進を図るため、平成19年6月には学校教育法に、同年10月には学校教育法施行規則に、自己評価・学校関係者評価の実施・公表、評価結果の設置者への報告に関する規定が定められた。その後、これらの新たな法令の規定及び文部科学省初等中等教育局に置かれた「学校評価の推進に関する調査研究協力者会議」に

おける議論を踏まえ、高等学校及び特別支援学校における学校評価の在り方にも言及した「学校評価ガイドライン [改訂]」が示された。さらに、平成22年7月20日には、「学校評価ガイドライン [改訂]」の基本構成は変更せず、主に学校の第三者評価に係る内容を追加した「学校評価ガイドライン [22年改訂]」が示されている。

学校評価という新たな仕組みとしての実践が開始される以前にも、各学校では年度の初めに目標が作られ、年度末には反省が行われてきており、実践を振り返るためにアンケート調査なども行ってきた。しかし、こうしたこれまでの「学校評価」には、時代の趨勢に対応できていない課題があった。従前の方式では、年間の重点目標や重点課題を掲げてはいるものの、具体的な改善の手立てを明らかにすることは求められてはいなかった。つまり、評価の結果は問われたものの、実践のプロセスには主眼が置かれていなかったのである（長尾, 2007）。そのため、評価や反省の結果を、次の実践のプロセスの改善に活かすという意図的な動きが生じにくかった。したがって、年度計画立案や年度末反省にかける労力の大きさに比べて、学校の取組の改善に活かされ

表1 我が国における学校評価への取組の経緯

年	月	取組	内容
平成12年	3月	内閣総理大臣の下に「教育国民会議」を設置	
	5月	「教育国民会議」座長緊急アピール	
	12月	教育国民会議が「教育を支える十七の提案」を報告	教育を支える三つの視点 「人間性豊かな日本人を育成する教育を実現する視点」 「個々の才能を伸ばすとともに、創造性に富んだリーダーを育てる教育システムを実現する視点」 「新しい時代にふさわしい学校づくりと、そのための支援体制を実現する視点」
平成13年	1月	文部科学省「二十一世紀教育再生プラン」	「自己評価システムの確立、学校評議員の導入などによる開かれた学校づくり」
平成14年	3月	文部科学省「小学校設置基準」, 「中学校設置基準を制定」	「小学校（中学校）は、その教育水準の向上を図り、当該小学校（中学校）の目的を実現するため、当該小学校（中学校）の教育活動その他の学校運営の状況について自ら点検及び評価を行い、その結果を公表するよう努めるものとする
	4月	4月1日から「小・中学校における自己評価の規定」を施行	
平成14～16年		文部科学省「学校の評価システムの確立に関する調査研究」	
平成17年	10月	文部科学省中央教育審議会答申	「新しい時代の義務教育を創造する」
	12月	文部科学省中央教育審議会答申	「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」
平成18年	3月	文部科学省「義務教育諸学校における学校評価ガイドライン」を策定	
		「学校評価のガイドラインに基づく評価実践研究」を実施	
	12月	「学校の第三者評価に関する実践研究」を実施	平成18年度120校、平成19年度160校で第三者評価の試行
平成19年		教育基本法改正	
平成19年		学校教育法改正	小学校における評価や情報の提供が位置づけられ、それを特別支援学校においても準用
		幼稚園における第三者評価の在り方検討	
平成20年		学校評価ガイドライン〔平成20年改訂〕を公示	「高等学校、特別支援学校の特性への対応」
		幼稚園における第三者評価の在り方検討	
平成22年		学校評価ガイドライン〔平成22年改訂〕を公示	「学校の第三者評価のガイドラインに盛り込むべき事項等について」

るという効果に乏しかったといえる。このことは、義務教育諸学校に留まるものではなく、特別支援学校についても同様であったといえる。

2. 特別支援学校と学校評価

特別支援学校における学校評価について、「学校評価ガイドライン〔平成22年改訂〕」に以下のように示されている。

- 特別支援学校は、小・中学校等に準ずる教育を行うこととされており、学校運営の基本的な事項についても、法令上、小・中学校等の規定が準用されていることなどから、学校評価や情報提供の進め方についても、これまでの記述が基本的に妥当する。
- ただし、児童生徒の障害や発達の段階等に対応した専門的な教育を行うことから、教育課程の編成、教材・教具、施設・設備、医療・福祉等関係機関との連携等について、多様な児童生徒の実態等を踏まえた対応が必要であることや、小・中学校等の要請に応じ、特別支援教育に関する助言や援助を行うこと（センター的機能）も期待されるなどの特性が存在する。このことから、学校評価の進め方や具体的な評価項目・指標等の設定などに当たっては、その特性にかんがみ、適宜ふさわしい在り方を考慮しながら取組を進めることが重要である。
- なお、特別支援学校の特性を踏まえた学校評価の在り方などについて、今後さらに検討を進め、必要に応じて本ガイドラインに反映していくことが必要である。

この記載内容から、特別支援学校の学校評価や情報提供の進め方は、基本的にこれまでに示されていたガイドラインが適用されるものであり、特別支援学校の特性を加味した取組を進めることが重要であることが確認できる。特別支援学校の特性を踏まえた学校評価の在り方の検討については、本研究に深く関わっている点である。

3. 本研究の目的

学校の教育活動等の成果を検証し、学校運営の改善と発展を目指すことや学校が説明責任を果たし、家庭や地域との連携協力を進めていくことの必要性から学校教育法が平成19年6月に改正された。その第42条には、学校評価を行い、その結果に基づき学校運営の改善を図り、教育水準の向上に努めることが規定されている。また、第43条には、教育活動その他の学校運営の状況に関する情報を積極的に提供する規定が設けられている。これらの規定は特別支

援学校にも準用されるが、小・中学校に比べて、学校評価の実施や活用の実態が十分に把握されているとは言い難い状況にある。特に、特別支援学校の特性を踏まえた学校評価の在り方などについて検討を進めることが課題となっている。

そこで、本研究では、特別支援学校の特性への対応に焦点をあて、特別支援学校における学校評価の実施状況を把握することを目的として、全国の特別支援学校を対象に質問紙による全国実態調査を実施すると共に自己評価シートの分析から特別支援学校の特性への対応状況を把握することにした。

II. 特別支援学校における学校評価の実態調査

1. 調査の目的

特別支援学校が学校評価を活用して、学校運営の改善を図り、教育水準の向上に努めていくためには、特別支援学校の特性を踏まえた評価項目や指標等の設定に留意することが重要である。

そこで、特別支援学校を対象として、特別支援学校の特性への対応に焦点をあてて、学校評価の実施状況を把握することを目的として全国実態調査を実施した。

2. 方法

(1) 調査対象

調査対象は、全国の特別支援学校およびその分校とした。学校評価は学校単位で実施することから教室等は調査対象から除外した。

都道府県立特別支援学校850校、市区町村立特別支援学校120校、国立大学法人附属特別支援学校45校、私立特別支援学校14校を対象とし、全体で1029校を調査対象とした。1029校中、本校は938校、分校は91校であった。

(2) 調査方法

1) 実施手続き

調査は、郵送による質問紙法によって実施した。調査にあたり、以下のような手続きを行った。

都道府県立特別支援学校については、質問紙を直

接発送するとともに、設置都道府県教育委員会に了知文書を発送した。市区町村立特別支援学校についても、質問紙を直接発送するとともに設置市区町村教育委員会に了知文書を発送した。国立大学法人附属特別支援学校及び私立特別支援学校については、設置者への了知文は送付せず、質問紙を直接発送した。

2) 調査期間

調査票は、平成20年11月下旬に発送し、調査期間を平成20年12月1日～平成21年1月9日とした。調査基準日は平成20年11月1日とした。

(3) 調査内容

調査票は、特別支援学校における学校評価の実態を知ることと評価の活用事例について実践事例を抽出することを目的に、大きく次の4つの調査項目を設定した。なお、調査項目は、小・中学校の学校評価と共通するような内容については割愛し、特別支援学校の特性に応じていると思われるものを取り上げた。

- ①特別支援学校における学校評価の実施状況
- ②特別支援学校における学校評価の特徴的な項目に関する自己評価での対応状況
- ③特別支援学校における学校評価の学校マネジメントへの活用の仕組み及び活用の具体例を把握するための学校評価の活用状況
- ④その他（学校評価の公表状況や保護者との連携、寄宿舎にかかわる評価の状況等）

3. 結果

(1) 回答数

736校から回答を得た。そのうち有効回答数が735で、無効回答が1あった。また、本校・分校併せて評価している学校が8校あったことから、1,021校を対象とした。回収率は72.0%であった。

(2) 各項目別の結果

1) 特別支援学校における学校評価の実施状況

学校評価の実施回数は、年1回が最も多く411校であった。次に、年1回の学校評価に併せて中間評価を行っている学校数は、195校であった。年2回

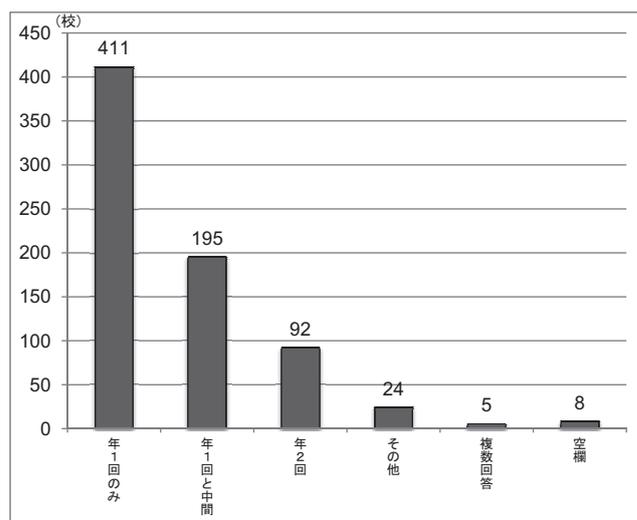


図1 学校評価の実施回数 (n=735)

行っている学校数は、92校であった(図1)。

2) 特別支援学校における学校評価の自己評価

特別支援学校における学校評価の自己評価への取組について、「特別支援学校にかかわる評価」、「特別支援教育の教職員の専門性にかかわる評価」、「特別支援教育の効果と関連する評価」、「特別支援学校と地域とのかかわりに関する評価」、「特別支援学校の体制整備にかかわる評価」の5つの観点別に調査した。

(1) 学校評価を行う際の特別支援学校にかかわる評価項目

「特別支援教育の推進について」等の記述内容等に従って、a. 個別の指導計画, b. 個別の教育支援計画, c. センターの機能, d. 特別支援教育コーディネーター, e. 交流及び共同学習, f. 校内委員会, g. 関係機関との連携, h. 広域地域連絡協議会の実施, i. 移行支援, j. 環境の整備の10の項目に関して実施状況についてたずねた(図2)。

a. 個別の指導計画

個別の指導計画を評価項目として、項目のみを設定して評価している学校は、62.4%の459校、詳細な項目を設定して評価している学校は、19.6%の144校であった。設定していない学校は、16.9%の124校であった。

b. 個別の教育支援計画

個別の教育支援計画を項目のみで評価している学校は、57.0%の419校、詳細な項目を設定して評

備している学校は、16.1%の118校であった。評価項目として設定していない学校は、25.7%の189校あった。全体の7割以上の学校が、個別の教育支援計画を評価項目として設定していた。

c. センターの機能

特別支援学校のセンター的な機能としては、当事者や子どもを担任する教員や学校からの相談（教育相談）、小・中学校の教員に対する研修協力・研修会の開催等、小・中学校等への情報提供、小・中学校等への施設設備・教材教具の提供、子ども及び保護者からの相談、センターの機能の充実のための医療・保健・福祉・労働等との連携等が挙げられるが、本調査ではそれらを整理して、①教育相談、②小・中学校への支援（特別支援学校から出向いての対応）、③通級による指導（特別支援学校に来校しての対応）の3つの観点での対応状況について調査した。

①教育相談

教育相談を大項目のみで評価している学校は、61.5%の452校、詳細な項目を設定して評価している学校は、21.1%の155校であった。評価項目として設定していない学校は、16.5%の121校あった。全体の8割以上の学校が、教育相談を評価項目として設定していた。

②小・中学校等への支援

小・中学校等への支援を大項目のみで評価している学校は、57.7%の424校、詳細な項目を設定して評価している学校は、15.6%の115校であった。評価項目として設定していない学校は、25.4%の187校あった。全体の7割以上の学校が、小・中学校等への支援を評価項目として設定していた。

③通級による指導

通級による指導を大項目のみで評価している学校は、9.1%の67校、詳細な項目を設定して評価している学校は、7.2%の10校であった。評価項目として設定していない学校は、82.5%の604校あった。不明回答が1校あった。

d. 特別支援教育コーディネーター

特別支援教育コーディネーターを大項目のみで評価している学校は、34.3%の252校、詳細な項目を設定して評価している学校は、2.4%の18校であっ

た。評価項目として設定していない学校は、56.7%の417校あった。全体の4割弱の学校が特別支援教育コーディネーターを評価項目として設定していた。特別支援教育コーディネーターは、実質的に個人で行われていることが多く、学校評価は、個人を評価するものではないことから、特別支援教育コーディネーターを評価の項目に取り上げていないことも推測される。

e. 交流及び共同学習

交流及び共同学習を大項目のみで評価している学校は、55.6%の409校、詳細な項目を設定して評価している学校は、15.5%の114校であった。評価項目として設定していない学校は、27.3%の201校あった。全体の7割以上の学校が、交流及び共同学習を評価項目として設定していた。

f. 校内委員会

校内委員会を大項目のみで評価している学校は、27.7%の203校、詳細な項目を設定して評価している学校は、6.7%の49校であった。不明の回答が2校あった。評価項目として設定していない学校は、63.2%の463校であった。全体の3割程度の学校が、校内委員会を評価項目として設定している。校内体制の設置状況と照らし合わせると、評価していないと答えた学校の比率が大きくなっている。

g. 関係機関との連携

関係機関との連携を大項目のみで評価している学校は、63.9%の470校、詳細な項目を設定して評価している学校は、19.0%の140校であった。評価項目として設定していない学校は、15.6%の115校であった。全体の8割以上の学校が、関係機関との連携を評価項目として設定していた。

h. 地域連絡協議会の実施

地域連絡協議会の実施を大項目のみで評価している学校は、22.3%の164校、詳細な項目を設定して評価している学校は、2.3%の17校であった。評価項目として設定していない学校は、70.6%の518校であった。不明回答の学校が1校あった。全体の2割程度の学校が、地域連絡協議会を評価項目として設定していた。

i. 移行支援

移行支援を大項目のみで評価している学校は、

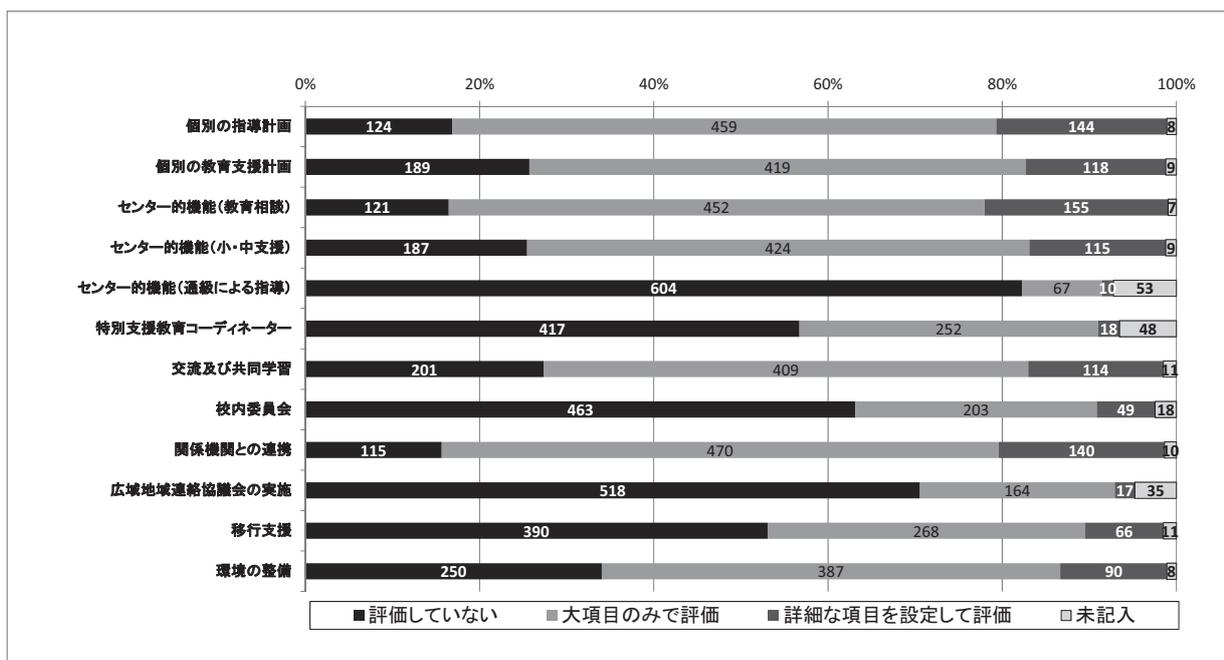


図2 特別支援学校の特性に関する評価の実施状況

36.5%の268校、詳細な項目を設定して評価している学校は、9.0%の66校であった。評価項目として設定していない学校は、53.1%の390校であった。全体の5割弱の学校が、移行支援を評価項目として設定していた。

j. 環境の整備

環境の整備を大項目のみで評価している学校は、52.7%の387校、詳細な項目を設定して評価している学校は、12.2%の90校であった。評価項目として設定していない学校は、34.0%の250校であった。全体の6割以上の学校が、環境の整備を評価項目として設定していた。

k. 上記以外の項目について

特別支援学校の特性に応じた学校評価における自己評価の項目の観点の中で上記以外の観点として、最も多かったのは、教育目標や指導について学校評価を行っている学校で、96校あった。次に多かったのは、組織・経営・危機管理・健康安全について学校評価を行っている学校で、62校あった。3番目に多かったのは、進路・キャリア教育や保護者・地域との連携であった。

(2) 特別支援学校の教職員の専門性にかかわる評価項目

特別支援学校には、地域における特別支援教育の中核として、様々な障害種について、より専門的な助言を行うことなどが期待されている。そのために、特別支援学校教員の専門性の更なる向上を図ることが求められている。そこで、対象となる障害の専門的理解及び指導技術、障害全般の専門的理解及び指導技術という観点から、教職員の専門性に関する評価への対応状況を調査した(図3)。

a. 対象となる障害の専門的理解に関して

対象となる障害の専門的理解に関して、大項目で評価している学校は、61.0%の448校であった。詳細な項目を設定して評価している学校は、15.9%の117校であった。評価項目として設定していない学校は、21.6%の159校であった。全体の8割弱の学校が、対象となる障害の専門的理解に関することを評価項目として設定していた。

b. 対象となる障害の指導技術に関して

対象となる障害の指導技術に関して、大項目で評価している学校は、60.8%の447校であった。詳細な項目を設定して評価している学校は、15.9%の117校であった。評価項目として設定していない学校は、21.8%の160校であった。全体の8割弱の学校が、対象となる障害の指導技術に関することを評

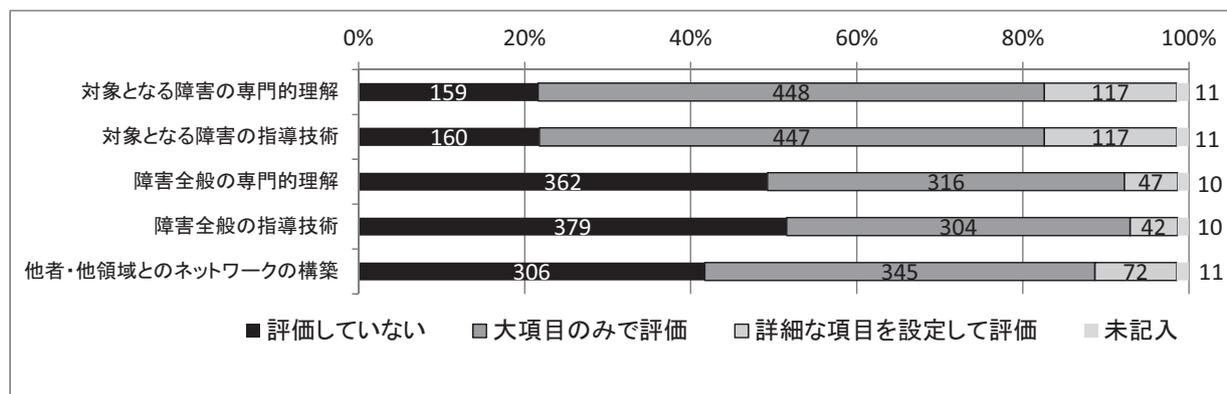


図3 特別支援学校の教職員の専門性に関する評価の実施状況

価項目として設定していた。

c. 障害全般の専門的理解に関して

障害全般の専門的理解に関して、大項目で評価している学校は、43.0%の316校、詳細な項目を設定して評価している学校は、6.4%の47校であった。評価項目として設定していない学校は、49.3%の362校であった。全体の約半数の学校が、障害全般の専門的理解に関することを評価項目として設定していた。

d. 障害全般の指導技術に関して

障害全般の指導技術に関して、大項目で評価している学校は、41.4%の304校であった。詳細な項目を設定して評価している学校は、5.7%の42校であった。評価項目として設定していない学校は、51.6%の379校であった。全体の約半数の学校が、障害全般の指導技術に関することを評価項目として設定していた。

e. 他校・他領域とのネットワークの構築

他校・他領域とのネットワークの構築について、大項目のみで評価している学校は、47.0%の345校、詳細な項目を設定して評価している学校は、9.8%の72校であった。全体の6割弱の学校が、他校・他領域とのネットワークの構築を評価項目として設定していたことになる。

f. 特別支援学校の教職員の専門性に関するその他の観点

その他の観点として、「研修の体制」や「特別支援学校教員免許状の取得率の向上」などを挙げている学校もあった。研修の具体的な内容は、「キャリア教育」や「医療的ケア」などであった。また、「児

童生徒一人一人の実態を把握する力」や、「授業を組み立てる力」などを評価の項目として挙げている学校もあった。

(3) 特別支援学校の教育の効果と関連する評価項目

a. 児童生徒の教育効果に関して

特別支援学校の教育の効果に関する評価項目として、以下のような回答を得た。

- ・学力に関する観点
- ・児童生徒の資格の取得に関する観点
- ・個別の指導計画が授業に反映されているかなど、個に応じた指導に関する観点
- ・児童生徒の生きがいやQOLに関する観点
- ・日常生活の自立に関する観点

b. 卒業生の実態に関して

特別支援学校の教育の効果と関連する評価項目として、卒業生の実態把握に関連して具体的にどのような評価項目を立てているかについて、主に以下のような回答を得た。

- ・アフターケアに関する観点
- ・就労率、進学率、定着率に関する観点
- ・資格の取得状況に関する観点
- ・同窓会活動に関する観点
- ・卒後の連携に関する観点

児童生徒の教育効果に関する評価と比べると、卒業生の実態に関する評価に関しては、具体的な変化を測ることが可能な観点多かった。また、関係機関との連携に関する観点を評価する学校もあった。

(4) 特別支援学校と地域とのかかわりに関する評価項目

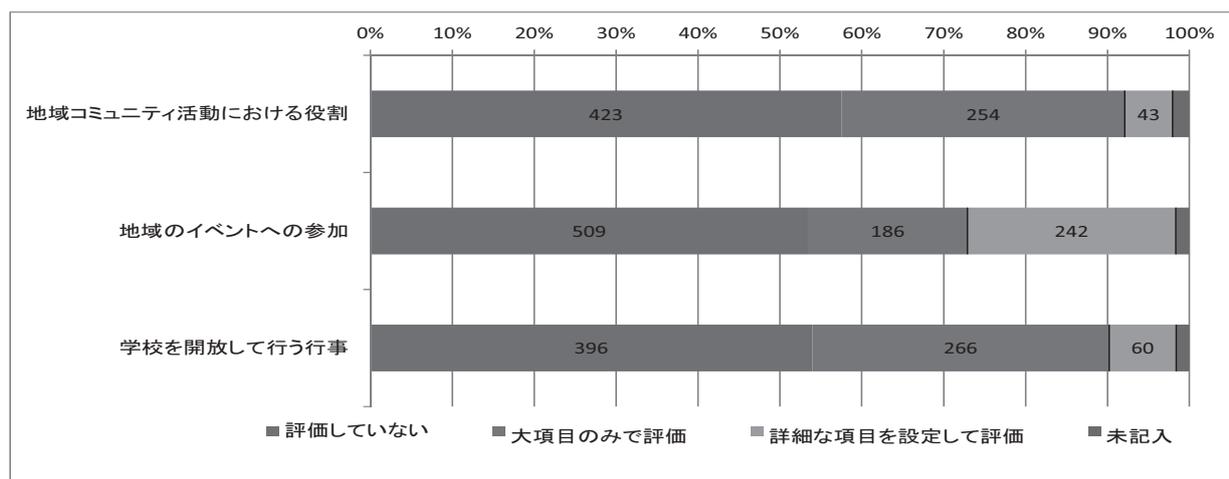


図4 学校の開放に関する評価の実施状況

特別支援学校においては、地域との密接な関係を築いていくことも重要な事項である。これらに関する自己評価での対応状況は以下の通りであった(図4)。

a. 地域コミュニティ活動における役割

地域コミュニティ活動における役割を、大項目のみで評価している学校は、34.6%の254校、詳細な項目を設定して評価している学校は、5.9%の43校であった。評価項目として設定していない学校は、57.6%の423校であった。全体の4割程度の学校が、地域コミュニティ活動における役割を、評価項目として設定していた。

b. 地域のイベントへの参加

地域のイベントへの参加を、大項目のみで評価している学校は、25.3%の186校、詳細な項目を設定して評価している学校は、3.3%の24校であった。全体の3割程度の学校が、地域のイベントへの参加を評価項目として設定していた。

c. 学校を開放して行う行事

学校を開放して行う行事を大項目のみで評価している学校は、36.2%の266校、詳細な項目を設定して評価している学校は、8.2%の60校であった。全体の4割程度の学校が、学校を開放して行う行事を評価項目として設定していた。

3) 学校関係者評価と第三者評価の実施

(1) 学校関係者評価

学校関係者評価の実施率は高く、8割以上の学校で取り組まれていた。さらに、学校評価を実施して

いる学校を対象に、委託している評価者について尋ねたところ、保護者と医療・労働・福祉等関係者に対していずれも7割以上の学校で委嘱していることがわかった。

文部科学省が実施した平成20年度における学校評価実施状況調査によると、全国53,246校の国公私立学校(大学、高等専門学校を除く)の学校関係者評価の実施率は70.4%(36,777校)となっている。学校関係者評価に関して特別支援学校の実施率は、それを上回っていた。

(2) 第三者評価

第三者評価については、実施していない学校が8割以上を占めた。第三者評価の実施については、「学校評価ガイドライン」に示されているものの、調査時点では、第三者評価の実施が明確に規定されておらず、それが反映されているものと思われる。

4) 評価の公表

(1) 公表の仕方

a. 内部への公表

評価結果の内部へ公表は、701校と多くの学校で行われていた。内部に公表していないという回答のあった学校は9校で、全体の1.3%にすぎなかった。公表の方法としては、最も多かったのは、文書による公表であった(197校)。次いで、ホームページと文書による公表(182校)、ホームページと文書、口頭による公表(107校)、文書と口頭(98校)と続いていた。

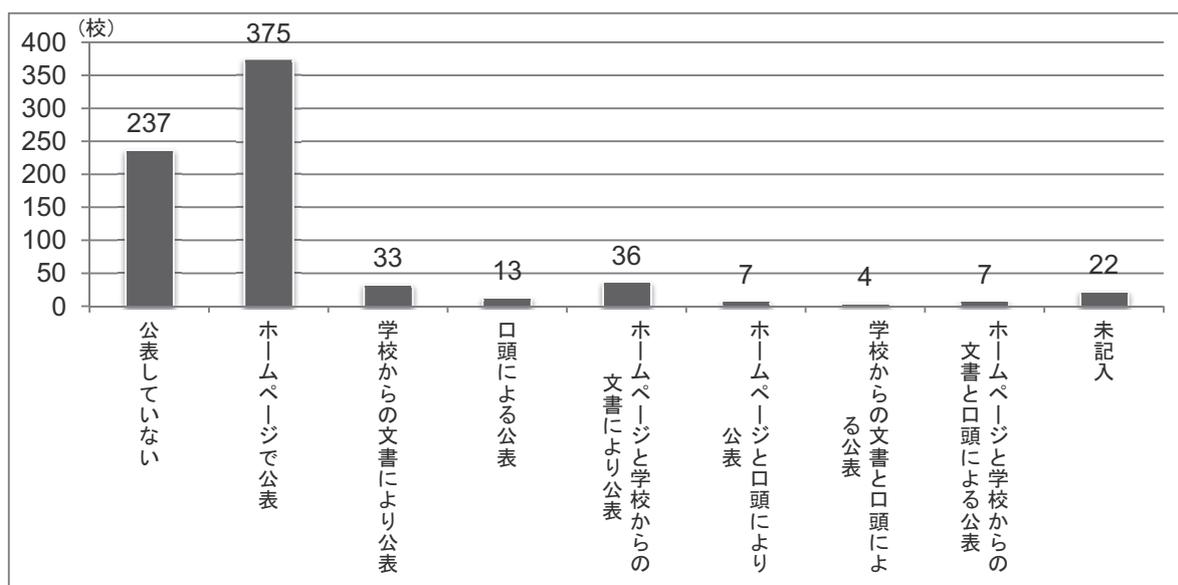


図5 地域住民等への評価の公表の状況

b. 学校関係者への公表

学校関係者への公表についても多くの学校で行われていた(690校)。公表していない学校は26校で、全体の3.6%程度であった。公表の方法は、ホームページと学校からの文書によるものが最も多く(184校)、学校からの文書による公表(193校)、ホームページと文書、口頭による公表(92校)、文書と口頭による公表(91校)となっていた。

c. 地域住民等への公表

評価結果を地域住民等へ公表している学校は475校であった。一方、公表していない学校が237校あった。これは全体の33.3%にあたる。地域住民への公表については、学校や地域によって判断が異なっていることが示された。公表の方法については、ホームページによるものが圧倒的に多く(375校)、文書による公表(33校)、ホームページと文書の両方(36校)と続いていた(図5)。

5) 保護者等との連携

ガイドラインでは、保護者や地域住民の意見や要望から浮かび上がってくる課題等を踏まえて、目標や教育計画に反映していくことの重要性が示されている。この観点から、対応状況を尋ねた。

a. 保護者からの意見収集の有無について

保護者から意見収集している学校は702校あった。これは全体の95.6%にあたる。意見収集していない

学校は、3.1%の23校にすぎなかった。ほとんどの学校が、保護者からの意見収集を実施していた。

b. 保護者向けアンケート実施

保護者の意見収集を行っている学校のうち保護者向けアンケートを実施している学校は、92.8%の655校であった。ほとんどの学校が、保護者向けアンケートにより意見収集を行っているといえる。

6) 寄宿舍にかかわる評価

寄宿舍設置の有無を確認した上で、寄宿舍が設置されている学校に対して、寄宿舍にかかわる評価についてたずねた。寄宿舍が設置されていた学校は、35.2%の259校であった。

寄宿舍がある学校のうちの81.5%に当たる211校で、寄宿舍に関する評価項目が設けられていたが、46校(17.8%)では、評価していなかった。寄宿舍を設置している学校の多くが、学校評価項目に組み込んでいることが明らかになった。学校への意見要望欄を設けたり、匿名性を担保できるようにしたりして、寄宿舍の評価を実施しやすくしているという回答もあった。

4. 考察

特別支援学校における自己評価項目として、個別の指導計画、個別の支援計画、教育相談や小・中学校への支援、交流及び共同学習、関係機関との連携、

環境の整備等が、7～8割の学校で取り上げられていた。多くの特別支援学校の学校評価において、特別支援学校の特性が盛り込まれていることが認められた。しかし、多くの学校では、その評価が大項目レベルで、具体的な課題が明確ではなく、学校改善に直接反映できるような仕組みには至っていないのではないかと推察された。また、特別支援教育コーディネーターのように特別支援学校の特性として重要性が高いと思われる内容でも、評価項目への反映度が低いものもあった。学校改善に資する学校評価という観点から自己評価の見直しを望みたい点である。学校評価については、義務教育諸学校の整備から始まり、特別支援学校や高等学校へと拡充してきている段階にあり、今後の整備が期待される。

特別支援学校の教職員の専門性に関しては、各方面からの指摘（例えば平成20年1月の中央教育審議会答申）もあり、学校評価においても積極的に対応していることが確認できた。今後は評価の質が問われてくることになる。一方、他校や関連機関とのネットワーク形成について評価項目を設定している学校は半数程度だった。同様の観点から、地域との関わりについても、評価項目に設定していない学校が全体の半数を越えていた。地域のセンターとしての機能を果たすという観点からは、積極的に対応すべき評価項目だと思われる。

学校関係者評価については、8割以上の学校が実施しており、そのうちの7割以上の学校で、保護者や医療・労働・福祉等関係者に評価委員を委嘱していた。学校評価の意図が反映されているといえる。

第三者評価については、8割以上の学校が実施していなかった。調査時点では、特別支援学校における第三者評価が本格実施に至っていないことが明らかになった。ただし、第三者評価については、「ガイドライン」でも見直しがなされていることや、教育委員会との調整も必要であり、今後の展開に委ねなければならない面もある（文部科学省、2010）。

学校評価の結果の公表については、ほとんどの学校が公表しており、その方法としては学校からの文書やホームページによるものが多かった。また、ほとんどの学校が保護者へのアンケート調査を実施していた。多くの学校で「開かれた学校づくり」が目

指されていることが認められたが、外部や保護者からの意見をどのように取り入れていくかが、大きな課題だといえる。

一方、若干ではあるが、地域に評価結果を公表していない学校があった。地域に開かれた学校という観点からその改善が望まれるところである。

寄宿舎を設置している学校では、8割以上の学校が寄宿舎に関する評価項目を設けていた。

Ⅲ 特別支援学校の特性の自己評価シートへの反映状況と提言

1. 問題の所在と目的

「学校評価ガイドライン」では、評価項目・指標等の設定に当たっての留意点が以下のように示されている（文部科学省、2010）。

- ・設定した重点目標等の達成に即した具体的かつ明確なものとし、教職員が意識的に取り組むことが可能な程度に精選する。
- ・具体的にどのような評価項目・指標等の設定は、各学校が判断すべきことであるが、設定した重点目標等に照らして必要な評価項目・指標等を設定することが重要である。

特別支援学校の特性を反映した自己評価項目の設定も上記の原則に従って対応することになるが、特別支援学校の特性に着目した学校評価の実践は、小中学校に比べて歴史が浅く、自己評価項目設定に関連した資料も十分ではない。

適切な評価をするためには、評価の取組が適切であるかどうか、つまりメタ評価が問われる必要がある。

評価のメタ評価の基準として、「評価の有用性 (utility)」、 「評価の実施可能性 (feasibility)」、 「評価の正当性 (propriety)」、 「評価の正確性 (accuracy)」の4つの評価基準が考えられる (Stufflebeam, 1999)。その有用性のチェック項目の1つに「評価設問の妥当性」が挙げられている (源, 2009)

本調査では自己評価シートの妥当性という観点から、実際に各学校で用いられている自己評価シートの特別支援学校の特性に関する項目に関して、設問の記述内容について、その要素を抽出し分類整理した。

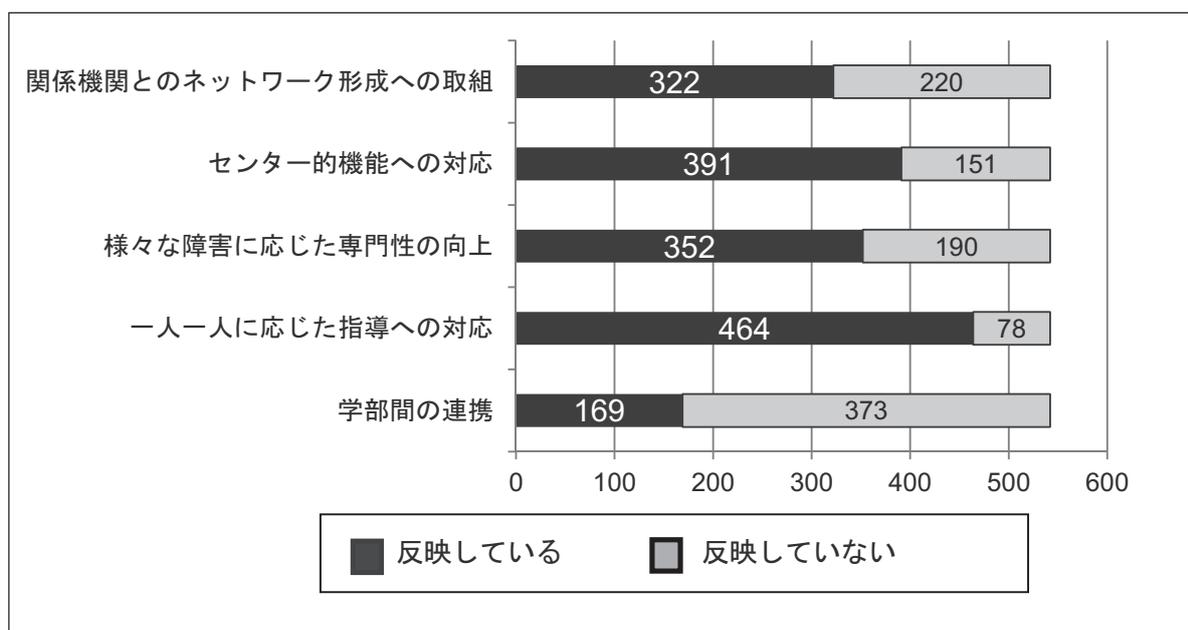


図6 学校評価シートへの特別支援学校の特性の反映

2. 方法

(1) 対象

平成20年度に実施した学校評価に関する全国調査においては、実際に各学校で用いている自己評価用のシートの提供も求めた。回答があった737校のうちの665校から、学校評価用シートの提供を受けた。

特別支援学校の特性への対応状況を評価項目から把握するために、以下のような手続きで学校評価用シートの記載項目を整理し、分析した。

(2) 手続き

全国の特別支援学校から提供を受けた平成20年度版の「自己評価シート」の記載項目について、特別支援教育の特性に関する評価という観点から、665校すべての自己評価シート評価項目の記述内容を詳検討し、以下の5つの内容が明確に記載されている評価項目を抽出した。

- ① 学部間の連携への対応
- ② 一人一人に応じた指導への対応
- ③ 様々な障害等に応じた専門性の向上
- ④ センターの機能への対応
- ⑤ 関係機関とのネットワーク形成への取組

さらに、これらの内容が3つ以上反映されている自己評価シートを抽出し、それらについて、詳細な

分析を行った。

なお、この5つの内容は、文部科学省委託研究「高等学校・特別支援学校の特性を踏まえた学校評価の推進に係る調査研究」(三菱総研, 2010)を参考にした。

3. 結果

(1) 学校評価シートへの特別支援学校の特性の反映状況

学校評価シートへの特別支援学校の特性の反映状況の結果は、図6に示した。学部間の連携について明確に自己評価シートに反映していた学校は、169校であった。評価シート提供校の25.4%にとどまっていたことになる。

幼児児童生徒一人一人に応じた指導への対応については、個別の指導計画や個別の教育支援計画もこの中に含まれるが、464校の自己評価シートに反映されていた。自己評価シート提供校の69.8%に当たる。様々な障害に応じた専門性の向上への取組については、352校の自己評価シートに反映されていた。これは、自己評価シート提供校の52.9%に当たる。

地域におけるセンター的機能への対応については、391校の自己評価シートに反映されていた。これは、評価シート提供校の58.7%に当たる。

表2 学部連携に関する評価の具体的な観点

評価項目	評価の観点
①他学部児童生徒との関わり	学部を超えた「声かけ」や「見守り」等への対応
②他学部の参観	他学部の授業等の参観の実施
③他学部間の交流	他学部へ出向いての児童生徒間の交流活動の実施
④引き継ぎ	学部間での引き継ぎの実施
⑤学部を越えた指導計画	個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成における各部間の連携。
⑥一貫性のある活動	小・中・高の縦のつながりを重視した一貫性のある教育活動の展開

関係機関とのネットワーク形成への取組については、322校の自己評価シートに反映されていた。これは、評価シート提供校の48.4%に当たる。

(2) 特別支援学校の特性が反映されている自己評価シートの抽出と分析

上記の結果を踏まえて、特別支援教育の特性に関わる内容が3つ以上反映されている自己評価シートを抽出したところ、77校のシートが該当した。ここでは、これらの学校の評価シートを便宜的に特色ある評価シートとすることとし、これらのシートについて、その記載内容をKJ法により分類整理した。

1) 学部間の連携に関して

自己評価シートに「学部間の連携」が詳細に評価の対象として取り上げていた学校は77校中、5校に過ぎなかった。「学部間の連携」を自己評価項目に取り上げている学校は限定的であることが認められた。具体的な学部連携の評価の観点については、表2のように整理された。

2) 一人一人に応じた指導への対応に関して

特別支援教育では、一人一人のニーズ等に応じたきめ細やかな指導が求められており、こうした点からの評価も特別支援学校の特性として重視される必要がある。特色ある実践をしている学校では以下のような評価項目が設定されていた。

a. 一人一人に応じた対応について

学力向上、教材開発、児童一人一人の実態の共通理解、児童生徒の実態把握、児童生徒への対応、重度化への対応、授業改善、チームアプローチなどが

キーワードとして整理できた(表3)。

b. 個別の指導計画・個別の教育支援計画の活用

個に応じた指導の計画・実践・評価の推進を行なわれているかが中心的内容となっており、具体的には、計画的な取組、組織的・計画的な支援、保護者のかかわり、関係機関との連携、寄宿舎教育での活用、個別移行支援計画の作成と活用、きめ細やかな実態把握、人権への対応などの内容が抽出できた(表4)。

3) 専門性の向上に関して

専門性の向上について、特色ある実践をしている学校の自己評価シートの内容をKJ法で整理したところ、以下のような内容に整理できた。

a. 実践面での専門性向上

授業研究による実践力の向上、研究成果の蓄積が具体的な内容である(表5)。

b. 専門性向上のための研修

研修による専門分野に関するスキルアップ、障害特性に応じた指導に対応できる専門性、報告会の実施と情報の共有化、自校での研修、外部の研究会・研修会の活用、新赴任教職員への研修体制などが取り上げられていた(表6)。

4) センター的機能への対応に関して

センター的機能への対応については、以下のような内容に整理できた。

a. 小・中学校等への支援

小・中学校等への支援が明確な評価項目を抽出した。それらを整理すると、以下のような観点に分類することができた(表7)。

表3 一人一人に応じた指導

評価項目	評価の観点
①学力向上	・個別の指導計画を活用した授業を推進し、一人一人に応じた確かな学力の向上を図ることができたか。
②教材開発	・児童生徒一人一人の障害や発達の状態に応じた教材の開発と活用の工夫がなされているか。 ・一人一人の障害や発達の状態に応じた学習環境の整備に取り組まれているか。
③児童一人一人の実態の共通理解	・一人一人の学習状況について、「個別の指導計画」をもとに、職員間で確認する機会が設けられているか。 ・一人一人の学習状況や学校生活について、職員間で確認する機会が設けられているか。
④児童生徒の実態把握	・将来の生活を見据えて指導方法や指導形態の研究を進め、個々の実態に合わせたよりよい支援がなされているか。 ・個人情報保護に配慮しながら、就学前機関や進路先などと必要な情報をスムーズに交換できているか。 ・児童生徒の発達段階及び障害の状態に応じた指導の展開に努めているか。 ・障害の状態に応じた学習環境に配慮しているか。 ・授業の過程で、個別及び一斉による学習活動に配慮しているか。 ・学習意欲を高め、自発的な活動を促すように配慮しているか。 ・学習でつまづいた児童生徒を見過ごさずに、丁寧な指導に努めているか。 ・児童生徒が成就感・達成感を得られるよう配慮しているか。
⑤児童生徒への対応という観点から	・カウンセリングマインドの精神で共感的理解をもって指導児童生徒の指導に当たっているか。
⑥重度化への対応	・障害の重度・重複多様化が進む中、一人一人のニーズに応じた教育の充実を図っているか。
⑦授業改善	・周囲の人のかかわりや集団における指導を充実させ、コミュニケーション手段の工夫や改善に努め、自己実現力や社会生活への適応力向上を図っているか。
⑧チームアプローチ	・「個別の指導計画」に基づく「チームアプローチ」(指導方法)により、一人一人の教育的ニーズに応じた授業を実践しているか。 ・ティーム・ティーチングの利点を生かした指導に努めているか。

表4 個別の指導計画・個別の教育支援計画の活用

評価項目	評価の観点
①計画的な取組	・個別の教育支援計画を反映した年間学習指導計画を立案し、実践・評価を行っているか。 ・個別の支援教育計画、個別の指導計画の理解・定着を図ることができるよう、説明会及びアンケートなどを実施しているか。
②組織的・計画的な支援	・「個別の教育支援計画」「進路支援の記録」による組織的・計画的な支援がされているか。 ・個別の教育支援計画の策定について、職員全体の理解は十分進んでいるか。
③保護者のかかわり	・「個別の教育支援計画」「個別指導計画」について、保護者と話し合いの場を設けているか。 ・個別の指導計画を利用して教科等の個別化を図り、保護者に共通理解を得ながら指導を行っているか。
④関係機関との連携	・個別の移行支援計画に対応した関係機関と連携しているか。
⑤寄宿舎教育での活用	・「個別の教育支援計画」を学校と寄宿舎が共同作成し、寄宿舎教育の質の向上を図っているか。
⑥個別移行支援計画の作成と活用	・個別移行支援計画を活用しながら、進路体験等を計画的に実施し、個々の生徒に応じた進路支援の充実に努めているか。
⑦実態把握	・一人一人の実態に即した教育課程が編成されているか。 ・個別の教育支援計画や個別指導計画に基づき、児童・生徒一人ひとりの障害の状態や発達段階、学習の意欲や進捗等に応じたきめ細かい指導がされているか。
⑧人権	・個別の指導計画に基づき、人権教育の立場から一人一人の実態等に応じたきめ細かで計画的な指導の充実に努めているか。

表5 実践面での専門性向上

評価項目	評価の観点
①授業研究による実践力の向上	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒一人一人の実態や教育的ニーズに応じた適切な指導が行われているか。 ・個に応じたきめ細かな指導を行っているか。 ・児童生徒の課題を的確にとらえて教材を製作し、授業に生かしているか。 ・障害等に応じた指導実践力を向上させるために、授業研究を推進し、それを踏まえた授業改善を行っているか。
②研究成果の蓄積	<ul style="list-style-type: none"> ・研究物や事例集などにまとめ、情報を蓄積・発信しているか。 ・教材に関するデータの共有化（自作教材・教具集の充実など）が図られているか。

表6 専門性向上のための研修

評価項目	評価の観点
①専門分野に関するスキルアップ	<ul style="list-style-type: none"> ・専門分野に関するスキルアップという観点からの研修がなされているか。例えば、視覚障害教育であれば、歩行、点字、生活技術、重複障害教育、弱視教育、情報教育についての専門性など。
②障害特性に応じた指導に対応できる専門性の向上	<ul style="list-style-type: none"> ・専門分野のみならず、5障害種及び発達障害に関する特別支援教育全般にわたる研修がなされているか。 ・発達障害のある児童生徒の「障害特性」に関する専門的知識を深めているか。
③報告会の実施と情報の共有化	<ul style="list-style-type: none"> ・外部研修を個人で終わらせないために、報告会の実施と情報の共有化についての取組がなされているか。
④自校での研修	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育に関する専門的資質や能力を高めるための各種研修会等が実施されているか。 ・研修会の工夫と充実に努めているか。 ・研修会の実施の経過がまとめられているか。 ・教員一人一人が、自己目標達成のための専門的研修に努めているか。 ・外部講師を招いての研修を実施し、専門性向上に役立てているか。 ・広く校外にも広報して、参加者を募った研修会が実施されているか。
⑤外部の研究会・研修会の活用	<ul style="list-style-type: none"> ・教育センター等と連携し、特別支援教育に関する研修会が実施されているか。
⑥新赴任教職員への研修体制	<ul style="list-style-type: none"> ・新しく赴任した教職員に対する研修体制が整備されているか。

b. 相談機能の充実

特別支援学校における相談機能の充実も大いに期待されているところであり、特色ある取組をしている学校の評価項目から、外部からの相談への対応、相談者のニーズへの対応、相談の活用という観点から整理すると表8のように整理された。

c. センターの機能の充実

地域の特別支援教育に関するセンター的な役割をより充実していくために有用な評価項目の観点として以下のような内容が抽出された（表9）。

①研修や指導への対応

②体制整備

③連携度の評価

④懇談会の開催

⑤理解啓発

⑥巡回指導

⑦開かれた学校づくり

⑧人権とのかかわり

⑨研修会の開催

⑩校内体制の整備

⑪特別支援教育コーディネーターの活用

⑫卒業生や地域の障害児・者との交流

⑬人材活用

5) 関係機関とのネットワーク形成への取組

関係機関との連携については、単に「関係機関と

表7 小・中学校等への支援

評価項目	評価の観点
①連携の程度	・小・中学校等との連携が計画通り実践され、連携の程度が的確に把握されているか。
②情報の提供	・小・中学校等に地域支援の情報を伝えているか。 ・小・中学校等へ研修案内、教材紹介などの情報提供を行っているか。
③個別の教育支援計画、個別の移行支援計画の活用	・小・中・高の教員間の共通理解と連携を図るツールとして、個別の教育支援計画や個別の移行支援計画を活用しているか。
④校内教職員の共通理解	・教職員間で交流教育について共通理解が図られ、積極的に推進されているか。
⑤助言・支援・講師派遣	・小・中学校等の特別支援教育を必要としている児童生徒等の学習への助言・援助ができていないか。 ・総合的な学習や福祉体験に関して、児童生徒等の受け入れや講師派遣を行っているか。 ・地域の小・中学校等の特別支援学級等在籍児童生徒の保護者や、その担任等を支援するための教育相談、校内研修会への講師や助言者の派遣依頼に応えているか。
⑥特別支援教育コーディネーターの機能	・小・中学校等の支援に、特別支援教育コーディネーターの役割が果たされているか。
⑦理解啓発	・小・中学校等に、特別支援教育に関する理解啓発活動を行っているか。 ・近隣の小・中学校等との交流を通し、障害児理解の推進ができていないか。
⑧巡回による支援	・地域の小・中学校等からのニーズに応じて学校を訪問し、きめ細かな支援を行っているか。 ・小・中学校等への巡回相談等を通じた地域の支援は、円滑に進めることができたか。
⑨研修会の実施	・地域の小・中学校等に対し、特別支援教育にかかわる研修や相談などの支援をしているか。 ・小・中学校等の依頼に応じて、在籍する児童生徒等に関する理解を進めるための授業を実施しているか。
⑩地域連絡協議会との連携と活用	・学区等との連絡協議会と連携し、その活用を図っているか。

表8 相談

評価項目	評価の観点
①外部の幼児児童生徒に対する相談への対応	・地域の要請に応じて、外部の幼児児童生徒に対する教育相談や支援に応じるなど、相談支援機能を発揮しているか。 ・外部からの電話相談・メール相談等に対応しているか。 ・教育委員会の要請に基づいた教育相談が実施されているか。
②ニーズへの配慮	・地域の障害児者や相談者のニーズに応じた教育相談や就学相談が行われているか。
③相談の活用	相談や支援を行った結果を把握、分析し、相談員の専門性向上に役立てているか。 ・教育相談活動を充実させ、他機関と連携して地域の学校や障害児者に対する支援センターとしての役割を果たしているか。

の連携ができたか」といった大項目の設定だけでは、次の改善に向けた具体的な目標が立てにくい。そうした観点から、対象となる機関別により具体的な内容が示されている項目を選び出し、整理した。

関係機関との連携については、連絡の密度、情報収集の質、連携の具現化、連携の成果の活用などが具体的な観点として浮かび上がった(表10)。

機関別の特性の面からは、医療福祉関係との連携

表9 センターの機能の充実

評価項目	評価の観点
①研修や指導への対応	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の特別支援に関するセンター的な役割を果たしているか。 ・特別支援センターとして研修や指導に協力しているか。 ・センター的機能について、共通理解を図りながら、小・中学校等への支援や交流及び共同学習の活発化を図っているか。 ・地域の特別支援教育のセンターとして、特別支援教育の理解推進と地域支援の充実を図っているか。
②体制整備	<ul style="list-style-type: none"> ・センター的機能を推進するために、進路・地域支援のための充実・構成員・人材育成等々の校内体制の整備が進んでいるか。 ・センター的機能充実のための体制整備が進んでいるか。
③連携度の評価	<ul style="list-style-type: none"> ・センター的機能を発揮する学校として、学校は家庭・地域や関係機関との連携を密に図ることができたか。 ・保健師や各校の養護教諭をはじめとした関係者や機関との連携促進を図ることができたか。
④懇談会の開催	<ul style="list-style-type: none"> ・地域のセンター的機能や役割を推進するための懇談会を開催しているか。
⑤理解啓発	<ul style="list-style-type: none"> ・センター的役割を推進するために、保護者や地域、他校への理解・啓発活動を実施しているか。 ・リーフレット、回覧板、新聞発行やWebを活用するなどして、効果的・効率的な情報発信が行われているか。 ・学校評議員会や地域特別支援教育連携協議会の機会をとらえ、地域の人々に対して、特別支援教育に対する理解と認識を深めるとともに、関係者や関係機関とのネットワークの基盤づくりを進めているか。
⑥巡回指導	<ul style="list-style-type: none"> ・近隣の障害のある子どもたちに対して、巡回による専門的な指導を行っているか。 ・地域の要請に十分応えた巡回指導が実施できたか。
⑦開かれた学校づくり	<ul style="list-style-type: none"> ・施設開放や学校公開・授業参観等が推進されたか。 ・地域支援に関する情報が提供されたか。
⑧人権とのかかわりが考慮されているか	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育と合わせて、人権・同和問題に対する啓発活動が推進されているか。
⑨研修会の開催	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育に関する専門性を高めるための研修の推進を図り、その充実に努めているか。 ・特別支援教育の推進を図るための研修会を充実させ、研修会・授業研究等が計画的に企画・実施されているか。 ・地域の小・中学校等の教員のニーズなども積極的に把握し、公開研修会が開催されているか。
⑩校内体制の整備	<ul style="list-style-type: none"> ・校内での他学部や他分掌等関係部署の協力・連携による支援体制の確立が進められたか。
⑪特別支援教育コーディネーターの活用	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援コーディネーターの配置による相談支援機能の充実が図られたか。 ・特別支援教育コーディネーターを中心として、地域支援や関係機関との連携が図られたか。
⑫卒業生や地域の障害児・者との交流	<ul style="list-style-type: none"> ・サマースクールなどの活動を通して、家族や在籍校の先生方に必要な支援を行うことができたか。
⑬人材活用	<ul style="list-style-type: none"> ・地域ボランティア、中学生や高校生のボランティアとの連携及び交流は充実しているか。 ・ボランティア養成事業を実施しているか。 ・外部のボランティア養成講座が活用など、外部の人材等の活用の具体的方策が組織的に検討されているか。 ・授業等の学校活動での外部の人材等の積極的な活用がなされているか。

表10 関係機関との連携

評価項目	評価の観点
①連絡の密度という観点から	・緊密な連絡・報告の体制がどの程度できているか。 ・関係機関とは誤解や行き違いのないように努めているか。 ・支援会議の回数はどの程度か。
②情報収集の観点から	・関係機関との連携や、進路先の開拓などを通して、進路選択に必要な情報の収集ができているか。
③連携、開拓の中身の具現化	・自校の生徒や地域の幼児児童生徒への支援の充実を図るための連携になっているか。
④ネットワークの具現化	・関係諸機関の要請に応えた会議等への参加ができているか。
⑤関係機関との連携と校内での周知	・関係機関との連携に関する情報が、担任や自立活動担当者にも伝わっているか。
⑥情報の伝達	・関係機関との連携において、学校の情報が的確に伝わっているか。
⑦連携を踏まえた指導実践	・指導を行う際、外部の専門家との連携を図り、指導実践に活かされたか。 ・外部専門家の指導や助言を、指導実践の充実に有効に機能させることができたか。
⑧個別の教育支援計画への活用	・個別の教育支援計画の策定に、関係機関との連携が活かされているか。

表11 対象となる機関別特性への配慮

評価項目	評価の観点
①医療福祉機関との連携	・医療関係の専門家との連携を、指導実践に活かすことができたか ・外部のST、PTの指導や助言を、実践の充実に有効に機能させることができたか。 ・医療や福祉機関と連携し、個別の教育支援計画の策定を行ったか。 ・児童生徒がかかわっている医療機関等との情報交換ができたか。 ・新転入児童生徒について、担任や担当者等が関係機関を訪問して、情報交換ができたか。 ・地域の福祉等関係機関等を訪問して、情報交換に努めているか。
②労働機関との連携	・ハローワーク主催の会議や進路にかかわる地域の会議等に参加し、進学及び就職や施設の情報収集して、必要な情報については校内で周知されたか。 ・ハローワークと連携を取りながら、進路活動を行っているか。 ・地域の福祉行政担当部署と連絡を取りながら、福祉就労等に関する情報を収集し、整理して校内の関係者や保護者に伝達できたか。 ・職業的自立に向けて、ハローワークや障害者就労連絡協議会等との連携を強化し、卒業後の自立と社会参加の支援に努めたか。

では、「情報交換」だけでなく、「学校での指導実践に活かす」ことができたかどうかを学校改善につながる観点として整理できた。労働機関との連携では、収集した「情報の整理」、「校内への周知」、「進路指導での活用」等の観点が抽出された（表11）。

全体に多くの評価項目は、具体性に乏しいと言わざるを得ないものであった。

学校間の連携については、「地域で共に学ぶ機会としての活用」、「児童生徒、職員相互の理解と親交

の深まり」、「社会性の育成」、「教育課程への位置づけ」、「保護者の満足度」等の具体的観点が抽出された。単に学校間交流や居住地交流を行ったかどうかの評価だけでは、次の改善につながらない。その質のレベルや、量的なレベルが表せるような観点が必要だということになる（表12）。

表12 地域の学校との連携

評価項目	評価の観点
① 交流及び共同学習の充実	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の小・中学校との「交流及び共同学習」の推進により、地域と共に学ぶ機会を大切にしているか。 ・交流を通して、児童生徒間や職員間の親交が深まったか。 ・両校で交流の目標が達成されたか。 ・学校間交流、居住地校交流、地域交流の推進が、児童生徒の社会性の育成に役立ったか。 ・学校間交流や居住地校交流、地域交流の推進により、交流校と連携しながら障害者理解や相互理解が図られたか。 ・地域の学校や地域の人々との連携を深め、交流及び共同学習を積極的に推進することにより、人とかかわる力や地域社会で生活する力を育てることができたか（社会性の育成）。 ・交流及び共同学習の意義や活動方針を教職員が共通理解し、実施できたか（教員の理解）。 ・在籍校の教育課程上の位置付けを明確にし、計画的・継続的な交流実践を行うことができたか（教育課程）。 ・保護者が居住地校交流、共同学習の内容・方法等を理解し、交流及び共同学習の実施に満足しているか（保護者の満足度）。
② 地域の小・中学校等のニーズへの対応	<ul style="list-style-type: none"> ・小・中学校等のニーズを把握し、ニーズに応える支援体制を充実させることができたか。 ・小・中学校等の要請に応じて、心理検査の実施や校内研修の講師派遣を行うなど、適切な学校支援ができたか。 ・各小・中学校等の支援ニーズの把握に努めたか。
③ 地域の学校への発信	<ul style="list-style-type: none"> ・学校の様子を地域や居住地の小・中学校などに発信したり、便り・手紙などの間接的な交流を継続的に実施したりしているか。 ・近隣の保育所・幼稚園、学校の教職員及び保護者を対象とした講座を開催し、地域の研修センターとしての役割を果たしているか。 ・学校間交流や学校周辺での地域交流、校外学習先での交流の様子について、保護者への情報提供を行っているか。

4. 考察

(1) 学部間の連携について

学部間の連携については、自己評価の対象としていた学校が限られていたが、それらの学校の自己評価シートから、学部間の連携を評価するための観点として、表2のような内容が抽出された。

学部間の連携は、一貫した指導という観点から特別支援学校における最も重要な課題の1つである。評価シートの分析から、学部間の連携については、児童生徒間の交流、教員と児童生徒との交流、教員間の交流等の観点からの実践を重視すると共に、こうした活動が適切に評価できる自己評価項目を設定していくことが望ましいといえる。

(2) 一人一人に応じた指導への対応

一人一人に応じた指導への対応について、全国実態調査の回答では、例えば、「個別の指導計画」や

「個別の教育支援計画」を評価項目に設定している学校が7割を超えていた。しかし、その内実は実施しているかどうかを問うレベルに留まっているものが多かった。

77校のシート分析によると、表3に示したように評価項目の観点として、児童生徒の理解の深化の側面から、「児童一人一人の実態の把握と教員間での共通理解、指導という側面からは「学力向上」、教材開発」、「児童生徒への個別対応」、「重度化への対応」、「授業改善」、指導体制という側面から「チームアプローチ」といった具体的な観点が浮かび上がってきた。

自己評価において、一人一人に応じた指導への対応状況を把握するためには、単に「一人一人に応じた指導ができたか」という漠然とした項目設定ではなく、調査シートの分析から明らかになったような具体的な項目を、各学校の重点目標などと照合し

て、選択して取り上げていくようにすることが望ましいといえる。

(3) 様々な障害等に応じた専門性の向上

特別支援学校の教職員の専門性に関する評価に関して、全国実態調査からは、7割程度の学校において対象となる障害の専門的理解、指導技術面について評価項目を設定していることが明らかになった。ここでも大項目のレベルにとどまる評価が大勢を占めていた。評価シートの分析によると、表5に示したように、実践面での専門性向上に関連して授業研究による実践力の向上、研究成果の蓄積などの具体的な観点が評価項目に反映していることが認められた。また、専門性向上のための研修に関しては、専門分野に関するスキルアップ、障害特性に応じた指導に対応できる専門性、研修報告の実施と情報の共有化、自前での研修実施、外部の研究会等の活用、新赴任教職員への研修体制の整備などの具体的項目が抽出された。

教員の専門性をみるために特別支援学校教員免許状の保有率が評価の指標として用いられているが、学校改善を目指す上では、それだけでなく、評価シートの分析から浮かび上がってきた上記の評価項目を活用するなどして、より実態に即した自己評価を実施していくことが望ましいといえる。

(4) センターの機能への対応

全国実態調査では、センター的機能についても、実施の水準を問うレベルの評価に留まっている回答が圧倒的に多かった。

一口にセンター的機能といっても、その内容は多岐にわたり、評価シートの分析でも、有用な評価項目の観点として10以上の内容が抽出された。これらすべての内容を丁寧に自己評価していくためには、より労力をかけなければならなくなる。こうした点から「センター的機能」のように内容が多岐にわたる分野の評価については、学校の重点目標や実践課題としての重要度などを勘案して選択した項目について重点的に評価していくことが望ましいといえる。

また、特別支援教育コーディネーターや校内委員

会、地域連絡協議会、移行支援の実施を学校評価の評価項目に取り上げていない学校が半数以上あった点も、特別支援学校の地域のセンターとしての役割の重要性から気になるところである。

上記以外の項目として、「安全点検」や「開かれた学校づくり」などの項目をあげている学校があった。

(5) 関係機関とのネットワーク形成への取組

全国実態調査では、全体の8割以上の学校が、関係機関との連携について自己評価していることが明らかになったが、大項目のレベルにとどまっている学校が圧倒的に多かった。

調査シート分析によると、関係機関との連携については、連絡の密度、情報収集の質、連携の具現化、連携の成果の活用「収集した情報の整理」、「校内への周知」、「進路指導での活用」などが具体的な評価項目として取り上げられていることが認められた。

また、それぞれの項目については、それが学校での指導実践に如何に活かされたかという実践とのかかわりで評価していくことが学校改善につながる観点として整理できた。関係機関との連携についても、単に「関係機関との連携ができたか」といった大項目の評価ではなく、現状の連携の状態や課題を踏まえて、次の改善につながる具体的な評価項目の設定が望まれる。

まだ多くの評価項目は、具体性に乏しいといわざるを得ないものであった。

学校間の連携については、「地域で共に学ぶ機会としての活用」、「児童生徒、職員相互の理解と親交の深まり」、「社会性の育成」、「教育課程への位置づけ」、「保護者の満足度」等の具体的な観点が抽出された。単に学校間交流を行う、居住地交流を行ったかどうかの評価だけでは、次の改善につながらない。その質のレベルや、量的なレベルが表せるような観点が必要だということになる。

IV 総合考察

(1) 特別支援学校における自己評価に関して

全国実態調査の結果では、特別支援学校の7～8割が、自己評価の観点に個別の指導計画、個別の支援計画、教育相談や小・中学校への支援、交流及び共同学習、関係機関との連携、環境の整備等を取り上げていた。多くの特別支援学校で、自己評価の中に特別支援学校の特性が盛り込まれていることが認められた。しかし、その評価の水準は、大項目での大枠の評価によるものが圧倒的に多かった。自己調査シートの記述内容の精査でも、評価が大項目での扱いに留まっているため、具体的な改善の糸口が見いだせるようなシートになっていないものが多かった。

また、特別支援教育コーディネーターのように特別支援学校の特性として重要性が高いと思われる内容でも、評価項目への反映度が低いものもあった。学校改善に資する学校評価という観点から自己評価の見直しを望みたい点である。

学校評価については、義務教育諸学校の取組から始まり、特別支援学校や高等学校へと拡充してきている段階にあるが、未だに小中学校においても課題が山積しており（木岡，2008）、文部科学省においては、継続して調査協力者会議が進行している。それらの議論の中では、学校組織として共有できる部分も多いが、特別支援学校の特性に応じきれていない面があることも否めない。それらについて以下に整理しておきたい。

特別支援学校は、幼稚部から高等部までの複数の学部によって構成されている学園組織の形態になっているところが多い。一貫した支援に対応するためには、学部間の連携の強化が強く求められるところであるが、学部間の連携については、校内での連携が十分でないという課題が浮き彫りになっている（三菱総研，2010）。学校評価は、学校全体をよりよくしていくための継続的な取組であるとともに、学校内や、学校と地域住民・保護者等とのコミュニケーション・ツールの機能も備えていることが「学校評価ガイドライン [22年改訂]」に示されている

（文部科学省，2010）。学校評価を一つの契機とし、どうしたらよりよい学校になるかを、教職員全員で考えていくことが、各部や校務分掌を超えた組織的な学校改善の取組につながると考えられる。そのためには学部間の連携の自己評価の中での位置づけをさらに高めていく必要がある。

こうした点から、「学部間の連携」は、特別支援学校の特性として、自己評価においてより積極的に取り上げられて良い項目だといえる。

1) 一人一人のニーズに応じた対応について

一人一人に応じた対応は、特別支援学校での指導において非常に重要な位置を占めている（三菱総研，2010）。そのため、学校として定めている個別の指導計画の作成の手順やそれに基づく指導の充実などの取組について、学校評価の対象としていくことが必要である。こうした支援は、学校全体が一体となって、全教職員の連携のもとに適切な指導や必要な支援の実施に計画的に取り組むことが重要である。それが子どもたちの成長や保護者の安心につながり、ひいてはよりよい学校づくりに結びつくのであり、そうした観点から学校評価をすすめる必要があるといえる。

2) 専門性の向上について

特別支援学校では、障害に応じた教育に関する専門性のほか、医療等の専門的な知識が必要になる場合があり、重要な意味を持つ。普段から連携している福祉、医療、労働関係機関の関係者に加え、地域住民、保護者、教育委員会の指導主事等の意見を聞くことができているかを問うことが、専門性の向上につながる。その点では自己評価だけでなく、学校関係者評価との関連も大きいと考えられる。

特別支援学校の教職員の専門性については、全国実態調査の結果から、自己評価の中で積極的に対応されていることが確認できたが、これについても、実際の自己評価シートの評価項目の表し方に当たってみると、学校改善に向けた評価につながる内容になっているとは言い難いものが見受けられた。専門性の評価においては、その質を問うことが求められているといえる。

3) センターの機能と学校評価

自己評価シートの分析から、センター的機能のそ

の内容は多岐にわたっていることが明らかになった。評価を学校改善に活かしていくという観点からは、学校の重点目標や重点実践課題等を考慮して評価内容を選択して重点的に評価していくことが望ましいといえる。

また、センター的機能としての取組を「情報収集・分析」、「具体的な小・中学校等への支援活動」、「教育相談活動」等に分けて、それぞれの評価を行うことも効果的であろう。

4) 自己評価シートの作りと達成度の数値化・定量化の課題

すべての目標に対する評価を数値化する必要はない。教育そのものの意義から考えても、数値化だけが最善であるとはいえない。長尾(2007)は、数値で評価することにより、教職員や幼児児童生徒の達成感につながりやすかったり、保護者が理解しやすくなったりする場合もあり、数値によって評価することが妥当な指標について検討し、すべての教職員の共通理解の下で実施することが重要であると述べている。また、評価の内容によって、定量的に量れるもの、定性的に見るべきものを整理して組み合わせることが効果的であるという指摘もある(三菱総研, 2010)。計画の段階で、数値化可能な評価項目と定性的評価が望まれる項目を整理して、評価シートを作成していくことが望まれる。

5) 他校や関連機関とのネットワーク形成

評価項目を設定している学校は半数程度だった。同様の観点から、地域との関わりについても、評価項目に設定していない学校が全体の半数を越えていた。地域のセンターとしての機能を果たすという観点からは、積極的に対応すべき評価項目だと思われる。

6) 特別支援学校の体制整備

校内研修や教育課程の評価項目を設定している学校は8割以上あり、各学校において積極的に対応されていることがわかった。一方、予算執行や運営組織の条件整備に関しては、半数程度の学校が、評価項目を設定していなかった。学校組織マネジメントの観点から、こうした面についても評価項目に反映し、学校改善に役立てていく事も意義あることと思われる。

(2) 学校評価により期待される取組と効果

学校評価の結果を踏まえ、各学校が自らその改善に取り組むとともに、評価の結果を学校の設置者等に報告することにより、課題意識を共有することが重要である。これを踏まえ、設置者等は予算・人事上の措置や指導主事の派遣を行うなどの適切な支援を行うことが必要である。

学校関係者評価の取組を通じて、教職員や保護者、地域住民等が学校運営について意見交換し、学校の現状や取組を知り課題意識を共有することにより、相互理解を深めることが重要である。学校評価を学校・家庭・地域間のコミュニケーションのツールとして活用することにより、保護者や地域社会の学校運営への参画を促進し、共通理解に立ち家庭や地域に支えられる開かれた学校づくりを進めていくことが期待される。

さらに、学校評価を軸とした情報の共有と連携協力の促進を通じて、学校・家庭・地域それぞれの教育力が高められていくことが期待できる。

(3) 学校関係者評価及び第三者評価について

学校関係者評価については、7割以上の学校で、保護者や医療・労働・福祉等関係者に評価委員を委嘱していた。学校評価の意図も反映されているといえる。

第三者評価については、8割以上の学校が実施していなかった。調査時点では、特別支援学校における第三者評価が本格実施に至っていないことが明らかになった。ただし、第三者評価については、「ガイドライン」でも見直しがなされていることや、教育委員会との調整も必要であり、今後の展開に委ねなければならない面もある。

学校評価の結果の公表については、ほとんどの学校が実施しており、その方法としては学校からの文書やホームページによるものが多かった。また、ほとんどの学校が保護者へのアンケート調査を実施していた。さらに、寄宿舎を設置している学校では、8割以上の学校が寄宿舎に関する評価項目を設けていた。一方、若干ではあるが、地域に評価結果を公表していない学校があった。地域に開かれた学校という観点からその改善が望まれる。

謝辞

本研究の調査にあたって、全国の特別支援学校に、質問紙への回答及び回収にご協力をいただきました。感謝申し上げます。

V 文献

- 1) 木岡一明 (1983). 戦後期学校評価構想における文部省試案の位置: 文部省試案作成に到る文献史的考察, 日本教育経営学会紀要. (25), 55-68.
- 2) 木岡一明 (2004). 窪田真二編著, 学校評価のしくみをどう創るか 先進5カ国に学ぶ自立性の育て方. 学陽書房.
- 3) 木岡一明 (2003). 新しい学校評価と組織マネジメント, 第一法規.
- 4) 木岡一明 (2006). 学校評価の「問題」を読み解く- 学校の潜在力の解. 教育出版.
- 5) 木岡一明 (2006). ステップ・アップ学校組織マネジメント. 第一法規.
- 6) 小松郁夫 (2000). イギリスにおける学校参加の現状と課題. 日本教育経営学会紀要. 40, 116-117.
- 7) 小松郁夫 (2008). 戦略的 school 評価システムの開発. 教育・研究組織における評価に関する総合的評価 (中間報告書).
- 8) 源 由理子 (2009). 評価の評価 (メタ評価) その概念整理. 諸外国における政策評価のチェックシステムに関する調査研究—報告書—. 総務省行政評価局 委託先: 財団法人行政管理研究センター. 1-26.
- 9) 三浦智子 (2010). 学校改善に向けた学校評価システムの考察. 国立教育政策研究所紀要. 第139集, 113-127.
- 10) 初等中等教育局 (2008). 教育水準向上PT学校評価室, 学校評価及び情報提供の実施状況 (平成18年度調査結果). http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/05/08052305.htm (アクセス日, 2009-09-19)
- 11) 文部科学省 (2010). 学校評価ガイドライン [平成22年改訂].
- 12) 三菱総合研究所 (2010). 学校の第三者評価の評価手法等に関する調査研究H. 高等学校・特別支援学校の特性を踏まえた学校評価の推進に係る調査研究報告書. 文部科学省.
- 13) 内閣府 (2009). 「平成21年版障害者白書」概要版. 7-9. http://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/h21hakusho/gaiyou/pdf/gl_02.pdf (アクセス日, 2009-09-19)
- 14) 長尾彰夫・和佐真宏・大脇康弘編 (2003). 学校評価をともに創る学校・教委・大学のコラボレーション. 19. 学事出版.
- 15) 長尾真文 (2007). 学校評価の理論と実践の課題. 日本評価研究. Vol. 7-1, 3-19.
- 16) 佐々木亮 (2009). アメリカにおけるメタ評価の現状. 諸外国における政策評価のチェックシステムに関する調査研究—報告書—. 総務省行政評価局 委託先: 財団法人行政管理研究センター. 27-54.
- 17) Stufflebeam, D., (1999), Program Evaluation Models Metaevaluation Checklist, Based on the Program Evaluation Standards (http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/eval_model_metaeval.pdf) (アクセス日, 2011-03-09)
- 18) 渡邊健治・半澤嘉博・渡辺和弘・田中 謙 (2010). 特別支援教育における学校評価について—東京都立特別支援学校における学校評価を中心に—. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I. 61: 423-438.

Practical Tasks and Approaches to School Evaluation Based on the Characteristics of Special Needs Schools

OOUCHI Susumu

(Department of Educational Support)

Guidelines for school evaluation issued by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology indicates that discussion of methods of school evaluation based on the characteristics of special needs schools is on the agenda. Special needs schools throughout the country have been built up school evaluation activity for many years. Accordingly, we conducted a survey questionnaire of all special needs schools in Japan with the purpose of investigating the evaluation procedures used, based on the characteristics of special needs schools. Further, to examine the characteristics of special needs schools in detail, we analyzed the evaluation items on the self-evaluation sheets used

by each school. It was found that characteristics of special needs school were embedded in the school self-evaluation sheets while the evaluation items themselves provided only a general evaluation. The result suggests that in conducting self-evaluation of special needs schools, the evaluation items should be specific and have a clear focus on the actual condition of students with disabilities and the characteristics of the communities in which they live.

Key Words: School evaluation, special needs school, self-evaluation

二 特集二

英国の特別学校における学校評価の取組

－英国のOfstedにおける取組を中心に－

小澤 至賢 ・ 大内 進

(教育支援部)

要旨：学校評価の制度をいち早く構築した英国には、今後の日本の特別支援学校における学校評価の在り方について参考となる知見が多く見られる。例えば、英国の学校評価は、評価基準を明確化し、データの信頼性を高める工夫がされている。また、学校評価から得られた結果を学校マネジメントに活用していく制度となっている。英国の特別学校（Special School）の学校評価の仕組みも同様である。また、英国では、政府から独立した機関である英国教育水準局（Ofsted）が第三者評価を行うことで、評価の独立性が担保される構造となっている。英国では、このような機関を持ちながらも、学校の自発的な変化を促す観点から、自己評価を重視した学校評価が推奨され、自発的な学校改善を推奨するための取組が始まっている。そこで、本稿では、今後の日本の特別支援学校における学校評価の在り方について検討する際の参考するため、英国における学校評価の仕組みと英国の特別学校（Special School）の学校評価の特徴について概観し、学校評価の結果を活用する際に重視される要素についてまとめ、考察した。

見出し語：英国，Ofsted，学校評価，特別学校

I. はじめに

日本における学校評価は、各学校において、学校の改善を図るために活用されている。特別支援学校における学校評価の取組も同様であるが、まだ緒についたばかりである。特別支援学校が学校評価をより効果的に活用するための知見はまだ十分とはいえない。こうした状況から海外の先行的な取組をしっかりと把握しておくことは意味のあることだと思われる。

そこで、日本の学校評価の制度を構築する際に参考とした経緯があること、特別学校における学校評価に先進的に取り組んでいることから、英国の特別学校の学校評価について、その状況を整理し、日本の学校評価の取組と比較検討を行うことにした。これらのことについて、以下のような内容で整理をす

る。

「II. 英国における学校評価の取組」では、英国における学校評価の取り組みの中核となる英国教育水準局（Office for Standards in Education, 以下「Ofsted」という）の概要についてまとめ、Ofstedが実施する学校評価の評価基準、併せて特別支援教育にかかる評価について整理する。

「III. 英国の各学校における自己評価」では、英国の各学校における自己評価の評価基準について紹介する。

「IV. 英国の特別学校における学校評価の先進的な取組」では、Ofstedがまとめた英国のすぐれた特別学校の取組について紹介する。

「V. まとめと考察」では、各項目の内容をとりまとめた上で、英国の特別学校における、学校評価の取組と学校改善への活用という観点から、日本においても参考とすべき点について整理し考察する。

II. 英国における学校評価の取組

1. Ofstedの学校監査の概要

(1) Ofstedの概要

英国における学校評価の取組は、Ofstedがその中核となることから、その概要を紹介する。

Ofstedは、教育（学校）法改正（the Education (School) Act 1992）により1992年に設立され、現在は2005年の教育法（the Education Act 2005）に設立根拠がある。教育技能省（Department for Education and Skills）から独立した政府機関（non-ministerial government department）であり、①教育機関の監査（学校監査及び地方教育部局監査）、②教育技能大臣への助言の2つを大きな役割としている。学校監査は、Ofstedから派遣された監査員（inspector）によるチームによって行われる。Ofstedは、2003年から学校監査の見直しに着手した（文部科学省、2010）。

2004年の「学校監査の今後」（The Future of Inspection）では、監査のスリム化と効率化が大きなテーマとなり、この中で、学校の自己評価を重視する方向が打ち出されている。（Ofsted, 2004）

これを受けて、「学校との新たな連携」（A New Relationship with Schools）では、教育技能省と教育水準局は、訪問監査の期間の短縮、機関及び通告機関の短縮、監査チームの規模削減、自己評価の重視などを含む、今後の学校監査の在り方を示した（Ofsted, 2004）。

2005年9月より、学校の自己評価結果を重視した学校監査の見直しが行われた。その他の改善点として、訪問監査期間の短縮（1週間から2日程度）、監査周期を6年から3年に短縮するなどの見直しも同時に行われている（文部科学省、2010）。

(2) 英国の学校評価導入の背景とその特質

木岡、窪田（2004）は、英国の学校評価を導入する背景とその特徴には次のような点があることを指摘している。

第1点目として、公教育の水準に対する信頼性の回復を目指している。英国では、1970年代から80年

代を通じての学校批判によって、学校で何ほどの程度教えられるのかについて、国民的な関心が高まり、その情報を収集し公開するという機能が、全国一律の学校評価制度に期待された。

第2点目として公教育機関に対するアカウントビリティの要請という背景の中で、学校評価が本格化しているということを指摘している、公費の有効活用・教育成果の公開への要請がそれに当たる。

第3点目としては、1980年代後半以降に顕著となった教育行政へのニュー・パブリック・マネジメント（New Public Management, 以下NPMという）の導入が、学校評価においても明確に意図されているということを挙げている。1980年代以降は、教育行政における政策立案を担う現在の教育技能省と、執行を担当する諸機関とが明確に分離されている。

英国の学校評価の第3点目の特徴としてあげられたNPMの影響は、英国の学校評価の評価項目や評価結果の活用に色濃く表われている。

NPM理論の核心は、民間企業の経営理念、手法を可能な限り行政現場に導入することを通じて行政部門の効率化・活性化を図ることにある。具体的には、経営資源の使用に関する裁量を広げるかわりに、業績及び成果による統制を行うことである（大住1999）。

各学校が、業績及び成果による統制を行うためには、学校で生じている状況を丁寧に評価する必要がある。この評価によって、業績及び成果による統制を行うことになるため、経年の変化や他の組織との比較ができるよう、評価の基準が明確である必要がある。英国の学校評価では、「The evaluation schedule for schools」（Ofsted, 2009）によって、学校評価の評価項目が示されており、この評価項目にそって評価することで、業績及び成果による統制を行う仕組みとなっている。そして、この仕組みは、英国のすべての学校が同じ評価項目で学校評価を実施する形になっている。

Ofsted（2004）は、「学校監査の今後」において、学校の自律性を育む効果を期待し、学校による自己評価に基づき、自己評価の妥当性を確かめることに主軸を置くように大きく方針変更している（Ofsted, 2004）。

2. 監査員による学校評価の基準

(1) 監査員による学校評価

英国の学校評価は、各学校における指導内容の習得状況等の情報を収集し、公開することを特徴としている。Ofstedは、その機能を果たすべく、「The evaluation schedule for schools」を発行し、2009年9月から実施される監査の監査員による学校評価における評価基準を明らかにしている。これは、2005年に制定された英国の教育法第5条に基づいたものである。

「The evaluation schedule for schools」では、学校評価を行う上での評価基準について詳しく解説している。英国の学校評価では、この評価基準をもとに、監査員のチームが学校評価を行うため、監査員によって評価の結果が大きく変わらないように工夫されている。

監査員は、「The evaluation schedule for schools」の項目ごとに、グレード1：優 (outstanding)、グレード2：良 (good)、グレード3：可 (satisfactory)、グレード4：不可 (inadequate) の4段階の等級づけを行うことになっている。

(2) 監査員が監査する際の具体的な評価項目

評価する項目には、一時的な評価として、6項目の大きな項立てがあり、更に細かな評価項目を設定している。

幼児児童生徒の成長に関する成果を尋ねる項には、幼児児童生徒の学習到達度や幼児児童生徒の意欲、安心感、態度、健康的なライフスタイル、学校や地域社会への貢献、将来の生活に必要なスキル、精神、道徳、社会、文化的な発達などに関するものである。また、手だての有効性を尋ねる項では、指導の質、教育課程が生徒のニーズ等を満たしているか、ケア等の有効性を評価しようとしている。リーダーシップとマネジメントに有効性を尋ねる項では、熱意や向上を促す中でのリーダーシップとマネジメント、学校理事会、保護者等への対応、学習と福祉を促進させるパートナーシップ、平等の促進と差別への取組、安全、地域社会との連携などを評価することになっている。

なお、これらの他に、基礎ステージ (Foundation

Stage :FS, 義務教育前の3歳～5歳児を対象としている)、シックス・フォーム (sixth form, 16, 17歳の生徒に相当する12, 13学年を対象としている)、寄宿舎の有効性を尋ねる項がある。

加えて、「個人及び生徒全体の結果に関する評価」を踏まえた全体的な評価と、「学校改善の持続に関する評価」を行い、学校が継続的に改善する上でのリーダーシップ及び学校運営の有効性に関する評価を行う。

以上の各項の評価を行った後、様々な要素の評価とあわせて総括的な評価を行うしくみになっている。監査員は、これらの評価をした上で、対象となった学校に対して特別な措置をする必要があるか、又は改善の通告をすべきかを判断し、報告書にまとめ、報告する。

(3) 英国の特別教育に特有の評価項目

「The evaluation schedule for schools」は、特別学校も含めて、英国のあらゆる種類の学校が対象となっている。

生徒の成長に関する成果を尋ねる項目では、特別な教育的ニーズや障害のある幼児児童生徒の学習の質と進捗状況を考慮することが明示されている。

特別学校等の幼児児童生徒の学習の到達の状況の評価については、「The evaluation schedule for schools」の補足事項において、通常の学校と同様に評価することを前提とした上で、幼児児童生徒の認知的な能力の制限のために学習の到達の状況は評価項目としない場合もあり得るが、学習の質と進捗状況の評価を丁寧にする等を規定している。これは、特に障害の重い幼児児童生徒の学習において、個々の変化を丁寧に把握し、指導のねらいを導き出すことを想定しているためである。

Ⅲ. 英国の各学校における自己評価

1. 英国の各学校における自己評価について

(1) 各学校における自己評価の項立て

英国においては、自己評価の重要性が指摘され、Ofstedは、「自己評価のフォーム (SELF-EVALUATION FORM, 以下SEFという) を2011年1月に提示した。

英国の各学校における学校評価は、SEFに沿って自己評価を行うことが推奨されている。このSEFは、大きく以下の3つの評価区分（セクション：section）で構成されている。

セクションAは、監査員が使用する「The evaluation schedule for schools」に対応するサブセクションで構成されている。セクションBは、学校に関する統計情報などの事実情報を記録する形になっている。セクションCは、法定要求事項又は法定実施基準及び手引きの順守について記録する形になっている。

（2）各学校で行う自己評価の項目

セクションAは、監査員が使用する「The evaluation schedule for schools」に対応するサブセクションと同様の項目で構成されていることから、SEF記入の際には、「The evaluation schedule for schools」を手元に置くことが推奨されている。

セクションAは、監査員が評価する項目と同じであること、3年おきに両者のデータを比較することができることから、学校にとって都合のよい評価が継続されないようにする構造となっている。

ただし、SEFの目的は、学校の自己評価をとりまとめることにあるため、手引きに記載された事項の詳細な分析は要求されていない。

セクションBは、学校名や幼児児童生徒の年齢層、始業日や終業日などの学校の基本的な情報を記述するとともに、幼児児童生徒の民族的な背景や、英語の習得が中途段階の幼児児童生徒についての情報も記述する形になっている。

さらに、教職員に関する情報を記述する項目があり、教職員数の他に少数民族の支援をする教師数や、特別な教育的ニーズや障害のある幼児児童生徒を支援するための訓練を受けた支援員の数を記述する項目などがある。

セクションCは、法定要求事項又は法定実施基準及び手引きの順守について記録する形になっており、完全実施（適用されるすべての法定要求事項が、完全に実施されている）、一部実施（法定要求事項の大部分は実施されているが、完全実施に向けて措置を講じる必要がある）、未実施（学校に適用される法定

要求事項が実施されておらず、完全実施に向けて措置を講じる必要がある）の3つの段階で、それぞれの項目ごとにチェックをする形となっている。

評価項目は、教育課程、平等と多様性、特別な教育的ニーズ又は障害のある学習者、学習者のケア、保護者等への情報提供、リーダーシップとマネジメントに分けられている。

（3）各学校における特別教育にかかる自己評価

英国の学校のセクションBには、特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒や障害のある幼児児童生徒が、どのくらいの学習の推捗状況にあるかを記述する項目等がある。

また、英国の特別学校における基本的な学校評価の枠組は、通常の学校と同様である。

IV. 英国の特別学校における学校評価の先進的な取り組み

1. 先進事例報告書の活用に向けた仕組み

（1）英国の特別学校における学校評価について

学校評価の結果から次の手だてを講じ、学校改善に役立てるためには、手だてに関する何らかのヒントが必要となる。そこで、Ofstedは、学校評価の結果から抽出したいくつかの原則等のヒントを提供し、他の学校の変化を促すべく、2009年に特別学校における先進事例報告書「Twelve outstanding special schools - Excelling through inclusion」を発行した。これには、総括的な評価が「優」を長年維持している12校の特別学校の学校改善事例が紹介されている。

（2）先進事例報告書の利用

先進事例報告書は、総括的な評価が「優」を長年維持している特別学校12校を紹介し、「優」と評価されなかった学校が、自校の改善に役立てていくことを意図したものである。

各学校は、先進事例報告書にあげられた12校の学校運営の取り組みの違いを分析し、①幼児児童生徒のねらいが向上を促す期待に立ったものであるか、②指導の一貫性があるか、③幼児児童生徒の成長を

丁寧に記録し、時期にあった支援がされているか、④学校全体の指導の質の確保、⑤幼児児童生徒からの意見の反映、⑥幼児児童生徒を成長させようとする学校の志の高さやリーダーシップの在り方などを検討していくことを促している。そして、その結果を会議のテーマにするなど、次のアクションに結び付けることを期待している。

この先進事例報告書で取り上げられた特別学校では、明確な学校としての目的意識、教職員等の意識、リーダーシップの権限移譲、様々な教職員等による相乗効果、施設設備の充実などの原則が重視されていた。

これらの原則は、通常の学校に適用される原則とほとんど変わらないことが指摘されている。そして、「優」の小・中・高等学校と成功の秘訣は共通であり、英国におけるすべての学校が、その原則を手本とすることで、英国の青少年教育を変革できるとしている。

(3) 成果を上げる原則

先進事例報告書において、学校評価の結果を活用し成果を上げるためには、チームワーク、学習の個別化、インクルーシブ教育、きめ細かい評価の実施と幼児児童生徒への期待を持ち続けること、成果に結び付く実践をしていこうとする信念が必要とされている。

これに沿った実践が行われることで、対象とする幼児児童生徒に最大限の恩恵をもたらすこと、親と家族に安心と励ましを与え、その願望を高めること、地域社会の理解と支援を得ること、職業の素養を生かし技能を高い水準へと開発することができ、子どもたちの期待を決して故意に裏切ることのない学校になるとしている。

先進事例報告書では、それぞれの特別学校が、先進事例報告書で取り上げられた特別学校から大いに学び、「幼児児童生徒の得られる恩恵を最大化すること」を志向すること、つまり特別学校における「顧客志向」を促している。

(4) 「優」が維持するために必要なこと

先進事例報告書において「優」を長年維持してい

る12校は、自らの強みと弱みを認識していること、学校の歴史や校風を踏まえていること、ミッション、ビジョンに対する取組を含んでいる点が共通していた。また、学習の重視、適切な教職員等を採用・養成することの重要性、信頼とチームワークの必要性も共通していた。

この12校では、生徒の学習面の評価とモニタリングを丁寧に言い、その結果を戦略としてフィードバックし、よりよい指導実践に生きている。英国では、これをコア・プロセス (core process) と呼んでいる。

特別学校では、通常学校の教育課程も内包するような多様な教育課程が設定されていることが特徴である。先進事例報告書において特別学校は、児童生徒の多様なニーズに対応するため、関係機関（福祉関係等）との連携が積極的に行われていた。この点が日本と大きく異なる点となっている。

3. 先進事例校における学校評価の具体的な活用—学校評価の活用の3つのタイプ—

先進事例報告書では、各学校における取組の経緯と実践から導き出される要素をまとめている。

一つ目は、学校評価の結果が芳しくなかった学校が、「優」を取るに至った経過を明らかにするもので、二つ目は、現在「優」となっている学校が、その状況を維持していくための要素について具体例から明らかにするものであり、三つ目は「優」を取っている学校が周辺の他の学校にもその取組の要素を共有させていくための仕組みについて実践から提示している。以下にその概要について紹介する。

(1) 「優」を達成させるための要素

先進事例報告書では、学校評価の結果が芳しくなかった学校が「優」を取るに至った事例として、視覚障害のある生徒を主な対象とするリンデン・ロッジ・スクール (Linden Lodge School) 紹介している。

リンデン・ロッジ・スクールは、1997年の学校評価では、芳しくない状況であったが、その後の学校改革の結果、「優」を達成させるに至っている。

リンデン・ロッジ・スクールは学校改革において5つの手立てを講じた。

1つ目の手立ては「明確な目的」であり、校長のリーダーシップのもと学校の目的をすべての職員と生徒、保護者、関係者に浸透させることであった。

2つ目は「教職員等の態度と質」であり、意欲のある教職員等を採用し、知識と能力の向上によって教職員等の質の確保を促した。

3つめは「リーダーシップの分散」であった。校長の示す方向性に従って、校内のチームのリーダーが意欲的に取り組むような仕組みを構築した。

4つめは「様々な専門分野の教職員等による相乗効果」であった。生徒の目的が達成できるようにするために様々な専門分野の教職員等の関係性を再構築することを重要性した。

5つめは「施設・設備」の充実であった。

(2) 「優」を維持していくための要素

この報告書では、「優」を維持していくための要素として、「高い期待感 (High expectations)」、 「よく調整されたシステム (well-tuned systems)」、 「チームとして働く質の高い教職員 (high-quality staff working as a team)」の三つの要素が必要であるとしている。

これらの基礎的な要素が反映されている学校事例として、カックミア・ハウス・スクール (Cuckmere House School)、リンデン・ロッジ・スクール (Linden Lodge School)、ジェイムズ・ブリンドリー・スクール (James Brindley School) の3校が取り上げられている。

カックミア・ハウス・スクールは、校長のリーダーシップのもと、持続可能性について頻繁に協議し、すべての教職員等が理解・使用できる仕組みの構築に尽力している。また、リーダーとなる教職員等は、自分自身で判断する意思決定の権限を委譲されている。この仕組みの中で、教職員等は学ぼうとする姿勢を維持している。

リンデン・ロッジ・スクールは、教職員一人一人が良いアイデアを持つよう奨励されており、学校の内部組織から自発的に変化していこうとする仕組みとなっている。

ジェイムズ・ブリンドリー・スクールは、絶えず新しい取組に挑戦することで、校内のよい状況を維

持しようとしている。

(3) 「優」を他校にも共有していくための要素

システム・リーダーシップ (System Leadership) は、イングランドの学校制度では最近の取組である。これは、システム・リーダーシップのシステム・リーダーとなった校長が、自校だけでなく周辺の他校に対して指導するような役割を担うような仕組みである。先進事例報告書に示された12校のうち、ジェイムズ・ブリンドリー・スクール (James Brindley School) とアッシュ・フィールド・スクール (Ash Field School) の2校が、校長・児童サービス国立研修所 (National College for Leadership of Schools and Children's Services) によってシステム・リーダーシップ校に指定されている。

システム・リーダーシップ校は、「自らの経験、知識、実践を他校と共有する」、「教育課程と指導法の改善を促す」、「他の専門家のために研修を実施する」、「複合的なニーズに対応するために、さまざまな専門家の協力をコーディネートする」、「学校間の正式なパートナーシップ全体の改善を主導する」、「他校の改善に責任を持つ」等の役割を担っている。

V. 考察

英国の学校評価のシステムでは、第三者評価を政府から独立した機関が担当しており、評価の独立性は担保される構造となっている。英国における学校評価の仕組みは、業績及び成果による統制を行うNPMの考え方に大きな影響を受け、学校運営の改善のための情報収集とその情報から学校運営の改善につなげていくという志向が強く打ち出されている。

学校運営の改善につなげるために、評価基準を明確化し、データの信頼性を高める工夫がされているが、これは、業績及び成果をできるだけ正確に測ろうとするものである。そして、その結果は次の目標を設定する際の重要な情報にもなる。学校評価の結果をもとに、「目的志向」への転換や、「権限移譲」、「顧客主義」などの原則を重視しながらマネジメントを行うことで、学校改善につながっていく

ことを示したものであるといえる。

英国の基本的な学校評価の枠組みは、通常の学校と変わるものではない。しかし、特別学校においては、通常の学校と比較して教育課程の編成も多岐にわたっていること、関係機関や他職種間の連携が必要であること、幼児児童生徒の学習の進捗状況を明らかにするため丁寧な実態把握を一層重視することなどの違いがある。

一方で、学校の自発的な変化を促す観点から、自己評価を重視した学校評価が推奨されるようになってきたことに注目したい。日本のように第三者機関を持たない仕組みにあっては、英国の自己評価を充実させる取組に参考となるところが多い。例えば、生徒の学習面の評価とモニタリングを丁寧に行い、その結果をフィードバックし、よりよい指導実践に生かす過程を重視している点は大いに参考になる。各学校の自己評価には、生徒の学習面の評価と経過を丁寧に行った結果を自己評価に取りまとめる作業が課せられており、この結果をもとに学校運営の改善につなげる構造となっている。日本においても、このような自己評価が求められてもよいのではないかと考える。

各学校が学校運営の改善を行うための具体的な実践例から学ぶために、英国では、先進事例の学校評価の結果を学校運営の改善に生かしていく先進事例報告書を作成し、各特別学校の学校改善への取組を促そうとしている。先進事例報告書では、「優」を獲得できるような要素として、学校の目的を明確にし、教職員への浸透を図るような「目的志向」の実例を、また、「優」を維持していけるような要素として、学校の職員が自発的に学校改革を推し進めていくような「権限委譲」の実例を紹介している。これらの要素は、日本における学校運営の改善にも参考となる点である。

また、「優」を他校でも共有できるようにするため、先進校が、自校だけでなく周辺校に対して指導する役割を担うような取組も始まっており、今後の成果が期待される場所である。

VI. おわりに

英国は、政府の政策評価の流れと連動して、学校評価のデータをもとにしたマネジメントができるように制度設計を行うなど、評価のデータを根拠とした学校マネジメントへと大きく舵を切っている。

英国の学校評価は、第三者機関であるOfstedが、評価の客観性を担保できる点で、日本の学校評価と構造上大きく異なっている、評価のデータを正確に収集し、比較検討できる体制が整っているなど、学ぶべき点が多い。

また、その評価結果を学校マネジメントに活用する過程で、学校の目的を明確にし、教職員への浸透を図るような取組や学校の職員が自発的に学校改革を推し進めていくような取組は、自己評価を重視する我が国においても、検討していくことが望ましいと思われる。

日本の特別学校では、英国同様、通常の学校と比較して教育課程の編成も多岐にわたっていること、関係機関や他職種間の連携が必要であること、幼児児童生徒の成長を明らかにするために丁寧な実態把握が必要であること等の特徴があり、具体的な学校評価の活用事例の蓄積という点でも学ぶべきところがある。

日本の学校評価の取組を充実発展させていくため、制度上の差異はあるものの、英国のこれらの取組は大いに参考になるとと思われる。

引用文献

- 木岡一明 窪田眞二編著 (2004). 学校評価のしくみをどう創るか 先進5カ国に学ぶ自立性の育て方, 学陽書房.
- 窪田眞二 (2007). 評価システムを構築する上での不可避の論点, 日本教育経営学会紀要第49号
- 文部科学省 (2010). 諸外国の教育改革の動向 6か国における21世紀の新たな潮流を読む, ぎょうせい.
- Ofsted (2004). The future of inspection. (アクセス日, 2010-09-09)
<http://www.ofsted.gov.uk/resources/future-of-inspection-consultation-paper>
- Ofsted (2004). A new relationship with schools. (アク

- セス日, 2010-09-09)
<http://www.ofsted.gov.uk/resources/new-relationship-schools>
Ofsted (2009). Twelve outstanding special schools. (アクセス日, 2010-09-09)
<http://www.Ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Twelve-outstanding-special-schools-Excelling-through-inclusion/> (language) /eng-GB
Ofsted (2011). The evaluation schedule for schools . (アクセス日, 2011-02-21)
- <http://www.Ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Forms-and-guidance/Browse-all-by/Other/General/Evaluation-schedule-of-judgements-for-schools-inspected-under-section-five-of-the-Education-Act-2005-from-September-2009/> (language) /eng-GB
Ofsted (2011). SELF-EVALUATION FORM FOR SPECIAL SCHOOLS. (アクセス日, 2011-02-21)
<https://forms.Ofsted.gov.uk/>
大住莊四郎 (1999) ニュー・パブリック・マネジメント：理念・ビジョン・戦略 日本評論社

Efforts to Evaluate Special Schools in the United Kingdom: With a focus on initiatives launched by Ofsted

OZAWA Michimasa and OOUCHI Susumu

(The Department of Educational Support)

The UK was one of the first countries to establish a school evaluation system. There are many features of studies conducted in the UK which will help Japan evaluate special schools in the future.

For example, the UK clarified the school evaluation criteria and devised ways to enhance the data reliability. It also has a system for utilizing school evaluation results for school management. The same is true for the evaluation of special schools.

In the UK, the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted), which is non-ministerial government department, conducts third-party evaluations to ensure

the independence of the evaluations. The UK promotes school evaluations with a focus on self-evaluation to promote voluntary transformation of schools and has launched initiatives designed to encourage voluntary improvement of schools.

This paper outlines the structure of school evaluation in the UK and the characteristics of evaluation in special schools in the country as a reference for discussing the future of evaluation of Special Needs Education Schools in Japan. It also summarizes and discusses elements emphasized in effective use of school evaluation results.

Key Words: Ofsted, School evaluation, Special schools

二 特集二

特別支援学校における学校評価の活用を評価する基準

小澤 至賢 ・ 大内 進

(教育支援部)

要旨：専門研究A「特別支援学校の特性を踏まえた学校評価の在り方に関する実際研究」(平成21年～平成22年度)では、特別支援学校の学校評価の情報を整理した。この研究において、学校評価の結果が学校改善へ活用されていると思われる学校を選択する際の基準が必要となった。この基準は、文部科学省が示す第三者評価が参考になると思われるが、学校評価を評価する際の基準は示されていない。そこで、米国のメタ評価の評価基準と英国の目標設定の際に重視するSMARTを参考にして、この基準を整理し、具体性、測定可能性、実現可能性、適切性の4点を評価の基準とすることを提案した。これに基づいて、学校評価の結果を学校改善へ活用している特別支援学校を選択した。

見出し語：特別支援学校, 学校評価, 学校評価の評価

I. はじめに

文部科学省の学校評価ガイドライン〔平成22年改訂〕では、学校評価の結果を学校運営の改善に結びつけることが求められている。特別支援学校においても同様である。

本研究所の専門研究A「特別支援学校の特性を踏まえた学校評価の在り方に関する実際研究」(平成21年～平成22年度)では、全国の特別支援学校を対象に、学校運営の改善に結びつけた学校評価の活用状況を調査した。

この調査においては、学校評価が学校改善へ積極的に活用されていると思われる特別支援学校を選び出すことにも取り組んだ。本稿の目的はそのための学校評価を評価する基準を考究することにある。

日本における学校評価の枠組みにおいて、学校評価が学校改善へ活用されているかどうかを評価することは、第三者評価がその役割を担っている。しかし、その基準が示されていないことから、米国のメタ評価の評価基準と英国の目標設定の際に重視するSMART基準を参考にして、特別支援学校の学校評価の情報を整理することにした。

II. 日本における学校評価

1. 日本における学校評価とは

〔学校評価ガイドライン〔平成22年改訂〕〕によれば、学校評価とは、①各学校が、自らの教育活動その他の学校運営について、目指すべき目標を設定し、その達成状況や達成に向けた取組の適切さ等について評価することにより、学校として組織的・継続的な改善を図ること、②各学校が、自己評価及び保護者など学校関係者等による評価の実施とその結果の公表・説明により、適切に説明責任を果たすとともに、保護者、地域住民等から理解と参画を得て、学校・家庭・地域の連携協力による学校づくりを進めること、③各学校の設置者等が、学校評価の結果に応じて、学校に対する支援や条件整備等の改善措置を講じることにより、一定水準の教育の質を保証し、その向上を図ること等を目的としている。つまり、各校が学校としての機能をどの程度果たしているのかを明らかにして、その結果をもとに学校運営の改善を図ることである。

2. 特別支援学校における学校評価について

特別支援学校は、学校教育法第72条に示されている通り、児童生徒の障害に応じ、専門的な教育を行うことから、児童生徒の多様な実態等を踏まえて、教育課程の編成、教材・教具、施設・設備、医療・福祉等関係機関との連携等の対応が必要である点に特徴がある。併せて、学校教育法第74条に示されている通り、小・中学校等の要請に応じ、特別支援教育に関する助言・援助を行うようなセンター的機能の役割もある。特別支援学校の学校評価では、このような特性を考慮することが必要となる。

ただし、特別支援学校の学校評価について、「学校評価ガイドライン〔平成22年改訂〕」では、「各学校や設置者は、その創意工夫により進めてきた学校評価の取組の中に、本ガイドラインに示された内容を適宜取り込むことにより、学校評価の一層の改善に引き続き尽力されることを期待したい」とされている。特別支援学校の特性に応じた評価項目の具体については、各学校や設置者の創意工夫に任されている。

今回の学校評価の活用事例の収集のための評価では、特別支援学校の特性を踏まえた学校評価の内容がなされているかどうかを含め、その評価の仕組み自体が確かに活用結びついているかを評価する点に注目して、学校評価が活用されているかを判断する基準についてまとめることとする。

3. 日本における学校評価の枠組み

「学校評価ガイドライン〔平成22年改訂〕」において、日本の学校評価は、自己評価、学校関係者評価、第三者評価の3つの評価により構成されている。このガイドラインにおいて、自己評価は、「学校評価の最も基本となるものである」とされており、自己評価を学校評価の中核に据えていることが理解できる。また、学校関係者評価については、「保護者、学校評議員、地域住民、青少年健全育成関係団体の関係者、接続する学校（小学校に接続する中学校など）の教職員その他の学校関係者などにより構成された委員会等が、その学校の教育活動の観察や意見交換等を通じて、自己評価の結果について評価することを基本として行うものである」と示

されており、学校関係者評価は、学校に利害関係がある関係者が自己評価を点検する意味合いで実施されている。

一方、第三者評価に関しては、「第三者評価は、学校とその設置者が実施者となり、学校運営に関する外部の専門家を中心とした評価者により、自己評価や学校関係者評価の実施状況も踏まえつつ、教育活動その他の学校運営の状況について、専門的視点から評価を行うものである」と示されており、学校との関係から離れ、客観的な視点で学校評価を点検する役割は、第三者評価が担う形となっている。

しかし、「学校評価ガイドライン〔平成22年改訂〕」では、「第三者評価は、実施者の責任の下で、第三者評価が必要であると判断した場合に行うものであり、法令上、実施義務や実施の努力義務を課すものではない」とされており、実施についても、それぞれの学校や教育委員会の対応に任されている状況である。つまり、客観的な評価が行われているかを評価する役割については明確にされていない。一方、小松（2008）は、日本の第三者評価について、信頼し、納得できるような科学的な評価方法や評価基準が開発できるかが課題であることを指摘している。小松（2008）の指摘のように、今後、第三者評価の実施の意義の認識が高まり、実践事例の蓄積等を通して、充実した第三者評価が行われることが期待される状況である。

日本が学校評価導入の際に大きな影響を受けた英国では、第三者評価にあたる直接的な利害関係のない第三者機関である英国教育水準局（Ofsted: Office for Standards in Education）がその役割を担っている（文部科学省、2010）。

日本における学校評価は、英国のように第三者評価の機関を持たないため客観性のある評価が十分に行える仕組みとなっていないが、自己評価を学校運営に利用しようとする場合、その評価が十分に反映されているかどうかを評価する視点が必要となると考えられる。特別支援教育においても、学校評価の目的と照らせば、自己評価を学校改善につなげることが重視されるべきであり、その自己評価が確かに学校改善に結びついているかを評価する役割は、第三者評価に期待されるところが大きい。

Ⅲ. 学校評価の評価について

1. 学校評価を評価する基準

専門研究A「特別支援学校の特性を踏まえた学校評価の在り方に関する実際的研究」(平成21年～平成22年度)においては、学校評価を調査した結果から学校評価が学校改善へ活用されていると思われるグッドプラクティス校の選択を試みることにした。

その場合に判断する基準が必要となる。日本の学校評価では、第三者評価が、評価が十分に反映されているかどうかを評価する機能を持っている。しかし、先に示したようにその機能を有しているにもかかわらず、日本の第三者評価では、学校評価を評価する際の基準は示されていない。

評価を評価するという点から、学校評価が機能しているかを評価するためには、自己評価、関係者評価が、学校目標の達成や学校課題の改善に寄与しているかどうかについて判断する必要がある。このような評価の評価つまりメタ評価においては、社会的な介入プログラムの効果性をシステムティックに検討することを目的としたプログラム評価の考え方(Rossi, 2004)が参考になる。そこで、このプログラム評価を基礎に評価の基準を設定している米国、英国の評価の視点を参考にすることにした。

以下の項で、米国のメタ評価の評価基準と英国の目標設定の際に重視するSMART基準について、その概要を述べる。

2. 米国、英国のメタ評価について

(1) 米国におけるメタ評価について

源(2009)によれば、米国で発展したメタ評価理論の前提にあるのは、「評価者はプログラム評価の専門家(professional evaluator)である」という考え方である。そこで、米国で広く用いられているプログラム評価のメタ評価チェックリスト(Program Evaluation Models Meta-evaluation Checklist)(Stufflebeam 1999)を参考にすることにした。これは、プログラム評価基準(Program Evaluation Standards)のメタ評価を実行するものである。

メタ評価チェックリストでは、「評価の有用性

(utility)」、「評価の実施可能性(feasibility)」、「評価の正当性(propriety)」、「評価の正確性(accuracy)」の4つの基準ごとに評価項目が示されている。

評価項目ごとに10の評価内容が示されており、評価内容をチェックした合計から、5段階(Excellent, Very Good, Good, Fair, Poor)の評価をする形になっている。また、各項目の合計をさらに足して、総合的な評価を実施する形になっている。評価の基準としては、表1のような評価の内容が示されている。

また、学校評価の分野では、1975年に評価の質に関わっている主要な専門家による合同委員会であるThe Joint Committee on Standards for Educational Evaluation(JCSEE)が作られた。JCSEEによって、表2のように、教育の分野における評価のチェックリストが取りまとめられている(Yarbrough et al 2011)。その評価基準では、「評価の有用性(Utility)」、「評価の実施可能性(Feasibility)」、「評価の正当性(Propriety)」、「評価の正確性(Accuracy)」に、「評価の明示的責任(Evaluation Accountability)」を加えた5つの観点が示されている。プログラム評価基準との違いは、大きくは、「評価の明示的責任(Evaluation Accountability)」を加えた点にあるが、大きな枠組みについては変わらない。

(2) 英国におけるSMARTの基準について

南島(2009)は、英国の政策評価のチェックシステムについて整理して、英国の大蔵省と各省庁の間で合意された公共サービス達成目標である公共サービス協定(Public Service Agreements, 以下PSAという)がその中核をなすとしている。そして、この業績達成目標の設定にあたっては、「SMART」であることが求められているところに特徴がある。SMARTは、以下の頭文字を取った造語である。これらは、PSA全体にかかるスローガンで、「Specific(活動方針は具体的か)」、「Measurable(目標は測定可能に設定されているか)」、「Achievable(その事業目標は無理がないか)」、「Relevant(目的と手段の関係は適切か)」、「Timed(実施時期や期限は明示されているか)」という5つの基準である。

表1 プログラム評価メタ評価項目

評価基準	評価項目
評価の有用性 (utility)	U1 Stakeholder Identification
	U2 Evaluator Credibility
	U3 Information Scope and Selection
	U4 Values Identification
	U5 Report Clarity
	U6 Report Timeliness and Dissemination
	U7 Evaluation Impact
評価の実施可能性 (feasibility)	F1 Practical Procedures
	F2 Political Viability
	F3 Cost Effectiveness
評価の正当性 (propriety)	P1 Service Orientation
	P2 Formal Agreements, reach advance written agreements on:
	P3 Rights of Human Subjects
	P4 Human Interactions
	P5 Complete and Fair Assessment
	P6 Disclosure of Findings
	P7 Conflict of Interest
	P8 Fiscal Responsibility
評価の正確性 (accuracy)	A1 Program Documentation
	A2 Context Analysis
	A3 Described Purposes and Procedures
	A4 Defensible Information Sources
	A5 Valid Information
	A6 Reliable Information
	A7 Systematic Information
	A8 Analysis of Quantitative Information
	A9 Analysis of Qualitative Information
	A10 Justified Conclusions
	A11 Impartial Reporting
	A12 Metaevaluation

(出典) Stufflebeam (1999) から抜粋・作成 (参考) 源 (2009)

表2 JCSEEによって推奨されているプログラム評価基準と評価項目

評価基準	評価項目
評価の有用性 (utility)	U1 Evaluator Credibility
	U2 Attention to Stakeholders
	U3 Negotiated Purposes
	U4 Explicit Values
	U5 Relevant Information
	U6 Meaningful Processes and Products
	U7 Timely and Appropriate Communicating and Reporting
	U8 Concern for Consequences and Influence
評価の実施可能性 (feasibility)	F1 Project Management
	F2 Practical Procedures
	F3 Contextual Viability
	F4 Resource Use
評価の正当性 (propriety)	P1 Responsive and Inclusive Orientation
	P2 Formal Agreements
	P3 Human Rights and Respect
	P4 Clarity and Fairness
	P5 Transparency and Disclosure
	P6 Conflicts of Interests
	P7 Fiscal Responsibility
評価の正確性 (accuracy)	A1 Justified Conclusions and Decisions
	A2 Valid Information
	A3 Reliable Information
	A4 Explicit Program and Context Descriptions
	A5 Information Management
	A6 Sound Designs and Analyses
	A7 Explicit Evaluation Reasoning
	A8 Communication and Reporting
評価の明示的責任 (Evaluation Accountability)	E1 Evaluation Documentation
	E2 Internal Metaevaluation
	E3 External Metaevaluation

(出典) Yarbrough et al (2011) から抜粋・作成 (参考) 源 (2009)

このSMARTの基準は、教育だけでなく、目標設定の場面において、この基準に沿ったものになることが求められている。(NIESR, 2003)

このように、米国、英国の両国において、評価を評価する際に同様の基準を重視しており、特別支援学校の学校評価を評価する際の基準として、これらの基準を参考になると考えた。

3. 評価を評価する際の基準の比較

米国のメタ評価の評価基準と英国の目標設定の際に重視するSMART基準を参考に、評価の目的に関する項目と評価の設計自体の評価の2つの面から比較検討した。

評価の目的に注目すると、プログラム評価のメタ評価チェックリストでは、「評価の有用性 (utility)」を項立てし、評価自体が何を目的に行われるのかに注目している。SMARTでは、「活動方針は具体的か (Specific)」を項立てし、目的となる方針が具体的に示されているかに注目している。

このように評価の目的では、評価の使用の目的が明確であることやその目的が具体的であることを評価する基準が示されている

次に評価の設計に注目する。SMARTでは、目的自体が評価によって実際に測定できるという視点から「目標は測定可能に設定されているか (Measurable)」を項立てしている。プログラム評価のメタ評価チェックリストでは、「評価の正確性 (accuracy)」に有効な情報、信頼できる情報であるかなどの要素やデータ分析の方法の検討などの要素が含まれている。

また、プログラム評価のメタ評価チェックリストでは、「評価の正当性 (propriety)」の評価には、評価自体が公平に行われていることや評価する対象への配慮、利害対立への配慮などの要素が含まれている。「評価の実施可能性 (feasibility)」には、実施手続きなどの要素が含まれている。また、SMARTでは、より具体的に「Timed (実施時期や期限は明示されているか)」に関する評価項目もある。このように、実際の評価場面でそのデータが収集でき、評価自体が実現できるものかどうかについての基準が示されている。

さらに、SMARTでは、「目的と手段の関係は適切か (Relevant)」を項立てしている。プログラム評価のメタ評価チェックリストでは、「評価の有用性 (utility)」に、評価の目的に見合った評価対象の情報の範囲や選定の妥当性など、評価の目的と手段の関係について評価する要素が含まれている。「評価の正確性 (accuracy)」においても、評価が正当な結論を導き出せる設計となっていたかなどの要素が含まれている。このように評価によって目的の達成状況がわかるような適切な設計であるかなどの基準があった。

以上のように、評価の設計自体に注目すると、評価自体が実施可能であるかを評価する基準、評価自体が実現できるものかどうかについての基準、評価の目的と手段の関係について評価する基準の大きく3点に整理することができる。

4. 評価を評価する際の基準の提案

本稿では、特別支援学校の学校評価において、その評価が学校運営の改善において役に立つものになりうる要素が満たされているかを測る基準を考えたい。

メタ評価の評価基準となる項目について、米国及び英国の理論の展開をみると、評価の使用の目的が明確であることやその目的が具体的であることを評価する基準、評価自体が実施可能であるかを評価する基準、評価自体が実現できるものかどうかについての基準、評価の目的と手段の関係について評価する基準が必要とされていた。

そこで、本稿では、特別支援学校の学校評価において、その評価が学校運営の改善において役に立つものになりうる要素が満たされているかを測る基準として、米国と英国の例を参考とした。これを参考として評価の目的と設計について整理した。

評価の目的を評価する項目について、評価自体が何を目的に行われるのかについては、学校評価が学校の改善に役立てることであることはどの学校においても同じであることから、「目標そのものが具体的に記述されているか (具体性)」を1つめの評価基準とした。

評価の設計では、目的を達成するために必要な情

報を得られるような評価がなされているかについては、「測定できる具体的なデータを収集できる設計となっているか（測定可能性）」、「実際の場面でそのデータが収集できるか（実現可能性）」、目的と評価の関係が明確になっていて、評価によって目的の達成状況がわかるような「適切な設計であるかどうか（適切性）」の3点を評価基準とすることにした。

この4つの評価基準を観点として、学校評価自体の評価に利用することにした。

IV. おわりに

本稿では、まず特集1において調査した学校評価の情報を整理するため、日本における学校評価の枠組みについて概観した。自己評価が重視され、学校において利害関係のある者による自発的な学校改善をすすめる構造となっていることを示した。

自己評価を中心とした学校評価が機能しているかを評価する基準は、自己評価、関係者評価が学校目標の達成や学校課題の改善に寄与しているかどうかを評価する視点と合致していた。それに対して、第三者評価については、学校評価を評価する際の明確な評価基準は示されていない状況にあった。

そこで、米国のメタ評価の評価基準と英国の目標設定の際に重視するSMART基準を参考に、第三者評価のための基準を検討した。

比較検討した結果から、具体性、測定可能性、実現可能性、適切性の4点が評価基準の観点として導びき出された。

学校評価が学校改善に活用されていくためには、こうしたメタ評価の積極的な活用が期待される。

引用文献

Joint Committee on standards for educational evaluation.

<http://www.jcsee.org> (アクセス日, 2010-09-09)

小松郁夫 (2008). 戦略的學校評価システムの開発, 教

育・研究組織における評価に関する総合的評価 (中間報告書).

南島和久 (2009). イギリスにおける政策評価のチェックシステム—PSAシステムに対するチェックシステムを中心として—. 諸外国における政策評価のチェックシステムに関する調査研究—報告書—, 総務省行政評価局 委託先: 財団法人行政管理研究センター, 55-74. (アクセス日, 2010-09-09)

http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/hyouka/seisaku_n/chousakenkyu/houkoku_2103.html

源由理子 (2009). 評価の評価 (メタ評価) —その概念整理. 諸外国における政策評価のチェックシステムに関する調査研究—報告書—, 総務省行政評価局 委託先: 財団法人行政管理研究センター, 1-26. (アクセス日, 2010-09-09)

文部科学省 (2010). 「学校評価ガイドライン」の改訂について. (アクセス日, 2011-10-01)

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakko-hyoka/1295916.htm

文部科学省 (2010). 学校評価ガイドライン [平成22年改訂]. (アクセス日, 2010-10-1) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakko-hyoka/_icsFiles/afldfile/2010/08/20/1295916_2.pdf

文部科学省 (2010). 諸外国の教育改革の動向 6 か国における21世紀の新たな潮流を読む, ぎょうせい.

National Institute of Economic and Social Research (2003) EVALUATING PERFORMANCE IN PUBLIC SERVICES.

<http://www.niesr.ac.uk/event/evalc/Hillhandouts.pdf> (アクセス日, 2010-09-09)

Stufflebeam (1999). Program Evaluation Models Meta-evaluation Checklist.

http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/eval_model_metaeval.pdf

(アクセス日, 2010-09-09)

Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., and Caruthers, F. A. (2011). The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users (3rd ed.). Thousand Oaks, Sage.

Criteria to Judge Effective Use of Evaluation Results by Special Needs Education Schools

OZAWA Michimasa and OOUCHI Susumu

(The Department of Educational Support)

A Specialized Study A entitled “Practical Study of School Evaluation based on the Characteristics of Special Needs Education Schools” (FY2009-2010) summarized information on evaluation of s Special Needs Education Schools. In this study, criteria were needed to select schools which appeared to be using school evaluation results effectively for school improvement. A third-party evaluation selected by Japan’s Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology will probably serve as a reference for the criteria, but it does not provide any criteria to evaluate school evaluation.

Therefore, the study was the meta-evaluation criteria of the US and SMART which are emphasized in goal-setting in the UK. The study summarized these criteria and proposed the four evaluation perspectives of specific, measurable, feasibility and propriety as the criteria for selecting Special Needs Education Schools which are using school evaluation results effectively for school improvement.

Key Words: Special Needs Education Schools, School evaluation, Meta-evaluation

(調査資料)

翻訳版BRIEFによる自閉症スペクトラム児の実行機能の測定の試み

—子どもの実行機能の測定ツールの開発に向けて—

玉 木 宗 久 ・ 海 津 亜 希 子

(企画部) (教育相談部)

要旨：Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) は子どもの実行機能の多様な側面を包括的に捉えることができるツールである。本研究では、子どもの実行機能の測定ツールを開発するための予備的研究として、著者らが翻訳したBRIEFにより自閉症スペクトラム児 (ASD児) の実行機能を測定し、その有用性を検討した。高機能ASD児 (N=20)、及び、対照群として定型発達児 (N=21)、学習困難児 (N=16) の保護者がBRIEFの評定を行った。結果は、ASD児は定型発達児や学習困難児に比べて実行機能の困難が有意に大きいことを示した。また、学習困難児と比較した時、ASD児の実行機能の困難は、行動調整の領域で有意に大きいことが、メタ認知の領域では違いがなかった。さらに、ASD児においては、言語性IQとメタ認知の成分であるワーキングメモリとの間に有意な負の相関が認められた。これらの結果は、翻訳版BRIEFはASD児の実行機能の特性を把握するための有用なツールとなり、また、彼らの教育や支援について様々な示唆を与えてくれる可能性があることを示している。

見出し語：実行機能、BRIEF、自閉症スペクトラム、知能、行動調整、メタ認知

I. はじめに

実行機能とは、目的志向的な行動を管理する高次のコントロール機能の総称である (Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2000)。この概念には、一般に、プランニング、ワーキングメモリ、反応の抑制、柔軟性、モニタリング、などの様々な認知機能が含まれる (Gioia, et al., 2000; Hill, 2004)。神経心理学の研究は、従来から、このような実行機能と脳の前頭領域—とりわけ、前頭前野—との間に深い関連があることを示してきた (Hill, 2004)。しかし、最近の研究によれば、実行機能は、脳の前頭部に限らず、そこと相互に連絡している皮質及び皮質下領域の多様な機能と密接に関係しているようである (Gioia, et al., 2000; Monchi, Petrides, Strafella, Worsley, & Doyon, 2006)。

実行機能の困難は、自閉症スペクトラム障害

(autism spectrum disorders, 以後ASDと略す) をはじめとする中枢神経系の様々な障害と関係している (Ozonoff & Jensen, 1999)。ASDについては、前頭葉損傷患者と症状の一部が類似していることが報告されたのをきっかけとして、実行機能の困難が広く知られるようになった。そして、その後提案された実行機能障害仮説では、同一性の保持、反復的な行動様式、注意の切り替えの困難、などのASDの症状を実行機能と関連づけて説明しようとしている (Hill, 2004; Ozonoff, Pennington, & Rogers, 1991)。これらの症状—社会性やコミュニケーションの障害と異なる症状—は、心の理論障害 (Happé, 1994)、セントラルコヒーレンス障害 (Frith & Happé, 1994)、ミラーニューロン障害 (Dapretto, Davies, Pfeifer, Scott, Sigman, Bookheimer, & Iacoboni, 2006) のような他のよく知られている仮説では十分に説明できないと考えられる。

ASDの実行機能については、これまでにも数多

くの研究が行われてきた。その多くは、ASDに何らかの実行機能の困難があることを示すもので、その範囲は、プランニング、セットの変更（認知的柔軟性）、反応の抑制、般化、セルフモニタリング、など幅広い領域に及ぶ（Hill, 2004; Liss, Fein, Allen, Dunn, Feinstein, Morris, Waterhouse, & Rapin, 2001; 太田, 2003; Robinson, Goddard, Dritschel, Wisley, & Howlin, 2009）。一方、いくつかの研究は、ASDの実行機能は、これらのすべての領域で全般的に障害があるわけではないことを実証した（Boucher, 1988; Hughes, Russell, & Robbins, 1994; Ozonoff & Jensen, 1999; Robinson, et al., 2009; Russell & Hill, 2001）。このような見解の不一致の原因は、利用されている課題や指標、参加者の数、知的発達（IQ）のレベル、対照群の特性などの方法上の違いにも関係があると考えられている（Hill, 2004; Robinson, et al., 2009）。

実行機能が脳機能の多様な側面を包括する概念であることを踏まえ、一般に、それを多角的な視点や指標から評価することが推奨されている（Gioia, et al., 2000; Ozonoff & Jensen, 1999）。しかし、これまでの研究の多くは、必ずしもこの推奨を満たしているとはいえない。なぜなら、それぞれの研究は、主に神経心理学の分野で開発された検査のいくつかを限定的に利用し、実行機能の特定の側面だけを測定してきたからである（Hill, 2004; 太田, 2003）。加えて、このような検査は、概して検査室のような特別な環境下で測定されるため、実行機能のような高次の脳機能を反映しにくいことや、時間や負担が大きく、臨床場面、特に子どもを対象とした場合には利用しにくいといった課題も指摘されている（Gioia, et al., 2000）。

このような測定上の問題を解消していくことに役立つアセスメントツールの一つとして、近年、Gioia, et al. (2000) によって開発されたBRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function, Psychological Assessment Resources, Inc [PAR社]) が注目されている。BRIEFは、実行機能の様々な側面にかかわる子どもの日常生活上の行動について保護者や教員が評定する心理尺度である。これは、検査室で行われる神経心理学の検査よ

りも簡便に測定できるため、子どもを対象とした臨床研究において幅広く活用でき、また、8つの下位スケール（抑制、シフト、情緒のコントロール、開始、ワーキングメモリ、計画／組織、道具の整理、モニタ）と3つのインデックス（行動調整、メタ認知、全実行機能）からなる複数の観点から包括的に子どもの実行機能の困難を捉えられるという利点をもっている（Ⅱ. 方法－2. BRIEFのセクションを参照）。

最近、2つの研究がBRIEFを使ってASD児の実行機能を評定している。一つはSemrud-Clikeman, Walkowiak, Wilkinson, & Butcher (2010) の研究で、彼らは、高機能ASD児、定型発達児（children with typical development, 以後TD児と略す）、ADHD児の3つのグループの実行機能を比較した。その結果、高機能ASD児の実行機能は、他の2つのグループに比べより困難が大きく、また、不注意優勢型のADHD児との比較において、特に、情緒のコントロール、シフト、行動調整（これらはBRIEFの指標の一部である）の困難が高機能ASD児で大きいことが明らかとなった。もう一つは、Kalbfleisch & Loughan (2011) が、高機能ASD児の知能が実行機能に与える影響を調べている。彼らは、高機能ASD児はTD児よりも実行機能の困難が大きいこと、さらに、高機能ASD児においては、言語性IQが強い子どもほど、メタ認知（これはBRIEFの指標の1つである）の困難が小さいことを示唆する結果を報告した。このことは、実行機能の困難を軽減する機能が、高機能ASD児の言語性IQに備わっている可能性を示している（Black, Wallace, Sokoloff, & Kenworthy, 2009; Kalbfleisch & Loughan, 2011; Liss, et al., 2001）。しかし、これらの知見は、米国で得られたものである。日本においては、BRIEFのような実行機能の測定ツールは開発されておらず、ASD児の実行機能のプロフィールを包括的にとらえた研究はこれまでにほとんどないと思われる。

このような状況を踏まえ、著者らは、現在、ASD児のような中枢神経系に障害のある子どもの実行機能をより簡便に、かつ、包括的に測定するためのツール開発を目指している。そして、その過程

で、著者らは、まずBRIEFを翻訳し、その尺度を試用した場合に、先行研究で報告されているようなASD児の実行機能のプロフィールや知能と関連性について、どのような結果が得られうるかを調べてきた。一つは、高機能ASD児とTD児、学習困難児(children with learning difficulties, 以後LD児と略す)^{註1)}の実行機能を比較した時、ASD児は2つの対照群よりも実行機能の困難が大きく現れるかどうかである。もう一つは、ASD児とLD児のそれぞれにおいて、実行機能と知能との関係を調べた時に、ASD群に特化した相関関係が認められるかどうかである。本稿では、子どもの実行機能の測定ツール開発のための予備的な研究として、このような翻訳版BRIEFによりASD児の実行機能の測定を試みた結果について報告する。

II. 方法

1. 参加児

高機能ASD児20名(ASD群)、TD児21名(TD群)、LD児16名(LD群)の保護者にBRIEFの記入を依頼した。ASD児については、20名のうち16名は医学的診断があり、残りの4名に関しては、著者らの合議による判定でDSM-IVの広汎性発達障害の基準を満たしていた(American Psychiatric Association, 1995)。

特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議(2003)が作成した学習面・行動面の困難に関するチェックリストにより、参加者の学習面・行動面の特性について保護者が評定した。このチェックリストの学習面・行動面の困難の基準に準拠して、TD児とLD児については次の定義に当てはまるものを選んだ：(a) TD児は学習面と行動面のいずれの領域にも著しい困難がみられないもの、(b) LD児は、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する、のいずれかに顕著な困難があるもの。チェックリストの評定結果によると、「学習面に著しい困難を示す」ものは、ASD群では20名中10名(50%)、TD群は21名中0名(0%)、LD群は16名中16名(100%)であった。また、「多動-衝動性の問題を著しく示す」ものは、ASD群の1名(5%)のみで、「不

注意の問題を著しく示す」ものは、ASD群で4名(20%)、LD群で4名(25%)にみられた。さらに、「対人関係やこだわり等の問題を著しく示す」ものは、ASD群の13名(65%)であった。

各群の年齢はASD群が 117 ± 12.89 ($M \pm SD$)カ月、TD群が 118 ± 16.35 カ月、LD群が 107 ± 14.6 カ月で、3群の間には統計的に有意な差は認められなかった($F(2, 54) = 2.94, p > .05$)。

ASD群とLD群のすべての参加児のWISC-IIIのデータを利用することができた。いずれの参加児も全IQが70以上であった。平均は、ASD群は、全IQが 98.7 ± 13.23 、言語性IQが 96.8 ± 12.40 、動作性IQが 100.1 ± 14.03 で、LD群は、全IQが 88.6 ± 10.69 、言語性IQが 90.0 ± 12.17 、動作性IQが 88.1 ± 12.82 であった。両群の差は、全IQ($t(33) = 2.39, p < .05$)と動作性IQ($t(33) = 2.63, p < .05$)で統計的に有意であったが、高次の心理機能に影響を与える可能性の高い言語性IQ(Happé, 1995)では、有意な差は認められなかった。本研究では、WISC-IIIの指標のうち、3つのIQsを分析に利用した。

なお、TD群の参加者はすべて通常の学級に在籍していた。一方、ASD群のうち7名は特別支援学級を利用し、通常の学級に在籍するASD児は、いずれも通級指導教室等の何らかの指導・相談機関を利用していた。LD群の参加者はすべて通常の学級に在籍し、いずれも通級指導教室等の何らかの指導・相談機関を利用していた。

研究を開始する前に、保護者に対しては、研究の目的と内容について十分に説明を行い、書面でインフォームドコンセントを得た。

2. BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function)

BRIEFは、子どもの日常生活における行動の評定から実行機能を包括的に捉える心理尺度で、72の質問項目から構成される。質問は、過去6ヶ月の間にそれぞれの項目に記述された行動(e.g「一度にたくさんをいわれると、忘れてしまう」のような行動上の問題)^{註2)}がみられたかどうかを尋ねるもので、回答方法は3件法(1:問題にならない-3:しばしば問題になる)である。尺度の適用年

表1 BRIEFの尺度構成

インデックス	下位スケール
行動調整	抑制
	シフト
	情緒のコントロール
全実行機能	開始 ワーキングメモリ
メタ認知	計画／組織
	道具の整理
	モニタ

年齢は5～18歳である。

表1には、BRIEFの尺度構成を示した。尺度には次の8つの下位スケールが含まれる：(a) 抑制 (*inhibit*)、(b) シフト (*shift*)、(c) 情緒のコントロール (*emotional control*)、(d) 開始 (*initiate*)、(e) ワーキングメモリ (*working memory*)、(f) 計画／組織 (*plan/organize*)、(g) 道具の整理 (*organization of materials*)、(h) モニタ (*monitor*)。抑制は「衝動をコントロールし、自分自身の行動を止める能力」、シフトは「必要に応じて、ある状況、活動、問題の側面から別の側面に自由に移動する能力」、情緒のコントロールは「情緒的な反応を調節する能力」、開始は「自主的に課題や活動を始めたり、アイデア、回答、問題解決の方略を作りだしたりすること」、ワーキングメモリは「課題の遂行のために情報を保持する能力」、計画／組織は「現在、及び未来を志向して課題の要求をマネージする力」、道具の整理は「学び、遊び、収納の場の秩序を保つ能力」、モニタは「作業をチェックする習慣」とそれぞれ定義されている (Gioia, et al., 2000)。

また、これらの下位スケールの組み合わせにより、次の3つのインデックスが作成される：(a) 行動調整 (*Behavior Regulation*)、(b) メタ認知 (*Metacognition*)、(c) 全実行機能 (*Global Executive Composite*)。行動調整は、3つの下位スケール (抑制、シフト、情緒のコントロール) の合計で、メタ

認知の成分に影響する要因、つまり、実行機能のより基礎的な要因として位置づけられている。それに対し、メタ認知は、より高次の認知機能に関わる5つの下位スケール (開始、ワーキングメモリ、計画／組織、道具の整理、モニタ) から構成される。全実行機能は、これらの2つのインデックスを合わせたもので、実行機能の全体的な特徴を捉えるための指標である。

8つの下位スケール、及び3つのインデックスのそれぞれの素得点は、実行機能の発達による違いを調整するためにT得点に換算される。T得点は平均が50点、SDが15点の標準得点で、年齢に関係なく各指標の得点を比較できる。また、T得点は値が高いほど実行機能における困難が強く、65点以上の場合は臨床的介入の必要性があることを意味する。

なお、本研究では、著者らが翻訳した保護者用の質問票を試用した。翻訳は、最終的に中学生でも理解できるような表現になるように用語を精査した。また、事前に保護者や教員の数名に予備的な調査を行い、わかりにくい表現については繰り返し修正した。さらに、PAR社の要求する翻訳の手続きに従って、質問項目の内容の妥当性が確保されるように、英語から日本語に翻訳した後、さらに、日本語から英語に逆翻訳を行った。結果はPAR社を通して開発者により確認された。本研究では、質問票の使用権の必要分だけをPAR社から購入した。

3. データ処理と統計的な分析

本研究では複数の異なる実行機能を比較するために、BRIEFの各指標について標準化されたT得点を算出し、これを統計的分析に用いた。WISC-IIIについても同様に標準化されたIQsを用いた。

ASD群、TD群、LD群の実行機能のプロフィールの違いを検討するために、各指標のT得点について、対応のない分散分析、または、反復測定分散分析 (被験者間内混合計画) を行った。対応のない分散分析については、等分散性からの逸脱を考慮して、Welchに基づく補正F値を用いて有意性の検定を行った。反復測定分散分析については、球面性の仮定からの逸脱を考慮してGreenhouse-Geisserのイプシロン (ϵ) により自由度を調整した後、有

表2 BRIEFのT得点の平均値と標準偏差

	ASD		TD		LD		グループの差の検定 ^a
	M	SD	M	SD	M	SD	
下位スケール							
抑制	57.2	10.48	41.2	4.13	46.0	7.76	TD, LD < ASD *
シフト	60.3	11.03	41.5	6.24	44.5	6.10	TD, LD < ASD *
情緒のコントロール	54.2	9.81	41.0	5.41	46.2	8.43	TD, LD < ASD *
開始	56.1	10.55	43.1	8.09	50.8	10.36	TD < ASD *
ワーキングメモリ	57.8	10.57	42.1	5.13	53.2	10.98	TD < LD, ASD *
計画／組織	61.8	11.59	42.6	7.81	56.2	10.17	TD < LD, ASD *
道具の整理	51.8	9.34	45.2	7.33	49.3	12.33	
モニタ	57.9	10.20	42.1	10.80	53.6	12.00	TD < LD, ASD *
インデックス							
行動調整	57.2	9.47	39.9	4.49	44.8	7.14	TD, LD < ASD *
メタ認知	58.7	11.29	42.0	7.41	53.4	10.13	TD < LD, ASD *
全実行機能	58.6	10.25	40.3	6.01	50.1	7.65	TD < LD < ASD *

註 ASD = 自閉症スペクトラム群, TD = 定型発達群, LD = 学習困難群。T得点は値が大きいほど、実行機能の困難が大きいことを示す。
^a 分散分析後の多重比較の結果を示す。
 * $p < .05$

意性の検定を行った。効果量は偏イータ2乗 (η_p^2) を用いて示した。事後検定としてBonferroniあるいはTamhaneに基づく多重比較を行った。

また、ASD群とLD群のそれぞれにおいて、実行機能と知能の関係を検討するために、BRIEFの指標とWISC-ⅢのIQsの各ペアでPearsonの相関係数(r)を算出した。

本研究においては、有意水準はすべて5%に設定した。また、効果量の基準については水本・竹内(2008)を参照した。なお、統計的な分析には、統計ソフトPASW statistics 18 (IBM SPSS)を利用した。

Ⅲ. 結果

1. ASD児, TD児, LD児の実行機能のプロフィールの比較

表2に、各群で得られた実行機能のT得点(平均と標準偏差)を示した。すべての指標において、TD群よりもLD群で、また、LD群よりもASD群でT得点が高く、実行機能により大きな困難があると評価された。

群間(3群)×下位スケール(8スケール)の2要因分散分析を行った。その結果、有意な交互作用が得られた($F(14, 378) = 3.29, p < .05, \epsilon = .67, \eta_p^2 = .11$)。多重比較の結果(表2)、抑制、シフト、情緒のコントロールにおいては、TD群とLD群に比べ、ASD群のT得点が高く、一方、ワーキングメモリ、計画／組織、モニタにおいては、TD群に比

表3 BRIEFの指標とWISC-ⅢのIQsの間の相関係数

	ASD ^a			LD ^b		
	言語性IQ	動作性IQ	全IQ	言語性IQ	動作性IQ	全IQ
抑制	-.12	.25	.09	.03	.07	-.03
シフト	.15	.21	.20	-.19	.04	-.21
情緒のコントロール	-.05	.17	.07	-.31	.17	-.10
開始	-.20	.00	-.08	.09	.43	.37
ワーキングメモリ	-.48 *	-.20	-.37	-.01	.48	.18
計画／組織	-.36	-.01	-.19	-.16	.63 *	.28
道具	-.27	.07	-.12	.27	.28	.29
モニタ	-.30	-.09	-.19	.07	.27	.16
行動調整	-.02	.23	.13	-.21	.15	-.11
メタ認知	-.40	-.07	-.25	.05	.54 *	.32
全実行機能	-.30	.03	-.13	-.05	.51 *	.21

註 ASD = 自閉症スペクトラム群, LD = 学習困難群。表の数字はPearsonの相関係数(*r*)を示す。

^a *N* = 20, ^b *N* = 16

* *p* < .05

べ、LD群とASD群のT得点が高かった (*ps* < .05)。また、ASD群においてはシフト、計画／組織のT得点の方が、その他の情緒のコントロール、道具の整理の値よりも高く (*ps* < .05)、また、LD群においてはワーキングメモリ、計画／組織のT得点の方が、その他の抑制、シフト、情緒のコントロールよりも高かった (*ps* < .05)。それに対して、TD群では、実行機能の指標間のペアのいずれにも有意差はなかった。

群間 (3群) × インデックス (行動調整 vs メタ認知) の2要因分散分析を行ったところ、有意な交互作用が得られた ($F(2, 54) = 3.44, p < .05, \eta_p^2 = .11$)。多重比較の結果、行動調整においては、TD群とLD群よりもASD群の方でT得点が高く、メタ認知においては、TD群よりも、LD群とASD群

でT得点が高かった (*ps* < .05)。また、LD群では、行動調整よりもメタ認知の得点が高かったが (*ps* < .05)、ASD群とTD群では有意差はなかった。

全実行機能を従属変数とした一要因分散分析を行った結果、3群間に有意な差が認められた ($F(2, 33) = 25.72, p < .05, \eta_p^2 = .45$)。多重比較の結果、ASD群、LD群、TD群の順でT得点が高かった (*ps* < .05)。

2. ASD児とLD児における実行機能と知能の関連性

表3にBRIEFの各指標とWISC-ⅢのIQsとの間の相関係数 (*r*) を群別に示した。ASD群では、言語性IQとワーキングメモリの間に中程度の有意な負の相関が得られ ($r = -.48, p < .05$)、言語性IQが高いほどワーキングメモリの困難が小さいと評価さ

れた。それに対して、LD群では、動作性IQと計画／組織、メタ認知、全実行機能の間に中程度の有意な正の相関が得られ ($r_s = .51 \sim .63, p_s < .05$)、動作性IQが低いほどメタ認知や実行機能の困難が小さいと評価された。LD群では、言語性IQ、全IQと実行機能の間に有意な相関は認められなかった。

IV. 考察

本研究では、子どもの実行機能の測定ツール開発の予備的研究として、著者らが翻訳した保護者用BRIEFを試用し、ASD児の実行機能の特性や、知能との関連性について、どのような結果が得られうるのかを検討した。

まず、実行機能のプロフィールをASD群とTD群とで比較した結果、ASD群の実行機能の困難は、TD群と比べてBRIEFのすべての指標で大きいことが示された。これは、著者らの予想どおりの結果であり、Semrud-Chikeman, et al. (2010) や Kalbfleisch & Loughan (2011) の先行知見と一致していた。

これとは異なり、LD群と比較した時には、ASD群の困難は全実行機能と3つの下位スケールを含む行動調整の成分で認められたが、メタ認知の成分では認められなかった。類似の結果は、ADHD児(不注意優勢型)と比較したSemrud-Chikeman, et al. (2010) の研究でも報告されている。一般にASD児は学習困難や不注意を示すものが多い。本研究のASD児についても、半数が「学習面に著しい困難」を示し、また、20%が「不注意の問題」を著しく示した。本研究やSemrud-Chikeman, et al. (2010) においては、TD群に加え、LD群やADHD群を対照群とすることで、実行機能の困難の中のASD独自の成分と他のグループと共通する成分を適切に分けることができたと考えられる。すなわち、今回の結果は、TD児との比較により得られた実行機能の全般的な困難のうち、メタ認知はLDやADHDと共通する困難であり、それに対して、行動調整はASD独自の困難である可能性を示唆しているといえる。

本研究では、ASD群とLD群のそれぞれにおいて、実行機能と知能の関係も検討した。両群の結果

はまったく異なっていた。ASD群では、言語性IQとワーキングメモリの間に中程度の有意な負の相関が得られたのに対し、LD群では、言語性IQ、及び全IQと実行機能の間に有意な相関はなく、反対に、動作性IQと計画／組織、メタ認知、全実行機能の間に中程度の有意な正の相関が得られた。つまり、このことは、ASD児は、言語性IQが高いほどワーキングメモリの困難が小さいと評価され、LD児は、動作性IQが低いほどメタ認知や実行機能の困難が小さいと評価されたことを意味する。

ASD児において言語性IQとメタ認知の成分とに関連があることは、Kalbfleisch & Loughan (2011) の研究も述べている。彼らによれば、高機能ASD児—IQ100以上の知的レベルの高いASD児—の言語性IQの強さは、ワーキングメモリ、計画／組織、モニタのメタ認知成分における困難の小ささと関係していた。本研究ではIQ70以上の幅広いASD児を参加者に含めたが、結果はKalbfleisch & Loughan (2011) のそれと類似していた。このことは、言語性IQとメタ認知の関係は、IQ100以下の高機能ASD児を含めても追試できる可能性を示している。

実行機能と知能の関連性については様々な見解があるが、一般には、それぞれは別々の心理過程を表すものと考えられている。TD児では両者の間にはほとんど関連がないという報告もある(Kalbfleisch & Loughan, 2011)。一方、ASD児においては以前からWisconsinカード分類テストなどの神経心理学の検査が言語性IQと関連すると指摘されていた(Liss, et al., 2001)。本研究やKalbfleisch & Loughan (2011) は、BRIEFを使って実行機能の様々な領域を包括的に捉えることで、そのどの成分が言語性IQと関連するのかを示唆したと考えられる。

また、最近、いくつかの研究は、言語性IQ、あるいは動作性IQに対する言語性IQの相対的な強さ(ディスレパンシー)が、高機能ASD児のいくつかの症状を軽減する役割をもつことを示唆している(Black, et al., 2009; Kalbfleisch & Loughan, 2011)。このことを考慮すると、今回の結果は、単なる実行機能と知能との間の相関関係を示しているのではなく、このような言語性IQの機能が、高次の認知機

能であるメタ認知の成分にも影響を及ぼしている可能性も考えられるであろう。

他方で、ASD群の特徴とは異なり、LD群では、動作性IQとメタ認知の間に関連性があった。このような結果が、なぜLD群で得られたのかについては現段階ではよくわからない。しかし、ASD群とLD群のメタ認知の成分において、まったく異なる結果—ASD群は言語性IQと負の相関、LD群は動作性IQと正の相関—が導かれたことは、両者の実行機能の背景に、それぞれ異なる情報処理過程、あるいは神経機構が隠れている可能性を推察させる。もし、そうであれば、今回、ASD児とLD児では、メタ認知の成分に有意な困難の違いはなかったものの、両者の支援のアプローチはまったく異なってくる可能性も考えられる。

本研究で利用したBRIEFは、米国において開発されたものであり、日本において標準化された尺度ではない。そのため、予備的研究として実施した今回の翻訳版BRIEFによる測定においては、慎重にその結果を解釈する必要があるだろう。しかし、本研究の結果—ASD児では実行機能のうち行動調整の成分に特有の困難があり、また、彼らのメタ認知の領域の困難は、言語性IQが高いほど軽減されるという可能性—は、翻訳版BRIEFが、ASD児の実行機能の実態を把握するための有用なツールとなり、また、彼らの教育や支援について様々な示唆を与えてくれる可能性があることを示している。例えば、今回のような結果が得られれば、ASD児が困難を感じやすい行動調整への支援は、より高次なメタ認知に対してどのような効果をもたらすのか、また、言語発達の支援が、彼らのメタ認知をサポートする可能性があるのかといったことが将来的な課題として議論できるだろう。

一方、今回の予備的研究を進める中で、BRIEFのような行動評定の指標を活用する場合に、その結果の信頼性や妥当性をどのように検証していくかということが大きな課題となると感じた。特に、BRIEFの下位スケールやインデックスが示す個々の能力については、それがどのような神経・生物学的な基盤をもっているのか、これまであまり検証されていない。このため、BRIEFにより得られた結

果は、あくまでも行動評定によって推測される実行機能の一つのモデルであり、例えば、今回の結果もASDの中枢神経系の障害や特性そのものを必ずしも意味しているわけではないことに留意する必要があるだろう。

しかし、これまで神経心理学の分野で蓄積されてきたパフォーマンスに関する数多くの知見や最近の脳科学が示す脳機能の知見などと関連づけていくことで、BRIEFの指標の妥当性と信頼性を検証していくことは可能である。Wilson, Anderman, Burgess, Emslie, & Evans (1996) が成人用に開発した遂行機能障害症候群の行動評価 (Behavioural Assessment of the Dysexecutive Syndrome: BADS) では、BRIEFのような質問紙による評定と、パフォーマンス課題の両方を併用することで、日常生活場面に即した実行機能をより総合的に捉えようとしている。子どもを対象とした実行機能の測定においても、そのような複数の指標を活用して、その有用性と客観性を保証していくという観点が、今後の著者らの実行機能測定ツールの開発における課題となると考える。

註1. 本研究における用語LDは、学習困難 (Learning Difficulties) を意味する。学習障害 (Learning Disorders) ではないことに留意してほしい。

註2. PAR社は実際の質問項目を記載することを、基本的に認めていない。ここでは類似例を示した。

謝辞

本研究は、科学研究費補助金 (若手研究 (B) 21730539)、及び、平成16年度～18年度国立特殊教育総合研究所課題別研究「脳科学と障害のある子どもの教育に関する研究」の補助を受けた。結果の一部は、第18回日本LD学会大会 (2009年10月10日、東京学芸大学)、第45回日本発達障害学会大会 (2010年9月5日、東海大学)、第46回日本発達障害学会大会 (2011年8月2日、鳥取大学) において発表した。

引用文献

- American Psychiatric Association. (1995). DSM-IV 精神疾患の分類と診断の手引き. (高橋三郎・大野裕・染谷俊幸, 訳). 医学書院. (American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed)*. Washington DC: American Psychiatric Association.)
- Black, D., Wallace, G. L., Sokoloff, J. L., & Kenworthy, L. (2009). IQ split predicts social symptoms and communication abilities in high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1613-1619.
- Boucher, J. (1988). Word fluency in high-functioning autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18 (4), 637-645.
- Dapretto, M., Davies, M. S., Pfeifer, J. H., Scott, A. A., Sigman, M., Bookheimer, S. Y., & Iacoboni, M. (2006). Undersatanding emotions in others: Mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nature Neuroscence*, 9 (1), 28-30.
- Frith, U. & Happé, F. (1994). Autism: Beyond "theory of mind". *Cognition*, 50, 115-132.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). *BRIEF: Behavior rating inventory of executive function*. Florida: Psychological Assesment Resources, Inc.
- Happé, F. G. H. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24 (2), 129-154.
- Happé, F. G. H. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 8 (1), 26-32.
- Hughes, C., Russell, J., & Robbins, T. W. (1994). Evidence for executive dysfunction in autism. *Neuropsychologia*, 32 (4), 477-492.
- Kalbfleisch, M. L. & Loughan, A. R. (2011). Impact of IQ discrepancy on executive function in high-functioning autism: Insight into twice exceptionality. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi 10.1007/s10803-1257-2.
- Liss, M., Fein, D., Allen, D., Dunn, M., Feinstein, C., Morris, R., Waterhouse, L., & Rapin, I. (2001). Executive functioning in high-functioning children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (2), 261-270.
- 水本篤・竹内理 (2008). 研究論文における効果量の報告のために - 基礎的概念と注意点 -. 英語教育研究, 31, 57-66.
- Monchi, O., Petrides, M., Strafella, A. P., Worsley, K. J., & Doyon, J. (2006). Functional role of the basal ganglia in the planning and execution of actions. *Annals of Nuerology*, 59, 257-264.
- 太田昌孝 (2003). 自閉症圏における実行機能. 高木隆郎, Patricia, H., Eric, F (編), 自閉症と発達障害研究の進歩 vol. 7 - 特集: 実行機能 - (pp. 3-25). 星和書店.
- Ozonoff, S. & Jensen, J. (1999). Specific executive function profiles in three neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (2), 171-177.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32 (7) , 1081-1105.
- Robinson, S., Goddard, L., Dritschel, B., Wisley, M., & Howlin, P. (2009). Executive functions in children with autism spectrum disorders. *Brain and Cognition*, 71, 362-368.
- Russell, J. & Hill, E. L. (2001). Action-monitoring and intention reporting in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (3), 317-328.
- Semrud-Clikeman, M., Walkowiak, J., Wilkinson, A., & Butcher, B. (2010). Executive functioning in children with asperger syndrome, ADHD-combined type, ADHD-predominately inattentive type, and controls. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (8), 1017-1027.
- 特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議 (2003). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告). 文部科学省.
- Wilson, B. A., Alderman, N., Burgess, P. W., Emslie, H., & Evans, J. J. (1996) *Behavioural assessment of the dysexecutive syndrome*. Thames Valley Test Company.

Measurement of the Executive Function of Children with Autism Spectrum Disorders (ASD): Using a Translated Version of BRIEF

TAMAKI Munehisa and KAIZU Akiko

(The Department of Policy and Planning)

(The Department of Counseling and Consultation for Persons with Special Needs)

This pilot study of the efficacy of measuring executive function in children with autism spectrum disorders (ASD) used a translated version of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). Parents of 20 children with high-functioning ASD, 21 children with typical development (TD), and 16 children with learning difficulties (LD) completed the parent report form in BRIEF. Results of the preliminary investigation demonstrated the ASD group had significant difficulties in executive function compared with the TD and LD groups. The children with ASD were rated with significantly

more difficulties in behavioral regulation than children with LD. Further, there was no difference in metacognition between the ASD and LD groups, but significant negative correlation was found between verbal IQ and working memory in the metacognition index of children with ASD. These findings suggest that a translated version of BRIEF may be a useful educational tool to assess executive function of children with ASD

Key words: executive function, BRIEF, autism spectrum disorders, IQ, behavior regulation, metacognition

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 研究紀要規程（抜粋）

（趣 旨）

第1条 この規程は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（以下「研究所」という。）における研究成果を中心とする特別支援教育に関する論文等を広く公開し、特別支援教育の発展に寄与することを目的として研究所が刊行する和文による研究紀要（以下「研究紀要」という。）に関し、必要な事項を定めるものとする。

（委員会の設置）

第2条 研究紀要の編集方針、掲載する論文等の審査、その他研究紀要の刊行に関し必要な事項を審議するため、研究紀要編集委員会（以下「委員会」という。）を置く。

（刊 行）

第5条 研究紀要は、原則として年1回刊行する。

（論文等の種類）

第6条 研究紀要に掲載する論文等は、特別支援教育に関する次に掲げるものとする。

- 一 原著論文（実証的・理論的で独創的な論文）
- 二 事例報告（事例を対象とした研究で具体的・実践的な報告）
- 三 研究展望（特別支援教育に関する内外の研究動向及び文献資料の紹介等）
- 四 調査資料（調査又は統計報告及び資料的価値のあるもの）
- 五 その他（第1号から第4号に掲げるもの以外で委員会において特に必要と認めるもの）

2 研究紀要には、委員会が企画した特集テーマに基づく論文等を掲載することができる。

3 第1項の規定にかかわらず、研究紀要には、研究研修員の研究研修の成果に基づく論文について掲載することができる。

（論文等の募集及び依頼）

第7条 研究紀要に掲載する論文等（前条第2項の規定に係るものを除く。）は、研究所の職員（以下「職員」という。）及び職員以外で特別支援教育等に関する研究又は教育に従事する者から、未発表の論文等を募集する。この場合において、職員以外の者からの募集については、委員会が別に要領を定める。

2 前条第2項の論文等及び前条第3項の研究研修の成果に基づく論文の執筆については、委員会から依頼する。

（著作権）

第13条 研究紀要に掲載された論文等の財産権としての著作権は、研究所に帰属する。

編 集 委 員

* 審査員を兼ねる

*大 内 進（委員長）	加 藤 敏 雄
*笹 本 健	*柘 植 雅 義
*中 村 均	*西 牧 謙 吾
*廣 瀬 由美子	*松 村 勘 由

審 査 員

（五十音順）

小 田 侯 朗	徳 永 亜希雄
原 田 公 人	棟 方 哲 弥
涌 井 恵	

国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 第39巻

平成24年3月23日 印 刷

平成24年3月28日 発 行

代 表 者 小 田 豊

編 集 兼 独 立 行 政 法 人 国 立 特 別 支 援 教 育 総 合 研 究 所
発 行 者

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

URL : <http://www.nise.go.jp>

Bulletin of The National Institute of Special Needs Education
Vol.39
Contents

SPECIAL ISSUE

Foreword

Study on the School Evaluation Based on the Characteristics of Special Needs Schools 1

OOUCHI Susumu

Practical Tasks and Approaches to School Evaluation Based on the Characteristics of Special Needs Schools 3

OZAWA Michimasa and OOUCHI Susumu

Efforts to Evaluate Special Schools in the United Kingdom:
With a focus on initiatives launched by Ofsted 27

OZAWA Michimasa and OOUCHI Susumu

Criteria to Judge Effective Use of Evaluation Results by Special Needs Education Schools 37

BRIEF REPORT

TAMAKI Munehisa and KAIZU Akiko

Measurement of the Executive Function of Children with Autism Spectrum Disorders (ASD):
Using a Translated Version of BRIEF 45