

## 資料

## A. 米国における知的障害児の学習評価

### (1) IDEA における知的障害

米国における障害のある子供に対する教育の権利を示す障害者教育法 (Individuals with Disabilities Education Act; 以下、IDEA) では、知的障害を一般的な知的機能が著しく劣っており、適応行動の障害が同時に存在し、発達期に顕在化したものであり、子供の教育的成果に影響を及ぼしているもの、としている (U. S. Department of Education, 2018)。専門家チームにより、ある子供に IDEA に示された 13 の障害 (知的障害を含む) が 1 つ以上認められ、アセスメントから子供がその障害により学習に困難があるとされた場合に、個別教育計画 (Individualized Education Program; 以下、IEP) が作成され、そこに必要な特別教育 (special education) が示される。特別教育の内容については、例えばニューヨーク州では表 A-1 のように示されている。

表 A-1 ニューヨーク州における学齢期の障害のある児童生徒に対する特別教育プログラム

- ・ コンサルタント教師サービス
- ・ インテグレートされた協働的指導 (co-teaching)
- ・ リソースルームプログラム
- ・ 特別クラス (special class)
- ・ 移動指導 (travel training)
- ・ アダプテッド体育 (adapted physical education)
- ・ 言語療法 (speech/language therapy)
- ・ オーディオロジー
- ・ 通訳 (interpreting service)
- ・ 心理学的サービス
- ・ カウンセリングサービス
- ・ 理学療法
- ・ 作業療法
- ・ オリエンテーションとモビリティサービス
- ・ 保護者へのカウンセリングとトレーニング
- ・ 学校保健サービス
- ・ スクールソーシャルワーク
- ・ アシスティブ・テクノロジー

出典 <http://www.p12.nysed.gov/specialed/publications/iepguidance/programs.htm>

### (2) 米国における知的障害児のカリキュラム

1997 年の IDEA の改正において、障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムアクセス (access to the general education curriculum) の提供、学力試験への参加、その結果を公的に報告することが、各州に義務付けられた (野口・米田, 2012b; U.S. Department of Education, 1997)。また、IEP は通常教育カリキュラムへの参加を促すためのプログラムでなければならないこと、通常教育カリキュラムを学ぶことが困難な場合にはカリキュラムをどのように修正したのか明記しなければならないことも示された。2001 年の初等中等教育改正法である「どの子も置き去りにしない法」(No Child Left Behind Act ; 以下、NCLB 法) では、教科の学習内容と学習達成に関するスタンダードを設定し、そのスタンダードに基づく学力試験を実施することで説明責任を果たすことが、各州に義務付けられた (野口・米田, 2012b; U.S. Department of Education, 2001)。2004 年の IDEA の改正では、障害のある児童生徒の通常カリキュラムアクセスや学力試験への参加に対して、必要に応じてアコ

モデレーション (accommodation) を行うことが定まっていた (野口・米田, 2012a; U.S. Department of Education, 2004)。NCLB 法は 2015 年に、「全ての児童生徒が成功する法」(Every Student Succeeds Act ; ESSA) へと改正がなされ、スタンダードの設定や説明責任について各州が柔軟に運用できるようになった (U.S. Department of Education, 2015)。

こうした障害のある児童生徒の通常カリキュラムアクセスは、知的障害のある児童生徒においても例外ではなく、2017 年時点で全米において、授業日の 80%以上の時間を通常の学級で学ぶ児童生徒の割合は、知的障害では 18.0%と報告されている (U.S. Department of Education, 2019 ; インクルーシブ教育システム推進センター(国際担当)・特任研究員, 2021)。障害がある児童生徒に対してカリキュラムに調整や修正を加えて通常教育カリキュラムへのアクセスを検討する場合には、通常教育カリキュラムの内容は変更しないが方法を変える (アコモデーション) カリキュラム、通常教育カリキュラムの内容や方法を変える (モディフィケーション) カリキュラム、通常教育カリキュラムと内容や方法が異なる代替カリキュラムといった、カリキュラムの連続体によって、障害のある児童生徒の個々のニーズに対応するとしている (Nolet & McLaughlin, 2005; 野口・米田, 2012c)。

なお、1997 年以前では、知的障害のある児童生徒のカリキュラムは、機能的な生活スキル (functional life skill) の獲得を中心としたものであった (Browder, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Flowers, Algozzine, & Karvonen, 2003)。機能的な生活スキルとは、家庭生活、余暇、対人相互作用、職業に必要とされるスキルなどであり (Evans & Fredericks, 1991)、ノーマライゼーションの理念の浸透から、障害がある人々の地域参加を目指して取り上げられるようになった。

Browder et al. (2003) は米国における知的障害のある児童生徒に対するカリキュラムの変遷を次のように整理した。

- ・発達モデル (developmental model) : 1975 年以降。重度の知的障害のある児童生徒に対して、既存の幼児、乳幼児教育を適用したもので、認知や運動などのスキルを発達段階順に教えた。
- ・機能的な生活スキルカリキュラム : 1980 年代半ば以降。
- ・ソーシャルインクルージョンカリキュラム : 1990 年代以降。障害のある児童生徒と障害のない児童生徒の相互作用に焦点を当てたカリキュラム。
- ・自己決定カリキュラム : 1990 年代以降。知的障害のある児童生徒が自らで生活について決定できることを目標としたカリキュラム。
- ・通常教育カリキュラム : 1990 年代以降。

このように機能的な生活スキルなどのカリキュラムから通常教育カリキュラムへと転換した背景として、米国におけるインクルージョンの概念が、障害のある児童生徒に学びの場を提供することから、障害のある児童生徒に障害のない児童生徒と同等のスタンダードと教育内容へのアクセスを提供することへ転換したことが指摘されている (Wehmeyer, Lattin, & Agran, 2001)。一方で、IEP の目標を調査したところ、通常教育カリキュラムへのアクセスを目指した目標が示された IEP は少なかったという結果もあり (Kurth, Lockman-Turner, Burke, & Ruppert, 2021)、必ずしもこうした動向が実現していない場合もあると考えられる。

### (3) 米国における障害のある児童生徒の学習評価

上述のように米国では、障害のある児童生徒も障害の状態に応じたアコモデーションを行った上で、通常の学力試験に参加することが義務付けられている。また、各州における全児童生徒の 1% までを重度認知機能障害 (students with the most significant cognitive disabilities) とし、そのような児童

生徒に対しては、通常教育の達成スタンダードに変わる代替達成スタンダードに基づく代替試験 (alternate assessments based on alternate achievement standards; 以下、AA-AAS) を行うことが認められている (U. S. Department of Education, 2005)。重度認知機能障害の定義は、IDEA における障害が1つ以上あり、系統的な指導を行っても達成スタンダードを満たすことが難しいとされ、具体的には州で規定されている (U. S. Department of Education, 2016)。つまり障害種や障害程度によらず、あくまでスタンダードを満たすかどうかで決まってくる。米国教育成果センターの調査によれば、調査対象の17州では、重度の認知機能あるいは知的機能と適応能力の低さが含まれていた (Thurlow, Lazarus, Larson, Albus, Liu, & Kwong, 2017)。

代替達成スタンダードは、各州における教育内容の統一性を高めるために2010年に公表された、各州共通基礎スタンダード (Common Core State Standards; 以下、CCSS) に沿ったものとされている。CCSS は高校を卒業するまでに児童生徒が国語や数学において学習することが期待された内容を示しており、児童生徒が同じ水準の内容を学習し、同じ基準で学習評価がなされるために作成された (桐村, 2014)。代替達成スタンダードも CCSS に沿っているため、教科の内容で構成されている。一方で、AA-AAS の評価項目として、IEP の目標の達成や機能的な生活スキルの使用は認めないとされている (U.S. Department of Education, 2005)。その理由として、IEP では個別に目標が設定され、保護者には特別教育等における個別の成果が報告されるが、NCLB 法では学校の説明責任を国語、算数・数学、理科においてのみ示しており、IEP において個別に計画された広範囲な指導内容は、AA-AAS において適切ではないとしている。

連邦教育省は、AA-AAS に用いることができるツールとして、ダイナミック学習マップ (Dynamic Learning Maps; 以下、DLM) を作成した (Dynamic Learning Maps Consortium, 2019; 神山・井上・北川・小西・吉川・若林・横倉・萩原, 2021; 三木・米田, 2021; 米田, 2018)。DLM はコンピューターベースで行われる代替学力試験の一つであり、カンザス大学の学習達成・評価研究所 (Achievement and Assessment Institute) において連邦政府から2,200万ドルの研究費を受けて2010年より開発に着手された。2014年から実装され、2017年までに15州で使用されている。

DLM では CCSS に示される各学年の学習内容領域のそれぞれで、本質要素 (Essential Elements; 以下、EE) が定義されている。各 EE の学習に必要なスキルや概念はノード (Node) と呼ばれ、ノード間の関連性 (Connection) が示されている。ノードの小さな集まりをリンケージレベル (Linkage Level) と呼び、それについて評価がなされる。2016年4月時点で国語では2,089のノードと5,045のコネクション、算数・数学では2,399のノードと5,200のコネクションがあり、国語と算数を結び付ける基本的ノードが150ある。個々の EE 内には標準的なリンケージレベル、前段階のリンケージレベルと後段階のリンケージレベルが定義されている (理科では後段階は定義されていない)。このような構造のもとに評価することで、児童生徒が何を学んでいて、これから何を学ぶ必要があるのかを理解することができるようになっている。学習進度 (learning progression) とは、児童生徒が教科の学習において通常たどる、知識や技能の獲得順序を示したものである。この学習進度をふまえて、ダイナミック学習評価地図に基づく代替評価システムが開発された。

なお、国立センター・州共同機関 (National Center and State Collaborative) においても、複数州における代替学力試験 (Multi-State Alternate Assessments) という代替学力試験が連邦政府からの研究費のもとに開発されており、2017年時点で8州において使用されている。27州では、州において独自に開発した代替学力試験を使用している (詳細は Dana, 2017)。

IEP では、目標ごとに達成度の評価をどのような方法で、どのくらいの頻度で行うのか計画することが求められている。実際に教師は、構造化された観察や児童生徒の学習成果物の分析等の様々

な方法で評価を行っている (Nolet, 2006)。ウィスコンシン州の教育局では、表 2-2-2 のような IEP においてプログレス・モニタリング (progress monitoring) を活用するためのチェックリストを作成している。プログレス・モニタリングは日常的な授業において短時間で実施できる、児童生徒の学習の進捗状況を評価するものである。National Center on Intensive Intervention において教科に関するプログレス・モニタリングは、知的障害に特化してはいないが、様々な評価方法が公開されている。また、知的障害がある児童生徒へのプログレス・モニタリングの適用も研究されつつある (Hill & Lemons, 2015)。

#### (4) 米国における知的障害児の学習評価のまとめと考察

以上のように米国では、知的障害のある子供に対しては機能的な生活カリキュラムから通常カリキュラムアクセスへと変遷してきており、その学びの質を保障するためカリキュラムの連続体が検討されてきている。そして、障害のある子供たちの学習成果に関する説明責任とカリキュラムの評価と改善のため、障害のある子供も通常の学力試験に参加することが義務付けられており、重度認知機能障害のある子供には AA-AAS を行うことが認められている。AA-AAS は各州で作成されるが、AA-AAS に活用し学習評価をふまえた指導計画に活用できる DLM などのツールが開発されている。さらに、IEP では目標ごとに達成度の評価をどのような方法で、どのくらいの頻度で行うのか計画することが求められており、州によっては日常的な授業において評価と授業改善に活用できるプログレス・モニタリングの活用なども進められている。

前述のとおり我が国の新学習指導要領においては、知的障害のある児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科についても小・中・高等学校と同様に、育成を目指す資質・能力の三つの柱をもとに目標・内容が整理されている。軽度から重度までの様々な知的障害の状態にある児童生徒に対して、内容のまとめりごとの評価規準を各教科の実際の単元において、どのように評価し評価結果を授業改善等にどのように活動するかの知見を積み重ねる必要がある。

表 A-2 ウィスコンシン州による IEP のプログレス・モニタリングに関する  
チェックリスト

効果的な IEP プログレス・モニタリングの開発を支援するためのチェックリスト
<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 目標に関する記述に明確なベースラインと達成レベルが示されていますか。</li> <li>□ プログレスの測定方法に関して、次のことが記載されていますか。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ プログレス・モニタリングの方法</li> <li>○ プログレス・モニタリングを測定する頻度。モニタリングは定期的かつ頻繁に行われるべきである。</li> </ul> </li> <li>□ 期待される目標達成レベル (目標規準) に対するプログレス・モニタリングの方法や測定度は、ベースラインのパフォーマンスを判断するために使用されたものと一致していますか？</li> <li>□ IEP の目標 (及び必要に応じて中期的な目標) においてねらわれているスキル、行動、知識を、児童生徒がどのようにして示すかが明確になっていますか？</li> <li>□ 誰がデータ収集するのか明確になっていますか？</li> <li>□ 誰が、どのようにデータを集計、分析するのが明確ですか？</li> <li>□ プログレス・モニタリングの方法とツールは、以下の効果的な特徴を取り入れていますか？</li> </ul>

- 正確性 (信頼性+妥当性) : 目標に示されたターゲット行動を一貫して測定している。
  - 感受性: 使用するツールは、児童生徒の成長、パフォーマンスの小さな変化を拾う。
  - 頻繁な評価: 定期的かつ頻繁にデータを収集する。
  - シンプル: 簡単にできて、管理がすぐにでき、「スコア」を付けやすい。
  - 短時間: 短い時間でできる、または指導や学校の活動の中に組み込まれている。
  - プロGRESS・モニタリングの実施者は、次のことについて明確な計画 (スケジュール) を立てていますか?
    - データをどのくらいの頻度で振り返るのか。
    - 児童生徒の進捗状況に応じて指導を調整するためにデータをどのように活用するのか。
    - IEP チームの会議を必要とするような変更が必要かどうかを判断するために、データをどのように活用するのか。
- 注: 法律で義務付けられているわけではありませんが、継続的な教育上の判断のために、指導者が進捗状況をどのくらいの頻度で振り返るのかを計画に明記することは好ましいことです。例えば、Xのデータは学級担任が毎日収集し、特別教育の担当教員は毎週データをまとめて表にして、指導上の調整が必要かどうかを判断する、など。
- プロGRESS・モニタリングに児童生徒が関わる計画はありますか?
  - データをいつ、どのように家族と共有し、説明するかに関して計画がありますか?

定期的だが最低年に一度は開催する IEP チーム会議において、進捗状況を分析し、振り返るためのチェックリスト (CCR IEP Step 5)

- IEP の目標の進捗状況をモニタリングするために集めたデータ全てを分析しましたか?
- IEP チームは、前年度に行った年間の振り返りの会議以降に保護者に提供した全ての中間進捗報告書を振り返りましたか?
- その他のデータや情報 (他の教室でのデータ、児童生徒の家族からの情報、教員の観察やエピソード、サービスの有効性など) も、児童生徒の IEP の目標やニーズに取り組むことに関連して検討しましたか?
- 何が効果的で何が必要かについて、児童生徒と家族から情報を得ましたか? 今後、IEP の進捗状況の分析や IEP の改訂に児童生徒が関与できる方法は増えていますか?
- IEP チームは、現在の IEP サービスがどのように進捗を支援しているか、何らかのサービスの変更が必要かを話し合いましたか?
- IEP チームは、目標とサービスを改善する前に、障害の影響、根本の原因、障害に関連するニーズ (CCR IEP ステップ 2) を見直し、必要に応じて更新しましたか?
- IEP のプロGRESS・モニタリングのシステム (手順、方法、スケジュール、判断ルールなど) を検討する必要がありますか?

出典 <http://www.p12.nysed.gov/specialed/publications/iepguidance/programs.htm>

## 【引用文献】

- Browder, D., Spooner, F., Ahlgrim-Dezell, L., Flowers, C., Algozzine, B., & Karvonen, M. (2003) A content analysis of the curricular philosophies reflected in states' alternate assessment performance indicators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28, 165-181.
- Dana, N. (2012) Comparing Two Alternate Assessments: Dynamic Learning Maps and Multi State Alternate Assessment. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs).  
<https://scholarship.shu.edu/dissertations/2421> (アクセス日：2021年12月1日)
- Dynamic Learning Maps Consortium (2019) 2018–2019 Technical Manual Update—Integrated Model. Lawrence, KS: University of Kansas, Accessible Teaching, Learning, and Assessment Systems (ATLAS).  
[https://dynamiclearningmaps.org/sites/default/files/documents/publication/2018-2019\\_IM\\_Technical\\_Manual\\_Update.pdf](https://dynamiclearningmaps.org/sites/default/files/documents/publication/2018-2019_IM_Technical_Manual_Update.pdf) (アクセス日：2021年12月1日)
- Evans, V., & Fredericks, B. (1991) Functional curriculum. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 3, 409-447.
- Hill, D. R., & Lemons, C. J. (2015) Early grade curriculum-based reading measures for students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19, 311-325.
- 神山努・井上秀和・北川貴章・小西孝政・吉川知夫・若林上総・横倉久・萩原真由美 (2021) 米  
国カンザス州における通常学級における多層支援システムと重度知的障害のある子どもの評  
価. *国立特別支援教育総合研究所ジャーナル*, 10, 29-34.
- 桐村豪文 (2014) 各州共通基礎スタンダード (Common Core State Standards) について. 未来教育研  
究所. <http://www.mirai-kyoiku.or.jp/info-cat/briefing-report/> (アクセス日：2021年12月1日)
- Kurth, J. A., Lockman-Turner, E., Burke, K., & Rupp, A. L. (2021) Curricular philosophies reflected in Individualized Education Program Goals for Students with complex support needs. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 59, 283–294.
- 三木美晴・米田宏樹 (2021) 米国における重度認知機能障害児のための各州共通代替達成スタン  
ダードと評価システム開発の現状. *障害科学研究*, 45, 173-188.
- 野口晃菜・米田宏樹 (2012a) 米国における通常教育カリキュラムの適用を前提とした障害児教育  
の展開. *特殊教育学研究*, 50, 413-422.
- 野口晃菜・米田宏樹 (2012b) 米国スタンダード・ベース改革における知的障害のある児童生徒へ  
の通常カリキュラムの適用. *特殊教育学研究*, 50, 445-455.
- 野口晃菜・米田宏樹 (2012c) 米国における障害のある児童生徒への通常教育カリキュラムの修正  
範囲：用語の整理と分類から. *障害科学研究* 36, 95-105.
- Nolet, V. (2006) Collecting and using assessment data for ensuring access to the general education curriculum. *Assessment for Effective Intervention*, 31, 3-22.
- Nolet, V., & McLaughlin, M. J. (2005) Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform. Corwin Press Inc., California.
- Thurlow, M. L., Lazarus, S. S., Larson, E. D., Albus, D. A., Liu, K. K., & Kwong, E. (2017) Alternate assessments for students with significant cognitive disabilities: Participation guidelines and definitions (NCEO Report 406). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- U. S. Department of Education (1997) Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, P.L.105-107. <https://www.congress.gov/105/plaws/publ17/PLAW-105publ17.pdf> (アクセス日：2021年12月1日)

- U. S. Department of Education (2001) No Child Left Behind Act of 2001, P. L. 107-110.  
<https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-107publ110/pdf/PLAW-107publ110.pdf> (アクセス日 : 2021 年 12 月 1 日)
- U. S. Department of Education (2004) An Act To reauthorize the Individuals with Disabilities Education Act, and for other purposes, P.L.108-446. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-108publ446/pdf/PLAW-108publ446.pdf> (アクセス日 : 2021 年 12 月 1 日)
- U. S. Department of Education (2005) Alternate Achievement Standards for Students with the Most Significant Cognitive Disabilities: Non-Regulatory Guidance. <https://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/altguidance.doc> (アクセス日 : 2021 年 12 月 1 日)
- U. S. Department of Education (2015) Every Student Succeeds Act, P.L.114-195.  
<https://www.congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf> (アクセス日 : 2021 年 12 月 1 日)
- U. S. Department of Education (2016) Student with the Most Significant Cognitive Disabilities.  
<https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/session/nrmproposeddefinitiondisabilities4182016.pdf> (アクセス日 : 2021 年 12 月 1 日)
- U. S. Department of Education (2018) Individuals with Disabilities Education Act Sec. 300.8 (c) (6).  
<https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c/6> (アクセス日 : 2021 年 12 月 1 日)
- U.S. Department of Education (2019) 41st Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, Parts B and C. 2019.  
<https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2019/parts-b-c/41st-arc-for-idea.pdf> (アクセス日 : 2021 年 12 月 1 日)
- Wehmeyer, M. L., Lattin, D., & Agran, M. (2001) Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 36, 327–342.
- 米田宏樹 (2018) 米国における重度認知機能障害児の通常教育カリキュラムへのアクセスの実際—代替達成スタンダードとそれに基づく教材システム例の検討—. *筑波大学特別支援教育研究*, 12, 9-22.

(執筆担当者 : 神山 努)



## B. イギリスの知的障害のある児童生徒の学習評価

### (1) イギリスの障害のある子供の教育

イギリスの障害のある子供の教育は SEND (Special Educational Needs and Disability) と呼ばれている。SEND 制度がつくられるもととなった 1978 年のウォーノック報告の中では、「全ての子供にとっての教育の目的は同じであり、その目標は同じである。」と述べられ、その具体的な目標としては、知識、経験、創造的な理解、道徳心を獲得し生活を楽しむこと、社会参加し、社会貢献をし、自立した生活をするための 2 つが挙げられた。(Department for Education and Science, 1978) また、この教育が始められた当初から、学習困難のある子供も、なるべく地域のプライマリースクールやセカンダリースクールで教育を受けられることを目指されてきた。

その一方で、イギリスの日本の特別支援学校に当たる特別学校(special school)に就学している児童生徒の割合は 1.4%程度と、日本の 0.7%よりも高い割合(国立特別支援教育総合研究所、2020)にあり、特別学校も大きな役割を担っている。

### (2) ナショナルカリキュラム

イギリスの義務教育段階(5歳から16歳)においては、全国的な教育課程としてナショナルカリキュラム(National Curriculum)が定められている。このナショナルカリキュラムは日本の学習指導要領に当たるものである。主要教科(Core Subject)として英語(English)、数学(Mathematics)、科学(Science)の3教科、基礎教科(Foundation subjects)として、アート&デザイン(Art and design)、シチズンシップ(Citizenship)、コンピューティング(Computing)、デザイン&テクノロジー(Design and technology)、言語(Languages)、地理(Geography)、歴史(History)、音楽(Music)、体育(Physical education)の9科目について定められている(表B-1)。

教育現場はこのナショナルカリキュラムのもと、自校の特性を考慮して教育課程を編成することとなる。

ナショナルカリキュラムは、公立の学校にのみ適用され、独立(私立)学校(Independent School)には適用されず、採用は学校裁量となっている。特別学校ではナショナルカリキュラムに準じながら、子供の病気や障害に応じた学習課題を教科の中で取り扱うといった柔軟な対応がとられている。

表 B-1 ナショナルカリキュラムの構造

	Key stage 1	Key stage 2	Key stage 3	Key stage 4
<b>Age</b>	(age 5-7)	(age 7-11)	(age 11-14)	(age 14-16)
<b>Year groups</b>	1-2	3-6	7-9	10-11
<b>Core subjects</b>				
<b>English</b>	✓	✓	✓	✓
<b>Mathematics</b>	✓	✓	✓	✓
<b>Science</b>	✓	✓	✓	✓
<b>Foundation subjects</b>				
<b>Art and design</b>	✓	✓	✓	
<b>Citizenship</b>			✓	✓
<b>Computing</b>	✓	✓	✓	✓
<b>Design and technology</b>	✓	✓	✓	
<b>Languages</b>		✓	✓	
<b>Geography</b>	✓	✓	✓	
<b>History</b>	✓	✓	✓	
<b>Music</b>	✓	✓	✓	
<b>Physical education</b>	✓	✓	✓	✓

(3) ナショナルカリキュラムの適用が難しい子供の評価

基本的に、義務教育段階の児童生徒は、ナショナルカリキュラムを適用することになるが、ナショナルカリキュラムの適応が難しい児童生徒の場合も多い。表 B-2 はそうした、児童生徒の割合を示した表である。この表からは、特別な教育的なニーズのある児童生徒のうち、英語（読む）では 83%、数学では 90%の児童生徒がキーステージ 1 の終了時にナショナルカリキュラムテストの水準を下回っていることになる。つまり、そうした児童はナショナルカリキュラムを適応することが難しい子供ということである。

こうしたナショナルカリキュラムを適応することが難しい児童生徒についても、キーステージ 1 とキーステージ 2 の終了時点で法定評価を行い、学習状況を評価することが行われている。そうした場合に、用いていたのが P スケール（Performance scales ; P-scales）である。

表 B-2 キーステージ 1 のナショナルカリキュラムテストの水準を下回る児童の特徴  
(Standards and Testing Agency, 2016 (執筆担当者訳) )

Keystage 1	英語(読む)		数学	
	ナショナルカリキュラムテスト 規準を下回る児童	児童総数の割合	ナショナルカリキュラムテスト 規準を下回る児童	児童総数の割合
SEND のある児童	83%	16%	90%	16%
不利な条件にある児童*	45%	26%	45%	26%
EAL の児童**	29%	20%	27%	20%

\*不利な条件にある児童とは、児童特別給付 (Pupil Premium) の対象となる者、6年間のうちのいずれかの時点で給食費免除対象であった者、少なくとも 12 か月間地方自治体の養護下にあった者を指す(内閣府, 2015)

\*\* EAL とは English as an additional language を表し、EAL の児童とは、移民などの英語を追加言語として学習している子供を指す。

2021 年以前は、知的障害や重度の障害、重複障害などにより、ナショナルカリキュラムによる学習評価ができない障害のある子供のために、1998 年から P スケールが用いられていた。

P スケールはカリキュラムではなく細分化された到達目標水準で、ナショナルカリキュラムのレベル 1 に達していない子供の到達目標の概要と重要なスキルについて設定している (QCDA, 2009)。1998 年に作成され、その後何度か改訂されている。通常キーステージの終了では、ナショナルカリキュラムアセスメント試験により、到達度を評価することになるが、P スケールを適用している子供の場合は、筆記試験による評価が難しいため、教師による評価を受けることになる。以前はこの評価は法定評価ではなかったが、2007 年より法定評価となっている(横尾俊・渡部愛理, 2015)。

この P スケールを用いることは、全国の学校が同じ用語と水準を使って、障害のある子供の進歩を評価することができ、子供について学校間での話し合いや比較を容易にし、教師が子供に何を期待すべきかを理解し、学校の責任を問う側が、学校が子供に対して許容できる進歩をしているかどうかを判断するのに役立つことを目的としていた (Standards and Testing Agency, 2016)。

この P スケールはナショナルカリキュラムが示す教科との連続性を保てるように検討されていたが、その項目が教科内容に重きが置かれていることにより一部の児童生徒に不相当であるという議論がされるようになったことから、2015 年 7 月にロッチフォード委員会が設立され、P スケールを廃止して、P 1 から P 4 の水準にある重度または最重度で多重な学習困難のある児童生徒に対して 7 つの観点で評価を行うことを勧告した (Standards and Testing Agency, 2016)。この 7 つの観点は、表 B-3 に示したような内容である。

重度または最重度で多重な学習困難のある児童生徒が、新しい知識をより深く理解し、実践的に応用できるようにするためには、従来のPスケールの内容よりも、子供の長期的な成長にとって有益な場合があり、新しい概念や技能の応用範囲の拡大や理解の深さの向上、あるいは新しい概念や技能の応用範囲の拡大など、横方向への進歩を認識するアプローチが、特に重度の特別なニーズのある子供にとって有益であることから、このような提案がなされた（Standards and Testing Agency, 2016）。

表 B-3 ロッチフォード委員会における7つの観点  
 (Standards and Testing Agency, 2016 (執筆担当者訳))

<p>表出 (response) : 応答性の評価は、子供が新しい刺激に注意を払っていることや、意味のある方法で反応していることを示す子供の行動の変化を評価しなければならない。このタイプの評価は、どのような異なる刺激が子供の注意を払う動機となるかを確立するために重要だ。これは学習のための事前の必要条件である。これは、特に、感覚や知覚が低下したり、非定型になったりしている多感覚障害のある子供の評価に関連している。</p>
<p>好奇心 (curiosity) : 好奇心の評価は、新しい刺激に手を伸ばしたり、新しい刺激の源を探したりすることによって、子供が新しい刺激への最初の反応をどのように構築しているかを示している。</p>
<p>発見 (discovery) : 発見の評価は、子供が新しい刺激にどのように反応し、どのように変化していくかについての情報を提供する。好奇心と発見は密接に結びついている。発達により高度な段階では、活動や概念への興味や探求心の度合いを示すのに役立つ。これらは両方とも、新しい知識や技能の習得を促進するのに役立つ。</p>
<p>予測 (anticipation) : 予測の評価は、子供が特定の刺激をある出来事と予測したり、期待したり、連想したりすることができるかどうかを示すものでなければならない。これは、子供の原因と結果の概念を測定するために重要である。</p>
<p>持続 (persistence) : 持続の評価は、子供が特定の項目や行動に注意を向け続けているかどうかを測定し、概念的な理解を深め始めているかどうかを測定する。注意を持続させる能力は、その活動に関連した学習を発展させるために十分な時間活動を維持し、その学習を定着させるために重要である。</p>
<p>自発 (initiation) : 自発の評価は、望ましい結果をもたらすために、子供が活動や刺激を調査するさまざまな方法とその程度を示している。これは、より高度な認知能力の発達と学習に必要な自律性を開発する上で重要な部分である。</p>
<p>探索 (investigation) : 探索の評価は、長時間の独立した実験を通して、子供が対象物や活動について積極的に調べようとしている度合いを測定する。これは、他の関与の側面よりも高度な自律性を示すものであり、継続的な学習のために重要である。</p>

また、2018年には、Pre-key stage standards が公表され、PスケールのP4からP8で評価されていた児童生徒はこの評価規準に移行することとなった（若林・吉川・坂井。清水・北川・海津・神山・宇野・井上・横倉，2020）。

#### (4) プレキーステージ スタンダード (Pre-key stage standards)

プレキーステージ スタンダードは、英語の読み、英語の書き、数学の特定の重要な側面に焦点を当て、キーステージの終了時のアセスメントの目的のためにつくられている。

各教科の枠組みには6つの達成水準があり、教師が判断の基礎とする「児童生徒ができること」が書かれている。この項目は、形成的な評価ツールではなく、キーステージ全体を通しての進歩の確認や、個々の学習プログラム、授業実践、教育方法の指針として使用するべきではないことが示されている（Standards and Testing Agency, 2020）。

プレキーステージ1 スタンダード (Pre-key stage 1 standards) とプレキーステージ2 スタンダード (Pre-key stage 2 standards) が定められており、前者はキーステージ1（5歳から7歳）終了時の法定評価時に適用される。6つの達成水準のうち、初期段階から4段階が示されている。後者はキーステージ2（7歳から11歳）の終了時の法定評価時に適用され、6つの達成基準が適応される。

この「児童生徒ができること (pupil can)」については、「児童生徒が英語の理解力と読解力においてある水準に達していると判断するには、教師はその児童生徒がその内容に含まれる全ての記述を満たしていることを証明するエビデンスを集める必要がある」（Standards and Testing Agency, 2020）と示されており、児童生徒の教室での日々の学習活動から得られる幅広い証拠に基づいて判断する必要がある。また、学習評価の対象となる教科以外の学習活動からも導き出されることもできるが、対象教科の学習だけでも、判断を裏付ける十分な証拠となり得るとされていて、教師が学習の中での子供とのやりとりの中で、得られた情報をもとに判断することが示されている。

例えば、表B-4で示したプレキーステージ1 スタンダード 英語の言語理解と読みの内容のスタンダード1の場合は、読み聞かせの活動の中で3つの項目全てがやりとりの中で、判断できる行動が見られる場合にスタンダード1の水準に子供がいると判断することができる。その内容は評価規準であることから、その項目はおおまかに示されており、学校における学習活動については、学校のカリキュラムと関連させながら、組織することとなる。

表B-4 プレキーステージ2 スタンダード 英語の言語理解と読みの内容(執筆担当者訳)

スタンダード1
言語理解 身近な物語や韻文について、大人から読み聞かせを受けているとき（1対1または小グループ）、児童生徒は以下のことができるようになる。 ・児童は、"Where is(the)...?"のような質問に対して、登場人物や場所の絵を正しく指し示すことができる。

<ul style="list-style-type: none"> <li>・これから起こることに期待することができる（ページをめくるなど）。</li> <li>・促された活動に参加したり、単語や韻を踏んだり、フレーズを繰り返したりすることができる。</li> </ul>
<p>スタンダード2</p> <p>単語の読み方</p> <p>児童は以下のことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 10 個以上の書記素を一つの音で言うことができる。</li> <li>・ 教師の助けを借りながら、既知の書記素と音を組み合わせることで単語を読むことができる。</li> </ul> <p>言語理解</p> <p>身近な物語や韻文について、大人から（1対1または少人数のグループで）読み聞かせを受けたとき、児童は以下のことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 例えば、'Where is he/she/it?', 'What is this?', 'Who is this?', 'What is he/she doing?'などの質問に答えることによって、理解を示すことができる。</li> <li>・ 予測可能なフレーズや反復句を一緒に言う。</li> </ul>
<p>スタンダード3</p> <p>単語の読み方</p> <p>児童生徒ができること。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 20 以上の書記素を1つの音で言うことができる。</li> <li>・ 2つまたは3つの既知の書記素をもつ単語の音を混ぜて、正確に読むことができる。</li> </ul> <p>言語理解</p> <p>身近な物語や韻文について、大人から（1対1または少人数のグループで）読み聞かせを受けたとき、児童生徒ができること。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 短い記憶を必要とする質問に答えることができる。</li> <li>・ 簡単な出来事を順番に説明できる（例：画像を順番に並べたり、物进行操作したり）。</li> </ul>
<p>スタンダード4</p> <p>単語の読み方</p> <p>児童生徒は以下のことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 40 以上の書記素について、それぞれ1つの書記素を含む、40 以上の音素を言うことができる。</li> <li>・ 5つまでの既知の書記素をもつ単語の音を混ぜて正確に読むことができる。</li> <li>・ 一般的な例外単語(common exception words) を読むことができる。</li> <li>・ 絵や文の文脈から単語を推測することなく、自分の音韻知識と一致させて本を音読することができる。</li> </ul> <p>言語理解</p> <p>身近な物語や韻文について、大人から（1対1または少人数で）読み聞かせを受けたとき、児童生徒は以下のことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 物語の中の出来事について、自分の体験と結びつけて話すことができる。</li> <li>・ 物語の一部を語り継ぐことができる。</li> </ul>

<p>スタンダード5 (KS1 期待水準に近づく)</p> <p>単語の読み</p> <p>児童生徒は以下のことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 40 以上の音素に共通する書記素が含まれる単語の音を混ぜて正確に読むことができる。</li> <li>・ 同じ書記素-音素対応表 (GPC) に含まれる 2 つ以上の音節の単語を正確に読むことができる。</li> <li>・ 多くの一般的な例外単語(<b>common exception words</b>)を読むことができる*。</li> </ul> <p>上記のような GPC のような本に対して、児童生徒は以下のことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 多くの単語を、素早く正確に読むことができる。</li> <li>・ 多くの知らない単語を正確に発音することができる。</li> </ul> <p>言語理解</p> <p>読み聞かせされた身近な本で、児童生徒は以下のことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師とのディスカッションで質問に答え、簡単な推論をすることができる。</li> </ul>
<p>スタンダード6 (KS1 期待水準で学習している)</p> <p>単語の読み</p> <p>児童生徒は以下のことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 2 音節以上のほとんどの単語を正確に読むことができる。</li> <li>・ 一般的な接尾辞を含むほとんどの単語を読むことができる。</li> <li>・ 大部分の一般的な例外単語(<b>exception words</b>)を読むことができる*。</li> </ul> <p>年齢相応に読む本の中で、児童生徒は以下のことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ほとんどの単語を、あからさまな発音間違いや混同をせずに正確に読むことができ、個々の単語の解説よりも理解に集中できる程度に流暢に読むことができる。</li> <li>・ ほとんどの知らない単語を、過度にためらうことなく、正確に発音することができる。</li> </ul> <p>言語理解</p> <p>すでに流暢に読むことができる本では、児童生徒は以下のことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 意味を理解しているかどうかを確認し、不正確な読み方を修正する。</li> <li>・ 質問に答え、幾つかの推論をする</li> <li>・ 読んだ本の中で、これまでに起こったことを説明する。</li> </ul>

(5) 重い知的障害のある児童生徒の評価規準 エンゲージメントモデル (Engagement Model)

エンゲージメントモデルは、国のカリキュラムのレベル以下で学習している生徒や、教科別学習に取り組んでいない児童生徒を教育する学校が用いる評価ツールである。エンゲージメントモデルでは、従来の教科的なスキルではなく、5つの観点を設け、それをもとにアセスメントすることが示されている。この5つの観点は、ロッチフォード委員会の報告書で示された7つの観点を基に設定されている (表 B-5)。

表 B-5 エンゲージメントモデルの5つの観点  
(Standards and Testing Agency, 2020 (執筆担当者訳))

<p><b>探索 (exploration)</b> : 探索は、児童生徒が新しい刺激や活動に対する最初の反応を、更に発展させることができるかどうかを示している (例えば、その活動に対して、無意識の反応や驚きの反応以上のものを示しているかどうか)。さらに、児童生徒はその刺激や活動に興味をもち、好奇心をもつかもされない (例えば、それに気付いたり、手を伸ばしたりすること)。同じ刺激や活動を異なる文脈や環境で提示しても、児童生徒が反応する場合、探索はより確立されたものになる (例えば、違う時間帯、違う場所、違う人たちと一緒にいるときなど)。</p> <p>探索は、新しい知識やスキルを身につけることができるようになるために、児童生徒がどの刺激や活動に興味をもつかを見極める上で重要である。</p>
<p><b>実現 (realisation)</b> : 実現は、児童生徒が新しい刺激や活動に対してどのような反応を示すか、あるいは慣れ親しんだ刺激や活動の新しい側面を発見する様子を示している。例えば、その刺激や活動を止めたり、変更しようとしたりすることで、その刺激や活動をもっとコントロールしたいことを示す行動を示す。児童生徒は、身近な大人が考える「驚き」「興奮」「喜び」「驚き」「恐怖」などを示すことが多い。</p> <p>児童生徒が新しく得た知識・技能を新しい方法で、異なる文脈や環境の中で使用した場合には、実現がより確立される。これは、児童生徒が自分の教育に興奮し続け、活動が日常化するのを防ぐために重要である。</p>
<p><b>予測 (anticipation)</b> : 予測は、児童生徒が刺激や活動をどの程度予測、期待、または出来事と関連付けているかを示している。聴覚、触覚、視覚などの手がかりを解釈して、身近な活動がもうすぐ始まる、あるいは終わることを予期することができる。</p> <p>合図や促しが少なくなっても、児童生徒が身近な活動が始まろうとしている、あるいは終わろうとしているということを意識すると、予測はより確立されたものになる。予測は、児童生徒が原因と結果を理解しているかを測る上で重要である。</p>
<p><b>持続 (persistence)</b> : 持続は、児童生徒がある刺激や活動に対して、もっと知りたい、もっと関わりたいと積極的に思えるほど長く注意を持続させることができるかどうかを示している。児童生徒がその刺激や活動に積極的に関わろうとする姿勢を見せると、持続性がより確立される。そのためには、視線や姿勢、手の動きを変えるなど、意図的な変化を示すことが必要である。</p> <p>持続は、児童生徒が自分の技能や知識を発展させ、強化し、応用するのに十分な時間、活動を維持することが重要であり、それによって望ましい結果を達成することができる。</p>
<p><b>自発 (initiation)</b> : 自発は、児童生徒が望む結果をもたらすために、刺激や活動をどれだけ、そして様々な方法で探っているかを示している。児童生徒が身近な活動において、指示を待つことなく自発的、自主的に行動するようになる。</p> <p>児童生徒が自ら望む結果を得るために、どのように環境に働き掛けるかを理解していることを示すと、自発はより確立されたものになる。自発は、児童生徒がより高度な進歩のために必要な自立心をどの程度発達させているかを確認するために重要である。</p>



これらの5つの観点を基に、学習においては、目標設定→計画→協働→観察→アセスメント・評価と調整（図 B-1）のプロセスを経て児童生徒の評価を行うこととなる。その際、目標設定の内容については学校で設定した教育課程を基本にこの5つの領域を関連づけて設定することとされている。

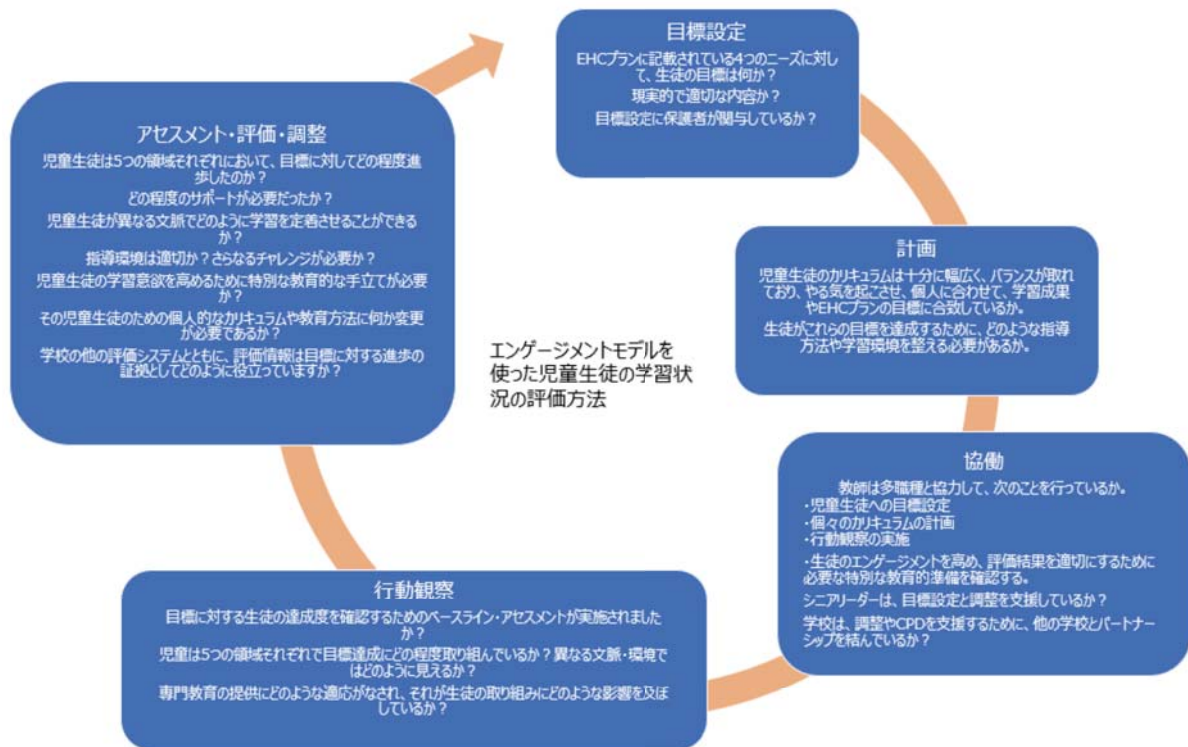


図 B-1 エンゲージメントモデルの評価プロセス  
(Standards and Testing Agency, 2020 (執筆担当者訳))

#### (5) イギリスの知的障害のある児童生徒の学習評価に関する考察

ここで示した、プレキーステージ スタンドアードとエンゲージメントモデルは、カリキュラムではなく、法定評価のための評価水準であることから、日本の制度と単純に比べることはできない。

また、エンゲージメントモデルを提案したロッシュフォード報告 (Standards and Testing Agency, 2016) では、多くの学校がPスケールを評価ツールとしての目的ではなく、カリキュラムとして使用していることに深刻な懸念を表明している。その懸念の理由として、「Pスケールの文字に従うのではなく、変化に富んだ刺激的なカリキュラムに沿って、様々な文脈や状況の中で知識、概念、技能を身につけることがはるかに重要である。評価も同様に、年齢や興味、ニーズに応じて異なる方法で子供の達成度や進歩を評価するように変化させなければならない。カリキュラムとしてPスケールを使用することの危険性は、教育が教師と子供との間の刺激的で発展的な交流ではなく、カチカチの箱のような運動になってしまうことである (執筆担当者訳)」と述べており、こうした児童

生徒のカリキュラムは学校で柔軟に設定し、法定評価においては政府から示された規準を用いることが求められるということが分かる。

障害の重い子供の教育においても、1998年からPスケールにより教科で評価することとしたイギリスの障害児教育だが、指導内容の設定と評価の考え方について、我が国と異なっているということがいえる。

しかしながら、重度または最重度で多重な学習困難のある児童生徒については、教科の観点ではなく探索、実現、予測、持続、自発の5つの観点で評価すべきという考え方については、今後、我が国においての重い知的障害のある児童生徒の学習評価について考える際に参考になるものであると考えられる。

## 引用文献

Department for education and science (1978) : Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people (The Warnock Report) , London: HMSO.

Department of Education(2014) : The national curriculum in England Framework document (<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>) (アクセス日 : 2022/01/11)

内閣府(2015) : 『諸外国における子供の貧困対策に関する調査研究』 報告書 ([https://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/chousa/h27\\_gaikoku/index.html](https://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/chousa/h27_gaikoku/index.html)) (アクセス日 : 2022/04/10)

QCDA (2009) : Introducing the Qualifications and Curriculum Development Agency. (<http://archive.teachfind.com/qcda/www.qcda.gov.uk/resources/publication46e1.html?id=be895a32-ceff-43dc-8c9e-5d1c2c5c6d3c>) (アクセス日 : 2022/02/09)

Standards and Testing Agency (2016) : The Rochford Review: final report. Review of assessment for pupils working below the standard of national curriculum tests. ([https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/561411/Rochford\\_Review\\_Report\\_v5\\_PFDA.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/561411/Rochford_Review_Report_v5_PFDA.pdf)) (アクセス日 : 2022/01/11)

Standards and Testing Agency (2020) : The engagement model Guidance for maintained schools, academies (including free schools) and local authorities(<https://www.gov.uk/government/publications/the-engagement-model>) (アクセス日 : 2022/01/11)

Standards and Testing Agency (2020) : Pre-key stage 1: pupils working below the national curriculum assessment standard for the 2020/21 academic year onwards(<https://www.gov.uk/government/publications/pre-key-stage-1-standards>) (アクセス日 : 2022/01/11)

Standards and Testing Agency (2020) : Pre-key stage 2: pupils working below the national curriculum  
assessment standard for the 2020/21 academic year onwards

(<https://www.gov.uk/government/publications/pre-key-stage-2-standards>) (アクセス日 :  
2022/01/11)

若林上総・吉川知夫・坂井直樹・清水潤・北川貴章・海津亜希子・神山努・宇野宏之祐・井上秀  
和・横倉久(2020) : 重度の学習困難のある子どもに対するイギリスの対応—全国共通カリキュ  
ラム (National Curriculum) との連続例によらない実践の模索

横尾俊・渡部愛理(2015) : イギリスにおけるナショナルカリキュラムとそれへのアクセスの手だて  
について. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 世界の特別支援教育, 24, 43-52.

米田宏樹・宮内久絵 (2015) : 英国の知的障害児教育におけるカリキュラムの現状と課題 : 1994  
年から2014年の文献レビューを中心に. 障害科学研究, 39, 75-89.

(執筆担当者 : 横尾俊)