

国立特別支援教育総合研究所

研 究 紀 要

第 43 卷

平成 28 年 3 月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

## 目 次

### 原著論文

- 西村 崇宏・土井 幸輝・梅沢 侑実・松森 ハルミ・藤本 浩志・和田 勉  
サイズ可変点字印刷システムを用いたマス間隔比が紙点字の触読性に及ぼす影響の評価 …… 1

### 事例報告

- 柳澤 亜希子・加藤 敦・飯島 杏那  
特別支援学校（知的障害）幼稚部における自閉症のある幼児の保護者支援  
－支援内容と支援を進めていく上での要件の検討－ …… 13
- 岡本 邦広  
知的障害を伴う高次脳機能障害のある児童に対する機能的アセスメントの効果  
－小学校特別支援学級の教師へのコンサルテーションを通して－ …… 29

### 研究展望

- 森山 貴史  
精神疾患や心身症のある児童生徒の教育的ニーズに関する一考察  
－A特別支援学校（病弱）教員対象の調査を踏まえて－ …… 45

### 調査資料

- 武富 博文・尾崎 祐三・松見 和樹・涌井 恵・横尾 俊・神山 努  
特別支援学校（知的障害）において高等部単一学部で構成する学校と高等部を含む  
複数学部で構成する学校の組織的・体系的学習評価の実施状況に関する比較検討 …… 59
- 金森 克浩・新谷 洋介・土井 幸輝・西村 崇宏・新平 鎮博  
特別支援教育における支援機器・教材のWeb検索に関する調査 …… 81
- 松見 和樹  
知的障害教育における学習評価の現状と課題  
－特別支援学校（知的障害）が作成した研究紀要、実践記録等の検討から－ …… 89

(原著論文)

# サイズ可変点字印刷システムを用いたマス間隔比が紙点字の触読性に及ぼす影響の評価

西村 崇宏\*・土井 幸輝\*・梅沢 侑実\*\*

松森 ハルミ\*\*・藤本 浩志\*\*\*・和田 勉\*\*\*\*

(\*教育情報部) (\*\*早稲田大学大学院人間科学研究科)

(\*\*\*早稲田大学人間科学学術院) (\*\*\*\*日本点字図書館)

**要旨：**特別支援学校（視覚障害）の専攻科や、社会福祉法人が開催する点字教室などにおいて、点字を十分に触読することのできない中途視覚障害者は多い。この背景には、点字の触読に慣れていない点字触読初心者にとって一般的な点字パターンが必ずしも触読しやすいものになっていないことに加え、点字製作を手掛ける企業にとって参考となる点字触読初心者の触読しやすい点字パターンに関する知見が不足していることが要因の一つとして挙げられる。そこで本研究では、点字触読の習熟度による影響を受けやすいマス間隔に着目し、点字触読初心者にとって触読しやすいマス間隔比（点間隔に対するマス間隔の比率）を明らかにすることを目的とした。具体的には、中途視覚障害者で点字の触読に不慣れな点字触読初心者を想定し、点字の触読経験のない晴眼者を対象とした評価実験を通じて、マス間隔比が点字の触読性に及ぼす影響を定量的に評価した。その結果、点字触読初心者にとって触読しやすいマス間隔比の条件を明らかにすることができた。

**見出し語：**紙点字、視覚障害者、マス間隔比、サイズ可変点字印刷システム、触読性

## I. はじめに

### 1. 背景

2014年1月に我が国は、障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）に批准し、本条約は2014年2月に効力を生じた。このような社会的背景を受けて、我が国でも、障害児・者に対する合理的配慮や支援技術の更なる進展が望まれている。その一つとして、外界からの情報の多くを取得する感覚器である視覚に障害のある視覚障害児・者への支援技術については、早急な対応が求められている。視覚障害児・者への支援技術として古くから普及しているものの一つに、点字がある。点字は、視覚障害児・者

が各自のペースで読み書きすることのできる感覚代行ツールであり、自由な行動を行うための情報伝達手段として視覚障害児・者の社会的自立を支援する重要な役割を担っている。

一方で、点字を習得するためには多くの技能の獲得や適切な教育が必要であり、そのハードルは非常に高い（Lowenfeld, B., Abel, G.L., Hatlen, P.H., 1969）。点字の触読は、墨字（筆記された文字や印刷された活字などの視覚的に読む普通文字）による読書と比べて約3～4倍の時間を要することからも（Grunwald, A.P., 1966；佐藤, 1984）、点字触読が容易な課題ではないことがわかる。そのため、特別支援学校（視覚障害）の専攻科や、社会福祉法人が開催する点字教室などにおいて、点字を十分に触

読することのできない中途視覚障害者は多い。統計的にも点字の識字率は決して高くはないといわれている。2006年に厚生労働省が公表した身体障害児・者実態調査結果によれば、点字を触読することのできる視覚障害児・者の割合は12.7%（調査対象者（視覚障害児・者）378名中48名）である（厚生労働省社会・援護局障害保険福祉部企画課，2006）。

上述の背景には、一般的な点字パターンが中途視覚障害者などの点字触読初心者にとって必ずしも触読しやすいものになっていないことが一つの要因として挙げられる。具体的には、その文字サイズ（点間隔，高さ）や文字間隔（マス間隔，行間隔）が小さくて触読しにくいことが、点字を習得する際の大きなハードルとなっている（中野・坂本・管・木塚・中島，1997）。とりわけ、点字学習を始めたばかりの中途視覚障害者は、触覚からの情報を頼りに点字を触読することに慣れていないこともあり、点字パターンが不適切であると、点字を触読できなかつたり、触読するのに多くの時間を要したりする。従って、点字触読初心者にとっても触読しやすい点字パターンを定量的に評価し、点字の設計に還元していくことが必要であると考えられる。実際に筆者らも、中途視覚障害者の点字指導に関わる点字図書館の職員や特別支援学校（視覚障害）の専攻科の教員から、点字を学習する過程において点字触読初心者にも触読しやすいパターンの点字が付された点字学習教材を求める声を聞くことは多い。

ところで、点字製作を手掛ける企業が参考とすべき点字の設計指針は既に存在している。日本工業規格では、階段やスロープ、エレベータなどの公共施設・設備や、家電製品、情報通信機器などの消費生活製品に付される点字の表示原則および表示方法について規定されており（日本規格協会，2006，2009），ここに記述されている点字パターンの規定値に基づいて点字が製作されている。しかし、この規定値は、日常的に点字を使用している視覚障害者を対象としたものである。先にも述べたが、点字の触読に不慣れな点字触読初心者は、点字触読に熟達した視覚障害者よりも点字の文字サイズや文字間隔を広くとらないと、十分に点字を触読できないと考えられる。黒田・佐々木・中野・木塚・堀籠（1995）

は、点字の習熟度が異なる視覚障害者に対して、マス間隔と行間隔を変えた条件下で点字の触読実験を実施している。その結果、触読しやすいマス間隔および行間隔の組合せ条件は、点字の習熟度によって異なる可能性があることを示している。このようなことから、点字の触読に慣れた視覚障害者と点字触読初心者では、それぞれ触読しやすい点字パターンが異なると考えられる。

従来、紙製の点字の触読しやすい点字パターンを評価した研究は数多くなされてきた（木塚・小田・志村，1985；黒田ら，1995）。しかし、これらの研究の多くは、既に点字を触読することのできる視覚障害者を対象としたものである。一方で、点字の触読に慣れていない点字触読初心者を対象とし、系統的に点字パターンを変化させて触読しやすい値を詳細に評価した研究は少ない。この理由としては、一般的な点字パターンでも触読に慣れている視覚障害者は読めてしまうが故に、これまで中途視覚障害者などの点字触読初心者に着目した評価研究はあまり多くはなされてこなかったことが考えられる（中野ら，1997）。加えて、従来の点字プリンタでは、評価実験で提示刺激として用いるための高精度な点字を作成することが技術的に難しいことも理由の一つである。そのため、任意の点字パターンを高精度に印刷できるシステムを用いて、触読初心者にとって触読しやすい点字パターンを定量的に評価することで、これまでにない新たな知見を示すことができると考えられる。

点字パターンを決定する主要素には、文字サイズ（点間隔，高さ）と文字間隔（マス間隔，行間隔）がある（図1参照）。このうち、マス間隔と行間隔は、とくに点字触読の習熟度の影響を受けやすいといわれている（木塚，1998）。また、中途視覚障害者および墨字使用者への点字学習指導の入門期では、マス間隔，点間隔，行間隔の広い点字を用いることが有効であり、とりわけ、マス間隔を広くとることが重要といわれている（文部科学省，2003）。これらのことから、本研究では、点字パターンの中でもマス間隔に着目し、点字触読初心者でも触読しやすい条件を明らかにすることにした。点字の1文字は縦3行，横2列の6点から構成され、この六つ

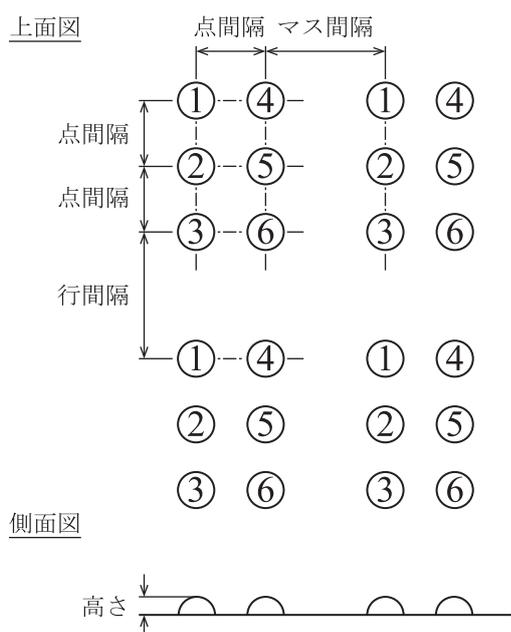


図1 点字パターンを決定する主要要素と点番号

の点の有無の組合せで五十音や数字、アルファベットなどを示す。単語や文章は、この1文字の点字をいくつか横に並べて作成することになるが、1文字ずつの点字パターンが認知できることに加えて、隣り合う点字同士に適切なマス間隔が設けられていなければ、単語や文章の触読は困難となる。また、適切なマス間隔は、点間隔によって異なると考えられる。点字の表示原則および表示方法に関する日本工業規格においても、点間隔とマス間隔の比率が点字の触読性に大きな影響を及ぼすとの理由から、点間隔0.1mm刻みでマス間隔の規定値を個別に示している（日本規格協会，2006，2009）。そのため、触読しやすいマス間隔比（点間隔に対するマス間隔の比率）を明らかにすることで、点字触読初心者にとって触読しやすいマス間隔の条件を示すことができると考えられる。

## 2. 目的

前節の内容を踏まえて、本研究では、点字触読初心者にとって触読しやすいマス間隔比を明らかにすることを目的とした。具体的には、中途視覚障害者で点字の触読に不慣れな点字触読初心者を想定し、点字の触読経験のない晴眼者を対象とした評価実験

を通じて、マス間隔比が点字の触読性に及ぼす影響を定量的に評価する。このようにして得られた結果を通じ、点字触読初心者が使用する点字について、触読しやすい点字パターンの一つを選択肢を示す。

なお、本研究では、点字触読初心者を“点字図書館や特別支援学校（視覚障害）の専攻科などに通う点字の習得過程にある中途視覚障害者”と定義する。

## II. 方法

本章では、マス間隔比が点字の触読性に及ぼす影響を評価した実験の方法について述べる。

### 1. 実験参加者

本実験では、中途視覚障害者でなおかつ点字を学習する過程にある点字触読初心者を想定し、点字の触読経験のない晴眼者10名に実験参加の協力を得た。点字の触読経験が触読性に影響を及ぼすという知見を踏まえ（徳田・佐藤，1987）、本研究では点字の触読経験による結果への影響を排除し、点字の触読経験に影響を受けていない人の触知覚特性に基づいた知見の獲得を目指す。実験参加者10名の平均年齢は21.9歳（標準偏差1.1歳）、利き手は全員右手であり、利き手人差し指の指腹に外傷や関連既往症はなかった。

### 2. サイズ可変点字印刷システム

提示刺激である点字の印刷には、点字プリンタ“NISE Graphic”（金子・大内・岡本，2005）を使用した。これは、特別支援学校（視覚障害）で広く利用されているESA721 Ver'95（株式会社ジェイ・ティー・アール製）（大内・澤田・金子・千田，2004）を基に、株式会社ジェイ・ティー・アールと独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（NISE）が共同開発した点字プリンタであり、点字のマス間隔と点間隔を任意に調整して高精度に点字を印刷することができる。具体的には、サイズ可変点字印刷ソフトウェア（渡辺・大内・土井，2011）を併用することで、マス間隔は3.0～7.0mm、点間隔は2.0～5.0mmの範囲において0.1mm間隔での印刷が可能と

なる。印刷精度については、ソフトウェアによる指定値と実際に印刷された点字の点間隔（点字の高さのp-p値（peak-to-peak value））の計測値との誤差が0.1mm以内である（渡辺ら，2011）。このことから、本研究で必要となる提示刺激を作成する上で、触読結果に影響を及ぼさない範囲で十分な精度で点字を印刷できると判断した。

本実験では、以上で述べた点字プリンタとソフトウェアから成るサイズ可変点字印刷システムを用いて、提示刺激を作成することにした。なお、本点字プリンタは、点字用紙にピンを押し付けて紙面を局部的に変形させることで点字の凸点を形成するエンボス式である。現在でも多くの点字プリンタにエンボス式が採用されており、本研究で採用した点字の作成法が一般的に普及しているものであることを付記しておく（大竹・緒・米沢・中鉢，1991）。

### 3. 提示刺激

本実験では、前節で述べたサイズ可変点字印刷システムを用いてマス間隔と点間隔を統制した点字3文字の文字列を作成し、提示刺激として用いた。文字は、図2に示す通り、6点の内1点だけが欠けている5点の点字パターンとして6種類を採用した。これは、点字を構成する点の数が点字の読みやすさに影響を及ぼすことに加え、6点の内5点を使用した点字パターンが最も読みにくいという知見（佐藤・河内，2000）を踏まえて決定した。さらに、1点のみで構成される文字などを除くことで、特異的な点字パターンの組合せによる触読のしにくさの影響を排除している。文字列を3文字で構成した理由は、実験時間を極力短くすることで実験参加者への身体的・心理的負担を軽減する倫理的配慮と、触読性に対するマス間隔の影響を調べるための連続した文字列として不足のない文字数であると判断したた

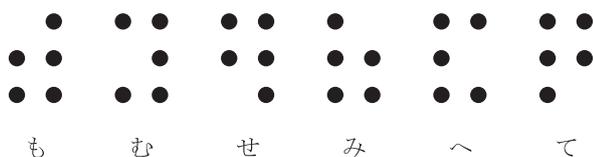


図2 実験に用いた6種類の点字

表1 本実験で採用した条件の組合せと各条件におけるマス間隔

マス間隔比 (マス間隔/点間隔)	点間隔 [mm]			
	2.0	2.5	3.0	3.5
1.2	—	3.0	3.6	4.2
1.4	—	3.5	4.2	4.9
1.5	3.0	—	—	—
1.6	3.2	4.0	4.8	5.6
1.8	3.6	4.5	5.4	6.3
2.0	4.0	5.0	6.0	7.0
2.2	4.4	5.5	6.6	—

マス間隔の単位：mm

めである。なお、3文字の選定は、同一条件内で同じ並び方の提示刺激が生じないように配慮しつつ、重複順列にて全試行でランダムに行った。また、点字の高さは、日本工業規格（日本規格協会，2006，2009）の推奨値に準拠させて0.3mmとした。

表1にマス間隔比および点間隔の条件を示す。マス間隔比は、点間隔に対するマス間隔の比率として7水準（1.2，1.4，1.5，1.6，1.8，2.0，2.2）とした。点間隔は、4水準（2.0，2.5，3.0，3.5 [mm]）とした。これらの水準の範囲については、点字の表示方法に関する日本工業規格（日本規格協会，2006，2009）で規定されるマス間隔比（1.4～2.0）および点間隔（2.0～2.5mm）の値を範囲内に含み、なおかつこれよりも小さい値から大きい値までをカバーできるように設定した。なお、点間隔の条件ごとにマス間隔比の組合せが異なる。これは、現実的に使用される点字パターンを想定し、マス間隔が極端に狭い条件（3.0mmより狭い条件）や広い条件（7.0mmより広い条件）を除外したためである。加えて、試行数を極力少なくすることで実験参加者への負担を軽減することと、提示刺激の作成に用いた点字プリンタの製品仕様（設定可能なマス間隔の範囲）を加味している。以上の条件で統制した点字を上質紙（30mm×60mm）に印刷し、提示刺激として実験に用いた。

### 4. 評価指標とその解析方法

本研究では、提示刺激である点字3文字の文字列について、いかに確信をもって正確かつ速く触

読することができるのかを評価するために、“誤答率”，“触読時間”，“確信度”の各評価指標を採用した。解析にあたり，実験条件ごとに危険率5%でSmirnov-Grubbs検定を実施し，検出された外れ値をデータから除外した。以下に，各評価指標の解析方法を述べる。

誤答率については，触読結果を誤答した試行数を全試行数で除した値の百分率を集計し，各条件で参加者10名の算術平均を取ることで求めた。

触読時間については，次節で述べる実験装置を用いて触読の開始から終了までの時間を計測し，各条件で参加者10名の算術平均を算出した。

確信度については，点字の触読結果に対する確信の程度として，5段階尺度（1：確信なし～5：確信あり）で回答させた。なお，確信度は主観的な評価指標であるため，評価基準には個人差が存在する。それ故，実験参加者間で評価の重みを等しくするために標準正規分布によって正規化し，各条件で参加者10名の算術平均を取った。具体的には，参加者ごとに下式（1）を用いて値を操作し，正規化された評価値E'を算出して評価に用いた。

$$E' = (E - \mu) / \sigma \quad (1)$$

ここで，Eは5段階尺度による確信度の評価値， $\mu$ は平均値， $\sigma$ は標準偏差である。

### 5. 触読時間計測装置

ここでは，触読時間を高精度かつ自動で計測するために開発した実験装置（図3参照）について述べる。装置は，赤色半導体レーザーで計測の開始と終了

を制御することのできるデジタルストップウォッチである。装置は，計測の開始と終了のトリガとなる赤色半導体レーザーを光源とした変位センサ（株式会社キーエンス製LJ-080）と，赤色半導体レーザーを照射させるためのアルミプレートから構成される。図3に触読時間の計測メカニズムを示す。まず，計測開始前には，赤色半導体レーザーは提示刺激である3文字の紙点字の直上を通るように面的に照射されている（図3（a））。ここでは，赤色半導体レーザーは反対側にあるアルミプレートに結像している。次に，人差し指を鉛直方向に下ろし，触読を開始する。アルミプレートに結像している赤色半導体レーザーが人差し指によって遮断された瞬間に計測が開始される（図3（b））。点字を触読している間は，アルミプレートへの赤色半導体レーザーの照射が遮断され，計測が続く。そして，提示刺激の触読が終わり，人差し指を提示刺激から離して赤色半導体レーザーがアルミプレートに再び結像した瞬間に計測は終了となる（図3（c））。本実験では，以上で述べた装置を用いて，触読時間の計測を行った。

### 6. 実験手順

実験開始前に，実験参加者を提示刺激および実験装置を載せた机の前に座らせて，実験内容の説明を行った。そして，実験参加者の利き手を手置台に載せ，人差し指を鉛直方向に下ろすだけで，3文字並んだ点字の左端の点字の上に指腹が触れるように手置台の位置を調整させた。また，本研究では，視覚からの情報を遮断して，あくまでも触知覚特性に基づいた触読しやすい点字パターンを評価するため

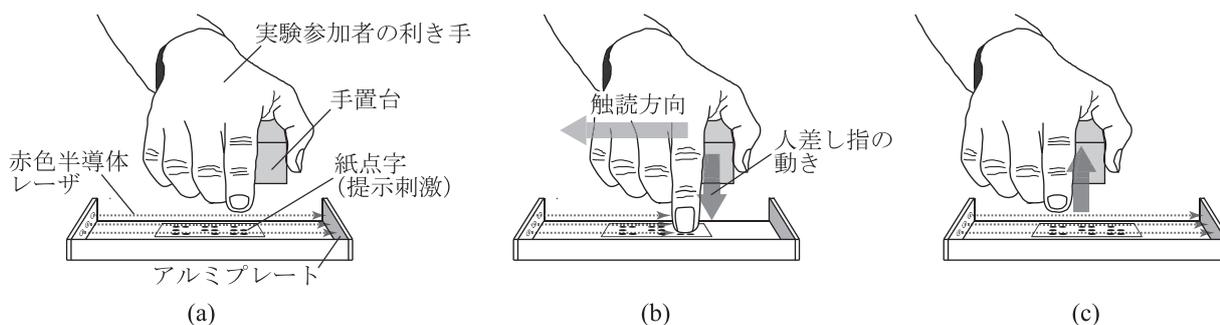


図3 触読時間の計測メカニズム

に、カーテンを使って実験参加者からは自身の手元の様子を視覚的に確認できないようにした。

実験手順を述べる。まず、人差し指を上げた状態で実験参加者を待機させる。そして、実験者の合図で実験参加者は人差し指を下ろし、提示刺激の触読を開始する。触読する際は、爪を立てずに指腹で点字の凸点を触察させ、3文字の点字全ての欠けている点の番号がわかった時点で速やかに指を提示刺激から離させた。次に、3文字の各点字の欠けている番号（図1中の①～⑥）と、触読結果に対する確信度（5段階（1：確信なし～5：確信あり））を口頭で回答させた。以上を1試行とし、全試行数は220試行（点字パターン22条件×各条件10試行ずつ実施）であった。なお、順序効果による結果への影響を排除するため、各条件の実施順序を実験参加者間でランダム化している。また、本試行の前に、本試行では実施しない点字パターンの提示刺激サンプルを用いて練習試行を行い、実験参加者が実験手順に十分に慣れて淀みなく計測を行えるようになった上で実験を開始した。実験時間は、適宜取った休憩時間を含め、いずれの実験参加者においても約2時間であった。

本研究は、“独立行政法人国立特別支援教育総合研究所における研究に関する倫理要項”に基づいて実施した。また、実験参加者へのインフォームドコンセントとして事前に実験内容を説明し、同意を得た上で実験を開始した。

### III. 結果

本章では、各評価指標の結果について述べる。なお、図4～6で示した図中のエラーバーは標準誤差を表す。

#### 1. 誤答率

図4に誤答率の結果を示す。全体的な傾向として、いずれの点間隔においても、マス間隔比が大きくなるにつれて誤答率は低くなる傾向がみられた。また、同じマス間隔比であれば、点間隔の広いほうが誤読率は低くなる傾向であった。具体的には、マス間隔比1.6以上かつ点間隔3.0mm以上の条件では誤読率が10.0%を下回り、比較的正確に点字を触読できる点字パターンの条件であった。また、点間隔2.0mmでは、マス間隔比を2.2まで大きくしても誤読率は45.0%と比較的高い値を示しており、他の条件よりも正確に触読することが困難な条件であった。

#### 2. 触読時間

図5に触読時間の結果を示す。誤読率の結果と同様に、いずれの点間隔でもマス間隔比が大きくなるにつれて触読時間は短くなる傾向がみられた。一方、点間隔に着目すると、同じマス間隔比であれば点間隔の広い条件で触読時間は短くなった。しかし、点間隔3.0mmと3.5mm間では、点間隔による顕著な差はみられなかった。全体的な傾向をみると、マス間隔比が1.8以上かつ点間隔が3.0mm以上の条

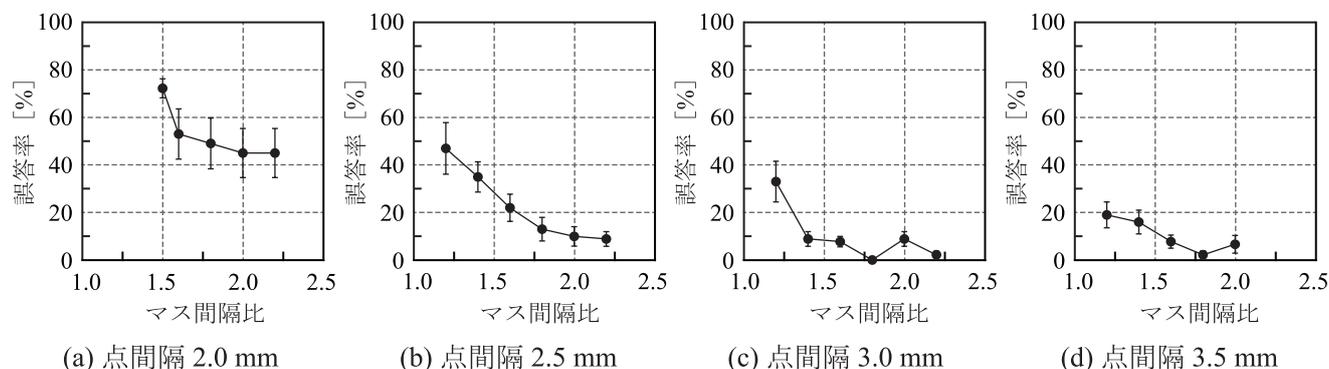


図4 誤答率の結果

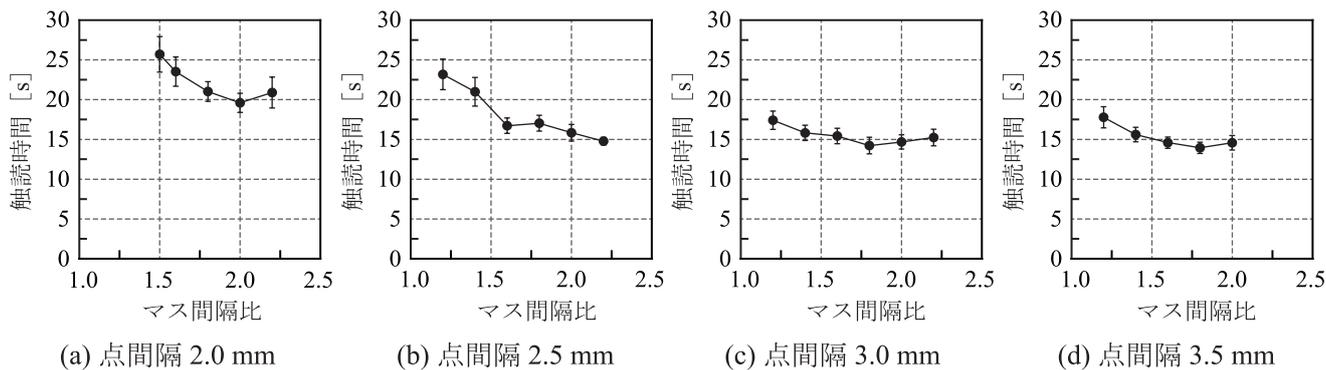


図5 触読時間の結果

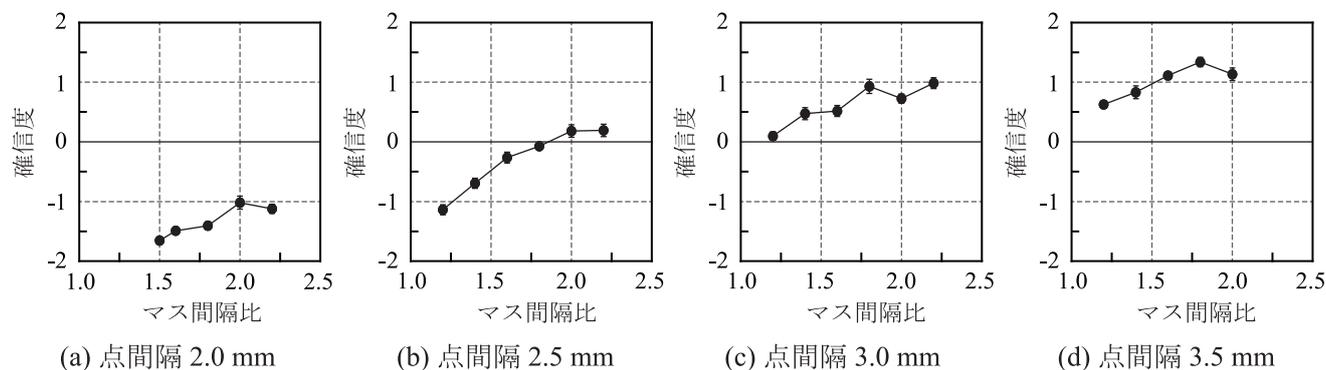


図6 確信度の結果

件では概ね触読時間が15.0sを下回り、他の条件と比べて速く点字を触読できていた。また、点間隔2.0mmでは、いずれのマス間隔比においても触読時間は20.0sを上回っており、他の条件よりも速く触読することが難しい条件であった。

### 3. 確信度

図6に確信度の結果を示す。図中の縦軸は確信度を示しており、値が高いほど点字パターンが触読しやすいと感じることを表す。なお、確信度0は全体の平均を意味する。全体的に、マス間隔比が大きくなれば、点間隔が同じであっても触読しやすいと感じる傾向がみられた。他方、マス間隔比が同じ条件であれば、点間隔が広がるにつれて確信度も高くなった。具体的には、マス間隔比を1.8以上かつ点間隔を3.0mm以上にすることで、確信度はおおよそ1.0となり、他の条件よりも主観的に触読しやすくなった。しかし、点間隔が2.0mmは、いずれのマス間隔比においても確信度が-1.0よりも低い値であ

ることから、他の点間隔の条件と比較して主観的にも触読しにくい条件であった。

### 4. 小活

全ての評価指標の結果をまとめると、マス間隔比が大きく、点間隔が広いほど、速く正確に確信をもって点字を触読することができた。具体的には、マス間隔比が1.8以上かつ点間隔が3.0mm以上になるように点字パターンを設計することで、点字を比較的正確に速く触読することができ、なおかつ主観的にも触読しやすくなった。一方、点間隔が2.0mmの条件では、マス間隔比を大きくしても、他の点間隔の条件と比較して、速く正確に確信をもって点字を触読することは難しかった。

## IV. 考察

結果より、マス間隔比が1.8以上かつ点間隔が3.0mm以上になるように紙点字のパターンを設計す

表2 日本工業規格における推奨値の組合せ（日本規格協会，2006，2009）（マス間隔比の値は筆者により追記）

点間隔 [mm] (1-4点間)	マス間隔 [mm]	マス間隔比
2.0	3.1~4.0	1.6~2.0
2.1	3.1~4.0	1.5~1.9
2.2	3.2~4.0	1.5~1.8
2.3	3.3~4.0	1.4~1.7
2.4	3.4~3.9	1.4~1.6
2.5	3.5~3.8	1.4~1.5

ることで、点字触読初心者でも点字を比較的正確に速く触読することができ、なおかつ主観的にも触読しやすいと感じることがわかった。各評価指標について具体的にその値をみていくと、誤答率は10.0%以下、触読時間は15.0s以下、確信度は約1.0となる条件であった。ここで、日本工業規格（日本規格協会，2006，2009）で規定されている点間隔、マス間隔および、ここから算出されるマス間隔比の推奨値の組合せを表2に示す。本研究で得られた結果と比較すると、まず、点間隔については、日本工業規格で規定される値の上限値（2.5mm）よりも広い3.0mmにすることで、点字触読初心者にも触読しやすい点字が作成できるようになると考えられる。具体的には、点間隔が2.5mmの場合、日本工業規格に準拠させてマス間隔比を1.4としたときの誤答率は35.0%、触読時間は21.0s、確信度は-0.7となる。これに対して、点間隔3.0mmでは、同じマス間隔比1.4の条件において、誤答率は8.9%、触読時間は15.8s、確信度は0.5となり、触読性は向上することがわかる。マス間隔比については、点間隔ごとに比較を行う。推奨値の下限である点間隔2.0mmの場合、日本工業規格ではマス間隔比を1.6~2.0の範囲で規定している。この条件における本研究の結果をみると、誤答率は45.0~53.0%、触読時間は19.6~23.5s、確信度は-1.5~-1.0となる。また、推奨値の上限である点間隔2.5mmの場合は、マス間隔比を1.4~1.5で規定している。点間隔2.5mm、マス間隔比1.4の条件下で得られた本研究の結果をみると、誤読率は35.0%、触読時間は20.1s、確信度は-0.7である。これらは、本研究で採用した他の条件と比較

しても、決して高い触読性を確保できる条件とはいえない。そのため、点字触読初心者にも触読しやすい点字を作成するためには、日本工業規格で規定される推奨値よりもさらにマス間隔比を大きくする必要がありといえる。一方で、点間隔が2.0mmのように狭い条件では、マス間隔比を大きくしたとしても、高い触読性を確保することは難しいと考えられる。本研究の結果において、点間隔2.0mmでは、マス間隔比によらずに、点字触読初心者が速く正確に確信をもって点字を触読することは困難である。そのため、点字触読初心者にも触読しやすい点字を作成するためには、点間隔を十分に広くとったうえで、適切なマス間隔比を設定する必要があると考えられる。なお、中途視覚障害者にとって触読しやすい点字として、点間隔やマス間隔を標準サイズよりも広くしたLサイズ点字がある。Lサイズ点字は、マス間隔比が1.6（マス間隔は3.84mm、横点間隔に対する比率）、縦点間隔（図1の1-2，2-3点間）が2.7mm、横点間隔（図1の1-4点間）が2.4mmである（日本点字普及協会，2015）。点字の高さが0.6mmであり、本研究で提示刺激として用いた点字（高さ0.3mm）の2倍と差が大きいため、今回の結果と比較することはできないが、Lサイズ点字のマス間隔比と触読性の関係についても、今後新たに評価する必要があると考えている。

ところで、本研究では、紙点字を対象として、中途視覚障害者にとって触読しやすいマス間隔比を評価した。一方、近年では無色透明な紫外線硬化樹脂インキ（Ultraviolet curable resin）で作成された点字（以下、UV点字と記す）の普及が進んでいる。UV点字は、紙やプラスチックなどの様々な素材に印刷でき、無色透明であるが故に墨字との併記ができるため、共用品としての可能性が大きい。また、素材が樹脂であるために紙製の点字よりも剛性が高く、指先に伝わる刺激が強いため、点字触読初心者には触読しやすいと考えられる。UV点字のマス間隔比が触読性に及ぼす影響を評価した先行研究によると、マス間隔比が2.0以上かつ点間隔が2.6mm以上であれば、確信をもって正確かつ速くUV点字を触読することができる（土井・西村・藤本・和田・田中・澤田・大内・金子・金森，2014）。点

字の高さが0.4mmであり、本研究（点字の高さは0.3mm）で得られた結果と単純に比較することはできないが、紙点字よりも狭い点間隔で高い触読性が得られている。マス間隔についても、比率ではなく、マス間隔（図1の4.1点間距離）に変換すると、5.2mm（=点間隔2.6mm×マス間隔比2.0）となる。他方、本研究で得られた触読しやすいマス間隔の値は5.4mm（=点間隔3.0mm×マス間隔比1.8）であることから、UV点字では紙点字の場合よりも狭い点間隔であったとしても、より狭いマス間隔で高い触読性を確保できていることがわかる。神経生理学的知見によると、点字パターンの触知に主に関与する皮膚機械受容単位は、メルケル触盤とこれに連なる神経繊維から成るSAI（Slowly Adapting type I unit, 遅順応I型単位）である（Phillips, J.R., Johansson, R.S., Johnson, K.O., 1990）。SAIは受容野が小さく、その境界が比較的鮮明であり、刺激を受容している間中応答が続く。また、凸点や浮き出し文字のような凸状の機械的刺激に応答しやすい。さらに、皮膚への押込みに対する触覚受容感度が高く（小林・前野, 1998）、刺激が押込まれた深度に応じて線形的に神経インパルスの発火頻度が高くなる（Mountcastle, V.B., Talbot, W.H., Kornhuber, H.H., 2009）。これらの知見を踏まえると、UV点字は剛性が高いが故に、紙点字よりも指腹部の皮膚を大きく変形させることで、SAIにおける神経インパルスの発火頻度が高くなり、より狭いマス間隔と点間隔の点字パターンでも高い触読性を確保することができた可能性が考えられる。なお、指への刺激が強くて触読しやすいUV点字を使用する場合でも、点字触読初心者にとって触読しやすいものとするためには、スクリーン印刷や非接触点字塗布装置（土井・河野・西村・藤本・田中・澤田・大内・金子・金森, 2013）などを用いて、高精度なUV点字を適切なパターンで印刷することが重要であると考えられる。また、UV点字は指先に伝わる刺激が強いため、長時間の触読では指先にかかる負担が大きく、紙点字と比較して疲労しやすいという当事者の意見もある。このように、紙点字やUV点字はそれぞれ異なる特長をもっていることから、中途視覚障害者が使用する場合には、個々の特性や点字の習得段階に応

じて選択されることが望ましい。

以上より、本研究では、点字触読初心者にとって触読しやすい点字のマス間隔比を示すことができた。なお、中途視覚障害者の点字の触読性に影響を及ぼす因子としては、マス間隔などの点字パターンの他にも、点字の指導法や病歴、年齢などが考えられる。これらの因子についても点字の触読性との関係性を評価し、得られた知見を総合的に判断した上で、中途視覚障害者にとって触読しやすい点字の在り方を示していくことが重要である。

## V. おわりに

本研究では、点字触読初心者にとって触読しやすいマス間隔比を明らかにすることを目的として、中途視覚障害者の点字触読初心者を想定した晴眼者を対象とする評価実験を行い、マス間隔比が点字の触読性に及ぼす影響を評価した。その結果、点字触読初心者にとって触読しやすいマス間隔比の条件を明らかにすることができた。

## 引用文献

- 土井幸輝・河野勝・西村崇宏・藤本浩志・田中良広・澤田真弓・大内進・金子健・金森克浩（2013）. 紫外線硬化樹脂点字・触図の新規作成装置の開発. 日本機械学会ロボティクス・メカトロニクス講演会2013講演論文集, 2A2-A05.
- 土井幸輝・西村崇宏・藤本浩志・和田勉・田中良広・澤田真弓・大内進・金子健・金森克浩（2014）. 紫外線硬化樹脂点字のマス間隔比が触読性に及ぼす影響. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 41, 27-36.
- Grunwald, A.P. (1966). A braille-reading machine. *Science*, 154 (3745), 144-146.
- 金子健・大内進・岡本原正（2005）. グラフィック出力に特化した点字プリンタの改良. 第31回感覚代行シンポジウム講演論文集, 101-105.
- 木塚泰弘・小田浩一・志村洋（1985）. 点字パターン認識を規定する諸要因. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 12, 107-115.
- 木塚泰弘（1998）. 点字のサイズと手触り. 日本の点字, 23, 19-23.

- 小林一三・前野隆司 (1998). ヒト指腹部構造と触覚受容器位置の力学的関係 (第2報, 動的接触解析手法および移動する平面と指の接触解析結果), 日本機械学会論文集 (C編), 64 (628), 268-275.
- 厚生労働省・援護局障害保険福祉部企画課 (2006). 平成18年身体障害児・者実態調査結果. 24.
- 黒田浩之・佐々木忠之・中野泰志・木塚泰弘・堀籠義明 (1995) 点字サイズが触読効率に及ぼす影響. 第21回感覚代行シンポジウム発表論文集, 55-58.
- Lowenfeld, B., Abel, G.L., Hatlen, P.H. (1969). *Blind children learn to read*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- 文部科学省 (2003). 点字学習指導の手引. 日本文教出版. 321-330.
- Mountcastle, V.B., Talbot, W.H., Kornhuber, H.H. (2009). The Neural Transformation of Mechanical Stimuli Delivered to the Monkey's Hand. In CIBA Foundation Symposium (Ed.), *Touch, Heat and Pain* (pp. 325-345). New York: John Wiley & Sons.
- 中野泰志・坂本洋一・管一十・木塚泰弘・中島八十一 (1997). 糖尿病性網膜症の触弁別 (2). 第23回感覚代行シンポジウム発表論文集, 157-160.
- 日本規格協会 (2006). JIS T0921 (高齢者・障害者配慮設計指針-点字の表示原則及び点字表示方法-公共施設・設備).
- 日本規格協会 (2009). JIS T0923 (高齢者・障害者配慮設計指針-点字の表示原則及び点字表示方法-消費生活製品の操作部).
- 日本点字普及協会:Lサイズ点字とは. <http://tenjifukyu.jp/activity/l-size/> (アクセス日, 2015-06-11)
- 大内進・澤田真弓・金子健・千田耕基 (2004). 盲学校における触覚教材作成および利用に関する実態調査. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 31, 113-125.
- 大竹勉・楮庭亮・米沢義道・中鉢憲賢 (1991). 点字読取り中の指先挙動解析. 電子情報通信学会論文誌A編, J74-A (10), 1576-1585.
- Phillips, J.R., Johansson, R.S., Johnson, K.O. (1990). Representation of braille characters in human nerve fibres. *Experimental Brain Research*, 81 (3), 589-592.
- 佐藤将朗・河内晴彦 (2000). 能動的触察条件における点字レジビリティの検討. 特殊教育学研究, 38 (2), 53-61.
- 佐藤泰正 (1984). 視覚障害児の読書速度に関する発達的研究. 学芸図書.
- 徳田克己・佐藤泰正 (1987). 盲人の点字触読速度に関する研究 (2) -速度に影響を与える要因の検討-. 読書科学, 31 (2), 65-71.
- 渡辺哲也・大内進・土井幸輝 (2011). 点間隔を広げた点字の読みやすさに関する研究. 電子情報通信学会論文誌D編, J94-D (1), 191-198.

# Evaluating the Effect of Character Spacing Ratio on the Readability of Paper-based Braille Using a Variable Size Braille Printing System

NISHIMURA Takahiro<sup>\*</sup>, DOI Kouki<sup>\*</sup>,  
UMESAWA Yumi<sup>\*\*</sup>, MATSUMORI Harumi<sup>\*\*</sup>,  
FUJIMOTO Hiroshi<sup>\*\*\*</sup>, WADA Tsutomu<sup>\*\*\*\*</sup>

(\*Department of Education Information) (\*\*Graduate School of Human Sciences, Waseda University)

(\*\*\*Faculty of Human Sciences, Waseda University) (\*\*\*\*Japan Braille Library)

## Abstract:

In specialized courses at schools for the blind and in Braille lessons offered by social welfare organizations, many people with acquired visual impairments cannot learn to adequately read Braille. In addition to the common Braille patterns being difficult to read for Braille reading beginners, one of the reasons is the scanty knowledge of Braille book manufacturing companies regarding what Braille patterns would be easy to read for beginners. This study focused on character spacing, which readily affects Braille reading ability, to determine a suitable character spacing ratio (ratio of character spacing to dot

spacing) for beginners. Specifically, considering beginners with acquired visual impairments who are unfamiliar with reading Braille, we quantitatively evaluated the effect of character spacing ratio on Braille readability through an evaluation experiment using sighted subjects with no experience of reading Braille. Results revealed suitable character spacing ratio to make reading easy for Braille beginners.

**Key Words:** Paper-based Braille, People with Visual Impairments, Character Spacing Ratio, Variable Size Braille Printing System, Readability



(事例報告)

## 特別支援学校（知的障害）幼稚部における自閉症のある幼児の保護者支援 －支援内容と支援を進めていく上での要件の検討－

柳 澤 亜希子\*・加 藤 敦\*\*・飯 島 杏 那\*\*\*

(\*企画部) (\*\*福島県立西郷養護学校) (\*\*\*)筑波大学附属久里浜特別支援学校)

**要旨：**本稿では、特別支援学校（知的障害）幼稚部における自閉症のある幼児の保護者支援の内容と支援を進めていく上での要件について検討することを目的として、家庭生活支援（2事例）の指導記録と親子教室に参加している母親16名を対象に実施したアンケートを分析した。この結果、保護者支援を進めていく上での要件として、3点が示された。1点目は、表出されにくい保護者の本音を聞き、保護者が抱えている問題やニーズを把握することであった。2点目は、個々の子育てや家庭生活に直結する内容を取り上げることであった。3点目は、保護者の主体性を育む機会を設定することであった。これらを総じて、教師の保護者理解の姿勢と、保護者が自閉症のある我が子の視点に立って子育ての方法を考えることができる活動内容を提供することの重要性が示唆された。

**見出し語：**自閉症幼児，保護者支援，親子教室，家庭生活支援

### I. 問題と目的

自閉症は、ことばや感情の交流を通して他者との関係を築くことの難しさ、社会性の障害、興味や活動の局限といった特性を有する。また、上述した中核的な障害特性に加えて、他傷や自傷、衝動・多動性、強迫的行動、かんしゃく、感覚過敏等の特性を伴う。柳澤（2012）は、自閉症のある子どもと暮らす家族が抱える特徴的な問題に、上述した自閉症のある子どもの行動面への理解や対応の難しさがあること、そして、そのことが家族の心理的な負担と強い関連性があることを指摘している。先行研究においても、自閉症のある子どもが示す行動面への理解や対応の難しさは、家族のメンタルヘルス（Bromley, Hare, Davison, & Emerson, 2004; Weiss, 2002; Weiss, Cappadocia, MacMullin, Viccili, & Lunskey, 2012）に影響を及ぼしたり、養育上

のストレスをもたらしたりする（Dabrowska & Pisula, 2010; Davis & Carter, 2008; Estes, Munson, Dawson, Koehler, Zhou, & Abbott, 2009）ことが示されている。また、自閉症のある子どもを養育する親は、障害のない子どもの親（Baker-Ericzen, Brookman-Frazee, & Stahmer, 2005; Dabrowska & Pisula, 2010; Smith, Hong, Seltzer, Greenberg, Almedia, & Bishop, 2010; Weiss, 2002）やダウン（Dabrowska & Pisula, 2010; Holroyd & McArthur, 1976）、発達遅れ（Estes, Munson, Dawson, Koehler, Zhou, & Abbott, 2009）等のその他の障害（Duarte, Bordin, Yazigi, & Mooney, 2005）のある子どもを養育する親よりもストレスが高いことが報告されている。

さらに、自閉症のある子どもが示す行動は周囲の理解を得ることが難しいため、自閉症のある子どもの親はレジャーやレクリエーション、買い物等の地域や屋外での活動に参加することに難しさを感じて

いる（Fox, Vaughn, Wyatt & Dunlap, 2002; Lam, Wong, Leung, Ho, & Au-Yeung, 2010）。このことは、自閉症のある子どもを含めた家族生活に制約をもたらし、ひいては自閉症のある子どもとその家族の生活の質に影響を及ぼすと考えられる。

以上のように、自閉症のある子どもと暮らす家族が直面する特徴的な問題が、家族の心理面や家庭生活に及ぼす影響、ひいては自閉症のある子どもの子育てにもたらされる影響を考慮すると、早期からの家族への支援が重要になる。特に、子育ての中心的な役割を担っている母親に対する支援の必要性は高い。坂口・別府（2007）は、就学前の自閉症のある子どもを養育する母親においては、我が子の母親に対する愛着行動が少ないことで母親が「周りに理解されていない」、「受け入れられていない」と感じ、そのことでストレスを生じやすいことを指摘している。子育てへの自信を喪失し、孤立感を生じやすい幼児期の子どもを養育する母親を支援することは、自閉症のある幼児や父親等のその他の家族を間接的に支援するという意味においても非常に重要であると考えられる。

国内では、従来、療育機関（後藤・本田・岩佐・木村・清水, 2006; 後藤・三隅・清水・今井・岩佐, 2009; 小澤・三隅・下浦, 2004; 寺西・赤間・三隅・岩佐・本田・清水, 2009）や医療機関（津田・田中・高原・橋本, 2012）で、自閉症のある子どもの早期療育と共に親に対する支援も行われてきた。具体的には、親が自閉症の特性を理解し、それに応じた対応スキルを身に付けることにより育児ストレスを軽減したり、前向きに子育てに取り組めるように動機づけを高めたりすることをねらいとした活動が行われてきた。また、小澤ら（2004）は、親への支援が専門機関への依存を生み出さないようにとの考えから、親が問題解決能力を身に付けることを目的とした自助グループ活動の運営を支援するプログラムを実施している。

National Research Council（2001）は、出生から8歳までの自閉症のある子どもを対象に実施された効果的な教育的介入に関する研究を総覧した結果、自閉症と診断されてからできる限り早い時期に教育的介入を開始すること、また、家族の参加は自閉症

のある子どもへの効果的な教育の要因であるとし、自閉症のある子どもと家族にとって自然な環境（家庭や幼稚園等）の中で教育を進めることを推奨事項に示している。前述した坂口・別府の指摘を踏まえると、幼児期の家族に対しては我が子との愛着関係を築いていけるように、また、親をはじめとする家族が自閉症のある幼児の指導・支援に積極的、意欲的に参画していけるように支援していくことが求められる。

教育現場においては、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012）の中で、早期からの教育相談・支援の充実と、学校と家庭との密接な連携のために保護者を支援することの重要性を示している。特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚園・小学部・中学部）（文部科学省, 2007）には、特別支援教育のセンターとしての幼稚園運営の役割として早期からの教育相談・支援を行うことが明示されている。しかし、自閉症のある幼児が在籍する特別支援学校（知的障害）幼稚園は、全国的にその設置校数が9校（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2015）と非常に少ないため、特別支援学校（知的障害）幼稚園で実践されている自閉症のある幼児の保護者支援の取組は、早期の教育相談・支援を考えていく上での参考となり意義があると考えられる。

以上のことから、本稿では、自閉症のある幼児が在籍するA特別支援学校（知的障害）幼稚園（以下、A校幼稚園）における母親を主とした保護者支援の実践（平成24～26年度）を取り上げ、自閉症のある幼児を養育する保護者支援の内容と支援を進めていく上での要件について検討することを目的とする。

## II. A校幼稚園での保護者支援の取組

まず、A校幼稚園で実践されている保護者支援の取組について概説する。

A校幼稚園の重点努力事項には、保護者懇談会、個別の教育相談、親子教室の開催、授業参観、家庭訪問、連絡帳を中心としたやりとり、幼稚園便りの発行やメールマガジンの配信等を通して、教師と保

護者が子どもについて共通理解できるように努めることが掲げられている。上述のうち、A校幼稚部での特徴的な保護者支援の取組としては、親子教室とメールマガジンの配信が挙げられる。

## 1. 親子教室

親子教室は、幼稚部在籍幼児の保護者を対象として、月1～2回の頻度で年間約20回程度（平成26年度は18回）実施している。

親子教室の開始は、平成16年度に遡る。開始当初のねらいは、保護者が自閉症の特性に応じた指導方法や幼稚部での指導を教員と共有し家庭で応用することであった。

過去5年間の取組を振り返り、平成22年度からは、保護者が我が子への関わり方を身に付けるといふねらいに加えて、保護者が我が子の行動の意味や思いを理解すること、保護者と教師の情報共有だけでなく、保護者同士の学び合いや情報交換の場とすることをねらいとして親子教室で取り上げる内容を見直し、現在に至っている。親子教室は平日（13時30分～14時30分）に実施されており、主な参加者は

母親である。

表1に、親子教室の年間計画（平成26年度）を示した。親子教室で取り上げるテーマや内容は、幼稚部主事が子ども達の学校での成長や様子、連絡帳の記述、担任からの情報等を基にしながら保護者の要望も踏まえて設定したり、内容の改善を図ったりしている。親子教室では外部講師を招聘し、専門的な知見を提供する場合があるが、通常は幼稚部主事が中心となって担当している。ただし、家庭生活支援については、各学級担任も実施に携わっている。

親子教室で扱う内容は、学部主事による講義と保護者が実際に活動する演習とで構成されている。講義では、「子ども理解」と題して幼児期の発達や行動について学んだり、学校での子どもの成長を保護者と一緒に振り返ったりすることで、保護者の我が子に対する理解を深めることを目的としている。

他方、演習では、親子遊び、サポートブック（支援者向けに我が子の障害特性や接し方、支援方法等の情報をまとめた冊子）の作成、保護者同士が協力し合って主体的に取り組む夏祭りの開催及び家庭生活支援がある。これらの活動では、保護者が講義で

表1 親子教室の年間計画（平成26年度）

回	開催月	テーマ
1	5月	親子教室の説明、保護者同士の交流
2		子ども理解①幼児期の発達・行動理解
3	6月	親子遊び
4		子ども理解②行動理解、子どもへの関わり方
5		夏祭り：説明
6	7月	子ども理解③1学期の様子、夏休みに向けて
7	8月	夏祭り：実施
8～10	9月～10月	家庭生活支援の説明、内容の検討（全体）
		家庭生活支援：担任との検討（個別）
		家庭生活支援：実施（個別）
11～12	10月～11月	家庭生活支援：振り返り（全体）
13	12月	2学期の振り返り
14	1月	冬休みの振り返り
15	2月	歯について
16		子ども理解④サポートブックについて
17		子ども理解⑤サポートブックの作り方
18	3月	1年間の振り返り

学んだ知識を基にしながら、我が子のために自ら考え、工夫する活動を通して子育てに活かしていける力を身に付けることを目的としている。この保護者主催の夏祭りと家庭生活支援は、A校幼稚園独自の保護者支援の取組である。

### （1）保護者主催の夏祭りの実施

本活動は、人混みや喧騒等が苦手な地域の夏祭りに参加することが難しい自閉症のある我が子に対して、家族と一緒に夏休みの思い出を経験させたいという保護者からの申し出により、平成25年度から実施されている活動である。そのため、本活動においては、保護者が主体的に活動を企画・運営することとし、幼稚園教員は協力者として参加している。

本活動では、年長（5歳児）や年中（4歳児）の子どもをもつ保護者が中心となり、年少（3歳児）の子どもをもつ保護者をリードしながら準備を進める。企画段階では、前年度の取組を参考にしながら保護者が幼稚園の活動を参観して、子ども達が楽しむことができる工夫や配慮について考えたり、保護者同士が様々なアイデアを出し合ったり、自身の得意分野を活かしたりして我が子をはじめとする子ども達が夏祭りを楽しめるように創意工夫して活動を作り上げていく（図1, 2）。

準備の過程では、保護者同士がお互いの子育てに関わる悩みを相談し合う姿が見られ、保護者同士の交流を深めたり結束を強めたりする機会にもなっている。本活動の企画や当日の運営は、母親が主体となって進めているが、準備段階では父親の協力も得



図1 保護者制作のアトラクション①



図2 保護者制作のアトラクション②

ている。

例年、本活動には幼稚園の在籍児をはじめ保護者、きょうだい、祖父母等の家族が参加している（平成26年度は約60名が参加し、平成25年度の開始から2年間で延べ約120人が参加）。本活動を通じて学級の枠を超えた保護者同士のつながりが深まり、保護者同士が連携して主体的に活動に取り組んだ結果として得られた達成感や自信が、家庭生活や地域生活にも活かされていくことが期待される。

### （2）家庭生活支援

A校幼稚園では校内で行う支援だけではなく、学級担任が在籍児の家庭に支援を行う家庭生活支援を実施している。A校幼稚園では、年に3回実施している家庭訪問とは別に家庭生活支援を行っている。

家庭生活支援は、開始当初は希望した保護者のみを対象としていたが、平成25年度から幼稚園の保護者全員を対象として親子教室の活動の一環として位置づけられている。家庭生活支援では、家庭における自閉症のある子どもの課題や保護者が子どもと共に、家庭生活や地域生活で取り組みたいことを保護者と学級担任が話し合い、設定した目標の達成に向けて具体的な方法を共に考え実施することを目的としている。

家庭生活支援は、毎年度、親子教室の活動の中で

2か月間に渡り、家庭生活支援の概要説明から事後の振り返りまで計8日間実施され、「家庭生活支援シート」に基づいてP-D-C-Aサイクルで展開される。具体的には、①保護者のニーズ（希望や課題）を掘り起し、担任と保護者が家庭生活支援で取り上げる内容や具体的な支援方法を検討・決定して計画を立案し、②実施し、③実施内容の振り返りを行い、④改善点や課題点を踏まえて再度取組を行ったり、あるいは実施した取組を発展させて新たな課題に挑戦したりする流れで進められる。

また、家庭生活支援では、教師が必要に応じて保護者の相談に応じたり助言したりするが、継続的な取組を目指しているため、実施の段階以降では保護者自らが、我が子の成長に応じて必要な取組内容や支援方法を考える力を身に付け、主体性をもって進めていくことを大切にしている。このため、保護者の思いを引き出すことができるよう保護者との信頼関係を築くことに加えて、保護者をはじめとする家族が、家庭でどのようなニーズを有しているのかを聞き取り把握する力が必要である。家庭生活支援は、親子教室の活動の一環として計画されているため、この活動を実施すること自体が目的となったり、事前に決めた計画の中での実施で満足したりするのではなく、日常的に保護者を始めとする家族や子どものニーズの把握に努める姿勢が教師に求められる。したがって、家庭生活支援では、子育てに苦慮している保護者や自ら課題を見出せない保護者の意識をいかにして高めていくかが課題となる。

## 2. メールマガジンの配信

A校幼稚園では、幼稚園だより（週に1回紙媒体で配布）に加えてメールマガジンを毎日配信している。メールマガジンの配信の対象は、幼稚園在籍児の保護者と幼稚園担当教員、管理職であり、希望によって祖父母等の親戚にも配信している。直接、子育てを担っている保護者に限定するのではなく、より広い意味での家族を対象にしているのが本取組の特徴である。

メールマガジンは、幼稚園での教育活動や子どもの様子がわかる写真を添えてその日の学校での子どもの様子を伝えることにより、保護者の我が子に対

する理解を深めてもらうことを目的としている。また、メールマガジンのもう1つの目的は、保護者が不安や悩みを抱えて孤立しないように共通の話題を提供し共有することにより、保護者同士の結びつきや家族内での理解を拡げていくことである。

メールマガジンの配信について、保護者からは子どもとのやりとりに活用している、学校での子どもの様子を知ることができる、仕事で忙しい父親や遠方の親戚にも子どもの様子を知ってもらえることができる、我が子の成長の記録になる等といった肯定的な意見が寄せられている。メールマガジンでは、その日の出来事の報告に終始するのではなく、保護者に幼稚園での教育活動のねらいや意図が伝わるように記載内容を精選すること、また、メールマガジンに掲載された内容が保護者間で共有されることから、そこでの話題を親子教室につなげていくことが課題として挙げられる。

## Ⅲ. 方法

### 1. 協力者

A校幼稚園に在籍する知的障害を伴う自閉症のある幼児（3歳児6名、4歳児5名、5歳児5名）を養育している母親であった。

### 2. 分析対象

#### (1) 家庭生活支援の指導記録

本稿では、平成26年度9月～11月にA校幼稚園の親子教室の活動の一環として実施された5歳児の保護者2名の家庭生活支援について、学級担任（共著者。平成25年度から継続的に家庭生活支援に携わっている）の指導記録と母親作成による「家庭生活支援シート」の記録を基に、取組過程と実施後に見られた母親の態度や意識について検討した。

#### (2) 親子教室への参加に関する振り返りのアンケート

本アンケートは、当該年度に実施した活動の効果（子育てへの活用度や親子教室への参加を通じて母親自身が感じる成長）と保護者の要望を把握することで、次年度の親子教室の内容の見直しや改善に役

立てる情報を得るために親子教室に参加した在籍幼児の母親16名を対象に実施された。

上記の目的に沿ってアンケートでは、①子育ての参考になった親子教室のテーマ（上位5つを選択）とその理由（自由記述）、②親子教室の内容の活用度（4件法）、③1年間を振り返っての母親自身の成長や身に付けることができたと思われる力、④今後身に付ける必要があると思う力（自由記述）の計4項目について尋ねた。アンケートは、平成26年度親子教室の最終日に幼稚園主事が母親に対して趣旨を説明した上で実施し、後日、回収した。

本稿では、家庭生活支援の事例と保護者の1年間の親子教室への参加の振り返りのアンケートの結果を踏まえて、自閉症のある幼児を養育する保護者支援の内容と支援を進めていく上での要件について検討する。

### 3. 倫理的配慮

実践の公表については、A校において口頭により保護者から同意を得た。また、親子教室への参加の振り返りのアンケート結果と事例の公表については、学校管理職の承諾も得た。

## IV. 結果及び考察

### 1. 家庭生活支援の取組にみる母親の自閉症のある我が子への捉えや態度等の変容

#### (1) 事例1

##### ①対象幼児の実態と家族構成及び家庭環境

A児は、4歳の男児であった。不明瞭ではあるが1語文や2語文の発語があり、言葉や表情でコミュニケーションをとることができた。しかし、自分の思い通りにいかないことがあると、大きな声を出したり走り回ったりすることがあった。学校でのA児は、担任を中心に自身の思いを主張することが増え、集団活動に参加しなかったり、何事も拒否したりする様子が見られた。また、その一方で大声を発したりして教師の注目を引き、自分の思いを伝えようとする様子が見られた。

家族構成は、父親、母親、A児の3人家族である。A児の両親は、入学当初から在籍校のPTA活

動に参加したり、異なる学年の母親同士の交流の場を設定したりするといったように、学校や保護者間との関係づくりに積極的に取り組んでいた。さらに、A児の両親の祖父母は近隣に住んでおり学校行事に来校したり、日常的にA児の世話をしてくれたりと協力的であった。その一方で、両親と祖父母の間でA児の障害に対する捉え方に違いがあり、母親は自分自身の子育てに自信をもてず、その悩みを担任に打ち明けることがあった。

#### ②取組実施前の母親の様子

家庭生活支援で使用しているワークシート（家庭生活支援シート）を基に母親から家庭や地域でのA児の様子や課題等を聞き取り、学校での様子と照らし合わせながら取り組むべき課題を検討した。この聞き取りの過程で日頃、悩んでいることや困っていることについて尋ねたところ、「言葉にもしたくない、文字にも起こしたくないことがある。だけど、（先輩の保護者から）先生なら話を聞いてくれると言われたから」と、家庭生活支援シートには記述されなかった母親の思いや悩みを聞くことができた。家庭生活支援で取組む内容を検討した結果、「A児と一緒に外食を楽しむ」という目標に決定した。この目標を設定した理由には、母親から外食先ではA児が落ち着いて座っていないため彼に注意を払わなければならない、楽しんで食事ができないという申し出があったからであった。また、以前、祖父母も一緒に外食をした際に、A児が店内で奇声を発したり走り回ったりしたことで祖父母から「しつけができていない」と指摘されたことや、父親と3人で外食した際に父親の協力を得られなかったことがあり、母親は外食時の経験が辛い思い出となっていた。

母親が「A児と一緒に外食を楽しむ」ことができる前段階として、まずはA児自身に「外食は楽しい」ということを経験させることにした。この目標を達成するために必要な課題を設定し、母親が取り組むことができると前向きに感じられるように支援した。目標を決定した後に、母親は「先生がやるっていったんだからね。後悔しても知らないよ」と何度も担任に伝えてきたり、他の保護者に「うちは無謀なことに挑戦するけれど、それも良い経験かなと思って」と言ったりと取組に対して消極的な発言を

する様子が何度か見られた。

### ③取組実施時の母親の様子

取組は、昼食時の混雑時を避け地域のレストランで実施した。母親は、A児が立ち歩きたくなった時にドリンクバーを依頼することを提案し、母親自身がA児の立ち歩く姿を肯定的に捉えたり、立ち歩くA児を誘い掛けたりすることができるようになった。A児は、終始落ち着いて食事することができ、立ち歩くこともほとんどなく天井の照明を見たりメニューを見たりして過ごすことができた。このため、落ち着かなくなった時のために用意していた絵本やお絵かき道具等の玩具を使用することなく、過ごすことができた。

### ④取組実施後の母親の様子

母親は、いつもと異なるA児の様子を目の当たりにし、過去の外出時にA児が見せた姿ではないことに驚いていた。こうしたA児の成長について、母親は「教師が傍にいるからできた」と言いながらも「やってみるものだ」と喜んでいて、この成功体験をきっかけとして、翌週には母親とA児の2人で同じ店に行き外出することができたとの報告がなされた。

### ⑤取組を通して見られた母親の変容

本事例の母親は、教育活動に積極的に参画していたが、祖父母や父親のA児に対する理解や協力が得られないことから自身の子育てに自信がもてない状況であった。担任が時間をかけて本心を聞き出したことにより、母親はA児の課題に迫りながら取組を進めることができた。教師側の考えを強調するのではなく、まずは母親の真意を探ろうとする教師の姿勢が重要であることを本事例は示している。当初、母親は、本取組に対して消極的であった。このことは、計画段階での母親の発言からもうかがえた。しかし、本取組に挑戦したことで母親は一見すると問題と捉えられがちなA児の行動には、どういった意味があるのか捉え直したり、意味付けしたりすることができた。このことは、母親の我が子に対する安心感や関わりへの自信となり、A児と二人で外出に出かけるといった母親の自発的な行動につながると推察される。

## (2) 事例2

### ①対象幼児の実態と家族構成及び家庭環境

B児は、5歳の男児であった。B児は、発語はないが不明瞭ながらも「おねがい」という言葉を発し、両手を打ち合わせる身振りで自分の要求を伝えることができた。大人からの身振りや指さし、「待って」等の簡単な言語指示を理解し、写真を手掛かりに見通しをもって行動することができた。また、絵本を介して教師と視線を合わせたり、教師の身振りを模倣したりするやりとり遊びを楽しむことが増えてきた。しかし、家族においては、B児が学校で見せる上記のような成長した姿を家庭でのB児の様子から実感することが難しかった。

家族構成は、両親と高校1年生の兄、小学6年生の姉、B児の5人家族である。兄姉はB児の行動面の特徴を理解しており、休日に母親とB児の4人で散歩や買い物に出かけたり、進んで幼稚部を参観したりする等していた。B児は、家族の中でも特に兄の言うことには素直に応じる様子が見られた。

### ②取組実施前の母親の様子

家庭生活支援シートを基に過去に取り組んできた家庭生活支援の内容を聞いたり、母親がB児に対して望む姿や取り組んでみたい内容を確認したりした。その上で、学校でのB児の様子や母親が困っていることを踏まえながら、担任が考えるB児の課題を母親に伝えて取り組む内容を検討した。母親は、「せっかく家庭生活支援をやるのなら、もっとこんなことをやってみたい」と意気込む様子が見られた。今回取り上げたB児の公衆トイレの使用は母親からの提案であったが、取り組むべき課題の捉えは担任と母親とで違いが見られた。具体的には、母親は担任や家族等の支援者が付き沿うことで、B児の苦手なハンドドライヤーのあるトイレに入ることができるようにすることを望んでいた。一方、担任は、B児は学校でトイレの使用が可能であるため、すぐにハンドドライヤーのある公衆トイレを使用するのではなく、ハンドドライヤーのない公衆トイレに慣れた上で、苦手なハンドドライヤーのある公衆トイレを使用するといった段階的な取組が必要であると考えていた。このように母親と担任では考え方が異なっていたが、まずは母親の気持ちを尊重し、

取組の過程で母親のB児の課題を捉え直すことにした。

### ③取組実施時の母親の様子

母親の提案により、B児がハンドドライヤーのある公衆トイレを使用することができることを目指して取り組んだ。まずはB児が、安心してトイレに入ることができるために必要なことを母親に考えてもらった。その結果、ハンドドライヤーを隠すタオルを準備することや、B児が公衆トイレに入ることを拒むことが想定されるため、「兄も一緒に同伴してもらってはどうか」との意見が母親より出された。後者の意見について、いつも兄と一緒に行動してくれるとは限らないため「どのようにしたらB児が母親の働き掛けに応じてくれるのか。どのような支援や準備をしたら、B児が安心してトイレを使用することができるのか」を考えるように促した。

B児への取組は、日頃から家族が利用することの多いショッピングモールにある公衆トイレで実施された。トイレに誘う際には、母親は写真やトイレカードを提示したり言葉かけをしたりしたが、B児は母親の手を振り払い、なかなか母親の働き掛けに応じることが難しかった。担任もB児と一緒に手をつないで、上記の方法を用いながらトイレに誘ったが、B児はトイレにハンドドライヤーがあることを知っていたため、大声で抵抗する様子が見られた。そのため、母親と担任と一緒にB児を支え、やっとの思いでトイレに入ることができた。母親は、「いつもこうなんですよ、先生」と笑顔で言い、その笑顔の中には困惑している様子がうかがえた。

### ④取組実施後の母親の様子

家庭生活支援を実施した翌日の連絡帳には、担任がB児の大変さを一緒に共有してくれたことが嬉しかったとの感想が記されていた。この出来事を共有したことで母親は、担任からの「ハンドドライヤーのない公衆トイレで経験を重ねてはどうか」との提案に耳を傾けてくれるようになり、焦らずにB児が家庭や学校以外の公共のトイレに慣れることができるようにしていきたいと前向きな姿勢が見られた。

### ⑤取組を通して見られた母親の変容

本事例では、家庭生活支援の取組に意気込みを見せた母親ではあったが、取り組むべき我が子の課題

に対する捉えが担任との間で異なったため、実施の過程で取組の進め方や課題を見直した。公衆トイレの使用を目的に取組を進める過程で、担任は母親からどうしたらB児が公衆トイレを使用することができるか、その方法を引き出すように努めた。しかし、母親は兄が同行することを提案し、担任と一緒にその場にいてくれたことを喜んでおり、支援者の存在があったからこそ取組を成し得たと捉えていることがうかがえる。

本事例においては、母親なりに我が子への対応方法を見出すまでには至らなかった。しかし、担任が実際に取組の場面に付き添い、母親やB児の状況を共有したことで、母親は自身の子育ての大変さを理解してくれる担任であると認識したと考えられる。それによって、母親が、担任の提案（B児が、ハンドドライヤーのある公衆トイレの使用が可能となるように段階的に取り組むこと）に耳を傾けることができるようになったと推察される。このように、教師が母親の抱える困難さや悩みを知り共有することが、保護者と共に取組を進める上で不可欠である。

## 2. 親子教室への参加に関する振り返りアンケートに見る必要な支援内容

親子教室に参加した在籍幼児の母親16名を対象に、1年間の親子教室の振り返りのアンケートを実施した。以降では、その結果について述べる。

### (1) 子育ての参考になったと思う親子教室のテーマとその理由

図3に、平成26年度に実施した親子教室で母親が「子育ての参考になったと思う」と回答したテーマに占める回答数の内訳を示した。

16名の母親全員が、「家庭生活支援：振り返り（全体）」が参考になったと回答した。また、「家庭生活支援：担任との検討（個別）」と「家庭生活支援：実施（個別）」は、それぞれ16名中13名が回答した。

家庭生活支援が子育ての参考になると回答した母親の理由は、以下の通りであった。最も回答が多かった振り返り（全体）では、他の家庭の取組が今後の自分の子育てや取組の参考になったり、励みになったりしたことが挙げられた。担任との検討（個

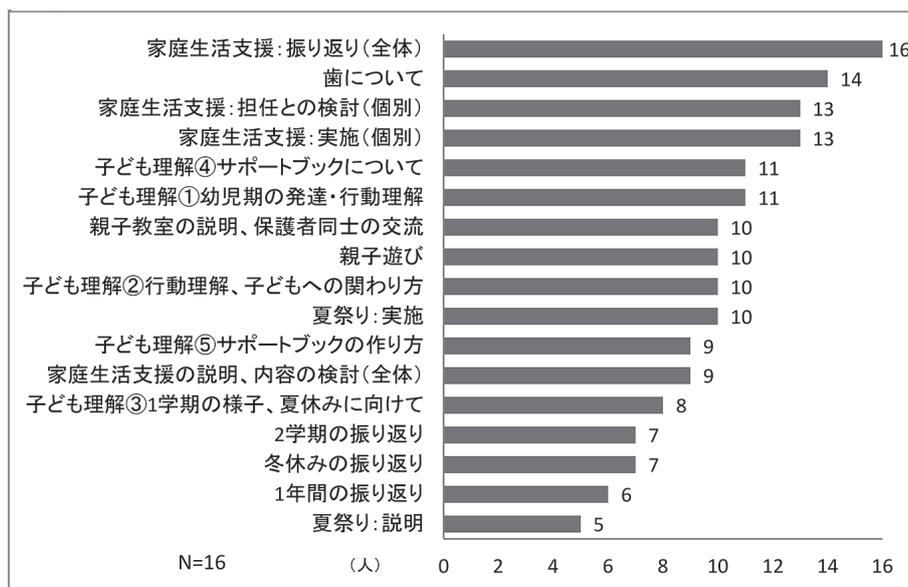


図3 子育ての参考になったと思う親子教室の各テーマに占める回答数の内訳

別)では、我が子の今の姿から何をすべきか、何に取り組みたいかを考えることができたことが挙げられた。実施(個別)では、担任と一緒に同行してくれたことで安心して取り組むことができたことが挙げられた。家庭生活支援は、担任との個別による活動と実施後の全体での振り返りの活動の2つの形態で実施されている。母親においては、担任が我が子のために個別に取り組を進めてくれることに加えて、他の母親と取組内容を共有し、子育ての学びの機会にもなることで満足感や達成感を得たと考えられる。

「歯について」(16名中14名)は、「家庭生活支援:振り返り(全体)」に次いで回答が多いテーマであった。「歯について」は、地域の歯科衛生士による講演であった。このテーマを保護者が選択した理由としては、普段あまり聞くことのできない歯科治療や歯のメンテナンスの方法について専門家からの話が有益であったとの内容が示された。日常利用している機関や施設であっても、時間上の制約や職員の対応により詳細を聞くことができない状況がある。そのため、こうした内容は、より子どもの日常生活に直結するため保護者のニーズが高いことがうかがえる。

その他、「子ども理解」では、子どもの成長と照らし合わせながら我が子の行動を振り返ることができたこと、サポートブックの作成を通して我が子のことを伝えることの難しさに気づかされたこと、役

立つツールの存在を知ることができたこと等が挙げられた。また、「親子遊び」では教師の子どもへの関わりを見ることができたこと、「夏祭り:実施」では普段なかなかできない経験を子どもにさせることができたことや親子共に楽しむことができたこと、準備や運営で保護者同士や教師との関係を深めることができたこと等が挙げられた。保護者同士の関係については、親子教室の初回の「保護者同士の交流」で他学年の保護者と話をする機会をもてたことが良かったとの回答が示された。このように、我が子の行動の理解に関することやそれらを踏まえた我が子への関わり方に関するテーマは、子育てに直結するため保護者の興味や関心を引く内容であることがわかる。また、保護者においては知識を得るだけでなく、同じ立場の保護者との関わり合いや学び合いの機会を有意義に感じていることがうかがえる。

一方、回答が少なかったテーマは、各学期の振り返りや「夏祭り:説明」であった。子ども達の様子の振り返りは、その他のテーマの中でも随時、取り上げられているためと推測される。

## (2) 今後の生活や子育てへの活用度

親子教室で取り上げたテーマが今後の生活や子育て等に活用できるか、「とても活用できる」「少し活用できる」「あまり活用できない」「全く活用できない」の4件法で尋ねたところ、16名中12名が「とて

表2 親子教室のテーマが今後の生活や子育て等に活用できると考える理由

理 由	回答例	回答数
内容のわかりやすさ	・成長のグラフなど絵でわかりやすく説明してくれた（3歳児母） ・親子教室で知ることができた内容は、子育てをしている中で取り入れやすい内容でわかりやすく、私にとっては参考になった（5歳児母）	4
見通しをもつことができる	・家庭生活支援は今現在の生活の見通しのきっかけとして活用できた（3歳児母） ・先の見通しをもつことができ、心に少し余裕ができた（3歳児母）	3
保護者同士のつながり	・他のお母さんの話を聞いたり自分の話をしたりして、保護者同士の仲を深めるきっかけとなる情報をいただいた（3歳児母） ・保護者同士の情報交換や連携の場、同じ悩みやもっと大変な悩みを聞くことができ学ぶことができた（4歳児母）	3
新たな気づき	・先生の話、他のママ達の話聞けるのは、自分では思いつかないことを聞いて生活の中でやってみようと思える（4歳児母） ・自分では思いつかないことを先生や他の保護者が教えてくれる（5歳児母）	3

注1）括弧内の年齢は、養育している自閉症のある幼児の年齢を示す。

注2）12名の母親が回答した。回答に複数の理由が示された者が含まれる。

も活用できる」、4名が「少し活用できる」と回答した。「とても活用できる」と回答した保護者の理由は、①内容のわかりやすさ（12名中4名）、②見通しをもつことができる（12名中3名）、③保護者同士のつながり（12名中3名）、④新たな気づき（12名中3名）に分類された（表2）。

1点目の「内容のわかりやすさ」については、担当者の説明の仕方のわかりやすさや子育てに取り入れることのできる内容のわかりやすさが挙げられた。2点目の「見通しをもつことができる」については、現在の生活や将来の見通しをもつことができることが挙げられた。3点目の「保護者同士のつながり」では、親子教室の中での話し合いや情報交換を通して、保護者同士の関係を深めるきっかけになったことや我が子以外の子どもにも関心が向き、他の子どもの成長も喜ぶことができるようになったことが示された。4点目の「新たな気づき」については、自分自身では思いつかない子育てに関わる手だてを知る機会になったことが挙げられた。

「少し活用できる」と回答した母親4名の理由としては、個々の子どもによって教え方が異なるため必ずしも取り上げた内容に合致するとは限らない、

現段階では全ての内容が活用できると判断できない等が挙げられた。

保護者が、親子教室で提供された情報を活用するには、その内容が具体的で保護者がイメージをもちやすいように工夫されていることが必要である。そうした工夫を行うことにより、保護者が今、我が子に対してできることや親としてすべきことを考える手がかりを提供することにつながると考えられる。また、保護者にとっては教師によるわかりやすい講義と同様に同じ立場の保護者から得られる情報を有益に捉えており、相互に情報交換することを通して保護者同士のつながりも深まっていくことがうかがえる。

### （3）親子教室を通して成長したことや身に付けることができたと思う力

16名中14名の母親が回答した。母親が1年間の親子教室を振り返り、自身の成長や身に付けることができたと思われる力として挙げた内容は、①子どもの視点に立って考えること（14名中7名）、②前向きな気持ちをもつこと（14名中7名）に分類された（表3）。

表3 親子教室を通して成長したことや身に付けることができたと思う力

身に付けることができたと思う力	回答例	回答数
子どもの視点に立って考えること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・親子教室で見たり聞いたりしたことを家庭で実際にやってみることで、子どもに合う合わないことがあるなど考えたりすることで、これからやっていくことが決められた(3歳児母)</li> <li>・「自閉症の子はこうである」という固定観念から自分が解放されたように感じる。(中略)少し広い視野で子どもを見ることができるようになってきた(4歳児母)</li> <li>・子どものことを褒めるように心掛けるようになった。子どもの気持ちをよく知ろうと思えるようになった(4歳児母)</li> </ul>	7
前向きな気持ちをもつこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子育ての不安が解消されたので、「この子はこうでいいんだ、これでいいんだ」と健常の子どもと比較をあまりしなくなった。子どもの少しずつの成長を楽しめるようになってきた(3歳児母)</li> <li>・「自閉症だから、知的障害だからしょうがない」と思っていたが、家庭生活支援の中で他のママとの話でいろいろやってみようと(中略)最近はいろいろチャレンジできようになった。とりあえずやってみようと前向き(3歳児母)</li> </ul>	7

注1) 括弧内の年齢は、養育している自閉症のある幼児の年齢を示す。

注2) 14名の母親が回答した。

1点目の「子どもの視点に立って考えること」では、内容ごとに我が子のことを見直し、我が子に合った子育てを考えることができるようになったことや、自閉症の子どもはこうであるという固定観念から解放され、広い視野で我が子を見たり子どもの気持ちをよく知ろうと思えるようになったりしたことが挙げられた。2点目の「前向きな気持ちをもつこと」では、障害があってもやってみようと思える気持ちや我が子の成長を楽しむ気持ちももてたこと、家庭生活支援で教師と取り組んだことが母親の自信につながったこと等が挙げられた。

母親においては、我が子の障害について理解しようと努めるあまりに自閉症であることの側面に意識が強く働き、我が子自身の姿を見失ってしまう母親の反省が「子どもの視点に立って考えること」に反映されていると考えられる。そして、こうした子どもの視点に立って考えることは、我が子の成長に目を向け、そのことで子育てを楽しむ気持ちや子どもの可能性を信じて取り組んでいこうとする意欲の喚起につながると考えられる。

#### (4) 今後、子育てにおいて身に付ける必要があると思われる力

16名中15名の母親が回答した。母親が今後、子育てにおいて身に付ける必要があると思われる力は、①体力・健康(15名中6名)、②我が子の姿に目を向けること(15名中6名)、③前向きな気持ちをもつこと(15名中3名)、④一人で抱えこまないこと(15名中2名)に分類された(表4)。

1点目の「体力・健康」では、自身が心身ともに健康であることや我が子の成長に伴って体力が必要になるとの回答が示された。2点目の「我が子の姿に目を向けること」では、我が子の言動を通して彼らのことを知ろうとする姿勢や我が子の変化に気づくこと、我が子の成長に合った環境や支援を考慮することの大切さが挙げられた。3点目の「前向きな気持ちをもつこと」では、ポジティブな気持ちを持ち、小さなことで一喜一憂しないことが我が子や家族にとって大切であることが挙げられた。4点目の「一人で抱え込まないこと」では、相談をすることの必要性が示された。

母親は、我が子の成長を見据えると、自身の体力面や健康面に留意しなければいけないことを自覚し

表4 今後、子育てにおいて身に付ける必要があると思われる力

身に付ける必要があると思われる力	回答例	回答数
体力・健康	<ul style="list-style-type: none"> <li>・体力。最近、子どもが重くなり動きも早くなってきたので（中略）（3歳児）</li> <li>・親が心身ともに健康であること（4歳児母）</li> <li>・これからどんどん体が大きくなり、反抗や抵抗も今と違いダイナミックになるだろう。いずれ体力や力の強さは逆転するがそれでも体力が勝負（5歳児母）</li> </ul>	6
我が子の姿に目を向けること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・周りに流されず、情報にも流されず子どもに合ったものや環境を考えられること（3歳児母）</li> <li>・子どもの成長に合わせて支援の仕方を考えて見直すこと（4歳児母）</li> <li>・学校で子どもがどのように感じたのか、家庭内での子どもの気持ちや言葉に耳を傾け、ちょっとした変化に気づくことができるよう今までよりも向き合う時間を大切にすることが必要である（5歳児母）</li> </ul>	6
前向きな気持ちをもつこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どんなことがあっても受け止め、考えていく力（4歳児母）</li> <li>・プラスに考える力（4歳児母）</li> </ul>	3
一人で抱え込まないこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人で抱え込まずに相談や（情報を）共有すること。アンテナを高くもつことが大切（3歳児母）</li> <li>・いろいろな方面に相談し、情報を得ること（3歳児母）</li> </ul>	2

注1）括弧内の年齢は、養育している自閉症のある幼児の年齢を示す。

注2）15名の母親が回答した。回答に複数の理由が示された者が含まれる。

ていた。このことから、親子教室では母親自身をケアする内容を含めることが求められると考えられる。「体力・健康」に次いで多かった「我が子の姿に目を向けること」は、母親が親子教室を通して成長したことや身に付けることができたと思う力と類似した内容であった。

ある子どもが一緒に行う活動は家庭生活支援に含まれているが、保護者としては校内での教師の我が子への関わり方や遊び方を実際に見たり学んだりすることで、子育てに活かしていきたいという思いをもっていることがうかがえる。

## V. 総合考察

### (5) 今後、親子教室で取り上げてほしいテーマ

16名中11名の母親が回答した。母親が、今後、取り上げてほしいテーマとして回答した内容は、親子で楽しめる遊びや一緒にできる活動（11名中6名）、きょうだいを対象とした（含めた）活動（11名中3名）、他の保護者との情報交換や意見交換の場を求める回答（11名中3名）、就学に関すること（11名中2名）等が挙げられた。

A校の親子教室は幼稚園主事と保護者との話し合いが主であり、保護者と自閉症のある子どもが一緒に行う活動は少ない（平成26年度は「親子遊び」として1回のみの実施であった）。保護者と自閉症の

本稿では、A校幼稚園の自閉症のある幼児の母親を主とした保護者支援の実践を取り上げた。その中でも家庭生活支援と親子教室の取組を中心に取り上げ、自閉症のある幼児を養育する保護者支援の内容について検討した。ここでは、A校幼稚園の保護者支援の実践の成果と課題について言及し、それを踏まえて保護者支援を進めていく上での要件について述べる。

### 1. A校幼稚園の保護者支援の成果と課題

A校幼稚園では、親子教室を柱として様々な保護

者支援がなされている。親子教室の活動の中で、保護者は家庭生活支援での取組が、最も子育ての参考になると捉えていた。家庭生活支援では、保護者が学級担任と共に取り組む内容を検討し、実際に遂行していく。この取組で大切なのは、2つの事例とアンケート調査の結果に示されているように、保護者が目の前の我が子の姿から自分が何をすべきなのかを考えることにある。自閉症のある子どもの子育てにおいては、障害特性に目が向きがちである。しかし、自閉症だから「仕方がない」、「できない」のではなく、保護者が担任の助言を踏まえながら、なぜ我が子のような行動をするのかを考え、我が子の姿を捉え直していくことはとても意義があると考えられる。このことは、事例1の保護者の取組後の様子からもうかがえる。また、親子教室のアンケート結果で示されたように、保護者は、子どもに障害があってもやってみようとする前向きな気持ちや子どもの視点に立って考えることの大切さを実感していた。これら保護者の様子を踏まえると、親子教室で学んだ我が子に関する様々な内容は、家庭生活支援の取組にもつながっていると推測される。

自閉症のある子どもの家族が抱える特徴的な問題の1つである行動面への対応の難しさは、家庭外であればなおさらであり、家族が直面する負担は想像に難くない。本稿で取り上げた2つの事例からは、過去の公共の場での辛い経験が、保護者の自信や消極的な態度に影響していることが読み取れる。このため、担任が一緒に行くことで保護者の家庭外での取組を促していくことにつながると考えられる。このことは、「担任が同行してくれたことで、安心して取り組むことができた」という親子教室のアンケート結果からもうかがえる。保護者の取組に向かう意欲を喚起していく最初の段階に、保護者が安心して取組める機会を設定することは、子育てへの自信を失いがちな幼児期の保護者に対しては重要であると考えられる。

担任が取組に立ち会うことは、保護者だけでなく支援を行う担任にとっても意味がある。担任は、保護者が苦慮している場面を目の当たりにすることにより、保護者がなぜ積極的に取り組むことができないのかを知ることができる。また、自閉症のある子ど

もが、こういった状況にあるのかを知る機会にもなる。保護者と子ども双方の置かれている状況に直面することで、担任は今後の取組の方向性や保護者への助言の仕方等を検討する手がかりを得られる。

一方、事例2のように担任が付き添うことで保護者が安心してしまい、発展的に取組を進めていこうとするとは限らない場合もある。こうした保護者に対しては、事例2の担任が行ったように段階的に取組の意義を伝えていくことが必要であり、家庭生活支援だけでなく親子教室のその他の活動場面も通して保護者の主体性を育てていくことが求められる。

保護者は、親子教室の活動について、保護者同士の交流や結びつきを深めていく機会であると肯定的に捉えていた。幼児期は、我が子の将来への見通しがより一層もちにくいことから、保護者は不安を生じやすい。そのため、同じ立場にある保護者とのつながりは保護者にとっての支えとなり、支援の場に参加する動機づけにもなると考えられる。従来の療育センターでの育児支援の取組（河合・今吉・惣田・中村、2005；田崎・一瀬、2005）でその意義が報告されているように、仲間づくりや保護者同士の学び合いは自閉症のある保護者に有効である。A校幼稚園においては、親子教室や夏祭りの企画・運営を通して保護者同士の結びつきが深まり、ひいては保護者同士の協力関係に発展していくことが期待される。

A校幼稚園が実践している保護者支援が、保護者のニーズに応じて継続的に展開されていくために、以下の点が課題として挙げられる。1つ目は、支援内容の質の担保である。保護者支援の取組を支えるための理念や目的を継承していくことは、大切である。しかし、在籍する自閉症のある幼児とその保護者の実態は変化し、同様に支援に携わる教師も異動や配置替え等により変化する。このため、状況が変わっても支援内容や支援方法等の質が担保されているのかについて、保護者の取組に対する満足度や意識の変容を踏まえて継続的に評価を行うことが必要である。

また、取組の連続性も重要である。幼稚園で実施した様々な保護者支援の取組について引継ぎを行い、小学部以降どのような支援を実施していくのか

を検討することが必要である。今後は、学校組織として、どのように自閉症のある子どもの保護者を支え、どのように校内での連携体制を構築していくかについても検討することが大切である。

## 2. 自閉症のある幼児の保護者支援を進める上での要件

自閉症のある幼児の保護者支援を進めていく要件として、以下の3点が挙げられる。

1点目は、表出されにくい保護者の本音を聞き、保護者が抱えている問題やニーズを把握することである。保護者が、直面している自閉症のある子どもの行動面への対応の難しさやそれに伴う子育ての苦しさを教師が実感し理解を示してこそ、保護者は教師の助言や提案に耳を傾けるようになる。教師は、例えば祖父母や父親の自閉症のある我が子への理解や協力の有無といった家庭環境も含めて、保護者の子育てへの自信のなさや取組に対する消極的な態度を理解する姿勢をもつことが重要である。これには、日常的な保護者と教師とのコミュニケーションが不可欠である。

2点目は、個々の子育てや家庭生活に直結する内容を取り上げて支援を進める方策を考えることである。保護者に対しては、一般的な自閉症に関する知識や対応方法を教授するだけでは不十分である。保護者が、我が子への関わり方や我が子の行動の意味について関心をもち理解を深め、また、日常生活の中で実際に取組んでみようと思える内容を取り上げることが必要である。なお、取り上げる内容については、自閉症の特性に関するだけでなく、幼児期の子どもの育ちとして今、何が必要であるのかについても伝えていくことが大切である。行動面の対応の難しさにより障害特性に意識が向けられがちな自閉症のある幼児の保護者であるからこそ、保護者が幼児としての育ちについて学ぶことは、より一層、重要と考えられる。

3点目は、保護者の主体性を育む機会を設定することである。教師から指示されたことに従うのではなく、保護者が我が子の行動の意味や関わり方を自ら考え改善を図ることは、保護者の教師や支援者への依存を防ぐ上で大切と考えられる。また、同じ立

場の保護者同士が主体的に活動に取り組む経験を積み重ねることは、保護者自身が課題解決の方法を模索する素地を培うという意味で重要である。

## 3. 今後の課題

本稿では、A校幼稚園の取組に基づき、自閉症のある幼児の保護者支援の内容と支援を進める上での要件について検討した。今後は、保護者の子育てや自閉症のある我が子に対する意識や態度の変容を継続的に追跡していくことにより、保護者支援の効果を明らかにしていく必要がある。併せて、保護者支援に携わる教師の自閉症のある幼児と保護者に対する捉えや指導・支援が、どのように変容していくのかについても検討していきたい。

## 文献

- Baker-Ericzen, M., Brookman-Fraze, L., & Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*(4), 194-204.
- Bromley, J., Hare, D., Davison, K., & Emerson, E. (2004). Mothers supporting children with autistic spectrum disorders: Social support, mental health status and satisfaction with services. *Autism, 8*(4), 409-423.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).
- Dabrowska, A., & Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of preschool children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(3), 266-280.
- Davis, N.O., & Carter, A.S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Association with child characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(7), 1278-1291.
- Duarte, C.S., Bordin, I.A., Yazigi, L., & Mooney, J. (2005). Factors associated with stress in mothers of children with autism. *Autism, 9*(14), 416-427.
- Estes, A. J., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E.,

- Zhou, X., & Abbott, R. (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism, 13*(4), 375-387.
- Fox, L., Vaughn, B.J., Wyatt, M.L., & Dunlap, G. (2002). "We can't expect other people to understand: Family perspectives on problem behavior." *Exceptional Children, 68*(4), 437-450.
- 後藤慶子・本田秀夫・岩佐光章・木村常雄・清水康夫 (2006). 自閉症の「家庭・地域生活支援プログラム」－療育効果を生活の場に般化する－. リハビリテーション研究紀要, 第16号, 31-34.
- 後藤慶子・三隅輝見子・清水康夫・今井美保・岩佐光章 (2009). 自閉症スペクトラム障害の早期介入における子育て支援の役割－支援の視点と技術とシステムと－. リハビリテーション研究紀要, 第20号, 39-44.
- Holroyd, J. & McArthur, D. (1976). Mental retardation and stress on the parents: A contrast between Down's syndrome and childhood autism. *American Journal of Mental Deficiency, 80*(4), 431-436.
- 河合敦子・今吉良子・惣田久美子・中村忍 (2005) 療育導入期の育児支援教室－母親の友達づくりとストレス軽減についてのアンケートから－. リハビリテーション研究紀要, 第15号, 27-29.
- Lam, A., Wong, B. P. H., Leung, D., Ho, D., & Au-Yeung, P. (2010). How parents perceive and feel about participation in community activities: The comparison between parents of preschoolers with and without autism spectrum disorders. *Autism, 14*(4), 359-377.
- 文部科学省 (2007). 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚園・小学部・中学部). 教育出版.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2015). 特別支援教育資料 (平成26年度).
- National Research Council (2001). *Educating children with autism*. Washington DC: National Academies Press.
- 小澤武司・三隅輝見子・下浦直香 (2004). 自閉症の子どもたちの親支援プログラム－「夏休み自主保育グループ」の試み－. リハビリテーション研究紀要, 第14号, 17-20.
- 坂口美幸・別府哲 (2007). 就学前の自閉症児をもつ母親のストレスの構造. *特殊教育学研究, 45*(3), 127-135.
- Smith, L.E., Hong, J., Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., Almedia, D. M., & Bishop, S. L. (2010). Daily experience among mothers of adolescents and adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(2), 167-178.
- 田崎恭子・一瀬早百合 (2005) 低年齢の障害児を持つ保護者への育児支援－地域療育センターでの取り組み－. リハビリテーション研究紀要, 第15号, 45-46.
- 寺西瞳・赤間佑香・三隅輝見子・岩佐光章・本田秀夫・清水康夫 (2009). 自閉症スペクトラム障害 (ASD) の家庭・地域生活支援－その2：療育成果を家庭生活に般化させる実技指導プログラム－. リハビリテーション研究紀要, 第20号, 35-38.
- 津田芳見・田中美沙・高原光恵・橋本俊顕 (2012). 高機能広汎性発達障害幼児とその親へのペアレントトレーニングによる効果の検討. *小児保健研究, 71*(1), 17-23.
- Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism, 6*(1), 115-130.
- Weiss, J. A., Cappadocia, M.C., MacMullin, J.A., Viecili, M., & Lunsy, Y. (2012). The impact of child problem behaviors of children with ASD on parent mental health: The mediating role of acceptance and empowerment. *Autism, 16*(3), 261-274.
- 柳澤亜希子 (2012). 自閉症スペクトラム障害児・者の家族が抱える問題と支援の方向性. *特殊教育学研究, 50*(4), 403-411.

**付記：**本研究は、平成24～27年度科研費（若手研究B）「自閉症幼児の家族と教員との連携をめざしたパートナーシップの形成条件に関する研究」の一環として実施した（課題番号：24730773）。本研究は、当研究所倫理審査委員会の承認を得て実施したものである。

**謝辞：**本論文の執筆に当たり、アンケート結果及び事例の提供、ならびに写真の掲載にご承諾いただきました保護者の皆様と学校に深く感謝申し上げます。

# Support for Parents Caring for Pre-school Children with Autism at the Pre-school Department of a Special Needs School

YANAGISAWA Akiko<sup>\*</sup>, KATO Atsushi<sup>\*\*</sup>, IIJIMA Anna<sup>\*\*\*</sup>

(\*Department of Policy and Planning) (\*\*Nishigo Special School,Fukushima Prefecture)

(\*\*\*Special Needs Education School for Children with Autism,University of Tsukuba)

This study was to clarify what support was needed by parents caring for pre-school children with autism enrolled in a special needs school. The study focused on two cases of home support as recorded in the teaching log of a teacher in charge of the pre-school department. A questionnaire was completed by 16 mothers who participated in a group session for the parents at the school. The following important points were revealed: (1) teachers need to apprise themselves of what parents really think and understand their needs; (2) parents were always greatly concerned about

the practical aspects of caring for their child; (3) opportunities were created to encourage independence on the part of parents. It is suggested that teachers should be encouraged to always try and understand the parents' situation and should provide activities to parents to positively motivate them and have them approach things from their child's point of view.

**Key Words:** pre-school children with autism, parent support, group session for parents, home support

(事例報告)

## 知的障害を伴う高次脳機能障害のある児童に対する 機能的アセスメントの効果

— 小学校特別支援学級の教師へのコンサルテーションを通して —

岡本 邦 広

(教育情報部)

**要旨：**本研究では、知的障害を伴う高次脳機能障害児を対象にした機能的アセスメントの効果と、コンサルテーションにより文脈に適合した指導・支援を提供できるかを検討した。対象児の支援対象の行動問題は、給食場面やトイレ移動時の離席行動や他害行動などであった。著者が提示した質問機会の設定、嫌悪的な声かけの減少などの指導・支援計画を基に、教師4名が検討を行い指導・支援を行った。その結果、対象児の給食場面やトイレ移動時の行動問題は低減し、教師との適切なやりとりが増加した。また教師は提示された指導・支援計画に対して、自発的に指導内容・方法を工夫して指導・支援を行った。結果から、機能的アセスメントや、教師が指導・支援の目的を理解した上で指導・支援を検討したことなどが行動問題の低減に寄与したことが示唆された。今後の課題を、複数事例への適用、介入の厳密性、他場面での指導・支援の効果、福祉機関との連携の観点から検討した。

**見出し語：**高次脳機能障害、知的障害、機能的アセスメント、特別支援学級、コンサルテーション、文脈適合性

### I. 問題と目的

高次脳機能障害とは、脳損傷に起因する認知障害全般を指し、この中には失語・失行・失認のほか記憶障害、注意障害、遂行機能障害、社会的行動障害などが含まれる（厚生労働省社会・援護局障害保健福祉課国立障害者リハビリテーションセンター、2008）。高次脳機能障害を伴うことにより、対人関係の困難さや買い物に出かけたりするなどの困難さが指摘される（本田、2002；駒澤・鈴木・久保・丸石、2008；佐々木・小玉・丹野・早川・下田、2009）。このような困難さに対して、橋本・岡崎・蜂須賀（2010）は、高次脳機能障害者を対象に挨拶、小講義、社会技能訓練、休憩、レクリエーションから構

成される社会復帰準備のためのリハビリテーション学級を設けた。その結果、対象者に対する複数の評価から改善が見られ、リハビリテーションは高次脳機能障害者の社会参加の1つの段階として有用であることが指摘された。栗原（2009、2014）は、成人の高次脳機能障害に対するリハビリテーションが積極的に行われてきたことに比べて、小児に関する有効性では報告が少なく支援体制が整っていないことを指摘している。

さらに太田（2009）は、発症後に学校での不適切な対応や無理解から来る不適応症状の深刻化などに悩む人たちが全国に多く存在し、小児期に適切な支援を受けないまま成人期に達して、問題が一層複雑で深刻化することを指摘している。馬屋原（2009）は、2007年におけるある中学校の相談延件数（1,048

件)のうち、発達上の問題の割合が31%を示し、このうち後天性の機能障害の占める割合は27%であることを報告している。このように学校にも高次脳機能障害児が存在するが、リハビリテーションの領域に比べて学校教育現場での報告(吉村, 2009)はほとんどないのが現状である(野口・室田・郷右近・平野, 2005)。このことから、今後も学校教育における高次脳機能障害児に対する指導・支援の検討が求められる。

高次脳機能障害によって、注意やコミュニケーションに伴う行動問題が指摘される(馬屋原, 2009)。これは、高次脳機能障害に知的障害を伴う場合でも同様であると考えられる。行動問題の対応には、機能的アセスメントに基づいた指導・支援が知的障害(村田・村中, 2011)、自閉症(Butler & Luiselli, 2007)やADHD(Stahr, Cushing, Lane, & Fox, 2006)などの様々な障害種に適用されている。また、自傷行動(Colo & Levinson, 2002)、他害行動(平澤・藤原, 2001)、乱暴な言葉(武蔵・高畑, 2003)、落書き行動(興津・関戸, 2007)や手を噛む行動(Hirasawa, Fujiwara, & Yamane, 2009)などの行動の型を示す児童生徒を対象にした数多くの研究でその有効性が示されている。機能的アセスメントは、応用行動分析から発展してきた方法論の一つであり、①関係者や本人に対するインタビュー、②直接観察による記述的分析、③環境条件の操作による実験的分析の三つの方法により、なぜ行動問題が生起するかといった行動問題に関する情報収集から行動問題の機能を明らかにする(O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, Newton, 1997)。このように、機能的アセスメントは行動問題を示す児童生徒に対して多くのエビデンスを示すことから、知的障害を伴う高次脳機能障害のある児童生徒の行動問題にも有効である可能性が考えられる。

本研究では小学校特別支援学級の教師へのコンサルテーションが行われた。コンサルテーションを行う際には、指導・支援手続きが支援実行者の価値観やスキルなどに見合ったものであるか否かといった文脈適合性(Albin, Lucyshyn, Horner, & Flannery, 1996)に関係することが指摘される。例えば、小笠原・唐岩・近藤・櫻井(2004)では、研

究者による福祉施設職員に対するコンサルテーションが行われた。研究者が立案した支援計画を基に、福祉施設職員が具体的な支援計画を作成して対象者に支援を実施した結果、文脈に適合した支援が提供されたことが示された。小笠原らの研究では、対象者の行動問題が低減しただけではなく、職員自らが立案したことにより、職員の支援に対する価値観やスキルなどが反映されたことが示唆された。専門家による支援実行者へのコンサルテーションに関する研究は多く見られるが(例えば、梶・藤田, 2007)、文脈適合性の検討は福祉施設(小笠原ら, 2004)の他には保育所(平澤・藤原, 2001)、高等養護学校(平澤・藤原, 2000)などと限られたものであり、さらに知見の蓄積が求められる。

そこで本研究では、小学校特別支援学級に在籍する知的障害を伴う高次脳機能障害児を対象に機能的アセスメントに基づいた指導・支援の効果と、コンサルテーションによって文脈に適合した指導・支援を提供できるか否かを検討することを目的とした。

## II. 方法

### 1. 参加者

小学校特別支援学級に在籍する児童、教師、著者が本研究に参加した。

#### (1) 対象児

小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する6年の男児Aであった。小学4年時に、医師より新生児期の低酸素性虚血性脳症による高次脳機能障害と診断されている。また、知的障害を併せ有している。保育所の頃は、「物投げ」「走り回る」「友達を叩く」などの行動問題が生じ、集団活動は全くできない様子であった。

1) 小学校入学後の指導・支援の検討内容：教育委員会より、10秒ごとに集中する位置が変わる注意の移り変わりの異常な高さが指摘された。小学3年6月から7月にかけて検査入院を行ったが、入院中でも同室の子どもとトラブルがあった。退院後の医師と特別支援学級担任の協議では、刺激の少ない環境で1対1の学習を行い、固執には話を逸らして興

味をひくものを提示することや、落ち着いて取り組める課題は徐々に2～3名の集団活動にするなどの具体的な指導・支援方法が検討された。この協議を受けて、現在まで個別指導を中心として、体育、音楽、図画工作などでは小集団指導を行い、給食の時間は特別支援学級に在籍する児童と過ごした。

2) 行動問題：特定の児童への固執行動、叩く行動や体を引っ張るといった他害行動が加齢と共に増加した。さらに、行動問題を制止する教師に対しても、力強く何度も拳で殴る他害行動が見られた。ただし、特別支援学級の児童以外への固執は見られなかった。

3) 国語及び算数の様子：教師と1対1の個別学習を行った。この小学校には2つの特別支援学級（Aを含めて15名が在籍）があり、4名の教師と支援員1名（月3回の勤務）で対応している。指導体制上、Aを担当する教師も含めて、Aを除く14名に指導する必要があったため、Aに対して授業の一部の1対1対応は可能であったが、最初から最後まで1対1対応は困難であった。そのため、各時間の担当教師は後述するA以外が多くの時間を過ごす教室Yから教室Xに定期的に移動し、課題の評価を行ったり、やりとりを行ったりした。国語や算数では、教師はAの課題が完了する頃を見計らって教室Xに入り、丸つけを行い、それを終わると再度、教室Yへ移動し他児の指導にあたった。Aは、教師が教室Xからいなくなると、離席したり、教室Xから出ようとしたりする様子が確認された。

4) 休み時間の様子：NHKのキャラクターが出るビデオやパソコンを観て過ごした。教師が近くにいる時、パソコンのキャラクターを指さして、教師にその名前を報告する行動やキャラクターとは無関係なことを言って注目を引こうとする行動が観察された。放課後は曜日によって異なる福祉施設を利用し、そこでも学校で見られる固執行動や他害行動が生じた。

5) コミュニケーション：教師と1対1での音声言語によるやりとりは可能であった。給食でおかわりをしたい時は、「○○下さい」と音声言語による要求ができた。

6) こだわり：答は既知でも、「 $10 - 8 = 3$ 」と

書いて、3へのこだわりが見られ、教師から間違いを指摘されて答を修正すると言われても、しばしば「3」と答え続けた。

7) 他児との関わり：給食の後片付けや生活単元学習の司会があった。給食の後片付けでは、ワゴンを複数の児童で給食室まで運ぶ係を担当した。生活単元学習の司会では、教師から渡された原稿を読むように指示された。これらの活動では、他児に近づいてもそのままをして、他害行動のきっかけになることが考えられたので、他児に接触しないように他児との距離がとられる工夫がされた。

8) 検査結果（小学3年時実施）：田中ビネーVの知能指数は54であった。大脇式知能検査の知能指数は38～64であった。K-ABCでは、認知処理尺度が82（継次処理尺度92，同時処理尺度78，習得度尺度66）であった。S-M社会生活能力検査は、SQ64（身辺自立7：0，移動5：7，作業6：7，意思交換5：8，集団参加5：5，自己統制6：4）であった。以上の検査結果から、検査実施者より認知機能の大きなばらつき、社会認知発達の低下、注意機能の低下・固執の顕著さが指摘された。

## (2) 教師

表1に、教師のプロフィールを示した。4名の教師は、教員経験年数が10年以上を有した。T1は、大学で特別支援教育を学び、特別支援学校教諭免許状を所有していた。また外部機関との連絡調整や相談などを中心に行った。本研究でも、T1がコンサルテーションに関する電話、メールでのやりとりや放課後の協議を行った。毎回のコンサルテーション終了後、T1が著者との協議内容を他の3名の教師に伝えて、教師同士で情報共有を行った。

## (3) 著者

研究機関に所属し、T1へのコンサルテーションを行った。学校を訪問し、Aの行動観察やT1がまとめた資料の分析や聞き取りを行い、機能的アセスメントに基づいた指導・支援計画を立案して提示した。その後、T1に実行可能な指導・支援内容への修正を依頼した。学校訪問は、訪問1（6/21）、訪

表1 対象児に関わる教師のプロフィール

	T1	T2	T3	T4
教員経験年数	29	11	26	24
特別支援学級の経験年数	14	2	8	1
特別支援学校の教員免許状の有無	有	無	無	無
所有教員免許状	小学校一種普通 中学校一種普通(社会) 高等学校二種普通(社会) 養護学校一種普通	小学校一種普通	小学校普通 中学校普通 高等学校普通	小学校普通 中学校普通(社会)
対象児との指導場面及び指導時間	自立活動の時間における 指導(週1時間) 給食指導(毎日) トイレ指導(毎日1回)	図画工作(毎日) 体育(週1~2時間)	国語(週4時間) 算数(週4時間) 社会(週5時間) 自立活動の時間における 指導(週4時間) トイレ指導(毎日1回)	国語(週2時間) 算数(週2時間) クラブ活動(月1時間)

問2(7/11), 訪問3(12/11), 訪問4(2/4)の4回であった。また, 小学校長, 教育委員会指導主事, Aが利用する福祉施設関係者や進学予定の中学校の教師を含めた関係者支援会議(8/4, 11/12, 3/6の3回)に参加し, 指導・支援の情報収集を行った。

## 2. 指導・支援期間・場所

指導・支援期間は, X年6月~X+1年3月までであった。指導場面は, 以下に示す給食, トイレ移動, 個別指導の3場面であった。この3場面に設定した理由は, 給食, トイレ移動は, 教師が特に指導困難として挙げた場面であり, 個別指導は, 著者がこれらの指導困難を改善する指導・支援を行うにあたって適切な場面と判断したためであった。給食場面の指導・支援は, ベースライン期(以下, BL期)(6/9~6/21)と指導・支援期(6/24~3/6)に分けられた。トイレ移動と個別指導の指導・支援は, BL期(6/9~7/18)と指導・支援期(9/1~3/6)に分けられた。給食場面は, 支援対象の行動問題が明確で, 教師がすぐに実行可能な指導・支援で訪問1直後に実施できたために上記期間になった。トイレ移動と個別指導では, 訪問2後の夏季休業中に著者から指導・支援計画案を提示し, 教師4名がそれを基に修正を行ったため上記期間になった。

指導・支援場所は, Aの在籍する小学校特別支援学級であった。特別支援学級の教室は教室X, 教室Y, 教室Zの3つが割り当てられ, Aはおもに教室

XでT1からT4のいずれかの教師と過ごした。他児の教科学習等は教室Yで行われ, 他児は給食時間に教室Xに移動して食事をした。生活単元学習は教室Yで行われ, Aが司会を行う時は教室Xから教室Yに移動した。教室Zは遊具等が置かれ, おもに昼休みの時間にそれで遊ぶために活用された。

## 3. コンサルテーションの手続き

著者は, 訪問1及び訪問2の2回にわたって, 行動問題が生起する場面での行動観察を行った。著者は放課後のT1との協議を基に, 支援対象の行動問題を選定した。さらに, 支援対象の行動問題に対して, 著者が機能的アセスメントに基づいた指導・支援計画を立案した文書をT1に提示した。Aの行動問題は, 特別支援学級に在籍する児童の中で緊急性が高く, 4名の教師は日常的に情報交換を行っていた。そのため, 4名の教師は著者が提示した文書を基に, T3が個別指導の時間を確保するように時間割を入れ替えたり, T2はAが独力で取り組める教材内容を検討したりするなどの役割分担をして協議を行った。さらに, 比較的Aからの他害行動の生起しにくい教師T2, T3が国語, 算数, 図画工作, 自立活動の時間における指導を担当する(表1)など指導体制の工夫が行われた。指導・支援結果の確認は, 関係者支援会議や訪問時の放課後, メール, 電話, 郵送にて行った。この際, 著者は, 指導・支援手続きの実行の程度の確認と共に, Aの行動問題の変容や指導に対する教師へのフィードバックを行った。

## (1) 行動問題の選定

指導困難な事態は、給食時間中及び教室からトイレまでの移動時であった。給食時間中では特定の児童に固執し、離席して児童の近くまで行って児童のまねをしたり叩いたりする行動であった。これを予防するために、Aの隣に教師が座り、他児との距離が取られた。また、児童の近くまで行こうとする時に、制止する教師を何度も叩いたり蹴ったりする行動が観察された。

教室からトイレまでの移動時には、教師は廊下に特別支援学級の児童がいないことを確認してから、Aに声をかけトイレに誘った。Aが移動すると、教師はそのすぐ後をついて行った。しかし、Aは移動途中で教室Yに入ろうとしたり、床に寝転がったりして、教師の指示と異なる行動がしばしばあった。また、トイレに行っても他児が使用してAが使用できない場合は、教師を何度も叩くことがあった。

これらの情報から、教師からは支援対象として他児のまねや他害行動、トイレへの移動に時間を要することが挙げられたが、他者への危険性の観点から、著者は、給食場面の離席行動及び他害行動、トイレ移動時の他害行動と教師の指示とは異なる行動を支援対象の行動問題として提示した。これらの支援対象の行動問題は、これまで特別支援学校やリハビリテーションセンターなどから助言を得てきたが改善までは至っていなかった。

## (2) 指導・支援計画の立案

上記の行動問題を検討するために、著者は、以下の3場面で機能的アセスメントに基づいた指導・支援計画を立案した。

1) 給食場面：給食時には多くの児童が教室Xで食事をしており、Aの視線は常に他児に向いていた。他児がAにではなく、近くの児童や教師に話しかけても、Aは反応して「○○さん、静かにしてください」と言ったり、他児の言った内容をまねしたり、「○○さん、どうして○○しているの」のようにその場の文脈と無関係な質問をしたりして、教師から注意を受けることがしばしばあった。さらに、離席して他児の近くまで行こうとして、結果的に他児からの注目が得られることが想定された。また、

Aから他児に何度か働きかけても反応がない時、離席して他児に近づこうとした。これらのことから、Aの声かけや離席行動は他児からの注目獲得の機能があることが推測された。また、離席後の教師の制止によって他害行動が生じた。一方で、他児から声をかけられると、Aは反応し、その間は他児のまねをしないことが観察された。そこで、給食場面では他児からの質問機会を設定することにより、離席行動や他害行動の予防につながるのではないかと考えられた。

2) トイレ移動時：トイレ移動時に、教師はトイレ移動の直前にトイレに行くことを伝えた。トイレまでの移動途中でAは廊下に寝転んだり、教室Yに入ろうとしたりして教師から注意を受けることがあった。また、他児が便器を使用しているなどAの予想と異なる場合に、他害行動が生じた。このように、トイレ移動時の予告やスケジュールの提示がされず、トイレ移動とは異なる行動や他害行動が生じた。さらに、Aがトイレ移動に滞っている場合に、教師の「～すると、お父さんに褒められます」などの声かけが他害行動のきっかけになることもあった。これらのように、他害行動はコミュニケーション不足を状況事象として、Aが予想した場面と異なる時、本児にとって教師の嫌悪的な声かけなどがきっかけで教師の指示と異なる行動や他害行動が生じ、その後は活動が中断される逃避の機能を有すると推定された。

そこで、トイレ移動時は活動の見直しを持たせることで、他害行動が予防できると考えた。さらに、本児にとって嫌悪的な声かけを控えることを提案した。このような教示を行ったり嫌悪的な声かけを控えたりすることで、嫌悪事態から回避されることが考えられた。

3) 個別指導場面：給食場面で、教師はAが離席しようとした時や他児から気を引くためにAに声かけを行っても、Aはすぐには教師の働きかけに応じず、しばしば他害行動が生じた。Aが拳で相手を殴ると、相手は数分間の痛みが残ったり青あざができてりするほどであった。一方、個別学習時は教師と言葉でのやりとりを楽しむ様子が観察された。

指導体制上、個別指導であっても教師からの課題

表2 著者からの提案内容と教師の検討内容の関係

場面	著者からの提案		教師の検討内容
給食	質問機会の設定	→	質問タイムの設定
個別学習	動作法	→	トレーニング
	活動の見通しの提示	→	活動の見通しの提示
トイレ移動	嫌悪的な声かけの減少	→	「中学校に行く人」「中学生になる人」という声かけ
	〃	→	登校時の随伴性の変更

の評価の時間が十分確保されていない状況であった。しかし、教師からの強化機会が確保されることで、教師が強化的な存在になり、結果的に教師の声かけが行動問題の予防につながることを助言した。したがって、個別学習で遂行した課題に対して十分な賞賛の機会を与えることを提案した。さらに、Aが他害行動を生起しそうな時に、教師の声かけを他害行動を制御する弁別刺激にすることをねらって、個別学習時間に教師との体や言葉によるやりとり活動としての動作法を提案した。この際には、動作法に関する指導手続きが示された研究論文を提示した。

### (3) 教師の検討内容

表2に、著者からの提案内容と教師の検討内容の関係を示した。教師に上記の提案をした結果、給食場面では質問タイムの設定が決定された。質問タイムは、Aが前日に家庭で食べた夕飯の内容について事前に母親から連絡帳で聞き取り把握した。夕飯の内容であればAの応答に負担はなく、他児とのやりとりが可能と判断されたためであった。

トイレ移動時では、どのような声かけにより他害行動を生起させずに適切な行動がとれるのかを検討した。教師は、連絡帳を活用して母親からAが中学校入学を楽しみにしていることを聴取し、トイレ移動を担当するT1及びT3は、「～したら、お父さんに褒められます」は使用せず、「中学校に行く人」「中学生になる人」という声かけに変更することを試みた。またトイレ移動前に、排尿・排便後の予告を試みた。さらに、トイレ移動時の検討により登校時の随伴性の見直しを行った。以前は登校後、教室Yで荷物などを置いてから教室Xに移動した。しか

し、一度、教室Yに入ると荷物の片付けを終えても、すぐには教室Xに移動できなかった。このように、教室Yに移動することが、トイレ移動時に教室Yへの固執に影響を及ぼしていると考え、登校時は教室Yには寄らずにすぐに教室Xへ移動して荷物整理などを試みた。

動作法について、Aは腕上げ動作や背逸らせなどはいずれも容易にできる課題であり、教師はより興味・関心を示す課題が適切であると判断した。Aは体を動かすことや教師との言葉のやりとりに関心を示していたので、教師の声かけに合わせて、教師の動きと同じ動きをしたりするトレーニングの時間を、自立活動の時間における指導に位置付け、T2が週に1時間実施した。

個別学習では、T2が中心になって教材の見直しを行い、よりAの興味・関心にあった課題を提示したり、賞賛機会を増やしたりすることの検討を行った。

## 4. 指導・支援手続き

### (1) 給食場面

1) BL期：T2がAの隣に座り、給食開始前後は他児から気を逸らすためにAに話しかけた。また、Aが離席してもすぐには他児の所に行けないようにAの前にT1が座った。Aは、他児の話し声が聞こえると「うるさい」などと言ったり、口まねをしたりすることがきっかけで離席することがあった。そこで、もぐもぐタイムが設定されて、給食開始後の10分間は全員が静かに食べることが求められた。

2) 支援期：もぐもぐタイムの後、教師や他児からの注目機会を得られるようにするために、教師や他児からの質問タイムを設けた。質問は、事前に母

親より前日の夕食内容などを連絡帳で聞いておき、T1や他児が「Aくん、昨日の夜は何を食べたの」のように行った。このように質問されると、Aの隣に座るT2が事前に連絡帳で聞き取った内容を把握しておき、Aに「昨日、何食べた」と尋ねて正解を言ったら褒め、反応がなかったら、例えば言語プロンプトとして、「オムライスを食べました」を提示して、T2と同様に答えるよう促した。このやりとりが何度か設けられた。T1とAとの距離はBL時よりも離され、T1はA以外の他児数名から構成されるグループに入り、このグループメンバーと質問を行った。

## (2) トイレ移動

1) BL期：トイレに行く直前にT1が口頭で「トイレ行くよ」と声かけを行った。Aが教室を出ると、T1はその後についてトイレまで誘導した。Aがトイレに入って排尿や排便を終えてトイレから出てくると、T1は口頭で再び教室に戻るよう指示した。

2) 支援期：トイレに行く前になると、T1あるいはT3は「これからトイレに行きます。トイレが終わったら教室に戻ってパソコンをします」のように予告した。Aが教室を出ると、T1あるいはT3は後についてトイレへ誘導した。Aが排尿や排便を終えてトイレから出ると、T1あるいはT3は口頭で教室に戻ってパソコンをするよう指示した。また登校直後は教室Yには入らず、教室Xに入るように声かけを行った。教室Xに入室後は、荷物の片づけを行うように声かけを行った。

## (3) 個別学習場面

1) BL期：Aは授業開始までは休憩用の机で本やDVDを見て過ごし、授業が開始されると授業用の机の場所に移動することが求められた。机の前の壁には、その日の学習のスケジュールが提示された(例えば、1時間目 こくご、2時間目 さんすうなど)。国語や算数の授業の前半は、プリント学習が中心に行われた。プリントの内容は、ひらがなの視写や計算など独力でできるものが用意された。授業の前半はプリントを独力でいった。教師は、定期

的に教室Yでの指導を一度終えてから教室Xに入り、プリントの丸つけを行い、終わると再び教室Yに移動して他児への指導・支援を行った。後半は、前半の時と同じ教師がAの隣に座ってやりとりしながら作文指導や金銭指導などを行った。すべての学習を終えると、Aは花丸シールを貼った。

2) 指導・支援期：教師はBL期よりも、Aが独力で取り組めるプリント学習の種類を増加させた。また評価時の賞賛や教師とのやりとりは、BL期より時間をかけて行われた。また国語や算数の学習以外に、トレーニングが加えられた。T2が担当するトレーニングは、準備運動、しりとりキャッチボール、ボールまわし、バランスボールで構成された。活動は、T2の動きや声かけにAが合わせて行うものであった。T2は活動中や1つの活動の完了時には、Aに笑顔を向けて賞賛を行った。

## 5. 記録の整理

記録は、①Aの行動観察の結果、②教師からの聞き取り、③T1が作成した記録の3種類を整理した。「給食場面」、「トイレ移動」の支援対象の行動問題は、それぞれ「離席行動」「他害行動」、「床に寝そべる行動」「教室Yに入ろうとする行動」「他害行動」であった。それぞれの行動問題は、1週間単位にして、「1回も生起しなかった」「1回も生起しない日が多かった(1週間に1回程度)」「2～3日に1回、生起した」「毎日、必ず生起した」の4カテゴリーを提示してT1に記録を依頼した。さらに、「給食場面」では教師や他児とのやりとりの様子を、1週間単位にして、「他児や教師から質問があると、自発的に応答できることが多かった」「教師の言語的な手がかりを聞いて、応答できることが多かった」「教師が働きかけても、絶えず他児の方を向くことが多かった」「他児の声に反応して「うるさい」と言ったり、他児のまねをしたりすることが多かった」の4カテゴリーを提示して、T1に記録を依頼した。

## 6. 社会的妥当性

研究終了後に、T1からT4までの教師4名を対象に、支援対象の行動問題の妥当性、及び、指導・

表3 給食場面における教師や他児とのやりとり

週数	①自発的に応答 (%)	②教師の手がかりで応答 (%)	③絶えず他児の方を向く (%)	④「うるさい」と言ったり、他児のまねをしたりする (%)
6/2～6/21	3	0.0	0.0	100.0
6/24～3/6	28	17.9	64.3	75.0

支援手続きについて「とてもそう思う」から「全くそう思わない」までの5件法による回答を求めた。「Aの成長したところ」「取組で良かったことや改善点」「その他」については自由記述での回答を求めた。また、T1には上記に加えて、協議の妥当性の評価を求めた。さらに、支援対象の行動問題や指導・支援手続きに関するエピソードを聴取した。

こうとするのを制止すると他害行動が生じた。訪問1では、離席行動を複数回繰り返して、他児の所へ行こうとした。その都度、教師から制止されると、教師や著者に対して何度も拳で頭や肩を殴ったり、足を蹴ったりする他害行動が観察された。

指導・支援期では、訪問2に1度、離席行動が観察されたが、他害行動は1度も生じなかった。この時の離席行動は、他児の所に行こうとしたのではなく、給食途中に入ってきた教師に話しかけるために生じたものであった。支援者会議2(11/12)の報告で、給食の質問タイムでは、Aは他児から前日の夕食メニューの内容を質問されても、Aが思い出して答えることはないが、教師からの言語プロンプトにより「〇〇を食べました」などと返答してい

### Ⅲ. 結果

#### 1. 給食場面

図1に、指導・支援開始前後の離席行動及び他害行動の生起レベルを示した。BL期では毎日、離席行動が生じ、それに伴い教師はAが他児の方へ行

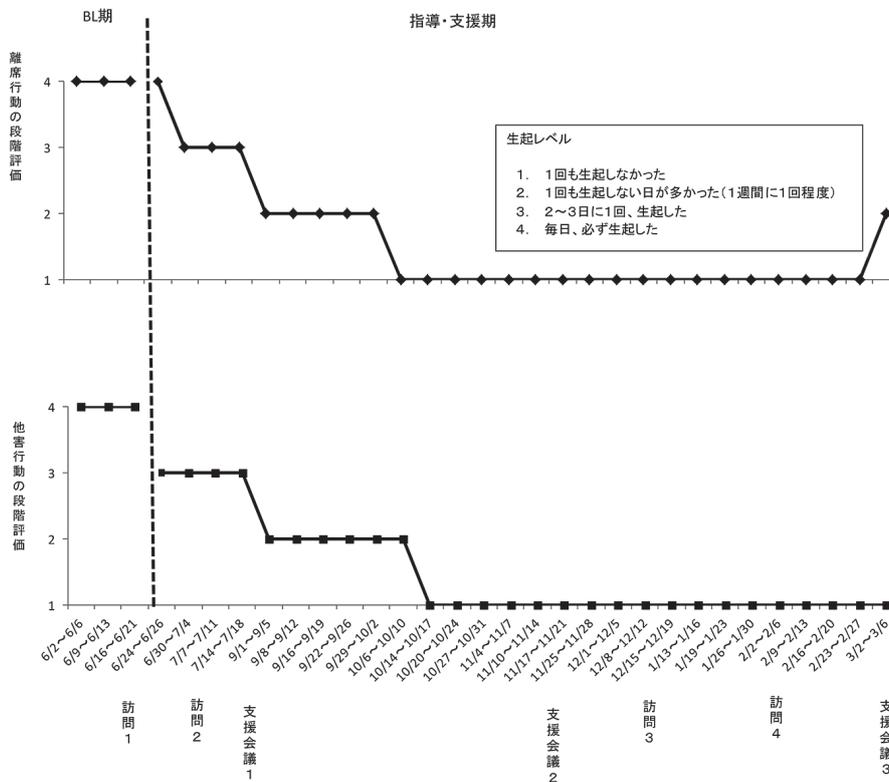


図1 給食場面における指導・支援の結果

ることが示された。また、離席して他児の席に移動することは、ほとんど見られなくなったことを報告した。訪問3及び訪問4の訪問時の観察では、離席行動、及び他害行動は1度も観察されなかった。

表3に、他児や教師とのやりとりレベルの割合を示した。BL期では、食事中でもAの視線は常に他児の方にあり、他児の話し声がすると「うるさい」と言ったり、ものまねをしたりする割合は100%であった。また、教師が他児から気を逸らすために声かけを行っても、ほとんどそれには応じなかった。指導・支援期では、「教師が働きかけても、絶えず他児の方を向くことが多かった」割合は75%まで減少した。また、「うるさい」と言ったり、ものまねをしたりする割合は28.6%まで減少し、教師の手がかりで応答できる割合が64.3%まで増加した。さらに、自発的に応答する割合が17.9%まで増加した。

訪問3ではAの視線は他児の方に向くことはほとんどなく、他児を注意したり、ものまねをしたりすることはなかった。鼻にティッシュを詰めた児童を見て、「どうしたんですか」と言ったり、児童と教師の会話時（「先生はおでんの具で何が好きですか」→「大根です」）に、「僕は、卵です」と言ったりして文脈に合った応答が見られた。さらに、訪問4ではAが自分から他児に向かって、「○○さんは何食べたんですか」と笑顔で問い応答してもらうと、「(自分と)一緒だね」と答え、別の児童に向かって同じ質問を繰り返していた。

## 2. トイレ移動

図2に指導・支援開始前後の床に寝そべる行動、教室Yに入ろうとする行動、他害行動の生起レベルを示した。BL期では、毎日、移動途中に教室Yに

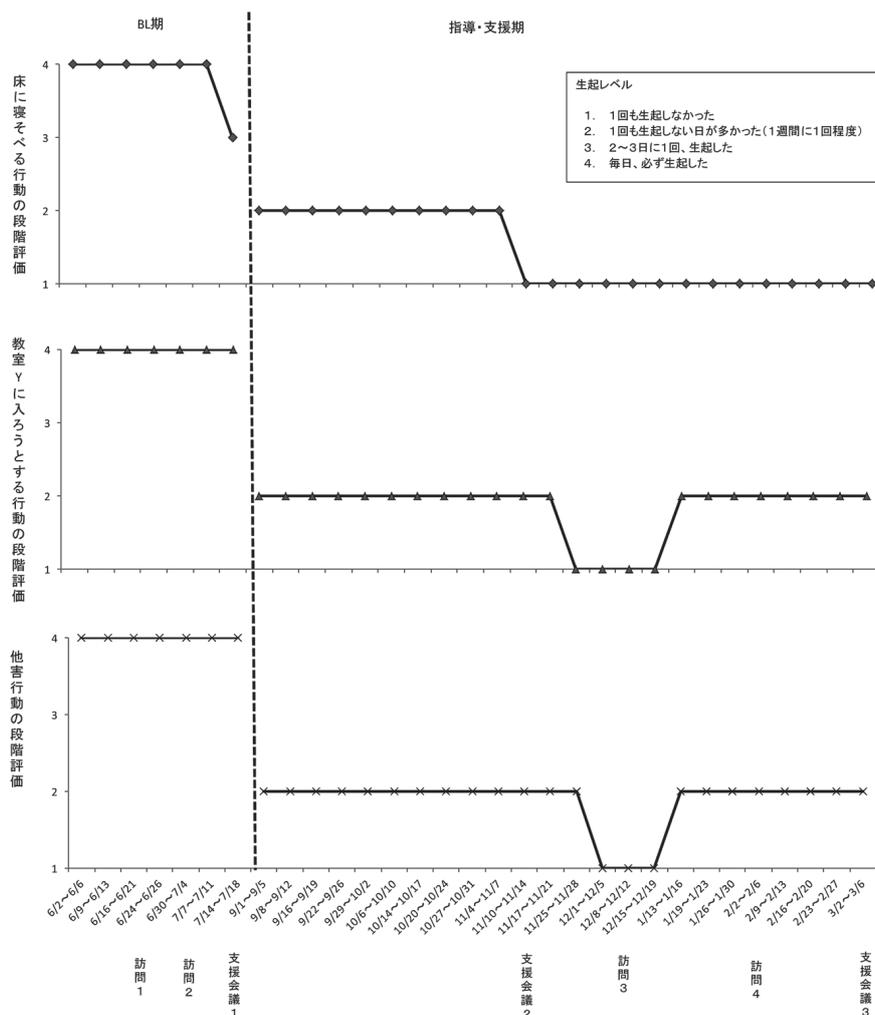


図2 トイレ移動に伴う指導・支援の結果

入ろうとしたり、廊下に寝転んだりした。また、他害行動も必ず生じた。さらに、訪問2ではトイレまで移動しても、他児が便器を使用していることがわかると教師に近づき他害行動が観察された。

指導・支援期では、9月以降は床に寝そべる行動、教室Yに入ろうとする行動、及び、他害行動がそれぞれ1週間に1回程度の割合に減少した。さらに、床に寝そべる行動は、11/10の週以降、1回も生起しなくなった。11月の支援者会議で、T1はトイレまでの移動途中で教室Yに入ろうとする行動は観察されるが、教師が「中学生の練習」「制服の練習」「中学校に行く人」などの声かけを行うと、それに応じた行動がとれるようになってきたことを報告した。訪問3では、教師の声かけに応じてトイレまで移動し、他害行動や指示とは異なる行動は1度も観察されなかった。しかし、1/13以降の週では、教室Yに入ろうとする行動及び他害行動が1週間に1回程度生じた。

### 3. 個別指導場面

BL期では、課題途中で何度か離席して課題からの逸脱があった（訪問1、訪問2）。算数の課題では「 $10 - 8 = 3$ 」として、間違いを指摘されて「3」を一度消しても、「3」と書き直すことが何度か観察された。音読の際は早口で、教師からゆっくり読むことを指摘されても修正することはなかった。課題開始の時間になっても教師から声をかけられるまで休憩机に居続けることがあった。

指導・支援期では、課題途中の離席行動は観察されず（訪問3、訪問4）、百人一首では最初早口で読んでいたが、教師が「ゆっくり」と声かけすると、それに合わせて読むことができた。また、教師からは11月頃から休憩時間中でも自分で時々時計を見て、教師から声かけがなくても11時になると机を自分から移動して学習できるようになったことが報告された。トレーニングでは、教師の声かけに合わせてマットの準備などを行っていた。どの活動も教師の動きや声かけに合わせて行うことができた。しばしば、Aの笑顔や笑い声が観察された。

### 4. 社会的妥当性

表4に、4名のアンケート結果を示した。支援対象の行動問題や指導・支援手続きに関して、肯定的な評価が得られた。また、Aは落ち着いて学校生活を送れるようになったとの評価があった。指導・支援手続きのエピソードでは、普段と異なる日課の場合には、指導・支援手続きを忘れ、その結果、教室Yに入ろうとしたことがあった（図2）ことが報告された。

## IV. 考察

本研究では、小学校の特別支援学級に在籍する知的障害を伴う高次脳機能障害のある児童の行動問題に対して、機能的アセスメントに基づいた指導・支援の効果とコンサルテーションにおける文脈に適合した指導・支援が提供できるか否かを検討した。その結果、Aの給食場面やトイレ移動時の行動問題は低減し、教師との適切なやりとりの増加が示された。また特別支援学級担任は提示された指導・支援計画に対して、自発的に指導内容や指導方法を工夫して指導・支援を行うことが示された。

### 1. 指導・支援手続きと行動問題の関係

給食場面では、BL期はAから他児へ働きかけても、他児から反応がなく教師から注意を受けることが多かった。Aはさらに他児に関わるために離席したが教師から制止され、他害行動が生起する行動随伴性であった。機能的アセスメントに基づいた指導・支援では、他児や教師から質問タイムが設けられ、Aは教師の言語プロンプトを受けて他児や教師からの質問に回答した。その結果、離席行動や他害行動は全く見られなくなった。このことから、給食場面でのAからの他児への働きかけは注目の機能を有し、他児や教師からの質問により注目の獲得、及び、離席行動や他害行動の予防に寄与していたと考えられた。佐田東（2006）では、ADHD児の注目の獲得や逃避の機能を有する離席行動に対して、対象児が適切な行動をとった時に賞賛したところ、離席行動が低減することを示した。本研究においても、佐田東（2006）と同様に他者からの適切な注目が離席行動の予防に寄与したと考えられる。平澤・

表4 アンケート結果

質問事項	とても そう思う	どちらか と言うと そう思う	どちらとも 言えない	どちらかと 言うとも 思わない	全くそう 思わない	無回答
<b>1. 協議について</b>						
回数 was 妥当でしたか	1					
時間は妥当でしたか	1					
負担はありませんでしたか	1					
行動の説明はわかりましたか (なぜ、そのような行動をしているのか)	1					
<b>2. 選定した支援対象の行動について</b>						
選定した行動 (給食場面の離席行動, 他害行動, トイレ移動時の隣の教室に入る行動, 寝転ぶ行動, 他害行動) は妥当でしたか	1	2				1
今回の研究における指導・支援の開始前後での選定した行動から受けるストレスは減少しましたか	3					1
<b>3. 指導・支援について</b>						
<b>(1) 給食時の質問タイムについて</b>						
・先生の負担はありませんでしたか	1	2	1			
・先生の価値 (考え方) に合っていましたか	3	1				
・先生のスキルに合っていましたか	2	1	1			
・学級の指導体制に合っていましたか	2	2				
・対象児の負担はありませんでしたか	1	2	1			
・対象児の好みや強みは反映されていましたか	1	2	1			
<b>(2) トイレ移動の声かけや約束の提示について</b>						
・先生の負担はありませんでしたか	1	1	2			
・先生の価値 (考え方) に合っていましたか	3	1				
・先生のスキルに合っていましたか	2	1	1			
・学級の指導体制に合っていましたか	1	2	1			
・対象児の負担はありませんでしたか	1	2				1
・対象児の好みや強みは反映されていましたか	1		2			1
<b>(3) 個別対応の徹底について</b>						
・先生の負担はありませんでしたか	1		1	1		1
・先生の価値 (考え方) に合っていましたか	1	2				1
・先生のスキルに合っていましたか		2	1			1
・学級の指導体制に合っていましたか			3			
・対象児の負担はありませんでしたか		1	1			2
・対象児の好みや強みは反映されていましたか		2	1			1
<b>(4) トレーニングについて</b>						
・先生の負担はありませんでしたか	1		1			2
・先生の価値 (考え方) に合っていましたか	1	1				2
・先生のスキルに合っていましたか		1	1			2
・学級の指導体制に合っていましたか			1			3
・対象児の負担はありませんでしたか		2				2
・対象児の好みや強みは反映されていましたか		2				2
<b>4. 対象児の成長したところは、どういうところですか? (自由記述)</b>						
・会話のパターンの増加, 自己抑制が少し出てきたこと						
・学習に集中して取り組むことができるようになったこと						
・マンツーマンの指導で, 落ち着いて応答ができるようになったこと						
・指導された時に, 対象児は「そうだった」と言って素直に聞き入れ行動できるようになったこと						
・スケジュールに沿って (時には時計を見て), 自主的に学習に取り組むことができるようになったこと						
<b>5. 今回の取組で, 良かったことや改善点はありますか? (自由記述)</b>						
・他の児童の不安感を最小限に抑えつつ, 取り組むことができたこと						
・対象児が落ち着いて学校生活を送ることができるようになったこと						
・対象児が落ち着いた時間を過ごせていること. 笑顔がたくさん見られるようになったことが良かったと思います						
<b>6. その他 (自由記述)</b>						
・保護者の協力が得られにくい中での取組としては, この方法しかなかったと思う. ただ, これだけの検討を各機関の担当者で重ねてきたことを保護者に伝えきれないことは将来的に見て疑問が残る						
・良い形で対象児も卒業, 中学入学ができると思います. ありがとうございます						

協議に関する質問事項は, T1のみに尋ねている

藤原（2000）では、攻撃行動を示す自閉症児と相手の生徒の双方に積極的に適切な関わり方を指導した。しかし、Aは他児への接近に伴い、こだわりや他害行動の生起が想定されたため、質問タイムはAにとって妥当な方法であったと言える。

トイレ移動時のBL期では、Aは廊下に寝そべったり、教室Yに入ろうとしたり、他害行動が生起することがあった。機能的アセスメントに基づいた指導・支援では、トイレ移動前に予告を伝えるようにした。さらに、教師は登校後直後の教室Yの入室が、教室Yへのこだわりに影響を及ぼしていると考え、登校後は教室Yには入室せずに教室Xで過ごすようにした。その結果、廊下に寝そべったり、教室Yに入ろうとしたりする行動は見られなくなった。これに伴い、他害行動も見られなくなった。このことから、一度、教室Yに入ることで教室Yに入る行動が強化されるが、登校後は教室Yを素通りし、活動の見通しを持たせたことにより、トイレ後のDVDを観る行動の方がより強化されたことを示している。

野呂・藤村（2002）は、ADHD児に対して教科書やノートを机に出すなどの授業準備行動を獲得させるために、授業準備のための視覚的手がかりの提示及び、授業準備行動ができたならトークンが獲得できることを教示してトークン・エコノミー法を適用した。その結果、対象児の授業準備行動が獲得されたことが示された。本研究においても、野呂・藤村（2002）と同様に事前に行動の手がかりを提示し、期待される行動が生起したら強化子を提示することを教示しておくことが有効であったと考えられる。野呂・藤村（2002）では、対象児が複数のトークンをためると、アニメカードが手渡される手続きであった。しかし、Aは強化子が遅延されることに伴い、他害行動などの生起が予想されたので、トークンではなくAの好むDVDを観る活動はトイレ後の強化子として適切であったと考えられる。

これらのことから、給食場面及びトイレ移動時の行動問題は、機能的アセスメントに基づいた指導・支援によって低減したことが示された。本研究によって、機能的アセスメントは発達障害や知的障害だけではなく、知的障害を伴う高次脳機能障害の行

動問題にも効果が示された点で、これまでの知見を発展させることができたと言えよう。

指導・支援手続きを検討する際、教師はAとの関わりから得られる情報だけではなく、連絡帳を活用して保護者からの情報を積極的に反映させた。教師と保護者の連携（文部科学省，2009）の重要性は今まで以上に増すことから、連絡帳の活用は教師と保護者の連携を促進させる上でのツールの1つになる可能性を示している。

## 2. 教師とのやりとりの変容

給食場面では、BL期の食事中はAの視線が絶えず他児の方を向き、教師が声かけをしても反応できないことが多かった。しかし、指導・支援期には教師の声かけに応じる様子が観察された。個別学習場面では、BL期は課題途中で離席行動が生起したり、数字の3にこだわったりして課題が滞る場面が観察された。しかし、①質問タイムの設定、②課題の内容を変更した強化機会の増加、③トレーニングの実施に伴い、給食場面では表3より質問に対して自発的な応答が増え、他児の方を向く割合はBL期に比べて低減した。また、個別学習場面では、自分から時計を見て時間になると休憩机から課題机に移動して課題を開始し、教師の声かけに合わせて音読のスピードを調整する行動が観察された。このように、指導・支援開始前は「3」にこだわったり、離席したりすることで注目を獲得していた。しかし、給食や個別学習の両場面で教師からの強化機会の増加に伴って、Aの適切な行動が強化されて教師との適切なやりとりの増加につながったと考えられる。

佐竹・小林（1989）は、相手に合わせた行動をとることに困難を示す自閉症児に対して、ボールのやりとりを試みた結果、適切なやりとりができるようになったことを示唆した。本研究におけるトレーニングの意図は、教師の動きや声かけに合わせることであった。Aと教師の適切なやりとりを増加させるために、前述の①から③までの3つの手続きが必要不可欠であったのか、あるいは③トレーニングは、佐竹・小林（1989）が指摘するように教師とのやりとりを促進する役割を果たしていたのかはさらに検討が必要である。

### 3. コンサルテーションによる文脈適合性

本研究におけるコンサルテーションでは、著者が機能的アセスメントに基づいた指導・支援計画を書面でT1に提案した後、4名の教師が自発的にAの興味・関心や給食場面で実行可能な指導方法などの観点から検討し、具体的な指導内容や指導方法などを決定した。コンサルテーション開始当初は、特別支援学級の指導体制上、一人の教師がAに常時指導する困難さが指摘された。しかし、協議や指導・支援計画の提示により、トイレ移動時の指導・支援計画に留まらず、登校後の随伴性やトレーニングの時間確保が見直されて継続的な実施に至った。

この要因として、以下に示す6点が考えられる。

1点目として、支援対象の行動問題を具体的に示したことが挙げられる。コンサルテーション開始直後のT1への行動問題に関するインタビューにおいて、T1は当初、支援対象の行動問題以外にも気になる行動を挙げていた。しかし、支援対象の場面と行動問題を選定することによって、教師はどの行動問題に対してどのような指導・支援を行えばよいか明確になったものと考えられる。

2点目として、教師は著者が提示する各指導・支援手続きを実施する目的、つまり、機能的に等価な代替行動を提示する必要があることを理解し、その指導・支援を提供するために、自発的に「Aの興味・関心」や「実施可能な指導体制」という文脈適合性の観点から見直しを行ったことが考えられる（小笠原ら、2004）。その結果として、Aの適切な行動が強化されて（表3や個別指導場面でのやりとり）、行動問題が低減（図1、図2）するとともに、指導・支援手続きに対する肯定的な評価（表4）が示されたと考えられる。

3点目として、T1は支援対象の行動問題を明確にした上で、指導・支援の目的を理解したために、T2からT4までの教師と、例えば、給食場面における行動問題の減少という具体的な目標を特別支援学級の担当者間で共有できたと考えられる。

4点目として、支援対象の行動問題が明確になったため、目標を達成するための給食時におけるT1とT2の役割、おもにAの教材を検討する教師、時間割を調整する教師などと4名の教師の役割が明確

（古田島・長澤・松岡、2006）になっていたことが挙げられる。

5点目として、支援対象にした各場面における指導・支援の手続きがルーティン化しており、教師はどのタイミングで、どのように指導・支援を行えばよいか明確になっていたと考えられる。

6点目として、Aの行動問題は特別支援学級に在籍する児童の中で緊急性が高かったことに伴い、指導・支援の実効性が高まったものと考えられる。

学校におけるコンサルテーションの研究に関しては、研究者が教師1名に対してコンサルテーションを行うことが多い（道城、2012；松岡、2007）が、本研究では著者からおもにT1に助言を行うことによって、複数の教師で情報共有ができたことが示された。それを促すために、特に、支援対象の行動問題を具体化して、指導・支援の目的を提示することが重要であったと考えられる。

協議に関して、指導・支援計画の立案から実行に至るまでの教師と研究者の協議回数は2回であり、平澤・藤原(2001)、小笠原ら(2004)、梶・藤田(2007)に比べて少なかった。協議の実施に伴う時間的な負担の観点からは、実効性の高いコンサルテーションと言えるかも知れない。しかし、教師の専門性、指導・支援計画の提案時期(本研究では、夏季休業中)、行動問題の緊急性の高さなどにも依存する可能性があることから、今後は、本研究で用いたコンサルテーションの方法を、これらの点から再度検討する必要があるだろう。

### 4. 今後の課題

今後の課題を、以下に5点示す。

1点目として、本研究は高次脳機能障害を対象とした1事例の研究であり、今後は複数の事例による機能的アセスメントの効果の検討が必要である。

2点目として、介入の厳密性の検討が指摘できる。教師は、日課が普段と異なる場合、指導・支援手続きの遂行を忘れることがあり、その結果、教室Yに入ろうとする行動や他害行動が生起したことを報告している（図2）。このことは、普段と日課が異なっても、毎回、教師が指導・支援手続きを正確に遂行できれば、Aの行動問題を予防できる可

能性が高いことを示唆している。表4より、トイレ移動時の声かけや約束の提示は、教師の負担が少なく、価値やスキルにも合っていたことから、今後は、上記の因果関係（トイレ移動前の声かけや約束の提示→行動問題の予防可能）を理解し、指導・支援手続きの必要性を再確認し、介入の厳密性を高めていくことが求められる。

3点目として、今回対象にしなかった他の指導場面でも行動問題が低減するか否かを検討することが考えられる。今回、行動問題の評価は、給食及びトイレ移動の2場面であった。これらの場面の指導・支援手続きは、毎日行われるもので、ルーティン化していた。しかし、対象児は生活単元学習や行事といった非日常的な活動にも参加することがある。このような場面においては、どのような指導・支援手続きにより行動問題を予防できるのか、また、適応行動を自発させるために、どのような指導・支援手続きが必要かを検討する必要がある。

4点目として、コーディネーターが機能する要件の検討が考えられる。本研究では、著者がT1へのコンサルテーションを行った。さらに、T1がコーディネーターの役割を果たし、他の3名の教師と日常的に情報の共有を行いながら、役割分担をしたり、指導・支援を具体化させたりした。しかし、T1がどのように他の教師に働きかけることによって、役割が決められ、指導・支援が展開されたかは明らかにされなかった。中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）では、特別支援教育コーディネーターに、多様な関係者をコーディネートする能力が求められていることから、今後はコーディネーターが機能する要件の検討を行う必要があるだろう。

5点目として、Aが利用する複数の福祉施設や小学校卒業後の進路先との連携が考えられる。中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）では、教育と福祉の連携の重要性を指摘している。しかし、教育と福祉の連携に関する研究は、ほとんどなされていないのが現状である。さらに、小学校から中学校への移行に関する研究もわずかであり、研究の蓄積が求められる。

本研究で実施した支援者会議では、学校での指導・支援結果、放課後の福祉施設での過ごし方、及

び、小学校卒業後の進路先に関する情報の共有を行った。今後は情報の共有に留まらず、本研究で得られた指導・支援結果が福祉施設や小学校卒業後の進路先にも般化するか否か、また、そこで関わる支援実行者の支援行動を維持するためのコンサルテーションはどうあるべきかなどを検討することが求められるだろう。

## 文献

- Albin, R. W., Lucyshyn, J. M., Horner, R. H., & Flannery, K. B. (1996). Contextual fit for behavioral support plans: A model for "goodness of fit". In L. K. Koegel, R. L. Koegel, Positive behavior support: Including people with difficult behavior in the community. Paul H. Brookes Baltimore Maryland, 81-98.
- Butler, L. R., & Luiselli, J. K. (2007). Escape-maintained problem behavior in a child with Autism: Antecedent functional analysis and intervention evaluation of noncontingent escape and instructional fading. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 195-202.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）. 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）.
- Colo, C. L. & Levinson, T. R. (2002). Effects of within-activity choices on the challenging behavior of children with severe developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 29-37.
- 道城裕貴（2012）. 通常学級において学級全体を対象に行った行動コンサルテーションの効果. *行動療法研究*, 38, 117-129.
- 橋本学・岡崎哲也・蜂須賀研二（2010）. 高次脳機能障害者に対する社会復帰準備のための小集団訓練「リハビリテーション学級」の試み. *リハビリテーション医学*, 47, 728-734.
- 平澤紀子・藤原義博（2000）. 養護学校高等部生徒の他生徒への攻撃行動に対する機能的アセスメントに基づく指導 - Positive Behavioral SupportにおけるContextual Fitの観点から -. *行動分析学研究*, 15, 4-24.
- 平澤紀子・藤原義博（2001）. 統合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援 - 機能的アセスメントに基づく支援における標的行動と介入手続きの

- 特定化の観点から－. 特殊教育学研究, 39(2), 5-19.
- Hirasawa, N., Fujiwara, Y., & Yamane, M. (2009). Physical arrangements and staff implementation of function-based interventions in school and community settings. *Japanese Journal of Special Education*, 46, 435-446.
- 本田哲三 (2002). 東京都実態調査の結果から. 失語症研究, 22(3), 200-205.
- 梶正義・藤田継道 (2006). 通常学級に在籍するLD・ADHD等が疑われる児童への教育的支援－通常学級担任へのコンサルテーションによる授業逸脱行動の改善－. 特殊教育学研究, 44, 243-252.
- 古田島恵津子・長澤正樹・松岡勝彦 (2006). 新たな行動コンサルテーションモデル: COMPASによる問題行動の支援－通常学級に在籍するADHDのある児童を対象に－. LD研究, 15, 171-182.
- 駒澤敦子・鈴木伸一・久保義郎・丸石正治 (2008). 高次脳機能障害者における社会的行動障害についての検討(2)－受傷後の生活状況との関連－. 高次脳機能研究, 28, 231-235.
- 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉課国立障害者リハビリテーションセンター (2008). 高次脳機能障害者支援の手引き.
- 栗原まな (2009). 小児の後天性脳損傷. 発達障害研究, 31(2), 61-69.
- 栗原まな (2014). 小児の高次脳機能障害の理解と適切な支援. LD研究, 23, 160-167.
- 松岡勝彦 (2007). 通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果. 45, 97-106.
- 馬屋原誠司 (2009). 後天性脳損傷の子どもと家族のための特別支援教育の進め方－教育現場のスクールカウンセラーとしての取り組み－. 発達障害研究, 31, 86-96.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編 (幼稚園・小学部・中学部). 教育出版.
- 武蔵博文・高畑庄蔵 (2003). 知的障害生徒の問題行動に対する家庭・学校連携による支援－支援ツール「ほめたよ日記」を活用して－. 特殊教育学研究, 40, 493-503.
- 村田泰弘・村中智彦 (2011). 入所施設における他害行動を示す知的障害者の積極的行動支援による活動参加の促進. 発達障害研究, 33, 297-313.
- 野口和人・室田義久・郷右近歩・平野幹雄 (2005). 獲得性脳損傷児・高次脳機能障害児への教育的支援の現状と課題. 特殊教育学研究, 43, 51-60.
- 野呂文行・藤村愛 (2002). 機能的アセスメントを用いた注意欠陥・多動性障害児童の授業準備行動への教室内介入. 行動療法研究, 28, 71-82.
- 小笠原恵・唐岩正典・近藤伸一郎・櫻井千夏 (2004). 福祉施設における儀式的行動を示す自閉症者への支援法に関する研究. 特殊教育学研究, 42, 145-157.
- 興津富成・関戸英紀 (2007). 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援. 特殊教育学研究, 44, 315-325.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* (2nd ed.). Brooks/Cole, Pacific Grove, California. 茨木俊夫監修, 三田地昭典・三田地真実監訳 (2009). 子どもの視点で考える問題行動解決支援ハンドブック. 学苑社.
- 太田令子 (2009). 支援コーディネーターの立場から－支援の課題－. 発達障害研究, 31, 77-85.
- 佐田東彰 (2006). 行動問題を持つ児童への有効な支援方法の検討－対象児童の在籍学級と情緒障害通級指導教室の連携を通して－. 教育実践研究, 16, 149-154.
- 佐々木千穂・小玉有子・丹野きみ子・早川宏子・下田肇 (2009). 高次脳機能障害者の社会生活支援－青森県の現状を踏まえて－. 弘前医療福祉大学, 1(1), 85-90.
- 佐竹真次・小林重雄 (1989). 自閉症児における語用論的伝達機能の発達に関する研究. 特殊教育学研究, 26(4), 1-9.
- Stahr, B., Cushing, D., Lane, K., & Fox, J. (2006). Efficacy of a function-based intervention in decreasing off-task behavior exhibited by a student with ADHD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 201-211.
- 吉村匡 (2009). 高次脳機能障害児童生徒への教育的支援－関係機関との連携に視点を置いて－. 発達障害研究, 31, 97-106.

**付記:** 本研究は、国立特別支援教育総合研究所教育相談事例研究として倫理審査を受け、保護者からは書面により、論文発表の了解を得ている。

**謝辞:** 研究遂行に当たり、小学校の校長先生をはじめ特別支援学級の先生方には多大なるご協力を得た。ここに記して、感謝の意を表す。

# The effects of a functional behavioral assessment of a juvenile with higher brain dysfunction due to an intellectual disability: Consultation with teachers of special support class in elementary school

OKAMOTO Kunihiro

(Department of Education Information)

## Abstract

The purpose of current study was to investigate the effects of a functional behavioral assessment of a juvenile with higher brain dysfunction due to an intellectual disability in special support class of elementary school and, through consultation, whether guidance and support that made for a contextual fit could be provided. The behavioral problem that was the subject of support involved such non-classroom activities as lunch room situations, going out to use the toilet, etc. Four teachers provided guidance and support based on functional behavioral assessment made by author. As a result, the behavioral problems of the subject juvenile were reduced, and appropriate

interactions between the juvenile and the teachers increased. Moreover, teachers came up with their own content and methods of guidance. There were indications that the functional behavioral assessment and support based on an understanding of the teacher's guidance and support aims contributed to a reduction of behavioral problems. Future issues were studied from the point of view of the appropriateness of multiple factors and what connections there might be between the issues and welfare organs.

**Key Words:** Higher brain dysfunction, Intellectual disability, Functional behavioral assessment, Special support class, Consultation, Contextual fit

(研究展望)

## 精神疾患や心身症のある児童生徒の教育的ニーズに関する一考察

－ A特別支援学校（病弱）教員対象の調査を踏まえて－

森山 貴史

(教育研修・事業部)

**要旨：**本研究では、精神疾患や心身症のある児童生徒の教育的ニーズの全体像を捉える観点を明らかにすることを目的とした。まず、精神疾患等のある児童生徒の教育に関する先行研究を概観し、「病弱教育」及び「学校保健」という2つの視点で分類・整理した。次に、その研究動向を踏まえ、精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズについての調査を行った。A特別支援学校（病弱）の教員32名によって書き出された教育的ニーズの記述内容について、一つの意味のまとまりを1データとし、計341データを分析対象とした。KJ法を参考に分析した結果、《心理》、《社会性》、《学習》、《身体》、《学校生活》、《自己管理》の6つのカテゴリー及びそれらを構成する38のサブカテゴリーが抽出された。教育的ニーズを捉える観点として、小学部・中学部・高等部のいずれの学部においても《心理》が重要であること、《学習》や《学校生活》については発達障害の特性を考慮する必要があること、思春期における生徒指導上《社会性》が重要であることなどを指摘した。

**見出し語：**精神疾患、心身症、教育的ニーズ、病弱教育

### I. 問題と目的

厚生労働省の「患者調査」によると、我が国の精神障害者の内、19歳以下の者（外来通院）は、平成17年が161,000人、平成20年が173,000人、平成23年が176,000人と増加傾向にある（平成26年版障害者白書）。また、厚生労働省の「精神障害者社会復帰サービスニーズ等調査」（平成15年）によると、在宅の精神障害者の内、障害発生時の年齢が19歳以下の者は全体の約41%である。その中でも、統合失調症のある患者は、全体の約56%が19歳以下で発症していることが明らかにされている。

このような状況において、小・中学校や高等学校では、不登校、保健室登校の問題、友達などの人間関係の問題、いじめ、性に関する問題、自傷行為、虐待、睡眠障害など、メンタルヘルスに関する問題

が多様化、深刻化しており、その解決に向けて教育と児童精神医療との連携を必要とする問題の多さが指摘されている（日本学校保健会、2007）。また、特別支援学校（病弱）では、在籍児童生徒を疾病別に見ると、精神疾患や心身症（以下、「精神疾患等」という）のある児童生徒の占める割合が増加傾向にある（日下、2015）。こうした中、「精神疾患」という用語が、平成21年度改訂の特別支援学校学習指導要領解説総則等編に初めて例示として記述されるなど、特別支援学校（病弱）における精神疾患等のある児童生徒への指導の充実が望まれている。その一方で、精神疾患等のある児童生徒への指導内容・方法の確立が喫緊の課題となっている（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所、2012）。

柘植（2013）は、特別支援教育を進める上で、障害のある児童生徒一人一人の「教育的ニーズを把握することが中核となる」とし、「アセスメントの重

要な事項として、障害の種類と程度のみならず、障害から生じる種々の困難、日々の学習の状態や、場合によっては本人の思いなども踏まえて、総合的に把握して計画を立て、指導・支援を進めていくことが大切である」ことを指摘している。しかし、精神疾患等のある児童生徒への指導に当たっては、このような実態把握が難しいという指摘があり（森山・甲田・菊地，2013；武田，2006），指導内容・方法の確立を目指す上での課題の一つであると考えられる。Stephen（2007）は、「子どもの精神的な問題」の見え方について、「破壊的な行動」，「気分の変動」，「恐怖が引き起こす行動と感情」，「学習上の障害」，「広範な発達の躓き」という5つのカテゴリーを示し、これらのカテゴリーに精神的な問題を分類したり、相互の関係性を考えたりすることで、子どもが抱えている問題の全体像を把握し、適切な支援につなげられることを指摘している。

このように、精神疾患等のある児童生徒への指導内容・方法を確立させる上で、実態把握の難しさが課題の一つであると考えられることから、本研究では、前述のStephen（2007）の指摘を踏まえ、精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズの全体像を捉える観点を明らかにすることを目的とした。

## Ⅱ. 方法

本研究では、精神疾患等のある児童生徒の教育に関する先行研究を概観し、その動向を把握するために分類・整理した。次に、研究動向を踏まえて、精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズについての調査を行い、その全体像を捉える際の観点について検討した。

### 1. 先行研究の分類・整理

病弱教育における実践研究の量的な蓄積が少ないことが指摘されている（谷口，2009）。そのため、本研究では、病弱教育に限定せず、我が国における精神疾患等のある児童生徒の教育全般に関する研究論文を対象とし、国立情報学研究所の研究論文データベースCiNii Articlesを用いて、1995年から2014年までの20年間の論文検索を行った。研究論文の検

索方法は、「精神疾患」または「心身症」という検索語と「教育」という検索語の両方に該当する研究論文を選択した。ただし、①学術雑誌及び大学の研究紀要以外の刊行物に掲載されている論文，②講演やシンポジウム等の報告，③学校教育について言及していない論文，は除外した。

また、病弱教育のある児童生徒の教育については、病弱教育と学校保健の双方を併せて考える必要がある（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，2008）ことから、「病弱教育（に関する記述が主である論文）」と「学校保健（に関する記述が主である論文）」という2つの視点で研究論文を分類した。さらに、「調査研究（に分類される論文）」と「実践研究（に分類され、指導事例が掲載されている論文）」という視点からも分類した。

### 2. 精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズに関する調査

#### (1) 調査目的

特別支援学校（病弱）の教員が精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズを捉える際の観点を抽出することを目的とした。

#### (2) 調査方法

##### ①対象

本研究の趣旨を理解し協力が得られたA特別支援学校（病弱）の教員を調査対象とした。A特別支援学校は、在籍する児童生徒の半数以上が精神疾患等のある児童生徒であり、実践研究が蓄積されてきている学校である。調査対象の教員は計32名（小学部所属7名，中学部所属13名，高等部所属12名）で、精神疾患等のある児童生徒への指導経験があることを条件とした。なお、本調査では、対象校が1校であり、教員も少人数であったため、できるだけ多くのデータが得られるよう、年齢や特別支援学校（病弱）の経験年数等の個人の属性は問わなかった。

##### ②手続き

筆者が所属する独立行政法人国立特別支援教育総合研究所病弱教育研究班の研究員2名がA特別支援学校を訪問し、調査を行った。調査は、対象教員に一室に集まってもらい、①調査の趣旨と内容を説明

する、②精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズについて思いつくものを全て用紙に書き出してもらう（回答時間は15分間）、③記入用紙を回収する、という手順で行った。

なお、本調査に関する説明の際には、教育的ニーズについて「子どもが学習上又は生活上困っていると考えられること」という定義を示し、これまでの指導経験を想起してもらった。この定義は、国際的な観点では、教育的ニーズが障害に起因する生活・学習上の困難性や環境的側面に関係して生じる困難性に対する「特別な教育的支援の必要性」と見るべきであるという高倉（2015）の指摘や、特別支援教育においては「学習や生活における困難さを把握し、そこに生じる『教育的ニーズ』への対応を重視」する必要があるという横尾（2008）の指摘を踏まえて設定した。

また、本調査は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の「専門研究B インクルーシブ教育システム構築における慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズと合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究（平成26年度～平成27年度）」で実施したものであり、この研究における調査実施に当たっては本研究所の倫理審査委員会の承認を得た。

### ③分析方法

対象教員によって書き出された教育的ニーズの記述内容を分析対象とし、一つの意味のまとまり（例：不安が強い）を1データとした。様々な捉え方ができるような単語での回答など、内容の読み取りが難しいものは除外した。収集したデータは、KJ法（川喜田，1967）を参考に分析を行った。具体的には、データの内容をラベル化した上で類似したものを集め、それぞれのまとまりに見出しをつける作業（グループ編成）を繰り返すという分析の一過程を参考にして、データのカテゴリー化を行った。

まず、データ毎にカードを作成した。そのカードの中から関連する内容のものをグループ化して見出しを付け、これをサブカテゴリーとした。次に、関連性のある複数のサブカテゴリーをさらにグループ化して見出しを付け、これをカテゴリーとした。

なお、この分析の妥当性を確保するため、病弱教育の専門性のある2名の研究者と筆者の3名で検討

を行い、合意形成を図りながらデータ分析を進めた。以下、文中では、カテゴリーは《 》、サブカテゴリーは【 】で示す。

## Ⅲ. 結果

### 1. 精神疾患等のある児童生徒の教育に関する研究動向

#### (1) 研究論文の検索結果

前述のCiNii Articlesを用いて、精神疾患等のある児童生徒の教育に関する研究論文を検索した結果、表1に示す17編の研究論文が検索条件に該当した（2015年4月30日現在）。1995年から2014年までの20年間のうち、1995年から2004年までの10年間で公表された研究論文が17編中2編であるのに対し、2005年から2014年までの10年間で公表された研究論文は15編であった。

#### (2) 病弱教育の視点

「病弱教育」に関する記述が主である研究論文は、17編中12編（石井・渡辺，2011；葛西，2011；川池・橋本・田口，2014；小島，2007；及川・宮崎，2008；咲間，2010；武田，2004，2006，2012；武田・篁・原・山本，2003；田口・橋本・川池，2013；八島・栃真賀・植木田・滝川・西牧，2013）であった。このうち、「調査研究」として4編、「実践研究」は2編、「その他の研究」は6編に分類された。

##### ①調査研究

質問紙やインタビュー等による調査結果をまとめた研究論文は12編中4編（武田，2006；武田ら，2003；田口ら，2013；八島ら，2013）であった。これらは、いずれも特別支援学校（病弱）の教員を対象とした調査研究であった。

武田ら（2003）は、病弱養護学校高等部における職業教育に関する実態調査を実施した。その結果、心身症等のある生徒にとって、「対人関係のまずさ、集団行動の困難さ、生活習慣の乱れや生活態度の未熟さ」などが進路指導の難しさの要因となっていることが明らかになった。

武田（2006）は、病弱教育における「自立活動の行き詰まり」に関する実態調査を行い、その内容に

表1 1995年から2014年における精神疾患等のある児童生徒の教育に関する研究論文  
(2015年4月30日現在の検索結果)

分類	対象論文	論文タイトル	調査研究	実践研究	その他
病 弱 教 育	武田ら (2003)	病弱養護学校高等部における職業教育に関する実態調査	○		
	武田 (2006)	病弱教育における自立活動の行き詰まりとその打開策	○		
	田口ら (2013)	特別支援学校(病弱)における教育的支援の現状に関する調査	○		
	八島ら (2013)	病弱・身体虚弱教育における精神疾患等の児童生徒の現状と教育的課題－全国の特別支援学校(病弱)を対象とした調査に基づく検討－	○		
	及川・宮崎 (2008)	授業参加行動に困難を示す生徒に対する支援－病弱養護学校在籍児における「カリキュラム介入」技法の適用－		○	
	石井・渡辺 (2011)	病弱特別支援学校における地域支援のあり方について－在籍校のない精神疾患の生徒の相談事例から－		○	
	武田 (2004)	心身症・神経症等の児童生徒の実態把握と教育的対応			○
	小島 (2007)	病弱児の心理学的研究に関する一考察 日本における近年の研究動向			○
	咲間 (2010)	学校不適応児童生徒の現状と課題－病弱特別支援学校の変容を通して－			○
	葛西 (2011)	精神疾患のある児童生徒への対応に関する経験的考察－2008年度から2ヵ年における文部科学省委託特別支援教育研究をもとに－			○
武田 (2012)	病弱教育の現状と今日的役割			○	
川池ら (2014)	病弱教育の実践研究における動向と課題－病弱教育を対象とした学会発表における実践研究の検討を通して－			○	
学 校 保 健	甘佐ら (2009)	中学生を対象とした「こころの病気」に対する意識調査	○		
	松田 (2010)	首都圏公立中学校における精神疾患理解教育の取り組みに関する調査研究	○		
	松浦・宮本 (2013)	中学校における精神疾患教育の困難性に関する研究 養護教諭への半構造的面接より	○		
	板山ら (2014)	青森県の小・中・高校におけるメンタルヘルス問題と精神保健教育の現状に関する調査研究	○		
	花澤 (2009)	思春期精神疾患の回復過程における保健室登校の意義について－拒食症の治療経験から		○	

応じた打開策が提案されている。心身症等のある児童生徒に対する自立活動については、「目に見えない子どもの心をどう捉え、どのようにかわりながら『心理的な安定』領域の学習活動を構成・展開していくかという点」に行き詰まりが集中しており、児童生徒の心の理解に関する専門性を高める自己研修・校内研修や、関係者(医療者、保護者等)との

チームアプローチの必要性を指摘している。

田口ら(2013)は、全国の特別支援学校(病弱)における指導・支援の効果と課題について調査した結果、指導上の困難さを感じる障害・疾患に関する項目では「精神疾患」が最も困難であるという回答が有意に多かったことを報告している。また、精神疾患のある児童生徒への支援課題について、「環

境]、「資質向上」、「進路」、「対応」、「理解」、「連携」、「その他」の7点に整理されたことを報告している。精神疾患のある児童生徒への理解や指導などに関する専門性向上を目指す取組の必要性が示唆された。

八島ら(2013)は、全国の特別支援学校(病弱)に在籍する精神疾患等のある児童生徒の在籍状況と個々の実態に関する調査を実施した。その結果、精神疾患等のある児童生徒数が2003年から2009年の間に、1,034人から1,600人に増加している(約1.5倍)ことが明らかとなり、教育的支援の方法を早急に確立する必要性が示唆された。また、特別支援学校(病弱)に在籍する精神疾患等のある児童生徒の多くは、前籍校在籍時から友人関係や学習到達度など複数の教育上の課題を抱えており、これらの課題は学校教育全体の課題でもあることを指摘している。

### ②実践研究

指導事例が掲載されている実践研究の論文は12編中2編(石井・渡辺, 2011; 及川・宮崎, 2008)であった。

及川・宮崎(2008)は、病弱養護学校に在籍する授業参加行動に困難を示す生徒(2事例)に対して、機能的アセスメントに基づいた「カリキュラム介入」を実施し、反抗的行動の低減や課題従事行動の増加を促したことを報告している。

石井・渡辺(2011)は、特別支援学校(病弱)におけるセンター的機能として、精神疾患のある生徒への教育相談をとおして、高校進学を支援した事例を報告している。この事例を踏まえて、特別支援学校(病弱)の専門性を活かした相談者への対応や学校内の連携、医療・福祉との継続的な連絡・調整が重要であることを指摘している。

### ③その他の研究

前述の調査研究及び実践研究以外の研究論文は、12編中6編であった。小島(2007)は我が国における病弱の児童生徒を対象とした心理学的研究の動向、川池ら(2014)は病弱教育における実践研究の動向について報告している。その他、病弱教育における精神疾患等のある児童生徒への教育的支援(葛西, 2011; 武田, 2004)や、特別支援学校(病弱)に在籍する児童生徒の変容を踏まえた病弱教育の現

状(咲間, 2010; 武田, 2012)に関する研究論文であった。

このように、調査研究の論文数は4編と少ないが、特別支援学校(病弱)の教員にとっては、精神疾患等のある児童生徒の心理面の把握が難しいこと、自立活動の指導等が困難であることなどが明らかにされてきた。指導・支援上の困難さについては、インタビュー調査等によって具体的な事例から帰納的に検討した研究は見られず、困難さが生じる背景やプロセスは明らかにされていない。また、学校の授業場面における指導を取り上げた研究は及川・宮崎(2008)1編のみであり、実践研究の論文は数少ない現状が明らかとなった。

## (3) 学校保健の視点

「学校保健」に関する記述が主である研究論文は、17編中5編(甘佐・比嘉・長江・牧野・田中・松本, 2009; 板山・高田・小玉・田中, 2014; 花澤, 2009; 松浦・宮本, 2013; 松田, 2010)であった。このうち、「調査研究」としては4編、「実践研究」は1編に分類された。

### ①調査研究

質問紙やインタビュー等による調査結果をまとめた研究論文は5編中4編(甘佐ら, 2009; 板山ら, 2014; 松浦・宮本, 2013; 松田, 2010)であった。

甘佐ら(2009)は、中学生を対象とした「こころの病気」に対する意識調査を実施した。その結果、多くの生徒が具体的な「こころの病気」について認識できていなかった。とりわけ中学生や高校生で発症率が高い統合失調症や強迫性障害については、病名の認知が5%に満たず、ほぼ認識されていないことが明らかとなり、教育的な介入の必要性を指摘している。

松田(2010)は、中学校における「精神疾患理解教育」の取組に関する調査を実施した。全体の8割の学校が精神保健教育の必要性を認めつつも、実際に授業実践を行っている学校が全体の4割に満たない現状を踏まえ、教員の教材研究や授業実践を支援する取組の必要性を指摘している。

板山ら(2014)は、青森県の小・中学校及び高等学校における児童生徒のメンタルヘルスの問題と対

応、精神保健教育の実施状況に関する調査を実施した。その結果、小・中学校では「幻聴や独語、妄想」など精神病様症状体験の対応に困難さを感じていた。また、精神疾患について具体的に学ぶ取組をしている学校は高等学校3校（5.7%）のみであった。このような現状を踏まえ、「早期介入の体制を確立する」とともに、児童生徒の「メンタルヘルスリテラシーを高めていく」ことの重要性を指摘している。

松浦・宮本（2013）は、中学校の養護教諭への半構造的面接を通じて、中学校における「精神疾患教育」の困難性について調査した結果、現状では、精神健康を増進させるための教育が十分に行われておらず、「精神疾患教育」の授業実践には至っていないことを報告している。さらに、中学校における「精神疾患の各予防段階を包括的に扱う教育システム」の整備や、「精神疾患教育」の教育効果の検討等を課題として指摘している。

## ②実践研究

指導事例が掲載されている実践研究の論文は5編中1編（花澤，2009）であった。花澤（2009）は、摂食障害のある生徒の事例を踏まえ、思春期における精神疾患の回復過程において、保健室と養護教諭は「再適応の過程を支える補給基地の役割」を有しており、保健室登校のもつ積極的意義を認識することの重要性を指摘している。

このように、学校保健の視点からは、小・中学校及び高等学校において、精神疾患の予防的対応としての精神保健教育や早期の教育的介入の必要性を指摘している調査研究の論文が複数あった。多くの学校において、精神保健教育の授業実践に至っていない現状（板山ら，2014；松田，2010）を踏まえると、このような実践を支える校内外の体制づくりが課題となっていることがうかがえた。

## (4) 先行研究のまとめ

本節では、「病弱教育」と「学校保健」という2つの視点で先行研究を分類・整理した。その結果、特別支援学校（病弱）において、精神疾患等のある児童生徒への教育的対応が課題となっている一方で、小・中学校等では精神保健教育や早期支援が課

題となっている現状が明らかとなった。これらの課題を一体的に解決するためには、学校保健と病弱教育の連携を視野に入れた支援体制の構築が必要であると考えられた。

また、1995年から2014年までの20年間で、いずれの視点による研究論文も数少なく、特に実践研究が少ないことが共通していた。ここ十数年の間に公表された研究論文がほとんどであり、精神疾患等のある児童生徒への教育に関する研究自体は緒に就いたばかりであると言える。本研究のテーマである精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズに直接言及している研究論文も17編中2編（石井・渡辺，2011；武田，2006）と数少なく、具体的なニーズの内容について検討している研究論文は見られなかった。

## 2. 精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズに関する調査結果

前節の研究動向を踏まえ、本研究では、特別支援学校（病弱）の教員が精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズを捉える際の観点の抽出を目的とした調査を行った。その結果を以下に示す。

精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズに関するデータは、計381データ収集され、その内、内容の読み取りが難しい40データを除き、341データを分析の対象とした。なお、データの内訳は、小学部所属の教員から得られたデータが56データ、中学部所属の教員が138データ、高等部所属の教員が147データであった。

この分析対象のデータについて、KJ法を参考に分析を行った。その結果を表2に示した。まず、38のサブカテゴリーが抽出され、これらのサブカテゴリーをさらにグループ化して、《心理》、《社会性》、《学習》、《身体》、《学校生活》、《自己管理》という6つのカテゴリーが抽出された。

《心理》は、【不安・悩み】、【感情のコントロール】、【こだわり】、【意欲・気力】、【自己理解】、【気持ちの表現】、【情緒の安定】、【気分の変動】、【自信】の9サブカテゴリーで構成され、データ数は102で最も多かった。

《社会性》は、【同年代との関係】、【集団活動】、【コミュニケーションスキル】、【家族との関係】、

表2 精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズのカテゴリー及びサブカテゴリー

カテゴリー (データ数)	サブカテゴリー (データ数)	サブカテゴリーを構成するデータ (一部抜粋)
心理 (102)	不安・悩み	(23) 不安が強い, 悩みが頭から離れない
	感情のコントロール	(16) 気持ちを抑えられない, すぐに怒ってしまう
	こだわり	(16) 一つのことにこだわると他のことが考えられない
	意欲・気力	(12) 目標がもてない, やる気がおきない
	自己理解	(11) 何が辛いのか自分でも分からない
	気持ちの表現	(8) 気持ちを言葉・文字に表せない
	情緒の安定	(7) 嫌なことを思い出してしまう, イライラする
	気分の変動	(5) 気分の浮き沈みがある
	自信	(4) 自分に自信がない, 自己肯定感が低い
社会性 (90)	同年代との関係	(27) 相手のことを考えた言動ができずトラブルになる
	集団活動	(23) 集団の中にいると疲れる, ルールに従えない
	コミュニケーションスキル	(18) あいづちがうてない, 人の話が聞けない
	家族との関係	(8) 家族との関係がうまくいかない
	他者理解	(5) 表情や態度から気持ちが読み取れない
	他者への信頼	(4) 人が信用できない, 人と関わりたくない
	他者への相談	(3) 困った時に相談できない
	教師との関係	(2) 教師を信用しない
学習 (70)	学習状況	(16) 勉強の仕方が分からない
	処理能力	(12) 書きながら聞くなど, 2つの作業を同時に行えない
	聞き取り・理解力	(11) 話を聞いても理解できない, 指示内容が分からない
	読み・書き	(11) 文章を読むのが苦手, 漢字を正しく書けない
	記憶力	(6) すぐに忘れてしまう
	注意・集中	(6) 集中が続かない, 気が散って集中できない
	学習への意識	(5) 嫌いな教科に出たくない
身体 (32)	経験	(3) 生活経験が低い
	身体症状・体調	(13) お腹や頭が痛い, 過呼吸や喘息がおこる
	巧緻性	(7) 手先を使って操作することが指示通りできない
	動作・体力	(6) 体力がない, 動きがはやくできない
	多動性	(4) じっとしてられない, 待てない
学校生活 (25)	感覚過敏	(2) においに敏感, 大きな声が嫌
	見通し	(13) 予定の変更が受け入れられない
	物の管理	(8) 忘れ物が多い, 物をなくしてしまう
自己管理 (22)	登校・入室への抵抗感	(4) 学校に行きたくない, 教室に入れない
	睡眠・生活リズム	(10) 朝起きられず遅刻してしまうことが多い
	食事	(4) 給食が食べられない, 外食ができない
	服薬	(3) 薬が手離せない, 薬の管理が面倒
	病気の理解	(3) 自分自身の病状を理解していない
	ストレスへの対処	(2) ストレスへの対処, 苦手なことからのがりたい

【他者理解】、【他者への信頼】、【他者への相談】、【教師との関係】の8サブカテゴリーで構成され、データ数は90で《心理》に次いで多かった。

《学習》は、【学習状況】、【処理能力】、【聞き取り・理解力】、【読み・書き】、【記憶力】、【注意・集

中】、【学習への意識】、【経験】の8サブカテゴリーで構成され、データ数は70であった。

《身体》は、【身体症状・体調】、【巧緻性】、【動作・体力】、【多動性】、【感覚過敏】の5サブカテゴリーで構成され、データ数は32であった。

表3 各カテゴリーの対象教員所属学部別データ数及び学部内の割合

カテゴリー	小学部 n=56	中学部 n=138	高等部 n=147
心理	16 (28.6)	37 (26.8)	49 (33.3)
社会性	5 (8.9)	42 (30.4)	43 (29.3)
学習	16 (28.6)	28 (20.3)	26 (17.7)
身体	13 (23.2)	12 (8.7)	7 (4.8)
学校生活	1 (1.8)	11 (8.0)	13 (8.8)
自己管理	5 (8.9)	8 (5.8)	9 (6.1)

・ n はデータ数を示す。  
 ・ ( ) 内の数値は学部内の割合 (%) を示す。

《学校生活》は、【見通し】、【物の管理】、【登校・入室への抵抗感】の3サブカテゴリーで構成され、データ数は25であった。

《自己管理》は、【睡眠・生活リズム】、【食事】、【服薬】、【病気の理解】、【ストレスへの対処】の5サブカテゴリーで構成され、データ数は22であった。

また、カテゴリー毎に対象教員の所属学部別データ数及び学部内の割合を表3に示した。小学部所属の教員から収集されたデータは、《心理 (28.6%)》、《学習 (28.6%)》、《身体 (23.2%)》を構成するデータの割合が大きかった。中学部所属の教員から収集されたデータは、《社会性 (30.4%)》、《心理 (26.8%)》、《学習 (20.3%)》を構成するデータの割合が大きかった。高等部所属の教員から収集されたデータは、《心理 (33.3%)》、《社会性 (29.3%)》、《学習 (17.7%)》を構成するデータの割合が大きかった。

以上の結果は、特に小学部のデータ数が少なかつたため、学部間の違いを分析するのではなく、教育的ニーズを捉える観点を考察する際の一資料とした。

#### IV. 考察

ここでは、A特別支援学校の教員を対象とした調査の結果に基づいて、精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズを捉える観点について考察した。

#### 1. 先行研究との比較

精神疾患等のある児童生徒の教育に関する研究動向を分析した結果、我が国において、精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズを捉える観点の抽出を試みた研究論文は見られなかった。また、児童生徒の実態について調査した研究論文もほとんど見られず、唯一、八島ら (2013) が全国の特別支援学校 (病弱) を対象とした調査の中で、精神疾患等のある児童生徒の状態像について検討している。そこで、この調査で明らかにされた精神疾患等のある児童生徒の心理面・行動面における課題 (状態像) の内容と本研究における調査の結果 (教育的ニーズのサブカテゴリー及びそれを構成するデータ) とを比較した。その結果、表4に示すとおり、本研究における教育的ニーズのサブカテゴリーが八島ら (2013) による課題のほとんどの項目に関連していると考えられた。加えて、不安などの《心理》や、集団参加の困難さなどの《社会性》に関するデータが多いという傾向も同様であった。

このことから、本研究における調査はA特別支援学校1校のみを対象としたものであったが、心理面や行動面については教育的ニーズのデータの一部を収集できたものと考えられる。

#### 2. 教育的ニーズを捉える観点

先行研究との比較を踏まえ、ここでは、本研究における調査で抽出された、《心理》、《社会性》、《学

表4 八島ら(2013)の心理面・行動面の課題と本研究における教育的ニーズのサブカテゴリーとの比較

	心理面・行動面の課題 (八島ら, 2013)	関連する教育的ニーズのサブカテゴリー (本研究における調査の分析結果)
精神症状	不安	不安・悩み
	情緒不安定	情緒の安定, 気分の変動, 感情のコントロール
	特定場面への恐怖	登校・入室への抵抗感, 不安・悩み
	自信喪失	自信
	活動に見通しが持てない	見通し
	無気力	意欲・気力
	他者理解困難	他者理解, 同年代との関係
身体症状	消化器系の症状	身体症状・体調
	易疲労感	動作・体力, 身体症状・体調
	不眠	睡眠・生活リズム
	心身症・身体症状	身体症状・体調
	頭痛	身体症状・体調
	不定愁訴	身体症状・体調
行動にあらわれる症状	対人スキルに課題	コミュニケーションスキル, 同年代との関係, 集団活動
	社会性の乏しさ	同年代との関係, 集団活動
	集団参加の困難さ	集団活動
	他者への暴言・暴力	感情のコントロール, コミュニケーションスキル
	過剰適応	同年代との関係
	衝動的行動	感情のコントロール, 同年代との関係
	強迫行為	不安・悩み
	生活習慣の未獲得	睡眠・生活リズム
	ひきこもり・不登校	登校・入室への抵抗感, 経験
	自傷行為	(情緒の安定, 気分の変動, ストレスへの対処)
	体調管理困難	病気の理解, 身体症状・体調, 睡眠・生活リズム, 食事, 服薬
	本人の性格特性	自己理解, こたわり
	逃避	登校・入室への抵抗感, ストレスへの対処

習》, 《身体》, 《学校生活》, 《自己管理》という6つのカテゴリー毎に教育的ニーズを捉える観点について論じる。

本調査では、小学部・中学部・高等部のいずれの学部にも所属する教員からも《心理》に関するデータが数多く収集され、発達段階に応じて《心理》に関する教育的ニーズを的確に把握することの重要性が示唆された。サブカテゴリーの中でも、うつ病などの精神疾患の精神症状に関連していると考えられる

【不安・悩み】や【感情のコントロール】、【意欲・気力】、【情緒の安定】、【気分の変動】は、医療との連携を図りながら実態把握を行う観点として重要であると考えられる。

《学習》についても、対象教員の所属学部によらず、多くのデータが収集された。本カテゴリーでは、【聞き取り・理解力】や【読み・書き】、【注意・集中】など、LD・ADHD等の発達障害の特性に関連していると考えられるサブカテゴリーが複数抽出

された。また、《学校生活》における【見通し】や【物の管理】を構成するデータの中にも、発達障害の特性と関連していると考えられるものがあつた（例：予定の変更が受け入れられない、忘れ物が多い）。これは、発達障害の二次障害としての精神疾患のある児童生徒が特別支援学校（病弱）に少なからず在籍している（八島ら，2013）ことが関係していると考えられる。以上のことから、《学習》や《学校生活》に関する教育的ニーズを捉える際には、発達障害の様々な特性との関連性についても検討する必要があると言える。

《社会性》については、小学部では、収集されたデータ全体の8.9%が本カテゴリーを構成するデータであったのに対して、中学部では30.4%、高等部では29.3%であり、中学部・高等部においてカテゴリーの中で大きな割合を占めていた。このことから、「思い描く理想と実際の自分や現実とのギャップ」（磯崎・古荘，2014）に悩み、「周囲の目，他人からの評価にとっても敏感になりがち」（佐々木・竹下，2014）である思春期において、精神疾患等のある生徒は、他者との関係を構築・維持する上で様々な課題が生じている状況が推察される。例えば、【同年代との関係】や【集団活動】を構成するデータに顕著に見られたのが、「相手のことを考えた言動ができずトラブルになる」、「友人との適切な距離がとれない」、「ルールに従えない」など、ソーシャルスキル領域の課題であった。これらは、特に思春期の精神疾患等のある生徒に対する生徒指導上のニーズを捉える上で重要な観点であると言える。

《身体》については、【身体症状・体調】を構成するデータが最も多かつた。この結果には、子どもは感情を整理したり表現したりする力が十分に育っていないため、心に問題を抱えたときに、それが身体症状や普段と違う行動となって現れやすい（山登，2014）ということが関係していると考えられる。小学部では、収集されたデータ全体の23.2%が本カテゴリーを構成するデータであり、中学部（8.7%）や高等部（4.8%）と比べて高い割合であった。このことから、【身体症状・体調】に関する教育的ニーズの把握は、精神疾患等の症状に早期に気づき、早期支援につなげる上で重要であると考えられる。

《自己管理》に関する教育的ニーズへの対応は、病弱教育における慢性疾患のある児童生徒への自立活動の指導において取り組まれてきた（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，2015）。本調査の結果から、《自己管理》は精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズを捉える上でも必要な観点であることが明らかとなった。また、精神疾患の発現には、「外的世界から加わるストレスの質と量」（齊藤，2009）が大きな影響を与えていることから、学齢期においては、医療と学校との連携による児童生徒のストレスの軽減が重要である（西田，2009）とされている。そのため、精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズを捉える上で、【ストレスへの対処】は欠くことができない観点であると言える。

このように、本研究におけるカテゴリー及びサブカテゴリーには精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズを捉える多様な観点が含まれていた。これらの観点を教員間で共通理解した上で、児童生徒個々の具体的な教育的ニーズを多角的・総合的に捉える必要があることが示唆された。

### 3. 今後の課題

本研究における精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズのカテゴリー及びサブカテゴリーは、特別支援学校1校の教員から収集したデータから抽出されたものであるため、今後、調査対象数を増やすことで、その妥当性をより高める必要がある。さらには、KJ法の一分析過程であるカテゴリー及びサブカテゴリーの図解化に至らなかったため、データの収集方法や分析方法についても検討が必要である。また、精神疾患等のある児童生徒の発達段階による教育的ニーズの差異についても更なる検討が必要であろう。

併せて、精神疾患等のある児童生徒が学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な指導内容や効果的な指導方法の検討が喫緊の課題である。既に述べたとおり、我が国における精神疾患等のある児童生徒を対象とした実践研究の論文は数少ない状況にある。しかし、特別支援学校（病弱）の中には、校内研究として精神疾患等のある児童生徒への指導・支援に関する研究に取り組んでいる学

校も多く、その成果が全国病弱虚弱教育研究連盟研究協議会等で発表されている(川池ら, 2014)。今後、こうした学校における実践研究の成果を整理するとともに、実践上の課題を把握するために、各校の研究紀要や各種研究大会における発表資料等の分析が必要であると考えます。

また、本研究では、海外における先行研究の検討には至らなかったため、今後の課題としたい。

## V. おわりに

精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズに応じた指導・支援は、特別支援学校(病弱)に限ったことでは決してなく、八島ら(2013)が指摘するように「学校教育全体の課題」として捉える必要がある。まだ一部地域での取組ではあるが、特別支援学校(病弱)が通級指導教室を開設して、発達障害等があり登校状況が不安定な児童生徒を指導・支援した事例が報告されている(角田, 2014; 玉村・村田・山崎・澤田・北尾・嶋・有賀・徳永, 2014)。このように、特別支援学校(病弱)には、「医療機関との連携」や「不登校児への対応」などの専門性(井坂・佐々木・池谷, 2012)を生かして、地域の小・中学校等における精神疾患等のある児童生徒への早期支援に寄与することが期待される。

## 引用文献

甘佐京子・比嘉勇人・長江美江子・牧野耕次・田中知佳・松本行弘(2009). 中学生を対象とした「こころの病氣」に対する意識調査. 人間看護学研究, 7, 73-79.

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2008). 課題別研究報告書「我が国の病氣のある子どもの教育の在り方に関する研究-病弱教育と学校保健の連携を視野に入れて-」.

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2012). 専門研究B「特別支援学校(病弱)のセンター的機能を活用した病氣の子ども支援ネットワークの形成と情報の共有化に関する研究」研究成果報告書.

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2015). 特別支援教育の基礎・基本 新訂版 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築. ジアース教

育新社.

花澤寿(2009). 思春期精神疾患の回復過程における保健室登校の意義について-拒食症の治療経験から-. 千葉大学教育学部研究紀要, 57, 53-56.

井坂行男・佐々木千春・池谷航介(2012). 特別支援学校におけるセンター的機能の発展性に関する検討. 大阪教育大学紀要, 61, 1, 1-18.

石井パークマン麻子・渡辺まゆみ(2011). 病弱特別支援学校における地域支援のあり方について-在籍校のない精神疾患の生徒の相談事例から-. 福井大学教育実践研究, 36, 111-119.

磯崎祐介・古荘純一(2014). 1心理, 社会学的側面からみた思春期・青年期, 第2章 思春期・青年期に生じる問題. 古荘純一(編), 神経発達症(発達障害)と思春期・青年期(pp.72-76). 明石書店.

板山稔・高田絵理子・小玉有子・田中留伊(2014). 青森県の小・中・高校におけるメンタルヘルス問題と精神保健教育の現状に関する調査研究. 弘前医療福祉大学紀要, 5(1), 59-67.

角田哲哉(2014). 特別支援学校(病弱)の専門性を生かした通級による指導. 季刊 特別支援教育, 53, 32-35.

葛西久志(2011). 精神疾患のある児童生徒への対応に関する経験的考察-2008年度から2ヵ年における文部科学省委託特別支援教育研究をもとに-. 弘前学院大学社会福祉学部研究紀要, 11, 54-59.

川池順也・橋本創一・田口禎子(2014). 病弱教育の実践研究における動向と課題-病弱教育を対象とした学会発表における実践研究の検討を通して-. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 65(2), 401-407.

川喜田二郎(1967). 発想法. 中公新書.

小島道生(2007). 病弱児の心理学的研究に関する一考察 日本における近年の研究動向. 長崎大学教育学部紀要, 教育科学, 71, 39-47.

厚生労働省(2003). 精神障害者社会復帰サービスニーズ等調査. <http://www.mhlw.go.jp/shingi/2003/11/s1111-2e.html> (アクセス日, 2015-05-14)

日下奈緒美(2015). 平成25年度全国病類調査にみる病弱教育の現状と課題. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 42, 13-25.

松田修(2010). 首都圏公立中学校における精神疾患理解教育の取り組みに関する調査研究. 日本公衆衛生雑誌, 57(7), 571-576.

松浦佳代・宮本真巳(2013). 中学校における精神疾患

- 教育の困難性に関する研究 養護教諭への半構造的面接より. 精神科看護, 40(6), 46-57.
- 森山貴史・甲田隆・菊地一文 (2013). 医療との連携におけるICF-CY活用の試み. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (編), 特別支援教育におけるICFの活用Part 3 学びのニーズに応える確かな実践のために (pp.143-149). ジアース教育新社.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編 (幼稚園・小学部・中学部).
- 内閣府. 平成26年版障害者白書. <http://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/h26hakusho/zenbun/index-w.html> (アクセス日, 2015-05-14)
- 日本学校保健会 (2007). 子どものメンタルヘルスの理解とその対応—心の健康づくりの推進に向けた組織体制づくりと連携.
- 西田寿美 (2009). 学校や児童相談所との連携. 齊藤万比古 (編), 子どもの心の診療シリーズ1 子どもの心の診療入門 (pp.278-282). 中山書店.
- 及川康・宮崎眞 (2008). 授業参加行動に困難を示す生徒に対する支援—病弱養護学校在籍児における「カリキュラム介入」技法の適用—. 特殊教育学研究, 46(2), 115-124.
- 齊藤万比古 (2009). 子どもの心の診療とはなにか. 齊藤万比古 (編), 子どもの心の診療シリーズ1 子どもの心の診療入門 (pp.2-13). 中山書店.
- 咲間まり子 (2010). 学校不適応児童生徒の現状と課題—病弱特別支援学校の変容を通して—. 岩手県立大学社会福祉学部紀要, 12(2), 1-10.
- 佐々木司・竹下君枝 (2014). 精神科医と養護教諭がホッペで語る思春期の精神疾患. 少年写真新聞社.
- Stephen V.Faraone (2007). 子どものメンタルヘルスがわかる本—わが子のことが気になりはじめた親のためのガイドブック (田中康雄, 監修; 豊田英子, 訳). 明石書店. (Stephen V.Faraone (2003). Straight Talk about Your Child's Mental Health: What to Do When Something Seems Wrong. New York: The Guilford Press.)
- 田口禎子・橋本創一・川池順也 (2013). 特別支援学校(病弱)における教育的支援の現状に関する調査. 発達障害支援システム学研究, 12(1), 37-44.
- 高倉誠一 (2015). 「特別支援教育の理念」の解釈に関する考察—「特別な教育的ニーズ」概念の検討をもとに—. 植草学園短期大学研究紀要, 16, 39-45.
- 武田鉄郎 (2004). 心身症・神経症等の児童生徒の実態把握と教育的対応. 特殊教育学研究, 42(2), 159-165.
- 武田鉄郎 (2006). 病弱教育における自立活動の行き詰まりとその打開策. 特殊教育学研究, 44(3), 165-178.
- 武田鉄郎 (2012). 病弱教育の現状と今日的役割. 障害者問題研究, 40(2), 27-35.
- 武田鉄郎・篁倫子・原仁・山本昌邦 (2003). 病弱養護学校高等部における職業教育に関する実態調査. 特殊教育学研究, 41(3), 307-315.
- 玉村総枝・村田尚美・山崎雅美・澤田千夏・北尾もも・嶋若菜・有賀やよい・徳永修 (2014). 発達障害のある不登校児童生徒への支援—病弱教育部の通級指導教室の取組を通して—. 一般社団法人日本LD学会第23回大会プログラム・発表論文集, 595-596.
- 谷口明子 (2009). 長期入院児の心理と教育的援助. 東京大学出版会.
- 柘植雅義 (2013). 特別支援教育. 中公新書.
- 山登敬之 (2014). どこまで健康? どこから病気?. 山登敬之・斎藤環 (編), 入門子どもの精神疾患 悩みと病気の境界線 (pp.2-7). 日本評論社.
- 八島猛・栃真賀透・植木田潤・滝川国芳・西牧謙吾 (2013). 病弱・身体虚弱教育における精神疾患等の児童生徒の現状と教育的課題—全国の特別支援学校(病弱)を対象とした調査に基づく検討—. 小児保健研究, 72(4), 514-524.
- 横尾俊 (2008). 我が国の特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズについての考察—英国の教育制度における「特別な教育的ニーズ」の視点から—. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 35, 123-136.

**付記:** 本論文は「専門研究B インクルーシブ教育システム構築における慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズと合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究(平成26年度～平成27年度)研究成果報告書」の一部を加筆修正したものである。

**謝辞** 調査にご協力いただきましたA特別支援学校の先生方に心より感謝申し上げます。

# Study of educational needs of students with mental disorders or psychosomatic disease: Based on research surveying teachers at special needs school “A” for students with health impairments

MORIYAMA Takashi

(Department of Teacher Training and Collaborative Projects)

This study discusses the components of the educational needs of students with mental disorders or psychosomatic disease. Based on research trends from 1995 to 2014, research on the educational needs of students with mental disorders or psychosomatic disease was conducted by surveying teachers at special needs school “A” for students with health impairments. As a result of analysis using the KJ method, students’

educational needs were classified into 6 categories (Psychology, Sociality, Learning, Physical activity and condition, School life, Self-management) and 38 sub-categories. A future task is to verify the validity of these components of educational needs.

**Key Words:** mental disorders, psychosomatic disease, educational needs, education of children with health impairments



(調査資料)

# 特別支援学校（知的障害）において高等部単一学部で構成する 学校と高等部を含む複数学部で構成する学校の組織的・ 体系的学習評価の実施状況に関する比較検討

武 富 博 文\*・尾 崎 祐 三\*\*・松 見 和 樹\*\*\*

涌 井 恵\*\*\*\*・横 尾 俊\*・神 山 努\*\*\*\*

(\*教育支援部) (\*\*植草学園大学) (\*\*\*)教育研修・事業部) (\*\*\*\*教育情報部)

**要旨：**国立特別支援教育総合研究所が行った平成25-26年度専門研究B「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究」では、小学部・中学部・高等部間の比較において、高等部で学習評価が組織的・体系的に行われている状況が明らかとなっていた。近年、特別支援学校（知的障害）では、高等部単一の学部で構成される学校が増えてきていることから、高等部単一の学部で構成する特別支援学校（知的障害）と複数の学部で構成する特別支援学校（知的障害）の学習評価実施状況の相違に視点を当てて比較分析を行った。

その結果、高等部単一の学部で構成する特別支援学校（知的障害）の学習評価は、観点別評価の実施や学習評価集約システムの構築、書式設定において、より組織化・体系化されている状況が明らかとなった。

また、評価結果の信頼性・妥当性の確保、評価の観点同士の関係性の理解、学習評価を組織的に活用することへの認識も高くなっていた。

一方で、複数学部で構成する特別支援学校（知的障害）では、学習評価の集約体制や書式の活用が、単一学部ほどは十分に整っていない状況にあることから、授業レベル、単元レベル、年間総括レベルのレベルごとに対応が可能な柔軟な仕組みを作り、それらを組み合わせて全体として組織化・体系化を図っていく工夫が有効であると考えられた。

**見出し語：**観点別学習状況の評価、高等部単一学部校、学習評価システム、授業改善、教育課程改善

## I. 研究の背景と目的

2010年に中央教育審議会から出された「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」では、「各学校における学習評価は、学習指導の改善や学校における教育課程全体の改善にむけた取組と効果的に結び付け、学習指導のPDCAサイクルの中で適切に実

施されることが重要である。」との指摘がなされた。また、「特別支援学校における学習評価の考え方は、基本的に小・中・高等学校における学習評価の考え方と変わらないが、実際の学習評価に当たっては、児童生徒の障害の状態等を十分理解し、児童生徒一人一人の学習状況を一層丁寧に把握する工夫が求められている。」との指摘も合わせて行われた。

一方で2012年に国立特別支援教育総合研究所が

行った平成24年度専門研究D<sup>1</sup>「特別支援学校（知的障害）における学習評価の現状と課題の検討（予備的・準備的研究）」では、学習評価の観点の設定は、学校により様々であり、観点別学習状況の評価の4観点（「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」の4観点。以下、同様）を設定する学校は少ないことや校内でも各教科等で観点が異なる学校もあること等を指摘しており、全国的な学習評価の実施状況を明らかにした上で学習評価に基づく授業改善・教育課程改善の方策について検討することを課題として挙げていた。

これらを受けて、平成25-26年度専門研究B<sup>2</sup>「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究」（以下、平成25-26年度研究と記す）において①「観点別学習状況の評価（以下、観点別評価と記す）の在り方」、②「学習評価を学習指導の改善に生かすための工夫」、③「学習評価を見童生徒への支援に活用する工夫」、④「組織的・体系的な学習評価の推進の在り方」を検討の柱に据えて研究を実施した。

なお、平成25-26年度研究においては、「組織的・体系的」という言葉の示す意味が多義的であり、多様な解釈を生じさせる可能性があることから「組織的・体系的学習評価」を組織的学習評価と体系的学習評価に分けて定義を行った。即ち、組織的学習評価を「組織を構成する教職員が共通の目的のもとに、一定のルールや方法に基づいて、情報交換・意見交換を行い、組織の総意として学習状況の分析結果を示し、その結果の価値判断を行うこと」、体系的学習評価を「系統性や整合性のある教育目標・育てたい子ども像等に基づいて実施された、それぞれの学年・学部等の段階、或いは、各教科等の授業・単元・1年間の総括の段階において、教育の成果を一定の方法に即して評価し、その結果をより高次の目標との関係の中に位置付け、価値付けていく総合的な営み」と定義した上で研究を進めた。

また、平成25-26年度研究では、研究協力機関に

よる実践事例収集や全国の特別支援学校（知的障害）を対象とした「特別支援学校（知的障害）における組織的・体系的学習評価の実施状況に関するアンケート調査（以下、アンケート調査と記す）」の結果から、4観点をもとに見童生徒の学習活動と期待される姿を想定した評価規準を設定することにより、目標や指導内容、手立ての妥当性が高まることが明らかとなった。加えて、学習評価の組織化・体系化を図っていく際に、直接的な要因（①いつ学習評価を行うか、②どこで学習評価を行うか、③誰が学習評価を行うか、④何のために学習評価を行うか、⑤何を対象として学習評価を行うか、⑥どのように学習評価を行うか、⑦その他の学習評価に関する工夫）と間接的な要因（①学習目標設定の在り方の工夫、②学習者自身の実態の位置づけに関する工夫、③学習集団編製の工夫、④指導の評価の工夫、⑤授業改善の工夫、⑥評価の対象とするもの、⑦その他の取組の工夫）を学校の状況に応じて導入・調整することにより工夫した取組を行っていること等が明らかとなった。さらに、アンケート調査から、学習評価の取組を組織的・体系的に進めていく際の工夫として、学校の校務分掌組織や授業実施グループ、学年、学部等の様々な組織・グループの中で会議（委員会）や打合せ等が開催され、統一された書式等を活用し、学習記録の確認や情報交換をもとにした多方面からの検討・協議により見童生徒の学習評価を行っている状況が明らかとなった。また、学習評価の実施サイクルについても、一つ一つの授業のレベルで丁寧に学習評価を行っていくタイプや、一つの単元の終了時など、学習内容の一定のまとまりを終えた段階で学習評価を実施するタイプ、さらには一年間の各教科等の総括として、各教科等で示された目標に基づいて学習評価を実施していくタイプの学習評価が行われている実態が明らかとなった。加えて、学習評価の観点の設定との関連からは、4観点を設定している群では評価規準や評価結果の信頼性・妥当性に対して最も肯定的な評価をしていたこ

<sup>1</sup> 専門研究Dとは、専門研究A（特定の障害種別によらない総合的課題、障害種別共通の課題に対応した研究）、専門研究B（障害種別専門分野の課題に対応した研究）につなげることを目指して実施する予備的・準備的研究のことを表す。

<sup>2</sup> 専門研究Bとは、障害種別専門分野の課題に対応した研究を表す。

と、4観点の観点間の関係性について、分かりにくいと思っていないこと等から、4観点を活用することが知的障害教育において結果の側面から教育水準を保障することへの手掛かりになっていること等が指摘された。

小学部・中学部・高等部間の比較結果からは、高等部において4観点の設定比率が2～3%程度高く、学習評価実施グループについても学校全体で統一して行っている比率が高くなっていった。また、学習評価集約システムについても他学部と比較して高等部で集約する会議・委員会等を設定している割合が2～5%程度高くなっており、組織的・体系的な学習評価の取組が進んでいる状況が伺えた。

ところで知的障害教育分野における学校現場の喫緊の課題に目を転じると、近年、特別支援学校（知的障害）高等部の生徒数の増加が顕著となり（文部科学省，2015）、そのことへの対応が課題となっている（全国特別支援学校知的障害教育校長会，2014）。対応の一環として普通教育を主とする学科に様々な専門コースを設定したり、専門教育を主とする学科のみを開設したりして高等部単一の学校が設置されるなどの状況も認められる。このような中、各学校では教育課程をどのように編成し、また改善していくかについての検討が求められているが、教育課程編成のスパンを3年間で捉える単一学部のみで構成する特別支援学校（知的障害）と小学部・中学部・高等部の12年間のスパンで捉える複数学部で構成する特別支援学校（知的障害）とで、教育課程の編成やその実施に対して結果の側面から教育水準を保障する学習評価の実施状況にどのような差異があるかについて検討した先行研究はほとんど見られず、さらに検討を進めていくことが必要な分野と考えられる。この点について例えば、12年間の連続性の中で児童生徒の成長を捉える場合には、基礎的な内容よりもむしろ応用的な内容を中心とした教育課程の編成とその成果を検証する学習評価の観点の設定等が独自の観点から考えられると推察される。一方で、3年間という短いスパンでは基礎的な内容から応用的内容までバランスよく学習内容を配列し、それらの成果をより細かな観点から分析的に捉える学習評価を実施するといったことも推察され

る。このような点からも、両者を比較検討することには、重要な意義を見出すことができる。

さらに、平成26年11月20日に文部科学大臣から中央教育審議会に次期学習指導要領の改訂に係る諮問がなされた（文部科学省，2014）中で、「学習指導要領等の理念を実現するための、各学校におけるカリキュラム・マネジメントや、学習・指導方法及び評価方法の改善を支援する方策」が審議の柱として位置付けられたこととも相まって、カリキュラム・マネジメントの中核に学習評価を関連付けて検討することは特に重要な課題であると考えられる。

以上の状況を総合的に勘案し、平成25-26年度専門研究B「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究」で得られた知見をベースとしながら、高等部において組織的・体系的な取組が進められている学習評価について、「高等部単一の学部で構成される特別支援学校（知的障害）」（以下、単一学部校と記す）と「複数の学部で構成される特別支援学校（知的障害）」（以下、複数学部校と記す）といった学部構成の違いによる学習評価の取組状況の違いに踏み込んで比較検討することにより、その具体的な状況を明らかにすることを目的にアンケート結果についての考察を行うこととした。そのことが組織的・体系的に学習評価を推進し、カリキュラム・マネジメントを図る際、効果的な要因を探る一助となると考えた。

## Ⅱ. 研究方法

平成25-26年度専門研究B「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究」において実施したアンケート調査の結果について、単一学部校と複数学部校の学習評価実施状況を比較して、学習評価の実施状況の相違を明らかにすることを目的とした分析及び考察を行った。

### 1. アンケート調査対象及び調査期間

平成25年度5月1日現在、全国特別支援学校知的障害教育校長会に加入する585校の内、開設準備中の学校3校を除く582校の特別支援学校（知的障害）を対象にした悉皆調査を行った。調査期間は平成25

年11月18日から平成26年1月10日までの約2か月間とし、Eメール添付でアンケート用紙を送信し、回答専用メールアドレスに、各特別支援学校（知的障害）から直接、Eメール添付で回答を得ていた。

## 2. アンケート調査項目

アンケート調査では、5区分（17項目）について質問項目の設定を行った。区分及び質問項目については表1の通りであった。

なお、2～4の区分ではそれぞれ「2：授業における観点別評価等について（以下、『授業における』という意味で『授業レベル』と記す）」、「3：単元における観点別評価等について（以下、『単元における』という意味で『単元レベル』と記す）」、「4：1年間の学習の総括における観点別評価等について（以下、『1年間の学習の総括における』という意味で『年間総括レベル』と記す）」で「観点別評価の実施状況」、「学習評価を行う実施グループ等」、「学

表1 アンケート調査項目

<p><b>【区分1】「1. 学校及び回答者について（1項目：Q1）」</b>                  Q1.1) 回答者職種                  Q1.2) 設置学部</p> <p><b>【区分2】「2. 授業における観点別評価等について（4項目：Q2～Q5）」</b>                  Q2. 設置されている各部の各教科等において、「授業」での4観点をういた学習評価の実施状況について、以下の選択肢からあてはまるものを1つ選び、表内に番号をお書きください。  <b>【①4観点すべてをういた学習評価を実施している、②4観点の一部をういた学習評価を実施している、③学校や学部等の独自の観点をういた学習評価を実施している、④学習評価を実施していない、⑤対象外】</b>                  Q3. 上記2の質問で回答していただいた学習評価はどのようなグループ（単位や範囲）で実施されていますか。  <b>【①特定の授業グループのみが行っている、②特定の学級のみが行っている、③特定の学年のみが行っている、④学部全体で統一して行っている、⑤学校全体で統一して行っている、⑥対象外、⑦その他】</b>                  Q4. 上記2,3で回答していただいた学習評価を集約する会議・委員会等のシステムは設定されていますか。  <b>【①集約する会議・委員会等を設定している、②特定の責任者により集約している、③特に集約していない、④対象外、⑤その他】</b>                  Q5. 上記2,3で回答していただいた学習評価を集約するための書式等（評価記録用紙、ポートフォリオ、評価メモ等のツール）は使用されていますか。  <b>【①それぞれの授業グループごとに集約するための書式を用いている、②各教科等の中で共通した集約するための書式を用いている、③すべての各教科等で共通した集約するための書式を用いている、④集約するための書式は特に使用していない、⑤対象外、⑥その他】</b></p> <p><b>【区分3】「3. 単元における観点別評価等について（4項目：Q6～Q9）」</b>                  Q6. 設置されている各部の各教科等において、「単元」での4観点をういた学習評価の実施状況について、以下の選択肢からあてはまるもの1つを選び、表内に番号をお書きください。  <b>【①4観点すべてをういた学習評価を実施している、②4観点の一部をういた学習評価を実施している、③学校や学部等の独自の観点をういた学習評価を実施している、④学習評価を実施していない、⑤対象外】</b>                  Q7. 上記6で回答していただいた学習評価はどのようなグループ（単位や範囲）で実施されていますか。  <b>【①特定の授業グループのみが行っている、②特定の学級のみが行っている、③特定の学年のみが行っている、④学部全体で統一して行っている、⑤学校全体で統一して行っている、⑥対象外、⑦その他】</b>                  Q8. 上記6,7で回答していただいた学習評価を集約する会議・委員会等のシステムは設定されていますか。  <b>【①集約する会議・委員会等を設定している、②特定の責任者により集約している、③特に集約していない、④対象外、⑤その他】</b>                  Q9. 上記6,7で回答していただいた学習評価を集約するための書式等（評価記録用紙、ポートフォリオ、評価メモ等のツール）は使用されていますか。  <b>【①それぞれの授業グループごとに集約するための書式を用いている、②各教科等の中で共通した集約するための書式を用いている、③すべての各教科等で共通した集約するための書式を用いている、④集約するための書式は特に使用していない、⑤対象外、⑥その他】</b></p>
---

**区分4】「4. 1年間の学習の総括における観点別評価等について（4項目：Q10～Q13）」**

- Q10. 設置されている各部の各教科等において、4観点をを用いた学習評価の実施状況について、以下の選択肢からあてはまるもの1つを選び、表内に番号をお書きください。  
 【①4観点すべてを用いた学習評価を実施している、②4観点の一部を用いた学習評価を実施している、③学校や学部等の独自の観点をを用いた学習評価を実施している、④学習評価を実施していない、⑤対象外】
- Q11. 上記10で回答していただいた学習評価はどのようなグループ（単位や範囲）で実施されていますか。  
 【①特定の授業グループのみが行っている、②特定の学級のみが行っている、③特定の学年のみが行っている、④学部全体で統一して行っている、⑤学校全体で統一して行っている、⑥対象外、⑦その他】
- Q12. 上記10、11で回答していただいた学習評価を集約する会議・委員会等のシステムは設定されていますか。  
 【①集約する会議・委員会等を設定している、②特定の責任者により集約している、③特に集約していない、④対象外、⑤その他】
- Q13. 上記10、11で回答していただいた学習評価を集約するための書式等（評価記録用紙、ポートフォリオ、評価メモ等のツール）は使用されていますか。  
 【①それぞれの授業グループごとに集約するための書式を用いている、②各教科等の中で共通した集約するための書式を用いている、③すべての各教科等で共通した集約するための書式を用いている、④集約するための書式は特に使用していない、⑤対象外、⑥その他】

**【区分5】「5. 学習評価の活用等について（4項目：Q14～Q17）」**

- Q14. 1) 設置している各部において授業改善に取り組む際、学習評価はどの程度活用されていますか。  
 【①とてもよく活用している、②まあまあ活用している、③あまり活用していない、④まったく活用していない、⑤対象外】
- Q14. 2) 設置している各部において授業改善に取り組む際、授業改善の視点は設定されていますか。  
 【①設定している、②設定していない】
- Q14. 3) 設置している各部において、授業改善はどの程度図られていますか。各部の全体的な状況として、以下の選択肢からあてはまるもの1つを選び、表内に番号をお書きください。  
 【①とてもよく改善が図られている、②おおむね改善が図られている、③あまり改善が図られていない、④まったく改善が図られていない、⑤対象外】
- Q15. 1) 設置している各部において、教育課程改善に取り組む際、学習評価をどの程度活用していますか。各部の全体的な状況として、以下の選択肢からあてはまるもの1つを選び、表内に番号をお書きください。  
 【①とてもよく活用している、②まあまあ活用している、③あまり活用していない、④まったく活用していない、⑤対象外】
- Q15. 2) 設置している各部において、教育課程改善はどの程度図られていますか。各部の全体的な状況として、以下の選択肢からあてはまるもの1つを選び、表内に番号をお書きください。  
 【①とてもよく改善が図られている、②おおむね改善が図られている、③あまり改善が図られていない、④まったく改善が図られていない、⑤対象外】
- Q16. 観点を設けて（4観点到限らず）学習評価を実施し、それを活用することで、学校全体としてどのような状況になった（または「状況になる」）と感じられますか。以下の1）～10）の各項目のそれぞれについて、選択肢よりあてはまるもの1つを選び、表内に番号をお書きください。  
 【①そう思う、②まあそう思う、③あまりそう思わない、④そう思わない、⑤わからない】
- Q17. 学校の教育活動で学習評価を行う際、特に工夫していることがあれば、お書きください。

習評価を集約するシステム」, 「学習評価を集約する書式」の4項目を繰り返して質問する構成とした。また、本研究では「学習評価を行う実施グループ等」について、単一学部校と複数学部校で回答選択肢の設定が異なっていたため集計・分析の対象から除外した。同様に区分5のうち、最後の質問項目(Q17)

については、自由記述を求めたものであったため、集計・分析の対象から除外した。

以上の2～5の区分の質問項目について、学部構成（単一学部校と複数学部校の違いを表す。以下、同じ。）を軸としたクロス集計を行い、 $\chi^2$ 二乗検定及び残差分析を行った。また、残差分析の際

は、調整済みの残差を求めた。なお、コクランの規則（Cochran W.G, 1954）に従い、期待値5未満のセルが20%以上となった場合は、Fisherの正確確立検定を行った。さらに「観点を設けて学習評価を実施し、それを活用することで学校全体としてどのような状況になったか（または、状況になると感じるか）」について尋ねたQ16の項目でも、「観点別学習評価の実施状況」の差異によるクロス集計を行い、上記同様の分析を行った。

### Ⅲ. 結果

回答校の学部構成については、単一学部校が72校、複数学部校が390校であった。また、単一学部校のうち、専門教育を主とする学科を開設している学校は38校（52.8%）、複数学部校のうち専門教育を主とする学科を開設している学校は22校（5.6%）であった。

以下、比較結果について記す。

#### 1. 各教科等における「観点別評価の実施状況」に関する比較結果

設置されている各部の各教科等における観点別学習状況の評価の4観点に基づく学習評価の実施状況について回答を求めた。選択肢は「①4観点すべてを用いた学習評価を実施している、②4観点の一部を用いた学習評価を実施している、③学校や学部等の独自の観点をを用いた学習評価を実施している、④学習評価を実施していない」としたが、集計の際は観点別学習評価の4観点の活用が一部でも図られているか否かといった視点から「4観点すべてを用いた学習評価を実施している」と「4観点の一部を用いた学習評価を実施している」を併せて集計した。各教科、総合的な学習の時間、自立活動、各教科等を合わせた指導の4つの項目について、授業レベル、単元レベル、年間総括レベルで集計した結果及び検定結果を表2に示す。

各教科については、授業レベル、単元レベル、年間総括レベルのすべてで有意差が認められ、観点別評価の実施状況と学部構成の間に一定の関係性があることが認められた。残差分析の結果、いずれのレ

ベルにおいても「4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施している」と回答した割合は、単一学部校で有意に高くなっていた。一方で「学校や学部等の独自の観点をを用いた学習評価を実施している」と回答した割合は、複数学部校で有意に高くなっていた。

また、各教科等を合わせた指導については、授業レベル、単元レベルで有意差が認められ、観点別評価の実施状況と学部構成の間に一定の関係性があることが認められた。授業レベル、単元レベル共に「4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施している」と回答した割合は、単一学部校で有意に高くなっていた。一方で「学校や学部等の独自の観点をを用いた学習評価を実施している」と回答した割合は、複数学部校で有意に高くなっていた。

総合的な学習の時間及び自立活動については、特に有意差は認められなかった。

#### 2. 各教科等における「学習評価を集約するシステム」に関する比較結果

設置されている各部の学習評価を集約する会議・委員会等のシステムの設定について回答を求めた。各教科、総合的な学習の時間、自立活動、各教科等を合わせた指導の4つの項目について、授業レベル、単元レベル、年間総括レベルで集計した結果及び検定結果を表3に示す。

各教科と総合的な学習の時間では、授業レベル、単元レベル、年間総括レベルの全レベルで有意差が認められた。また、自立活動と各教科等を合わせた指導では授業レベル、年間総括レベルで有意差が認められ、学習評価を集約するシステムと学部構成の間に一定の関係性があることが認められた。残差分析を行った結果からは、各教科、総合的な学習の時間、自立活動、各教科等を合わせた指導の4つの項目の複数学部校において「特に集約していない」と回答する割合が有意に高くなっていた。また、Fisherの正確確率検定で有意差の認められた各教科の単元レベル、総合的な学習の時間の単元レベルにおいても複数学部校で「特に集約していない」と回答する割合が高くなっていた。さらに、各教科、総

表2 各教科等における各レベルの「観点別評価の実施状況」クロス集計表

各教科		4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施している	学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	学習評価を実施していない	合計
Q2 授業レベル	単一学部	度数	21	6	71
		割合	29.6%	8.5%	100.0%
		調整済み残差	-3.6	-5	
	複数学部	度数	197	38	372
		割合	53.0%	10.2%	100.0%
		調整済み残差	3.6	5	
合計	度数	218	44	443	
割合	49.2%	9.9%	100.0%		
Pearson の $\chi^2$ 乗、漸近有意確率(両側)		$\chi^2(2)=16.035, P=0.000$ **			
Q6 単元レベル	単一学部	度数	22	8	72
		割合	30.6%	11.1%	100.0%
		調整済み残差	-3.4	-4	
	複数学部	度数	194	47	370
		割合	52.4%	12.7%	100.0%
		調整済み残差	3.4	4	
合計	度数	216	55	442	
割合	48.9%	12.4%	100.0%		
Pearson の $\chi^2$ 乗、漸近有意確率(両側)		$\chi^2(2)=14.606, P=0.001$ **			
Q10 年間総括レベル	単一学部	度数	29	5	72
		割合	40.3%	6.9%	100.0%
		調整済み残差	-2.4	-9	
	複数学部	度数	206	38	371
		割合	55.5%	10.2%	100.0%
		調整済み残差	2.4	9	
合計	度数	235	43	443	
割合	53.0%	9.7%	100.0%		
Pearson の $\chi^2$ 乗、漸近有意確率(両側)		$\chi^2(2)=8.887, P=0.012$ *			
総合的な学習の時間		4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施している	学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	学習評価を実施していない	合計
Q2 授業レベル	単一学部	度数	28	15	70
		割合	40.0%	21.4%	100.0%
		調整済み残差	1.5	1.3	
	複数学部	度数	202	57	375
		割合	53.9%	15.2%	100.0%
		調整済み残差	-1.5	-1.3	
合計	度数	229	72	445	
割合	51.5%	16.2%	100.0%		
Pearson の $\chi^2$ 乗、漸近有意確率(両側)		$\chi^2(2)=5.995, P=0.061$			
Q6 単元レベル	単一学部	度数	30	10	69
		割合	43.5%	14.5%	100.0%
		調整済み残差	-1.5	-3	
	複数学部	度数	200	60	374
		割合	53.5%	16.0%	100.0%
		調整済み残差	1.5	3	
合計	度数	230	70	443	
割合	51.9%	15.8%	100.0%		
Pearson の $\chi^2$ 乗、漸近有意確率(両側)		$\chi^2(2)=3.616, P=0.164$			
Q10 年間総括レベル	単一学部	度数	37	10	70
		割合	52.9%	14.3%	100.0%
		調整済み残差	-3	1	
	複数学部	度数	204	52	371
		割合	55.0%	14.0%	100.0%
		調整済み残差	-3	-1	
合計	度数	241	62	441	
割合	54.6%	14.1%	100.0%		
Pearson の $\chi^2$ 乗、漸近有意確率(両側)		$\chi^2(2)=0.117, P=0.943$			
自立活動		4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施している	学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	学習評価を実施していない	合計
Q2 授業レベル	単一学部	度数	24	11	56
		割合	42.9%	19.6%	100.0%
		調整済み残差	-2.2	1.5	
	複数学部	度数	217	46	372
		割合	58.3%	12.4%	100.0%
		調整済み残差	2.2	-1.5	
合計	度数	241	57	428	
割合	56.3%	13.3%	100.0%		
Pearson の $\chi^2$ 乗、漸近有意確率(両側)		$\chi^2(2)=5.083, P=0.079$			
Q6 単元レベル	単一学部	度数	26	9	57
		割合	45.6%	15.8%	100.0%
		調整済み残差	-1.4	-4	
	複数学部	度数	212	51	372
		割合	57.0%	13.7%	100.0%
		調整済み残差	1.6	-4	
合計	度数	238	60	429	
割合	55.5%	14.0%	100.0%		
Pearson の $\chi^2$ 乗、漸近有意確率(両側)		$\chi^2(2)=2.704, P=0.259$			
Q10 年間総括レベル	単一学部	度数	33	7	57
		割合	57.9%	12.3%	100.0%
		調整済み残差	-2	3	
	複数学部	度数	220	41	370
		割合	59.5%	11.1%	100.0%
		調整済み残差	-1	-3	
合計	度数	253	48	427	
割合	59.3%	11.2%	100.0%		
Pearson の $\chi^2$ 乗、漸近有意確率(両側)		$\chi^2(2)=0.086, P=0.958$			
各教科等を含めた指導		4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施している	学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	学習評価を実施していない	合計
Q2 授業レベル	単一学部	度数	24	5	59
		割合	40.7%	8.5%	100.0%
		調整済み残差	-2.1	-7	
	複数学部	度数	213	45	385
		割合	55.3%	11.7%	100.0%
		調整済み残差	2.1	7	
合計	度数	237	50	444	
割合	53.4%	11.3%	100.0%		
Pearson の $\chi^2$ 乗、漸近有意確率(両側)		$\chi^2(2)=7.141, P=0.028$ *			
Q6 単元レベル	単一学部	度数	23	7	60
		割合	38.3%	11.7%	100.0%
		調整済み残差	-2.3	-1	
	複数学部	度数	208	46	381
		割合	54.6%	12.1%	100.0%
		調整済み残差	2.3	1	
合計	度数	231	53	441	
割合	52.4%	12.0%	100.0%		
Pearson の $\chi^2$ 乗、漸近有意確率(両側)		$\chi^2(2)=6.668, P=0.036$ *			
Q10 年間総括レベル	単一学部	度数	27	4	58
		割合	46.6%	6.9%	100.0%
		調整済み残差	2.0	-8	
	複数学部	度数	216	39	380
		割合	56.8%	10.3%	100.0%
		調整済み残差	-2.0	8	
合計	度数	243	43	438	
割合	55.5%	9.8%	100.0%		
Pearson の $\chi^2$ 乗、漸近有意確率(両側)		$\chi^2(2)=4.246, P=0.120$			

\*=P<0.05, \*\*=P<0.01

表3 各教科等における各レベル別の「学習評価を集約するシステム」クロス集計表

各教科		集約する会議・委員会等を設定している	特定の責任者により集約している	特に集約していない	その他	合計
Q4 授業レベル	単一学部	度数	17	31	16	2
		割合	25.8%	47.0%	24.2%	3.0%
		調整済み残差	1.7	2.4	-3.8	.9
	複数学部	度数	59	111	173	5
		割合	17.0%	31.9%	49.7%	1.4%
調整済み残差	-1.7	-2.4	3.8	-9		
合計	度数	76	142	189	7	
割合	18.4%	34.3%	45.7%	1.7%		
Pearsonのk2乗, 漸近有意確率(両側)		$\chi^2(3) = 16.035, P=0.002$ **				
Q8 単元レベル	単一学部	度数	17	30	18	1
		割合	25.8%	45.5%	27.3%	1.5%
		調整済み残差	1.7	2.4	-3.8	.9
	複数学部	度数	69	115	155	4
		割合	20.1%	33.5%	45.2%	1.2%
調整済み残差	-1.7	-2.4	3.8	-9		
合計	度数	86	145	173	5	
割合	21.0%	35.5%	42.3%	1.2%		
fisherの正確確率検定によるP値		P=0.038 *				
Q12 年間総括レベル	単一学部	度数	31	27	10	0
		割合	45.6%	39.7%	14.7%	.0%
		調整済み残差	3.5	.5	-3.6	-1.2
	複数学部	度数	85	126	128	7
		割合	24.0%	36.4%	37.0%	2.0%
調整済み残差	-3.5	-5	3.6	1.2		
合計	度数	116	153	138	7	
割合	28.0%	37.0%	33.3%	1.7%		
Pearsonのk2乗, 漸近有意確率(両側)		$\chi^2(3) = 18.975, P=0.000$ **				
総合的な学習の時間		集約する会議・委員会等を設定している	特定の責任者により集約している	特に集約していない	その他	合計
Q4 授業レベル	単一学部	度数	13	32	15	1
		割合	21.3%	52.5%	24.6%	1.6%
		調整済み残差	.9	3.4	-3.9	-1
	複数学部	度数	57	103	175	6
		割合	16.7%	30.2%	51.3%	1.8%
調整済み残差	-9	-3.4	3.9	-1		
合計	度数	70	135	190	7	
割合	17.4%	33.6%	47.3%	1.7%		
Pearsonのk2乗, 漸近有意確率(両側)		$\chi^2(3) = 16.084, P=0.001$ **				
Q8 単元レベル	単一学部	度数	13	31	16	1
		割合	21.3%	50.8%	26.2%	1.6%
		調整済み残差	.9	3.4	-3.9	-1
	複数学部	度数	65	109	161	4
		割合	19.2%	32.2%	47.5%	1.2%
調整済み残差	-9	-3.4	3.9	-1		
合計	度数	78	140	177	5	
割合	19.5%	35.0%	44.3%	1.3%		
fisherの正確確率検定によるP値		P=0.009 **				
Q12 年間総括レベル	単一学部	度数	24	28	11	1
		割合	37.5%	43.8%	17.2%	1.6%
		調整済み残差	2.1	1.3	-3.2	-3
	複数学部	度数	84	118	127	7
		割合	25.0%	35.1%	37.8%	2.1%
調整済み残差	-2.1	-1.3	3.2	-3		
合計	度数	108	146	138	8	
割合	27.0%	36.5%	34.5%	2.0%		
Pearsonのk2乗, 漸近有意確率(両側)		$\chi^2(3) = 10.900, P=0.012$ *				
自立活動		集約する会議・委員会等を設定している	特定の責任者により集約している	特に集約していない	その他	合計
Q4 授業レベル	単一学部	度数	10	26	11	1
		割合	20.8%	54.2%	22.9%	2.1%
		調整済み残差	.8	3.0	-3.6	.2
	複数学部	度数	55	110	173	6
		割合	16.0%	32.0%	50.3%	1.7%
調整済み残差	-8	-3.0	3.6	-2		
合計	度数	65	136	184	7	
割合	16.6%	34.7%	46.9%	1.8%		
Pearsonのk2乗, 漸近有意確率(両側)		$\chi^2(3) = 13.326, P=0.004$ **				
Q8 単元レベル	単一学部	度数	13	22	14	0
		割合	26.5%	44.9%	28.6%	.0%
		調整済み残差	1.3	2.2	-3.1	.0
	複数学部	度数	64	110	160	5
		割合	18.9%	32.4%	47.2%	1.5%
調整済み残差	-1.3	-2.2	3.1	-.0		
合計	度数	77	132	174	5	
割合	19.8%	34.0%	44.8%	1.3%		
fisherの正確確率検定によるP値		P=0.065				
Q12 年間総括レベル	単一学部	度数	23	21	8	0
		割合	44.2%	40.4%	15.4%	.0%
		調整済み残差	2.9	.9	-3.2	-1.2
	複数学部	度数	85	117	130	9
		割合	24.9%	34.3%	38.1%	2.6%
調整済み残差	-2.9	-9	3.2	1.2		
合計	度数	108	138	138	9	
割合	27.5%	35.1%	35.1%	2.3%		
Pearsonのk2乗, 漸近有意確率(両側)		$\chi^2(3) = 14.608, P=0.002$ **				
各教科等を合わせた指導		集約する会議・委員会等を設定している	特定の責任者により集約している	特に集約していない	その他	合計
Q4 授業レベル	単一学部	度数	17	25	11	2
		割合	30.9%	45.5%	20.0%	3.6%
		調整済み残差	2.2	2.0	-3.9	.8
	複数学部	度数	65	114	171	7
		割合	18.2%	31.9%	47.9%	2.0%
調整済み残差	-2.2	-2.0	3.9	-8		
合計	度数	82	139	182	9	
割合	19.9%	33.7%	44.2%	2.2%		
Pearsonのk2乗, 漸近有意確率(両側)		$\chi^2(3) = 15.456, P=0.001$ **				
Q8 単元レベル	単一学部	度数	18	23	15	2
		割合	31.0%	39.7%	25.9%	3.4%
		調整済み残差	1.5	.9	-2.4	.9
	複数学部	度数	78	119	150	6
		割合	22.1%	33.7%	42.5%	1.7%
調整済み残差	-1.5	-9	2.4	-9		
合計	度数	96	142	165	8	
割合	23.4%	34.5%	40.1%	1.9%		
Pearsonのk2乗, 漸近有意確率(両側)		$\chi^2(3) = 6.428, P=0.093$				
Q12 年間総括レベル	単一学部	度数	27	20	8	1
		割合	48.2%	35.7%	14.3%	1.8%
		調整済み残差	3.3	0	-3.2	-1
	複数学部	度数	94	125	126	7
		割合	26.7%	35.5%	35.8%	2.0%
調整済み残差	-3.3	0	3.2	1		
合計	度数	121	145	134	8	
割合	29.7%	35.5%	32.8%	2.0%		
Pearsonのk2乗, 漸近有意確率(両側)		$\chi^2(3) = 14.354, P=0.002$ **				

\*P<0.05, \*\*P<0.01

総合的な学習の時間、自立活動、各教科等を合わせた指導の4つの項目の年間総括レベルでは単一学部校で「集約する会議・委員会等を設定している」との回答の割合が有意に高くなっていた。

### 3. 各教科等における「学習評価を集約する書式」に関する比較結果

設置されている各部の学習評価を集約する書式について回答を求めた。各教科、総合的な学習の時間、自立活動、各教科等を合わせた指導の4つの項目について、授業レベル、単元レベル、年間総括レベルで集計した結果及び検定結果を表4に示す。

各教科、総合的な学習の時間、自立活動、各教科等を合わせた指導の4つの項目の各授業レベル、単元レベル、年間総括レベルの多くでは「集約するための書式は特に使用していない」と回答する割合が高くなる傾向が見られた。このような状況の中、各教科では、授業レベルで有意差が認められ、単一学部校では「各教科等の中で共通した集約するための書式を用いている」と回答した割合が複数学部と比較してより高い割合となっていた。また、「集約するための書式は特に使用していない」と回答した割合は、複数学部校の方が、単一学部校と比較して高い割合となっていた。

さらに各教科等を合わせた指導では、授業レベル及び年間総括レベルで有意差が認められた。いずれにおいても「集約するための書式は特に使用していない」と回答した割合は、複数学部校の方が、単一学部校と比較して有意に高い割合となっていた。また、年間総括レベルでは、残差分析の結果から、単一学部校で「各教科等の中で共通した集約するための書式を用いている」と回答する割合が有意に高くなっていた。同様に授業レベルでも単一学部校の方が高い割合を示していた。

### 4. 学習評価を活用した授業改善に関する比較結果

学部構成を軸として、学習評価の授業改善への活用状況、授業改善の視点の設定状況、授業改善の状況についてクロス集計した結果及び検定結果を表5に示す。

学習評価の授業改善への活用状況について、単一

学部校、複数学部校ともに「まあまあ活用している」と回答する割合が最も高かった。「とてもよく活用している」と回答した割合は複数学部校でやや高く、「あまり活用していない」と回答する割合は、単一学部でやや高くなっていた。 $\chi^2$ 二乗検定の結果、特に有意差は認められなかった。

授業改善の視点の設定状況について、「設定している」と回答した割合が複数学部校の方でやや高くなっていた。この点についても $\chi^2$ 二乗検定の結果からは、特に有意差は認められなかった。

授業改善の状況について、単一学部校、複数学部校ともに「おおむね改善が図られている」と回答する割合が最も高かった。その際、複数学部校では単一学部校と比較してやや高くなっていた。また、単一学部校では「あまり改善が図られていない」と回答する割合がやや高くなっていた。この点についてもFisherの正確確立検定の結果、有意差は認められなかった。

### 5. 学習評価を活用した授業改善に関する比較結果

学部構成を軸として学習評価の教育課程改善への活用状況、教育課程改善の状況についてクロス集計した結果及び検定結果を表6に示す。

学習評価の教育課程改善への活用状況について、単一学部校、複数学部校ともに「まあまあ活用している」と回答する割合が最も高かった。その際、単一学部校で「まあまあ活用している」と回答した割合がやや高くなっていた。一方で「あまり活用していない」と回答する割合は、複数学部校でやや高くなっていた。Fisherの正確確立検定の結果、特に有意差は認められなかった。

教育課程改善の状況については、単一学部校、複数学部校ともに「おおむね改善が図られている」と回答する割合が最も高かった。また、各回答の割合も単一学部校、複数学部校ともにほぼ同様の割合となっていた。この点についてもFisherの正確確立検定の結果、特に有意差は認められなかった。

### 6. 学習評価を活用することに関する比較結果

アンケート調査では、Q16として「観点を設けて学習評価を実施し、それを活用することで学校全体

表4 各教科等における各レベル別の「学習評価を集約する書式」クロス集計表

各教科		それぞれの授業グループごとに集約するための書式を用いている	各教科等の中で共通した集約するための書式を用いている	すべての教科等で集約するための書式を用いている	集約するための書式は特に使用していない	その他	合計	
Q5 授業レベル	単一学部	度数 割合	13 19.7%	14 21.2%	17 25.8%	21 31.8%	66 100.0%	
	複数学部	度数 割合	59 17.0%	20 5.8%	87 25.1%	177 51.0%	347 100.0%	
	合計	度数 割合	72 17.4%	34 8.2%	104 25.2%	198 47.9%	413 100.0%	
	Fisherの正確確率検定によるP値		P=0.001 **					
	Q9 単元レベル	単一学部	度数 割合	13 19.7%	9 13.6%	21 31.8%	23 34.8%	66 100.0%
複数学部		度数 割合	47 13.9%	25 7.4%	89 26.3%	174 51.5%	338 100.0%	
合計		度数 割合	60 14.9%	34 8.4%	110 27.2%	197 48.8%	404 100.0%	
Fisherの正確確率検定によるP値		P=0.078						
Q13 年間総括レベル		単一学部	度数 割合 調整済み残差	8 11.8% 0	11 16.2% 2.4	30 44.1% 1.0	18 26.5% -2.4	1 1.5% 0
	複数学部	度数 割合 調整済み残差	41 11.9% 0	25 7.2% -2.4	130 37.7% -1.0	144 41.7% 2.4	5 1.4% 0	345 100.0%
	合計	度数 割合	49 11.9%	36 8.7%	162 38.7%	162 39.2%	6 1.5%	413 100.0%
	Pearsonの $\chi^2$ 検定、漸近有意確率(両側)		$\chi^2(3) = 9.181, P = 0.057$					
	総合的な学習の時間		それぞれの授業グループごとに集約するための書式を用いている	各教科等の中で共通した集約するための書式を用いている	すべての教科等で集約するための書式を用いている	集約するための書式は特に使用していない	その他	合計
Q5 授業レベル	単一学部	度数 割合	13 21.7%	10 10.0%	15 25.0%	25 41.7%	60 100.0%	
	複数学部	度数 割合	49 14.3%	16 4.7%	83 24.2%	194 56.6%	343 100.0%	
	合計	度数 割合	62 15.4%	22 5.5%	98 24.3%	219 54.3%	403 100.0%	
	Fisherの正確確率検定によるP値		P=0.053					
	Q9 単元レベル	単一学部	度数 割合	12 19.7%	5 8.2%	19 31.1%	24 39.3%	61 100.0%
複数学部		度数 割合	40 11.9%	18 5.4%	87 25.9%	188 56.0%	336 100.0%	
合計		度数 割合	52 13.1%	23 5.8%	106 26.7%	212 53.4%	397 100.0%	
Fisherの正確確率検定によるP値		P=0.096						
Q13 年間総括レベル		単一学部	度数 割合 調整済み残差	8 12.5% 0	8 12.5% 2.0	25 39.1% 1.0	23 35.9% -0.5	0 0% 0
	複数学部	度数 割合 調整済み残差	29 8.6% 0	20 6.0% -2.4	125 37.2% -1.0	157 46.7% 2.4	5 1.5% 0	336 100.0%
	合計	度数 割合	37 9.3%	28 7.0%	150 37.5%	180 45.0%	5 1.3%	400 100.0%
	Fisherの正確確率検定によるP値		P=0.179					
	自立活動		それぞれの授業グループごとに集約するための書式を用いている	各教科等の中で共通した集約するための書式を用いている	すべての教科等で集約するための書式を用いている	集約するための書式は特に使用していない	その他	合計
Q5 授業レベル	単一学部	度数 割合	12 24.5%	7 14.3%	10 20.4%	19 38.8%	49 100.0%	
	複数学部	度数 割合	50 14.5%	25 7.2%	80 23.2%	187 54.2%	345 100.0%	
	合計	度数 割合	62 15.7%	32 8.1%	90 22.8%	206 52.3%	394 100.0%	
	Fisherの正確確率検定によるP値		P=0.061					
	Q9 単元レベル	単一学部	度数 割合	10 20.8%	6 12.5%	14 29.2%	18 37.5%	48 100.0%
複数学部		度数 割合	40 12.0%	31 9.3%	79 23.7%	180 54.1%	333 100.0%	
合計		度数 割合	50 13.1%	37 9.7%	93 24.4%	198 52.0%	381 100.0%	
Fisherの正確確率検定によるP値		P=0.177						
Q13 年間総括レベル		単一学部	度数 割合 調整済み残差	9 17.3% 0	6 11.5% 2.6	20 38.5% 1.2	17 32.7% -0.8	0 0% 0
	複数学部	度数 割合 調整済み残差	38 11.0% 0	26 7.6% -2.4	124 36.0% -1.0	148 43.0% 2.3	8 2.3% 0	344 100.0%
	合計	度数 割合	47 11.9%	32 8.1%	144 36.4%	165 41.7%	8 2.0%	396 100.0%
	Fisherの正確確率検定によるP値		P=0.325					
	各教科等を合わせた指導		それぞれの授業グループごとに集約するための書式を用いている	各教科等の中で共通した集約するための書式を用いている	すべての教科等で集約するための書式を用いている	集約するための書式は特に使用していない	その他	合計
Q5 授業レベル	単一学部	度数 割合	12 21.8%	11 20.0%	13 23.6%	18 32.7%	55 100.0%	
	複数学部	度数 割合	65 18.3%	27 7.6%	87 24.4%	173 48.6%	356 100.0%	
	合計	度数 割合	77 18.7%	38 9.2%	100 24.3%	191 46.5%	411 100.0%	
	Fisherの正確確率検定によるP値		P=0.026 *					
	Q9 単元レベル	単一学部	度数 割合	13 24.1%	5 9.3%	18 33.3%	17 31.5%	54 100.0%
複数学部		度数 割合	50 14.3%	35 10.0%	91 26.0%	170 48.6%	350 100.0%	
合計		度数 割合	63 15.6%	40 9.9%	109 27.0%	187 46.3%	404 100.0%	
Fisherの正確確率検定によるP値		P=0.094						
Q13 年間総括レベル		単一学部	度数 割合 調整済み残差	8 14.3% 0	11 19.6% 2.7	22 39.3% 1.3	14 25.0% -2.2	1 1.8% 0
	複数学部	度数 割合 調整済み残差	45 12.7% 0	29 8.2% -2.7	131 37.0% -3	143 40.4% 2.2	6 1.7% 0	354 100.0%
	合計	度数 割合	53 12.9%	40 9.8%	153 37.3%	157 38.3%	7 1.7%	410 100.0%
	Pearsonの $\chi^2$ 検定、漸近有意確率(両側)		$\chi^2(4) = 9.653, P = 0.047 *$					

\*\*P<0.05. \*\*\*P<0.01

表5 学習評価の授業改善への活用等に関するクロス集計表

Q14-1 学習評価の授業改善への活用状況						
		とてもよく活用 している	まあまあ活用し ている	あまり活用して いない	まったく活用し ていない	合計
単一学部群	度数	6	46	18	1	71
	割合	8.5%	64.8%	25.4%	1.4%	100.0%
	調整済み残差	-1.1	.5	1.6	-.2	
複数学部群	度数	50	260	67	7	384
	割合	13.0%	67.7%	17.4%	1.8%	100.0%
	調整済み残差	1.1	.5	-1.6	.2	
合計	度数	56	306	85	8	455
	割合	12.3%	67.3%	18.7%	1.8%	100.0%
検定結果	Pearson のカイ2乗, 漸近有意確率 (両側)					$\chi^2 (3) = 3.155, P=0.368$
Q14-2 授業改善の視点の設定						
		設定している		設定していない		合計
単一学部群	度数	30		42		72
	割合	41.7%		58.3%		100.0%
	調整済み残差	-1.2		1.2		
複数学部群	度数	189		195		384
	割合	49.2%		50.8%		100.0%
	調整済み残差	1.2		-1.2		
合計	度数	219		237		456
	割合	48.0%		52.0%		100.0%
検定結果	Pearson のカイ2乗, 漸近有意確率 (両側)					$\chi^2 (1) = 1.385, P=0.239$
Q14-3 授業改善の状況						
		とてもよく改善 が図られている	おおむね改善が 図られている	あまり改善が図 られていない	まったく改善が 図られていない	合計
単一学部群	度数	2	47	20	0	69
	割合	2.9%	68.1%	29.0%	0.0%	100.0%
	調整済み残差					
複数学部群	度数	11	298	67	2	378
	割合	2.9%	78.8%	17.7%	.5%	100.0%
	調整済み残差					
合計	度数	13	345	87	2	447
	割合	2.9%	77.2%	19.5%	.4%	100.0%
検定結果	fisherの正確確率検定によるP値					P=0.161

\*=P<0.05, \*\*=P<0.01

表6 学習評価の教育課程改善への活用等に関するクロス集計表

Q15-1 学習評価の教育課程改善への活用状況						
		とてもよく活用 している	まあまあ活用し ている	あまり活用して いない	まったく活用し ていない	合計
単一学部群	度数	5	43	21	2	71
	割合	7.0%	60.6%	29.6%	2.8%	100.0%
	調整済み残差					
複数学部群	度数	20	213	139	11	383
	割合	5.2%	55.6%	36.3%	2.9%	100.0%
	調整済み残差					
合計	度数	25	256	160	13	454
	割合	5.5%	56.4%	35.2%	2.9%	100.0%
検定結果	fisherの正確確率検定によるP値					P=0.652
Q15-2 教育課程改善の状況						
		とてもよく改善 が図られている	おおむね改善が 図られている	あまり改善が図 られていない	まったく改善が 図られていない	合計
単一学部群	度数	4	50	17	0	71
	割合	5.6%	70.4%	23.9%	0.0%	100.0%
	調整済み残差					
複数学部群	度数	15	268	95	4	382
	割合	3.9%	70.2%	24.9%	1.0%	100.0%
	調整済み残差					
合計	度数	19	318	112	4	453
	割合	4.2%	70.2%	24.7%	.9%	100.0%
検定結果	fisherの正確確率検定によるP値					P=0.8792

\*=P<0.05, \*\*=P<0.01

としてどのような状況になったか（または、状況になると感じるか）」について回答を求めた。この質問は10の下位項目（q1～q10の小文字で記す。）で構成しており、学部構成を軸としてクロス集計した結果及び検定結果を表7に示す。なお、集計の際には「そう思う」と「まあそう思う」をまとめて「肯定的」、「そう思わない」と「あまりそう思わない」をまとめて「否定的」として集約した。

表中のq1～q5までの下位項目では、全体的な回答の状況として、単一学部校も複数学部校も8割程度かそれ以上の割合で「肯定的」な回答を示していた。また、q6～q10までの下位項目は反転項目となっており、全体として「否定的」、「肯定的」な回答の割合に一定の傾向は認められなかった。

検定の結果、q7「評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じる」、q8「観点を設けて評価を行う際の観点同士の関係性が分かりにくい」、q9「観点を設けて評価を実施し、それを学校で組織的に活用することは難しい」の下位項目で有意差が認められ、残差分析の結果、いずれの下位項目においても単一学部校では「否定的」な回答の割合が有意に高くなっていた。一方で複数学部校では「肯定的」な回答の割合が有意に高くなっていた。

## 7. 学習評価を活用することに関する「観点別学習評価の実施状況」の差異による比較結果

「1. 各教科等における『観点別評価の実施状況』に関する比較結果」では、各教科及び各教科等を合わせた指導の2つの項目で有意差が認められた。そこで単一学部校と複数学部校のそれぞれで、Q16の学習評価を活用することについて「観点別評価の実施状況」とのクロス集計を行った。この集計結果及び検定結果を表8～表13に示す。

各教科の授業レベルでは、特に有意差の認められた下位項目は無かった。また、各教科の単元レベルでは、いずれも複数学部校において、q1「授業の目的が明確になり、学力を多角的に育成することができる」、q5「教育課程改善につなげられる」、q6「学習状況の評価の収集・分析に負担を感じる」の下位項目で有意差が認められた。残差分析の結果、q1、q5では学習評価を実施していないグループで

各下位項目に対して「否定的」な回答を示す割合が有意に高くなっていた。q6については、学習評価を実施していないグループで「肯定的」な回答を示す割合が有意に高くなっていた。

続いて、各教科の年間総括レベルでは、複数学部校においてq1「授業の目的が明確になり、学力を多角的に育成することができる」の下位項目で有意差が認められた。残差分析の結果、学習評価を実施していないグループで「否定的」な回答を示す割合が有意に高くなっていた。

次に各教科等を合わせた指導の授業レベルでは、複数学部校においてq7「評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じる」の下位項目で有意差が認められた。残差分析の結果、4観点のすべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施しているグループで「否定的」な回答を示す割合が有意に高くなっていた。

また、各教科等を合わせた指導の単元レベルでは、いずれも複数学部校において、q1「授業の目的が明確になり、学力を多角的に育成することができる」、q4「授業改善につなげられる」の下位項目で有意差が認められた。残差分析の結果、いずれの下位項目でも学習評価を実施していないグループで「否定的」な回答を示す割合が有意に高くなっていた。

最後に各教科等を合わせた指導の年間総括レベルでは、特に有意差は認められなかった。

## IV. 考察

### 1. 単一学部校の特徴

アンケート調査全体を通して、単一学部校では、教育課程の中でも多くの時間を占めていると考えられる各教科や各教科等を合わせた指導において、4観点すべて、または4観点の一部を用いた評価を行う割合が、有意に高くなっていた。また、学習評価を集約するシステムも、特定の責任者により集約したり、集約する会議・委員会等を設定したりする割合が高くなっていた。この点については、授業レベル、単元レベル、年間総括レベルと進むにつれて、その割合が変化しており、全体的な傾向として、授

表7 学習評価を活用することに関するクロス集計表

	q1 授業の目的が明確になり、学力等を多角的に育成することができる			q2 児童生徒の学力等の伸びがよく分かる			q3 個に応じた指導の充実につながられる			q4 授業改善につながられる			q5 教育課程改善につながる		
	肯定的 「う」または 「まあそう 思う」	否定的 「わなない」ま 「あま りそう思わ ない」	合計	肯定的 「う」または 「まあそう 思う」	否定的 「わなない」ま 「あま りそう思わ ない」	合計	肯定的 「う」または 「まあそう 思う」	否定的 「わなない」ま 「あま りそう思わ ない」	合計	肯定的 「う」または 「まあそう 思う」	否定的 「わなない」ま 「あま りそう思わ ない」	合計	肯定的 「う」または 「まあそう 思う」	否定的 「わなない」ま 「あま りそう思わ ない」	合計
単一学部	70 97.2%	2 2.8%	72 100.0%	64 88.9%	8 11.1%	72 100.0%	66 91.7%	6 8.3%	72 100.0%	68 94.4%	4 5.6%	72 100.0%	59 81.9%	13 18.1%	72 100.0%
複数学部	362 95.0%	19 5.0%	381 100.0%	322 85.2%	59 14.8%	381 100.0%	358 93.5%	23 6.5%	383 100.0%	366 95.6%	17 4.4%	383 100.0%	306 81.4%	70 18.6%	376 100.0%
合計	432 95.4%	21 4.6%	453 100.0%	386 85.8%	67 14.2%	453 100.0%	424 93.2%	29 6.8%	455 100.0%	434 95.4%	21 4.6%	455 100.0%	365 81.5%	88 18.5%	448 100.0%
検定結果	fisherの正確確率検定によるP値 P=0.552			Pearsonのχ <sup>2</sup> 乗 P=0.410			fisherの正確確率検定によるP値 P=0.609			fisherの正確確率検定によるP値 P=0.758			Pearsonのχ <sup>2</sup> 乗 P=0.911		
	q6 学習状況の評価の収集・分析に負担を感じ														
	q7 評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じる														
	q8 親点を設けて評価を行う際の観点同士の関係性が分かりにくい														
	q9 親点を設けて評価を実施し、それを学校で組織的に活用することは難しい														
	q10 親点を設けて評価を実施し、それを活用しても実際の生活の改善には生かされない														
単一学部	39 55.7%	31 44.3%	70 100.0%	41 50.0%	29 41.4%	70 100.0%	23 32.4%	48 67.6%	71 100.0%	26 36.6%	45 63.4%	71 100.0%	8 11.6%	61 88.4%	69 100.0%
複数学部	234 62.7%	139 37.3%	373 100.0%	279 73.8%	99 26.2%	378 100.0%	203 55.2%	165 44.8%	368 100.0%	218 58.1%	157 41.9%	375 100.0%	50 14.0%	308 86.0%	358 100.0%
合計	273 61.6%	170 38.4%	443 100.0%	220 51.5%	123 28.6%	443 100.0%	226 51.5%	213 48.5%	439 100.0%	244 54.7%	202 45.3%	446 100.0%	58 13.6%	369 86.4%	427 100.0%
検定結果	Pearsonのχ <sup>2</sup> 乗 P=0.268			Pearsonのχ <sup>2</sup> 乗 P=0.010 *			Pearsonのχ <sup>2</sup> 乗 P=0.000 ** *			Pearsonのχ <sup>2</sup> 乗 P=0.001 ** *			Pearsonのχ <sup>2</sup> 乗 P=0.0277		

\* =P<0.05. \*\* =P<0.01

業レベルでは特定の責任者により集約しているものの、年間総括レベルになると、集約する会議・委員会等を設定して学習評価を集約するなど、個人での取組から組織での取組へと、より共有化を図る体制を構築している状況も伺うことができた。さらに学習評価を集約する書式についても、複数学部校と比較して各教科等の中で共通した集約するための書式を用いている割合が高く、すべての教科等で集約するための書式を用いている割合と合わせると、より統一した書式等を活用している状況が明らかとなった。学習評価を授業改善や教育課程改善に活用すること、また、実際の授業改善の状況、教育課程改善の状況は、複数学部校と比較して有意差は認められなかったものの、観点を設けて学習評価を実施し、それを活用することについて、「評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じる」、「観点を設けて評価を行う際の観点同士の関係性が分かりにくい」、「観点を設けて評価を実施し、それを学校で組織的に活用することは難しい」の3項目に対して、否定的な考えを持っている状況が明らかとなった。

## 2. 複数学部校の特徴

複数学部校では、学校や学部等の独自の観点をを用いた学習評価を実施している割合が単一学部校と比較して有意に高くなっていた。また、学習評価を集約するシステムについては、単一学部校と比較して「特に集約していない」と回答する割合が有意に高くなっていた。さらに学習評価を集約する書式についても各教科の授業レベルや各教科等を合わせた指導の授業レベル、年間総括レベルでは「集約するための書式は特に使用していない」と回答する割合が有意に高くなっていた。この他の総合的な学習の時間や自立活動等の各レベルにおいても「集約するための書式は特に使用していない」と回答する割合は最も高くなっており、複数学部校では、単一学部校と比較して統一された書式の使用の割合が低くなっている状況が伺えた。加えて、観点を設けて学習評価を実施し、それを活用することについて、「評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じる」、「観点を設けて評価を行う際の観点同士の関

係性が分かりにくい」、「観点を設けて評価を実施し、それを学校で組織的に活用することは難しい」の3項目に対して、肯定的な考えを持っている状況が明らかとなった。観点別評価の実施状況との兼ね合いで、より詳細に下位項目について分析していくと「授業の目的が明確になり、学力等を多角的に育成することができる」、「授業改善につなげられる」、「教育課程改善につなげられる」の3項目に対して、全体としては肯定的な回答を示す割合が高かったものの、学習評価を実施していないグループでは否定的な回答を示す割合が高くなっている状況も一部で見られた。また、各教科の単元レベルにおいても「学習状況の評価の収集・分析に負担を感じる」との項目に対して有意に高い割合で肯定的な回答を示していた。一方で、各教科等を合わせた指導の授業レベルでは、4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施しているグループで「評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じる」との項目に対して否定的な回答を示す割合が高くなっており、4観点すべてや4観点の一部を用いることで妥当性や信頼性の確保に課題を感じていない状況も明らかとなった。

## 3. 単一学部校と複数学部校の相違に関するまとめ

以上の状況を概括すると、単一学部校では、分析的な観点の使用や組織化された学習評価の集約体制の構築・書式の活用が図られ、評価結果の信頼性・妥当性の確保、評価の観点同士の関係性の理解、学習評価を組織的に活用することへの認識が高くなっていた。一方で、複数学部校では、学習評価を集約する体制や書式の活用について、単一学部校ほどは十分に整っておらず、特に学習評価を実際には実施していない状況の中で、負担感や問題意識を感じている実態が明らかとなった。

単一学部校で学習評価の集約体制の構築・書式の活用が図られている背景には、授業レベルや単元レベル、年間総括レベルのすべてにおいて画一的なシステムを構築したり、固定的な対応を図ったりするのではなく、例えば授業レベルの評価は特定の責任者が集約して、それを蓄積し、年間総括レベルになると、会議・委員会の中でそれらを総括して評価す

表8 学習評価を活用することと観点別学習評価の実施状況のクロス集計表【各教科の授業レベル】

各教科 (授業レベル)	Q1 授業の目的が明確になり、学力等を多角的に養成することができている		Q2 児童生徒の学習意欲の伸びがよく分かる		Q3 内容に応じた指導の充実につながられる		Q4 授業改善につながられる		Q5 教育課程改善につながられる		
	肯定的(「そう思う」または「まあそう思う」)	否定的(「そう思わない」または「まあそう思わない」)	肯定的(「そう思う」または「まあそう思う」)	否定的(「そう思わない」または「まあそう思わない」)	肯定的(「そう思う」または「まあそう思う」)	否定的(「そう思わない」または「まあそう思わない」)	肯定的(「そう思う」または「まあそう思う」)	否定的(「そう思わない」または「まあそう思わない」)	肯定的(「そう思う」または「まあそう思う」)	否定的(「そう思わない」または「まあそう思わない」)	
単一学部	44 観点すべて、または4観点の1部を用いた学習評価を実施している	43 97.7%	1 2.3%	44 100.0%	40 90.9%	4 9.1%	44 100.0%	42 95.5%	2 4.5%	44 100.0%	
	20 学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	20 95.2%	1 4.8%	21 100.0%	19 90.5%	2 9.5%	21 100.0%	19 90.5%	2 9.5%	21 100.0%	
	6 学習評価を実施していない	6 100.0%	0 0.0%	6 100.0%	6 100.0%	0 0.0%	6 100.0%	6 100.0%	0 0.0%	6 100.0%	
	合計	69 97.2%	2 2.8%	71 100.0%	65 91.5%	6 8.5%	71 100.0%	67 94.4%	4 5.6%	71 100.0%	
	検定結果	fisherの正確確率検定によるP値 P=0.619		fisherの正確確率検定によるP値 P=0.867		fisherの正確確率検定によるP値 P=1.000		fisherの正確確率検定によるP値 P=0.714		fisherの正確確率検定によるP値 P=0.151	
	44 観点すべて、または4観点の1部を用いた学習評価を実施している	131 96.3%	5 3.7%	136 100.0%	116 85.3%	20 14.7%	136 100.0%	133 97.1%	4 2.9%	137 100.0%	
	179 学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	179 94.2%	11 5.8%	190 100.0%	164 87.2%	24 12.8%	188 100.0%	179 93.7%	10 5.2%	191 100.0%	
	34 学習評価を実施していない	34 91.9%	3 8.1%	37 100.0%	26 72.2%	10 27.8%	36 100.0%	33 89.2%	3 8.1%	37 100.0%	
	合計	344 94.8%	19 5.2%	363 100.0%	306 85.0%	54 15.0%	360 100.0%	342 93.7%	17 4.7%	365 100.0%	
	検定結果	Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=140.000 漸近有意確率(両側) P=0.497		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=35.855 漸近有意確率(両側) P=0.059		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=16.004 漸近有意確率(両側) P=0.448		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=2.068 漸近有意確率(両側) P=0.356		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=1.020 漸近有意確率(両側) P=0.600	
複数学部	44 観点すべて、または4観点の1部を用いた学習評価を実施している	26 60.5%	17 39.5%	43 100.0%	24 54.5%	20 45.5%	44 100.0%	14 31.8%	30 68.2%	44 100.0%	
	9 学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	9 45.0%	11 55.0%	20 100.0%	12 63.2%	7 36.8%	19 100.0%	6 30.0%	14 70.0%	20 100.0%	
	4 学習評価を実施していない	4 66.7%	2 33.3%	6 100.0%	4 66.7%	2 33.3%	6 100.0%	3 50.0%	3 50.0%	6 100.0%	
	合計	39 56.5%	30 43.5%	69 100.0%	40 58.0%	29 42.0%	69 100.0%	23 32.9%	47 67.1%	70 100.0%	
	検定結果	fisherの正確確率検定によるP値 P=0.526		fisherの正確確率検定によるP値 P=0.747		fisherの正確確率検定によるP値 P=0.628		fisherの正確確率検定によるP値 P=0.464		fisherの正確確率検定によるP値 P=0.603	
	44 観点すべて、または4観点の1部を用いた学習評価を実施している	88 64.7%	48 35.3%	136 100.0%	93 69.4%	41 30.6%	134 100.0%	69 53.1%	61 45.9%	130 100.0%	
	109 学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	109 58.6%	77 41.4%	186 100.0%	145 76.3%	45 23.7%	190 100.0%	105 56.8%	75 39.7%	185 100.0%	
	27 学習評価を実施していない	27 70.4%	10 29.6%	37 100.0%	20 54.1%	17 45.9%	37 100.0%	21 56.8%	16 43.2%	37 100.0%	
	合計	224 62.9%	132 37.1%	356 100.0%	208 59.2%	93 25.8%	301 100.0%	195 55.4%	116 33.6%	358 100.0%	
	検定結果	Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=5.636 漸近有意確率(両側) P=0.060		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=2.973 漸近有意確率(両側) P=0.228		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=0.449 漸近有意確率(両側) P=0.799		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=3.068 漸近有意確率(両側) P=0.217		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=0.749 漸近有意確率(両側) P=0.688	

表9 学習評価を活用することと観点別学習評価の実施状況のクロス集計表【各教科の単元レベル】

各教科（単元レベル）	q1 授業の目的が明確になり、学力等を多角的に育成することができる		q2 児童生徒の学習等の伸びがよく分かる		q3 個に応じた指導の充実につなげられる		q4 授業改善につなげられる		q5 教育課程改善につなげられる	
	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「まあ思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「まあ思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「まあ思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「まあ思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「まあ思わない」）
単一学部	41	42	38	4	42	4	40	33	9	42
	97.6%	100.0%	90.5%	9.5%	100.0%	9.5%	95.2%	78.6%	21.4%	100.0%
	21	22	20	2	22	2	20	19	3	22
	95.5%	100.0%	81.8%	18.2%	100.0%	9.1%	90.9%	86.4%	13.6%	100.0%
単一学部	8	8	8	0	8	0	8	7	1	8
	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%	87.5%	12.5%	100.0%
	70	72	66	6	72	6	68	59	13	72
	97.2%	100.0%	88.9%	11.1%	100.0%	6.7%	94.4%	81.9%	18.1%	100.0%
検定結果										
複数学部	123	128	112	16	128	16	125	109	20	129
	96.1%	100.0%	87.5%	12.5%	100.0%	12.5%	96.9%	84.5%	15.5%	100.0%
	187	189	177	12	190	13	183	152	32	184
	96.3%	100.0%	84.3%	15.5%	100.0%	6.8%	96.3%	82.6%	17.4%	100.0%
複数学部	39	45	37	3	45	3	40	30	14	44
	86.7%	100.0%	84.1%	15.9%	100.0%	6.7%	88.9%	68.2%	31.8%	100.0%
	344	362	307	55	364	55	348	291	66	357
	95.0%	100.0%	85.5%	14.5%	100.0%	16.3%	95.6%	81.5%	18.5%	100.0%
検定結果										
単一学部	26	42	24	18	42	18	14	4	36	40
	61.9%	100.0%	57.1%	42.9%	100.0%	42.9%	34.1%	10.0%	90.0%	100.0%
	8	20	11	9	20	9	10	4	17	21
	40.0%	100.0%	55.0%	45.0%	100.0%	45.0%	45.5%	19.0%	81.0%	100.0%
単一学部	5	8	6	2	8	2	2	0	8	8
	62.5%	100.0%	75.0%	25.0%	100.0%	25.0%	25.0%	0.0%	100.0%	100.0%
	39	70	41	29	70	29	26	8	61	69
	55.7%	100.0%	58.6%	41.4%	100.0%	41.4%	36.6%	11.6%	88.4%	100.0%
検定結果										
複数学部	83	128	88	38	128	38	70	14	107	121
	64.8%	100.0%	69.8%	30.2%	100.0%	30.2%	56.0%	11.6%	88.4%	100.0%
	105	183	143	45	184	45	112	24	153	177
	57.4%	100.0%	76.1%	23.9%	100.0%	23.9%	59.9%	13.6%	86.4%	100.0%
複数学部	34	44	34	11	44	11	26	18	36	41
	71.3%	100.0%	75.6%	24.4%	100.0%	24.4%	59.1%	12.2%	87.8%	100.0%
	222	355	265	94	350	94	208	43	296	339
	62.5%	100.0%	73.8%	26.2%	100.0%	26.2%	58.4%	12.7%	87.3%	100.0%
検定結果										

表10 学習評価を活用することと観点別学習評価の実施状況のクロス集計表【各教科の年間総括レベル】

各教科（年間総括レベル）	q1 授業の目的が明確になり、学力等を多角的に育成することができている		q2 児童生徒の学習等の伸びがよく分かる		q3 個に応じた指導の充実がよくなる		q4 授業改善につなげられる		q5 教育課程改善につなげられる		
	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「まあ思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「まあ思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「まあ思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「まあ思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「まあ思わない」）	
単一学部	4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施している	38 100.0%	0 0.0%	38 100.0%	2 5.3%	36 94.7%	38 100.0%	0 0.0%	31 81.6%	7 18.4%	
	学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	28 96.6%	1 3.4%	29 100.0%	4 13.8%	25 86.2%	29 100.0%	4 13.8%	23 79.3%	6 20.7%	
	学習評価を実施していない	4 80.0%	1 20.0%	5 100.0%	0 0.0%	5 100.0%	5 100.0%	0 0.0%	5 100.0%	0 0.0%	
	割合	70	2.8%	72	8.3%	66	91.7%	72	5.6%	59	13.1%
	合計	126	100.0%	126	100.0%	126	100.0%	126	100.0%	126	100.0%
複数学部	4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施している	121 96.0%	5 4.0%	126 100.0%	15 11.9%	111 88.1%	15 11.9%	126 100.0%	15 11.9%	111 88.1%	
	学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	193 96.0%	7 3.4%	200 100.0%	14 7.0%	186 93.0%	14 7.0%	200 100.0%	14 7.0%	186 93.0%	
	学習評価を実施していない	31 86.1%	5 13.9%	36 100.0%	0 0.0%	36 100.0%	36 100.0%	0 0.0%	36 100.0%	0 0.0%	
	割合	345	18	363	5.0%	345	95.0%	363	10.0%	345	95.0%
	合計	345	18	363	5.0%	345	95.0%	363	10.0%	345	95.0%
各教科（年間総括レベル）	4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施している	21 56.8%	16 43.2%	37 100.0%	16 43.2%	21 56.8%	37 100.0%	16 43.2%	3 8.1%	34 91.9%	
	学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	14 50.0%	14 50.0%	28 100.0%	12 44.4%	16 57.8%	12 44.4%	28 100.0%	5 18.5%	23 81.5%	
	学習評価を実施していない	4 80.0%	1 20.0%	5 100.0%	0 0.0%	5 100.0%	5 100.0%	0 0.0%	5 100.0%	0 0.0%	
	割合	39	31	70	44.3%	31	77.4%	70	100.0%	69	100.0%
	合計	39	31	70	44.3%	31	77.4%	70	100.0%	69	100.0%
単一学部	4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施している	80 63.5%	46 36.5%	126 100.0%	35 28.2%	91 71.8%	35 28.2%	126 100.0%	35 28.2%	91 71.8%	
	学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	118 60.2%	78 39.8%	196 100.0%	49 24.4%	147 75.6%	49 24.4%	196 100.0%	49 24.4%	147 75.6%	
	学習評価を実施していない	24 72.7%	9 27.3%	33 100.0%	0 0.0%	33 100.0%	33 100.0%	0 0.0%	33 100.0%	0 0.0%	
	割合	222	133	355	37.5%	222	62.5%	355	100.0%	222	62.5%
	合計	222	133	355	37.5%	222	62.5%	355	100.0%	222	62.5%
複数学部	4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施している	80 63.5%	46 36.5%	126 100.0%	35 28.2%	91 71.8%	35 28.2%	126 100.0%	35 28.2%	91 71.8%	
	学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	118 60.2%	78 39.8%	196 100.0%	49 24.4%	147 75.6%	49 24.4%	196 100.0%	49 24.4%	147 75.6%	
	学習評価を実施していない	24 72.7%	9 27.3%	33 100.0%	0 0.0%	33 100.0%	33 100.0%	0 0.0%	33 100.0%	0 0.0%	
	割合	222	133	355	37.5%	222	62.5%	355	100.0%	222	62.5%
	合計	222	133	355	37.5%	222	62.5%	355	100.0%	222	62.5%

表11 学習評価を活用することと観点別学習評価の実施状況のクロス集計表【各教科等を合わせた指導の授業レベル】

各教科等を合わせた指導（授業レベル）	q1 授業の目的が明確になり、学カ等を多角的に育成することができる		q2 児童生徒の学カ等の伸びがよく分かる		q3 個に応じた指導の充実がよくなる		q4 授業改善につなげられる		q5 教育課程改善につなげられる	
	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「または「まあ」「そう思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「または「まあ」「そう思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「または「まあ」「そう思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「または「まあ」「そう思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「または「まあ」「そう思わない」）
各教科等を合わせた指導（授業レベル）	度数	29	30	26	29	29	30	26	30	26
	割合	96.7%	100.0%	86.7%	96.7%	96.7%	100.0%	100.0%	100.0%	86.7%
	調整済み残差	1	3	3	3	1	3	0	0	4
	合計	23	24	21	21	24	24	22	24	20
単一学部	度数	5	5	5	5	5	5	5	5	4
	割合	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	80.0%
	調整済み残差	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	合計	57	59	52	55	59	59	57	59	50
複数学部	度数	122	126	109	121	121	123	103	127	103
	割合	96.8%	100.0%	86.5%	95.3%	95.3%	96.9%	81.1%	81.1%	81.1%
	調整済み残差	1	2	5	1	1	3	0	0	0
	合計	105	207	178	194	208	208	167	202	167
単一学部	度数	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	割合	3.2%	3.3%	13.5%	4.7%	4.7%	3.1%	3.1%	3.1%	3.1%
	調整済み残差	-1.2	1.2	0.5	-1.1	0.9	0.9	0	0	0
	合計	7	7	9	6	9	9	6	9	6
複数学部	度数	40	43	37	38	38	40	33	43	33
	割合	93.0%	100.0%	73.8%	88.4%	88.4%	93.0%	73.6%	73.6%	73.6%
	調整済み残差	6	6	2.2	1.4	1.4	6	1.3	1.3	1.3
	合計	357	376	318	383	378	378	301	378	301
単一学部	度数	18	30	17	18	18	7	22	29	27
	割合	60.0%	100.0%	56.7%	60.0%	60.0%	24.1%	75.9%	6.9%	93.1%
	調整済み残差	11	23	14	5	18	10	14	3	20
	合計	4	5	3	2	3	2	3	1	4
複数学部	度数	33	58	34	33	39	19	39	6	51
	割合	56.9%	100.0%	59.6%	32.8%	67.2%	32.8%	67.2%	10.5%	89.5%
	調整済み残差	7	13	8	18	18	14	14	3	20
	合計	40	47	42	63	57	57	66	15	104

\*P<0.05. \*\*P<0.01. \*\*\*P<0.001. Fisherの正確率検定によるP値. Pearsonのχ<sup>2</sup>検定によるP値. 近近有意水準率(両側). Fisherの正確率検定によるP値. Pearsonのχ<sup>2</sup>検定によるP値. 近近有意水準率(両側).

表12 学習評価を活用することと観点別学習評価の実施状況のクロス集計表【各教科等を合わせた指導の単元レベル】

各教科等を合わせた指導 (単元レベル)	q1 授業の目的が明確になり、学習等を多角的に育成することができる		q2 児童生徒の学習等の伸びがよく分かる		q3 個に応じた指導の充実につながられる		q4 授業改善につながられる		q5 教育課程改善につながる	
	肯定的(「そう思う」)	否定的(「そう思わない」)	肯定的(「そう思う」)	否定的(「そう思わない」)	肯定的(「そう思う」)	否定的(「そう思わない」)	肯定的(「そう思う」)	否定的(「そう思わない」)	肯定的(「そう思う」)	否定的(「そう思わない」)
単一字部	4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施している	29 96.7%	4 13.3%	30 100.0%	29 96.7%	1 3.3%	30 100.0%	30 100.0%	27 90.0%	3 10.0%
	学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	22 95.7%	3 13.0%	23 100.0%	21 91.3%	2 8.7%	23 100.0%	23 100.0%	19 82.6%	4 17.4%
	学習評価を実施していない	7 100.0%	0 0.0%	7 100.0%	7 100.0%	0 0.0%	7 100.0%	7 100.0%	6 85.7%	1 14.3%
	合計	58 96.7%	7 11.7%	60 100.0%	57 95.0%	3 5.0%	60 100.0%	60 100.0%	52 86.7%	8 13.3%
	検定結果	fisherの正確確率検定によるP値 P=1.000		fisherの正確確率検定によるP値 P=0.708		fisherの正確確率検定によるP値 P=0.384		fisherの正確確率検定によるP値 P=0.670		fisherの正確確率検定によるP値 P=0.082
複数学部	4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施している	122 96.8%	14 11.1%	126 100.0%	120 94.5%	7 5.5%	127 100.0%	123 96.9%	109 85.8%	18 14.2%
	学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	105 96.9%	32 15.9%	201 100.0%	191 93.6%	10 6.4%	204 100.0%	197 96.6%	163 81.6%	41 20.0%
	学習評価を実施していない	38 86.4%	8 18.6%	43 100.0%	40 90.9%	3 6.9%	44 100.0%	39 88.6%	30 69.8%	14 30.2%
	合計	355 95.2%	54 14.6%	370 100.0%	359 93.6%	11 2.9%	375 100.0%	359 95.7%	301 81.8%	67 18.2%
	検定結果	Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=8.831 * P=0.014 *		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=2.065 P=0.356		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=0.699 P=0.705		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=6.162 P=0.046 *		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=5.563 P=0.082
単一字部	4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施している	18 60.0%	12 40.0%	30 100.0%	11 36.7%	19 63.3%	30 100.0%	9 31.0%	2 6.9%	27 93.1%
	学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	10 45.5%	8 38.1%	21 100.0%	6 27.3%	16 72.7%	22 100.0%	9 39.1%	3 13.6%	19 86.4%
	学習評価を実施していない	5 71.4%	2 28.6%	7 100.0%	2 28.6%	5 71.4%	7 100.0%	1 14.3%	0 0.0%	7 100.0%
	合計	33 55.9%	22 44.1%	59 100.0%	19 32.2%	40 67.8%	59 100.0%	19 32.2%	5 8.6%	53 91.4%
	検定結果	fisherの正確確率検定によるP値 P=0.426		fisherの正確確率検定によるP値 P=0.931		fisherの正確確率検定によるP値 P=0.854		fisherの正確確率検定によるP値 P=0.673		fisherの正確確率検定によるP値 P=0.673
複数学部	4観点すべて、または4観点の一部を用いた学習評価を実施している	78 61.9%	48 38.1%	126 100.0%	63 51.2%	63 48.8%	123 100.0%	69 55.3%	13 10.9%	108 89.1%
	学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している	117 99.4%	46 22.9%	201 100.0%	114 57.3%	85 42.7%	199 100.0%	118 58.7%	29 15.3%	160 84.7%
	学習評価を実施していない	31 73.8%	11 26.2%	42 100.0%	21 55.3%	17 44.7%	38 100.0%	25 59.5%	4 9.8%	37 90.2%
	合計	226 61.9%	139 38.1%	365 100.0%	198 55.0%	162 45.0%	360 100.0%	211 57.7%	46 13.2%	303 86.8%
	検定結果	Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=3.052 P=0.217		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=3.519 P=0.172		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=1.122 P=0.588		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=0.434 P=0.805		Pearsonのχ <sup>2</sup> (2)=1.723 P=0.423

\* \*\* P<0.05. \*\* \*\* P<0.001

表13 学習評価を活用することと観点別学習評価の実施状況のクロス集計表【各教科等を合わせた指導の年間総括レベル】

各教科等を合わせた指導（年間総括レベル）	q1 授業の目的が明確になり、学力等を多角的に育成することができる		q2 児童生徒の学力等の伸びがよく分かる		q3 個に応じた指導の充実がよくなる		q4 授業改善につなげられる		q5 教育課程改善につなげられる	
	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「まあ思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「まあ思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「まあ思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「まあ思わない」）	肯定的（「そう思う」「まあそう思う」）	否定的（「そう思わない」「まあ思わない」）
各教科等を合わせた指導（年間総括レベル）	度数	27	0	27	26	1	27	0	27	3
	割合	100.0%	0.0%	100.0%	96.3%	3.7%	100.0%	0.0%	100.0%	11.1%
	調整済み残差									
	合計	27	27	27	27	27	27	27	27	27
	Fisherの正確率検定によるP値	P=0.134		P=0.059		P=1.000		P=0.559		P=0.839
単一学部	度数	3	1	4	4	0	4	0	4	0
	割合	75.0%	25.0%	100.0%	100.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%	0.0%
	調整済み残差									
	合計	56	58	58	58	55	58	56	58	58
	Fisherの正確率検定によるP値	P=0.134		P=0.059		P=1.000		P=0.559		P=0.839
複数学部	度数	120	4	124	110	14	124	121	105	20
	割合	96.8%	3.2%	100.0%	88.7%	11.3%	100.0%	96.8%	84.0%	16.0%
	調整済み残差									
	合計	207	211	212	209	212	212	204	169	36
	Fisherの正確率検定によるP値	P=0.134		P=0.059		P=1.000		P=0.559		P=0.839
各教科等を合わせた指導（年間総括レベル）	度数	15	12	27	15	12	27	6	20	25
	割合	55.6%	44.4%	100.0%	40.7%	59.3%	100.0%	23.1%	76.9%	96.2%
	調整済み残差									
	合計	27	27	27	27	27	27	26	26	26
	Fisherの正確率検定によるP値	P=0.843		P=0.698		P=0.617		P=0.337		P=0.447
単一学部	度数	3	1	4	3	1	4	2	2	0
	割合	75.0%	25.0%	100.0%	75.0%	25.0%	100.0%	50.0%	50.0%	0.0%
	調整済み残差									
	合計	32	57	57	32	57	57	39	57	51
	Fisherの正確率検定によるP値	P=0.843		P=0.698		P=0.617		P=0.337		P=0.447
複数学部	度数	126	48	174	116	58	172	65	107	118
	割合	91.2%	34.8%	100.0%	84.0%	41.9%	100.0%	37.5%	76.9%	84.6%
	調整済み残差									
	合計	138	150	150	138	150	150	138	138	138
	Fisherの正確率検定によるP値	P=0.562		P=0.266		P=0.845		P=0.331		P=0.236

るというシステムをとるような、段階ごとに柔軟な対応を図る仕組みを作るなどの工夫した取組が行われているということがあげられた。

これらの点については、今後、授業改善・教育課程改善等、学習評価の活用を考えていく際に参考になると考えられる。

## V. まとめと課題

本研究では単一学部校と複数学部校の学習評価実施状況を比較して、それぞれの学習評価の実施状況の相違点を明らかにすることや組織的・体系的に学習評価を推進し、カリキュラム・マネジメントを図る際、効果的な要因を探ることを目的として平成25-26年度研究のアンケート調査データの再分析を行った。

結果として単一学部校と複数学部校の学習評価の状況は異なっていることが明らかとなったが、これらの要因については、単一学部校と複数学部校の生徒数・教職員数の差異や教員経験年数、中学校・高等学校での教員経験の有無、教育課程上の各教科や各教科等を合わせた指導の設定比率の差異、生徒の障害の状態や進路希望等の差異など、複数の要因が影響しているものと推察される点で今後の検討課題として残された。また、学校全体の校務分掌数や校務分掌に所属する人数の差異など、日々の業務の中で取り組んでいかなければならない事項の総量も組織的・体系的に学習評価に取り組む際、影響を与える要因となると考えられる。さらには、例えば教科

会が果たす機能の在り方の相違など、会議や各種の委員会等を含めた機能的な側面の差異も要因として検討することが必要と考えられる。

今後は、これらの要因を加味した調査設計や分析方法の検討に基づき、学習評価の組織化や体系化を図る際に効果的に寄与する要因について検討していくことが必要である。

## VI. 参考文献

- 中央教育審議会 (2010). 児童生徒の学習評価の在り方について (報告)
- 中央教育審議会 (2015). 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問)
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2012). 特別支援学校 (知的障害) における学習評価の現状と課題 (平成24年度専門研究D予備的・準備的研究)
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2015). 知的障害教育における組織的・体系的学習評価の推進を促す方策に関する研究 - 特別支援学校 (知的障害) の実践事例を踏まえた検討を通じて - (平成25-26年度専門研究B)
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2015). 特別支援教育資料 (平成26年度)
- W.G. Cochran (1954). Some Methods for Strengthening the Common  $\chi^2$  Tests. *Biometrics*, Vol 10, 1954, 417-451
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会 (2014). 情報交換資料 (第37回全国特別支援学校知的障害教育校長研究大会)

# A Study on the learning evaluation system of two types of special needs schools for students with intellectual disabilities: comparing schools with only a high school section and those with two or more sections

TAKEDOMI Hirofumi<sup>\*</sup>, OZAKI Yuzo<sup>\*\*</sup>, MATSUMI Kazuki<sup>\*\*\*</sup>,  
WAKUI Megumi<sup>\*\*\*\*</sup>, YOKOO Shun<sup>\*</sup>, KAMIYAMA Tsutomu<sup>\*\*\*\*</sup>

(\*Department of Educational Support) (\*\*Uekusa Gakuen University)

(\*\*\*Department of Teacher Training and Collaborative Projects) (\*\*\*\*Department of Education Information)

This research aims to compare the situation of learning evaluation as practiced by special needs schools for students with intellectual disabilities at two kinds of school: those consisting of only a high school section (A-group) and those consisting of two or more sections, such as an elementary and junior high school section (B-group). The method is by questionnaire. The result was that learning evaluation in A-group is more highly organized and systematized in terms of the structure of the system by which learning evaluations are collected and the standardization of the forms used for learning evaluation.

In addition, A group questionnaires returned were marked by the following more than in the case of B group: reliability of results, guarantee of validity, teachers' understanding of the relationship between each point of view of evaluation, and consciousness of the systematic utilization of learning evaluation.

Furthermore, B group questionnaires returned suggested that the system of learning evaluation in B-group was not as robust as that in A-group in terms of the following: maintenance of the organization which manages learning evaluation, and the consciousness of the teacher using the form.

In conclusion, a flexible structure is required by which learning evaluation can be performed for every level of lesson, teaching unit, and overall level for the year. It is important to maintain a learning evaluation structure which brings these levels together in its organization and systematization.

**Key Words:** Learning evaluation by point of view, special needs education school (intellectual disabilities) which has only a high school section, learning evaluation system, lesson improvement, curriculum improvement

(調査資料)

# 特別支援教育における支援機器・教材のWeb検索に関する調査

金森克浩\*・新谷洋介\*・土井幸輝\*

西村崇宏\*・新平鎮博\*

(\*教育情報部)

**要旨：**独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（以下本研究所と記す）における特別支援教育教材ポータルサイト構築のために、特別支援教育関連の教材の検索方法についてアンケート調査を行った。本研究では、アンケート調査結果の分析によりWebサイトの検索方法に関する情報を整理することを目的とした。

調査の結果からは、カテゴリ別で検索するよりも、キーワードを用いて検索する方法が多かった。また、カテゴリ分けの仕方について、小中高等学校教員と特別支援学校教員ではニーズに違いがあり、固定的な構造となるディレクトリ検索よりも多様な検索方法であるキーワード検索が利用しやすいと考えられ、ポータルサイトの構築の際に必要な知見が得られた。

**見出し語：**支援機器・教材・Web検索

## I. はじめに

文部科学省が平成26年度からはじめた「支援機器等教材普及促進事業」において、本研究所が障害の状態や特性等に応じた教材、支援機器等活用の様々な取組の情報などを集約管理・データベース化し、発信するための特別支援教育教材ポータルサイトを構築することとなった。Webによる情報発信を行うにあたって、利用者にとって使いやすくなるためにはどのような形で提供すれば良いか、基礎的な情報を得る必要がある。そこでWebサイト検索に関する調査を実施した。本論文ではその調査結果を報告する。

## II. 目的

本研究所では、障害のある児童生徒のため、ICTを活用した教材や支援機器等に関する様々な情報及

び、これらを活用した指導方法、活用事例等について体系的なデータベースを構築し、運営するための特別支援教育教材ポータルサイトの開発をしている。そこで、特別支援教育教材ポータルサイト構築に向けて、特別支援教育関連の教材の検索方法について利用者にとって使いやすくなるためにはどのような形で提供すれば良いか、基礎的な情報を得ることを目的としてアンケート調査を実施した。

## III. 調査の方法

### 1. 概要

アンケート調査は平成26年7月31日から8月30日の期間に実施した。特別支援教育でのICT活用に関する研修会に参加した小中高等学校及び特別支援学校教員・指導主事・保護者に対して記述式のアンケート用紙を配布し、無記名でおこなった。実施した研修会場は東京都、青森県、和歌山県、神奈川県 の4会場で、アンケートの主旨に同意した411名からの

回答を得た。

## 2. 調査内容

回答者の属性、支援機器・教材を検索する方法、支援機器・教材を検索する際の必要項目について、資料1にあげる以下の点について選択式（一部記述あり）で実施した。

1 回答者について
1) 校種について
2) 性別
3) 検索サイトで情報を見つけることが得意か
2 支援機器・教材を検索する方法
1) 支援機器・教材をどこで検索するか
2) 主な検索方法
3 どのようなカテゴリ（分類）が必要だと考えるか
1) 主な対象障害
2) 主な対象年代
3) 主な対象学年
4) 主な対象教科
5) 自立活動の6区分
6) 障害の特性や教育的ニーズ
7) 合理的配慮の観点
8) 基礎的環境整備の観点
9) 対象ユーザー
10) 支援機器分類
11) 動作環境OS
12) 上記にない分類

本調査を行うに当たっては新谷・阿部・前野(2012)がおこなった特別支援教育におけるWeb検索についての研究を元にした。また、カテゴリ（分類）については実際に支援機器・教材を紹介しているWebサイトである本研究所のi-library、発達障害教育情報センターにおける分類項目を基にし、また特別支援教育におけるデータベースとして運用しているインクルーシブ教育システム構築支援データベースの検索項目を参考にした。

## 3. 調査期間

平成26年7月31日～平成26年8月30日

## 4. 倫理的な対応

本調査を行うにあたって事前に調査データの利用

方法について口頭で説明をおこない、承諾した参加者が記入した。また、本研究所倫理審査委員会の審査を受けて調査をおこなった。

## IV. 結果

ここでは、項目別に調査結果を記す。

### 1. 回答者について

#### (1) 回答者の校種

回答者の校種は表1に示す。

表1 回答者の校種

(n=411)	
校種	人数
小学校	50
中学校	20
高等学校	13
特別支援学校（知的障害）	155
特別支援学校（肢体不自由）	51
特別支援学校（病弱）	19
特別支援学校（視覚障害）	4
特別支援学校（聴覚障害）	13
特別支援学校（知肢併置）	59
特別支援学校（知肢以外の併置）	8
その他	19

知肢併置校以外の複数障害種の学校は「知的障害、肢体不自由、病弱」3名、「知的障害、肢体不自由、病弱、視覚障害、聴覚障害」1名、「知的障害、肢体不自由、聴覚障害」1名、「知的障害、聴覚障害」1名、「肢体不自由、病弱」2名であった。

その他は「未記入」16名、「中高」1名、「保護者」1名、「教育委員会」1名であった。

#### (2) 回答者の性別

回答者の性別は男性185名（45.0%）、女性221名（53.8%）、無回答5名（1.2%）であった。その割合を図1に示す。

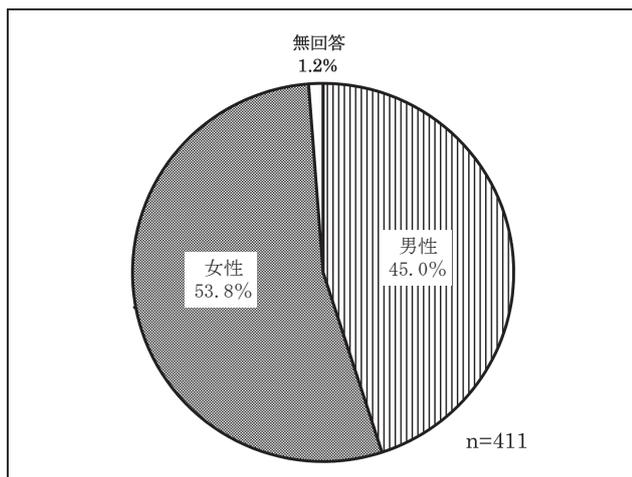


図1 回答者の性別

### (3) 検索サイトで情報を見つけることは得意か

検索サイトで情報を見つけることは得意かを聞いたところ、「得意」は86名(20.9%)、「やや得意」は188名(45.7%)、「やや苦手」は113名(27.5%)、「苦手」は17名(4.1%)、無回答は7名(1.7%)であった。その割合を図2に示す。

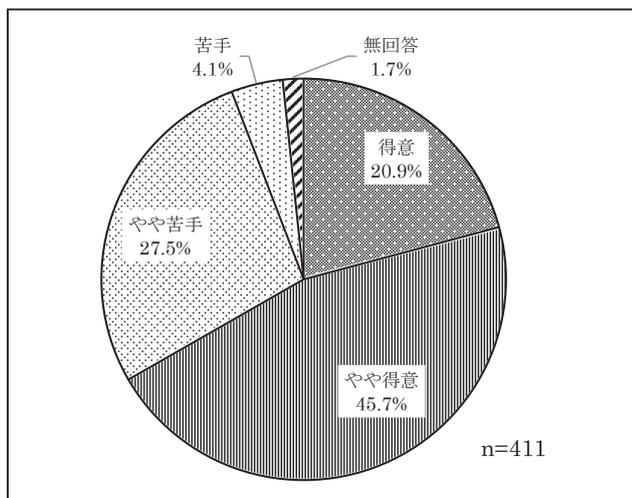


図2 検索サイトで情報を見つけること

## 2. 支援機器を検索する方法について

### (1) どの検索サイトを利用するか

支援機器・教材をどの検索サイトで検索するかを複数回答可で聞いたところ「一般的な検索サイト(GoogleやYahoo等)を利用」は401名、「教育用データベース(教育委員会等)を利用」は119名、その他10名であった(図3)。

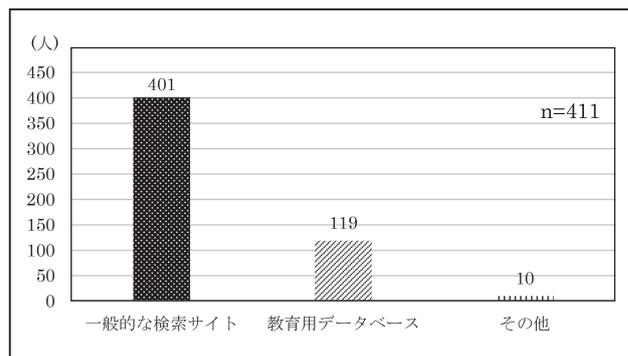


図3 主に利用する支援機器・教材検索サイト

また、記述式でその他と答えたものは、本研究所のWebサイトや公的機関のWebサイト、一般の教育情報サイト、SNSや研究者のブログ、などが記述されていた。

### (2) 主な検索方法

主な検索方法について聞いたところ、「キーワードで検索」が381名(92.7%)、「カテゴリ(分類)から検索」が9名(2.2%)、無回答が21名(5.1%)あった。その割合を図4に示す。

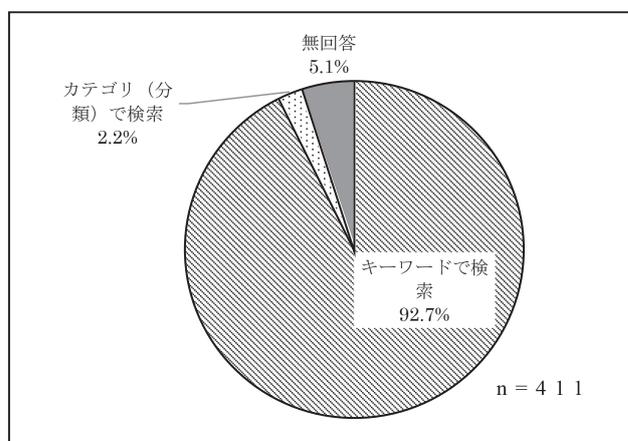


図4 主な検索方法

### 3. 教材・支援機器を検索する場合の必要なカテゴリ(分類)

教材・支援機器を検索する際にどのようなカテゴリ(分類)を必要と考えるかを「絶対に必要である」の5から「全く必要ない」の1までの5件法の回答について、項目ごとの数字で平均値と標準偏差をとった。表2は、平均値が高い順に並べ替えたものである。

表2 支援機器・教材を検索する場合必要とする分類

項目名	平均値	標準偏差
特性・ニーズ（聞く・話す・読む・など）	4.23	0.64
主な対象障害（視覚・聴覚・知的・など）	4.18	0.58
主な対象教科（国語・社会・など）	4.09	0.62
対象ユーザー（教員向け・生徒向けなど）	4.07	0.69
支援機器分類（パソコン・タブレット・など）	4.02	0.72
動作環境 OS（Windows・Mac・iOS・など）	3.97	0.77
合理的配慮の観点（学習機会や体験の確保・心理面、健康面の配慮・など）	3.93	0.71
基礎的環境整備の観点（教材の確保・施設・設備の整備・など）	3.89	0.76
主な対象年代（就学前・小学校・など）	3.88	0.67
自立活動の6区分（健康の保持・心理的な安定・など）	3.86	0.72
主な対象学年（小1・小2・など）	3.74	0.75

また、「上記にない分類」として書かれた自由記述には「学習の姿勢に応じたもの」「権利の範囲」「ランキング的な」等の記述があった。

## V. 考察

参加者の属性としては小中高等学校に所属する教員20%，特別支援学校教員75%，その他5%という割合であった。また、回答者の男女の比率には大きな差はなかった。

教材・支援機器を探すにあたってどのような方法を行っているか、その前提として情報検索が得意か不得意かを聞いたところでは67%が得意またはやや得意であると答えている。

また、支援機器・教材の検索方法については、一般的な検索サイトの利用が一番多く、特別支援教育

に関する専用の検索サイトが不十分か、または認知されていないことが予想される。

検索の方法については「キーワードによる検索」が多く、ポータルサイト構築にあたり重視すべきであると考えられる。

次に「検索する場合必要とする分類」は全体では、上位は「特性・ニーズ」「主な対象障害」「主な対象教科」であったが（表2）、小中高等学校と特別支援学校では順位に違いがあった。そこで回答者の中でその他に分類された回答者を除き、小中高等学校の教員と特別支援学校の教員から得られた回答の平均値の順位付けをおこなった（表3）。

表3 支援機器・教材を検索する場合必要とする分類の順位比較

項目名	小中 高等学校	特別支援 学校
主な対象障害（視覚・聴覚・知的・など）	3	2
主な対象年代（就学前・小学校・など）	7	9
主な対象学年（小1・小2・など）	10	11
主な対象教科（国語・社会・など）	3	3
自立活動の6区分（健康の保持・心理的な安定・など）	10	9
特性・ニーズ（聞く・話す・読む・など）	6	1
合理的配慮の観点（学習機会や体験の確保・心理面、健康面の配慮・など）	9	7
基礎的環境整備の観点（教材の確保・施設・設備の整備・など）	7	8
対象ユーザー（教員向け・子ども向けなど）	1	4
支援機器分類（パソコン・タブレット・など）	2	5
動作環境 OS（Windows・Mac・iOS・Androidなど）	3	6

小中高等学校の教員は「対象ユーザー」「支援機器分類」「主な対象障害」「主な対象教科」「動作環境OS」が上位になったのに対し、特別支援学校の

教員は「特性・ニーズ」「主な対象障害」「主な対象教科」であった。小中高等学校の教員で上位である「対象ユーザー」「支援機器分類」「動作環境OS」は特別支援学校では上位に入っていない。一方特別支援学校の教員で上位であった「特性・ニーズ」は小中高等学校では上位ではなかったが「主な対象障害」「主な対象教科」はいずれも上位であった。学校種で視点が異なるといえる。ただし、項目の必要度が最低のものでも3.74であることから、特定の項目が共通して重要と考えるより、今回の項目はどれも必要であるといえる。これは、ディレクトリ検索よりもキーワード検索の方が圧倒的に多いことから、関心の幅が広いと考えられる。

新谷・阿部・前野（2012）はWebでのデジタル教材を公開するために必要な情報には、情報検索の際の利用方法などの意識が障害種別で重きを置く項目に異なることがあると述べていたが、本調査でも特別支援学校の教員と小中高等学校の教員では関心の差が見られた。固定の情報提供の形でなく、柔軟な検索方法が提供される事が望まれているといえる。

## VI. おわりに

本研究では、特別支援教育教材ポータルサイトを構築するためにWebサイトの検索方法に関する情報を整理することを目的として、特別支援教育関連の教材の検索方法についてアンケート調査を行った。

調査結果は、カテゴリ別で検索するよりも、キーワードを用いて検索する方法が多かった。また、カテゴリ分けの仕方について、特別支援学校教員と小中高等学校教員ではニーズに違いがあった。これらの結果から、固定的なカテゴリ構造となるよりもキーワードで検索する方法や柔軟な分類による絞り込み検索などが利用しやすいと考えられ、本研究の特別支援教育教材ポータルサイトの構築の際に必要な知見が得られた。

## 文献

新谷洋介・阿部ゆかり・前野穰二（2012）. 特別支援学校教員が必要とするデジタル教材の情報表示に関する調査と分析. 研究報告コンピュータと教育（CE）, 2012-CE-115(2), 1-5.

(資料1)

「支援機器等教材普及促進事業」に関する教材・支援機器検索方法についてのアンケート調査

国立特別支援教育総合研究所

調査担当 金森克浩・新谷洋介

国立特別支援教育総合研究所では、障害のある児童生徒のため、ICTを活用した教材や支援機器等に関する様々な情報及び、これらを活用した指導方法、活用事例等について体系的なデータベースを構築し、運営するための、特別支援教育教材ポータルサイトを開発しています。ポータルサイト構築に向けて、必要な情報を得るための資料として、皆様のご意見をお聞かせいただきたいと思います。

つきましては、ご多忙中とは思いますが、アンケートへ回答のご協力をお願いいたします。

注) 本アンケート調査に回答したことがある方は回答しないでください。

1 回答者について

回答年月日 平成26年 月 日

- 1) 校種について1つ○をつけてください。特別支援学校の場合は該当する障害種に○をつけてください。  
 小学校  中学校  高等学校  
 特別支援学校(複数回答可)  知的障害  肢体不自由  病弱  
 視覚障害  聴覚障害
- 2) 性別を1つ選び○をつけてください。  男  女
- 3) 検索サイトで情報を見つけることは得意ですか。該当するものに1つ○をつけてください。  
 得意  やや得意  やや苦手  苦手

2 支援機器・教材を検索する方法について次の設問についてご回答ください。

- 1) 支援機器・教材をどの検索サイトで検索しますか。該当するものに○をつけてください。(複数回答可)  
 一般的な検索サイト(GoogleやYahoo!等)を利用  
 教育用データベース(教育委員会等)を利用  
 その他「 」
- 2) 主な検索方法について該当するものに1つ○をつけてください。  
 キーワード(キーワード入力)で検索  
 カテゴリ(分類)から検索  
 その他「 」

3 支援機器・教材を検索する場合、どのようなカテゴリ(分類)を必要と考えますか。次の項目について、該当する数字に○をつけてください。

		絶対に必要である	必要である	どちらともいえない	必要ない	全く必要ない
1	主な対象障害(視覚・聴覚・知的・など)	5	4	3	2	1
2	主な対象年代(就学前・小学校・など)	5	4	3	2	1
3	主な対象学年(小1・小2・など)	5	4	3	2	1
4	主な対象教科(国語・社会・など)	5	4	3	2	1
5	自立活動の6区分(健康の保持・心理的な安定・など)	5	4	3	2	1
6	障害の特性や教育的ニーズ(聞く・話す・読む・など)	5	4	3	2	1
7	合理的配慮の観点(学習機会や体験の確保・心理面、健康面の配慮・など)	5	4	3	2	1
8	基礎的環境整備の観点(教材の確保・施設・設備の整備・など)	5	4	3	2	1
9	対象ユーザー(教員向け・子ども向けなど)	5	4	3	2	1
10	支援機器分類(パソコン・タブレット・など)	5	4	3	2	1
11	動作環境OS(Windows・Mac・iOS・Androidなど)	5	4	3	2	1
12	上記にない分類 「 」	5				

# Survey regarding how to search for assistive technology devices and teaching materials in special needs education

KANAMORI Katsuhiko, ARAYA Yosuke,  
DOI Kouki, NISHIMURA Takahiro, NIIHIRA Shizuhiko

(Department of Education Information)

## Abstract

A survey was conducted regarding ways of searching the internet for special needs education teaching materials, in order to marshal information about websites are searched. It was found that keywords were used for searching materials much more than the category of the materials was looked at. Regarding categorization, keyword

searches, which allow for a variety of search methods, were considered easier than searches of a fixed category directory. This knowledge was useful during the creating of the new portal site.

**Key Words:** assistive technology device, teaching materials, Web search



(調査資料)

## 知的障害教育における学習評価の現状と課題

－特別支援学校（知的障害）が作成した研究紀要，実践記録等の検討から－

松 見 和 樹

(教育研修・事業部)

**要旨：**本稿では，知的障害教育における学習評価の現状と課題について整理することを目的とした。学習評価の現状をまとめると，以下の3点であった。1点目は，学習評価の表記では，目標に対してその達成状況を文章で記述しているものが多かった。2点目は，学習評価の4観点の設定など，分析的な観点を設定している学校は少なかった。3点目は，学習指導案等に学習評価の計画や方法を記していない学校が多いことが分かった。実際の学習評価の内容では，観察による評価が多く，このことから，知的障害教育における学習評価では，児童生徒の様子を観察して記録することで評価しているが，分析的な評価や多面的な評価につながりにくいことが分かった。

**見出し語：**分析的な評価，多面的な評価，観察

### I. 問題と目的

21世紀は，「知識基盤社会」の時代であると言われる。一人一人の学びの質や深まりが重視されている。今後，知的障害のある子供たちが，このような時代を生き抜き，自立し社会参加するために必要な力を培うことを目的とした指導では，一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな教育活動を一層充実することが重要である。教育活動を充実するには，学習評価が大切である。なぜならば，「学習評価は，学校における教育活動に関し，子供たちの学習状況を評価するもの」（文部科学省中央教育審議会（2010），児童生徒の学習評価の在り方について（報告），以下「中教審，2010」と示す）であり，「その結果を子供のよりよい学習に役立てることを目指している」（辰野，1993）からである。学習評価については，「児童又は生徒のよい点や可能性，進歩の状況などを積極的に評価するとともに，指導の過程

や成果を評価し，指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること」（文部科学省，2009）が示されるなど，学習評価を基にした教育活動の改善と，一人一人の「生きる力」が育まれるような学習評価が重視されている。これらのことから，今後，学習評価の在り方として，観点設定と評価方法の工夫がより一層重要になると考えられる。

そこで，本稿では，知的障害教育における学習評価の現状を，学習評価の方法と実際に関する実践資料から整理し，学習評価に関する課題を明らかにすることを目的とする。

### II. 方法

「特別支援学校における学習評価の考え方は，基本的に小・中・高等学校における学習評価の考え方と変わらない」（中教審，2010）ので，知的障害教育においても学習評価を着実に実施し，学習指導の改善につなげていくことが重要となる。知的障害教

育では、各教科の目標や内容などが小・中学校とは別に示されていることや、個々の特性とニーズに応じて指導内容を設定していることなどから、学部や学年、指導の形態ごとにそれぞれ独自の工夫で学習評価に取り組んでいることが推察される。そこで、本稿では、改善のもととなる学習評価がどのように実施されているのかについて、知的障害教育における学習評価の方法と実際を以下の資料から整理することとした。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所図書室所蔵の特別支援学校（知的障害）研究紀要、研究集録、特別支援学校で作成している実践記録のうち、2014年1月から2015年4月までの受入蔵書を対象とした。検索して得られた資料66件（表1参照）のうち、学習指導計画についての具体的な記述や学習指導案（略案含む）を掲載しているものは40件であった。その中で学習評価の観点や方法について記述があるものが34件、さらにその中で、学習評価の実際として具体的な学習評価の記録が掲載されているものが17件であった。

したがって、評価方法の現状については、学習評価の観点や方法について記述があった34件を対象として整理する。また、評価の実際についての現状については、学習評価の実際として具体的な学習評価の記録が掲載されていた17件から整理する。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 学習指導案における記述から見る学習評価の方法について

学習評価の種類について栗原（2010）は、結果の処理や評価場面、評価の表し方を、次のように分類した。結果の処理では、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）・集団に準拠した評価（いわゆる相対評価）・個人内評価に分け、評価場面では、診断的評価（指導前）・形成的評価（指導中）・総括的評価（指導後）とした。そして、評価の表し方では、観点別学習状況の評価・評定、所見に分類できるとしている。このことから、学習評価を行う場合は、結果をどういう尺度で処理しようとしているのか、どの場面の評価をするのか、評価をどう表すのか、ということ踏まえて評価の方法を捉えていく

ことが重要であると考え。実際にどのような方法で学習評価を行うかは、結果の処理や、評価場面など様々な条件で異なるが、ここでは、どのように評価しようとしているのかという評価の表し方に注目し、評価の観点の設定と評価方法についての記述を整理した。

#### (1) 学習評価の観点

学習評価の観点の設定については、大きくは、①目標に対してその達成状況を文章で記しているもの、②分析的な観点を設定しているもの、という二つに分類できた。目標に対して、その達成状況を文章で記している場合の記述では、「児童生徒の学習評価の観点のみ記しているもの」（図1）と、「児童生徒の学習評価の観点と教師の指導の評価の観点を記しているもの」（図2）があった。分析的な観点

<p>小学部6年生掃除の取組の指導案（一部抜粋）</p> <p>目標</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○自分の役割が分かって、自分から取り組む。</li> <li>○雑巾やほうきを使って掃除をする。</li> <li>○自分なりの表現や困ったこと等、必要なことを自分から伝える。</li> </ul> <p>評価</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○具体物やそうじボードを見て活動内容や流れが分かり、最後まで取り組むことができたか。</li> <li>○雑巾やほうきを使って掃除ができたか。</li> <li>○自分なりの表現で報告や困ったこと等、必要なことを伝えることができたか。</li> </ul>
---

図1 目標に対して観点を文章で記したもの

<p>中学部1年生生活単元学習ペーパーサート発表会の取組の指導案（一部抜粋）</p> <p>本時の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○声を合わせてセリフを言ったり、発声練習のリズムうちなどの新しい動きに応じたりして、活動に取り組む。</li> </ul> <p>本時の評価</p> <p>生徒側：自分の役割がわかり、声を合わせてセリフを言ったり、新しい動きに応じたりして、活動することができたか。</p> <p>教師側：自分の役割がわかって、活動に取り組むことのできる授業の構成や教材教具であったか。</p>
---

図2 児童生徒の学習評価の観点と教師の指導の評価の観点を記しているもの

1 単元名 「ジャガイモを収穫し、販売しよう」 2 単元について ※省略 3 単元の目標 ○基礎的な知識や技術を学び、意欲的に作業ができる。 ○状況に応じた適切な言葉遣いをする事ができる。 ○自分の分担に責任を持つことができる。 ○友達と協力しながら作業学習に取り組むことができる。 ○販売会では、みんなで協力し完売に向けて意欲的に販売活動することができる。 4 単元の評価規準				
観点	関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解
評価規準	○活動内容を知り、進んで取り組む。 ○販売会では挨拶、返事、報告などの言葉を掛ける。 ○自分の仕事に責任をもって取り組む。	○状況を把握して、手伝いや活動の準備をすることができる。 ○場面に応じて報告、連絡、相談する。 ○友達と協力して作業に取り組む。	○道具の正しい扱い方を知り、安全に使用する。	○作業工程を知り、見通しを持って活動する。 ○指示された内容を理解している。 ○販売会では、商品の説明をする。

図3 分析的な観点と評価規準を設定しているもの

小学部生活単元学習「バスに乗って出かけよう」 (一部抜粋) 単元の目標 (= 単元の評価規準) ア<自立につながる知識・技能> ・買い物やバス利用の学習を通して、商品と金銭のやりとりに関する基礎的な知識・技能を身に付ける。 ・スーパーやバスでの会話の学習を通して、あいさつやお礼の基本を身に付ける。 イ<主体的な学び> ・体験的な学習を通して、身近な店や交通機関に関心を持つ。 ・校外学習の目的・行先・活動内容を知り、目的意識を持って学習に取り組む。 ※アイが評価の観点(2観点)
---

図4 独自の観点を示しているもの

を設定しているものでは、「分析的な観点を学習評価の4観点で設定しているもの」(図3)と、「分析的な観点を独自の観点を示しているもの」(図4), があった。

観点の設定に関して、収集した資料の中では、目標に対してその達成状況を文章で記しているものがほとんどであった。なかには、評価の観点の欄に「目標が達成できたか評価する」などと目標をそのまま評価の観点とする内容が記されているものも

あった。分析的な観点を設定している学校は2件で、4観点を設定し、観点別の評価規準を明記していた学校は1件であった(図3参照)。

## (2) 学習評価の方法

学習評価の方法として、学習指導案の記述を整理すると、①評価方法が明記されているもの、②評価方法が記されていないものに分けられた。評価方法の記述では、「観察法」など具体的な方法を明記しているもの(図5)や、自己評価表や作業日誌等のワークシートを示し、その活用による評価を計画しているもの(図6)があった。

高等部 職業・家庭科「大根を植えよう」(一部抜粋) 目標 ・くわを使って畑を耕したり畝を立てたりすることができる。 ・周りに人がいる場合は、作業をやめることができる。 評価 以下の点について観察法で評価する。 ・くわの使い方を理解し、指定された部分を耕したり、畝を立てたりすることができる。 ・作業中、教師が目の前に現れたとき。作業を止め、「危ないです」と声をかけることができたか
---

図5 具体的な方法を明記しているもの



図6 自己評価・作業日誌等のワークシートの例

学習評価の方法としては、観察、発言、ノート、作品、レポート、ペーパーテスト、ポートフォリオ、自己評価など、様々な方法が考えられ、実際は、児童生徒の実態や授業の内容から、これらの様々な方法を活用して評価していると思われる。今回の資料からは、具体的な評価方法を記載している学校は34件中4件であった。

知的障害教育における学習評価の方法としては、学習の様子を観察することや作品や製品の出来具合

から判断することによって行われることが多い（太田，2010）という現状が指摘されている。こうした実態を踏まえると、学習評価を行う際に、評価計画を明記しない場合は、観察で児童生徒の学習の様子を記録して評価していると推測され、具体的な方法を明記していない現状が考えられる。

## 2. 学習評価の実際について

学習評価の実際について、収集した資料より具体例が記してあった17件をもとに整理した。

はじめに、どのように表記しているのかについて整理した。表記方法では、目標の達成状況について評価基準をもとに◎、○、などの記号で記録し評価を蓄積しているタイプ（図7）と、文章で記録し評価しているタイプに分けられ、14件が後者のタイプであった。記号で記録し評価を蓄積するタイプには、記号での記録と文章での記録を併せて記述し評価しているものや、毎時間の評価は記号で行い、単元の総括において、その蓄積した評価をもとに文章で記述し評価しているものもあった。記号と文章の

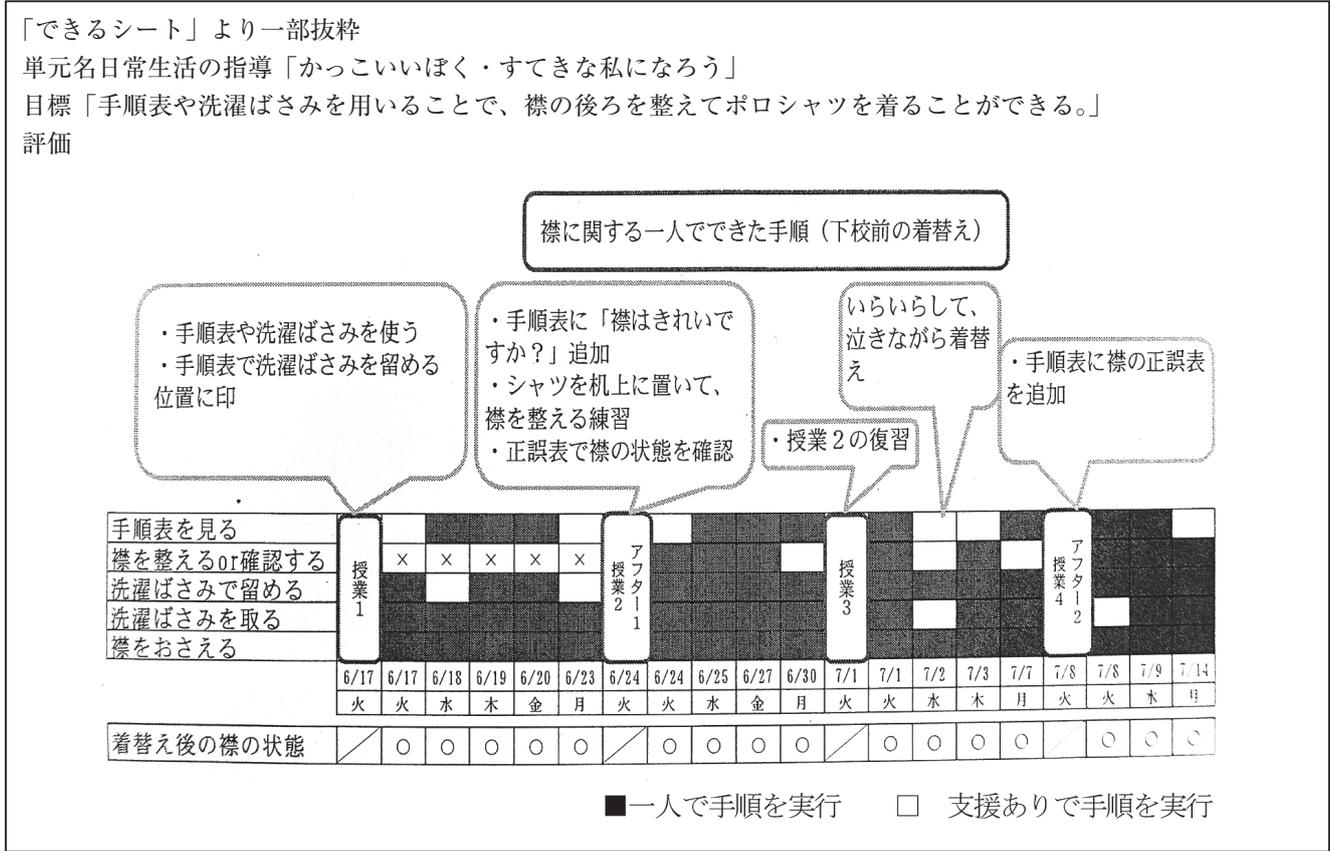


図7 記号で評価を集積している例

中学部国語「新聞記者になろう」(一部抜粋)  
 題材目標  
 (1) 自分が経験したことや友達の様子を基本の型に沿って書き表す。「書く」  
 (2) 書いたものを基に、自分の経験や思いを友達や教師に話したり質問したりする。「話す・聞く」  
 評価の観点  
 (生徒) 理由を尋ねる質問をしたり、答えたりすることができたか。  
 (教師) 生徒同士で質問したりそれに答えたりするための環境設定は有効であったか。  
 題材の達成状況について

氏名	本題材目標	題材開始時の姿	達成状況
1年S1	・自分の気持ちの理由を書いたり、友達の気持ちの理由を尋ねたりする。	【書く】 ・出来事に対して自分が思ったことを書くことができる。 【聞く・話す】 ・友達の話を聞いてメモしたり、「いつですか。」「どこですか。」などと質問したりすることができる。	【書く】 ・自分が思ったことを理由に交えて書くことができるようになってきた。 【聞く・話す】 ・友達の話を聞き、「○○さんはどう思ったのか」という教師の問い掛けから、「どうして～と思ったのですか。」と質問することができるようになった。

図8 観察により文章で記録し評価している例①

どちらも具体的な評価方法を示したものは少ないが、記述されている内容からは、観察によって評価していることが窺えた。

次に、どの場面での児童生徒の様子を記録しているのかについて整理したところ、本時の取組に対する学習評価の記述と、単元全体を通して児童生徒の学習状況を記録し評価する2つに分類できた。

今回の資料からは、評価の実際の具体例は、どちらも指導の過程における評価であるので、評価場面としては形成的評価であると捉えることができる。

単元全体における評価の記述では、学習評価としてどのように児童生徒の様子を記録しているのかについて、次のように分類することができた。

一つ目は、目標に示した内容について、できたか、できなかったかということを書き記述し、児童生徒の目標に対する達成状況を評価するものである。できたか、できなかったかの結果のみを評価しているため、児童生徒が学習の過程で考えたことや、どうしてその結果にたどり着いたか等については評価されない。図8に示した学校のように、いくつかの観点を別に示して関連づけることで、何ができるようになったのかを記録できるように工夫している学校もあったが、そうでなければ、生徒の様子

小学部生活単元学習「宿泊学習に行こう」(生活ノートより一部抜粋、下線は筆者が加筆)

目標

①宿泊学習を楽しみにしながら、毎日の活動に取り組むことができる。

②教師と一緒に自分の役割に取り組むことができる。学習の様子(評価)

目標①について

しおり作りでは、写真や文字をじっくりと見ながら、楽しみなことを選ぶことができました。食べることや調理の活動が多いことが楽しみにつながったようです。繰り返し行ったカレー作りでは、カレーライスの歌を好み、教師と一緒に歌いながら調理に取り組みました。継続して調理を行ったことで、期待感をもちながら毎日の学習に向かうことができました。

目標②について

調理では、Aさんと一緒にカレーライスを作りました。昨年度の経験を生かし、玉ねぎの皮むきをスムーズに行うことができました。新しい活動として、玉ねぎをみじん切り器にかけて細かくする係を務めました。力加減が難しく、教師と2人で行いました。それから、Aさんと交代で鍋をかき混ぜたり、協力して盛り付けをすることができました。食べたくなくなって活動が中断されることはなく、自分の係を務めきることができました。流れや活動の場を固定したことも分かりやすかったようです。

図9 観察により文章で記録し評価している例②

を多面的に捉えるのは難しい。活動の結果のみを評価し、そこに内包されている要素について記述していないことから、目に見えて評価しやすい「技能」や「知識」面のみ評価し、「意欲」や「思考」、「判断」など見えにくい面についての評価がしにくい状況があると考えられる。

二つ目は、目標に対して、その達成状況を評価する際、観察した児童生徒の様子を総合的に記録するものである。

観察した児童生徒の様子を総合的に記し、活動の様子や個人内の変化の様子を記録しているので、児童生徒一人一人の変容が分かり、成長の様子が窺える記述である。内容は分析的ではないので、単元や授業においてどのような学びが深まったかについては不明確な部分もあるが、記述の内容を見ると、目標の達成度についての記述や、「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」につながる記述を含んでいることが分かる。例えば、図9の例では、「楽しみなことを選ぶ」「期待感」は、「興味・関心・意欲」を示し、「玉ねぎの皮むきをスムーズに行うことができました」は「技能」、「協力をして盛り付けをすることができました」は「思考・判断・表現」について、それぞれ示していることが分かる。

### 3. 現状と課題について

特別支援学校（知的障害）が作成した研究紀要、実践記録等を概観し、学習指導計画や学習指導案の記述を整理したところ、学習評価の観点設定の現状では、学習状況の評価の4観点の設定など、分析的な観点を設定している学校は2件であった。観点を設定している学校の観点的示し方は、目標に対してその達成状況を文章で記しているものが多く、目標をそのまま評価の観点として記し、目標がどれだけ達成できたかについての結果のみを評価するものであった。

評価方法では、指導計画や学習指導案に方法を明記していない学校がほとんどであったが、実際の評価内容を整理すると、方法を明記していない場合は観察による評価を行っていることが分かった。その他の方法で評価する場合には、自己評価や作業日誌の活用など、具体的な方法を記述しているか、また

はチェック表などの書式を示していた。今回収集した資料で示されていた評価方法は、観察、自己評価、作業日誌であった。

学習評価の実際には、文章で児童生徒の様子を記述して評価するものが多く、評価基準を基に◎、○、などの印をつける場合でも、文章での評価を併記するものもあった。評価の記述では、目標の達成状況を記すだけではなく、観察した様子を広範囲に記すものもあった。この場合、児童生徒の様子は詳しく分かるが、単元や授業においてどのような学びが深まったのかが伝わりにくい。しかし、学習状況の評価の4観点等の設定はないものの、観察して記述し評価した内容を詳しく見ていくと、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」に関する表記が見られるなど、分析的ではないが多面的な内容が多く含まれていた。

知的障害教育における学習評価は、児童生徒の授業での様子を細部まで観察して記録するなど、詳細に行われているが、分析的な評価は少ない現状が明らかになった。目標をそのまま学習評価の観点にしていることから、「できた」「できない」などの知識・技能の面を評価することは多く実施されていた。しかし、学習の過程や思考・判断などを含めた多面的な評価を実施している報告は少なく、学習評価を行う際に、児童生徒の学習状況の評価を分析的に捉えることなく、教師の指導方法や教材教具の評価につなげている状況が考えられる。

今回の整理では、資料の中に記載されている学習指導計画や学習指導案にどのような記述がされているのかに着目した。学習指導計画や学習指導案を概観すると、評価の観点は示されているものの、評価方法や評価計画については詳しく記していないことが分かった。このことから、何をどう評価するのかについて、教師間で共通理解があまりされていないことが推測された。そして、実際の授業においても、何をどう評価するのが曖昧となるので、児童生徒の学習状況を適切に把握することができない状況が考えられる。

## IV 考察

今回整理の対象とした資料は、特別支援学校（知的障害）で作成された研究紀要や研究集録、実践記録などである。その内容は、教育活動の記録に留まらず、それぞれの学校における研究の成果を記したのものもある。この中で示された指導計画や学習指導案には、児童生徒一人一人の学習活動を充実するための工夫が数多く盛り込まれている。学習評価についても、目標に対してその達成状況を示すなど、評価に向けた計画を記述している学校が多かった。しかし、学習評価の観点の設定については、目標に対してその達成状況を文章で記しているものが多く、分析的な学習評価の観点を設定している学校は少なかったことから、児童生徒の成長の様子をいくつ

かの観点に分けて分析的かつ多面的に捉えた評価をすることが難しいと推察できた。単元等で示す目標の達成状況を、いくつかの観点に分けて分析的に評価することで、一人一人の学習状況を多面的に捉えることができる。それは、学習の結果のみで評価するのではなく、学習の過程における評価も行い、知識・理解面や技術面だけでなく、「興味・関心・意欲」、「思考・判断・表現」等の側面を捉えるということである。そうすることで児童生徒の学習状況を的確に把握することができ、学習評価を踏まえた教育活動の改善を図っていくことにつなげていくことができると思う。

学習状況の評価では、主に観察により個人内の変化や活動の様子をていねいに記録していたが、何どのように変容したのか、また、学習を通してどのような学びが深まったのかについて捉えるために

5 生徒の実態、単元における個別の目標及び評価規準				
(1) 個別の目標				
	本単元にかかわる実態		単元の目標	
(赤グループ) 生徒A	<ul style="list-style-type: none"> <li>与えられた仕事は最後まで取り組むことができるが、自分の役割を果たすことに集中しがちで周りの状況を確認できないことがある。</li> <li>作業中の友達に対しての言葉遣いが適切でないことがある。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>作業工程を理解し、周りの友達と協力をしながら作業を進めることができる。</li> <li>安全に気をつけながら、バックシーラーを使用することができる。</li> <li>敬語や丁寧語で友達や教師とコミュニケーションを取ることができる。</li> </ul>	
(青グループ) 生徒B	<ul style="list-style-type: none"> <li>意欲的に作業に取り組み、挨拶や返事などは大きな声でできる。</li> <li>自分の役割を果たしていく途中で注意散漫になることがある。</li> <li>教師の話を繰り返し聞き返したり、話と違う解釈をしたりすることがある。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の仕事を最後まで責任を持って取り組むことができる。</li> <li>じゃがいもの袋詰めをし、ゆるみや袋破れがないようにシーラーをかけることができる。</li> </ul>	
(2) 個別の評価規準				
観点	関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解
生徒A	○活動に見通しを持ち、決められた時間、作業に取り組む。	○分からない時や終了した時は、教師に報告、連絡、相談する。 ○次の活動に見通しを持ち作業を進める。	○正しい動作で安全に道具を扱ったり、片付けたりする。	○作業工程内の順番や仕方を理解する。
生徒B	○教師の指示を聞き、自分の仕事に責任を持って取り組む。	○分からない時や終了したときには、教師に伝える。	○教師の指示を聞き、手順通りに作業を進める。	○教師の指示や写真を見て、手順通りに作業を進める。

図10 個別の目標及び4観点で評価規準を設定している例

は、さらに工夫していく必要がある。その工夫の一つとして、観点別学習状況の評価の活用が挙げられる。中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（2010）では、学力の3要素を踏まえた、観点別学習状況の評価の観点として、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4観点を示している。さらに、学習評価の今後の方向性として観点別学習状況の評価を着実に実施していくことを記している。観点別学習状況の評価を実施するには、その計画段階において、学習評価の4観点に基づいた評価規準を設定するなど、評価計画が大切になる。評価計画を立てることで、何をどう評価するのかについて明らかになり、ティーム・ティーチングによる教師間での共通理解や授業実践を深めていくことになると思う。

観点別学習状況の評価の4観点を設定し、観点別の評価規準を明記していた学校（図3参照）では、単元の評価規準と個別の指導計画を基に、個別の評価規準を設定していた（図10）。指導計画作成の段階において、個別の目標と評価規準を明らかにした評価計画を立てることで、授業の学習活動と分析的な学習評価の充実を図っていこうとするものである。この学校の研究紀要には、「本校の指導内容（なぜ、何を教えるのか）、単元構成や指導方法（どのように教えるのか）を考えていく上で、観

点別学習評価の4観点に基づく評価規準の導入はよい契機となった。今後、さらに評価規準の設定は、指導目標や手立ての妥当性、信頼性を意識し、授業改善につながっていくと考える。」と記されている。課題点も多くあるとしているが、観点別学習状況の評価を実践する中で得られた成果を実感しての記述と推察できる。

今後、各学校で観点別学習状況の評価の4観点など、分析的な学習評価の観点を設定し、分析的で多面的な学習評価を実践していくことで、教育活動がより充実したものになると考える。

## 引用文献

- 栗原宏成（2010）. 観点別学習状況の評価と活用. 小島宏・岩谷俊行（編）, 新しい学習評価のポイントと実践. ぎょうせい
- 文部科学省中央教育審議会（2010）. 児童生徒の学習評価の在り方について（報告）
- 太田正己（2011）. 第2章. 石塚謙二（監修）全国特別支援学校知的障害教育校長会（編）, 知的障害教育における学習評価の方法と実際子どもの確かな成長を目指して. ジアース教育新社
- 辰野千壽（1993）. 学習評価基本ハンドブック. 図書文化社

表1 資料一覧

資料一覧	
1	秋田大学教育文化部附属特別支援学校 (2014) 研究紀要
2	秋田大学教育文化部附属特別支援学校 (2015) 研究紀要
3	秋田県立稲川養護学校 (2014) 実践記録いなよう
4	秋田県立比内養護学校 (2014) 研究紀要
5	秋田県立比内養護学校かづの分校 (2014) 紀要かづの
6	秋田県立比内養護学校吉野分校 (2014) 研究紀要ふきのとう
7	秋田県立横手養護学校 (2015) 研究紀要
8	秋田県立養護学校天王みどり学園 (2014) 研究紀要共に歩む
9	秋田県立ゆり養護学校 (2014) 研究
10	千葉大学教育学部附属特別支援学校 (2014) 研究紀要
11	千葉県立野田特別支援学校 実践報告野田の実践 (2014)
12	千葉県立特別支援学校流山高等学園 (2014) 実践のあゆみ
13	千葉県立八千代特別支援学校 研究紀要八千代の実践 (2015)
14	愛媛県立宇和特別支援学校 (2014) 研究紀要
15	福井大学教育地域科学部附属特別支援学校 (2014) 研究紀要
16	福井大学教育地域科学部附属特別支援学校 (2015) 研究紀要
17	福井県立福井養護学校 (2014) 研究のあゆみ
18	福井県立南越養護学校 (2014) 南越のあゆみ
19	福井県立清水養護学校 (2014) 研究集録
20	福島大学附属特別支援学校 (2014) 研究紀要
21	弘前大学教育学部附属特別支援学校 (2014) 研究紀要
22	広島県立広島中央特別支援学校 (2014) 研究紀要
23	広島県立広島西特別支援学校 (2014) 研究紀要
24	広島県立三原特別支援学校 (2014) 研究紀要
25	北海道小樽高等支援学校 (2014) 研究集録躍動
26	北海道手稲養護学校 (2014) 研究紀要手稲の教育
27	茨城県立協和養護学校 (2014) 実践記録あゆみ
28	岩手大学教育学部附属特別支援学校 (2013) 研究紀要
29	岩手県立盛岡みたけ支援学校 (2014) 研究集録
30	香川県立香川丸亀養護学校 (2014) 研究紀要
31	鹿児島県立武岡台養護学校 (2014) 研究紀要
32	神奈川県立金沢養護学校 (2014) 金沢養護学校校内研究のまとめ
33	神奈川県立三ツ境養護学校 (2014) 研究紀要

34	神奈川県立鶴見養護学校 (2015) 紀要翔
35	金沢大学附属特別支援学校 (2014) 研究紀要
36	京都府立舞鶴支援学校 (2014) 研究紀要
37	京都教育大学附属特別支援学校 (2014) 研究紀要
38	京都市立北総合支援学校 (2014) 研究報告資料
39	京都市立呉竹総合支援学校 (2014) 研究紀要
40	宮城県立光明養護学校 (2014) 研究集録こうみょう
41	宮城県立山元養護学校 (2014) 研究集録あゆみ
42	宮城教育大学附属特別支援学校 (2014) 研究紀要
43	長崎県立鶴南特別支援学校 (2014) 研究集録
44	長崎県立鶴南特別支援時津分教室 (2014) 校内研究
45	佐賀大文化教育学部附属特別支援学校 (2014) 研究紀要
46	佐賀大文化教育学部附属特別支援学校 (2015) 研究紀要
47	埼玉大学教育学部附属特別支援学校 (2014) 研究集録
48	埼玉県立秩父養護学校 (2014) 実践の記録
49	埼玉県立深谷はばたき特別支援学校 (2014) 実践報告集
50	仙台市立鶴谷特別支援学校 (2014) 研究紀要
51	島根県立松江養護学校 (2014) 実践集録
52	静岡県立袋井特別支援学校 (2014) 研究紀要
53	静岡県立静岡北養護学校 (2014) 実践報告集
54	栃木県立足利中央養護学校 (2015) 紀要
55	栃木県立南那須特別支援学校 (2014) 研究紀要水脈
56	栃木県立那須特別支援学校 (2014) 紀要ほほえみ
57	東京学芸大学附属特別支援学校 (2014) 研究紀要
58	富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 (2014) 研究紀要
59	富山県立となみ総合支援学校 (2014) 研究紀要
60	宇都宮大学教育学部附属特別支援学校 (2015) 研究紀要
61	山形県立村山特別支援学校 (2014) 授業研究実践集
62	山形県立鶴岡高等養護学校 (2014) 実践報告集いしづえ
63	山形県立鶴岡養護学校 (2015) つるようの実践
64	山形県立新庄養護学校 (2014) 教育のあゆみ
65	山梨県立わかば支援学校 (2014) 研究のまとめ
66	山梨県立わかば支援学校 (2015) 研究のまとめ

# Current state of, and issues in, evaluating learning in education of the intellectually disabled: Reviewing research bulletins and records of teaching practice of schools for the intellectually disabled

MATSUMI Kazuki

(Department of Teacher Training and Collaborative Projects)

This study aims to establish the current state of, and issues in, evaluating learning in educating the intellectually disabled. The current state of evaluating learning can be summarized into three points. Firstly, many schools' learning assessments consist of written descriptions of the state of achievement of targets. Secondly, few schools take an analytic approach such as the "four perspectives for assessing learning". Thirdly, many schools' teaching plans lack specified

procedures for assessing learning. Rather, they assess the achievement of learning targets by observation; yet this assessment by way of monitoring a child's learning performance in the classroom makes it difficult to make analytical or multidisciplinary assessments in the education the intellectually disabled.

**Key Words:** Analytical assessments, multidisciplinary assessments, Observatio

## 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。

（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。）から、未発表の論文等を募集する。

2 前条第2項の論文等の執筆については、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

*原 田 公 人（委員長）	*小 林 倫 代
*棟 方 哲 弥	*新 平 鎮 博
*明 官 茂	*笹 森 洋 樹
*藤 本 裕 人	松 原 誠 之
*澤 田 真 弓	

### 審 査 員

（五十音順）

伊 藤 由 美	齊 藤 由美子
梅 田 真 理	田 中 良 広
小 澤 至 賢	長 沼 俊 夫
金 子 健	牧 野 泰 美
日 下 奈緒美	横 尾 俊
久保山 茂 樹	

国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 第43巻

平成28年2月29日 印刷

平成28年3月1日 発行

代 表 者 宍 戸 和 成

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.43**  
**Contents**

---

**ORIGINAL ARTICLE**

- NISHIMURA Takahiro, DOI Kouki, UMESAWA Yumi, MATSUMORI Harumi, FUJIMOTO Hiroshi, WADA Tsutomu  
Evaluating the effect of character spacing ratio on the readability of Paper-based braille using  
a variable size braille printing system ..... 1

**CASE REPORT**

- YANAGISAWA Akiko, KATO Atsushi, IJIMA Anna  
Support for Parents Caring for Pre-school Children with Autism at the Pre-school Department  
of a Special Needs School ..... 13

- OKAMOTO Kunihiro  
The effects of a functional behavioral assessment of a juvenile with higher brain dysfunction  
due to an intellectual disability: Consultation with teachers of special support class in elementary school ..... 29

**CURRENT RESEARCH TREND**

- MORIYAMA Takashi  
Study of educational needs of students with mental disorders or psychosomatic disease: Based  
on research surveying teachers at special needs school “A” for students with health impairments ..... 45

**BRIEF REPORT**

- TAKEDOMI Hirofumi, OZAKI Yuzo, MATSUMI Kazuki, WAKUI Megumi, YOKOO Shun, KAMIYAMA Tsutomu  
A Study on the learning evaluation system of two types of special needs schools for students with  
intellectual disabilities: comparing schools with only a high school section and those with two or more sections ..... 59

- KANAMORI Katsuhiro, ARAYA Yosuke, DOI Kouki, NISHIMURA Takahiro, NIIHIRA Shizuhiko  
Survey regarding how to search for assistive technology devices and teaching materials  
in special needs education ..... 81

- MATSUMI Kazuki  
Current state of, and issues in, evaluating learning in education of the intellectually disabled  
: Reviewing research bulletins and records of teaching practice of schools for the intellectually disabled ..... 89