

**重度・重複障害児における共同注意関連行動と
目標設定及び学習評価のための
学習到達度チェックリストの開発**

重度・重複障害児における共同注意の障害と発達支援に関する研究
平成15年度～平成17年度科学研究費 補助金（基盤研究（C））
（課題番号 15530441）

研究成果報告書

平成 18 年 3 月

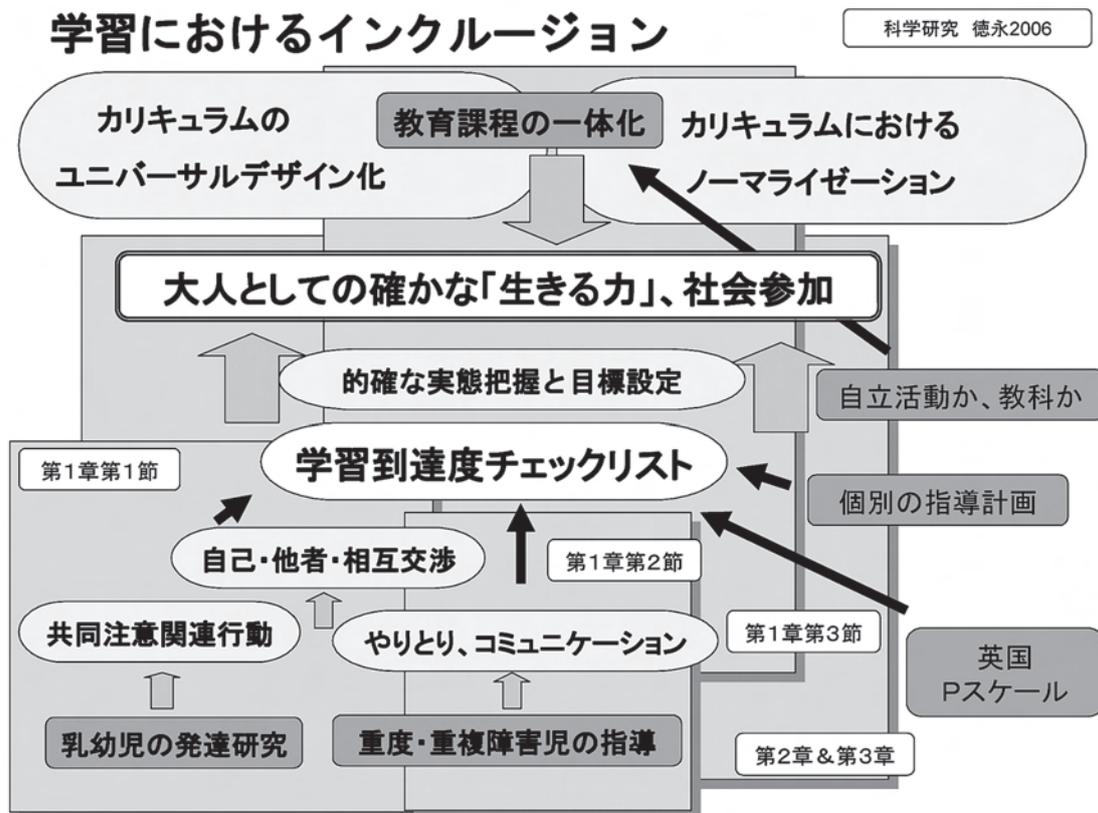
研究代表者 徳 永 豊

独立行政法人
国立特殊教育総合研究所

重度・重複障害児における共同注意関連行動と 目標設定及び学習評価のための 学習到達度チェックリストの開発

研究のミッション・ビジョン

1. 障害のある子どもが、その能力や可能性を最大限に伸ばし、確かな「生きる力」を身につけ、その子どもなりの社会参加を実現することを目指す。
2. そのために、障害のない子どもと同じカリキュラム構造のもと、的確な実態把握を行い、個々の特別なニーズに応じて、学習目標や学習内容を設定する。
3. 目標設定の妥当性、共通理解を高め、学習状況の把握と関係者におけるその共有を促すために、学習到達度チェックリストを開発する。



研究の目的および研究組織

1. 研究の目的

本研究「重度・重複障害児における共同注意の障害と発達支援に関する研究」は、平成15年度から平成17年度の3年間にわたり、文部科学省科学研究費補助金基盤研究（C）（課題番号15530441）の交付を受けて実施した。

1) 母子相互交渉と共同注意行動

1970年後半の共同注意（Joint Attention）に関する先駆的な研究以来、この領域の研究は急速に展開してきた。Tomasello（1986）の初期言語との関係、Butterworth（1991）の指さし行動の分析、Baron-cohen（1995）の自閉症児研究などがあげられる。また、コミュニケーション行動における共同注意については、Baron-Cohen（1995）の「心の理論」やButterworth（1995）、Tomasello（1995）の「共同注意」の概念がある。

具体的にいえば、乳児は、社会的な状況において、初期の課題解決やコミュニケーション及び感情のスキルを発達させる。これらの初期段階のスキルを、養育者との共同注意の相互交渉をとおして獲得する。共同注意とは、「他者と関心を共有する事物や話題へ、注意を向けるように行動を調整する能力である」といえる。

特に、重要なのは、おもちゃへと注意を向け、他者とおもちゃを共有する能力である。なぜなら、この共同注意が成立することは、乳児がその後引き続いて獲得する認知能力や言語能力の基盤となるスキルを身につけたことを示す兆候となるからである。（Bakeman & Adamson, 1984; Sugarman, 1984）。

そして、共同注意場面は、乳児が物事の特徴や機能を学習する機会となっている。このような共同注意に関連する行動としては、発達段階が1歳以下の項目として、「特定の人への関心」「音・名前に対する反応」「やり取り遊びの成立」や他者意図の理解としての「視野内指さし理解」「視線追従」「後方指さし理解」があげられる。また、1歳程度の項目として、提示・手渡しとしての「応答の提示・手渡し」「自発的提示・手渡し」、指さしとしての「要求の指さし」「共感の指さし」「応答の指さし」や「催促の交互凝視」「共感の相互凝視」があるとされている（大神，2002）。

2) 重度・重複障害児の発達評価、学習評価

本研究の目的は、重度・重複障害の子どもを対象として、共同注意行動が形成される前後における発達評価とその発達支援のプログラムを開発することである。共同注意（joint attention）とは、他者と関心を共有する事物や話題へ、注意を向けるように行動を調整する能力である。この能力は、生後9か月頃から芽生え、14か月頃に安定するもので、乳児がその後引き続いて獲得する認知能力や言語能力の基盤となるスキルとされている（Landry, 1995）。

重度・重複障害の子どもには、その発達段階が1歳程度又は1歳以下の場合がある。従来は、1歳以下及び1歳前後の発達評価のための項目が少なく、発達評価が適切でなく、発達支援プログラムの検討も十分でない。しかしながら、共同注意関連行動を参考にその発達項目を整理することで、1歳以下の発達評価項目と学習評価、学習支援、また1歳程度の発達評価項目と学習評価、学習支援について検討することが可能となる。

2. 研究組織

1) 研究代表者 徳永 豊

国立特殊教育総合研究所 知的障害教育研究部軽度知的障害教育研究室長

～平成16年3月

同 企画部総括主任研究官

平成15年4月～

2) 研究分担者 干川 隆

熊本大学教育学部 助教授

3) 研究協力者（事例担当者）

東京都立江戸川養護学校教諭	吉川 知夫
筑波大学附属桐が丘養護学校教諭	古山 勝
東京都立港養護学校教諭	寺本 光儀
埼玉県立越谷西養護学校教諭	篠原 弥生
東京都立町田養護学校教諭	初山かおる
愛知県立岡崎養護学校教諭	永田 努
愛知県立佐織養護学校教諭	高羽 正孝
福岡県立小郡養護学校教諭	梅崎 卓治

4) 研究代表者と分担者の研究経緯

研究代表者の徳永 豊は、肢体不自由を主とする重度・重複障害児のコミュニケーション行動に関する研究を長年継続してきた。平成2年度奨励研究Aでは、「重度重複障害児におけるからだをとおしたやりとり（相互作用）に関するパターン分析の研究」に取り組み、コミュニケーション行動における「からだの動き」の重要性を明らかとした。さらに平成9、10年度奨励研究Aの研究代表者で、「重度重複障害児の対人的相互交渉における共同注意と間協応動作に関する研究」を行い、肢体不自由が重度な子どもの食事場面、遊び場面のコミュニケーション行動を分析し、子ども教師間の相互交渉の要因を明らかとした。しかしながら、共同注意のための視線の分析や情動の共有に関する分析まではいたらなかった。

研究分担者の干川 隆は、知的障害を主とする重度・重複障害児のコミュニケーション行動に関する研究を継続してきている。重度精神遅滞児の社会的相互交渉に及ぼすからだを通じたやりとりを分析し、その過程と相互交渉を成立させる要因を明らかとしてきた。しかしながら、この相互交渉を共同注意という視点で、分析するにはいたっていない。

研究代表者及び研究分担者は、重度・重複障害児を対象とした指導について10年以上の臨床経験がある。特にかだらの動きを手がかりとして、相互交渉を成立させ、その中で子どもの発達を促進させる指導方法を継続して実践してきた。その臨床的な体験からも、共同注意は重要な要因であり、それに関連する臨床的な経験を、研究の領域で明確としていくことが必要と考えてきた。

5) 重度・重複障害児のコミュニケーション行動における共同注意の実証的研究

さらに、平成11年度～平成14年度には、基盤研究（C）「重度・重複障害児のコミュニケーション行動における共同注意の実証的研究」の研究に取り組んだ（徳永，2003）。研究の目的は、肢体不自由又は知的障害を主とする重度・重複障害児の指導場面の分析を通して、コミュニケーション行動における共同注

意の発達水準を評価すると同時に、二項関係 (dyad) 及び三項関係 (triad) の成立を促す環境要因 (指導者を含む) を明らかとすることであった。そのために、共同注意の行動指標 (山野・大神 1997) を参考に、重度・重複障害児の共同注意の指標となる行動目録を作成し、重度・重複障害児の食事場面及び遊び場面における共同注意行動を、1) 行動生起のパターンと、2) 子どもの注視方向、3) 子どもの注意対象を評価して分析を行った。その結果、相互交渉場面における子どもの自発的な行動がわずかであり、教師の働きかけは、言語的なものよりも非言語的なものが多いことが示された。子どもの応答的な行動は、注意を向ける、表情を変える、わずかな身体の動きで示され、教師がこれらの行動をどのように取り上げるかが相互交渉を展開していく重要な機能であることがわかった。これらの結果と乳児の発達モデル (Rochat, 2001) を手がかりに、重度・重複障害のある子どもが、子ども自身を取り巻く環境について、他者について、さらには自己についての理解を、どのような過程をたどりながら形成していくかのモデルを検討した。

なお、研究代表者と研究分担者は、平成9年より共同注意に関する「Joint Attention: ed.Chris Moore & Philip J. Dunham」を共同で翻訳出版してきた組織のメンバーである。その過程で、共同注意の理論的展開や研究方法論についてのアイデアが豊富となった。肢体不自由、及び知的障害を主とする重度・重複障害のコミュニケーション行動を解明するためには、共同注意の視点からの研究が必要と考えて、このテーマの研究を展開した。

3. 研究の方法

1) 重度・重複障害児の発達評価項目の整理

二項関係及び三項関係における共同注意関連の30項目からなる行動評価の改訂版 (大神 2001) を基礎としながら、遠城寺式乳幼児発達検査や新版K式発達検査の項目を参考に、1歳程度及び1歳以下の発達や学習を評価する項目を整理する。

2) 重度・重複障害児の学習評価の実施

上記の発達評価項目にもとづき、発達水準が1歳以下の肢体不自由を主とする重度・重複障害児及び発達水準が1歳程度の知的障害を主とする重度・重複障害児各3名程度を対象に、重度・重複障害児の行動を分析し、その発達を評価する。肢体不自由を主とする重度・重複障害児の行動評価とその分析を研究代表者の徳永が担当し、知的障害を主とする重度・重複障害児の行動評価を研究分担者の干川が担当する。その成果については、発達及び学習評価の項目に活用する。

3) 発達及び学習評価についての事例検討

養護学校等において、重度・重複障害の子どもの指導を展開している研究協力者8名の教諭に実態把握及び適切な課題設定の検討を依頼する。依頼の内容は、過去に指導した又は指導しているひとりの重度・重複障害の子どものことについて、発達及び学習評価の項目で評価し、学習到達度を示すとともに、各項目についてその子どもの実態を記述することである。その成果から、発達及び学習評価の項目の妥当性を検討する。

4. 研究経費

本研究に交付された研究費は、以下の通りであった。

平成15年	1,000千円
平成16年	1,000千円
平成17年	900千円
<hr/>	
計	2,900千円

5. 関連する研究発表等

1) 学会誌学会発表等

平成17年度

古山 勝・徳永 豊 (2005) 重度重複障害児の共同注意に関する行動形成と評価の研究 日本特殊教育学会第44回大会発表論文集 218

2) 関連する発表

平成15年度

Tokunaga Yutaka Study on Establishment of Interactions between Caregivers and Children with Profound and Multiple Disabilities based on Joint Attention (1999-2003) NISE Newsletter Vol. 22, 6-7.

徳永 豊 動作法の基礎と実際 3 - 教育活動や発達支援に活用していくために肢体不自由教育 163 50-53.

平成16年度

徳永 豊 評価の動向と特別支援教育 肢体不自由教育 167号 4-11.

平成17年度

徳永 豊 特別支援教育における教育力を高める 教育と医学 628号 77-85. 慶應義塾大学出版会.

徳永 豊 動きをとおしたコミュニケーションにもとづく発達支援 障害児の授業研究 101号 26-27.

重度・重複障害児における共同注意関連行動と
目標設定及び学習評価のための学習到達度チェックリストの開発

第1章 重度・重複障害児の共同注意に関する行動と学習評価

第1節 障害と共同注意に関連する行動についての研究動向

1. はじめに

乳児は、誕生後に母胎から外界へと環境の変化に適応し、視覚や聴覚等の感覚によって、自分を取り巻く外界、環境を理解し始める。生後3か月頃には、周りを見まわすことができるようになり、寝ていて自由に首の向きを変えることができ、動くものを目で追えるようになる。さらに、「ア・ウ」等の声を出し、大人の顔を見つめ、笑いかけ、次第に社会的、心理的な表出へと変化させる。

大人はこのような乳児の行動に気づき、感受性豊かに受け止め、言葉やしぐさ、身体接触で応答する。そのことにより、子どもは自分がした行動の意味を理解するようになり、特定の大人との間で相互的なやりとりが安定していく。

このように社会的な関係が形成され、大人との相互的なやりとりを安定させ、簡単な言葉で、自分の意思や欲求を表現し、コミュニケーションが可能となる。このためには、その前提に、子どもと大人との「共同注意 (Joint Attention)」が重要であることが多くの研究で指摘されている。

2. 共同注意とは

共同注意とは、他者と関心を共有する事物や話題へ、注意を向けるよう行動を調整する能力とされている。例えば大人が指さしたおもちゃに、子どもが視線を向けて、「おもちゃがあそこにあるよ」という大人の気持に気づき、「わかったよ」と確認する等の行動である。この共同注意の成立が特に重要なのは、大人との相互的なやりとりの基盤であると同時に、子どもがその後獲得する認知能力や言語能力の基盤を獲得したことを示すからである (Bakeman & Adamson, 1984)。さらに、共同注意場面は、乳児が事物の特性や機能を学習する機会となっているからである (Landry, 1995)。

大神 (2002) は、この共同注意を、子どもが三項関係 (自己-対象-他者) を形成させる重要な要因と考え、乳幼児期における共同注意行動が形成されるまでの発達特性について検討している (図1)。その研究では、障害の可能性の高い子どもがどのように共同注意を発達させるかの分析も課題としている。

3. 重度・重複障害における共同注意

重度・重複障害児の対人的行動発達やコミュニケーション行動の発達を検討していく際に、この共同注意は、どのように取り上げられているのだろうか。

徳永 (2000) は、肢体不自由を伴う重度・重複障害児の前言語的対人相互交渉に関する研究動向を検討して、重度・重複障害児の教育において乳幼児研究を手がかりとした研究の広がりは見られず、「コミュニケーションのとらえ方と子どもと大人の関係性の課題が取り上げられ、具体的な相互交渉のために子どもが示す行動が検討されていない」としている。

つまり、関わり手の子ども理解や関わり手の態度を検討する研究、また1970年代の発達研究を基盤とする研究が多く、これらの研究は子どもへの関わりを吟味する上では重要であるが、子どもの行動評価や発達程度を理解する上では活用できない。また、徳永 (2003) は、重度・重複障害児の行動指標を取り上げ検討する研究が少なく、重度・重複障害児の対人行動をみていく体系的な指標がないことを指摘している。

発達年齢	共同注意関連行動		運動・言語
月 齢 日数			
6ヶ月 183			173 座位
7ヶ月 213			
8ヶ月 244	253 視野内の指さし理解	} 他者意図の理解	226 つかまり立ち
9ヶ月 274			277 つたい歩き
10ヶ月 304	311 視線追従		
11ヶ月 335	332 交互凝視 (確認)	} 社会的参照	359 歩行
12ヶ月 365	347 後方の指さし理解		
13ヶ月 396	357 応答の提示・手渡し 381 自発的提示・手渡し 390 要求の指さし	} 提示・手渡し	} 遊び・表象
14ヶ月 426	402 交互凝視 (催促)		
15ヶ月 457	423 共感の指さし	} 指さしの産出	387 なぐり書き
16ヶ月 487	427 交互凝視 (共感)		430 からかい行動
17ヶ月 517	460 他者の苦痛への反応	} 向社会的行動	458 積み木積み
	483 応答の指さし		448 ふり遊び
	513 いたわり行動		487 有意味語 511 命名

図1 共同注意関連行動の出現時期 (大神, 2002)

そして、共同注意に関連する行動から、重度・重複障害児の対人行動の発達を概観し、それらの行動指標の開発が重度・重複障害児の対人的行動を理解する上で重要になるとしている。

4. 近年の研究として

重度・重複障害児の発達評価や指導において、この共同注意についてはコミュニケーション、対人相互作用の形成として、近年にいくつかの研究が取り上げている。

古山（2004）は、重度・重複障害のある子どもに対して、トランポリン活動や音楽活動などの三項関係を重視した活動をとおして、「表象としてのバンギング行動」から「自発的身振り行動」へ移行するコミュニケーション行動の発達変化について検討している。そこでは、バンギング行動から自発的な身振り行動に変化する中で、かかわり手の意図理解に基づく身振り行動と発声が同期していたとしている。

また、西村（2004）は、運動障害を伴う重度・重複障害児に対して、手を中心とする身体接触を用いた相互交渉を行い、その反応の変化を検討している。そこでは、視線、身体運動、発声、表情を反応指標として分析し、身体間のコミュニケーションとして、応答的な発声や笑顔、身体の動き等が増加したことが示されたとしている。そして、原初的なコミュニケーションにおける身体接触を用いた働きかけの意義について考察している。

これらの研究は、子どもの視線や自発的身振り、身体運動を取り上げ、対人的相互交渉における行動変化を検討した研究である。

さらに、古山・徳永（2005）は、重度・重複障害児に対して、スイッチ操作によるキャッチボール遊びにおける三項関係（自己－玩具－他者）を通して、視線による行動変化について検討している。そこでは、スイッチ操作によるキャッチボール遊びを通して、スイッチや玩具などの具体物への「注意の共有」が可能になり、距離的な課題はあるが音声呈示に伴う指さしの理解、自己操作へ移行することがみられたとしている。重度・重複障害児の共同注意行動の形成は、音声呈示を前提として、頭部の動きを伴う視線や指さし、身体的共同操作などを踏まえることが重要であり、「注意の共有」から「意図の共有」へと発達し、行動による文脈理解も影響していると考察している。

また、古山（2005）は共同注意行動及び乳幼児の発達研究を手がかりに、重度・重複障害児の三項関係におけるリーチング行動からの手指し行動への発達に関する実践を報告している。その研究は、「他者の注意や意図に関係ない玩具へのリーチング（自己－対象物の二項関係）」から、「他者による玩具へ指さしへの注意定位、応答的要求発声」へ、さらに、「他者への自発的要求発声」や「要求としてのリーチング行動」とともに「目によるポインティング」等の行動がみられるように変化したとの報告である。そこでは、重度・重複障害児においては、乳幼児の共同注意行動の出現時期は異なるが、「他者意図の理解」や「応答の提示・手渡し」「指さしの産出」など、三項関係の中で共同注意行動が発達する可能性が示唆されている。

このように、重度・重複障害児の対人行動の形成過程について、共同注意関連行動を手がかりとする研究が積み上げられてきている。

一方、対人行動形成における感覚モダリティの課題については、徳永（2003）が身体接触の重要性を指摘している。また、阿部（2005）は、肢体不自由養護学校の重複障害のある子どもを対象として、靴を脱ぐという活動を取り上げ、その活動の中で生起する二項関係、三項関係について検討している。視覚的な注意の共有を分析しているものの、視覚以外のモダリティの注意の共有についても重要と指摘している。

この感覚モダリティについては、視覚障害における支援に関して、新井・小田（2005）の研究がある。そこでは、重度の視覚障害のある乳児と母親の相互コミュニケーションについて観察を行い、初期のコミュニケーションの特徴と発達の影響について検討している。母親の行動として、子どもの視覚的注意を

促す行動はなく、触覚や聴覚などを使用した非視覚的な方法によってコミュニケーションを行っていることが示され、両者が同一の対象に注意を向けている共同注意について、①母親による子どもへの触覚的働きかけと母親による対象物や状況の記述が同期している場合、②子どもが探索行動をしている同一対象と母親による対象物や状況の記述が同期している場合を取り上げ、後者の生起率が低いことを示している。

5. おわりに

乳幼児の発達研究を手がかりに、子どもが大人とのやりとりの中で、対象物を手がかりに、お互いの注意や意図を考慮したやりとりが形成されるまでの共同注意関連行動を取り上げた。そして、重度・重複障害のある子どもが物の操作や大人とのやりとりに示される二項関係から、対象物を手がかりに大人とやりとりをする三項関係を形成する過程を取り上げた研究を概観してきた。

この共同注意に関連しては、「心の理論」として、自閉症の子どもについての研究が数多くある。また、ダウン症等の知的障害のある子どものコミュニケーションについて検討している研究もある。

障害のある子どものコミュニケーションや社会性の発達の基本的な課題として「共同注意」が取り上げられている。多くの場合は、視覚的な情報を手がかりに生じている行動の分析が多い。この共同注意についても子どもの発達を「二項関係」「三項関係」という視点からみていくと、視覚障害や聴覚障害、また重度の肢体不自由があるとしても、その子どもが存在している世界を内的に構成していく上では、基本的な原則と考えられる。その意味では、感覚モダリティや表出行動のモダリティにかかわらず、その形成がどのような過程で展開していくかは重要な課題と考えられる。今後の大きな研究課題であろう。

また、臨床的には子どもの注意の方向や向け方を取り上げるということは、子ども自身の内的体験をかかわる大人が推測することにつながる。眼球の動きや身振り、しぐさなどのわずかな行動から、その体験を推測しつつ、かかわりを展開していくことは、障害が重度な子どもの指導の基本となるものである。その意味でもここで取り上げた共同注意関連行動は大きな意味を持つ。

ここでは、重度・重複障害又は重複障害を取り上げている限られた研究を概観したに過ぎない。その理由の一つは、発達初期に焦点をあて、共同注意が形成される前の段階について検討することが目的だったからである。今後は、他の障害も含め、幅広い研究を概観し、そこでの課題を検討する必要があるだろう。

第2節 重度・重複障害のある子どもにおける学習の基本構造

1. はじめに

平成16年度の肢体不自由養護学校の小・中学部における重複障害学級在籍率は75.3%であり、また、日常生活において痰の吸引等の医療的なケアが必要な子どもの割合は、平成15年度の肢体不自由養護学校で、19.1%となっている。

障害が重度で、重複している子どもは、健康管理や健康維持において配慮が必要であり、また行動としては目の動きや表情の変化、発声、身体の動き等が微弱であり、表出行動も限られている。周囲の物などの刺激や人からの働きかけに対する反応が乏しく、教員は指導を展開していく上でも困難さを感じる場合が少なくない。

このような重度・重複障害の子どもが学ぶこと、学習することをどのように考えればいいのか。ここでは、重度・重複障害の子どもに必要な経験とは何か。子どもにとって学ぶことが必要なことは何か。子どもはどのように学び、教師はどのように教えればいいのかについて検討する。

2. 重度・重複障害のある子どもとその学習内容

まず、「重度・重複障害」の概念の解説については、昭和50年3月に特殊教育の改善に関する調査研究会によって報告された「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方」がある。

そこでは、学校教育法施行令第22条の3に規定する障害を2以上併せ有する者のほかに、発達の側面から見て、「精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語を持たず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度」の者、行動的側面からみて、「破壊的行動、多動的傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性、その他問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度」の者を加えて考えている。

つまり、重度・重複障害とは、盲・聾・精神薄弱・肢体不自由・病弱の障害が2以上重なっている重複障害ばかりでなく、発達の側面や行動的側面からみて、障害の程度が極めて重い重度障害も加えて考えており、重複障害と重度障害の両者を含む幅広い概念であるといえる。

(1) 重度・重複障害の子どもの学習内容

重度・重複障害の子どもに対する学校教育、その「学び」の基本的な考え方は、昭和50年3月の特殊教育の改善に関する調査研究会の「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について」の報告の「重度・重複障害児に対する教育のための基本的な考え方」にみることができる。ここでは、「心身障害児に対する教育は、その者の障害がいかに重度であり重複している場合であろうとも、もとより教育基本法に掲げる目的の達成を目指して行われるべきものであって、そのために不断の努力が払われなければならない。(中略)要は、重度・重複障害児といっても、その実態はさまざまであることにかんがみ、現実の教育にあたっては、これを画一的に考えることなく、まず個々の者の心身の状況を出発点としてこれに対応した教育を行うことが必要なのである。」と述べられている。

このことから、重度・重複障害の子どもに対する教育の考え方は、従来の学校教育のそれとは全く異なっていること理解できる。つまり、従来の学校教育では、子どもの生活年齢に即した一般的な発達段階

を前提として、人類の文化的遺産である知識や技能の体系を、主として学年別に、系統的・段階的に配列された各教科等の内容を中心に指導するものである。これに対して、重度・重複障害の子どもに対する学校教育では、一人一人の子どもの障害の状態や発達段階等に応じて、各教科等の内容ばかりでなく、例えば、食事、排泄、移動、衣服の着脱等の日常生活動作の指導なども含んだ、個々の子どもに必要な指導内容を適宜取り入れて行うものである。言い換えれば、既成の教科等の内容を重度・重複障害の子どもに対する教育の出発点とするのではなく、一人一人の子どもに必要な内容を教育の出発点としたことに大きな特色がある。

(2) 重度・重複障害の子どものための教育課程

重度・重複障害の子どもの中には、重度の知的障害を伴っていて、精神発達が未分化であり、総合的な学習活動が必要であったり、全人的な発達を促す必要があったりする者が少なくない。このため、重度・重複障害の子どもが多く在籍する肢体不自由養護学校では、自立活動を主として指導を行ったり、各教科の目標、内容に替えて知的障害養護学校の各教科の目標、内容で指導を行ったりすることができるようになっている。このように、学校教育法施行規則や学習指導要領における重複障害に関する特例をはじめ、様々な教育課程編成に関する特例規定が用意されている。これらによって、多様な重度・重複障害の子どもの実態に即した適切な教育が可能になっている。

(3) その「学び」と個別の指導計画

障害のある子どもについて、その障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、心身の調和的発達の基盤を培うことをねらいとする「自立活動」という領域が設けられている。この「自立活動」は、個々の子どもが自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動であることから、個々の子どもの障害の状態や発達段階等に即して指導内容・方法を工夫して指導を行うことが基本となる。このため、養護学校小学部・中学部学習指導要領等では、この「自立活動」の指導にあたって、子どもの障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、「個別の指導計画」を作成することが定められている。

さらに、障害が重複している子どもについては、自立活動に加えて教科指導等を含めて「個別の指導計画」を作成し、指導を行うこととされている。

このように、重度・重複障害の子どもの学習において、その基本に個別の指導計画がある。

(4) 個別の指導計画の作成

個別の指導計画の作成にあたって、個々の子どもの障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、指導計画を作成するものとされている。自立活動における個別の指導計画を作成する手順の一例として以下の項目が考えられる。

1) 実態把握

実態把握にあたって、その内容としては、学習上の配慮事項や学力、基本的な生活習慣、特別な施設・設備や教育機器の必要性、興味・関心、人やものとの関わり、心理的な安定の状態、コミュニケーションの状態、対人関係や社会性の発達、身体機能、知的発達の程度、病気の有無、生育歴、教育歴、進路、家庭や地域の環境などが考えられる。

実態を把握する方法としては、観察法、面接法、検査法などの直接的な把握の方法が考えられるが、それぞれの方法の特徴を十分に踏まえながら、目的に即した方法を用いることが大切である。また、医療機関や保護者等第三者からの情報による実態把握も貴重である。

2) 目標設定

本人や保護者の意見を参考にしつつ、実態把握に基づき、自立活動の指導において、達成をめざす目標を設定する。この場合には他の領域・教科では取組が難しく、かつ自立活動の目標に沿ったものを取り上げる。一年程度の長期的な観点に立った目標及び一学期程度の短期的な観点に立った目標を設定する。この目標設定においては、将来の可能性を広い視野から見通した検討も必要となる。

3) 評価と指導計画の改善

これらの個別の指導計画の作成の手順に加えて、指導の評価や指導計画の改善が重要となる。個別の指導計画について、学期の評価、計画の見直しを繰り返し、年間の評価及び次年度の計画を検討することが必要である。自立活動の評価は、個別に設定した目標に照らして、それがどれだけ実現できたかを評価することになる。設定された目標があいまいであるとその評価が難しくなる。その意味で目標設定の段階で評価の仕方を検討しておくことが重要である。

(5) 重度・重複障害の子どもの学びの実際

子どもの応答や表情、動きの変化が少ないと、教員は、子どもの応答が少ない分、働きかけを少なくして、その働きかけを明確にし、子どものわずかな目の動きや表情の変化を待つ。また、動きや表情の変化が少ないと、子どもの気持の変化がないかと考えてしまいがちだが、気持ちの変化はあるけれど、それを表現する手段が限られているものと理解する。そうすることで、わずかな目や手の動きを応答として捉えることができ、教員がそのことを意味づけ、子どもに働き返すことで、子どもとのやりとりが成立する。さらに、表現する手段が限られていると理解すると、わずかな手の動きでスイッチを操作したり、補助機器を活用して、おもちゃを動かしたりする取組につなげることができる。

また、痰の吸引ケアであれば、健康管理の視点からは、より安全に子どもに負担が少なくという視点で実施される。教育活動としては、よりよい教育活動を展開する基本条件として呼吸の困難さを改善する必要がある。呼吸の困難さが軽減することで、そこでの授業の活動に積極的に参加でき、質の高い学習をすることが可能になる。さらに、痰を吸引ケアという行為は、子どもにとっては教員との共同活動であり、コミュニケーションの場にもなる。吸引ケアのために教員が行う言葉かけや働きかけに子どもがどのように応じるかを確かめ、そのコミュニケーションの質を高めていくことは、まさに教育活動となる。そして、その吸引ケアによって、子どもが心理的にも落ち着き、教員との信頼関係を形成することにもつながる。

このように重度・重複障害の子どもの学びの前提には、健康の維持を前提して、教員とのコミュニケーションや相互交渉の展開が重要となる。

3. 「主たる内容」と「基盤となる活動」、足場づくり (scaffolding)

子どもの学習活動の基本構造として、「主たる内容」と「基盤となる活動」と2つの要素に整理し、教師などの大人の機能を、足場づくり (scaffolding) と位置づけている (徳永, 2003a)。

(1) 「主たる内容」と「基盤となる活動」の相違 — 鍵となる相互作用 —

重度・重複障害のある子どもを含めて、子どもの学習活動の基本構造を、図1に示すように大きく2つの要素に整理することを検討している。

1) 「主たる内容」とは

ひとつは、「主たる内容」であり、小学校の学習場面では、国語、算数等の教科の内容にあたる部分で

ある。自立活動の場面では、「ブロック」「型はめ」「絵本読み」となる。学習活動において、子どもの学ぶ内容であり、各教科や領域の内容となる。

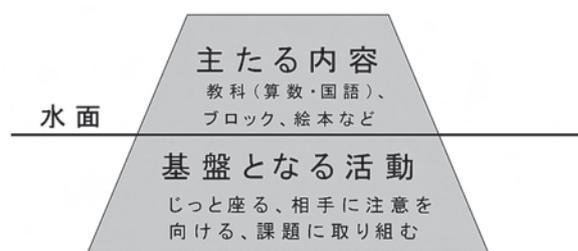


図1 学習活動の構造

2) 「基盤となる活動」とは

もうひとつが、「基盤となる活動」である。この活動は、それぞれの内容を土台から支えるもので、「主たる内容」が変化しても、それほど活動の中身は変わらない。「基盤となる活動」に含まれる要素としては、例えば、「じっと座っている」「話す相手に注意を向ける」「課題に取り組んで、集中する」等の要素となる。重度・重複障害の子どもの場合には、教員に注意を向ける、課題に注意を向ける、教員との相互交渉やコミュニケーションがこれに含まれる。この「基盤となる活動」は、「主たる内容」の土台となっていて、「主たる内容」の学習活動を子どもが展開していく上で、欠くことのできない重要なものである。しかしながら、「型はめ」等のように内容として示されないのが、教員に意識化されることが少ない活動であり、この意味で、通常は表面に現れない水面下の隠れた活動といえる。

しかしながら、子どもの障害が重度で重複している場合においては、この基盤となる活動をどう形成していくかが学習活動の基礎となる。

(2) 「指導者の下支え」ということ

子どもの力を超えた部分を、教師が支えて活動を展開する中で、子どもが発達すると考えられる。この教師の役割は足場作り (scaffolding) といわれる。

1) 足場作り (scaffolding) とは

例えば、「母親が乳児に分かる単純な、明快な乳児語で話しかける」というのも、母親が自らの行動を調整し、やりとりが成立するように、乳児の足場を作っていることになる。教師が子どもを支えることをどのように理解するかは大切なポイントで図2となる。子どもの活動を教師が援助し、支えるというイメージを図式化したもので、大きな方が教師で、その一部にのっている小さな方が子どもと考えている。

そして、子どもが活動し、学ぶことを示すために、子どもの図に、先ほどの「学習活動の構造」を入れ込んでいる。まず、子どもが独りで勉強するということもあるが、多くの場合は、子どもと教員とのやりとりが前提となる。相互的なやりとりの中で、活動の内容が示され、(または子どもが活動の内容を教師に示し)、それを受けて、返すという相互的なやりとりをしながら学習は進む。この子どもと教員とのやりとり、コミュニケーションが大切であり、問題はそれをどのようにイメージして、子どもを指導するかと考えられる。

この図からは、子どもは大人の一部にのっている、のせられている。のせられているからこそ、目が合って、お互いのやりとりや相互交渉が可能となる。のせる方も、適切に目が合うように上手にのせることが必要になる。のせ方が不適切であれば、目も合わないし、やりとり、相互交渉にもならない。このように、大人が子どもの活動を下支えして、やりとりをして、援助することが基本となる。

2) 「基盤となる活動」を支える

次に、ここに先ほどの「主たる内容」と「基盤となる活動」との関係を考えて、「この引き算」「この漢字」「こんな動き」と、大人が「主たる内容」を提示する。それらをもとにしながら、大人は子どもを下支えしながら、「ちゃんと取り組んでいるのか」「気持は向いているか」「嫌になっていないか」の基盤

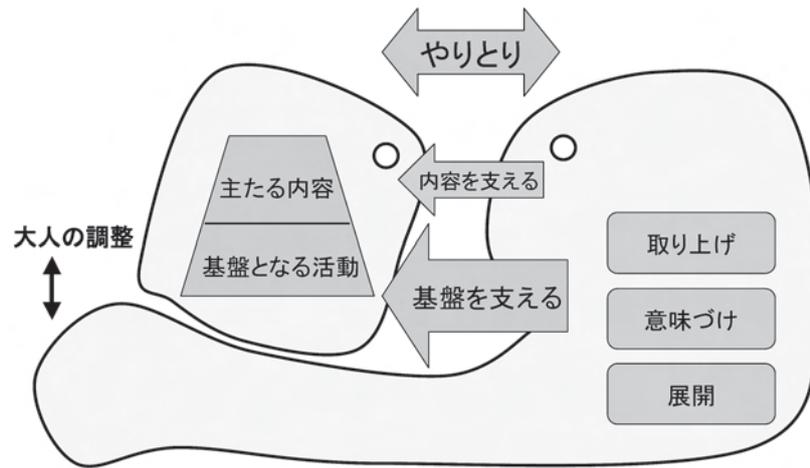


図2 発達を促す下支え (scaffolding) (徳永, 2003 修正)

となる活動をチェックしつつ、「主たる内容」がどれほどやれているかをみていく。内容の難しさ、理解のつまずき等の「主たる内容」について、支える部分もある。

しかし、その際により大切になるのが「基盤となる活動」を支えることである。「物音がしたと、よそ見をしていないか」「進まないから投げ出そうとしていないか」「いきなり立ち上がりはしないか」などの行動をみていくことが必要になる。よそ見をしたら、「今やることは、ここだよ」と指示する。子どもが課題を投げ出しそうであれば、「ここは難しいね、よくがんばっているよ、ここはこんな方法も」と頑張りを認めて、ヒントを出す。立ち上がりそうであれば、その前に、「お尻で坐わっているよね」と、軽く肩を押さえる。このように、子どもの行動に応じることで、基盤となる活動が崩れないように支えてあげることが大切になる。

3) 「基盤となる活動」の内容として

この基盤となる活動の内容として、第1節で述べた共同注意関連行動が含まれる。例えば、①「他者理解と自己・他者関係の形成」に関する内容であり、他者への気づき、他者の感情や意図への気づき、他者との役割交替、他者に応じる、他者とやりとりする力がひとつである。

また、②「注意の調整と行為」に関する内容であり、注視、注意の持続、注意の切替えや注意の抑制があり、関連して聞くこと、聞くことに注意すること、触ること、動かすことなどがある。

さらに、③「時間、因果関係の理解」に関する内容であり、ルールの理解、手続の理解、予測する、期待する、出来事をつなげる、情報を理解する、情報を操作する、因果関係の理解、目的、課題の理解などが含まれる。

最後に、④「情動の調整と選択」があり、環境の違いに気づく、失敗や嫌な場面で自分の情動を調整する、他者に肯定的・否定的に振る舞う、はい・いいえの理解、選択する、拒否する、積極的に取組む、できたという実感を持つなどがある。

これらの内容は子どもが発達の初期段階に身につける行動であり、通常であれば、教えることなく、学習される行動と考えられる。

この基盤となる活動を検討するにあたり、1歳半程度までの乳幼児の発達をどのように考えるか、理解するかが重要になる。いくつかの理解の仕方を取り上げ、その内容を検討することは意義があろう。

4. 発達初期のモデル

基盤となる活動を検討するにあたり、1歳半程度までの乳幼児の発達をどのように考えるか、理解するかが重要になる。ここでは、いくつかの理解のモデルを取りあげる。

1) ロッシャ (Rochat, P.) の発達段階

生後すぐから1歳6ヶ月までの乳幼児の発達についていくつかのモデルが提案されている (Stern, 1985等)。それらに共通する点は、その間にいくつかの大きな飛躍の時期があり、その前後で、乳幼児の行動が大きく変化する点である。

Rochat (2001) は、その飛躍は2ヶ月と9ヶ月であり、シンボルとしての言語が活用できるようになる時期までを4つの段階として提案している。その段階は、「2カ月まで」「2ヶ月の飛躍」「9ヶ月の飛躍」「シンボル期」とされている。

「2カ月まで」の段階は、行動と結果のつながりが曖昧な前適応的な行為システムであり、基本的には刺激につながりのある行為システムとしている。しかしながら、全て刺激に対して固定的な反射の集合体ではないとしている。計画された行為や環境を体系的に探索する徴候は少なく、行動の前の休止で、計画や策略を巡らせている証拠はないとしている。しかしながら、意図的な、随意的な知覚や行為の徴候はみられ、基礎的な行動レパートリーを学習し、発達させる段階であるとしている。

「2ヶ月の飛躍」の段階は、意志や計画された行為の出現に代表され、意図性、随意性が芽生える。能動的な思考者、探索者、計画者であり、微笑についても飛躍が見られ、社会的な誘発微笑みに変化する。自分とは異なる他者の知覚・認知が成立し、より刺激とのつながりが少なくなっていく時期としている。

意図的な、計画的な行為システムであり、目的と方法を調整しつつ、予期された目標達成を実現するシステムであるとしている。

「9ヶ月の飛躍」においては、他者への気づきが成立し、見知らぬ人に出会うと、不安を表現し始める。他者認識も高まり、他者に対する応答的な行動が芽生え始める。複雑な予期、自分自身の理解、対象物の理解、他者の理解が深まる。環境における他者、対象物の三項関係が成立し、他者を意図的な主体としてみる事が可能となる。他者に意図があり、行為を遂行する主体であることへの気づきが成立する。他者との注意の共有、他者の参照が可能となってくる。他者と共同して活動することで、学習が展開していく段階に入るとしている。

「シンボル期」は、共同注意を含む三項関係が完成し、さらに象徴機能を獲得して、言語的なやりとり活動が出現する時期としている。

2) 自己・他者・物との関係からみた発達

徳永 (2003b) は、発達初期の物や人との関わりを検討していく上で、アダムソン (Adamson;1995) の発達初期コミュニケーションの図式を参考として (図1)、7段階のモデル (図2-①から図2-⑦) を示している。そこでは、子どもにとっての初期の物や人との関わりに関する基本構造として、子どもが誕生して以来、子どもと他者との間で、言語的なやりとりが可能となる段階までを、次のようなステップとして位置づけている。

①「混沌とした世界」として、自分や他者、対象物の区別がない混沌とした状態である。②「自己・他者・物のゆるやかな分化」として、自分の出来事がゆるやかに分化していく段階であり、自分と自分以外の区別が先に成立するとされる。自分の出来事と自分以外の出来事を区別する上で重要なのが、からだを動かす (眼球の動きを含む) ことと考えられている。③「刺激的な他者 (二項関係の形成)」として、ゆ

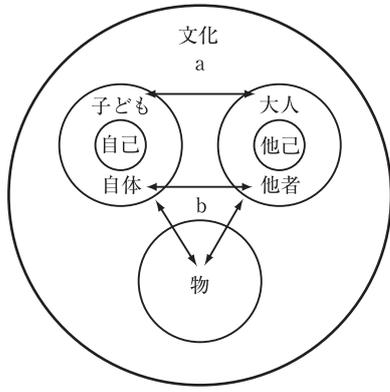


図1 人や物とのかかわりの構造
 a : 子どもと大人の二項関係
 b : 物を介した子どもと大人の三項関係

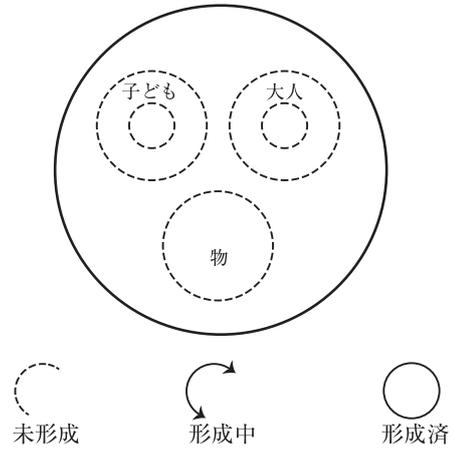


図2-① 混沌とした世界

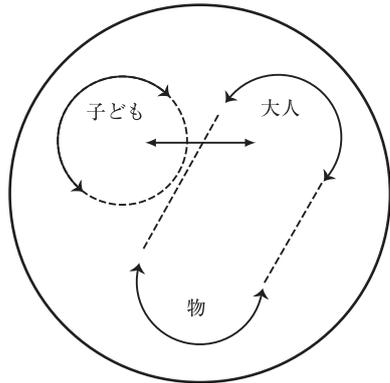


図2-② ゆるやかな分化

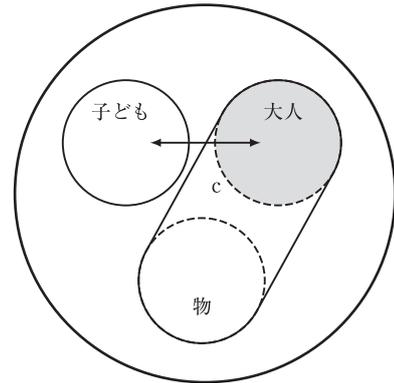


図2-③ 刺激的な他者
 c : 刺激的な他者との二項関係
 ● : 注意・興味の対象領域

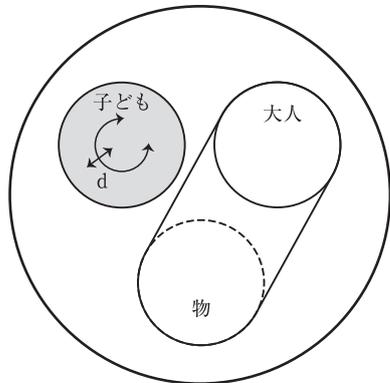


図2-④ 自分の自体の操作
 d : 対象物としての自体との二項関係

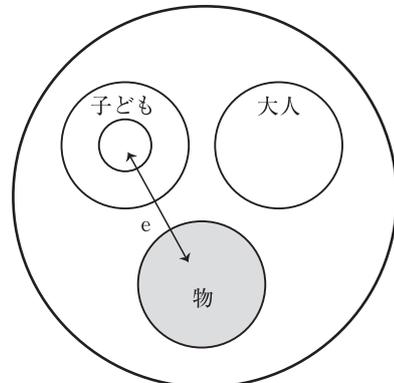


図2-⑤ 物の操作
 e : 物との二項関係の成立

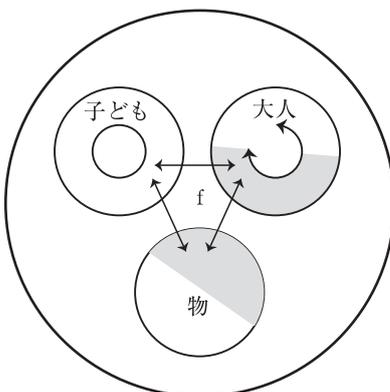


図2-⑥ 初期の三項関係
 f : 物を介した初期の三項関係の成立

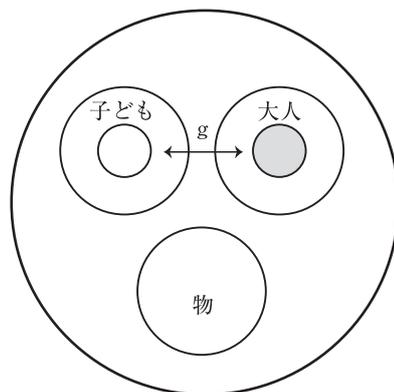


図2-⑦ 他者意図の理解
 g : 他者意図の理解を前提とした二項関係の成立

るやかな自分と自分以外との区別の中で、対象物とは異なる他者が区別される段階である。これは、初期の他者との二項関係の成立である。「初期の」というのは、この段階ではまた自らの「自己」や他者の中の「他己」への気づきが曖昧であるからである。④「自分の自体の操作」として、自分で自分のからだを動かすことに専念する段階である。見ようとして目を動かしてもものを見るようになり、自分のからだを確かめるように、手をなめたり、手を見つめる行動が顕著になる。このように自分のからだの動きを確かめることで、動かす主体として自己と動かされる対象として自体がゆるやかに区別される。

次が⑤「物の操作」であり、操作の対象が、自らの「からだ」から拡大し、外的な対象に拡大する段階である。この段階になると、動かす自分と動かされる「自体」が基本的には区別される。しかしながら、その区別が表面上は意識されることが少なくなり、操作する対象物に意識を集中する段階である。物を操作して、その結果、何がどうなるかに興味と関心を持つ段階であろう。外界の探索活動が優位な段階である。⑥「初期の三項関係」は、物の操作が拡大して、物を介して他者と関わり始める。他者が操作する対象物、対象物を操作する他者に興味と関心が向く段階である。しかしながら、対象物を操作する他者の意図やところについての明確な気づきがない段階である。対象物の提示・手渡の段階前の物を介した共同遊びの段階である。その後が⑦「他者意図の理解」で、他者の中に、他者の意図や思いがあることに気づき、他者にも「心」があることに気づく段階である。自分の意図を他者の意図に重ねあわせたり、他者の意図に反発するような行動をすることが可能となる。例えば、他者の指さしには、メッセージが含まれていて、指さすことで何かを伝えようとしていることへの気づきが成立するなどである。

3) 体験と達成 (Experience and Achievement)

これは、障害が重度で重複している子どもの学習成果を検討する際に、子どもの体験を区別する手がかりとして提案されているものである。発達初期の乳幼児が外界の対象物や活動に参加していく体験を推測する際の一つの手がかりとなると考えられる。この段階はモデルを手がかりとすると、次のように考えられる (Marvin, 1998)。

Brown (1996) は、まず、①「遭遇 (Encounter)」であり、外界の刺激や活動、経験への遭遇として位置づけられ、多くはそれに対する反射的反応が中心となる段階である。次が、②「気づき (Awareness)」である。これは、外界の対象物や活動、経験への気づきに伴う、外界や活動への興味と注意の焦点化に示される。反射的に反応するのではなく、刺激を受けとめる過程が想定される。そして、③「応答 (Response)」であり、外界の対象物や活動を受けとめ、一貫した反応を行う段階であり対象物への注意の持続、共同行為の芽生えで示される。さらに、④「関与 (Engagement)」の段階で、他者とのやり取り展開の予測、対応のパターン化、学習による行動変化等で示される段階であろう。

その後が、⑤「参加 (Participation)」であり、コミュニケーションの始発、注意の引きつけ、共同行為の成立、活動と結果のつながりの理解等で示される。そして、⑥「積極的関与 積極的取組み (Involvement)」となり、コミュニケーションが広がり、相互的な関わりが拡大し、ジェスチャー等での選択が可能となり、初期の体系的な問題解決が可能となる段階である。

4) 「基盤となる活動」の内容として

ここでは、発達初期の活動内容として、3つのモデルについて取り上げた。「基盤となる活動」として、これらの内容をどのように整理していくかは今後の課題である。しかしながら、これらの内容は子どもが大人と共同で活動を展開していく上での基本的な要素であり、学習活動を展開していく基盤といえるものである。

障害がある子どもの場合には、この初期の内容の学習が不完全で、その後に様々な学習や行動の困難さにつながると考えられる。

6. おわりに

障害が重度で、重複している子どもは、健康管理や健康維持において配慮が必要であり、また行動としては眼の動きや表情の変化、発声、身体の動き等は微弱であり、表出行動も限られている。このような重度・重複障害の子どもが学ぶこと、学習することをどのように考えればいいのだろうか。

ここでは、重度・重複障害の子どもに必要な学習内容を検討しつつ、学習の基本となる活動や教師の関わり、またその基本的な活動の内容について、構造化しながら検討してきた。

今後は、これらのことを整理しつつ、障害のある子どもの外界のとらえ方、他者のとらえ方などを教員がどのように推測するのか、また体験を積み重ねつつ、学習したその成果について、どう把握すればいいのかを検討するかが課題であろう。障害が重度な子どもの場合、体験を通して、繰り返し活動することで学び、その進み具合はわずかずつである。そのために、教師間でその成長や成果を共有することが難しい場合も多い。子どもの行動から、その変化をどうとらえるかは教師の観察が重要となる。その観察についてもどのような構造で、どのような視点で行動を見ていくかが重要となろう。

第3節 障害が重度な子どもの実態把握，目標設定，学習評価，そして教育課程について

1. はじめに

特殊教育，又は特別支援教育の目的は，「その児童生徒等が持つ能力や可能性を最大限に伸ばし，将来，社会的に自立し，社会参加することができるよう，その基盤となる『生きる力』を培うこと」にある。この目的は，障害の有無や障害の程度で変わらない。どのように障害が重度で，重複していても，その「能力や可能性を最大限に伸ばすこと」が学校教育の目的である。

子どもの能力や可能性を最大限に伸ばすためには，学校組織や教師が，そして授業そのものが，どのように機能するかが鍵となる。この学校組織や指導，授業をよりよく改善していく上では，実態把握，目標設定，実行，評価，計画の修正のマネジメントサイクルで，自らの行動を管理する必要がある（徳永，2004）。

学校組織や指導，授業がよりよく機能することを示す指標のひとつは，子どもがその力や能力をどのように改善させたかが基本となる。この改善のために授業の内容や方法，また子どもの学習の質をどのように高めるかが重要になる。それらの取組の核になるものは，目標設定である。目標設定は，実態把握を基礎とし，さらに授業の評価においても，その規準となる。

ここでは，障害が重度な子どもの指導において，確かな生きる力を培うために，どのように実態把握を行い，目標設定していくのかについて検討し，教育課程や指導計画の課題について考察することを目的とする。

2. 子どもの力の把握から

学校組織がよりよく機能するために，また指導や授業を改善させていくためには，まず，「子どもの現在の力や能力はどの程度なのか」を把握する必要がある。この実態把握によって，すでに子どもが学んで身につけていることが明らかとなり，次に取り組む目標が設定され，その実現の程度が学習評価として把握される。学校教育の場合は，学校の教育課程を基礎とする実態把握，目標設定が求められる。つまり，学校組織の機能や指導，授業を改善させていく最初の重要な問いは，子どもの現在の学習到達レベル（例えば，聞く・話すなど）を的確に把握することである。

次の段階は，これらの実態把握の情報をもとに，学習し到達する可能性がある個々の子どもの指導目標を設定することになる。そして，これらの目標に向けての取組を評価するために，個々の子どもの学習到達度について，学習の成果についての情報を集め，分析し，その評価をまとめることが求められる。この状況把握，目標設定，実行，評価のマネジメントサイクルを自ら管理することで，実態把握のレベルを向上させることが，学校組織や授業の改善につながる。

3. 個別の指導計画における実態把握，目標設定等の課題

障害が重複している子どもについては，自立活動に加えて教科指導等を含めて「個別の指導計画」を作成し，指導を行うことが多い。重度・重複障害の子どもの学習において，その基本に「個別の指導計画」

がある。個別の指導計画の作成に当たって、個々の子どもの障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、指導計画を作成するものとされている。

(1) 実態把握の課題

実態把握にあたって、学習上の配慮事項や学力、基本的な生活習慣、特別な施設・設備や教育機器の必要性、興味・関心、人やものとの関わり、心理的な安定の状態等、病気の有無、生育歴、教育歴、進路、家庭や地域の環境などが考えられる。さらに、医療機関や保護者等第三者からの情報による実態把握も必要とされる。

障害の重度な子どもの場合、地域生活の状況や家庭での生活、また医療福祉等における対応、身体機能や発達の程度など幅広い情報が必要とされる。

これらの実態把握、状況把握の情報は多岐にわたるが、授業や学習活動の核となる情報は、どのような情報であろうか。授業を展開していく上で、教員間でお互いに確認する必要がある情報は、何であろうか。

このような視点で、実態把握、状況把握の情報を整理していく必要があり、優先順位の高いものから3水準程度で整理することも必要となる。

授業や学習活動の核となる情報の前に、前提となる情報として、健康や病気の有無を含めた医療関連の情報がある。これらの健康管理等を前提として、授業等の学習活動が成り立つ。そして、学習活動の基礎となるものには、興味・関心、人やものとの関わりなどの発達の状況や外界をどのようにとらえるかの知覚・認知等の情報があげられる。肢体不自由養護学校等では、この実態把握を進めていく際に、自立活動の5区分を手がかりに情報を整理する試みも多い。また、発達検査等を活用して、子どもの発達状況を把握する試みがある。

しかしながら、多くの場合には、学校や学部等に実態把握の方針は任されていて、学校間で共有する場合は少ない。また特に障害が重度な場合は、発達検査や心理検査の実施が困難であり、担任教員による行動記述の場合が多い。

このような状況で、教員間で子どもの実態把握を共有し、適切な目標設定のためのその実態把握を手がかりとし、授業等の学習活動につなげることが課題であろう。そのような実態把握のためのツールを開発することが大きな課題となっている。

(2) 目標設定の課題

本人や保護者の意見を参考にしつつ、実態把握に基づき、達成をめざす目標を設定する。一年程度の長期的な観点に立った目標及び一学期程度の短期的な観点に立った目標を設定する。この目標設定においては、将来の可能性を広い視野から見通した検討も必要となる。

この目標設定は、第1に、まずどのような実態把握を行ったかに左右される。教員間や保護者と共有できる実態把握が必要になる。

第2に、設定した目標と把握された実態とのつながりを説明できることである。実態からみて、既に獲得された行動では意味がない。また、反対に達成不可能な目標も意味がない。つまり、指導によって達成可能な目標を適切に設定することが大切になる。

第3に、その行動が子どもの生活に必要な知識や技能であって、この段階で身につける必要のある内容であるかがある。これらの点を吟味しつつ、数年の単位で継続され、一貫される目標である必要がある。

これらの点が目標設定の課題であるが、実態と長期目標、短期目標のつながりを考えていく上では、指導目標や指導内容の系列について検討することが大切となる。

(3) 学習評価の課題

学習活動の評価は、個別に設定した目標に照らして、それがどれだけ実現できたかを評価することになる。設定された目標があいまいであるとその評価が難しくなる。その意味で目標設定の段階で評価の仕方を検討しておくことが重要である。

学習評価を実施していく上では、その他に、次のような点が課題としてあげられる。学習評価の客観性や信頼性を高め、目標に準拠した評価を効果的に行うためには、評価方法について工夫することが大切になる。例えば、①評価の規準や評価基準を明確にする、②分析的な（数値による）評価と記述的な評価を併用する、③学習後の評価だけでなく、学習前の実態、学習過程の遂行状況、学習によって身に付いた力の評価など多様な評価を工夫する、④授業でのやりとり、観察、作品など、また試験などを組み合わせて評価する、⑤自己評価や保護者による評価を工夫するなどがあげられる。

特に、障害が重度な子どもの場合には、学習によって生じた変化を段階や数値としてとらえるには至らない場合もある。その場合には、段階などの変化はなかったとして、わずかな変化を記述的に表現することが重要になる。さらに、病気などの体調不良や疲労により、学習できている状態が変化することがある。場合によっては、出来ていたことが出来なくなることも生じる。このような子どもの評価は、毎回の授業の記録を手がかりに、細かな変化を大切にしつつ一学期間や一年間という長いスパンで評価していくことになる。

4. 小・中学校の学習評価

平成10年に幼稚園、小学校及び中学校の学習指導要領等が改訂され、基礎的・基本的な内容の確実な習得を図り、自ら学び自ら考える力など、子ども一人一人に「生きる力」を育成することが基本的なねらいとされた。このねらいを実現するため、平成12年に文部省は、教育課程審議会「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」の答申を公表し、特にこれからの学習評価の在り方について重要な提言を行っている。その答申で強調された点が「目標に準拠した評価」と「評価と指導の一体化」である。

(1) 目標に準拠した評価

この答申においては、観点別学習状況の評価を基本とする現行の評価方法を発展させ、目標に準拠した評価を一層重視するとともに基本的な考え方が強調されている。また、子ども一人一人のよさや可能性、進歩の状況などを積極的に評価していく観点から、個人内評価を一層充実していくこととされている。

これからの評価の基本的な考え方を整理すると、①目標に照らした評価（いわゆる絶対評価）を一層重視し、子どもの学習の到達度を適切に評価していくこと、②個人内評価（子どもごとのよい点や可能性、進歩の状況などの評価）を工夫すること、③集団に準拠した評価については、目的に応じて指導に生かすこととされている。

これは従来から集団における五段階の相対評価から、どれだけ学習したものが定着したかの絶対評価への変更であり、学習評価の考え方を大きく変えることになった。現在でも多くの混乱がみられるが、「目標に準拠した評価の手続きについて」「評価規準の在り方」などが課題となり、国立教育政策研究所は「評価規準・評価方法等の研究開発」の報告書を示し、評価手続きの指針を提供している。

(2) 指導と評価の一体化

この評価の見直しについては、目標に準拠した評価の手続きが課題となっているが、もう一つ重要な点は、「指導と評価の一体化」が強調されたことである。学校の教育活動は、計画、実践、評価という一連

の活動が繰り返されるものであり、指導と評価は別物でなく、評価の結果を指導に生かすことが重要である。評価そのものは、学習の結果に対して行うだけでなく、学習指導の過程における評価を行い、指導の質を高めることが一層重要になると考えられる。

さらに、平成15年12月に、小学校、中学校、高等学校並びに盲学校、聾学校及び養護学校の学習指導要領等の一部が改正された。

その概要は、①学習指導要領の基準性を踏まえた指導の一層の充実、②総合的な学習の時間の一層の充実、③個に応じた指導の一層の充実、であった。特に「個に応じた指導の一層の充実」では、個に応じた指導の充実のための指導方法等の例示として、小学校については、学習内容の習熟の程度に応じた指導、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取入れた指導等を、中学校については、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取入れた指導等が加えられた。

(3) 障害のある子どもの学習評価

盲・聾・養護学校等における教育は、原則は、小・中学校等に準じて行われる。そのため、「自ら学び自ら考える力など、児童生徒一人一人に『生きる力』を育成すること」を重視するという考え方についてもその目標に違いはない。学力を、知識の量や技能の習熟度だけでとらえるのではなく、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力なども含めてとらえることが大切となる。

このように考え方の基本は同じだが、障害のある子どもの場合には、個々の障害に基づく困難さが多様であり、その多様性に応じるために、個別の目標、指導計画が基本となる。つまり個別の学習、個別の指導計画が重要となる。

小中学校における評価が「目標に準拠した評価」に変更されたことに従って、障害のある子どもの学習評価についても基本的には「目標に準拠した評価」とする必要がある。

これまで、障害のある子どもは、その個人差が大きく、学習を進める際は、個別的な目標を設定し、その指導に取り組んできた。従来から実施してきた「目標を設定しての評価」と、いわゆる「目標に準拠した評価」の違いは何であろうか。

小中学校での「目標に準拠した」の目標は、学習指導要領に示された目標に従って、評価規準を設定し評価する手続きといえる。一方、障害のある子どもの「目標」は、個々の子どもの実態把握等から設定された目標であり、その子どもに限定された目標となる。つまり、障害のある子どもの学習評価については、個人内で設定された目標について評価してきたことになる。

今後は、学習指導要領に示された目標と個人内で設定された目標との関係や位置づけを明確にし、活用できる評価規準や評価基準を検討することが必要となる。

5. 教育課程の課題から

障害のある子どもが学習する盲・聾・養護学校の教育課程は、基本的には、幼稚部については幼稚園に準じた領域と自立活動で、また、小学部・中学部・高等部については、小学校・中学校・高等学校に準じた各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間及び自立活動で編成されている。特殊学級についても、特に必要がある場合には、盲・聾・養護学校小学部・中学部学習指導要領を参考として、特別の教育課程を編成することができることとされている。

さらに、教育課程を編成する上での工夫として、学習が困難な児童生徒に関する特例や重複障害者に関する特例があり、これらの規定に基づいて盲・聾・養護学校においては、子どもの障害の状態等に応じて複数の教育課程を編成することができ、各学校において特色のある教育課程を編成し教育活動を展開している。

しかしながら、子どもの障害の状態等に応じて複数の教育課程を編成する中で、目標設定や学習評価においていくつかの課題が生じている。

(1) 知的障害養護学校における目標設定と学習評価

知的障害養護学校においては、小中学校の教科とは異なる知的障害養護学校の各教科とその内容が示されているが、多くの指導は、「領域・教科を合わせた指導」によって展開されている。「領域・教科を合わせた指導」としては、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」が例示されている。「領域・教科を合わせた指導」は、単に領域や各教科の内容を合わせるのではなく、知的障害のある子どもの教育的対応の原則である「生活に結びついた実際の具体的な活動を学習活動の中心に据え、子どもにとって自然で必要性のある具体的な経験を通して学習すること」を重視し、工夫していく指導である。

しかしながら、「領域・教科を合わせた指導」の特性として、集団での活動を基本とするものであり、個別の目標設定やその評価の視点が弱い。さらに、領域・教科を合わせたとしながら、具体的な指導内容の順序性や配列等が考慮されることが少ないことがあげられる。

そのために、個別の指導計画を作成することが多くなった近年では、学校ごとに指導内容の取扱いに違いが生じている。子ども個々の実態に応じた目標設定、評価を実施していく上での教師間の基本的な枠組みが必要と考えられる。

(2) 自立活動を主とする教育課程における目標設定と学習評価

重複障害者のうち学習が著しく困難な児童生徒の場合、各教科、道徳、特別活動の目標内容の一部又は各教科総合的な学習の時間に替えて自立活動を主として指導することができるとされている。特に肢体不自由学校においては、平成16年度の小・中学部における重複障害学級在籍率は75.3%であり、多くの子どもがこの教育課程で学習している。

この自立活動は、「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培うこと」を目標とする。

自立活動の内容については、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な要素である。その内容については、子どもの個々の障害の状態や発達段階に応じた課題に対応できるよう、また障害の重度・重複化、多様化に対応し、適切にかつ効果的な指導を進めるために、五つの区分で示してある。

この区分とは、具体的に指導内容を選定する際の観点であり、「健康の保持」「心理的な安定」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」となっている。

また、この五つの区分のそれぞれの内容は、22の項目で示されている。例えば、「コミュニケーション」の区分において、「言語の受容と表出に関すること」がその一項目である。また、「身体の動き」の区分では、「姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること」がその一項目である。

これらの内容については、各区分ごと又は各項目ごとに別々に指導することを意図しているわけではない。個々の子どもに必要とする項目を、五つの区分ごとに示された内容の中から選定し、それらを相互に関連付けて具体的に指導内容を設定する必要がある。

自立活動の目標を達成するために、このように指導内容を設定していくが、その目標設定や評価においていくつかの課題が生じている。

1) 自立活動に替えた領域・教科の確認と子どもの実態等に応じた各教科等の指導の必要性

第1に、自立活動を主とした教育課程とは、各教科等の学習が著しく困難な児童生徒に対して、各教科等に替えて自立活動を主として指導を行うものである。肢体不自由養護学校においては、子どもの障害の

重度化、重複化に伴い自立活動を主とする教育課程を活用することが多くなった。しかしながら、①どの領域・教科を自立活動に替えたかが曖昧で、②子どもの実態等に応じて、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの指導が必要か否かの検討が十分でないことが指摘される。

さらに、学習が著しく困難な場合は、知的障害を併せ有するとも考えられ、その場合には知的障害養護学校の各教科の内容を活用することも可能である。

これらの学習指導要領の規定をどのように活用したかが曖昧なままで、指導の全てを自立活動で指導しているとして、内容の整理が行われないまま、指導が展開されている場合がある。

このような混乱を整理する上でも、学校教育としての活動を再度位置づけ直し、教育課程を明確にし、活用可能な教科の枠組みで、指導内容を整理する必要があると考える。そのような整理を行った後に、再度、自立活動としての内容を再構築することが重要となろう。

2) 「特例」を活用した教育課程の位置づけ

第2に、自立活動を主とした教育課程、及び知的障害学校の教科という枠組みは、特別な教育課程である。障害が重度で重複している場合には、柔軟に対応可能である利点はあるものの、その位置づけを再度検討する必要がある。

つまり、特例をどのようにとらえるかは難しい課題であるが、「障害が重度だから、『例外』とした対応」とも理解されかねない。また、特例であるがゆえに、教育課程の基本的な枠組みとのつながりが不明確であり、肢体不自由養護学校におけるその他の教育課程や小・中学校との教育課程との連続性が不明確である。この点については、どのように障害が重度で、重複していても教育課程の基本的な軸は同じにする必要があると考えられる。

3) 自立活動の内容について

第3に、自立活動の内容についての課題である。その内容は、子どもの個々の障害の状態や発達段階に応じた課題に対応できるよう、また障害の重度・重複化、多様化に対応し、適切にかつ効果的な指導を進めるために、五つの区分で示してある。そして、その内容は「障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服する要素」の要素と「調和的発達の基盤を培う」の要素が含まれているとされている。この内容の示し方について香川（2003）は、①標準発達に対応する考え方ではない、②具体的な指導内容の構成要素を示している、③示されている内容は必要に応じて選択するメニュー形式である、としている。

この指摘について「障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服する要素」の側面では、適切と考えられる。しかしながら、「調和的発達の基盤を培う」の側面を考えると、ある領域の発達を取り上げれば、その中に何らかの順序性や内容の配列が想定され、実態把握や課題設定においては、そのことを考慮せざるを得ない場合がある。そして、その内容は知的障害養護学校の教科の内容と重なりがある部分であり、その位置づけについて検討する必要がある。つまり、自立活動の目的とその内容の示し方を再度整理する必要があると考える。

(3) 教育課程に関する根本的な課題

障害のある子どもの教育課程の基準を検討する上での視点として、諸外国の特殊教育に対応する教育課程についてその特徴を取り上げ検討すると、次のような点が課題となる（国立特殊教育総合研究所、2004）。

1) 教育課程の改善と学校教育

諸外国と日本の教育の歴史を検討した場合に、大きく異なる点は個のとらえ方にあり、そのことが教育

課程の在り方の鍵となると考えられる。近年、特殊教育において個別のニーズという発想が広まりつつある。また、小中学校において「個に応じた」という点が強調されてきた。

日本の教育、教育課程の在り方は、子ども集団を前提とし、すべての子どもが同じ内容を学習できるものという前提に立って考えられてきた。近年において個が重視される理由は、歴史的に個々の違いを重視してこなかった結果ではないだろうか。そのような態度が学校の文化となり、画一的な学校教育を作り上げてきたと考えられる。子どももそして教師にも違いがあるし、そのことを認めながら、学校が組織として、それらの違いに応じる力をどう高めていくかが問われている。また、その力を高めることが教育課程の改善につながると考えられる。

2) 盲・聾・養護学校の学習指導要領について

小・中学校の学習指導要領とは別に、盲・聾・養護学校の学習指導要領がある。盲・聾・養護学校の教育は、基本的には小中学校の教育に準じるとされている。しかしながら、知的障害養護学校の教科の内容や自立活動の内容などは、小中学校には示されていない内容である。また、養護学校では特例を活用して、小中学校の教育課程の基準には示されていない内容で学習が構成されている場合も多い。

この在り方は「二重アプローチ」とも言えよう。区別された2つのタイプの教育があり、障害があると判断された子どもの多くは通常の教育課程では学習が困難であるとされている。

欧米の多くの国では、この「二重アプローチ」の教育が見直され、「単一アプローチ」や「多重アプローチ」と変化してきている。それとともに1つの教育課程の基準を基礎として、個別のニーズに応じた内容を検討していく方向にある。今後は盲・聾・養護学校の学習指導要領が必要なのか否かが、一つの検討課題である。そのためには、小・中学校の教育課程の構造と重度・重複障害のある子どもの教育における教育課程の構造を同じものとする必要がある。

3) どの子どもにも同じものを前提として

障害の有無にかかわらず、共通の学習内容を準備するという発想が大切であろう。共通の内容を準備した上で、個別のニーズに応じてその内容を修正・変更し、その教育を提供する必要がある。そのためには個別の指導計画が大切になる。その際にも個のニーズに基づき目標を設定し、その目標が教育課程の基準にどのように位置づくかを明確にすることが求められる。学習内容の質の向上は、個別のニーズに応じながら、かつ教育課程を意識しつつ、バランスのいい幅広い内容を検討することで可能となる。また、障害が重度な子どもの場合に、教育課程の基準からはずれることは避けることが必要であるが、その場合には、その根拠を個別の指導計画において明らかとすることが求められる。

6. 求められる確かな力 —よりよい社会参加に向けて—

2006年4月に障害者自立支援法の施行及び障害者雇用促進法の改正等により、障害のある人を取り巻く環境が大きく変化してきている。このような中で、学校教育における職業教育や移行支援教育が課題となってきた。

しかしながら、平成15年3月に盲・聾・養護学校の高等部を卒業した生徒の進路状況をみると、就職者の割合は19.4%であり、全体の5分の1程度である。また、授産施設等を利用しながら、就職を理由にそこを退所した者の割合は、1%程度と極めて低い状況にある。

そこで、学校又は福祉的就労から雇用の場への移行、就業の機会をどのように拡大していくかが重要であり、就労を支援していくネットワークの整備とともに、学校教育で身につける力や高等部等での職業教育を充実させることが鍵となろう。

進路先をいかに決定し、その就業をいかに継続できるかが重要であるが、一方で、小学部や中学部にどのような力をつけ、高等部の進路指導や就業体験でどのような力をつけたかも検討することが必要であろう。

このような視点からも小・中学部段階で、子どもがその力や能力をどのように高めてきたかを評価する実態把握が重要となり、その可能性を追求する適切な目標設定が大切となる。

就労に向けて、どのような力が必要になり、それをどのように評価するかは、大きな課題であり、どのような枠組みが適切かについては検討が必要となろう。

7. おわりに

特別支援教育の目的は、「その児童生徒等が持つ能力や可能性を最大限に伸ばし、将来、社会的に自立し、社会参加することができるよう、その基盤となる『生きる力』を培うこと」にある。この目的は、障害の有無や障害の程度で変わらず、どのように障害が重度で、重複していようとも、その「能力や可能性を最大限に伸ばすこと」が学校教育の目的である。学校教育から大人としての生活へ移行する際にも、それぞれの力に応じた社会参加を実現し、可能であれば就業に挑戦することも意義があろう。

そのためには、大人として生きていく力を確実に身につけることが必要であり、個別の指導計画を基本とし、個々の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を設定し、質の高い授業を展開することが求められる。その際には、教員間や保護者と子どもの実態把握を共有し、適切な目標を設定した授業展開が必要となり、共有可能な実態把握が鍵となる。

このような実態把握を検討する場合には、小中学校における新たな動向である「目標に準拠した評価」の理念についても考慮する必要があるであろう。障害のある子どもの学習評価においても、学習指導要領に示された目標と個人内で設定された目標との関係や位置づけを明確にし、活用できる評価規準や評価基準を検討することが必要となる。

さらに、この実態把握や学習評価の在り方は、盲・聾・養護学校における教育課程に左右される問題である。現行の養護学校の教育課程の課題として、①「領域・教科を合わせた指導」においては、個別の実態把握や目標設定やその指導の評価の視点が弱い、②自立活動を主とした教育課程において、特例による対応であり、小中学校の教育課程との連続性が整理されていず、柔軟に対応できる利点はあるが、教員間や保護者との共通理解が難しい点がある。

「児童生徒等が持つ能力や可能性を最大限に」との目的を実現する上で、これらの課題についてどのような方向で解決していくかが重要である。

重度・重複障害児における共同注意関連行動と
目標設定及び学習評価のための学習到達度チェックリストの開発

第2章 学習到達度チェックリストの開発と活用に関する検討

第1節 障害が重度な子どもの学習到達度チェックリストの提案

1. はじめに

小・中学校の児童生徒の学習状況の評価に関して、基礎的・基本的な内容の確実な習得と、「自ら学び自ら考える力」などの「生きる力」の育成が大切とされている。その評価については、学習指導要領に示されている目標に照らして実施状況を見る評価（目標に準拠した評価）が一層重視されている。

小学校では、国語や算数などの各教科において、その目標、評価の観点及びその趣旨等を踏まえて、各学校で評価基準を作成し、個々の児童生徒の学習状況を適切に評価することが求められている。

盲・聾・養護学校においても小・中学校に準じた教育を行っている場合は、指導内容や方法の違いに留意して、実際に行った指導内容について目標に準拠した評価を行う必要がある。筑波大学附属桐が丘養護学校（2004, 2005）は、肢体不自由の子どもについては、小・中学校の学習指導要領に準じた教育課程の場合、またいわゆる「下学年適用」の教育課程の場合に、その教育計画の作成と評価システムに関する研究等を展開している。そこでは、学習に困難がある子どもであっても、その困難さを考慮して、学習内容として、いわゆる「下学年適用」の教育課程で適切な場合には、従来の各教科の学習状況の評価や目標準拠評価を工夫した取組み展開されている。

しかしながら、これらの学習状況の評価、目標準拠評価については、小中学校の各教科を基本とするものであり、障害が重度な子どもの学習状況の評価については検討した研究はない。障害のために学習に困難のある子どもの学習評価については、どのような枠組みで検討すればいいのか、その基本的枠組みが重要となると考えられる。

このような課題について、青森県立八戸第一養護学校（2003）は、肢体不自由に知的障害を併せ有する子どもについて、いわゆる「知的障害養護学校の各教科による教育課程」における学習評価の研究を展開している。また、宮崎県立宮崎南養護学校（2003）は、知的障害養護学校における評価について検討して、「知的障害養護学校における観点別評価の規準例」を提案している。

これらの取組みは、学習が困難な児童生徒の学習評価を実施する上で、小学校の各教科の枠組みでは、学習の困難さが大きく、その実施が難しく、独自の評価の規準や基準を検討しようとするものである。ちなみに、知的障害養護学校においては、その子どもの障害の状態や発達の程度を考慮して、小・中学校とは別の知的障害養護学校における各教科により教育課程を編成できるとされていて、それらの教科の内容が学習内容となっている。そこでの課題としては、知的障害養護学校の評価の規準の順序性や系列性が検討されていず、また小中学校の教科との連続性をどのように考えるかがあげられる。

そこで、本研究では発達の順序性や系列性を考慮しつつ、学習に困難さが大きな子ども、特に重度・重複障害といわれる子どもを中心に、適切な目標設定を行うための学習状況の評価、学習到達度チェックリスト及び到達度スコアについて提案し、その課題を検討することを目的とする。

2. 目 的

発達の順序性や系列性を考慮しつつ、学習に困難さが大きな子ども、特に重度・重複障害といわれる子どもを中心に、学習状況の評価、目標準拠評価についての学習到達度チェックリスト及び到達度スコアについて提案し、その課題を検討することを目的とする。

3. 方 法

学習到達度チェックリストと到達度スコアを提案する上で、その基本的な枠組みはイギリスの2001年の「改訂版達成目標を設定する上での支援；Supporting the Target Setting Process (revised March 2001)：Guidance for effective target setting for pupils with special educational needs」(Department for Education and Employment (2001)：略称Pスケール)(徳永・宍戸, 2004)を参考にした。また、学習が著しく困難な児童生徒の学習評価としては、大神(2001)の共同注意関連行動及び体験と達成(Experience and Achievement, Brown, 1996)の考え方を参考にした(Marvin, 1998)。さらに、運動・動作の項目については、遠城寺式・乳幼児分析的発達検査を参考に、チェックリストを構成した(徳永, 2005)。

4. 結 果

学習到達度チェックリストの基本構想に関連する研究及びにその特徴を以下にまとめた。

(1) Pスケールについて

2001年の「改訂版達成目標を設定する上での支援；Supporting the Target Setting Process (revised March 2001)：Guidance for effective target setting for pupils with special educational needs」は、イギリスのナショナルカリキュラムのレベル1以下(小学校1年生以下)の子どもの達成目標をどのように設定するかについて、ガイドラインである。

1) 達成目標を設定する上での支援

Department for Education and Employment (1998)は「達成目標を設定する上での支援」として、特別な教育的ニーズのある子どものための目標設定のガイドラインを示し公開した。これは、ナショナルカリキュラムの各教科のレベル1以下の子どもに、どのように学習内容を準備するか、またレベル1から3程度の子どもの、どのように学習内容を準備するかのモデルである。レベル2やレベル3の段階について、特に英語、算数のコアカリキュラムについて、詳細な記述がある。

2) Pスケール

つまり、英語と算数のナショナルカリキュラムのレベル3以下への対応であり、レベル1以下のスケールであるPスケールの導入とレベル1, 2, 3の細分化が実施された。さらに教科前の発達段階にあたる学習内容を領域として取り上げた「個人的及び社会的発達(Personal and Social Development)」という枠組みが提案された。この領域の下位の項目には「相互交渉と社会性の発達(Interaction and Social Development)」「社会生活スキル(Independent and Organizational Skills)」「注意行動(Attention)」に区分けされた。

このガイドブック改訂版が、Department for Education and Employmentにより2001年3月に公開され、「改訂版達成目標を設定する上での支援；Supporting the Target Setting Process (revised March 2001)：Guidance for effective target setting for pupils with special educational needs」であり、PスケールのP1からP3を2分割し、さらに「科学」のPスケールが導入され、個人的及び社会的発達(Personal and Social Development)が削除された。

3) 教科の区分

これらのガイドラインでは、英語の下位区分のPスケールとして「書く」「読む」「話す」があり、コミュニケーションの形成や対人関係の成立の基礎を含むものとされている。

英語の「話す」の到達目標を取り上げると、義務教育のナショナルカリキュラムがレベル1からレベル8までにおいて、各レベルabcの3段階評価であり、24段階で評価される。それ以前の段階には、Pスケールがあり、そのスケールP1からP3が各2水準、P4からP8が1水準で、11段階で評価される。これらの両者を合わせると、英語の「話す」については、合計で35段階で評価が可能となる。

2002年の改訂において、このPスケールを「Pレベル」として、すべての教科において評価するようになっている。

(2) 共同注意関連行動について

大神(2001)は、二項関係(dyad)及び三項関係(triad)における共同注意関連の30項目に、外部基準として遠城寺式発達検査と新版K式発達検査の中から運動能力及び言語能力を追加した質問紙を作成し、1,000名の乳幼児(生後8ヶ月から2ヶ月ごとに6回、延べ人数6,000人)を対象として調査を実施した。この調査による約3,000人のデータをもとに、共同注意関連行動の平均出現時期を示したのが6ページの図1である。

ここでは、この図を参考に乳幼児の発達の行動指標について検討する。

運動・言語発達の項目をみると、「座位」が173日、「つかまり立ち」が226日、「つたい歩き」が277日、「歩行」が359日、「なぐり書き」が384日、「単語模倣」が423日等となっている。これらは、従来の発達検査の項目に基づくものである。

共同注意行動として、「他者意図の理解」「指示・手渡し」「指さし算出」「社会的参照」「遊び・表象」「向社会的行動」のまとまりがあり、それぞれに複数の項目が含まれ、その平均出現日数が示されている。

大神(2002)の研究では、8ヶ月以前の行動として、「他者への発声・関心」「名前への反応」「身体接触への反応」「やりとり遊び」「なん語」「音声模倣」「動作模倣」の項目がある。

これらの指標は、「見る」「聞く」という外界を捉える行動や「動く」という外界に働きかける行動が中心となっている。また、8ヶ月以前になると、他者との関わりも曖昧とならざるを得ない。その意味で、他者への働きかけという行動よりも、環境の一部である他者という物体への行動であり、自分自身への働きかけや物の操作という次元であろう。高次の対人的行動は難しい段階である。

(3) 体験と達成 (Experience and Achievement) について

障害が重度で重複している子どもの学習成果を検討する際に、子どもの体験を区別する手がかりとして提案されているものである。発達初期の乳幼児が外界の対象物や活動に参加していく体験を推測する際の一つの手がかりとなると考えられる。この段階は①「遭遇 (Encounter)」, ②「気づき (Awareness)」, ③「応答 (Response)」, ④「関与 (Engagement)」⑤「参加 (Participation)」, ⑥「積極的関与 積極的取組み (Involvement)」となっている。

(4) 遠城寺式・乳幼児分析的発達検査について

遠城寺式・乳幼児分析的発達検査は、昭和33年(1958)、九州大学の遠城寺宗徳教授らによって発表された。乳幼児向けの発達検査法としては、日本で最初のものであり、昭和49年、子どもの生活環境の変化、検査法の進歩等を取り入れ、改訂作業がなされ、昭和51年に「九大小児科改訂版」として発表されている。

0歳から4歳7か月までの乳幼児を対象とし、検査項目は、移動運動、手の運動、基本的習慣、対人関

係、発語、言語理解の6領域であり、発達をいくつかの領域に分けてテストし、それぞれの領域について評価を出して分析的に乳幼児の発達状況をとらえようとするものである。特徴として、精神面のみでなく身体的発達も含めて全人的に発達状況を分析的にとらえようとしている。

(5) 学習到達度チェックリストと学習到達度スコアについて

重度・重複障害のある子どもにも活用可能なように、1歳前段階の項目を6項目として整理し、表1に示す「学習到達度チェックリスト」を作成した。このチェックリストで学習到達度を評価することは、目標設定のための実態把握の一つであり、評価スコアの総計を学習到達度スコアとした。それぞれの項目の記述内容については、この報告書に「資料」として掲載している。

表2 発達初期の6段階について

レベル6	コミュニケーションの拡大、相互的な関わり、ジェスチャー等での選択
レベル5	コミュニケーションの始発、注意の引きつけ、共同行為の成立、活動と結果のつながりの理解
レベル4	他者とのやり取り展開の予測、対応のパターン化、学習による行動変化
レベル3	外界の受けとめ、一貫した反応、注意の持続、共同行為の芽生え
レベル2	外界への気づき外界や活動への興味と注意の焦点化
レベル1	外界の刺激や活動への遭遇、反射的反応

1) 1歳までの段階の基準として

1歳前段階の項目を6項目として整理する上で、表2に示すような段階でそれぞれの項目の内容を検討した。各段階の項目の内容については、他の研究等を参考に継続的に検討していくことが必要であろう。

2) 教科と観点について

教科（知的障害養護学校）として、国語、算数、生活、体育とした。国語の観点として「聞くこと・話すこと」「読むこと」「書くこと」とした。算数の観点は「数と計算」「量と測定」「図形」とした。また、生活と体育については観点を区別しなかった。

3) 段階とスコアについて

重度・重複障害に対応することを考えて、1歳前の段階を1-1から1-6までの6段階とした。その上に段階として2-1から2-5まで5段階、合わせて11段階とし、各段階にスコアを割り付けた。この段階2-5から小学校1年生の評価につながることを想定した。

表3 国語の「聞くこと・話すこと」の記述

1-6	相互的なかわりに他の人が入ることを促す。 さかんにおしゃべりする。新しい活動を要求するために、大人の所に物を持ってくる。 「いけません」というと手を引っ込める。
1-5	視線を合わせること、ジェスチャー、行動などを通じて、相手の注意をひきつける。やりとりを開始する。 自分自身で声を出し、その声を聞く。
1-4	禁止など、親の話し方で、感情を聞きわける。親しい人やおもちゃなどに向かって、声を出す。行動や顔の表情を真似する。
1-3	親しい人の声に、微笑むなど関心を示す、あやされると笑う。 母親の声と他の人の声を聞き分ける、音の違いがわかる。
1-2	音のする方を向く、親しい人の声に反応する。 アーウーと声を出す。
1-1	突然の音に驚く、元気な声で泣く。

4) 評価の規準の記述

国語の3つの観点については、段階1-1から段階2-5その項目内容を記述した。算数については、段階1-1から1-6までを共通の項目内容の記述とし、段階2-1から2-5まで、算数の3つの観点に分けて記述した。生活と体育については段階1-1から2-5まで、それぞれに記述した。

5) 評価の規準の記述例

例えば、国語の「聞くこと・話すこと」については、1-1から1-6については、表3にあるような記述とした。ここでは、外界の音や人の声を聞くという行為と発声・発語行動の様子を、発達初期の6段階の視点から記述した。

同じように「読むこと」については、見るという行為を中心に記述し、さらに「書くこと」については、手の動きや手での操作を中心に記述した。

4. 考 察

学習に困難さが大きな子ども、特に重度・重複障害といわれる子どもを中心に、学習状況の評価、目標準拠評価を実施するために、イギリスのPスケールや共同注意関連行動等を参考に、学習到達度チェックリスト及び到達度スコアについて提案した。

その提案においては、①1歳までの段階の基準として6段階とし、②国語、算数、生活、体育という教科の枠組で、③段階として1歳までを6段階、その後の5段階とし、各段階にスコアを割り振った、④それぞれの項に評価の規準の記述した。

これらの枠組みや記述の内容については、事例を評価し、指導の成果を評価する等を通して、その妥当性や課題について、検討していくことが求められよう。

第2節 学習到達度チェックリストに基づく実態把握の事例検討

1. はじめに

重度・重複障害の子どもの実態把握においては、子どもの障害の状態や発達段階、特性などを的確に把握することが求められる。この実態把握については各養護学校ごとに項目や内容等が検討され実施されている。特に重度・重複障害の子どもの場合には、共同注意行動が形成される前後における発達・学習評価とその発達支援のプログラムが重要となる。

しかしながら、発達段階を活用しつつ子どもの実態を整理する上で、それらの視点や項目、内容についても学部等で共通としている学校もあれば、特に決められた項目がない場合もある。また、発達の視点で整理した内容は、授業展開と直接につながりが少なく、授業を展開する上では教科の枠組みで実態把握をすることが授業につながりやすいと考えられる。

また、重度・重複障害の子どもの実態把握の場合には、教師による行動記述に頼ることが多く、教師間で共有する実態把握の構造やシステムが必要となっている。

そこで、ここでは発達の内容を含めて、教科の枠組みで整理されている学習到達度チェックリストを活用して、学習到達度スコアを手がかりに、重度・重複障害の子どもの実態把握を試み、その有効性や課題について検討する。

2. 目的

ここでは重度・重複障害の子どものついて、学習到達度チェックリストを手がかりに実態把握を試み、学習到達度スコアの有効性とその課題について検討することを目的とする。

3. 方法

養護学校等において、重度・重複障害の子どもの指導を展開している9名の研究協力者に実態把握を依頼した。依頼の内容は、過去に指導した又は指導しているひとりの重度・重複障害の子どものついて、学習到達度チェックリストで評価し、学習到達度スコアを示すとともに、各項目についてその子どもの実態を記述することであった。2005年9月に依頼し、それぞれ事例については、2005年12月までに回答を得た。その事例報告をもとに、養護学校の研究協力者と協議しながら、各事例として整理した。

また、第3節で取り上げる2事例については、この経過で単に実態把握だけでなく、指導を展開した事例であり、それらについては、実態把握や指導の経緯、指導の結果と課題を整理してもらうように依頼し、事例研究としてまとめた。

なお、学習到達度チェックリスト及び学習到達度スコアについては、前節においてその詳細を記述した。

各事例については、表1に示す項目で整理した。それらの項目とは、1) 学習到達度スコア、2) 事例の概要として、①他の発達学習評価の概要と②本研究の学習到達度評価、3) 評価の概要として①国語、②算数、③生活、④体育、学習課題と指導、の項目であった。

ここでは、9事例のうち、実態把握のみを実施した7事例について検討した。

表1 事例記述の要素

1) 学習到達度スコア
2) 事例の概要として
①他の発達学習到達度評価の概要 ②本研究の学習評価スコア
3) 到達度評価の概要として
①国語, ②算数, ③生活, ④体育
4) 学習課題と指導のポイント
5) 到達度評価実施に関する課題

4. 実態把握の事例

表2 事例1：A（9歳9カ月）肢体不自由・知的障害・視覚障害

A（9歳9カ月）			
スケール		段 階	スコア
国 語	聞くこと・話すこと	1 - 4	6
	読むこと	1 - 3	4
	書くこと	1 - 5	10
算 数	数と計算	1 - 4	6
	量と測定	1 - 4	6
	図 形	1 - 4	6
生 活	生活スキル	1 - 4	6
体 育	運動・動作	1 - 3	4
総計スコア			48

1. 事例の概要

A（9歳9カ月）、肢体不自由・知的障害・視覚障害である。生後すぐに脳腫瘍で、腫瘍摘出手術後、水頭症を併発し、シャント手術。その後腫瘍摘出手術を2回。全盲であり、重度の肢体不自由に重度の知的障害を併せもつ。

(1) 遠城寺式・乳幼児分析的発達検査の結果

移動運動0才5カ月 手の運動0才6カ月 基本的習慣0才4カ月
対人関係0才3カ月 発 語0才7カ月 言語理解 0才6カ月

(2) 学習到達度

学習到達度評価からは、総計スコアは48、平均スコア6

2. 到達度の概要

(1) 国語

1) 聞くこと・話すこと

聴覚については、声かけや日常会話で笑顔が生じたり、声を出したりする。発声として「イタイ」、 「タ

タ」と3,4語みられるが, 明らかな意味を伝えるものでなく, 状況に応じた発声は少ない。理解については, 会話の中で, タイミングよく笑ったりすることがあるが不明である。明らかな音の模倣はみられない。要求を感じさせる発声もみられない。発声を楽しむ行動や物音を探るような行動があり, 音に対しては敏感である。

2) 読むこと

視覚については, 瞬目反射はみられないが, 戸外へ出るとまぶしそうな表情をする。発声を楽しむ行動や物音を探るような行動がある。

3) 書くこと

握りやすい物を手に持たせると, 把握するが2,3秒で離す。キーボードに誘導しようとするが, 手を引っ込めて, 5秒程度は, キーボードで遊ぶという活動を展開させるが, 持続しない。さらに, 自発的な動きに合わせて, 指導者がキーボードを移動させ, 音が出る状況を作っても, 短い時間は注意を向けるが, その活動が長続きしない。

(2) 算数：数と計算, 量と測定, 図形

発声を楽しむ行動や物音を探るような行動があり, 音に対しては敏感である。把握するが2,3秒で離す。5秒程度は, キーボードで遊ぶという活動を展開させる。

(3) 生活；生活スキル

排泄については, 尿意や便意を示す明らかな表情や動作の変化は見い出せない。全介助である。

(4) 体育；運動・動作

車いすのヘッドレストに寄りかかって, 頭部を保持する。座位保持不可であり, 背臥位で過ごす。腹臥位で瞬間的に頭を持ち上げることがある。自発的な動きとしては, わずかな手の動きと頭の動きがみられる。

3. 学習課題と指導のポイント

発達段階としては4ヶ月～11ヶ月程度の幅があり, 外部の対象に対して手を伸ばし外界を探索する, 言語の芽生えを広げる, 目的と手段のつながりを明確に理解することが課題であろう。

聴覚や触覚を活用して, 外界に注意を向け, その注意を維持し, 対象物をとらえるなど, 認知レベルにあった「環境の把握」に関する取組が大切になる。また, 食事場面等の日常生活において, 人に注意を向け, 人とのやりとりを展開する等が重要になる。

①「話すこと」のために, 安心できる大人に発声や表情で応じること, ②「聞くこと」のために, 人の声に注意を向けること, 多様な音を指導場面で教師が準備することが大切であろう。

また, 算数において, 周囲の出来事に確実に反応することや, 国語や算数の領域において, 特定の大人とやり取りが形成されることが核となると考えられる。

体育に含まれる動作に関しては, 自発的な動きである手の動きと頭の動きが広がるような指導が重要になる。その動きによって, 音がする等外界の変化とつながりをもたせ, 動きと外界の変化の関係を理解し, 外界を操作する取組みも重要となる。

4. 到達度評価実施に関する課題

「読むこと」のスコアが低い要因のひとつに, 見るのが困難な点がある。視覚障害の場合に, この項目をどのように修正するかが課題であろう。また, 動きの不自由さがあり, 物を操作することが難しく, それが原因となり, 全体のスコアを低くしている部分がある。

表3 事例2：B（15歳9カ月）肢体不自由・知的障害・聴覚障害

B（15歳9カ月）			
スケール		段 階	スコア
国 語	聞くこと・話すこと	1 - 2	2
	読むこと	1 - 3	4
	書くこと	1 - 6	10
算 数	数と計算	1 - 5	8
	量と測定	1 - 5	8
	図 形	1 - 5	8
生 活	生活スキル	2 - 2	24
体 育	運動・動作	2 - 1	12
総計スコア			76

1. 事例の概要

B（15歳9カ月）肢体不自由・知的障害・聴覚障害（2ヶ月で脳出血 7ヶ月入院。そのときの抗生物質の影響）、脳性まひ（下肢の外反，扁平があり，短下肢装具使用），てんかんがある。

(1) 遠城寺式・乳幼児分析的発達検査の結果

移動運動 1才5カ月 手の運動 1才10カ月 基本的習慣 2才3カ月
対人関係 1才5カ月 発 語 0才2カ月 言語理解 0才0カ月

(2) 学習到達度

学習到達度評価からは，総計スコアは76，平均スコア9.5

2. 到達度の概要

(1) 国語

1) 聞くこと・話すこと

聴覚については，難聴であり，声に反応することがほとんどない。人の身振り，動き，または周囲の状況をもとにして判断している。発語は笑うときに「おっ」と声を出す。トイレの時に下腹部を叩くことをサインとして習得した。給食でおかわりが欲しいときは，そのお椀を教員に差し出す。理解については，教室でBの席や，帰るときには乗るバスを教師が指さすことでその方向を理解する。動作模倣は，下腹部を叩く，頭を下げること，手を叩くことができる。要求を感じさせる発声はみられない。

2) 読むこと

見ることについては，斜視で横目で物を見る。緑色が好きで積み木では緑色を選ぶ。

3) 書くこと

ハサミで紙を小さく切ることが好きである。積み木を並べて遊ぶ。シールを貼って遊ぶ。

(2) 算数：数と計算，量と測定，図形

給食の配膳で，おぼんに牛乳1本ずつと教えると その上に牛乳を1本ずつ置くことができ，1対1の対応が可能である。

(3) 生活；生活スキル

排泄については，尿意，便意を下腹部を叩くことで示す。または自分でトイレに行く。靴を脱ぐ。ズボ

ンは上げ下げができる。上着を開いて頭に乘せると、頭を出し、袖を通す。上着の裾を下に持っていく。

(4) 体育；運動・動作

脳性まひのため 左右に揺れた歩き方になる。走ることはできないが、1時間程度歩くことができる。

3. 学習課題と指導のポイント

聴覚的な情報で伝え合うことが困難なため、それを補うための視覚的、触覚的な手がかりが重要となる。現在は直接的に使用している道具を媒介にさせることで要求を伝える。例えば、おわんを出して「おかわり」など。関わる教員も生徒がいつも使用している物で次の活動を知らせている。例えば、トイレットペーパーで「トイレ」など。

今後は、徐々に身振り、写真カードなどの間接的で象徴されるもので、お互いの意図を交換するようにつなげていきたい。遊びは固定的で、数少ない状況であるので、遊びの種類を増やしていきたい。

相互的な関わり方（意図の交換）の広がりを目指していきたい。相互に伝える手段、理解の拡大、また情緒の共有が課題となるであろう。

4. 到達度評価実施に関する課題

難聴のため聴覚的情報を取得することが困難である。そのため、言語・コミュニケーションにおいて、このことが大きく影響をしている。スコアでは国語の聞くこと・話すことのスコアが低い。

運動面では、走るなどの粗大運動が下肢のまひのためにできず、物をつまむ、並べる等の手指の操作性は高い。

評価の記述内容で、判断を迷う項目があった。

5. その他

教科の枠組みで、重度・重複障害の評価をすることに関して、肢体不自由、知的障害の養護学校等では、国語、数学（ことば、かず）を中心として子どもの能力別グループを作り指導している。教科グループは国語、数学等教科の学習をしている。一方障害が重度なグループは、その子どもの発達課題を目標としている。その2つのグループの教育のつながりが教員間で理解しにくい。この評価を使うことで、教師間の連携が改善すると考える。教科としての国語、数学の指導を成立させるためには、どのような力が必要となるのかを考える鍵となろう。

表4 事例3：C（7歳11カ月）自閉症・知的障害

C（7歳11カ月）			
スケール		段 階	スコア
国 語	聞くこと・話すこと	1 - 5	8
	読むこと	1 - 4	6
	書くこと	1 - 4	6
算 数	数と計算	1 - 4	6
	量と測定	1 - 6	10
	図 形	1 - 5	8
生 活	生活スキル	2 - 2	24
体 育	運動・動作	2 - 1	12
総計スコア			80

1. 事例の概要

C（7歳11カ月）で、自閉症・知的障害である。

学習到達度

学習到達度評価からは、総計スコアは80、平均スコア10

2. 到達度の概要

(1) 国語

1) 聞くこと・話すこと

名前を呼ばれると振り返ったり、隣の教室などから自分の教室に戻ったりする。また、欲しいもの（好きな箱や水筒）があると手を重ねて、「ちょうだい」と表現することがある。「帽子、靴、タオル、エプロン」などの身近なものの名称を理解していて、指導者がその名称を言うと取りに行くことができる。

2) 読むこと

お菓子などの箱を並べて遊ぶことがあるが、特定の箱を好むことが多い。特定の友だちの前で自分から臥位になり、かかわるように誘うような行動がある。

3) 書くこと

スコップで砂をすくってバケツに入れたり、水道の水をバケツに入れて砂場に運んだりすることがある。鉛筆やクレヨンをもって画用紙いっぱいになぐり書きで書くことができる。

(2) 算数：数と計算、量と測定、図形

砂遊び、水遊びが好きで、使いたい道具を自分で探し、バケツなどの道具を自分で探して持ってきて使うことがある。登校後の荷物の整理では、カバン、タオル、エプロンの袋を所定の場所に置いたり、かけたりすることができる。提示された絵カードと同じカードを選んだり、色ごとにボールを分けたりすることができる。

(3) 生活；生活スキル

着替えでは働きかけがあると自分で服を脱ぐことができ、服を着やすいように渡されると一人で着ることができることが多い。トイレに行きたいことを伝えることはできないが、尿意があると自分からトイレへ行くことがある。一人で靴を履くことができるが、かかとを踏んだ状態になることがほとんどで、働き

かけがあると座ってかかとを入れることができる。

(4) 体育：運動・動作

一人で滑り台の階段を上ることができ、滑り台を滑って遊ぶことができる。

3. 学習課題と指導のポイント

Cは自分の欲しいものがあると、そのものに近づいて声を出して大人を呼ぶことがある。この時に簡単なジェスチャーを使って「ちょうだい！」ということ伝えられるように指導を行っている。これは「国語」の「聞くこと・話すこと」において「コミュニケーションの広がり」を課題とすることに合致している。「読むこと」については、本などの教材に注目したり、服や靴の着脱時に手元などを見たりすることが大切になってくる。「書くこと」については、指導者が手を添えてなぞり書きをすることが中心となっているが、この評定から考えると、手指の巧緻性を高めることやマークやシンボルに着目した学習を設定していくことも必要になる。

また、普段の遊びでお気に入りのものができるとそれを転がしたり、いろいろな場所に置いたり長い時間集中して遊ぶことができ、他の活動を始めるときに一度片付けると片付けた場所を記憶していたり、思い出して探すような行動がある。「算数」の時間ではないが、学校生活の中でこうした遊びや指導者とのやり取りの中で算数的な視点を持って指導している。「算数」の時間では、この他指導者とのやり取りを広げていく活動を中心としていきたい。「生活」「体育」においては、初めて行う学習や運動に対して怖がることもあり、課題がスムーズに受け入れられないことがある。指導者と一緒に取り組むことで安心感を持ち、新しいことを受け入れていけるよう援助し、相互的なかわりが持てるようにしていきたい。

4. 到達度評価実施に関する課題

「国語」についてはやり取りの場面でどんなことができるのか、どんな行動が見られるのかをそれぞれの項目に当てはめていくと段階が分かりやすく、スムーズに評定することができた。「生活」「体育」も同じように行うことができ、これらの教科では他の指導者との間においても評価を共有することは比較的容易であると考えた。

「算数」については「1－6」までの段階では3項目を分けずに記述されているが、評定を行うと3段階それぞれにあてはまる部分があるので、「数と計算」は「記憶」に着目しとらえることにした。Cは登校後の日課として持ち物を所定の所への整理を行っている。タオルなどを指導者がかばんから出して見せると、それを受け取りいつもの場所に片付けることができるが、援助しないと、かばんを下ろした後、持ち物の片付けを始めることはできない状態にあり上記の評価とした。同様に「量と測定」では「探索」に、「図形」では「操作」に視点をおくことにした。しかし、このように自分なりに項目を分けて考えることは、他の指導者と評価を共有して上での妨げになるのではないかと感じた。

表5 事例4：D（7歳5カ月）肢体不自由・知的障害

D（7歳5カ月）			
スケール		段 階	スコア
国 語	聞くこと・話すこと	2 - 2	24
	読むこと	2 - 3	36
	書くこと	2 - 1	12
算 数	数と計算	2 - 1	12
	量と測定	2 - 3	36
	図 形	2 - 1	12
生 活	生活スキル	2 - 1	12
体 育	運動・動作	1 - 4	6
総計スコア			150

1. 事例の概要

D（7歳5カ月） 肢体不自由・知的障害であり，上肢下肢ともに重度の肢体不自由であり，特に右まひが強い。1歳6ヶ月で診断され，水頭症を併発し，2歳のときにシャント手術を行う。現在は機能的に必要なが摘出手術は行っていない。聴覚刺激に敏感に反応する。

学習到達度

学習評価からは，総計スコアは150，平均スコア18.75

2. 到達度の概要

(1) 国語

1) 聞くこと・話すこと

聴覚優位であり，人の話し声や遠くの物音など，聴覚刺激に過敏に反応する。本児についての話であれば，聞く姿勢をつくることができる。話すことに関しては，自分の興味関心のあることを一方的に話すことが多い。3語文での表現が多い。

2) 読むこと

見ることは可能だが，注視することが難しい。多くの場面では，刺激に左右され，目的物を探し出すことが難しいことがある。選択刺激としては5つ程度であれば，選択可能である。平仮名文字の形を見分け6割程度であれば，マッチングすることができる。10個程度のシンボルの意味が分かる。

3) 書くこと

ある程度の太さがある物であれば，手掌を閉じて，長時間でも把持していることができる。ひじ，手首に力を入れて固めるようにし，肩から腕全体を動かす動きになる。なぐり書きが可能である。

(2) 算数：数と計算，量と測定，図形

1から10までの数唱ができる。校歌など歌の歌詞を覚え，暗唱することができる。一日のスケジュールの中で，2，3の予定を覚えていることができる。比較するものに顕著な違いがあれば，大小，長短の違いを判断することができる。積み木を積み上げていくことを好む。簡単な図形の弁別が可能である。

(3) 生活；生活スキル

排尿感覚を感じ，伝えることができるようになってきている。手のひらにおさまる太さの補助具を使用

することで、食具を使って食べることができる。

(4) 体育：運動・動作

馬蹄形の歩行器を使用することで、直進の移動をすることができる。車いすの操作は難しい。床面で寝返り、腹這い移動が可能である。あぐら座位は不安定であり、上体を前方に倒した姿勢で数十秒保持する。上肢は主に左側を使用する。大きく腕を振る動きがある。微細な運動では、親指と人差し指の側面を使用し、物をつまむことができる。

3. 学習課題と指導のポイント

様々な刺激に対して強い意図もなく関心を引かれやすいので、①目的意識を継続して活動を成し遂げることで、②相手に合わせて一緒に活動する経験の拡大、③視覚的な認知の面から違いをとらえて識別する力を高めることが課題であろう。

①については、言語の領域でのスコアが高くなっていることから、聴覚からの刺激を調節し、学習を進めるための支援となるものを中心に呈示するなど、言語からのアプローチを展開することが、子供の意欲を高めていくためには有効ではないかと考えられる。音刺激に大きく影響を受けることを考えると、本児に与える言語刺激は、教師間においてある程度共通の理解を図り、統一した言葉掛けや言葉を掛けるタイミングに配慮することが重要であろう。評価にあたっては、短いスパンでの取組を設定し、その変容を促しながら評価していくことが良いと考えられる。②については、同じパターンでの学習を展開し、本児自身が見通しをもつことができるようになることが大切である。活動に見通しをもつことで、活動内容に対しての安心感をつくり、本児の視点を活動内容から活動の仕方へと導いていくことで、活動にかかわりのある人への意識を高められると考えられる。体育に含まれる動作のスコアが低いことを考えると、身体の動きを支援しながら活動する場面は本児の心理的満足感を引き出しやすく、感覚的に学習課題に気付くことができる有効な場面として考えられる。③については、身体的な動きでの制限が聴覚からの刺激処理を得意とし、物を操作する経験の乏しさが視覚認知の弱さを導いていると考えられる。そのため、物の操作を伴った活動場面の設定と、聴覚刺激を制限した環境設定をすることを大切ではないかと考えられる。

4. 到達度評価実施に関する課題

評価観点の内容幅が広く、評価者によってスコアに開きができる。肢体不自由の場合、操作性等、技術的な面でスコアを下げる傾向にある。

表6 事例5：E（8歳7カ月）知的障害・自閉症

E（8歳7カ月）			
スケール		段 階	スコア
国 語	聞くこと・話すこと	2 - 1	1 2
	読むこと	1 - 5	8
	書くこと	2 - 2	2 4
算 数	数と計算	1 - 6	1 0
	量と測定	2 - 1	1 2
	図 形	1 - 6	1 0
生 活	生活スキル	2 - 3	3 6
体 育	運動・動作	2 - 2	2 4
総計スコア			1 3 6

1. 事例の概要

E（8歳7カ月） 知的障害・自閉症である。極度な偏食と睡眠障害がある。多動で教室や家から飛び出すことがある。高所登りや自己刺激行動が見られる。

(1) 遠城寺式・乳幼児分析的発達検査の結果

移動運動 3才0カ月 手の運動 2才0カ月 基本的習慣 1才5カ月
 対人関係 2才2カ月 発 語 1才8カ月 言語理解 1才10カ月

(2) 学習到達度

学習到達度評価からは、総計スコアは136、平均スコア17

2. 到達度の概要

(1) 国語

1) 聞くこと・話すこと

言葉での指示はあまり理解できず、具体物を提示したり写真カードをみせたりなどの視覚的援助が必要である。発語は他者を意識することなく、早口でつぶくことが多い。少しずつ他者に向かって「やってー」「ちょうだい」など話しかけることが増えてきた。して欲しいことは、他者の手をもって動かすクレーン行動や写真カードで伝えることが多い。

2) 読むこと

文字に対する興味は強く、ひらがなやカタカナを拾い読みしている。文字に興味はあるが、名前の理解など、具体物とのつながりが弱い。

3) 書くこと

10センチ四方に、少し太いロープ等で立体的に形作られている自分の名前などをなぞることができるようになってきている。

(2) 算数：数と計算、量と測定、図形

パターン化している行動、登校時に鞆の中身を特定の場所にかたづけたりすることはできる。自分のやりたいことを写真カードで伝えようとするが、カードが見あたらないとカード入れを探す。または、カードがありそうな場所を探す。1から5までの数字のカードを順に並べて、「イチ、ニー、サン」と読むこ

とはできる。しかし、「1」や「イチ」が量として、それぞれに対応していることは確実には理解できていない。

(3) 生活；生活スキル

排泄，衣服・靴の着脱は自立している。食事が極端に偏食で，給食もほとんど食べない。スプーンやコップを使う場面は，観察されない。食べる際には，手で食べ物をちぎりながら，確認して食べている。

(4) 体育；運動・動作

高いところが好きで，バランスはいい。一方でブランコがうまくこげない点がある。

3. 学習課題と指導のポイント

他の項目に比べて「読むこと」「数と計算」「図形」のスコアが低い。これは集中して対象を見ることが難しいことと関係があると考えられる。文字など興味のあるものに対しては，注意を向けることができるが，人やものに対して注意を向けることがこれからの課題である。

人に注意を向けることで，かかわりに気づき，一緒に活動することを楽しめるようになることが大切である。それは「ふれあいあそび」を要求するようになったり，模倣の力を育てることになり，人とのやりとりやことばの基礎に繋がっていく部分である。

またものをよく見ることで，ものの性質や操作の仕方を学んだり，周囲の状況を感じる力が期待できる。

指導において重点となるのは，伝えたい気持ちをしっかり育てることである。要求する対象物を捉え，伝えたい相手を意識し，確かに伝わったという実感を積み重ねることがさらに興味の幅を広げ「見る力」「見続ける力」「自分でやってみたいという意欲」につながっていく。またよく見るためには，実態に応じたわかりやすい提示の仕方が大切である。視線を合わせやすいような教師の位置，文字を添えた写真カードや，動きの見本，教室の整備，シンプルな指示など環境を整える工夫が必要である。

表7 事例6：F（11歳0カ月）肢体不自由・知的障害

F（11歳0カ月）			
スケール		段 階	スコア
国 語	聞くこと・話すこと	1 - 5	8
	読むこと	1 - 5	8
	書くこと	1 - 5	8
算 数	数と計算	1 - 4	6
	量と測定	1 - 4	6
	図 形	1 - 4	6
生 活	生活スキル	1 - 4	6
体 育	運動・動作	1 - 4	6
総計スコア			54

1. 事例の概要

F（11歳0カ月） 肢体不自由・知的障害である。生後すぐに先天性筋緊張性ジストロフィーと診断され、約1年間入院する。現在は養護学校の重複学級に在籍している。入学時は、座位姿勢が不安定で疲れやすかったため、臥位姿勢が多かった。少しずつ座位姿勢が安定し、居座り移動や四つ這い移動ができるようになった。筋萎縮、筋力低下が目立った様子はみられない。

(1) 遠城寺式・乳幼児分析的発達検査の結果

移動運動0才8カ月 手の運動1才0カ月 基本的習慣0才11カ月
 対人関係1才2カ月 発 語0才6カ月 言語理解 1才0カ月

(2) 学習到達度

学習到達度評価からは、総計スコアは54、平均スコア6.75

2. 到達度の概要

(1) 国語

1) 聞くこと・話すこと

教師からの声かけのみの働きかけでは理解が難しい。禁止など話しかけだけでは、その感情の聞き分けは難しい。しかし、声かけとジェスチャーを併用すると理解できる場合がある。「おいで」「ちょうだい」「ドア開けて、閉めて」「トイレに行こう」などは、理解できる場合がある。また、「ちょうだい」については、本児が自発的に教師に働きかけることもある。

自発的な言葉は、「先生」、呼びかけの意味である「カッカー」、歌う意味である「オーオー」、嫌なときの「イヤ」であり、「イヤ」は首を振りながら発声する。

2) 読むこと

おもちゃ、VTR、CDラジカセなどには興味を示さない。教室の引き戸の開閉音、室内のブランコを揺らすことや衝立を叩くことなど、直接に働きかけて即座に音や動きとして、反応が示されることに興味を持ち、それが遊びに広がり繰り返す。物を投げるなど友達がしていることを模倣したり、友達に手を伸ばしてちょっかいを出すなど、友達や教師の注意を引く。

3) 書くこと

CDラジカセの開閉スイッチを上手に押す。鉛筆を手指回外で握り、一瞬（5秒程度）はなぐり書きをするが、すぐに鉛筆を離し、持ち続けることはみられない。キーボードを、友達が叩いていると、近づいて自分でも叩く。太鼓は、教師と一緒に叩く。シール貼りは、部分的にはがしておくで親指と人差し指でそれをはがすことができる。しかし、そのシールを貼ることは難しい。

(2) 算数：数と計算，量と測定，図形

キーボード遊びをしている友達や教師に近づいて、声を出す。

(3) 生活；生活スキル

給食は、スプーンを用いて手指を回内して握るが、上手に食べ物をすくうことが難しい。牛乳はストローで飲む。飲食物について、舌を鳴らして要求することがある。コップで飲む際には、教師の手助けが必要である。排泄については、前もって分からないので、時間排泄である。上手に排泄できると自分から拍手をしたり、頭をなでたりする。

(4) 体育；運動・動作

いつもは座位姿勢である。膝立ちの姿勢や四這い移動も可能である。教室以外の移動は、車いすである。車いすの操作はわずかに可能であるが、遊び程度で、移動は難しい。

3. 学習課題と指導のポイント

学習到達度チェックリストで評価すると、全体的なスコアは6～8である。国語ではコミュニケーションの始発や注意をひきつける段階であり、算数ではやりとりの予測、対応のパターン化などの段階である。生活や体育では、座位姿勢が安定してきて、簡単な手の操作ができる段階である。

これらの実態把握、評価から想定される課題は、コミュニケーションの広がりや他者との相互的なかわりの拡大、ジャスチャート等での選択である。

想定される課題の指導において重点となることは、高次のコミュニケーションを成立させるために、他者と相互的なかわりが確かになるためのコミュニケーションの拡大である。

そのためには、その活動を展開する際に、人や物へのある程度の注意の集中と持続力が必要であり、人への関心の深まりや自分のからだへの気づきなどが重要な学習指導の観点となると考えられる。

入学から現在まで、筋萎縮と筋力低下については、目立った様子はない。むしろ、運動発達は緩やかであるが、姿勢の安定や操作等は進んできている。この運動発達が後退しないような、又は維持できるような取組も不可欠であろう。

表8 事例7：G（7歳2カ月）肢体不自由・知的障害・視覚障害

G（7歳2カ月）			
スケール		段 階	スコア
国 語	聞くこと・話すこと	1 - 3	4
	読むこと	1 - 3	4
	書くこと	1 - 2	2
算 数	数と計算	1 - 3	4
	量と測定	1 - 3	4
	図 形	1 - 3	4
生 活	生活スキル	1 - 2	2
体 育	運動・動作	1 - 1	1
総計スコア			25

1. 事例の概要

G（7歳2カ月） 肢体不自由・知的障害・視覚障害であり、37週帝王切開にて出産。生後2ヶ月で硬膜下血腫による髄膜炎発症。生後6ヶ月以降経管栄養摂取となる。痰の排出のために吸引が必要である。重度の肢体不自由に重度の知的障害、視覚障害、てんかんを併せ有する。

学習到達度

学習到達度評価からは、総計スコアは25、平均スコア3.13

2. 到達度の概要

(1) 国語

1) 聞くこと・話すこと

視覚障害があり、聴覚が優位である。周囲の人の声や気配に注意を向ける様子がみられ、家族やなれた人の声は聞き分けている行動がみられる。特に姉や子ども声には笑顔を見せることもある。好きな歌や揺れを伴う遊びで笑顔がみられる。「アー」と小さな声を出したり、呼吸音（深い呼吸）や口の動き（モグモグ用）によって、感情を表しているような行動がある。

2) 読むこと

視覚は、明暗程度と推測されるが、音刺激への眼球の動きがみられる。縞々の視覚刺激の呈示に対して、明確ではないが遅れて眼球運動がみられる場合がある。太陽の下に出ても、まぶしそうな表情はみられない。音源の方に視線が動く様子はあるが、注視や追視は難しい。

3) 書くこと

物を握り続けることが難しい。手の甲側を使ってキーボードを動かす、音を出したり、手首に鈴をつけると自分から手を動かす、鈴を鳴らす行動がある。転がしやすい位置にボールを置くと、肘を動かして、ボールを押し、ボールを転がすことがある。

(2) 算数：数と計算、量と測定、図形

物を握り続けることが難しく、手の甲側を使ってキーボードを動かしたり、手首に鈴をつけると自分から手を動かしたりする。

(3) 生活；生活スキル

排泄については、尿意や便意を示す明らかな表情や動作の変化は見い出せない。おむつ交換時に排泄していない場合に、おむつをはずすと排尿することがある。日常生活について活動全般で全介助である。

(4) 体育；運動・動作

四肢の関節の可動制限、脊柱の変形などが顕著で、特に上肢の可動域は非常に狭い。自発的な運動は、わずかな手の動きと眼球の動きであり、頭部は支持された状況で左右の動きがみられる。体調や不安などで筋緊張が高まり、自発的な動きにも影響する。

3. 学習課題と指導

発達段階としては初期の段階であり、運動機能の制約が大きく、表出が難しい点に加え、特定の大人への愛着や感情の分化に弱い点がうかがえる。安心感を与えるような身体接触を中心とし、特定の大人との応答的な関係を育てる中で、自分が他者を含む外界を動かす存在であることに気づくことが重要である。

①「話すこと」のためには、特定の安心できる大人に発声や表情で応じること、②「読むこと」のためには、見やすい環境や教材を設定し、刺激に注意を向け、それを持続すること、③「書くこと」や体育においては、自発的な動きのある上肢や頭の動きでスイッチなどを操作して、遊びを広げていることが課題となろう。その動きの中で、動きと外界の変化を理解し、外界を操作する取組も重要となる。

4. 到達度評価実施に関する課題

全体的に低いスコアとなった原因の一つに、運動機能障害が重度であり、随意的に動かせる身体部位が限られていて、その動きも微弱であることがあげられる。さらに、運動まひが頭部の動きだけでなく、眼球の動きにも影響していて、注視や追視が難しい。この点もスコアが低くなった原因であろう。

自発的な運動を他者がうまく援助する中で、呈示された課題に応じたり、瞬きや呼気、心拍等を取り出し、評価する方法があればいい。

肢体不自由の児童で、身体の動きに障害があったり、視力に障害があつて、自発的な動きが制限されている場合に、外界を認知し、理解している程度をどう推測するかが課題である。動きがあれば、「好きな物に手を伸ばすだろうな」という行動の様子はあがるが、明確に到達度の評価ができない。

5. 実態把握の事例の考察

重度・重複障害の子どもの実態把握では、教師による行動記述に頼ることが多く、教師間で共有可能な実態把握の構造やシステムが必要となっている。

ここでは、教科の枠組みで整理されている学習到達度チェックリストを活用して、学習到達度スコアを手がかりに、重度・重複障害の子どもの実態把握や課題設定を試みた。研究協力者に依頼し、指導した又は指導しているひとりの重度・重複障害の子どもについて、学習到達度チェックリストで評価し、学習到達度スコアを示すとともに、各項目についてその子どもの実態を記述した。

その事例報告の経緯をとおして、浮かび上がった課題について考察する。

(1) 実態把握、目標設定の枠組みとして

学習到達度チェックリストは、学習評価のためのツールの一つである。一般的に評価については、3つのタイプがある。それらは、診断的評価、形成的な評価、総括的評価である。小・中学校の学習評価としては、学年等で設定された目標に対してどの程度到達できたかの総括的評価が検討課題となっている。

1) 個別の実態把握と目標設定

しかしながら、障害のある子どもの場合には、学習に困難さがあり、当該学年で示された目標に従って、どの程度達成したかを評価したとしても、その子どもの学習を改善する上では意味を持たない。

つまり、障害がある子どもの場合には、それまでの学習状況を把握し、それを基に目標設定し、その目標に対してどの程度達成できたかを評価する必要がある。よって、授業においてどの程度達成できたかの評価も重要であるが、より前提となるのは、これまでの学習状況を的確に捉えて、適切な目標設定を行うことである。

2) 理解しやすい共通の枠組み

また、実態把握と目標設定についてはいくつかの水準がある。例えば、ある教科の授業で、その授業における対象児の実態と授業の目標、また授業でその目標が達成できたかの評価があろう。別の水準としては、年度始めにその子どもの実態を把握し、1年間の指導目標を設定し、年度末にそれがどの程度達成できたかの評価がある。

この学習到達度チェックリスト及び学習到達度スコアは、日々の授業の改善につながるものというより、学期や年度など長期の取組のためのツールと考えている。長期目標や短期目標を設定する上での的確な実態把握を行うためのものである。

研究協力者からは、「日々の実践を改善するには、もっと詳細な実態把握、目標設定のツールが必要であろう。このチェックリストは、あくまでも教師個人の視点の偏りを修正し、指導経験の違いから生じる理解の隔たりを修正し、共通理解を図るためのツールと考えられる。」の意見があったが、それがこのチェックリストの機能と考えている。

そのようなツールのひとつの条件としては、学校関係者や保護者、関連機関の人々にとって理解しやすく、活用しやすいものが必要となる。

(2) 1歳までの段階の基準として

1歳前段階の項目を6段階とし、それぞれの項目の内容で評価した。この点については、6段階のポイントを明確にすることとそれぞれの段階ごとに含まれる行動のレパートリーを整理し、代表的な行動を具体的に記述することが課題であろう。

(3) 教科とその観点について

ここでは、教科を国語、算数、生活、体育とした。国語の観点として「聞くこと・話すこと」「読むこと」「書くこと」とした。算数の観点は「数と計算」「量と測定」「図形」とした。また、生活と体育については観点を区別しなかった。

1) 教科とその観点

それぞれの教科の記述内容からは、発達初期の内容を整理したため、小学校の国語、算数をイメージすると少し異なると考えられる。国語には、「聞くこと・話すこと」のようにコミュニケーションの基本的な要素であり、算数には「物の有無、区別」のように環境の把握の基本的な要素が含まれている。

まずこれらの教科の枠組みについて、算数の観点の「数と計算」「量と測定」「図形」については、初期段階は、共通の項目記述となっている。その後は区別して分けて記述したが、事例Cの担当者からは次のようなコメントがあった。

「数と計算」は「記憶」に、「量と測定」は「探索」に、「図形」は「操作」に視点をおいて評価した。この視点を明確にしないと、他の指導者と評価を共有する上で混乱が生じるのではないか。

この点については、それぞれの観点について、小学校段階では分けることが容易であるが、発達初期の段階でどの視点到該当するのか、明確化が必要となり、今後の検討課題であろう。

次に、国語の観点「聞くこと・話すこと」と一つのまとまりになっているが、2つの要素が含まれていて、分ける必要があるか否かは検討が必要である。

さらに、教科の枠にとらわれ過ぎると、子どもの本来つきたい力に深まりのある議論を回避する傾向になる危険性があり注意が必要である、という指摘があった。

2) 教科という枠組み

事例Bの担当者からは、「肢体不自由、知的障害の養護学校等では、国語、数学（ことば、かず）を中心として児童生徒の能力別グループを作り指導している。教科グループは国語、数学等の教科の勉強をしている。重度のグループは、その子の発達課題を目標としていて、その繋がりが教員間で理解しにくい。このチェックリストを使っていくと、基本的な枠組みがあって、その連携が容易になると思う。教科としての国語、数学を成立させるためには、どのような力が必要となるのか。その道筋をたどれそうである。」との意見であった。

また、「学校の授業科目から発達、成長を検討し、学習そのものを追っていくことは有益である。」との意見があった。

(4) 段階とスコアについて

重度・重複障害に対応することを考えて、1歳前の段階を6段階とし、その上に段階として5段階、合わせて11段階とし、各段階にスコアを割り付けた。その後は小学校1年生の評価につながることを想定した。

スコアとして数値が示されるとその妥当性が議論になるが、事例の担当者の意見としては「スコアは一つの指標にしか過ぎない。」「数値そのものよりも、その観点における適切な目標設定が重要と考える。」との指摘があり、これらの指摘は重要なことと考える。なぜなら、より大切になるのは、チェックリストを活用して、その実態把握を教師間で共有し、目標設定に役立てることだからである。

事例の担当者から「取り上げた自閉症の子どもだと『生活』『体育』の評定が『国語』『算数』に比べ高くなる傾向がある。逆に運動障害の子どもだと『生活』『体育』の評定が低くなる。そのように障害特性で違いが生じるので、4教科の総スコアや平均スコアをあまり重視せず、参考値程度に考えることが大切である。」との指摘があった。

また、段階については1才前を6段階、その後は5段階と大枠で示した。細かくすればできるものの、共通理解を図る意味では、この段階が限度であると考えた。

(5) 評価の項目内容の記述

例えば「聞く・話す」については、人の声や音を聞くという行動と発声や発語行動の様子を、発達初期の6段階の視点から記述した。

1) 項目を可とするための条件について

1つの項目に複数の要素があり、どう判断するか迷ったという意見が複数あった。該当項目の要素のすべてが可であれば問題はないが、一部分が可の場合に、どのように対応するのかが曖昧であった。項目が3要素であれば、①2要素は可であれば、その項目は可とするか、②全て可でなければ、その項目は可としないとするか検討が必要である。

さらに、各項目の内容について、「重なりがあり、判断が難しい部分がある。」との指摘があった。事例Bの担当者からは「これはできるが、これはできないというのがあり、段階を選ぶのに迷った。」との意見であった。

事例Dの担当者からは、「評価観点の内容幅が広く、評価者によってスコアに開きが生じる」との指摘があった。

記述内容を検討し、評価しやすい内容に整理する必要がある。

2) 障害の要因をどう考慮するか

また、視覚障害、肢体不自由など、活用が困難な感覚や身体の動きを考慮した内容について検討することが必要である。

事例Aでは視覚障害のために「見ること」に制限があり、読むことのコアが低くなる。また、事例Bでは、聴覚障害のために外界の音の知覚認知に制限があり、「聞くこと・話すこと」のコアが低くなる。さらに事例Aや事例Gの場合には、重度の肢体不自由があり、自発的な動きに困難がある。その場合は、外界に表出する行動に制限があり、全体的にコアが低くなってしまふ。

障害の状態に応じて、適切な対応、代理的な手段を工夫することが必要であり、このような場合には、事例Gの担当者の指摘のように「瞬きや呼気、心拍等を取り出し、評価する方法」を工夫することが必要となろう。

(6) 評価の実施上の課題

評価者の主観的な判断となってしまう、評価者の経験の違いで評価が左右される可能性がある等の指摘があった。子どもの細やかな行動を読み取れずに、低く評価してしまう場合や子どもの行動に意味を付けすぎて、高く評価してしまう場合等が考えられる。主観的な判断や経験による違いを避ける工夫としては、複数の教師の目で評価していくことがあろう。

一方「段階の判断については、主観的であることは他のアセスメントと同じであるが、スケールが大きいので、大体の枠という感じで収まるのがよい。」との意見もあった。

的確に実態を把握するためには、スケールを細かくすることも必要であり可能であるが、そうすると、判断がより主観的になるため、コアへの影響が大きくなることが考えられる。

ここでのポイントは、実態把握、目標設定を行い、その後の指導のへとつなげていくことを考えると、大枠でまず捉えることも必要であり、その後に詳細については、別に検討するという段階設定もあろう。

(7) その他

ここで提案している学習到達度チェックリストについては、子どもの実態の概略を把握するためのものである。障害が重度で、学習が著しく困難な子どもの場合には、このリストで学習状況を評価すると、コアに変化がなく、学習の成果が示せないことも考えられる。このリストで把握できな部分については、他の評価ツールを活用したり、子どもの行動記述で評価することが必要となろう。より詳細な実態把握、目標設定は、スケールが細かなチェックリストを活用することが大切である。

(8) まとめとして

教科の枠組みで整理されている学習到達度チェックリストを活用して、学習到達度コアを手がかりに、重度・重複障害の子どもの実態把握や課題設定を試み、その事例報告の経緯をとおして、浮かび上がった課題について考察した。

ここでの学習到達度チェックリストは試行の段階であり、ここで考察したように改善すべき点も多い。これからの検討課題であらう。

事例の担当者の意見をいくつか掲載して、これからの課題としたい。

「重度・重複の子どもの評価は難しい部分である。難しいと感じるのは、教師が課題設定と評価の観点を明確にして指導に当たっていないことに原因がある。子どもの状態を明示することで評価が終わっていることも多い。その課題設定を検討する上でのチェックリストスケール、コアがあると、一つの視点をもつことができる。」

スコアとして、重度・重複障害の子どもの学習状況の概略を把握することで、共通理解が確かなものになり、どれだけ子どもが学習によって力をつけたかについて、教師間や関係者間での共有することにつながればと考える。

「自立活動を主とした教育課程とそれ以外（教科を学習する教育課程）をどのようにつなぐのかが課題となっている。教科を学習する教育課程では、国語や算数・数学で、その評価をどうするかが課題である。しかしながら、自立活動を主とした教育課程は、特例によるので同じ学習内容でなく、明確な柱もなく、連続性もない点が課題である。そこをつないだり、自立活動を主とした教育課程の軸を明確にしていく際に、ツールが必要になる。」

この指摘は、特に重度・重複のある子どもの学校教育を考えた場合の大きな課題であろう。

第3節 事例研究1

重度・重複障害児の共同注意行動と要求伝達行動の 高次化に関する指導

吉川 知夫

(東京都立江戸川養護学校)

要旨：本研究では、コミュニケーションの二重性にアンバランスを示す運動障害を主障害とする重度・重複障害の一事例について、発達評価や指導の在り方について検討するとともに、事例の実態把握や評価において、共同注意関連行動の項目を参考に作成された学習到達度チェックリスト（徳永，2005）を活用し、その妥当性についても検討することを目的とした。指導は、フォーマットを設定したやりとり遊びの活動を行い、①相互作用水準、②伝達行動の複合化、③伝達行動における視線の行動変化、の3点について分析を行った。指導経過から、視線が合う回数や、伝達手段を複合して要求を伝えることが増えたことが示された。重度・重複障害児に対する構造化された文脈におけるやりとりを重視したコミュニケーション指導の有効性、三項関係の前提となる共同注意関連行動を評価することの重要性について考察した。

1. はじめに

重度・重複障害児を対象とする指導が成立するためには、子どもと指導者との意思のやりとり（対人的相互交渉）が基盤となる。このような重度・重複障害児のコミュニケーション行動の発達を検討する際に、共同注意に関する行動は一つの指標となる（徳永，2003）。共同注意（Joint Attention）は、他者と関心を共有する事物や話題へ注意を向けるよう行動を調整する能力（Bruner，1975）とされており、コミュニケーションを成立させるために基本的に重要な要因である。

コミュニケーションの発達は、「要求伝達行為」と「相互伝達行為」という文脈や伝達意図に依存した構造である「基底伝達構造」と、「音声言語理解」と「音声言語表出」という文脈や伝達意図とは徐々に自立していく構造である「記号的伝達構造」の2構造4側面がある（長崎・小野里，1996）。前言語期に見られる共同注意に関する行動は、特に相互伝達行為の発達と関連が深いと考えられる。

前言語期においては、自己の目的のために他者を動かす要求伝達系と、他者とかかわること自体が目的となる相互伝達系がバランスよく発達していくことが重要である。ところが、障害のある子どもは、このコミュニケーションの要求伝達系と相互伝達系の二重性にアンバランスを示すことが多い。ダウン症の子どもでは相互伝達系に比べ、要求伝達系の発達が遅れ、また、自閉症の子どもでは要求伝達系に比べ、相互伝達系の発達に障害を示していると考えられる（長崎・小野里，1996）。このアンバランスを評価しつつ、特性に応じて、指導内容や方法を考えることが大事である。

本研究では、コミュニケーションの二重性にアンバランスを示す運動障害を主障害とする重度・重複障害の一事例を通して、発達評価や指導の在り方に関して検討することを目的とした。また、事例の実態把握や評価において、共同注意関連行動の項目を参考に作成された学習到達度チェックリスト（徳永，2005）を活用し、その妥当性についても検討することを目的とした。

2. 方 法

(1) 対象児

小学部6年に在籍する女児で、障害名は、疾患による四肢体幹機能障害、精神運動発達遅滞であった。生育歴は、37週目に帝王切開で生まれ、出生時仮死状態で体重は1,800gであった。0カ月に発作を起こし、3カ月入院した。その時に点頭てんかんと診断された。行動的な特徴は以下であった。

運動：正座での座位保持が可能で、立位を数秒保持できる。つかまり立ちはできるが、まだ不安定である。上肢を支えられることにより歩行は可能である。日常生活場面での移動手段は四つ這いである。興味がある物を見つけると、臥位から自分で起き上がり、四つ這いで移動する。

対人・情緒面：歌や手遊びが好きで、歌のリズムに合わせて大人の手を叩いたり体を動かしたりする。好きな遊びや楽しいことをやっている時には、笑顔や発声がよく見られる。要求が満たされない時は、声をあげたり、泣いたりする。泣いていても名前を呼んだり歌を歌ったりすると、すぐに泣き止んで笑顔が見られることが多い。

伝達行動：主な伝達手段は、発声や大人の手を取って叩くなどの行動である。遊びたい時に自分から大きな声を出して要求したり、手を叩いたりして遊びたいことを表現する。不快な時には大きな声を出したり泣いたりすることが多く、嫌なものは手で払いのけて拒絶することもよくある。要求内容は、何かをやって欲しいという自分の要求を満たすことがほとんどで、やりとり遊びにはなかなか発展しない。

遊び・認知発達：音の鳴るおもちゃの追視ができ、自分で手に取って見ることができる。また、キラキラ光るものが好きで、手に取ったり顔を近づけたりしてずっと眺めている。きれいな音が鳴るベルを少し離れた所から鳴らすと、そちらの方へ四つ這いで移動する様子も見られる。音を聞き分けており、鐘やベルのような高い音を好む。手段-目的関係の理解は、直接的で簡単なものであれば理解できている。

1) 検査結果

・乳幼児コミュニケーション発達アセスメント (ASC : Assessment Scale of Communication)

要求伝達 3.5レベル (10ヶ月相当) 音声言語理解 1.5レベル (4ヶ月相当)

相互伝達 1.5レベル (4ヶ月相当) 音声言語表出 2.0レベル (6ヶ月相当)

・遠城寺式乳幼児分析的発達検査

移動運動 0:8-0:9 基本的習慣 0:10-0:11 発 語 0:8-0:9

手の運動 0:7-0:8 対人関係 0:7-0:8 言語理解 0:9-0:10

2) 学習到達度スコア (徳永, 2005)

本事例の学習到達度チェックリストの結果は以下の通りである。

F (11歳0カ月)			
スケール		段 階	スコア
国 語	聞くこと・話すこと	1 - 4	6
	読むこと	1 - 3	4
	書くこと	1 - 3	4
算 数	数と計算	1 - 4	6
	量と測定	1 - 4	6
	図 形	1 - 4	6
生 活	生活スキル	1 - 4	6
体 育	運動・動作	1 - 5	8
総計スコア			46

国語

・聞くこと・話すこと

楽器音などを聞き分けている様子がうかがえ、鐘やハンドベルなどの高い音を好む。後方からベルを鳴らすと、振り向いて取ろうとするなど、音源定位ができる。有意味語の発語はないが、一人でもいるときにも声はよく出している。

・読むこと

きらきらと光る物に手を伸ばしたり、玩具の追視をしたりすることができる。

・書くこと

物を握ったり放したりすることができる。バチを持って、太鼓をたたく様子も見られる。

算数

・数と計算，量と測定，図形

好きな手遊びは長い時間楽しむことができる。大人の手を取ってやって欲しいという要求を伝える様子が見られる。

生活

疲れやすく、午後になると眠くなることがある。排泄の間隔は一定ではないが、トイレに座って排尿できることもある。成功すると嬉しそうな表情を見せる。

体育

座位保持は可能で、移動は四つ這いである。両足外反だが、上肢を支えられることにより歩行は可能である。玩具などの誘導により、平行棒を使って移動することができる。立位を数秒保持できる。つかまり立ちはできるが不安定。

(2) 指導のねらい

日常生活場面での行動やアセスメントの結果から、要求伝達系に比べ、相互伝達系の行動評価が低く、困難さがみられる。

相互伝達行為として、「人への注目が十分でない」こと、「相手の表情を確認することが少ない」、「相手を模倣することがない」こと、「アイコンタクト」、「追従注視」などの共同注意関連行動が成立しにくいこと等の様子が認められる。要求伝達手段は、「対象物への視線」、「発声、泣く」、「大人の手を取る」などの行動が主であるが、これらの手段を組み合わせることはあまり見られない。

このような実態から、相互伝達行為の発達を促しながら、要求を伝えるための伝達手段を高めていくことが重要であると考えられる。具体的には、本児の好きな遊びを通して、大人と楽しさを共有し、対人意識をさらに高めながら興味関心を拡大していく活動とする。相手に伝えたいという気持ちを育てながら、すでに獲得している伝達手段（発声、大人の手を取る、視線など）をやりとりの中でより有効に使えるようにし、それらを複合化させて使うことで伝達手段の高次化を図ることをねらいとした。

(3) 指導方法

本児の好きな遊びについて、大人の働きかけと本児の予測される行動から、やりとりの大枠をパターン化したフォーマットを設定し、大人と一対一で遊ぶ場面を設定した。フォーマットは、「いないいないばー遊び」や「物のやりとり遊び」などに代表される、決まった手順による対人的な遊びの型である。フォーマットの中では、大人の言うことば（音）と意味関係に気づきやすい、大人のことばと行為が対になっている、同じ活動が繰り返されるために子どもは次の出来事や行為を予測しやすい、話し手と聞き手の役割構造が明確である、などの規則が認められ、このことが子どもの言語獲得を促すと考えられている（Tiegerman, 1994）。遊びの内容とそれぞれの遊びのフォーマットを以下に示す（表1）。

1) 手遊び

大人が歌を歌い、最後にくすぐる遊びをする。そして、本児がもう一度やってほしいという要求を「発声」、「大人の手を取る」、「視線定位」などの行動を複合化させて大人に伝えられるようにする。大人は本児が2つの伝達手段を複合化させて要求するまで反応を待つ。

2) 玉入れ遊び

ボールを入れると音楽が鳴るおもちゃで遊ぶ。音楽が止まったらもう一度音楽を聞きたい要求を「発声」、「大人の手を取る」、「視線定位」などの行動を複合化させて大人に伝えられるようにする。大人は本児が2つの伝達手段を複合化させて要求するまで反応を待つ。

3) 楽器（シロフォン）遊び

大人がシロフォンを鳴らし、鳴らすのをやめたらもう一度やってほしいことを「発声」、「大人の手を取る」、「視線定位」などの行動を複合化させて大人に伝えられるようにする。大人は本児が2つの伝達手段を複合化させて要求するまで反応を待つ。

(4) 分析

ここでは4回の指導について、それぞれの遊び場면을対象に、①相互作用水準、②伝達行動の複合化、③伝達行動における視線の行動変化、の3点について分析を行った。指導場面（約20分）はビデオ録画し、トランスクリプト（文字転写資料）を作成して、任意の5分間を抽出して以下のカテゴリに沿って分析した。

表1 指導に用いた遊びのフォーマット

		大	人	子	ども
手あそび	場面1	開始	手遊びをする	笑う	
	場面2	要求	「楽しかったね」と言う	大人の手を取って、	視線を合わせる
	場面3	再開	「もう一回やるよ」と言って始める		
玉入れあそび	場面1	開始	ボールを入れて音楽を鳴らす	音楽を聴く	
	場面2	要求	「楽しかったね」と言う	大人の顔を見て、	手を取る
	場面3	再開	「もう一回やるよ」と言って始める		
楽器あそび	場面1	開始	楽器（シロフォン）を鳴らす	楽器を見る	
	場面2	要求	「きれいだったね」と言う	大人の手を取って、	視線を合わせる
	場面3	再開	「もう一回やるよ」と言って始める		

相互作用水準：相互作用成立、相互作用成立しかけ、相互作用不成立の3つのカテゴリに分類した。

伝 達 行 動：視線、大人の手を取る、発声、表情（笑顔）の4つのカテゴリに分類した。

3. 指導経過

(1) 相互作用水準について

相互作用水準の割合変化を図1に示す。指導を重ねるごとに不成立状態は減少している。これは、大人側の要因として、子どもの反応に対して、ことばかけが多くなったことや子どもに合わせて遊べるようになるなど、子どもの反応を待ったり、子どもとの遊びを楽しんだりすることができるようになったことが大きく影響していると考えられる。子ども側の要因としては、視線が合うことが増え、他者を意識することが多くなってきたことも成立に大きく影響していると考えられる。

(2) 伝達手段の複合化について

伝達手段の複合化の変化を図2に示す。指導1回目は伝達手段の複合化は一度も見られなかったが、2回目、3回目は増加している。4回目については減少しているが、視線が合った回数や笑顔が見られた回数は一番多かった。大人が「もう1回やるの」と聞くと、笑顔になったり声を出して笑ったりする様子が見られ、「視線を合わせて大人の手を取る」の「視線+大人の手を取る」という伝達手段の複合が増えてきた。

(3) 視線の行動変化について

それぞれの伝達行動の出現回数の変化を図3に示す。視線や笑顔については指導の1回目では全く見ら

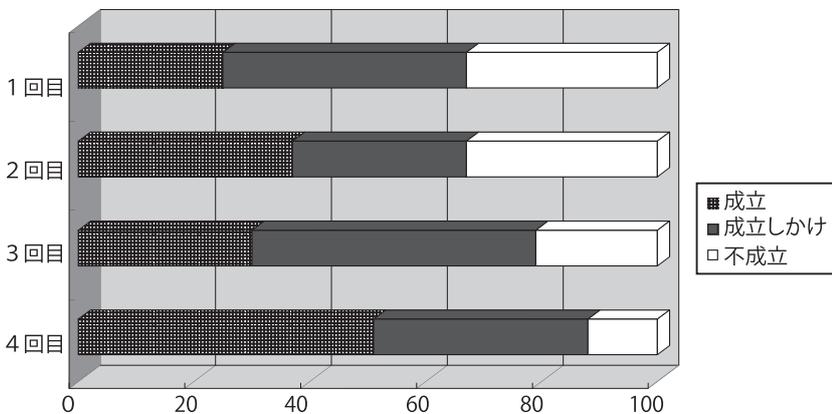


図1 相互作用水準の変化

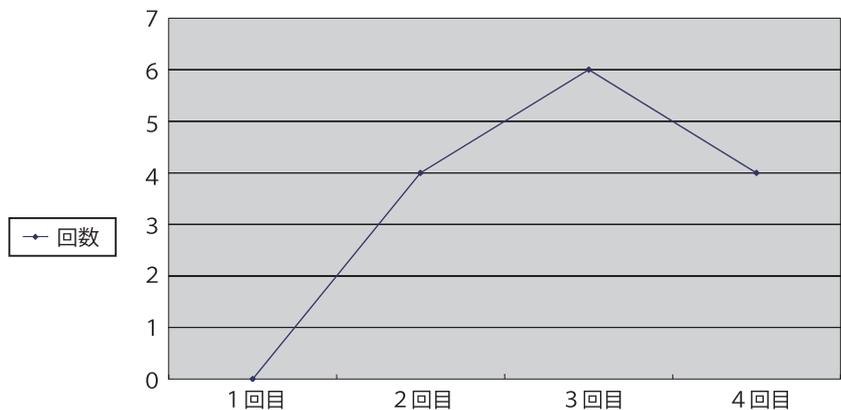


図2 伝達手段複合化の変化

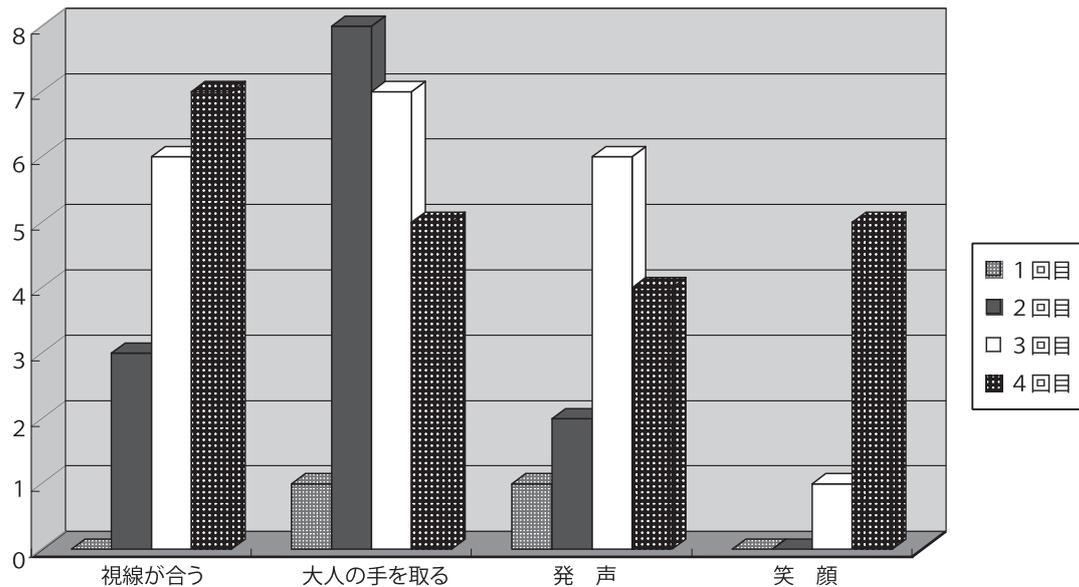


図3 伝達行動の出現回数

れなかったが、4回目では多く見られるようになってきた。また、大人と視線が合っている時間も長くなり、歌を歌っていると大人の目をじっと見て、視線をそらさない様子も見られるようになってきた。

(4) 日常生活場面での子どもの変化について

日常場面でも子どもの変化は見られた。当初は要求があっても大人の手を取ってくるものがほとんどで、視線を合わせるものがあまり見られなかった。しかし、手を取って視線を合わせて遊びを要求することが多くなった。視線については回数だけでなく視線が合っている時間も長くなってきた。また、話しかけるとうなずいたり笑顔になったりすることも多くなった。日常は起き上がることが少なく臥位になっていることが多いが、大人との遊びが楽しくなってくると自分から起き上がってもっと遊んでほしいことを要求するようになってきた。また、以前は興味がある物に対しては自分から起きあがって近寄って行くことはあったが、最近では一緒に遊んでいる大人がその場を離れようとする自分から起き上がって、大人の後を追う場面も時折見られるようになってきた。これらの様子から、本児は大人を意識するようになり大人と一緒に遊ぶことを楽しむようになってきたと考えられる。

4. 考 察

(1) 前言語期コミュニケーションの発達と共同注意

要求伝達行為に比べ、相互伝達行為の発達の遅れが顕著な重度・重複障害児に対して、相互遊びを楽しみ、伝達手段の高次化をはかることをねらいとして指導を行った。伝達手段としては、特に大人と視線を合わせることを重視し、「発声」、「大人の手を取る」などの表出を促すようにしてきた。

共同注意の最も初期の、原初的な段階は、持続的な視線の一致であるとされている (Bruner, 1983)。つまり、大人は視線を合わせることでやりとりのターン始める。共同注意の原型的形態とみなされるこのような他者と視線をしっかりと合わせる状態をBruner (1995) は「二者の視線が会う単純な共同注意」(simple dyadic eye-to-eye joint attention) と命名している。大藪 (2002) は「対面的共同注意」と呼び、生後6ヶ月頃から始まる視覚的共同注意の前駆的能力と位置づけている。

本事例は、直接玩具や大人の手を取る行動が多く、まだ大人・物・子どもの三項関係の形成は難しく、

二項関係の段階である。主な要求伝達手段も、大人の手を取るという「クレーン現象」であり、対象である大人は「ものの世界」に組み込まれてしまっていると言える。これは、対人的注意が希薄であるために、ものの世界に人が組み込まれていると考えられる。

三項関係の成立のためには、「人の世界」に「もの」が組み込まれていくことが大切で、その逆はとても困難である（中川，1990）。特に、ものとの関係が優位な二項関係の段階にある重度・重複障害児では、大人との二者間での共同注意行動をいかに豊かにしていくかという視点が重要であると考えられる。

（2）フォーマットを設定した指導について

ブルナー（Bruner, J.S.1983）は、前言語期の乳幼児と大人との間でなされる一定のパターン化された遊びの構造が言語獲得に重要な役割をもっているとし、「フォーマット」という概念を用いて説明している。

フォーマットは、「いないいないばー」（やりとり遊び）などに代表されるような決まった手順による対人的な遊びの型である。

長崎（1998）は、発達的にさまざまな段階の子どもに対し、2段階のコミュニケーション指導の方法が必要であると述べている。発達的に0－2歳程度までの対象児に対しては、比較的短い行為の連鎖であるフォーマットを用いてコミュニケーション指導を行い、その後の段階ではスクリプトを利用した指導を行うということである。スクリプトは、例えばお風呂では「服を脱ぐ、体を洗う、服を着る」といったストーリー化された行為の系列化についての知識をいう。

これらに共通しているのは、展開に規則性があり、子どもにとってその場で何が起こるのか予想しやすいということである。本事例でも、「一本橋」の手遊びの中で、くすぐられる場面を予測し、期待して待つ様子が見られた。また、くすぐり終わった後で要求伝達手段が出ることが多く見られるようになった。このような、遊びの始めと終わりが明確な繰り返し状況におけるやりとりの中で、遊びの流れが理解しやすくなり、動作や音、意味の対応に気づくようになっていくと考えられる。つまり、子どもの認知発達に合ったフォーマットによるやりとり遊びを提供することで、遊びの流れ（事態文脈）と誰が働きかけかけるのか（対人文脈）の理解がしやすくなる。このように、障害の重い子どもに対しては、動作や音、意味のつながりが分かりやすいように構造化された文脈において、やりとりを重視したコミュニケーション指導が有効な方法のひとつであると考えられる。

（3）まとめ

要求伝達系に比べ相互伝達系の発達に遅れを示す子どもは、物との二項関係よりも人との二項関係が成立しにくく、「大人」を含めた三項関係の形成が困難な場合が多い。その要因として、他者への興味・関心が少なく、自分の世界でない世界が、物に色濃く影響された特性を帯びることになったためと考えられる。

他者への興味・関心については、学習到達度チェックリストの項目から、「視線を合わせることなどを通じて注意をひきつける」、「大人に物を差し出すことで要求する」などの行動が不十分であることが分かり、コミュニケーション行動にとって重要な、子ども・大人の二項関係の形成、さらに子ども・物・大人の三項関係の形成が難しい要因が示唆される。子ども・物の二項関係の段階にある重度・重複障害児の指導にあたっては、大人を含めた二項関係、大人を含め三項関係の前提となる共同注意行動の成立が必要となる。そのためには、重度・重複障害児の共同注意関連行動を細かく評価することが重要であり、学習到達度チェックリストの評価項目から学習内容やその支援の方法を検討することは有効であると考えられる。

謝辞 事例の情報の掲載を許可いただきましたMの保護者の方，また指導及びデータの分析にあたって協力いただきました藤本彰子氏に，記して感謝します。

第3節 事例研究2

重度・重複障害児のコミュニケーション行動形成の指導

－三項関係におけるリーチング行動の発達－

古 山 勝

(筑波大学附属桐が丘養護学校)

キーワード 共同注意関連行動 三項関係 リーチング

要旨：子どもの指さし（pointing）行動は、おおよそ1歳前後に見られるようになり、他者に対して対象を指示する一種の身振り行動として、コミュニケーションの重要な役割をもつ。本研究では、共同注意関連行動及び乳幼児の発達研究を手がかりに、重度・重複障害児の三項関係の形成に向けての「リーチング行動」から「手差し行動」への発達に関する過程を検討した。重度・重複障害の事例の行動として、ステージⅠでは、他者の注意や意図に関係のない玩具へのリーチングであった。ステージⅡでは、他者が玩具へ指さしをすると注意を向けたり、応答的要求発声がみられたりするようになった。ステージⅢでは、他者への自発的要求発声や要求としての手差し行動とともにアイコンタクト等の行動が見られるようになった。しかし、対象物を定位するための手差し行動から指さし行動への変化は見られなかった。このことから重度・重複障害児においては、乳幼児の共同注意行動の出現時期とは異なるが、「他者意図の理解」や「応答の提示・手渡し」「指さしの産出」などは、乳幼児と同じように、三項関係を形成していく中で共同注意行動が発達する可能性が示唆された。

1. 研究の目的

重度・重複障害のある子どもは、言語、運動、認知、社会性など様々な領域において発達の遅れがみられる。しかし、重度・重複障害のある子どもが周囲の人とコミュニケーションをする際に、表情や視線、身体の動き、発声、身振りなどの非言語的コミュニケーションを使いながら、自己表現をしている。しかし、関係わり手がその伝達意図や伝達内容、伝達手段などを適切に捉え、相互が共感し合う活動場面を設定する中に、コミュニケーション行動が発達する重要な要素があると考えられる。

徳永（2003）は、重複障害児の対人相互交渉の検討について、外界の情報をどのように取り込み（知覚過程）、どのように判断し（認知過程）、どのように行動を形成するか（表出過程）を検討する必要があることを示した。その中で、身体接触を伴う動作を取り上げ、「動きの課題」に取り組む中で、動きの課題や関わり手に子どもが注意を向け、その注意をコントロールすることを学習したために、言語的なやりとりが成立するようになったと考察している。このことは、身体を通じたやりとりが展開され、子供（自己）－対象（課題）－相手（他者）という対人的相互交渉における三項関係として捉えることができる。大神（2002）は、乳幼児発達の視点から二項関係（dyad）及び三項関係（triad）における共同注意関連の30項目からなる質問紙を作成し、1,000名の乳幼児（生後8ヶ月から2ヶ月ごとに6回、延べ人数6,000人）を対象として調査を実施した。その共同注意関連行動の平均出現時期から「視線内の指さし理解」や「視線

追従」などの「他者意図の理解」後に、「提示・手渡し」があり「指さしの産出」「社会的参照」が出現することを示唆している。この共同注意関連行動の出現データからも、発達の起源や初期言語とコミュニケーションの発達に共同注意を成立させる要素が大きな役割を示している。

子どもの指さし (pointing) 行動は、おおよそ1歳前後に見られるようになる。この指さしとは、外界の対象物に対して、定位しながら腕を伸ばして、指し示す行動である。指さしは、最近では人間と係わったチンパンジーで見られると言われている (正高, 1999) が、本来は人間特有の行動様式であり、非言語的コミュニケーションの基礎になる行動である。自分が外界の対象物を認知し、他者に対して対象を指示する一種の身振り行動であり、コミュニケーションとして重要な役割をもつ象徴的な行為といえる。正高 (2001) は、指さし行動の起源説として①「リーチング省略説」、②「リーチング誤解説」、③「指さし行動生得説」と便宜的に捉えている。ただし、実際に仮説の妥当性が検証されているわけではないとしている。

肢体不自由を伴った重度・重複障害児の認知発達は、共同注意の前提である人や物との二項関係の中で、自分から働きかけることや働きかけられることにより、外界とつながりが深くなり、対人行動やコミュニケーション行動、認知、運動などが発達すると考えられる。

本研究では、乳幼児の発達研究を手がかりに、重度・重複障害児の共同注意関連行動及びコミュニケーション行動形成に関する実践研究を行う。また、実態把握や評価においての学習到達度チェックリスト (徳永, 2005) を活用し、その妥当性についても検討することを目的とした。

2. 研究仮説

重度・重複障害児が非言語的コミュニケーションの一つとしての指さし行動を獲得するまでの過程は、外界の対象物の知覚、発見と認知、理解にあり、またその対象物への興味から要求行動としてのコミュニケーション手段の獲得が大きく関与していると考えられる。

そこで、アイコンタクトや身振り行動がみられない重度・重複障害児に、対象物の発見や理解等ができる環境設定をすること、すなわち聴覚や触覚、視覚などの情報を複合的に共有し、三項関係において相互交渉する中で、コミュニケーション手段としてのアイコンタクトや発声、リーチング行動、他者の意図理解などの共同注意行動の発達が獲得されると考えられる。

3. 研究方法

(1) 対象児

1) 実態

小学部5年生男子1名であり、肢体不自由養護学校に在籍する脳性まひ、知的障害がある。

本児は、音の出る玩具や絵本、歌やキーボードなどが好きで、かかわり手の介入を拒むことはないが、視線を合わせたり、相手の意図やしぐさや身振りによって行動したりするようなことは見られない。また、自分だけで好きなように本をめくったり、投げたり、キーボードを弾いたりして、かかわり手を介してのやりとりはあまり見られない。身体的な面では、右手のまひが強く、腰から背中、首まわりなど強い緊張がある。左手を使って物を掌握したり、キーボードを操作したりする。コミュニケーション面では、応答的な返事はするが、自分からの要求的発声は見られない。情動面では、気持ちが高まると大きな声を出したり、突然叩いたりすることがある。

2) 検査結果

発達評価として乳幼児発達スケールKIDSと遠城寺式乳幼児分析的発達検査のデータを示した。

・乳幼児発達スケールKIDS

(TYPE T 0歳1ヶ月～6歳11ヶ月) (H. 17. 02. 20実施)

運動：7ヶ月 操作：9ヶ月 理解言語：10ヶ月
 表出言語：7ヶ月 概念：データなし 対子ども社会性：1歳
 対成人社会性：4ヶ月 しつけ：1歳5ヶ月 食事：5ヶ月
総合発達年齢 7ヶ月

・遠城寺式乳幼児分析的発達検査 (H17.01.25実施)

移動運動：0.6～0.7 手の運動：0.8～0.9 基本的習慣：1.6～1.9
 対人関係：1.0～1.2 発語：0.11～1.0 言語理解：1.6～1.9

3) 学習到達度チェックリストの結果

表1 事例Iの学習到達度スコア

I (12歳3カ月)		実施 2005年9月14日	
スケール		段階	スコア
国語	聞くこと・話すこと	1 - 4	6
	読むこと	1 - 4	6
	書くこと	1 - 4	6
算数	数と計算	1 - 3	4
	量と測定	1 - 3	4
	図形	1 - 3	4
生活	生活スキル	1 - 6	10
体育	運動・動作	1 - 4	6
総計スコア			46

総計スコア 46 平均スコア 5.75

ア 評価の概要

a 国語

【聞くこと・話すこと】

特定の声かけや活動等に対して、発声による返事をしたり、手を伸ばしたりして応えることが可能になってきた。発声としては、「アッ（応答的な返事）」「ママ」「ピアピア」「ババチカ ババチカ」等があるが、意味は不明である。理解については、「ちょうだい」「バイバイ」「さようなら」「ダメ」等の指示に応えることができるようになってきた。また、身体部位に関しては、「おなか」「あたま」「くち」「て」等の指示に対して、左手で応えることができる。相手を見ることはあるが、視線を合わせたり、叙述的な視線を向けたりすることは少ない。ジェスチャーで「バイバイ」は意思表示できる。

【読むこと】

視覚は乱視があるが、自分の好きな物に手を伸ばしたり、握ったりすることができる。また、絵本を自分でめくこともできる。絵本「大きなかぶ」では、「うんとこしょ、どっこいしょ」のフレーズが好きで、嬉しそうな表情と手拍子をする様子が見られる。

キーボードでは、自分でリズム打ちやグリッサンド（鍵盤を滑らかに滑らせて音を出す）等、自分の好みの音やリズム等を出すことができる。

【書くこと】

楽器や本などを握って手渡すことができるようになってきた。しかし、気に入らなかつたり、飽きたりすると、落としたり、投げたりしてしまう。キーボードを使って、自分で音を出して楽しむことができる。また、キーボードのボタン等の操作も左手の人差し指を使って押すことができ、自分の好きなボタン（自動演奏）を選ぶこともできる。

b 算数

【数と計算，量と測定，図形】

「本を渡して」「バイバイ」等の特定の言葉かけに応じて、ジェスチャーを行動に移すことができるようになってきた。また、「お母さんはどこにいるの？」と話しかけると、そばにいるお母さんを見ることもできる。大小の区別や色の識別は難しい。

c 生活；生活スキル

自分でコップを持って飲むことができる（コップを落とすため援助者がそばにいる必要がある）。指示があれば、タオルで口を拭くことができる。排泄は、便座に座ると自分で排尿することがある。しかし、尿意を知らせることは難しい。食事は、食物をフォーク等に刺した状態にすると、自分でフォークを握って口へ運び食べることができる。

d 体育；運動・動作

座位保持椅子に座り、左手を使ってボタンを押したり、物を落としたりすることはできる。また少しずつ右手を使うようになり、物を押さえたり、支持したりするようになってきた。SRCウォーカー（歩行補助具）に乗って、興味がある目的物に向かって（興味がある物があれば）、3メートル程度の移動は可能である。50メートル走では、車椅子に乗った状態で援助者と一緒にバトン等を握り、走ることができる。車椅子操作は右手のまひが強く、左手で行うので難しい。ずり這いや寝返りで移動をする。

イ 学習課題と指導

a 国語

【聞くこと・話すこと】

相互的なかかわりの中で、身振りサインを獲得する。また、応答的な反応から自発的な身振りサインやシンボルを学習する段階と考える。

【読むこと】

具体物から写真・絵カードやシンボルカードへの抽象的な意味を理解する段階にあると考える。具体物から抽象的なカードの意味理解をする。

【書くこと】

なぞり板やひも、棒外し・通し、縦や横などの枠指定のなぐり書き等の学習段階と考える。

b 算数

【数と計算，量と測定，図形】

個別学習で、物を操作しながら指示した言葉を理解する段階にあると考えられる。例えば、キーボード遊びやボール遊び等を通して、具体的な操作をしたり、具体物と音声言語のマッチングをしたりする段階

と考える。

(2) 指導のねらい

日常生活行動の観察やアセスメント、前籍校からの情報、保護者からの聞き取り等から「○○をしますか？」に「あ」と応えたり、「どっちにしますか」の問いかけに手を伸ばしたりなどの応答的な反応はある。しかし、他者と視線を合わせたり、かかわり手の表情や行為に関心を向けたりすることが難しい。また、突然近くいる友達や教員を叩いたり、噛んだり、物を投げたりすることもあることから、他者とのかかわりを通して情動面の安定を図るとともに、要求伝達手段の確立が必要であると考え。

具体的な指導の方向性について、学習到達度スコアを踏まえて、課題とした国語や算数の基礎学習としては、本児の好きな遊びを通して相互的なかかわりの中でアイコンタクトや発声、指さし等の身振りサインの獲得や具体物から抽象的なカードの意味理解、具体物と音声言語のマッチング等の指導を行うことで、コミュニケーション行動形成や教科前の初期学習を図ることをねらいとした。

(3) 指導方法

ア 実施期間及び回数

2005年2月～2005年6月に行った個別学習20回の指導であった。

イ 指導の手続き

表2に示すように、具体物や写真カード等の呈示に対して、①視線、②発声、③リーチングの3点について行動分析を行った。指導場面（約20分）をビデオ録画し、場面分析した。

ウ 目的

- ① 具体物を選択する場面で、指さしや発声、視線等で相手に要求する。
- ② 具体物と写真カードのマッチングをする。

エ 活動内容

- ・具体物や写真カードで、遊びを選択する。
(キーボード、絵本、カセットデッキ、アンパンマン)

【ステージⅠ】

- 2つの具体物や2枚の写真カードから遊びを選び、具体物とマッチングする。
 - ・児童が手を伸ばすと選択肢に手が届くくらいの位置に、選択肢を呈示する。
 - ・1つずつ選択肢を呈示した後に、選択肢2つを同時に呈示する。

【ステージⅡ】

- 3枚の写真カードから遊びを選び、具体物とマッチングする。
 - ・選択した具体物の位置を指さしで示す。
 - ・3枚の写真カードを1枚ずつ呈示する。

【ステージⅢ】

- 4枚の写真カードから遊びを選び、具体物とマッチングする。
 - ・具体物の位置を指さしで示す。
 - ・4枚の写真カードを1枚ずつ呈示する。

表2 指導における子どもの行動指標

学習内容	教師の手だて	期待される子どもの行動	子どもの行動指標
具体物と写真カードのマッチング	1. 具体物の位置を指さしで確認する。 2. 写真カードを呈示して、何の遊びをするか質問をする。 3. 写真カード選択と具体物とのマッチングを促す。	1. 視線を対象物や教員へ向ける。また、発声をする。 2. 教員と視線を合わせる。写真カードを取り、教員へ手渡す。 3. 対象物へ手差しをする。教員へ視線や発声で応える。	・指さしの方向を見る ・応答 ・リーチング ・対象物を見る ・カードの手渡し ・発声 など

4. 指導結果と考察

具体物、写真カードでキーボード、絵本、カセットデッキ、アンパンマン等の遊びを選択する活動について、表3に示すように経過であった。行動指標として、視線（対象物、他者、その他）や発声、リーチング等とし、各ステージごとの行動特徴を示した。

表3 遊び選択の行動

行動指標		ステージⅠ (2005. 2. 18～3. 3)	ステージⅡ (2005. 3. 7～4. 14)	ステージⅢ (2005. 4. 19～6. 17)
視線	対象物	<ul style="list-style-type: none"> ・対象物を注視する。 ・対象物に視線を向けていることが多い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・始めは左側の対象物を見ていたが、話しかけることで、右側を見るようになった。 ・対象物を呈示すると、視線の動きが左右の比較をする動きになった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・興味のある物へ注視したり、指さしたりする方向を見るようになった。 ・4つのある対象物からすぐに1つの物を見て遊ぶ。
	他者	<ul style="list-style-type: none"> ・他者が話しかけても、対象物を見ていた。 ・他者への意識が薄い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・気づいているが、他者へ視線を向けない。 ・視野内に対象物と顔を近づけると、他者を見るようになった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・対象物を呈示し、「何で遊ぼうか。」と話しかけると、他者に対して視線を向けるようになってきた。
	その他	<ul style="list-style-type: none"> ・飽きたり、興味がなくなったりすると周りを見る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の動きや具体物の位置を見ている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・その他へ視線が移ることが少なくなった。

発声	<ul style="list-style-type: none"> ・「これ読もうか」等の話しかけに対して、「あ」と返事をしたり、無言で対象物へ手を伸ばしたりする。 ・突然笑ったり、奇声を上げたりすることも見られた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の話しかけに対して、応答的に返事をするようになった。 ・一つずつの呈示をすると、興味のある対象物の時に、返事をするようになった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の話しかけに応じて、発声で確実に応えたり、期待をするような発声をしたりするようになった。 ・対象物を呈示して話しかけると、嬉しそうな声を出す。
リーチング	<ul style="list-style-type: none"> ・他者に関係なく、対象物へ手を伸ばし、自分の手元へ引き寄せる。 ・手を伸ばすが、一定の停止をしていない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・左側の対象物へリーチングすることが多く見られたが、次第に興味のある対象物へリーチングするようになった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の話を聞いた後、対象物に対してリーチング行動が手差し行動へと変化が見られた。 ・手差しをして、相手に伝えるようになってきた。
様子	 <p>対象物へのリーチング</p>	 <p>2枚の写真カードの選択場面</p>	 <p>対象物への手差し行動</p>

その子どもの様子の変化を、ウェルナーとカプランの原初的共有状況の基本図や大神（2000）を手がかりに三項関係の構造として（図1）を示した。また、徳永（2004）が示した子どもが誕生してから言語的なやりとりが可能になる時期までの7つの発達段階を位置づけて考察をした。

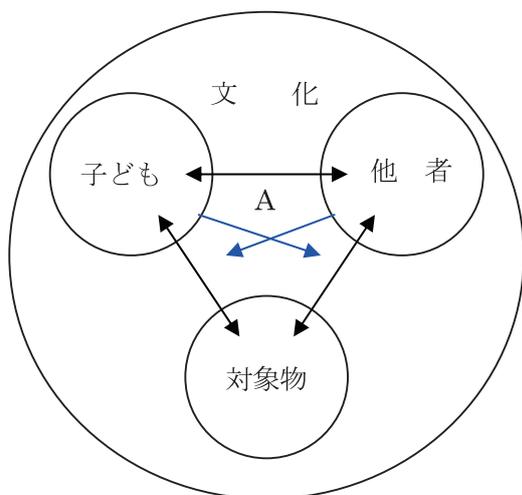


図1 三項関係の構造
A：相互理解をした三項関係の成立

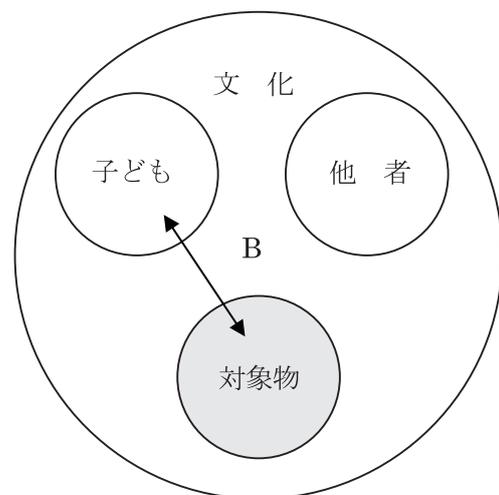


図2-1 物との操作
B：物との二項関係の成立

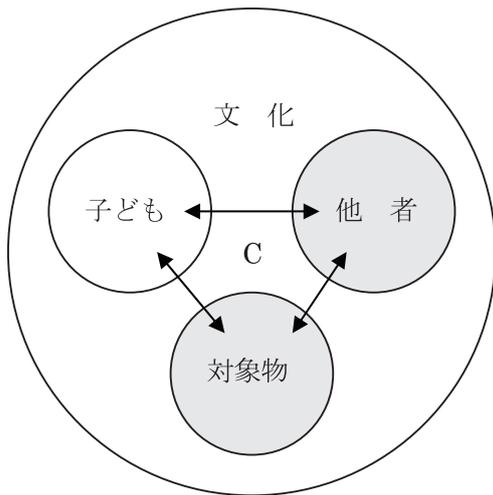


図2-2 初期の三項関係

C：物を介した初期の三項関係の成立

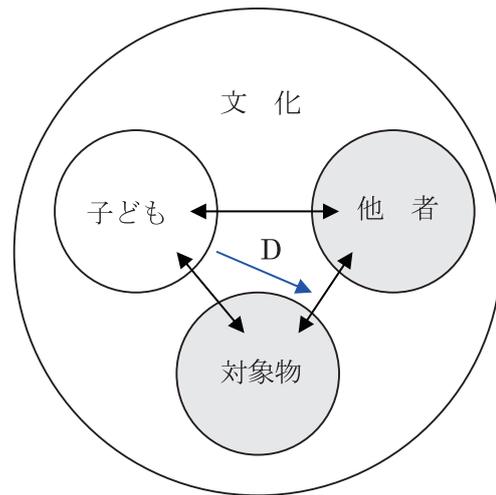


図2-3 他者意図の理解

D：他者意図の理解を前提とした二項関係の成立

(1) ステージⅠ：物との二項関係の成立

ステージⅠの指導開始時は、興味のある本や玩具、楽器を児童の前に呈示すると対象物を掌握したり、引き寄せたりする行為であった。また、話しかけも他者に対して注意を向けず、本や楽器等へ注目していた。他者に視線を合わせたり、注意を向けたり、表情を見たり等の共同注意行動が成立していなかった。要求伝達手段は、「対象物への視線・注視」「対象物へのリーチング・掌握」「応答的な発声」等の行為である。これらのことから外界への興味や関心を持ち、物への探索活動が優位にある段階として「物との操作・B：物との二項関係の成立」の段階（図2-1）であったと考えられる。



写真1

(2) ステージⅡ：初期の三項関係及び他者の意図理解への芽生え

ステージⅡの指導では、2つの具体物を児童の目の前に呈示をすると、右まひがあるためか左側優位にリーチングをしていた。対象物には注視をすることから、対象物の近くに係わり手の顔を寄せて視野内に入るようにしたことで、話しかけると応答的な返事をしたり、かわり手に視線を向けたりすることが多く見られるようになった。また、2つの対象物を見比べてからリーチングしたり、リーチングしてかわり手の顔を見たりするようになってきた。さらに、確認のために教員が対象物へ指さしをすると、笑顔と発声で応える様子も見られた。これらのことから、他者が操作する対象物に注意、注目、視線を向け、これから始め



写真2

る活動への期待感やイメージがふくらむ等の興味や関心が向き始めたことや、教員が対象物へ指さししたら笑顔になり発声で応えたり、指さしする前の音声だけでも発声をしたりと、対象物を操作する他者の意図や思いに気づき始めた。「初期の三項関係，C：物を介した初期の三項関係の成立」（図2-2）と「他者の意図理解，D：他者意図の理解を前提とした二項関係の成立」が混在する段階にあると考えられる。さらに、2つの対象物と音声言語が一致し始め「○○はどこ？」と尋ねると、リーチングして、一定の間手を保持しながら、選択できるようになり、写真カードで選べるようになり、他者の意図理解だけでなく、リーチングから手差し行動へと自己行為の意味を理解し始めた。音声言語と写真や絵カードを活用してのカード学習等の抽象的な初期学習の可能性が示唆された。

（3）ステージⅢ：三項関係の成立へ

ステージⅢの指導では、自分から手差し行動をしたり、他者へ発声で呼びかけたり、視線を向けたりするなどの要求伝達手段の変化が見られるようになった。また、対象物と音声言語のマッチングも可能になり、「何で遊びたいの？」の問いかけに対して、対象物へ手差し行動をしてから係わり手を見るなど、叙述的な視線や手差し行動として相互要求伝達手段へと変化が見られるようになった。また、3枚の絵カードから好きな遊びを選択することや絵カードと具体物のマッチング等の活動を通して、教員との活動を共有して楽しむ中でアイコンタクトや叙述的な視線や応答的な発声、応答の手差しなどの共同注意行動の出現が増えてきた。これは本児が他者の心に気づき、他者を行為の主体者として認識する段階になり、相互理解のある三項関係（図1）の成立として考えられる。

（4）日常生活でのエピソード

指導の後半では、教室にある物や人などを見渡して自分から手差しと発声で近くにいる他者へ要求したり、係わり手に対して発声と手差し、視線、笑顔などの複合的なコミュニケーション手段を活用したりする様子が増えた。また、車椅子を操作して遊びたい物へ自分から移動し、周囲に何がどこにあるか把握してより積極的に他者と係わりながらコミュニケーションをするようになった。

教員や友達とのかかわりや学習場面等の学校生活全般の行動において、叩いたり、噛んだり、奇声を上げたりすることが少なくなり、落ち着いて学習に取り組むようになってきた。左手優位に物を操作していたが、

本を読む時に右手を使う様子も見られるようになった。また、登校時に母親に送られて別れる時に後方追視をしたり、寂しそうな表情をしたり、注意をされた時に視線を合わせて相手の表情を見てから泣き出したりする等と他者に対する感情表出もはっきりとしてきた。



写真3

5. まとめ

（1）三項関係によるコミュニケーション行動形成

本事例では、肢体不自由を伴った重度・重複障害児のコミュニケーション行動形成について、子ども-他者-対象物の三項関係において視線や発声、リーチング行動などの共同注意関連行動に着目して指導を行った。指導開始時は、対人的注意が希薄であり、対象物との二項関係の世界でのかかわりであった

が、子どもの視野内に物と他者の表情を組み込むことで、他者の表情へ意識が向くようになったと考えられる。これは生後2か月頃、子どもは目の前にいる他者の顔へ注意を向け、しっかりと目を合わせはじめる。この乳児と他者による対面的な係わりの場面は「二者の視線が出会う単純な共同注意」(Bruner, 1995)あるいは「対面的共同注意」(大藪, 2004)と名付けられ、共同注意の原初的形態として位置づけられている。事例においても、対象物との二項関係から他者への視線を向ける行動へつながり、その他者の表情やしぐさ、身振りなどに気づき、他者の意図理解が形成されると言える。その前提としては、遊びを通しての他者と子どもの二項関係が重要で、対面的な係わりを通して相互理解が深まり、豊かな情動表出が見られるようになったと考えられる。

徳永(1995, 1996)は、重度の肢体不自由と重度の知的障害があり、アイコンタクトが難しく、自発的な動きとしてわずかな手の動きしかみられない子どもに対して「一緒に腕を上げる」という課題の中で、相互交渉を成立させ、子どもの表情や対人的な働きかけが生じてきたと報告している。この研究と同じように古山(2005)は、事例の対象児に対しても「一緒に腕を上げる」課題を行うことで、アイコンタクトや指示理解、他者の意図理解、自己動作コントロールのきっかけになったと同じ結果を示している。

本事例を踏まえて、重度・重複障害児も三項関係の前提である子どもと他者との相互的なかわりが重要であり、子どもと他者との間で対象物を共有する活動を通して、対人行動やコミュニケーション行動、認知、運動などが発達することが示唆された。また、大神(2004)が作成した縦断調査の質問事項を基に、共同注意関連行動に関するチェック表(古山, 徳永, 2005)を作成し、対象児の共同注意関連行動の指導開始前と指導後の評価を行い、子どもの進歩状況や行動変化として示した(表4)。

表4 共同注意行動に関する項目チェック表

共同注意に関する項目		行 動 指 標	2005/ 02.14	備 考	2005/ 07.10	備 考
他者意図の理解	視野内の指さし理解	・大人がおもちゃを指さすと、子どもはその方向を見る。	△	指す前に見る	○	確実に視線を向ける。
	視線追従	・大人が指さしをしないで、ある方向を見ると、子どももその方向を見る。	×		△	向かい合い、「あれ」等の音声が伴う場合
	後方の指さし理解	・大人が子どもの後ろにあるおもちゃを指さすと、振り返ってそれを見る。	×		△	
提示・手渡し	応答の提示・手渡し	・子どもが持っているものを指さして、「それちょうだい」と言うと、渡したり、見せたりする。	△	気がつくと	○	他者に視線を向けて、笑顔で応える
	自発的提示・手渡し	・子どもが自分から、おもちゃ等を差し出して大人に渡したり、見せたりする。	×		△	
指さしの産出	要求の指さし	・子どもがほしい「もの」がある時、自分からそれを指さして要求する。	△	手を伸ばす	○	2枚写真・絵カードから視線と手差し、発声等
	叙述・共感の指さし	・何かに興味を持ったり、驚いたりした時、それを大人に伝えようと指さしをする。	×		△	手差し行動
	応答の指さし	・大人が「○○はどこにあるの?」と尋ねると、指さしをする。	×		○	視線と手差し

社会的参照	交互凝視（確認）	・大人が見たり、指さしたりしている「もの」を見て、その後確かめるように大人の顔を見る。	×		△	対象物を提示すると視線を向ける
	交互凝視（催促）	・子どもがほしい「もの」を指さした時に、確かめるように大人の顔を見る。	×		△	視線と発声が伴い要求するようになった。
	交互凝視（叙述・共感）	・何かに興味を持ったり、驚いたりした時に、伝えようと確かめるように大人の顔を見る。	×		○	興味や驚いた時等、他者を見る。
遊び・表象	機能的遊び	・小さなおもちゃをなめる、たたく、投げるような感覚遊びではなく、それを適切に使って遊べる。	×		△	スイッチや楽器等を活用
	からかい行動	・子どもが大人をからかうように、わざとのおもちゃをひっこめる。	×		△	タオルを落として、相手の様子を見る。
	ふり遊び	・ごっこ遊びで、おもちゃのコップにお茶を入れるふりをする、それを飲むふりをする。			△	指示があるとふりができる。
	模倣	・大人のすることを見て真似する。（電話の真似、イナイナイバー、お化粧等）	×		△	キーボードドリズム打ちやグリッサンドをする。
向社会的行動	他者の苦痛への反応	・誰かが、指を傷つけたり、お腹が痛かったりする時、その人を心配そうに見る。	×		△	心配そうな表情に変わる。
	いたわり行動	・誰かをなぐさめたり、いたわったりするような行動をする。	×		×	

【評価方法 ○：できる △：時々できる ×：できない、難しい】

* 重度重複障害児の場合、指さしや手渡し等の解釈は、文脈での視線や表情、身体の動き等から推測される行為を含む。本資料は「乳幼児期における共同注意の発達と障害に関する継続的研究」（大神英裕，2004）の一部（P.13）を参考にした。

（2）学習到達度チェックリストの活用について

重度・重複障害児の指導においては、的確な実態把握から具体的な指導目標を導き出すことが難しいことはいままでもない。また、障害が重度で学習が著しく困難な児童生徒のためのいわゆる「自立活動を主とした教育課程」とし学習を進めているものの、どのように学習内容を教科へつなげるかが指導する上で悩みの一つである。そこで、本事例では行動観察や遠城寺式乳幼児発達検査等に加え、教科学習へつなげるための教科前の基礎概念や行動形成等を踏まえた学習到達度チェックリスト及び学習到達度スコアを実施することで、国語や算数等へ向けて考える機会になった。例えば、「国語の聞くこと・話すこと」では、「話し方で感情の聞き分けはできるが、視線を合わせることやジェスチャー、行動などを通じて注意を引きつけることは難しい」と実態を把握することで、このあたりに課題があることが推測できる。それは、他のアセスメントや行動観察からも同じようなことが把握されることから、おおまかな課題から具体的な目標設定が導き出すことができる。さらに、その後の指導の方向性あるいは筋道が示されることで見通しをもって指導ができる。また、各項目のチェックや段階を具体的に示すことでより評価スコアが明確になり、実態把握だけでなく評価としても有効に活用できるようになると思われる。

謝辞 事例の情報及び写真の掲載を許可いただきました事例ⅠのⅠ君および保護者の方に記して感謝します。

重度・重複障害児における共同注意関連行動と
目標設定及び学習評価のための学習到達度チェックリストの開発

第3章 まとめとして

研究のまとめと今後の課題

本研究では、研究のミッション・ビジョンとして以下の項目を掲げた。

1. 障害のある子どもが、その能力や可能性を最大限に伸ばし、確かな「生きる力」を身につけ、その子どもなりの社会参加を実現することを目指す。
2. そのために、障害のない子どもと同じカリキュラム構造のもと、的確な実態把握を行い、個々の特別なニーズに応じて、学習目標や学習内容を設定する。
3. 目標設定の妥当性、共通理解を高め、学習状況の把握と関係者におけるその共有を促すために、学習到達度チェックリストを開発する。

このミッション・ビジョンを実現するために、発達の順序性や系列性を考慮しつつ、学習に困難さが大きな重度・重複障害といわれる子どもを対象として、教科の枠組みでの学習状況を評価する学習到達度チェックリスト及び到達度スコアを提案し、事例研究を手がかりにそれらの課題を検討してきた。

1. 共有できる実態把握，目標設定の基準として

障害のある子どもの教育においては、学年ごとに示された目標に基づき指導を展開することは意味がない。個々の子どもの実態に応じて、その子どもなりの目標設定が重要になる。一方、障害のある子どもの教育における教育課程は、その障害や発達の多様性から、小・中学校とは異なる教育課程の編成が必要になる。特に、学習に著しい困難のある子どもの場合は、「特例」により、その教育課程が編成される場合が多い。

このように子どもの多様性に応じた教育を展開しようとする時、実態把握においても発達検査や心理検査等を活用した学校ごとの取組となり、教師間や保護者、関係機関の職員と、子どもの実態を共有することが困難となり、その目標設定の妥当性について協議できない状況になる場合がある。

個々の子どもの発達や学習の状況について、的確に把握するためには、いくつかの検査等を活用し、適切な目標設定をする取組も重要となるが、まずは、大枠で教師間や保護者と共有でき、目標設定の大枠や方向性を示すことが可能なチェックリストが必要となっている。

この研究では、この大枠の実態把握と目標設定のためのツールとして、学習到達度チェックリストの提案を行った。

2. 同じカリキュラム構造を確保すること

重度・重複障害のある子どもの学習評価を、あえて教科の枠組みで整理する意義はどこにあるのだろうか。

従来は、障害が重度な子どもについては、いわゆる「自立活動を主とした教育課程」において指導が開かれ、教科学習とは異なる軸で、学習目標やその内容が設定されてきた。多くの場合は、自立活動の5つの区分等で実態把握する取組があげられる。子どもの実態からすれば、発達初期の段階にあり、そのような構造が子どもにとっても、また保護者にとっても理解しやすい場合があるかも知れない。

しかしながら、学校教育の基本は、各教科や領域によって教育課程を編成することになっている。そのために、「自立活動を主とした教育課程」は特例による教育課程と位置づけられる。特例による教育課程であっても、学校教育として活動が展開されていることには違いはない。その場合には、学校教育としての共通の軸を位置づけることが必要になろう。

学習の形態や内容については、子どもの実態に応じて、様々な工夫が必要となるが、学習到達度や学習評価においては、特例による教育課程においても、教科の枠で把握することで、同じカリキュラム構造にあることを再度意識することが重要と考えられる。さらに、障害があってもその可能性を拓くためには、指導する方が適切な範囲で、「高い期待」を持つことも重要となる場合があろう。

3. データにもとづく説明責任，学校機能や授業の改善

障害のある子どもの授業，特に障害の重度な子どもの授業やその学校教育の機能においても「マネジメント」の発想が重要となってきている。状況（実態）把握，目標設定，実行，評価，計画の修正のサイクルである。そして，授業の質や学校の機能がどのように改善されるかが重要となっている。

そこで鍵となるのは，状況（実態）把握であり，目標設定であり，その評価となる。障害のある子どもの授業や学校教育は，理念のみで伝統だけの指導内容，方法，事実に基づかない教条的な取組でなく，仲間の教師や保護者，関係者に理解される説明を行うことが求められている。

つまり，そこではデータ，事実に基づいて授業や学校機能を検討することが欠かすことのできない要素であろう。全ての現象が数値で示せるわけではないが，証拠となるデータに基づく検討，そのためのデータを収集する枠組みが必要とされている。

授業の改善，学校の教育活動の改善だけでなく，将来的には，学校教育の場として，養護学校が効果的なのか，特殊学級が効果的なのかを検討することも求められるであろう。さまざまな要因があって難しい判断ではあるが，財政的コストの視点から，展開されている指導がその子どもの学習という点で妥当か否かを問題とする必要も生じてくる。その際の検討するための基本的なデータをどのように収集するかは大きな課題であろう。

一方で，このような実態把握や目標設定の改善については，特別支援教育の展開に伴い，小・中学校においても大きな課題となる。なぜなら，障害があり学習に遅れのある子どもの学習評価について，通常学級の場合には，該当学年の目標等に照らして評価することになり，そのことが適切な評価につながるか否かを議論することになろう。

さらに，障害がある子どもが通常学級において授業を受ける際にも，その授業でどのような力を身につけたのか，またその授業で障害のない子どもは，一緒にない場合よりもより良く学べたか否かについても検討することが必要になる。

それらの点を検討する上でも，議論の基本となる学習の評価をどのように実施していくのか，基本となるデータをどのように収集するかは，避けて通れない課題となろう。

4. 専門性の蓄積のために

盲・聾・養護学校は，障害のある子どもに教育を提供するところであり，その教育における専門性を蓄積しているところと考えられる。それらの学校が本来の目的を達成している程度はどれくらいなのか，また昨年度より今年度はその目的を達成するように学校の機能が改善したのか。これらの問いに答えるためにも，その機能を評価していくデータが必要となる。そのデータが子どもの学習到達度だけとは考えられないが，基本となるデータであることは間違いない。

英国のManor School は、知的障害養護学校であるが、すべての子どもについて、各教科の評価スコアが一覧となっていて、昨年度とのスコアの差を算出して、この1年でどの程度スコアが伸びたのかが分かる資料を作成していた（徳永・宍戸，2004）。また、英国の聾学校ではこのスコアの伸びが、学校の専門性を裏づけするものであり、他の学校よりそれが高く、それを根拠に、保護者がこの学校を選択すると話していた。

5. 特別支援教育の展開のために

この研究では、障害が重度で重複している子どもを対象とし、その学習到達度をチェックし、目標設定を検討してしてきた。その際の実態把握の枠組みとして、国語、算数、生活、体育の教科を活用した。障害が重度で重複している場合においては、このような教科の枠組みより、「知覚・認知」「運動」「コミュニケーション」等の発達の領域で整理することの方が理解しやすい場合もあろう。しかしながら、教師間や保護者と共通理解をする上では、教科の枠組みも、その選択肢の一つと考え、試行的に実施した。どちらの枠組みを使用したとしても、取り上げる項目の記述は同じになると考えられる。しかしながら、ある協力者からは「教科の枠組みであれば、共通理解がしやすい」という意見があった。実施しながら、このような整理も障害が重度で重複している子どもの場合においても有効であるという実感を持つことができた。どのような枠組みが適切かについては、今後とも検討していく必要がある課題である。

一方で、今後特別支援教育が展開される中で、障害の程度が重くない子どもの場合には、このような教科の枠組みで実態把握し、目標を設定していくことの妥当性を検討することがより重視される。ここで提案した学習到達度チェックリストがより有効ではないかと考えられる。今後は、知的障害の程度が重度でない児童生徒の実態把握や目標設定に有効な学習到達度チェックリストを検討していくことが課題であろう。特に特殊学級や通級による指導において、その子どもの障害特性の実態把握も重要であるが、その基本は学習到達度の評価であろう。

なお、ここでの取組は、教科の枠組みを活用して実態把握し、子どもが既に学習した力を確認することに意味があると考えている。その意味では、実際の指導は、領域・教科を合わせた指導や教科別、領域別の指導等、さまざまに工夫しつつ、子どもが学びやすい形態で展開することが重要になる。

そのような授業を展開しつつ、学んだ力や学習した内容の定着度合いを共通理解するための基本的な枠組みとして、学習到達度チェックリストを提案し、試行した研究である。

6. より詳細な実態把握、目標設定のために

障害のある子どもの指導においては個別の指導計画を作成することが増えてきた。ここで提案した学習到達度チェックリストで学習状況を評価し、目標設定することが、この個別の指導計画における目標設定とどのようにつながるのであろうか。

ここでの学習到達度のチェックリストについては教科の枠組みでその実態を把握するものである。その意味では、個別の指導計画において教科の学習との関連性はあるものの、個別の指導計画は教科の学習だけでなく、行動面における目標設定も含まれるものであり、直接的なつながりは強くはないと考えられる。

その一つの理由は、この学習到達度のスケールの荒さにある。より共通理解しやすいことを重視したために、項目そのものが細くない。

この学習到達度チェックリストによる実態把握と目標設定は、大枠でその子どもの学習状況を把握するものであり、個別の指導計画の目標設定の妥当性を部分的に支える機能であろう。

つまり、教員間や関係者との共通理解、個々の子どもの目標設定の妥当性を高めるためのチェックリストである。その意味では、個々の子どもの実態把握は、より適切に幅広い情報をもとに、必要であれば共同注意関連行動の詳細を評価する発達評価や発達検査、心理検査に基づきながら実態把握を実施し、多くの情報にもとづく目標設定が必要となる。

7. 障害の特性に応じた評価の工夫

事例の検討で、学習到達度チェックリストを活用する場合に、「見ること」や「聞くこと」「手を動かすこと」に制限がある場合、どのように評価するかが指摘された。これらのことが原因となり、評価スコアが低くなることが予測される。

これを防ぐには、障害特性に応じた評価のためのアコモデーションを確立する必要がある。アコモデーションとは、障害がある学生等が授業や試験などで不利とならないように、活動やプログラムへの参加が困難とならないように、制度、手続き、やり方を困難さに応じて工夫することとされている（徳永・佐藤，2005）。

「見ること」や「聞くこと」「手を動かすこと」に制限がある場合にどのような工夫をして、学習到達度を評価するのかを検討する必要がある。可能であれば、特性に応じて代替の項目記述内容が必要であろう。

さらに、乳幼児の発達研究を基本としつつも、共同注意関連行動を検討する場合に、視覚障害の乳幼児、聴覚障害の乳幼児、肢体不自由（上肢の操作が困難）の乳幼児の発達について、その独自性についても検討する必要がある。

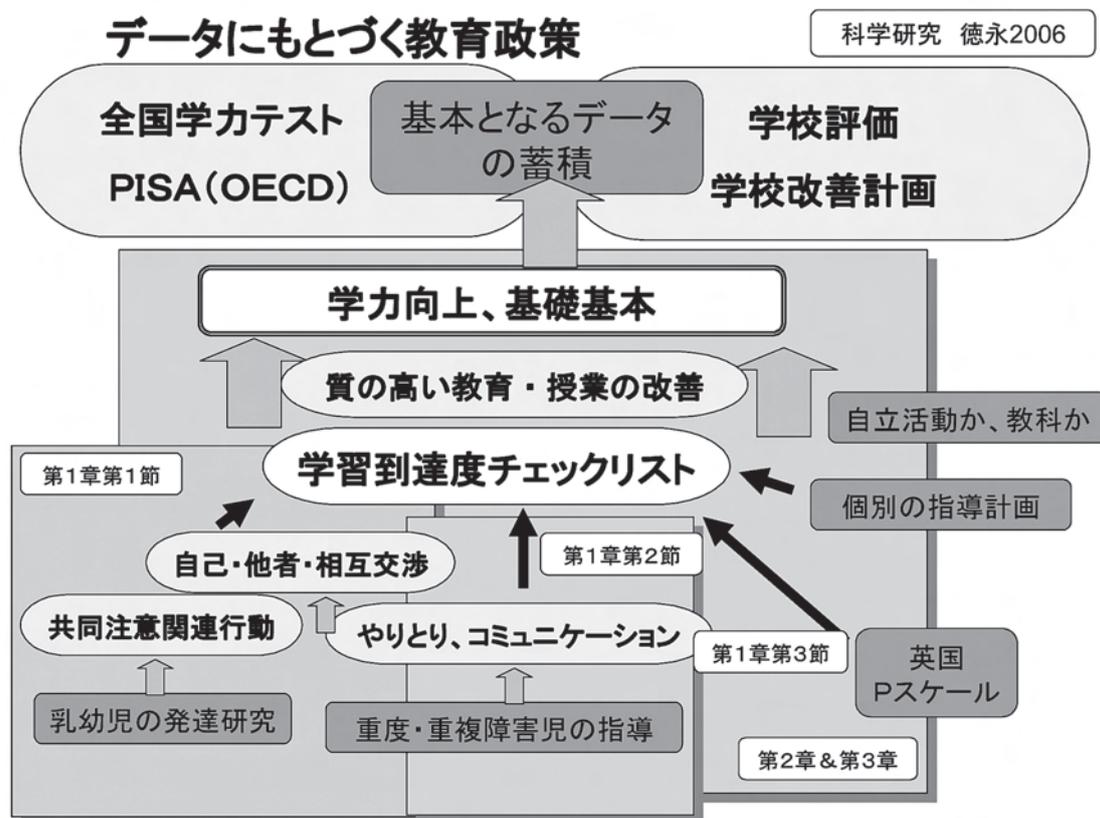


図 データにもとづく教育政策

8. おわりに

ここで述べてきた要素について、図として示した。部分的には最初の図と同じである。学習到達度チェックリストを発展させつつ、特別支援教育における実態把握、目標設定のためのツールを目指した研究が必要となろう。それらのツールを活用しつつ、子どもの学習評価や学校の機能等について、可能な部分は数値的なデータとして示しつつ、より客観性の高いデータに基づく授業や教育の改善が求められる。教育の営みが全て、データとして示されることはないことを分かりつつも、限定的な取組だけでもデータ化することは重要と考える。そのデータを積み上げる上でも学習到達度チェックリストは意義ある取組と考えている。

そして、教育についての政策について、歴史や伝統、文化だけでなく、このようなデータに基づきながら判断を行う傾向は、今後ともより強くなることが予測される。

引用・参考文献

研究の目的および研究組織

- 1) Bakeman, R. & Adamson, L.B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.
- 2) Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 3) Butterworth, G. & Jarrett, N. (1991). What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 55-72.
- 4) Butterworth, G.H. (1995) *Origins of Mind in Perception and Action*. In Moore, C & Dunham P. J. (eds.) *Joint Attention; Its Origins and Role in Development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 29-40. 大神英裕監訳 (1999) *ジョイント・アテンション*. ナカニシヤ出版.
- 5) Landry, S.H. (1995) *The Development of Joint Attention in Premature Low Birth Weight Infant: Effects of Early Medical Complications and Maternal Attention - directing Behaviour*. In Moore, C & Dunham P. J. (eds.) *Joint Attention; Its Origins and Role in Development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 223-250. 大神英裕監訳 (1999) *ジョイント・アテンション*. ナカニシヤ出版.
- 6) 大神英裕 (1998) 共同注意行動の発達の起源. 乳幼児期における共同注意の発達と障害に関する縦断的研究. 平成13年度科学研究費補助金中間報告, 1-20, 九州大学.
- 7) 大神英裕 (2001) 共同注意関連の30項目からなる行動評価の改訂版, 資料.
- 8) 大神英裕 (2002) 共同注意行動の発達の起源. 乳幼児期における共同注意の発達と障害に関する縦断的研究. 平成13年度科学研究費補助金中間報告, 1-20, 九州大学.
- 9) Rochat, P. (2001) *The Infant's World*. Harvard University Press.
- 10) Sugarman, S. (1984) *The development of preverbal communication: Its contribution and limits in promoting the development of language*. In R.L. Schiefelbusch & J. Pickar (Eds.), *Communicative competence: Acquisition and intervention*. Baltimore: University Park Press, 23-67.
- 11) Tomasello, M. & Farrar, J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- 12) 徳永 豊 (2003) 重度・重複障害児のコミュニケーション行動における共同注意の実証的研究, 平成11～14年度科学研究費補助金研究成果報告書.
- 13) Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In Moore, C & Dunham P. J. (eds.) *Joint Attention; Its Origins and Role in Development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 93-117. 大神英裕監訳 (1999) *ジョイント・アテンション*. ナカニシヤ出版.
- 14) 山野留美子・大神英裕 (1997) 乳幼児における共同注意の発達に関する研究 九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門) 42(2), 165-173.

第1章第1節

- 1) 阿部恵美 (2005) 重複障害児と係わり手の相互的活動における注意の共有についての事例からの考察, <http://www.juen.ac.jp/handi/excerpt04/excerpt0402.pdf>.
- 2) 新井千賀子・小田浩一 (2005) 視覚障害乳幼児と母親の共同注意に関する研究, 日本特殊教育学会第

43回大会論文集, 594.

- 3) Bakeman, R. & Adamson, L.B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.
- 4) 古山 勝 (2004) 重度重複障害児の三項関係におけるコミュニケーション行動の発達, 日本特殊教育学会第42回大会論文集, 301.
- 5) 古山 勝・徳永 豊 (2005) 重度・重複障害児の共同注意に関する行動形成の研究 日本特殊教育学会第43回大会論文集, 218.
- 6) 古山 勝 (2005) 重度・重複障害児の共同注意に関する行動形成の研究, 筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要, 第41巻, 33-37.
- 7) Landry, S.H. (1995) The Development of Joint Attention in Premature Low Birth Weight Infant: Effects of Early Medical Complications and Maternal Attention - directing Behaviour. In Moore, C & Dunham P. J. (eds.) *Joint Attention; Its Origins and Role in Development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 223-250. 大神英裕監訳 (1999) ジョイント・アテンション. ナカニシヤ出版.
- 8) 西村 強 (2004) 重度・重複障害児の相互交渉についての分析－手を中心とする身体接触の効果－日本特殊教育学会第42回大会論文集, 290.
- 9) 大神英裕 (2002) 共同注意行動の発達の起源. 乳幼児期における共同注意の発達と障害に関する縦断的研究. 平成13年度科学研究費補助金中間報告, 1-20, 九州大学.
- 10) 徳永 豊 (2000) 肢体不自由を伴う重度・重複障害児の前言語的対人相互交渉に関する研究動向とその課題. *特殊教育学研究*, 38(3), 53-60.
- 11) 徳永 豊 (2003) 重度・重複障害児のコミュニケーション行動における共同注意の実証的研究, 平成11～14年度科学研究費補助金研究成果報告書.
- 12) 土谷良巳・菅井裕行 (2000) ネゴシエーションの視点からみた初期のコミュニケーション－先天的な盲ろう二重障害におけるコミュニケーションをめぐる－, 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 第27巻, 77-88.

第1章第2節

- 1) Adamson, L.B. (1995) *Communication Development During Infancy*. Westview Press. 大藪泰・田中みどり訳 (1999) 乳児のコミュニケーション発達 川島書店.
- 2) Brown, E. (1996) *Religious Education for All*. David Fulton Publishers; London.
- 3) Marvin, C (1998) *Teaching and Learning for Children with Profound and Multiple Learning Difficulties*. In Lacey, P. & Ouvry, C. (eds.) *People with Profound and Multiple Learning Disabilities*. David Fulton Publishers; London, 117-129.
- 4) Rochat, P. (2001) *The Infant's World*. Harvard University Press.
- 5) Stern, D. N (1985) *The Interpersonal World of the Infant*. New York ; Basic Book, Inc. 小此木啓吾・丸太俊彦監, 神庭靖子・神庭重信訳 (1989), 乳児の対人世界－理論編－岩波学術出版社.
- 6) 徳永 豊 (2003a) 動作法の基礎と実際 3－教育活動や発達支援に活用していくために 肢体不自由教育 163 50-53.
- 7) 徳永 豊 (2003b) 重度・重複障害児のコミュニケーション行動における共同注意の実証的研究, 平成11～14年度科学研究費補助金研究成果報告書.

第1章第3節

- 1) 香川邦夫 (2004) 自立活動, 国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書, 「21世紀の特殊教育

- に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」(平成13年度～平成15年度).
- 2) 川住隆一 (2001) 個別の指導計画の評価 特別支援教育 第6号 38-43.
 - 3) 国立特殊教育総合研究所 (2004) プロジェクト研究報告書, 「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」(平成13年度～平成15年度).
 - 4) 宮崎 昭 (2002) 自立活動における評価の在り方 特別支援教育 第8号 36-41.
 - 5) 徳永 豊 (2004) 評価の動向と特別支援教育 肢体不自由教育 167号 4-11.

第2章第1節

- 1) 青森県立八戸第一養護学校 (2003) 平成13・14年度文部科学省特殊教育研究協力校「障害の特性に応じた教育に関する研究」研究紀要：教科の基礎・基本の定着を促す学習活動のあり方.
- 2) Brown, E. (1996) Religious Education for All. David Fulton Publishers; London.
- 3) Department for Education and Employment (1998) Supporting the Target Setting Process : Guidance for effective target setting for pupils with special educational needs) DfEE Publication Centre, Suffolk, UK.
- 4) Department for Education and Employment (2001) Planning, teaching and assessing the curriculum for pupils with learning difficulties ; General guidelines. The Qualifications and Curriculum Authority, <http://www.qca.org.uk/ages3-14/inclusion/303.html>.
- 5) Department for Education and Employment (2001) Supporting the Target Setting Process (revised March 2001) : Guidance for effective target setting for pupils with special educational needs). <http://www.standards.dfes.gov.uk/otherresources/publications/targetsetting>
- 6) 大神英裕 (2001) 共同注意関連の30項目からなる行動評価の改訂版, 資料.
- 7) 大神英裕 (2002) 共同注意行動の発達の起源.乳幼児期における共同注意の発達と障害に関する縦断的研究. 平成13年度科学研究費補助金中間報告, 1-20, 九州大学.
- 8) 宮崎県立宮崎南養護学校 (2003) 平成14年度研究紀要「知的障害養護学校における評価の在り方に関する研究」.
- 9) Marvin, C (1998) Teaching and Learning for Children with Profound and Multiple Learning Difficulties. In Lacey, P. & Ouvry, C. (eds.) People with Profound and Multiple Learning Disabilities. David Fulton Publishers ; London, 117-129.
- 10) Nind, M & Hewett, D (1994) Access to Communication -Developing the basics of communication with people with severe learning difficulties through Intensive Interaction-. David Fulton Publishers ; London.
- 11) 櫻井宏明 (2001) 「指導のめやす試案表」の作成と個別指導計画 障害者問題研究 第28巻第4号 378-388.
- 12) The Dochester Curriculum Group (2002) Towards a Curriculum for All. David Fulton Publishers, London.
- 13) The Qualifications and Curriculum Authority (2003) National curriculum 5-14, <http://www.qca.org.uk/ages3-14/232.html>
- 14) 徳永 豊 (2005) 学習到達度チェックリスト 私信.
- 15) 徳永 豊・宍戸和成 (2004) イギリスにおける特殊教育の教育課程について プロジェクト研究報告書「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」(平成13年度～平成15年度) 資料「主要国における特殊教育に対応した教育課程の調査研究」.
- 16) 筑波大学附属桐が丘養護学校 (2004) 平成15・16年度文部科学省特殊教育研究協力校「肢体不自由教

育における小中高一貫の教育計画と評価」報告1.

- 17) 筑波大学附属桐が丘養護学校 (2005) 研究紀要 第40巻 平成15・16年度文部科学省特殊教育研究協力校 研究成果報告書 肢体不自由教育における小中高一貫の教育計画と評価 - 学習評価の改善を通して実現する「個の教育的ニーズ」に応じた指導-.
- 18) Ware, J. (1996) Creating a Responsive Environment - for people with profound and multiple learning disabilities-. David Fulton Publishers; London.

第2章第3節

- 1) Bruner, J.S. (1983) Child's talk : learning to use language. London Oxford University Press. 寺田晃・本郷一夫(訳) 1988 乳幼児の話しことば: コミュニケーションの学習 新曜社.
- 2) Bruner, J.S. (1995) From joint attention to the meeting of minds : An introduction. In C. Moore & P.J. Dunham (eds.), joint attention : Its origin and role in development. Lawrence Erlbaum Associates. 大神英裕 (監訳) 1999 ジョイント・アテンション-心の起源とその発達を探る- ナカニシヤ出版.
- 3) 中川信子 (1990) 心をことばにのせて ぶどう社.
- 4) 長崎勤・小野里美帆 (1996) コミュニケーションの発達と指導プログラム-発達に遅れをもつ乳幼児のために- 日本文化科学社
- 5) 長崎勤他 (1998) スクリプトによるコミュニケーション指導 川島書店.
- 6) 大藪 泰 (2002) 共同注意 - 新生児から2歳6か月までの発達過程- 川島書店.
- 7) 徳永 豊 (2003) 乳幼児の発達における共同注意関連行動について 科学研究費研究成果報告書「重度・重複障害児のコミュニケーション行動における共同注意の実証的研究」.
- 8) 徳永 豊 (2005) 学習評価到達度スケール 私信.

第2章第4節

- 1) 大神英裕・監訳 (1999) ジョイント・アテンション-心の起源とその発達を探る-, ナカニシヤ出版.
- 2) 大神英裕 (2003) 共同注意行動の発達の起源. 乳幼児期における共同注意の発達と障害に関する縦断的研究, 平成13年度科学研究費補助金成果報告書.
- 3) 徳永 豊 (2004) 重度・重複障害児のコミュニケーション行動における共同注意の実証的研究, 平成11~平成14年度科学研究費補助金成果報告書.
- 4) 徳永 豊 (1995) 自発的な動きの乏しい重度・重複障害児に対する「からだ遊び」の指導について, 国立特殊教育研究所研究紀要, 22, 9-16.
- 5) 徳永 豊 (1996) 障害のある子どもの前言語的発達を促すための動作法, リハビリテーション心理学研究, 24, 35-43.
- 6) 大藪 泰 (2004) 共同注意-新生児から2歳6か月までの発達過程-, 川島書店.
- 7) P・ロシヤ著/板倉昭二・開一夫監訳 (2004) 乳児の世界, ミネルヴァ書房.
- 8) 正高信男編 (1999) ことばと心の発達, 第1巻, 赤ちゃんの認識世界, ミネルヴァ書房.
- 9) 正高信男 (1993) 0歳児がことばを獲得するとき 行動学からのアプローチ, 中央公論社.
- 10) 古山 勝・徳永 豊 (2005) 重度・重複障害児の共同注意に関する行動形成の研究 日本特殊教育学会第43回大会論文集 218.
- 11) 古山 勝他 (2005) 重度・重複障害児の共同注意に関する行動形成の研究, 筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要, 第41巻, 33-37.
- 12) 徳永 豊 (2005) 学習到達度チェックリスト 私信.

第3章

- 1) 徳永 豊・宍戸和成 (2004) イギリスにおける特殊教育の教育課程について プロジェクト研究報告書「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」(平成13年度～平成15年度) 資料「主要国における特殊教育に対応した教育課程の調査研究」.
- 2) 徳永 豊・佐藤克敏 (2004) 発達障害のある学生支援ガイドブック. 国立特殊教育総合研究所 (編), ジアース教育新社.

資料：項目の記述内容

*この項目内容については共同注意関連行動とPスケール等を参考にした。

国 語

聞くこと・話すこと

1-1	突然の音に驚く，元気な声で泣く。
1-2	音のする方を向く，親しい人の声に反応する，アーウーと声を出す。
1-3	親しい人の声に，微笑むなどといった関心を示す，あやされると笑う，母親の声と他の人の声を聞き分ける，音の違いがわかる。
1-4	禁止など，親の話し方で，感情を聞きわける。親しい人やおもちゃなどに向かって，声を出す。行動や顔の表情を真似する。
1-5	視線を合わせること，ジェスチャー，行動などを通じて，相手の注意をひきつける。やりとりを開始する。自分自身で声を出し，その声を聞く。
1-6	相互的なかわりに他の人が入ることを促す。さかんにおしゃべりする。新しい活動を要求するために，大人の所に物を持ってくる。「いけません」というと手を引っ込める。
2-1	最低50個の単語を理解している。言葉でも簡単な要求に適切に答える。例えば「上着を取って」「立って」「手をたたいて」など。10から50の単語，サイン又は語句を繰り返す，模倣する。親しい人に簡単な単語，サイン，シンボルを使う。
2-2	最近の出来事や経験に関する質問に適切に答える。例えば，「ボールはどこにありますか」など。2つの単語の入っている要求や指示に従う。例えば，「本をお父さんに渡して」など。2つの主要なアイデアや概念を組み合わせる。また簡単な単語，サイン，シンボルを組み合わせる。例えば，「お母さん，行っちゃった」など。50以上の語彙を使う。
2-3	集団場面で，他の人の指示に対応する。3つの単語が入っている要求や指示に従う。「その小さい赤い本を私にとって」など。自分の好みの方法を使って，短い会話を始めたり継続したりする。また簡単な質問をして情報を得る。たとえば，「猫はどこですか」など。「中へ」や「上に」といった前置詞や，「私の」や「それ」といった代名詞を正確に使う。
2-4	短い時間であれば，お話を聞き，活動に参加できる。4つ以上の単語の要求や指示に答える。例えば，「図書館から動物についての大きな本を借りてきなさい」など。行事，物語などについての質問に対して，受け答えをする。3つ以内の単語，サイン，シンボルを含んだ文章を使って，簡単な考えや行事を他の人に伝える。また規則的な複数形を正しく使う。現在，過去，未来の出来事や経験に関して，簡単な語句や文章で伝える。接続詞を使って，考えをつなぎ合わせたり，または質問されていること以上の情報を付け加えたりする。
2-5	自信を持ってロールプレイに参加する。「なぜ」「どのように」といった質問に対して適切に答える。4つまでの単語，サイン，シンボルをつなげて，1対1及び集団で，自分の経験を伝えたり，よく知っている話をしたりする。「健ちゃんのジャンパー」などといった，所有格を使う。

読むこと

1-1	物や明るさの変化に驚く。
1-2	親しい人や物を見る，追視する。
1-3	親しい人を見ると，微笑むなどといった関心を示す。人や物に持続的に注意を集中する。
1-4	好みの人へ手を伸ばす。印刷された人，物に注意を向ける。繰り返しの音声等が伴う物語に，特定の動物が登場するたびに，喜びを示す。しぐさや顔の表情を真似する。
1-5	視線を合わせること，ジェスチャー，行動などを通じて，相手の注意をひきつける。大人と一緒に物を見る。例えば，絵本等を大人と一緒に見る。
1-6	相互的なかわりに他の人が入ることを促す。よく知っている詩のあらかじめ空白にしてある音や筋といった既に知っていることを期待する。他の人と一緒に見ている本のページをめくる。
2-1	よく知っているリズムやお話を聞き，反応する。本がどのように役に立つものであるのかを，ある程度，理解している。例えば，ページをめくるとか，本を正しく持つなど。
2-2	よく知っているいくつかの単語，シンボルまたは絵を選択する。また自分にとってわかりやすく提示された絵，シンボル，などの意味を理解している。6つの絵の中から指示されて，ボールを指さす。自動車を指さす。
2-3	名前，人，物，動作などのよく知っている語彙に関連する単語やシンボルをいくつか読み，認識し，選択する。文字や短い単語を結びつける。
2-4	読む活動に興味を示し，物語の部分を予測する。大人が読む途中で止まると，次の単語を埋めるなど。文章やシンボルと写真との区別をする。文章は左から右へ，上から下へ，ページは順番に，といった読むための決まりごとを理解する。名前は文字でできていることを知っている。
2-5	単語，シンボル，写真が意味を伝えるものであることを理解する。ひらがなの少なくとも半分くらいの形，名前，音を認識している。音節，単語またはシンボルと音を結びつける。

書くこと

1-1	急に抱き上げられ，動かされることに驚く。
1-2	親しい人に触られて，応答する，腕や手足を動かす。
1-3	物をつかむ，ガラガラを振る。
1-4	親しい人へ手を伸ばす。物をつかむ，離すを繰り返す。
1-5	おもちゃとおもちゃをぶつける，たたく。親指と人差し指で物をつかむ。
1-6	相互的なかわりに他の人が入ることを促す。他の人と一緒にマークやシンボルを動かす。新しい活動を要求するために，大人の所に物を持ってくる。
2-1	マークやシンボルが意味を表すものであることを理解している。例えば，時間割の上にマークやシンボルを置く意味や順番の中にマークを置く意味など。自分の好むコミュニケーションの方法でマークやシンボルを使う。
2-2	自分の名前やよく知っている話し言葉，行為，イメージ，行事などに関連したマークやシンボルの意味がわかって，それらを使う。形や直線パターンをなぞったり，上書きしたり，模写したりする。

2-3	文字やシンボルで自分の名前を作ったり、書いたりする。縦の線をひく。簡単な形や文字などを模写する。縦の線をひく。
2-4	文字をひとまとまりにしたり、別の単語を書くために、間隔をあけて、空白を取る。自分の名前又は1, 2の簡単な単語を記憶して書く。模倣しながら横線をひく。
2-5	手紙など、書くことにはさまざまな目的があることを理解する。文字を上から下へ、左から右へと書くことがわかる。自分の好みの方法を用いて、ひらがな、または適切なシンボルを使って、自分の名前を書く。

算数（数と計算，量と測定，図形で共通）

1-1	突然の音や動き，光に驚く。
1-2	手に物をのせられると握る，はらう。突然の出来事や物の変化に注意を向ける。
1-3	親しい人や物に対して一貫した反応をし始める。繰り返しが崩れた時など，新しい活動に興奮したり，驚いたりと反応する。見える範囲で動く物を追視するなど，人や物に対する興味を示し始める。他者と共同での活動を受け入れ，取り組む。例えば，顔の近くへ物を持ち上げ，一緒に見るなど。
1-4	単純なやり取りを見通すようになる。一定の好みを示し，情緒的な反応を示す。例えば，好みの物を持ちたいと行動で示す。親しい人や物がわかる。例えば，選択肢を提供された時に，自分のお弁当箱に視線を送るなど。試行錯誤しながら行動し，短い期間に学習した行為を記憶する。例えば，よく知っている道具などを使って行動を反復したりする。また他者と共に探索したり，支援されて活動に参加したりなど，共同して取り組む。例えば，手渡された物の感触を触って確かめるなど。
1-5	意図的にコミュニケーションを始める。視線を合わせることで，ジェスチャー，行動などを通じて，注意をひきつける。また，大人に物を差し出すことで，活動を要求する。より少ない支援で，活動に共に参加する。短時間であれば注意を持続でき，集中できる。徐々に複雑な方法で教材を探索する。例えば，物を振ったり，なぞったりして探索する。自身の活動の結果に，関心を持って観察する。例えば，物を投げたり，落としたりする。前回の授業で学んだ飛び出すおもちゃの使い方を記憶し，適切に行動したりという，より長期間にわたっての学習の成果に従って，行動する。探索的に物に触れ，操作する。
1-6	生徒はよく使うコミュニケーションの幅を広げる。知っている人に挨拶をし，かかわりや活動を始める。例えば，大人からの関わりを催促するように，物を落とす。より多くの時間をかけて学習した結果として，行動を記憶する。例えば，学校で一日が終わる際には，コートやカバンを取りに行くなどである。うなずいたり，頭を横に振ったりするジェスチャーや行動で，様々な選択肢に対して反応する。より長期間にわたって物や行事を積極的に探求する。例えば，特定の物を指し示したり，他の物ではなくそれを渡したりする。体系的に問題解決をする。例えば，道具を目的を持って適切に使うなど。

数と計算（1-1から1-6は共通）

2-1	数の活動に対して気づきを示す。例えば、数のリズム、歌、数のゲームなどの際に真似たり、数のリズムや歌の間に、知っている人に指示されれば、その順番で絵や数を示すなど。
2-2	よく知っている数のリズム、お話、歌、ゲームなどに反応する。1または2を、視線、まばたき、ジェスチャー、その他の方法で、求めに応じて示す。「ひとつ」と「たくさん」を、お皿の上の食べ物で区別する。
2-3	いろいろな場面で一対一対応を理解している。5までの数字を暗記で数える。3までは確実に数えられ、3つの物をひとまとめにしたり、よく知っている活動やゲームの中で3つまでの数字を使うことができる。「より多くの」という概念を理解する。
2-4	10までの数字を暗記で数える。5までの数字は確実に数えられる。「より少ない」という概念を理解していて、いくつかのものに「1つ加える」ということがわかる。
2-5	10以上の数を暗記で数える。1～9までの数がわかる。レースや競争などで一番、二番、三番がわかる。

量と測定（1-1から1-6は共通）

2-1	物の永続性を理解する。例えば、物や音が取り去られた時に、それを捜し求めるなど。生徒は大小のものを一致（マッチング）させる。物同士の位置や関係に興味を示す。
2-2	日頃置いてある物を、意図的に探す。要求に応じて大小を区別する。顕著な違いがあれば、あるものを他のものと比べてその大きさがわかる。物の位置を確認する。「もう少し」がわかる。
2-3	いつもの場所に見つからないものを探し、物の永続性を理解する。違いのあまり大きくない場合でも、その物のサイズを比較する。物を何かの「中に」「上に」「下に」「内に」に置くといった要求に答える。高い、低いがわかる。
2-4	「前へ」や「後ろへ」という言葉に対応する。大きさや量を比較して、実際の場面でよく知っている単語を使う。例えば、「重い」や「軽い」、「より多い」や「より少ない」、「十分な」または「充分ではない」といった物や量を比較する言葉を使う。
2-5	長さや高さにおいて、違いのはっきりしている時、直接的に物の比較をし、「長い方」とか「高い方」などと言い表す。よく知っている曜日の名前や食事の時間、就寝時間など一日のうちではっきりとした時間がわかるなど、時間がわかる。

図形（1-1から1-6は共通）

2-1	大小のものを一致（マッチング）させる。物を積み上げたり、重ねたりする。
2-2	要求に応じて大小を区別する。例えば、二者択一で、「大きい」と「小さい」を見分ける。顕著な違いがあれば、あるものを他のものと比べてその大きさがわかる。円、四角形、三角形の型はめパズルができる。
2-3	違いのあまり大きくない場合でも、その物のサイズを比較する。型はめをすとか、立体等の三次元のもの进行操作する。位置を表す単語、サイン、シンボルの理解を示す。物を何かの「中に」「上に」「下に」「内に」に置くといった要求に答えられる。動物の形を見分ける。

2-4	図形の集合の中から、説明された形を取り出す。例えば、教室の中の丸い物を全て見つけるとか、辺が直線のものを見つげるとか、型あわせの型に合った物を入れるなど。三角を合わせて、長方形をつくる。
2-5	「直線」「円」「より大きい」といった平面上の形や大きさを表す数学の言葉がわかる。形を簡単なモデル、絵、パターンを使って表す。

生 活

生活スキル

1-1	空腹の時に泣く。
1-2	顔に布をかけられると不快をしめす。
1-3	スプーンで物を食べる。
1-4	ビスケットなどを自分で食べる。コップから飲む。
1-5	コップなどを両手で持っていく。
1-6	コップを自分で持って飲む。
2-1	ほめられると繰り返す、お菓子の包み紙をとる。
2-2	一人で、パンツを脱ぐ。トイレを予告する。
2-3	上着を自分で脱ぐ。靴を一人で履く。
2-4	お風呂でからだを洗う。信号をみて、正しく道路をわたる。
2-5	一人で、着替えをする、砂場で他者と協力して山を作る。

体 育

運動・動作

1-1	首を動かす、触れたら反応する。
1-2	腹這いで頭をあげる、手をしゃぶる。
1-3	首がすわる、おもちゃをつかんでいる。
1-4	寝返りをする、手を出して物をつかむ。
1-5	ひとりで座って遊ぶ。おもちゃのたいこをたたく。
1-6	つかまって立ちあがる。びんのふたを、あけたりしめたりする。
2-1	座って姿勢から立ちあがる。なぐり書きをする。
2-2	走る、ボールを前にける。積み木を横に2つ並べる。
2-3	片足で、2, 3秒立つ。はさみを使って紙を切る。
2-4	片足で数歩跳ぶ。紙を直線に沿って切る。
2-5	スキップをする。折り紙をおる。

重度・重複障害児における共同注意関連行動と
目標設定及び学習評価のための学習到達度チェックリストの開発

重度・重複障害児における共同注意の障害と発達支援に関する研究
平成15年度～平成17年度科学研究費補助金（基盤研究（C））
（課題番号 15530441）

平成 18 年 3 月 発行

代 表 徳 永 豊（企画部）

発 行 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

〒239-0841 横須賀市野比5-1-1

電話 046-839-6844 FAX 046-839-6960
