

<資 料>

重度・重複障害のある児童生徒への指導目標の設定と評価に関する実態調査

長島 由香*・船橋 篤彦**

この論文の目的は、重度・重複障害のある児童生徒への指導目標の設定と評価に関する実情と課題を把握することである。そこで、知的障害特別支援学校の重複障害学級担当教師を対象に、担当している児童生徒の実態、指導目標の設定と手立て・評価に関すること、重度・重複障害のある児童生徒への指導について困難さを感じることに付いての設問からなるアンケート調査を実施した。対象となる児童生徒が獲得している運動機能と療育手帳の結果から、「重度・重複グループ」と「重複グループ」の2群に分類して検討を行った。その結果、「重度・重複障害グループ」と「重複グループ」では、児童生徒の実態だけでなく、指導目標の設定と手立て・評価に関することについても共通点と相違点があるということが明らかになった。結果を踏まえて、重度・重複障害のある児童生徒への指導目標の設定・実態把握・学習評価、カリキュラムマネジメントの観点から考察した。

キーワード：重度・重複障害児 指導目標の設定 評価

I. 問題の所在

1. 本研究における重度・重複障害のある児童生徒の定義について

本研究における重度・重複障害児童生徒と重症心身障害児童生徒について定義を確認する。文部省(1975)によると、重度・重複障害の定義は確立されていないが、「障害の状況」において、(学校教育法施行令に規定する盲・聾・肢体不自由・病弱の各障害等を)二つ以上の障害をもっている者に加えて、「発達状況」や「行動の状況」からみて、精神発達がかなり遅れていたり、かなりの問題行動があったりすると思われる者のことを重度・重複障害児とする。また、重症心身障害者とは、児童福祉における定義で、一般的に大島の分類によって判定され、重度の知的障害および重度の肢体不自由が重複している者(児童福祉法第7条第2項)のことをいう。これらの定義を踏まえて、本研究では、重度の知的障害と重度の肢体不自由を併せ有する児童生徒を重度・重複障害のある児童生徒(以下、重障児)と定義する。

2. 重障児の現状について

現在、特別支援学校において児童生徒の在籍数が大幅に増加しており、障害の程度も軽度から重度・重複まで幅広い児童生徒が特別支援学校で学んでいる。文部科学省(2007)では、特殊教育から特別支援教育になったことで、特別支援学校において、様々な障害種に対応することができる体制づくりが求められるようになった。文部科学省(2016)の調査によると、特別支援学校在籍者数のうち重複障害学級に在籍する児童生徒数は、平成元年度の27,186人から平成28年度には38,166人と増加傾向にある。また、医療分野においては、新生児・周産期医療の進歩によって、低出生体重児の生存率が著しく上昇している。低出生体重児は、全体発症率と比較して脳性麻痺や知的障害の発症率が極めて高く、障害の合併頻度も高いことが指摘されている。日本小児科学会の調査によると、1000グラム以上の極低出生体重児の死亡率は1980年の20.7%から2000年には3.8%に、500グラム以上の超低出生体重児の死亡率は55.3%から15.2%まで低下した(三科, 2006)。このように、救命が可能になる一方で、予後の観点から見ると、低出生体重児はリスクを抱えている可能性が高いことから、重障児の数は今後も増加が予想される。今後はさらに、学校教育における彼らの学習内容についての議論が高まっていくと考えられる。

* 広島市立広島特別支援学校

広島大学教育学部特別支援教育特別専攻科

** 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

3. 重障児の指導目標の設定に関する課題について

重障児は、障害を二つ以上併せ有していることから、それぞれの障害から起因する一人一人の心身の状態や困難さが大きく異なっている。さらに、障害の状態が多岐に渡っているため、多角的な視点で実態把握を行う必要があるが、子どもの反応や変化が読み取りづらく、標準化した検査を用いることが困難であるため、実態把握に難しさを感じている教師は少なくない（国立特別支援教育総合研究所，2016）。つまり、客観的で正確な実態を捉えることが難しく、児童生徒の実態を踏まえた適切な指導目標を設定しづらい。その上、目標は設定したものの、評価する時にどこまで目標を達成したか判断しにくい（下山・村田・西川，2011）ことも多い。このように、重障児の実態を把握して、指導目標や学習内容の設定を行い、学習活動を展開し、評価と改善を繰り返す中で、多くの課題がある。また、文部科学省（2018）によると、特別支援学校障害種別の重複障害学級児童生徒数について、全体で38,017人の内、知的障害特別支援学校には13,792人が在籍している。さらに、重複障害学級在籍者の内、知的障害と肢体不自由を併せ有する児童生徒の割合は約73%であることから、知的障害特別支援学校の重複障害学級には多くの重障児が在籍していると推察できる。そこで、知的障害特別支援学校の重複障害学級の担当教師にアンケート調査を実施し、重障児への指導目標の設定と評価についての実情と課題を明らかにしていく。

II. 研究方法

1. 対象者

知的障害 A 特別支援学校の重複障害学級の担当教員61名全員を対象として、アンケートを配布した内、45名から回答が得られた（回収率73.8%）。そのため、対象児への指導目標が無記入であった3名については有効回答から除外して分析を行い、42名（教員歴：7.3年（SD = 6.9）、重複障害学級担任歴：4.7年（SD = 4.6））を有効回答とした。有効回答者の所属学部は小学部18名、中学部14名、高等部10名であった。

2. アンケートの内容

アンケートは、1「回答者のキャリアについて（所属学部、教員歴など）」、2「児童生徒の実態に関すること」として、担当している学級の児童生徒の中で、障害の程度が最も重いと感じる児童生徒1名の療育・身体障害者手帳の判定、視聴覚、運動機能についてや、実態把握の方法、理解する力・表出する力・学びの基

礎の簡易なチェックリスト（坂口，2006の発達評価シートを参考に作成）、3「指導目標に関すること」として、指導目標とその判断材料としたもの、指導目標の迷いの有無と理由、指導目標を達成するための手立て・評価、4「重度・重複障害のある児童生徒の指導について困難さを感じること」の設問で構成された。

3. 結果の処理

有効回答全体の中から、「運動機能が座位未満で、かつ療育手帳○A」の実態である児童生徒についての回答を重度・重複グループ（以下、重度・重複G）、「運動機能が座位以上、又は運動機能が寝返りまでで療育手帳○A以外」の実態である児童生徒についての回答を重複グループ（以下、重複G）とした。有効回答42名のうち、療育手帳及び身体障害者手帳が無記入又は複数回答であった5名（重度・重複G：2名、重複G：3名）については、「回答者のキャリアについて（所属学部、教員歴など）」のみ有効回答としたが、「児童生徒の実態に関すること」「指導目標に関すること」「重度・重複障害のある児童生徒の指導について困難さを感じること」では有効回答から除外した。また、自由記述データは、類似した記載内容をカテゴリーとして集約した。本研究は、広島大学大学院教育学研究科倫理審査委員会による審査を受けた。

III. 結果

1. 児童生徒の実態に関すること（担当している中で障害が最も重いと感じる児童生徒1名について）

（1）療育手帳の判定

所持している療育手帳の内訳は Fig. 1の通りである。療育手帳○Aをグループ分けの基準の一つとしたため、「重度・重複G」は○Aの判定が100%であった。「重複G」では○Aの判定が45%、Aが50%、○BとBはどちらも5%だった（Fig. 1）。

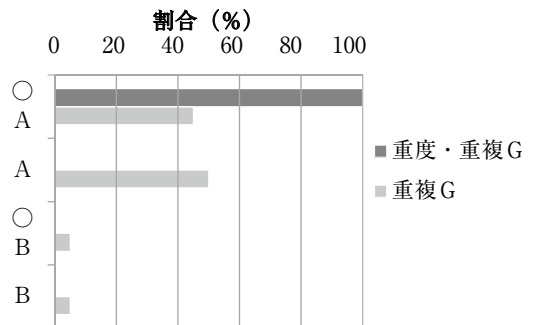


Fig. 1 療育手帳の判定 (n = 37)

(2) 身体障害者手帳の判定

身体障害者手帳の判定は「重度・重複G」では1級が最も多く88%、2級が12%であった。「重複G」では1級と3級がどちらも60%、次いで2級が40%、4級と5級がそれぞれ10%となった (Fig. 2)。

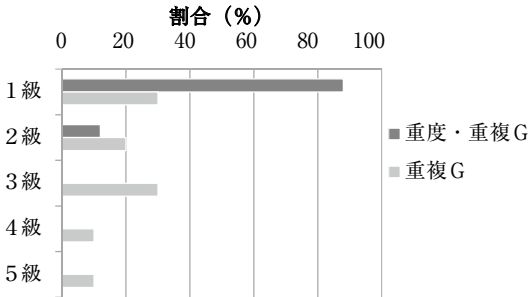


Fig. 2 身体障害者手帳の判定 (n=37)

(3) 視・聴覚機能

視覚機能について、「重複G」では問題なしが65%で過半数を超えているのに対して、「重度・重複G」は問題なしが47%であり、22%が弱視、12%が全盲と

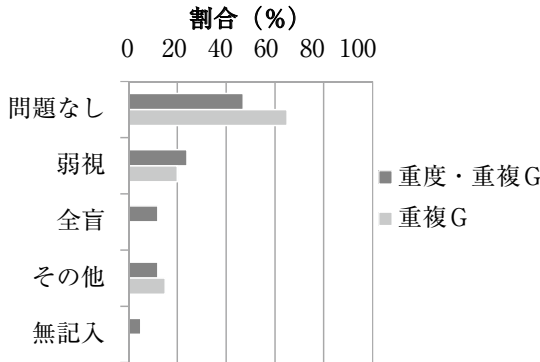


Fig. 3 視覚機能 (n=37)

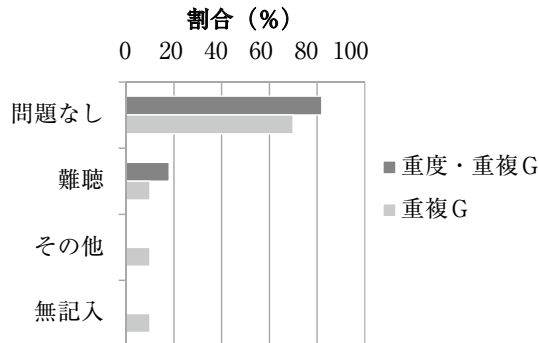


Fig. 4 聴覚機能 (n=37)

診断されている。その他には、ドライアイや斜視等の回答があった。聴覚機能について、「重度・重複G」「重複G」ともに問題なしが70%を超えており、「重度・重複G」の18%、「重複G」の10%が難聴と診断されている。その他には、聴覚過敏や片側が聞きづらい等の回答があった (Fig. 3, Fig. 4)。

(4) 獲得している運動機能 (一人でできる動き)

児童生徒が一人でできる運動について、「重度・重複G」では未定額までが41%、定額までと寝返りまでがそれぞれ18%である。「重複G」では自力で立てる児童生徒が70%、座るまでが25%、寝返りまでが5%であった (Fig. 5)。

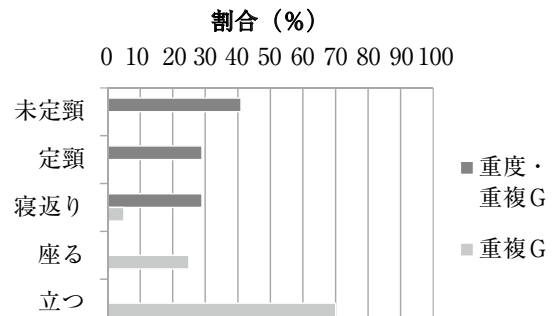


Fig. 5 一人でできる運動 (n=37)

(5) 実態把握

1) 心理・発達検査やアセスメントの有無

実態把握において、アセスメントを使用しているか否かについて、「重度・重複G」では、「アセスメントの使用あり」という回答が35%なのに対して、「重複G」では45%である。アセスメントの使用なしという回答は「重度・重複G」が65%、「重複G」が55%であった (Fig. 6)。

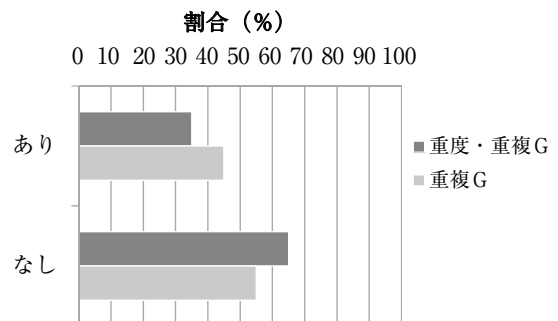


Fig. 6 心理・発達検査やアセスメントの有無 (n=37)

2) 使用した心理・発達検査やアセスメントの種類

「重度・重複G」「重複G」それぞれが使用した心理・発達検査やアセスメントの使用率では、「重度・重複G」「重複G」ともに、KIDSの使用率が最も高かった。次いで、広島県立福山特別支援学校で作成された重度・重複障害児のアセスメントチェックリスト、遠城寺式乳幼児分析的発達検査、学習到達度チェックリストという回答があった (Fig. 7)。

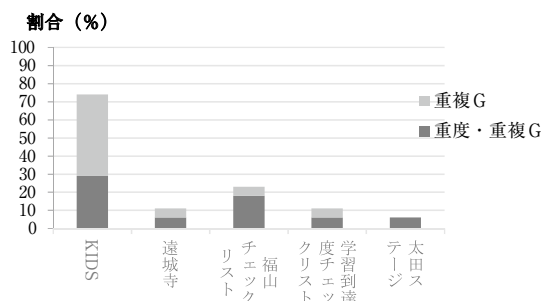


Fig. 7 使用した心理・発達検査やアセスメントの種類とその使用率 (n=37)

3) 児童生徒の様子 (全体、重度・重複G、重複Gの比較)

坂口 (2006) を参考にして、発達月齢0~10か月相当の理解する力・表出する力・学びの基礎に関して発達早期から見られる言動から発達が進むとみられるようになる言動の順に並べた簡易なチェックリストを作成し、対象児童生徒の様子について当てはまる項目にチェックをしてもらった。その結果から、各チェック項目について、「全体」「重度・重複G」「重複G」のグループごとに通過率を算出し、比較した (Fig. 8, Fig. 9, Fig. 10)。

①理解する力

「重複G」では全項目で通過率は80%を超えている。

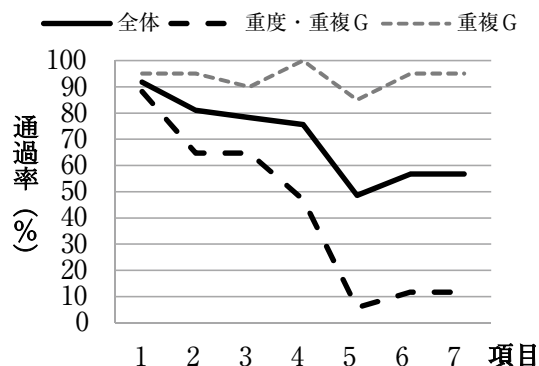


Fig. 8 理解する力の通過率 (n=37)

Table 1 理解する力のチェック項目

- 1: 周囲で人や物が動いたこと、音がしたこと、止まったことに気付く。
- 2: 人がいる、物がある方向や、人の声や音が聞こえた方向を見る。
- 3: 声や音や何かの動きが終わるまで全身の動きを止めて聞いたり、教師の働きかけに反応したりする。
- 4: 教師が見ている物を見たり、教師の働きかけを受けて応えるような反応をしたりする。
- 5: 教師が子どもから30cm位離れた所にある物を指差すと、その物の方を見たり、教師の伝達的な働きかけにそれらしく反応したりする。
- 6: 教師の伝達的な働きかけに対し、意味を理解したかのような反応をする。
- 7: 歌のフレーズやメロディに関心を寄せたり、教師の意図的な身振り・ことばでの働きかけに対し、その意図に合った反応をしたりする。

しかし、「重度・重複G」では項目4~7において通過率が50%を下回り、特に項目5~7では20%を下回る通過率となった (Fig. 8, Table 1)。

②表出する力

「重複G」では全項目で通過率は60%を超えている

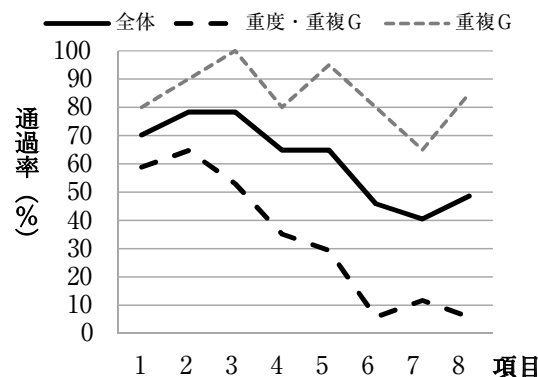


Fig. 9 表出する力の通過率 (n=37)

Table 2 表出する力のチェック項目

- 1: 沈黙や状況の変化に不快を表す表情や行動をする。
- 2: 教師の目を見たり、働きかけに反応したり、何かを伝えようという行動や表情をしたりする。
- 3: 教師や物に何らかの働きかけをする。
- 4: 意図性のある身振り・表情や発声をしたり、難語を言ったりする。
- 5: 教師の意図的な働きかけに対し、身振り・発声で応答する。
- 6: 視線の範囲にある教師と物とを見比べたり、物が欲しいときに教師の方を見たりする。
- 7: 1m以上離れた物を指差すと、教師の顔と指した物とに視線を3回以上移動したり、「視線」「発声」「身振り」のうち2つ以上を複合する方法や身振りサインで意図を伝えたりする。
- 8: 教師の顔を見ながら、身振りや発声で意図を伝えようとする。

が、「重度・重複G」では項目3～8で通過率50%を下回っている。特に項目6～8については、20%を下回る通過率となった（Fig. 9, Table 2）。

③学びの基礎

「重複G」では全ての項目において通過率は70%を超えているが、「重度・重複G」では項目2～8において通過率50%を下回っている。特に項目5～8で20%を下回る通過率であった（Fig. 10, Table 3）。

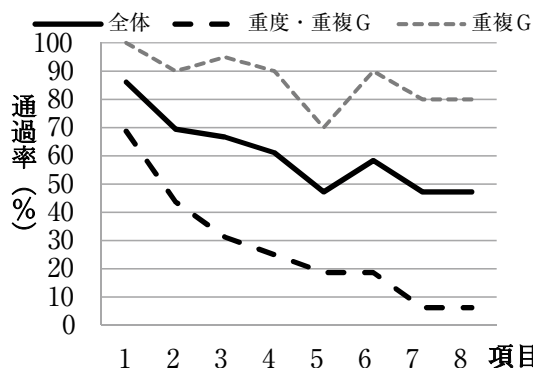


Fig. 10 学びの基礎の通過率 (n=37)

Table 3 学びの基礎のチェック項目

1: 周囲や状況の変化に反応する。
2: 音がすると、全身の動きが止まるなど何らかの反応をしたり、不快な状態を解決しようとしたりする。
3: 身体の動きを止めて、教師の顔や周囲の物・動いた物を数秒間見続ける。
4: 教師や物を10秒以上見続けたり、目的的な動作をしたりする。
5: 快な状態を得ようとしたり、1つの遊びが終わるまで意識が離れなかったりする。
6: 近くの人が行っていることを見続けたり、気に入った行動を続けようとしたりする。
7: 新しい物に対して興味を示して理解しようとしたり、「～したら、～になった」といった行動を続けようとしたりする。
8: 結果を予想して行動する。

2 現在担当している児童生徒の指導目標の設定・手立て・評価について

(1) 指導目標設定の判断材料（複数回答可）

対象児童生徒の指導目標を設定する際に、判断材料としたものを以下の項目1～8の中から選択して回答してもらった。結果として、「重度・重複G」「重複G」ともに、「学校での行動観察」や「保護者からの聞き取り、話し合い」の回答の割合が80%以上なのに対し、「文献、資料」が20%前後と低い割合であった。また、「前年度からの担任からの情報（指導目標）」や「今ま

割合 (%)

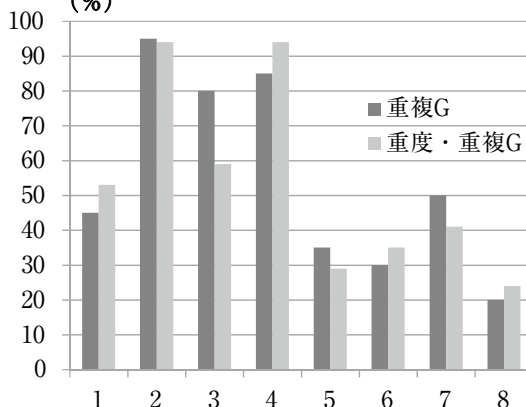


Fig. 11 指導目標設定の判断材料としたもの (n=37)

Table 4 指導目標設定の判断材料の項目

1: 特別支援学校学習指導要領
2: 学校での行動観察
3: 前年度の担任からの情報（指導目標）
4: 保護者からの聞き取り、話し合い
5: 担任・副担任以外の教員からのアドバイス
6: 担当医、PT、OT、STなどの医療分野の専門家からの聞き取り、話し合い
7: 今までに指導した児童生徒や実態に近い他の児童生徒の指導目標
8: 文献、資料

でに指導した児童生徒や実態に近い他の児童生徒の指導目標」の項目において、「重複G」と比較すると「重度・重複G」では割合が低かった（Fig. 11, Table 4）。

(2) 指導目標設定への迷いの有無

(1)を踏まえて設定された目標について、「これで良いのかな？」と思ったことがあるかという設問に対して、「重度・重複G」では「迷いあり」が80%超、「迷いなし」が20%未満であった。一方で、「重複G」では「迷いあり」が40%、「迷いなし」が60%であった（Fig. 12）。

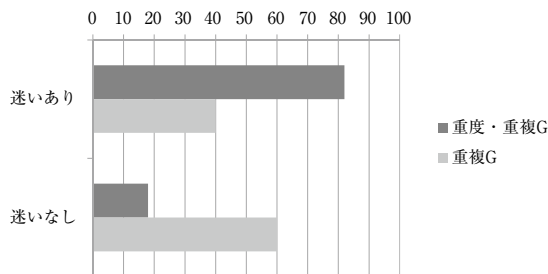


Fig. 12 指導目標設定への迷いの有無 (n=37)

(3) (2) で「ある」と回答した理由 (自由記述)

(2) で設定した指導目標についての迷いが「ある」と回答した者に、理由の記載を求めた。記述内容を抜粋して掲載しているが、個人が特定される可能性がある語句は除いた(例：新入生なので、高等部に入学して日が経っていない等)(Table 5)。

(4) 指導目標達成のための手立て (自由記述)

指導目標を達成するための手立てとして、「重度・重複 G」と「重複 G」のどちらも、「表出・コミュニケーション」や「手順化された指導方法」についての回答が多く、共通するカテゴリと考えられる回答も多くあった (Table 6)。

(5) 評価の予定・計画 (自由記述)

「重度・重複 G」では「表情、視線」のカテゴリについての回答が最も多く、「重複 G」では「身体

動き (微細運動)」のカテゴリについての回答が最も多かった。また、「重度・重複 G」は「身体の動き (粗大運動)」のカテゴリについての回答は多くあったが、「身体運動 (微細運動)」についての回答は見られなかった (Table 7)。

3. 重度・重複障害のある児童生徒の指導について難しいと感じること (自由記述)

「重度・重複 G」「重複 G」ともに、「表出の見とり」カテゴリの回答数が最も多い。しかし、「重複 G」では「コミュニケーション」や「教師の健康、力量」といったカテゴリが続くのに対し、「重度・重複 G」では「教育課程、学校体制」や「体調管理」といった回答が多くあった (Table 8)。

Table 5 指導目標の迷いありの理由

重度・重複 G (12人)			重複 G (8人)		
カテゴリ	回答数	回答 (一部抜粋)	カテゴリ	回答数	回答 (一部抜粋)
目標設定の方法	3	・目標設定の方法について明確なやり方が分からない	実態把握への不安	4	・観察したりかかわったりする期間が短く、十分な確認はない
目標の具体性	3	・学校という環境に慣れること、担任と関係がつかれることが大切だが、評価することを考えて具体的に書かねばならない	実態と目標の整合性	3	・もう少し取り組みやすい目標が良かったかなと思うことがある (ズボンを上手くつかめなかったとき等)
変化のない目標	2	・持ち上がりの担任だが、毎年大きく変わらない目標を立てている	評価基準への不安	1	・大まかにできていたりすることをできると評価していいのか
実態と目標の整合性	2	・あまり登校しない重度重複障害の児童の実態も掴みきれていないため (例えば舌の動きは意思表示なのか見極める時間がない)、適切であるか否か判断しきれない	保護者との連携	1	・保護者から直接思いや願いを聞き、それを踏まえて考えているが、一担 (一人で聞き取りをする) ということもあり、どれだけ保護者の思いや願いが年間目標や短期目標に反映できているか自信がもてないと感じるときがある
教師の見取りへの不安	2	・本人が表出しても教師が見とれないことが不安			
体調の不安定さ	1	・生徒のその日の体調で覚醒していたり眠っていたりしていることが多く、眠っている状態でストレッチや体位変換をしても起きず、授業にならないことがある			
保護者との連携	1	・長期目標については、前年度の目標と重なる部分が多く、保護者にとってどのように受け入れられるのか			
相談できる教員の不在	1	・相談できる詳しい教員が周りにあまりいない			
効果的な手立てへの不安	1	・効果的な手立てが行えているか分からない			

Table 6 指導目標達成のための手立て

重度・重複 G (17人)			重複 G (20人)		
カテゴリー	回答数	回答 (一部抜粋)	カテゴリー	回答数	回答 (一部抜粋)
表出・コミュニケーション	8	・不快刺激・感情に関する表出はよくできるので、快刺激を与え、その刺激に対してどれくらい自分からかわろうとするか(感触あそび、好きな匂い等を用いながら) ・声を出したときなどには教師が喜ぶなどしてフィードバック	手順化された指導方法	11	・片付け、きがえ→あそび と朝の会までの大きな流れをスケジュールボードに貼り付け、見通しをもって取り組めるようにする(特にあそびを楽しみにしている) ・ソーシャルスキルトレーニングの学習を行い、適切な言葉遣いを身に付けさせる
手順化された指導 外界への気付き	7	・1日の大きな活動の流れのルーティーン化 ・いろいろな素材にふれさせ、感覚刺激を行う	表出・コミュニケーション	8	・学習の場で気付いたことを発言できるような場面を意識して作る ・代替支援機器(タブレットPCなど)の操作を行う
体づくり リラクゼーション	5	・ストレッチを行う、座位をとる、立位の姿勢をとる	ADL(日常生活動作)指導	7	・Tシャツを四角く畳むことができるように型紙を使う ・手添え、緩めのゴムを腰の部分まで上げるなどの練習
連携	5	・医療的ケア室の看護師、保護者との連携	体づくり 運動指導	5	・SRC ウォーカーでの歩行訓練や筋力トレーニングを行う
対人関係、友達関係	4	・教師や子どものコミュニケーションの場を増やしたり、いろいろな手伝いや役割の場面を多く設定したりする	対人関係、友達関係	4	・教師や友達とふれあいながら遊ぶことのできるものを用意する
健康観察	2	・日々の健康観察の視点をしぼる	連携	4	・OT、PT との連携を図る
摂食	2	・一口大にしたものをフォークに刺し、手にしっかりと握らせる	その他	2	・継続的に活動する時間を設定したり、学習全般で取り組んだりする
その他	3	・経験の幅を広げることで、その児童の興味関心を探りたい			

Table 7 評価の予定・計画

重度・重複 G (17人)			重複 G (20人)		
カテゴリー	回答数	回答 (一部抜粋)	カテゴリー	回答数	回答 (一部抜粋)
表情、視線	10	・授業が始まることを感じとり、表情や声で応えることができた ・四方から教師が言葉かけをすると視線等で反応することができた	身体の動き (微細運動)	6	・コイン入れ、型はめ、ビーズ通し、洗濯ばさみ(自立活動) ・手を添えると(ズボンを)引き上げようとする姿が見られた 腰の○cm 下くらいまで上げることができた
身体の動き (粗大運動)	5	・姿勢保持の時間の変化	情緒の安定	4	・情緒の安定(待つことができる、穏やかになる)(髪を引っ張るなどが減る)
出席率、医ケア実施状況	4	・出席率の変化や寝る時間、発作の様子の変化 ・SPO2、心拍値	活動の理解	4	・スケジュールボードで予定を確認しながら、あそびを楽しみにして、片付け、着替えをやりきることができるようになった
評価のタイミング、計画	4	・即時に評価する	評価のタイミング	4	・自立活動等については、本人の表出を見取りながら、喜んで取り組むことを多く取り入れ、学期毎に変化を評価していこうと考えている
食事の様子	2	・毎日しっかり食べたか その変化は どのようなものを好んだか	自発的な行動、表出	3	・自立活動等については、本人の表出を見取りながら、喜んで取り組むことを多く取り入れ、学期毎に変化を評価していこうと考えている
第三者への聞き取り	1	・全担任や保護者への聞き取りなど	身体の動き 粗大運動	2	・体を使った活動についての評価(立位がとれるようになった、10歩介助歩行ができた)
できること、場面の増加	1	・新たにできるようになったこと	できること、場面の増加	2	・できる場面が増える
			友達	2	・教室を出る前に友達と手をつなぐことができたか評価し、教師の言葉掛けがなくても自主的に手をつないでいけるようにする
			その他	2	・行動観察

Table 8 重度・重複障害のある児童生徒の指導について難しいと感じること

重度・重複 G (17人)			重複 G (20人)		
カテゴリー	回答数	回答 (一部抜粋)	カテゴリー	回答数	回答 (一部抜粋)
表出の見とり	6	・表出の見取りが大切だが、表出がとてもし小さいところ	表出の見とり	10	・今、どのように感じているか、伝えようとしているかの読み取りに難しさを感じる
教育課程、学校体制	6	・単一学級と時間や指導内容を合わせる	コミュニケーション	5	・意思疎通が難しい面がある
体調管理	5	・急に健康を害する(本当に体力もないので学校に来てもし一日中寝ていたり、小さな発作が一日中続いたりすることも多い)	教員の健康、力量	5	・教員が健康で(身体の動きで)児童の支援、指導に努めることが大切であることを実感する ・身体の仕組みや使い方、リハビリ、訓練についての知識が必要
課題・評価の妥当性	3	・評価が主観になってしまう気がする	身体の動き、体力の向上	4	・身体機能(身体の動き)を高める活動
活動の組み方	3	・個に合わせた授業をしているつもりではあるが、それでも期限のある制作活動では児童主体となっていないこともあり、反省点は多い 追われることなくじっくりと児童が力を発揮して活動するのを待つようにしたい	体調・安全管理	3	・日々の体調管理 ・体を動かす場面では安全面に注意が必要
意義のある教育への不安	2	・本当にこの教育がこの子にとって意義のあるものなのだろうかと思うことがある	教育課程、学校体制	3	・国、算の目標設定 ・学年の教員の理解や協力が少ない年は負担が大きい
保護者との連携	2	・保護者との丁寧な連携(大変さを共感し、安心してもらえるような信頼関係をつくる)	子どものペースに合わせる	2	・時間がないときなど、余裕がなくなり、十分に待つことが難しい
長期的な視点	2	・長いスパンで考えないといけないところ 一朝一夕に結果は出ないところ	課題の要因	1	できないのは課題の理解なのか、身体的な制限なのか
コミュニケーション	2	・コミュニケーションの取り方			
正解の曖昧さ	2	・正解が分からない			
レベル向上の困難さ	1	・レベルを上げていくということができない			

IV. 考察

1. 指導目標の設定について

指導目標設定への迷いの有無について、「重複 G」では「迷いあり」よりも「迷いなし」と回答した割合が高いのに対して、「重度・重複 G」では「迷いなし」よりも「迷いあり」と回答した割合が高く、60%以上の差がある。さらに、「重度重複 G」で「迷いあり」と回答した理由については、内容が多岐に渡っており、「目標設定の方法」や「目標の具体性」といった目標そのものの迷いについての回答が多くあった。また、児童生徒の様子(「理解する力」「表出する力」「学びの基礎」)に関するチェックリストについて、「重度・重複 G」と「重複 G」それぞれの通過率を見ると、「重複 G」の60%以上が最後の項目を通過しているのに対し、「重度・重複 G」では、最後の項目の通過率は

10%前後に留まっている。いずれのチェックリストも最後の項目は発達月齢10か月程度を想定しているため、「重度・重複 G」の90%前後は発達月齢10か月に満たないことが推察される。ここで、坂口(2006)は、発達月齢0~10か月の子どもは、物や人にかかわりたいという意図はあっても、それを伝える社会的・客観的伝達手段をもたない聞き手効果段階であると述べている。つまり、教師にとっては、設定した指導目標に基づく働きかけに対して、「重度・重複 G」の子どもからはっきりとした応答がないことによって、指導目標に迷いが生じる。また、徳永(2017)は、特別支援学校では子どもの学びの程度が一人ひとり異なり、違いの幅が大きく、目標設定の明確な基準がないことから、適切に目標設定することが難しくなっていると述べている。さらに、多くの重障児が健康面や感覚面

にも障害を抱えていることから、適切な指導目標の設定について、より困難さを感じるのではないかと考えられる。

2. 指導目標の設定と評価のためのアセスメントについて

心理・発達検査やアセスメントの使用率は、最も高い「KIDS」についても「重複G」で45%、「重度・重複G」で30%であり、その他の心理・発達検査やアセスメントの使用率は20%未満である。その理由として、「重度・重複G」の子どもたちは、重度の知的障害と併せて肢体不自由も有していることから、心理・発達検査やアセスメントの実施において運動面の制約が生じる。それだけでなく、健康面や感覚面の問題を有している場合も少なからずあることから、心理・発達検査やアセスメントの正確な実施や解釈が難しい可能性があると考えられる。ここで、障害が重い場合は、検査の適用自体が難しいことが少なくないが、一部でも適用可能な場合には、発達の大まかな様子を把握したり指導のための有効な手がかりが得られたりすることもある（国立特別支援教育総合研究所，2016）。また、宇佐川（2007）は、障害の重い子どもの示す行動を、もう少し発達の文脈・空間的文脈・時系列の文脈のなかで捉えなおし、あるいは係わりあう過程として捉えなおす作業を繰り返すことで、意外なちょっとした行動やサインが、外界との関係の中で発達的に意味のある能動的行為、原則をもつ行為として了解されることがあると述べている。

また一方で、下山ら（2011）は、特に障害の重い子どもの指導目標を設定するうえで、将来のめざす姿というトップダウンの視点と、発達段階等に照らし合わせて子どもの課題を捉えるボトムアップの視点を同時にもち、少しずつ細かな課題を設定することで、現在何が課題なのかの分かりやすくなり、評価がしやすくなると述べている。つまり、将来めざす姿を見据えると同時に、心理・発達検査やアセスメントを活用して重障児の発達段階を捉えた上で、適切なスモールステップの指導目標を設定することは、学びの評価という観点においても有効であると考えられる。

3. 重障児の学びを支える学校体制づくりについて

重度・重複障害のある児童生徒の指導で難しいと感じることについて、「重度・重複G」では「表出の見とり」と並んで、「教育課程、7学校体制」に関する回答が最も多かった。「単一学級と時間や指導内容を

合わせる」という回答例からも分かるように、「重度・重複G」の中には、単一学級の児童生徒とともに学習をする場面での学びについて難しさを感じている教師がいる。言い換えると、「重度・重複G」の担当教師は、子ども理解だけでなく、カリキュラムマネジメントの必要性も感じているといえる。ここで、丹野・武富（2018）は、重度・重複障害のある子どもへの指導におけるカリキュラムマネジメントの実際として、教育内容の質の向上に向けて、子どもの様子を分析的な視点から観察し、複数の教師がチームとなって分析したデータを蓄積し、これまでの研究上の知見を生かした指導方法の開発や仮説をもった指導の推進に努めたという事例を紹介している。また、宮崎（2017）は、これから先の変化の激しい社会を生き抜いていく子どもたちにとって必要となる資質・能力を「社会に開かれた教育課程」の中で育成していくためには、各学校の教育課程を実施・評価・改善していくカリキュラムマネジメントが一層重要となるとしている。さらに、分藤・川間・長沼（2015）は、学校教育として何を目指し、子供たちのどのような力を育み、教育の成果を何をもって評価するのかという一連のつながりの明示を強調している。つまり、今後は、重障児の担当教師個人の努力ではなく、学校の体制として、重障児が「何を学ぶか」について組織的に検討していく必要があると考えられる。

【謝辞】

本研究を実施するにあたり、研究にご協力頂きました先生方には厚く御礼を申し上げます。

文 献

- 分藤賢之・川間健之介・長沼俊夫（監修）全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（編）（2015）肢体不自由教育実践 授業力向上シリーズ No.2—解説—目標設定と学習評価。ジアース教育新社，9。
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「ぱれっと（PALLET）作成チーム」（2016）手厚い支援を必要としているこどものための情報パッケージ ぱれっと（PALLET）—子どもが主体となる教育計画と実践をめざして。ジアース教育新社，26，30—33。
- 三科潤（2006）低出生体重児の長期予後。日本産科婦人科学会誌，58(9)，127—131。

- 宮崎英憲（監修）（2017）平成29年版 学習指導要領改訂のポイント 特別支援学校，明治図書，47.
- 文部科学省（2016）教育課程部会特別支援教育部会第8回資料3-1，「重度重複障害者等の教育課程の取扱い」の規定を踏まえた各教科の目標及び内容の連続性についての検討.
- 文部科学省（2018）特別支援教育資料（平成29年度）第一部集計編.
- 文部科学省初等中等教育局（2007）特別支援教育の推進について（通知）.
- 文部省 特殊教育の改善に関する調査研究会（1975）重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について（報告）.
- 坂口しおり（2006）障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定. ジアース教育新社.
- 下山直人・村田茂・西川公司（監修）全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（編）（2011）障害の重い子どもの指導 Q&A - 自立活動を主とする教育課程. ジアース教育新社，188-189.
- 丹野哲也・武富博文（2018）知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメント，東洋館出版社，50-53.
- 徳永豊（2017）障害の重い子どもの目標設定ガイド. 慶應義塾大学出版会，59.
- 宇佐川浩（2007）感覚と運動の高次化からみた子ども理解. 学苑社，30.

(2019. 1. 10受理)

A Study on Setting and Assessing Learning Objectives for Students with Severe Motor and Intellectual Disabilities.

Yuka NAGASHIMA

Hiroshima Municipal Hiroshima Special Needs School
Special Course for Teachers for Special Needs Education, Hiroshima University

Atsuhiko FUNABASHI

Department of Special Needs Education, Graduate School of Education, Hiroshima University

The aim of this study was to ascertain the setting and assessment of learning objectives for students with severe motor and intellectual disabilities and issues with those efforts. Thus, this study surveyed special needs school teachers at schools for the intellectually disabled regarding the nature of the students they were teaching; setting, determining, and assessing learning objectives; and difficulties teaching students with severe motor and intellectual disabilities. Based on the motor function that students had acquired and their certificate of intellectual disability, students were classified into 2 groups, those with multiple severe disabilities and those with multiple disabilities.

Results revealed the nature of students with multiple severe disabilities and students with multiple disabilities. Results also revealed similarities and differences in the setting, determining, and assessing of learning objectives for those students. Based on these findings, this study discusses ascertaining and setting learning objectives for students with severe or multiple disabilities, assessing learning, and curriculum management.

Keyword: Students with severe motor and intellectual disabilities, Setting and assessing learning objectives, Curriculum management