

資 料

重度・重複障害児教育において対象児の実態把握のために ツールを使用することの課題と可能性

— 教育実践論文の文献調査から —

長野 実和*・川間 健之介**

本研究では重度・重複障害児を対象とした教育実践論文を概観し、①対象児の実態把握の際に使用しているツールの有無とその名称を明らかにするとともに、②ツールと指導目標設定の方法との関係の整理を通してツールを使用することの課題と可能性を考察した。実態把握において心理検査や発達段階に基づくチェックリスト、対象児の情報の整理・共有のためのツール、各学校で独自に作成したツールを使用している教育実践がみられその有用性が挙げられた。一方ツールと各教育実践における指導目標設定の理由を照らし合わせた結果、ツールの種類によって指導目標設定の理由が異なる傾向が示され、教育実践論文の記述内容からツールには子供をみる教員の視点を限定する危険性があることが示唆された。この危険を避けツールを有用なものとするためには、各学校がツールの特性を理解し、「個別の指導計画」作成のサイクルにおける位置づけを明確にすることが重要である。

キー・ワード：重度・重複障害児 実態把握 ツール 指導目標

I. 問題と目的

昭和54年に養護学校の義務制が実施されてから30年以上が経過した。義務制実施以来、医療技術の進歩の影響も加わり、特別支援学校（旧盲・聾・養護学校）では在籍する児童生徒の障害の重度・重複化、多様化が進んでいる。特に、特別支援学校（肢体不自由）においては、重複障害学級在籍率が70%台を超えるなど他の障害領域の特別支援学校と比べ重複障害者の在籍率が圧倒的に高い（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2017）。特別支援学校（肢体不自由）に在籍する重複障害児のうち、知的障害を併せ有し意思表示に困難のある重度・重複障害児は、見た目の障害の重さによって知的

機能の側面も低く捉えられがちである。また佐島（2009）によると、彼らの知的機能の水準の低さは生活経験・学習経験の制限の影響を受けたものであり、潜在的にはより高い能力水準にある可能性があるとされている。そのため重度・重複障害児の指導においては、本来の知的機能や潜在的能力水準を把握することが重要となる。しかし意思表示の困難さから、何をどこまで理解しているか客観的に確認する手段が制限されているため、重度・重複障害児の全体像を捉えることは非常に難しい。

平成21年改訂の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領には、「障害の状態により特に必要がある場合」に弾力的な教育課程の編成を行い、自立活動を主とした指導を行うことが可能である旨が規定されており（文部科学省, 2009a）、重度・重複障害児の多くが自立活動を

* 筑波大学附属視覚特別支援学校

** 筑波大学人間系

主とした教育課程で学んでいる。また「自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等の的確な実態把握に基づき、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」こととされているように「個別の指導計画」の作成は各学校の義務である。しかし対象となる児童生徒の障害の状態は一人一人異なるため、具体的な作成の手順や実態把握の内容等は各学校が考えるべきこととされている。「個別の指導計画」作成に必要な実態把握や指導目標設定に関して特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では「個々の児童又は生徒について、障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などの実態を的確に把握すること」、「実態把握に基づき、長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定」することとある（文部科学省，2009a）。これに基づき平成21年改訂の特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2009b）では、「個別の指導計画」作成の手順や実態把握の内容や方法、指導目標の設定について例や配慮事項が示されている。しかし各学校が実態把握の内容や範囲をどのように明確にすればよいのか、また実態把握を通して得られた多様な情報をどのように整理し、指導目標を導き出せばよいのかについては示されていない。

そのような中、研究機関や特別支援学校において、重度・重複障害児の実態把握のため、あるいは実態把握から指導目標を導くためのツールの研究・開発がなされている（例えば、広島県立福山特別支援学校教育研究部，2017；国立特別支援教育総合研究所，2008；長崎自立活動研究会，2010）。しかしこうしたツールを使用した教育実践を総括してみたものではなく、またツールを使用することの意義やツールが実態把握や指導目標設定にどう活かされているかについては明らかにされていない。

そこで本研究では、重度・重複障害児を対象とした教育実践論文を概観し、①対象児の実態把握の際に使用しているツールの有無とその名称を明らかにするとともに、②指導目標設定の

方法との関係を整理することを通して、ツールを使用することの課題と可能性について考察することを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 対象

対象となる論文は、重度・重複障害児を対象とした教育実践を多く掲載している雑誌「肢体不自由教育」（日本肢体不自由児協会発行）と「いのちはぐくむ 支援教育の展望」（障害者団体定期刊行物協会発行）及び全国特別支援学校肢体不自由教育校長会が編集している「肢体不自由教育実践 授業力向上シリーズ」（ジアース教育新社発行）及び国立情報学研究所が運営するデータベース「CiNii Articles」から抽出した。対象時期は自立活動が学習指導要領において明記された後の2000年～2017年7月（ただし「いのちはぐくむ 支援教育の展望」は刊行されていた2005年から2008年、「肢体不自由教育 授業力向上シリーズ」は2013年から2016年）とした。対象となる実践の条件は、①知的障害と肢体不自由を含む二つ以上の障害を併せ有する重度・重複障害児を対象としていること、②なんらかの指導目標（もしくは課題やねらい）が明記されていること、③児童生徒個人に焦点をあてた教育実践であることとした。なお、「CiNii Articles」で論文を検索する際のキーワードは「重度重複障害」とした。

2. 分析方法

(1) 実態把握の際に使用しているツール：実態把握の際に、分類法や身体障害者手帳の等級、心理検査、その他の実態把握のためのツールを使用しているか調べ、使用しているツールの名称を明示し、その種類ごとに論文を分類した。

(2) 指導目標設定の理由：各教育実践の対象児の個別の指導目標に関し、その目標を設定した理由やその目標を導き出した過程が記載されているか確認した。その際、各論文の記述から帰納的に「指導目標設定の理由」に関するグループを設定し、各教育実践を当該グループに分類した。

(3) 実態把握の際に使用しているツールと「指導目標設定の理由」の関係：(1) で分類した実態把握の際に使用しているツールのグループと、(2) で分類した「指導目標設定の理由」のグループをクロス表で示し、両者の関係を確認した。

Ⅲ. 結果

1. 抽出した論文数

全部で68本の論文を抽出した。内訳は、「肢体不自由教育」から36本、「いのちはぐくむ支援教育の展望」から1本、「肢体不自由教育授業力向上シリーズ」から17本、それ以外にCiNiiから14本である。CiNiiで「重度重複障害」のキーワードで検索すると715本の論文が提示された(2017年8月20日現在)。その中から査読審査のない雑誌や紀要論文、大会発表論文集等を除外し、条件を満たす論文を抽出した結果、対象となる論文は14本に絞られた。なお、これらの論文の中には複数の教育実践を記載するものが9本含まれていたため、今回対象とする教育実践は77件となる。

2. 実態把握の際に使用しているツール

(1) 全体の傾向：実態把握の際に分類法や身体障害者手帳の等級、心理検査、その他の実態把握のためのツールを使用している教育実践は45件(全体の58.4%)であった。使用されているツールを特徴ごとに分類すると、「分類・等級」、「心理検査等」、「発達段階に基づくチェックリスト」、「対象児の実態把握を通して得られた多様な情報を整理し、関係者で共有するためのツール」(以下、「整理・共有のためのツール」)、「独自のツール」の5つのグループに分類することができた。グループごとに見ると、大島分類等の「分類・等級」を使用している教育実践が6件(7.8%)、遠城寺式乳幼児分析的発達検査やK-ABC等の「心理検査等」は20件(26.0%)、学習到達度チェックリストや感覚と運動の高次化チェックリスト等の「発達段階に基づくチェックリスト」は7件(9.1%)、課題関連図やICF関連図等の「整理・共有のための

ツール」は9件(11.7%)、各学校が独自に作成した「独自のツール」は15件(19.4%)であった(Table 1)。

(2) 使用されているツールの分類と名称：(1) で述べた使用されているツールの分類ごとに、ツールの名称とそれを使用している教育実践の数及び記載論文をTable 2にまとめた。「独自のツール」は各学校が実態把握のために作成したものであるためその内容は様々である。各ツールの特徴から、「独自のツール」を①主に発達の視点から対象児の実態を把握することを目的としたもの、②主に実態把握を通して得られた多様な情報を整理し、関係者間で共有することを目的としたもの、③摂食や言語など特定の領域の実態の整理を目的としたものの3つのグループに分類した。ここでは便宜的に①のグループの名称を「発達の視点を有するもの」、②を「整理・共有を目的としたもの」、③を「特定の領域の実態把握を目的としたもの」とし、これらの「独自のツール」の名称と記載論文をTable 3にまとめた。

3. 指導目標設定の理由

(1) 全体の傾向：ほとんどの教育実践から「指導目標設定の理由」を読み取ることができたが、17件(22.1%)の教育実践においては、読み取ることができなかった。これらの教育実践が記載されている論文では、問題の所在や研究の目的として、QOLや自立の観点から排尿行動を自立することが望ましい旨や(保坂, 2005)、主体的・自発的な動きを引き出すのに効果的な支援方法(杉山・森・猪平・柿澤, 2011; 徳永, 2001等)、「個別の指導計画」の作成や活用の方法(松本, 2016等)、身体運動発達と視覚認知発達の関連性(小柳津・森崎, 2015等)、ムーブメント法やMEPA-IIの活用法(新井・小林, 2000)について述べられていた。これらの教育実践では研究の目的に沿う指導目標は設定されていたが、個々の対象児の実態把握の結果からなぜその指導目標を取り上げたのかという点については記載されていなかった。

(2) 「指導目標設定の理由」の分類：各論文

Table 1 実態把握の方法と使用しているツールの分類

実態把握の方法	ツールの分類	実践数 (%)
ツール使用		45 (58.4)
使用している ツールの種類	分類・等級	6 (7.8)
	心理検査等	20 (26.0)
	発達段階に基づくチェックリスト	7 (9.1)
	整理・共有のためのツール	9 (11.7)
	独自のツール	15 (19.4)
ツール不使用		32 (41.6)

複数の種類のツールを使用している実践も含まれる。

Table 2 実態把握の際に使用しているツールの名称ごとの実践数と記載論文

分類	ツール名	実践数	論文
分類・等級	大島分類	2	阿部 (2009), 阿部 (2011)
	障害者手帳の等級	4	保坂 (2003), 保坂 (2005), 小柳澤・森崎 (2015)
心理検査等	WISC-III	1	源甲斐 (2012)
	K-ABC	3	泉 (2006), 根本 (2009)
	国リハ式言語発達遅滞検査	2	吉川 (2005), 矢挽 (2008)
	絵画語い発達検査	2	矢挽 (2008), 根本 (2009)
	遠域寺式乳幼児分析的発達検査	6	徳永 (2001), 保坂 (2005), 阿部 (2009), 根本 (2009), 山田 (2013), 藤澤・姉崎 (2016)
	新版K式発達検査	3	中山・小林 (2000), 吉川 (2005), 矢挽 (2008)
	MEPA-II	3	新井・小林 (2000), 阿部 (2009), 阿部 (2011)
	MEPA-R	1	乗金 (2016)
	初期発達アセスメント	2	泉 (2006)
	実践に活かす見え方アセスメント	2	古川 (2014), 渡邊 (2014)
発達段階に基 づくチェック リスト	学習到達度チェックリスト	3	古山 (2010), 松本 (2016), 立岡 (2017)
	感覚と運動の高次化チェックリスト	2	毛利 (2014), 松本 (2016)
整理・共有の ためのツール	課題関連図	5	保坂 (2003), 尾崎 (2006), 木下 (2014), 上出 (2016), 小野 (2017)
	ICF関連図	4	渡邊 (2010), 下山 (2014), 渡邊 (2014), 佐藤 (2016)
独自のツール	PATH	1	下山 (2014)
	-	15	菊野 (2008), 鶴 (2009), 杉山ら (2011), 山田 (2013), 荒川 (2014), 毛利 (2014), 寺崎 (2014), 勝田 (2015), 川口 (2015), 近藤 (2016), 乗金 (2016), 上出 (2016), 小野 (2017), 柞磨 (2017)

複数の実践を行っている論文も含まれる。

Table 3 各学校が独自に作成したツールの分類, 名称及び記載論文

分類	ツールの名称	論文
発達の視点を有 するもの	重度・重複障害児のアセスメントチェックリスト	柞磨 (2017)
	算数科指導内容表, 算数科チェックリスト	上出 (2016)
	岡山県特別支援学校キャリア教育の発達段階表	乗金 (2016)
	重度・重複障害児のアセスメントチェックリスト, 課題整理シート, プロフィール表	川口 (2015)
	実態把握チェックリスト	鶴 (2009)
整理・共有を目 的としたもの	自立活動の手段における手順シート	小野 (2017)
	連携図	勝田 (2015)
	連携図	毛利 (2014)
	アセスメント表, からだプログラム	荒川 (2014)
	自立活動チェック表, 指導目標・指導内容設定のためのプロフィール表	寺崎 (2014)
特定の領域の実 態把握を目的と したもの	目標設定シート	鶴 (2009)
	算数科内容系統表	上出 (2016)
	摂食実態把握表	近藤 (2016)
	視覚活用実態把握表	杉山ら (2011)
	評価表	菊野 (2008)
その他	自立活動実態把握チェックリスト	山田 (2013)

「その他」は論文中にツールの内容に関する説明がないものである。

Table 4 「指導目標設定の理由」の記載の有無と分類ごとの実践数

	実践数 (%)
「指導目標設定の理由」記載あり	60 (77.9)
①発達段階に応じて設定	13 (16.9)
②学習上・生活上の困難の改善のため設定	32 (41.6)
分類 ③問題行動や不適応行動の改善のため設定	4 (5.2)
④本人や保護者、教師の願いから設定	6 (7.8)
⑤将来の生活の質の向上のため設定	5 (6.5)
「指導目標設定の理由」記載なし	17 (22.1)

の記述から「指導目標設定の理由」について以下の5つのグループを帰納的に設定し、各教育実践を当該グループに分類した (Table 4)。

- ①「発達段階に応じて設定」：発達の観点から行われた実態把握をふまえ、対象児の発達上の課題を指導目標として設定しているグループ。
- ②「学習上・生活上の困難の改善のため設定」：主として対象児の学習上、生活上の困難さから実態把握及び指導目標の設定を行っているグループ。
- ③「問題行動や不適応行動の改善のため設定」：学習や生活上の行為が成立しないほど困難さの度合いが強く優先度の高い課題の解決を目標としているグループ。
- ④「本人や保護者、教師の願いから設定」：実態把握をふまえて目標の優先度を決める際に、本人の願い（あるいは第三者が推測した本人の願い）や保護者や教師の願いが強く反映されているグループ。
- ⑤「将来の生活の質の向上のため設定」：対象児の将来の生活の質を向上させることを主眼に目標を設定しているグループ。

なお、教育実践の中には複数のグループに該当すると思われるものも含まれていたが、その場合、論文の目的等を勘案したうえで最も適当なグループに分類した。また「指導目標設定の理由」について、「対象児の実態をふまえて指導目標を設定した」という旨の記述しかみられない論文が多くみられた。このうち、対象児の全般的な実態把握がなされており、かつ実態の

中に記載されている課題や困難さと、設定された指導目標が対応している場合には、その教育実践を②のグループに分類した。④では本人の願いと第三者の願いを同じグループとして扱っている。それは両者の願いを同等に取り扱っている教育実践が多いことや本人の願いは第三者が推測したものである場合が多いことから、本人の願いと第三者の願いを分けることが難しいと判断したためである。

4. 実態把握の際に使用しているツールと指導目標設定の理由の関係

実態把握の際に使用しているツールと、「指導目標設定の理由」のグループのクロス表を作成し両者の関係を示した (Table 5)。なおここでは実態把握の際にツールを記載していない教育実践や「指導目標設定の理由」を記載していない教育実践は除外した。使用しているツールを軸に表をみると、「分類・等級」や「心理検査等」を使用している教育実践は「指導目標設定の理由」のグループの全体に分布していることがわかる。一方「発達段階に基づくチェックリスト」を使用している教育実践は①のグループに、「整理・共有のためのツール」を使用している教育実践は②や④、⑤のグループに多く分布していることが明らかになった。同様に「独自のツール」も分類ごとに見ていくと、「発達の視点を有するもの」は①のグループに、「整理・共有を目的としたもの」は②に多く分布していることが示された。

Table 5 実態把握の際に使用しているツールの種類と「指導目標設定の理由」の関係

「指導目標設定の理由」 の分類	論文	既存のツール		独自のツール			
		分類・等級	心理検査等	発達段階に基づく チェックリスト	整理・共有の ためのツール	発達の視点を 有するもの	整理・共有を目的 としたもの 特定の領域の実態把握を 目的としたもの
①発達段階に応じて設定	袴庭 (2017)					●	
	立岡 (2017)			●			
	乗金 (2016)		●			●	
	上出 (2016)				●	●	●
	川口 (2015)					●	
	堀山 (2015)			●			
	毛利 (2014)			●			
	安座間 (2013)			●			●
	阿部 (2011)	●	●				
	吉山 (2010)			●			
	根本 (2009)		●				
	鶴 (2009)					●	●
②学習上・生活上の困難 の改善のため設定	小野 (2017)				●		●
	藤澤・姉崎 (2016)		●				
	近藤 (2016)						●
	勝田 (2015)						●
	荒川 (2014)						●
	木下 (2014)				●		
	寺崎 (2014)						●
	渡邊 (2014)		●		●		
	山田 (2013)		●				
	渡邊 (2010)				●		
	野野 (2008)						●
	矢俣 (2008)		●				
③問題行動や不適応行動 の改善のため設定	吉川 (2005)		●				
	泉 (2006)		●				
	中山・小林 (2000)		●				
④本人や保護者、教師の 願いから設定	佐藤 (2016)				●		
	古川 (2014)		●				
	下山 (2014)				●		
⑤将来の生活の質の向上 のため設定	阿部 (2009)	●	●				
	尾崎 (2006)				●		
	保坂 (2003)	●			●		

IV. 考察

1. 実態把握の際に使用しているツールの有用性

実態把握の際に何らかのツールを使用している教育実践が45件 (58.4%) ある一方、ツールを使用していない教育実践が32件 (41.6%) あった。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 (文部科学省, 2009b) では、実態把握の方法として検査法以外に観察法、面接法等の直接的な把握の方法や保護者等からの情報収集が挙げられており、ツールを使用していない32件の教育実践においては、これらの方法によって対象児の実態を把握したと考えられる。観察法や面接法による実態把握には、対象児の全般的な様子を広く捉えることができるという利点がある。しかし検査法とは異なり、観察法や面接法では実態把握の内容や範囲が明確ではないということも指摘することができる。また、主観的評価になりやすい、観点の偏りが生じやすい、

教員によって評価の仕方や観点にばらつきがあり共通理解をもちにくい等の課題も指摘されている (川間, 2017)。半数以上の教育実践でツールが使用されていた理由の一つは、こうした観察法や面接法による実態把握の課題を改善するためだと考えられる。

使用しているツールの種類としては、「心理検査等」が最も多く、その中では遠城寺式乳幼児分析的発達検査が最も頻繁に使われている。この検査は、比較的簡単な方法で対象児の0か月から4歳7か月までの「運動」、「社会性」、「言語」の発達段階を視覚的に示すことができるため、対象児の発達の進み具合やバランスを把握しやすいという利点がある。一方こうした発達検査の課題として、第一に他の心理検査と同様、一般の乳幼児を対象に作成・標準化されているため、重度・重複障害児に適合しにくい場合があることが挙げられる (野崎, 2016)。第二に学校の指導とのつながりが検討されてい

いため、授業につながる学習評価に活用するためには、項目の区分を読みかえなければならないこと（一木，2014）、第三に指導目標の達成の評価は意図されていないため、評価で活用することは難しいと考えられること（川間，2017）も指摘されている。今回抽出した「心理検査等」を使用した教育実践では、実態把握の一環として心理検査等が行われているものの、その結果から直接指導目標や指導内容・方法を導き出したり評価のために検査を用いる等して、検査結果をその教育実践に役立てたという記述は、MEPA-IIやMEPA-Rを使用したものを除き見られなかった。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2009b）には「個々の幼児児童生徒の実態把握は…実態の的確な把握に基づいて、個別の指導計画を作成することから特に重要である」という記述がある。実態把握は、単に対象児の情報を得るだけでは十分でなく、指導目標の設定や実際の指導に生かされるものでなくてはならない。そのため心理検査を使用する際には、検査結果を重度・重複障害児の指導に活かせるよう「個別の指導計画」作成のサイクルに組み込む工夫が必要となる。

心理検査のように標準化されてはいないものの、客観的指標に成り得るものとして用いられているのが、「発達段階に基づくチェックリスト」や「発達の視点を有する独自のツール」である。これらはもともと障害の重い子どもに対する指導場面で活用することを目的として作成されたものである。その多くが、発達の各領域における対象児の発達段階や発達課題を行動観察によって明らかにし、指導目標の設定から評価まで一貫して使用できるものになっている。一方、「整理・共有のためのツール」は、実態把握で得られた多様な情報を整理し、関係者間で共有するためのものである。特に課題関連図やICF関連図は、多様な情報から重点課題となる指導目標を導き出すために使用されていた。「発達段階に基づくチェックリスト」や「整理・共有のためのツール」を使用している教育実践論文では、ツールを使用することの利点として、

客観的評価が可能になること（上出，2016）、対象児の実態を教員間で共有し共通理解を図ることができること（古山，2010）、対象児の課題が明確になること（安座間，2013；川口，2015；柞磨，2017）、各課題や各領域の関連が意識されること（川口，2015；鶴，2009）、指導の根拠や保護者への説明材料になること（安座間，2013）が挙げられている。これらの記述から、重度・重複障害児の実態把握やそれを基に指導目標を設定する際にこれらのツールが有用であることがうかがわれた。

2. 指導目標設定の理由との関係からみた、ツールを使用する際の課題と可能性

Table 5から、実態把握の際に使用するツールの種類によって、「指導目標設定の理由」が異なる傾向が示唆された。この結果をふまえ各教育実践を見直すと、課題関連図等の「整理・共有のためのツール」のみを使用した教育実践では、発達の視点に基づく記述がなされておらず、一方「発達段階に基づくチェックリスト」等発達の視点を有するツールのみを使用している場合には、対象児の将来の可能性を広い視野から見通すような長期的な観点がみられないということが指摘できる。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、対象児の発達等について実態把握を行うことと、長期的な観点から指導目標を設定することが並列して記載されている（文部科学省，2009a）。また指導目標の設定に関して、「個々の幼児児童生徒の実態に即して必要な指導内容を段階的、系統的に取り上げることが大切である。すなわち、段階的に短期の目標が達成され、それがやがては長期の指導の目標の達成につながるという展望が必要である」と記載されている。これらの記述から、指導目標の設定において、発達の視点を有することと長期的な観点をもつことはどちらも同じように重要かつ欠かせないものだといえるだろう。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2009b）では、「実態把握の内容やその範囲は自立活動の指導を行う観点から明確に整理する必要があ

る」とされている。このことを忘れ、「発達段階に基づくチェックリスト」等、実態把握の内容や範囲がはじめから限定されているツールを使用することにより、対象児の実態把握や指導目標設定の際の教員の視点を限定し、重要な観点を失ってしまう危険性がある。

一方、使用しているツールの種類によって、「指導目標設定の理由」が偏ったり、発達の視点や長期的観点が抜け落ちていたりする教育実践が多い中、鶴（2009）や柞磨（2017）のように、発達の視点と長期的視点の両方をもって指導目標を設定している教育実践もみられた。これらの教育実践では、使用しているツールの特性を理解した上で、そのツールだけでは把握しきれない情報を他の方法で収集し、指導目標を精選していた。ツールを使用する際には、一人一人に応じた指導を行うために実態把握で何を明らかにする必要があるのか、そしてそれを基にどのように指導目標を導き出すことができるのかを、明確にした上で、「個別の指導計画」作成のサイクルにおけるツールの位置づけを確かなものにすべきである。このような手続きをへて、はじめてツールは実態把握や指導目標設定の際の教員の視点を限定し、重要な観点を失わせてしまうという危険性を超えて、有用な道具に成り得ると考えられる。

文献

- 阿部美穂子（2009）感覚運動ムーブメント活動による重度重複障害児の応答・要求行動の獲得に関する研究。児童研究, 88, 11-20.
- 阿部美穂子（2011）重度重複障害児のムーブメント活動による理解語いの獲得を目指した教育実践研究。児童研究, 90, 3-12.
- 新井良保・小林芳文（2000）重度重複障害児の感覚運動指導－MEPA-IIを活用した教育実践を通して－。特殊教育学研究, 37, 5, 53-60.
- 荒川喜博（2014）障害種別に対応した「個別の指導計画」の作成とその活用－授業づくり生きる「個別の指導計画」とは－。肢体不自由教育, 213, 18-23.
- 安座間貴恵（2013）客観的な評価を生かした学習指導－「学習習得状況把握表」を活用して－。全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（編），肢体不自由教育実践 授業力向上シリーズNo.1 学習指導の充実を目指して，ジアース教育新社，118-123.
- 藤澤憲・姉崎弘（2016）重度・重複障害児へのスヌーズレンの授業の工夫－子どもの活動の主体性を育む手作りスヌーズレン環境を目指して－。スヌーズレン研究：教育実践と報告, 3, 12-22.
- 古川章子（2014）外部専門家を活用した自立活動の指導－継続した外部専門家の指導相談による自立活動の指導の充実－。全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（編），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，55-61.
- 古山勝（2010）障害の重い子供における三項関係の形成をめざした教育実践－学習到達度チェックリストを活用して－。肢体不自由教育, 195, 22-27.
- 源甲斐恵美（2012）脳性まひ児の認知特性に応じた指導－国語における視知覚障害への配慮－。肢体不自由教育, 206, 18-23.
- 広島県立福山特別支援学校教育研究部（2017）重度・重複障害児のアセスメントチェックリスト－認知・コミュニケーションを中心に－。広島県立福山特別支援学校, 2017年3月, <http://www.fukuyama-sh.hiroshima-c.ed.jp/kyouken/29kyouken/rist/ristsassi.pdf>（2017年10月23日閲覧）.
- 保坂俊行（2003）高等部訪問教育における卒業後を見通した取組。肢体不自由教育, 162, 27-30.
- 保坂俊行（2005）肢体不自由を伴う重度・重複障害児のトイレでの排尿行為の形成。特殊教育学研究, 43, 4, 309-319.
- 一木薫（2014）学習到達度チェックリストと子どもの学び。徳永豊（編），障害の重い子どもの目標設定ガイド－授業における「学習到達度チェックリスト」の活用。慶應義塾大学出版会，2-9.
- 泉慎一（2006）重複障害児の実態把握と目標設定，その指導。肢体不自由教育, 176, 25-29.
- 勝田浩司（2015）日常生活動作の向上を目指した取組。全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（編），肢体不自由教育実践 授業力向上シリーズNo.3－解説 授業とカリキュラム・マネジメント－，ジアース教育新社，104-107.
- 川口辰之進（2015）重度・重複障害のアセスメント

- チェックリストー認知・コミュニケーションを中心に。全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（編），肢体不自由教育実践 授業力向上シリーズ No.3ー解説 授業とカリキュラム・マネジメントー，ジアース教育新社，90-93.
- 川間健之介（2017）自立活動の指導における評価。肢体不自由教育，231，12-17.
- 菊野由紀（2008）障害の重い子供のコミュニケーション指導ー評価表の作成を通してー。肢体不自由教育，183，24-29.
- 木下裕一郎（2014）姿勢が崩れやすい子供の座位の安定を図る指導ー身体を中心軸の確率を目指してー。肢体不自由教育，216，36-41.
- 近藤衣里（2016）摂食指導にかかわる取組ー食育推進委員会の取組と具体的指導例の紹介ー。全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（編），肢体不自由教育実践 授業力向上シリーズNo.4ー「アクティブ・ラーニング」の視点を生かした授業づくりー，ジアース教育新社，116-119.
- 国立特別支援教育総合研究所（2008）平成18年度～19年度課題別研究報告書 重複障害児のアセスメント研究ー自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあててー。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所。
- 小柳津和博・森崎博志（2015）自立活動における応重力姿勢の継続的経験が認知活動及び呼吸機能に及ぼす効果に関する教育実践の研究ー呼吸障害のある重度・重複障害児を対象として。特殊教育学研究，53，4，285-295.
- 松本志乃（2016）自立活動における実態把握と授業づくり。肢体不自由教育，224，34-39.
- 文部科学省（2009a）特別支援学校小学部・中学部学習指導要領。
- 文部科学省（2009b）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚園・小学部・中学部・高等部）。
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2017）平成28年度特別支援教育資料。文部科学省，2017年6月，http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/29/1386911_001.pdf（2018年1月4日閲覧）。
- 毛利英子（2014）発達と障害特性に応じた適切な目標・学習内容の設定ー分かる学びを保障する自立活動の時間における指導ー。全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（編），肢体不自由教育実践 授業力向上シリーズNo.2ー解説 目標設定と学習評価ー，ジアース教育新社，45-49.
- 長崎自立活動研究会（2010）自立活動学習内容要素表。長崎自立活動研究会。
- 中山昌世・小林重雄（2000）重度・重複障害幼児の自発的行動に及ぼす音楽の影響。特殊教育学研究，37，5，69-77.
- 根本健一（2009）「個別の指導計画」を授業に活かす視点ー指導イメージを明確にして授業につなぐー。肢体不自由教育，191，22-27.
- 乗金大輔（2016）生活をゆたかにするキャリア教育を目指してー中学部Aさんの取組からー。全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（編），肢体不自由教育実践 授業力向上シリーズNo.4ー「アクティブ・ラーニング」の視点を生かした授業づくりー，ジアース教育新社，96-99.
- 野崎義和（2016）重度・重複障害児（者）への理解・支援に向けたアセスメントの方法についてーツール活用の意義と限界ー。発達障害研究，38，4，52-58.
- 小野隆章（2017）障害特性を考慮した自立活動の指導ー触覚防衛反応，視知覚認知困難に焦点をあてた教育実践ー。肢体不自由教育，231，18-23.
- 尾崎美恵子（2006）将来の姿から現在必要な力を導き出す取組。肢体不自由教育，176，18-23.
- 作磨歩（2017）児童生徒の認知・コミュニケーションの力を育てる授業づくりー重度・重複障害児のアセスメントチェックリストを生かしてー。肢体不自由教育，229，28-33.
- 棚山徹（2015）障害の重い子どもたちの指導ー学習習得状況把握表（GSH）を活用してー。肢体不自由教育，222，22-27.
- 佐島毅（2009）重複障害教育の展開。安藤隆男・中村満紀男（編），シリーズ障害科学の展開 障害をととしての人間理解，共に生きるための障害支援第2巻 特別支援教育を創造するための教育学，明石出版，303-306.
- 佐藤保寿（2016）個別の指導計画とICF関連図を活用した指導ー生徒の願いを叶えるタブレット端末の活用ー。肢体不自由教育，224，22-27.
- 下山永子（2014）個のニーズに応じた自立活動を考えるーICF関連図とPATHを用いた授業改善の取り組みを通してー。全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（編），肢体不自由教育実践 授業力向上シリーズNo.2ー解説 目標設定と学習評価ー，ジアース教育新社，62-66.

- 杉山利恵子・森栄子・猪平真理・柿澤敏文 (2011) 肢体不自由・知的障害を併せ有している視覚障害幼児の視覚活用への支援－視覚活用実態把握表(試案)を活用した事例研究から－. 弱視教育, 49, 1, 13-21.
- 立岡里香 (2017) 重度・重複障害のある子供の国語及び算数の指導教育実践－「学習到達度チェックリスト」を活用して－. 肢体不自由教育, 229, 34-39.
- 寺崎加代子 (2014) 右まひのある児童の日常生活動作の向上を目指した自立活動の授業づくり. 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会(編), 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, 50-54.
- 徳永豊 (2001) 自発的な動きの乏しい重度・重複障害児の対人的相互交渉の成立について. 特殊教育研究, 38, 5, 45-51.
- 鶴宣彦 (2009) 「個別の指導計画」を生かした自立活動の指導. 肢体不自由教育, 191, 16-21.
- 上出照仁 (2016) 肢体不自由と知的障害を併せ有する児童への教科に基づく指導－算数内容系統表, 指導内容表, チェックリストを用いた教育実践－. 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会(編), 肢体不自由教育実践 授業力向上シリーズNo.4－「アクティブ・ラーニング」の視点を生かした授業づくり－, ジアース教育新社, 56-59.
- 渡邊弘規 (2010) アシスティブ・テクノロジーを活用した肢体の動きの向上に関する取組. 肢体不自由教育, 197, 22-27.
- 渡邊弘規 (2014) 姿勢と環境を整え, タブレット端末を活用することで視覚認知を高める指導. 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会(編), 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, 100-103.
- 矢挽泉 (2008) コミュニケーションを広げるための手段について－AACコミュニケーション指導プログラムに基づいた取組－. 肢体不自由教育, 183, 36-41.
- 山田豊美香 (2013) 子供の学びを支える自立活動の指導. 肢体不自由教育, 210, 28-33.
- 吉川知夫 (2005) 重複障害児へのAACアプローチによるコミュニケーション指導. 肢体不自由教育, 170, 24-29.

—— 2017.8.28 受稿、2018.1.15 受理 ——

Challenges and Possibilities to Use Assessment Tools in Education for Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: The Literature Review of Practical Studies on Education

Miwa NAGANO* and Kennosuke KAWAMA**

This study reviewed the literature between 2000 to 2017 on practical studies for children with profound intellectual and multiple disabilities, focusing on assessment tools. 28.6% of practices used psychological tests as assessment tools, in others it was used developmental checklists, tools for sharing and arrangement of information, and tools developed by school. According to these practices, it was useful for setting teaching objectives as well as assessment to use these tools. However, by comparing assessment tools with the purpose of setting teaching objectives, it became clear that the practices using developmental checklists tended to set developmental tasks as teaching objectives. On the other hand, most cases using the tools for sharing and arrangement of information aimed to improve daily problems. This suggested there was a risk that it could limit a point of view of a teacher to use assessment tools. To avoid this risk, it is necessary to be familiar with tools and make sure how you set these tools on the process of writing the individualized education plan.

Key words: children with profound and multiple disabilities, assessment tools, teaching objectives

* Special Needs Education School for the Visually Impaired, University of Tsukuba

** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba