

# 重度・重複障害児に個別評価表を活用した授業実践の検討

松原 勝己

(岐阜県立関養護学校)

**要 旨**：本稿では、重度・重複障害のある小学部3年生の女兒（重度知的障害、肢体不自由）の行動を個別評価表を活用することで分析し、次の指導に生かす方策を探ると共に、その評価表の有効性の検討を試みた。教師の働きかけに対する子どもの表出する行動を的確に捉え、教師の「支援に対する評価」を絶えず行ったことで、支援方法の見直しのみならず、ねがう姿の再検討まですることができた。そのため、個のニーズに応じた活動内容を設定していくことができ、本児が主体的に活動できたということから、この個別評価表を活用しながらの授業実践は有効であったと思われる。

**Key Words**： 重度・重複障害児， 個別評価表， 評価， 支援， 主体的

## I. はじめに

2002（平成14）年2月、国立教育政策研究所教育課程研究センターより、「評価規準、評価方法等の研究開発（報告）」（以下「報告」という。）が出され、これにより、これからの評価の基本的な考え方が提示された。評価に関しては、これまでも学習指導要領や指導要録の改善通知などで示されてきたが、ここで簡単に整理しておきたい。

1958（昭和33）年に告示された学習指導要領より長年続いた知識・理解重視の学力観は、平成元年告示の小、中学校学習指導要領で、「新しい学力観」（自ら学ぶ意欲や、思考力、判断力、表現力などの能力の育成、基礎・基本の重視、個性を生かす教育）に転換が図られ、その教育の実現のため、観点別学習状況の評価が基本に据えられた。その評価の観点については、学習指導要領の各教科の目標や内容を踏まえ、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力の育成に重点を置くことが明確になるよう「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4つから構成された。

そして1998（平成10）年に告示された学習指導要領では、基礎的・基本的な内容の確実な習得を図り、「生きる力」を育成することを基本的なねらいとし、このようなねらいを実現するため、評価の在り方について2000

（平成12）年12月教育課程審議会から答申（「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」）が出された。その中で、「現行の評価方法（平成元年告示の学習指導要領）を発展させ、目標に準拠した評価を一層重視する」との基本的な考えのもと、観点別学習状況の評価の基本とすることを維持することが示された。また「指導と評価は別物ではなく、評価の結果によって後の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再度評価するという、指導に生かす評価を充実させることが重要である（いわゆる指導と評価の一体化）」ということも示されている。同様に、評価について山下（1994）は、「子どもたちの授業を担当する教師は、自分の授業が一人一人の子どもたちの学習に効果的であったかどうかを絶えず評価し、その結果をよりよい授業の創造にフィードバックし、次の授業活動に生かされねばならない」と述べている。

盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領も小、中学校学習指導要領の趣旨を踏まえ制定されており、盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説—総則等編—でも、「いわゆる評価のための評価に終わることなく、児童生徒一人一人の学習が成立するための評価という視点を一層重視することによって、教師自らの指導を振り返り、指導の改善に生かしていくことが特に大切である」と述べられている。つまり、教師の働きかけや支援が果

たして適切であったか否かということ、いわば教師の「支援に対する評価」というものが大変重要な意味を成してくる。このことについて小出(2002)は、子どもが「できた・できなかった」ではなく、教師が「できる状況をつくれたか、つくれなかったか」が重要であると述べている。

観点別に評価規準を明確にし、評価することは、漠然と子どもを見るのではなく、多面的な視点を持ち子どもを見つめることができる。しかし、障害のある子どもの評価を考える場合、とりわけ重度・重複障害のある子どもの評価を考える場合、表出する一つの行動を「関心・意欲」「技能・表現」等だと分けて捉えることは極めて難しく、その表出した行動をありのままに捉えていくことが大切であると考え。

従来、重度・重複障害のある子どもの評価は、教師の働きかけに対する子どもの姿を記すという方法で行われることが多いようだが、表出した姿をありのままに捉えていくということは、ともすれば、それは評価ではなく、単なる事実の記載に終わってしまうという危険性ももち合わせている。前述したように評価は、次の指導に生きてこそ初めて意味を成す。

そこで本稿では、重度・重複障害のある小学部3年生女児の行動を教師の「支援に対する評価」に重点を置いた個別評価表を用い分析することで、この評価表を活用しての実践の有効性を検証していく。

## II. 方法

### 1. 対象

#### (1) 対象児のプロフィール

##### ①対象児

A児(女) B養護学校小学部3年生在籍。

##### ②診断名

重度知的障害。脳性麻痺による体幹機能障害。てんかん発作あり。

##### ③生育歴

在胎37週で正常出産(出産時体重2,500グラム)。生後2カ月でそけいヘルニアが、また7カ月月で水腎症が認められ、1歳2カ月で共に手術を受ける。8カ月でてんかんを発症し、5歳6カ月以後発作は認められない。抗けいれん剤は、服用継続している。

3歳から養護訓練センターに通園し始め、B養護学校小学部入学まで通園する。現在C病院にてPT、OT、STを、Dコロニー

にてプール訓練を受けている。

##### ④発達の状況

身体面に関しては、逆S字、16度弱の側彎がある。一人で物に掴まり立ち上がることもあるが、不安定であり、移動はバンナーホッピング、四つ這いである。

認知面に関しては、じっとしていることが苦手で、特定の感覚遊び以外では集中して遊ぶこともなく、絶えず動き回っていることが多い。嫌な時など、突然奇声を上げることがある。

##### ⑤諸検査の結果(CA:7歳6カ月)

新版K式 認知・適応…6ヶ月 言語・社会…5ヶ月

#### (2) 対象授業および活動

A子の在籍する県立B養護学校は、肢体不自由養護学校であるが、近年の重度重複化・多様化に伴い、在籍児童生徒の多くが自立活動を主体とした教育課程で学んでいる。そして小学部では、ねらいに応じて自立活動を「あそび」「うた・リズム」等と授業形態を分け指導しているが、本稿では人との関わりやコミュニケーション能力の向上を主にねらう「あそび」の授業を取り上げ、その中の活動『フライングカーペットで揺れよう!』を通して個別評価表の検討をしていく。

『フライングカーペットで揺れよう!』は、毎時フライングカーペットでの“ゆらゆら遊び”を中心に、“あいさつ”“名前呼びの歌”“ふれあい遊び”等で構成されている。中心的活動であるこのフライングカーペットは、190cm×160cmの大きさで、B養護学校職員による手作り教材である。これは、左右・前後・上下の揺れ、激しい揺れ・穏やかな揺れ等多様な揺れ、スピード、風等を体験することができ、その刺激の楽しさから子どもの「やりたい」気持ちを高めることができると考えられる。

### 2. 個別評価表

今回筆者が活用した個別評価表は、図1に示したとおり、主に各活動における「目標」、子どもに対する「ねがう姿」、ねがう姿に迫るための「教師の支援」、その結果としての「子どもの様子」、そして教師の「支援に対する評価」から成る。一定期間毎に評価し、それをフィードバックしていくことによって、授業を創造していくものである。

### 3. 分析方法

## 自立活動『あそび』 個別評価表

記入者 ○○○○

児童名	A子（小学部3年生 女子）	所属グループ	D類型 3グループ
『あそび』のねらい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 担当の教師と気持ちを通して、遊びを楽しむ。</li> <li>・ 揺れやスピード感を感じて、全身を使った遊びを思う存分楽しむ。</li> <li>・ いろいろな遊具や遊びに興味をもって遊び続ける。</li> <li>・ 興味をもった遊具に近づいていたり、触ったりすることで「やりたい」という思いを伝える。</li> </ul>		

### 活動名 「フライングカーペットで揺れよう！」

活動のねらい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ フライングカーペットに乗ったり、教師に揺らしてもらったりして、揺れやスピード感を楽しむ。</li> <li>・ フライングカーペットに向かうことで、自分の「やってみよう」という気持ちを表す。</li> <li>・ 表情や声、動きで「もっとやりたい」「楽しい」等という気持ちを表す。</li> <li>・ 担任を支えに、繰り返し活動に参加する。</li> </ul>			
具体的活動	ねがう姿	教師の支援	子どもの様子	支援に対する評価
はじめのあいさつ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「はじまりの歌」を聴き、活動の始まりを意識する（自分の好きな活動を止める）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「はじまるよ」と言葉かけし、後ろから本児を座位で保持することで始まりが意識できるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 座位で後ろから支えることにより、短時間一緒に座ることができた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師を支えに参加できたが、より主体的に参加できるように手だてが必要。（7/20）</li> </ul>
名前呼びの歌	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の名前が呼ばれていることに気づき動きを止める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 視線を合わせ歌を歌ったり、名前を呼びかけたりする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 抱っこして揺らし、視線を合わせるとニコリとすることがあったが、座位姿勢は好まず、集中しにくかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ この支援は、継続したいが長い時間の座位は難しい。（7/20）</li> </ul>
ふれあい遊び「ふわふわぞうさん」「ぞうさんのさんぽ」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 左右・上下・緩やか・激しい等の揺れを楽しみ笑顔になる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 初めは座位の姿勢をとり、本児が動き出したら、おんぶ、立つて抱っこ等好む姿勢に変える。</li> <li>・ 揺らし方にメリハリをつけ、いろいろな揺れを楽しめるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 抱っこされての大きな揺れに対して、リラックスした表情をしていた。「ぞうさんのさんぽ」では、おんぶされての縦揺れを受け入れる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 支援の継続</li> </ul>
ゆらゆら遊び「フライングカーペット」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ フライングカーペットに自ら向かう。</li> <li>・ いろいろな姿勢を自分でとり、揺れを楽しむ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 視線がカーペットに向くよう身体の向きを向ける。</li> <li>・ カーペットに気持ちが向かない時は、曲に合わせて、おんぶ、抱っこ等して揺れを味わえるようにするとともによりラポート形成を図る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ フライングカーペットの方に身体を向け、両脇を後ろから支持すると自ら歩き出しカーペットに乗り込むことが何度もあった。友達も乗ってみたいという様子も出てきた。</li> <li>・ 以前は、カーペットから手を出し、床を触れて楽しむことが多かったが、床を触れなくても揺れそのものを楽しむ姿も出てきた。</li> <li>・ 横向きより、縦揺れを好んでいるように見受けられる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ この支援は有効だと考えるが、より継続して取り組めるような支援の検討が必要。（7/20）</li> </ul>
おわりのあいさつ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「終わりの歌」を聴き、活動の終わりを意識する（動きを止める）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「おしまい」の言葉かけをし、所定の位置に座ることで、終わりを意識できるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ あまり活動の終わりを意識しているという感じはしない。</li> <li>・ 教師と一緒に床に座っても、動きたそうにしていることが多かった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 支援を継続するとともに、主体的に参加できるようになっていく必要がある。（7/20）</li> </ul>

図1 個別評価表

X年4月からX+1年1月までの授業について行動観察をし、記録帳への記載、およびビデオ収録を行う。それをもとに個別評価表に記載し、共同授業者と検討する。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 具体的活動『はじめのあいさつ』の実践について

『はじめのあいさつ』は、教師の歌う“はじまりの歌”を教師と一緒にふれあいながら聴くことで、覚醒したり、活動が始まることを意識したりするためのものである。4月当初、ねがう姿を「はじまりの歌を聴き、活動の始まりを意識する(自分の好きな活動を止める)」とし、そのために教師の支援として、「はじまりの言葉かけをし、後ろから本児を座位で保持することで始まりが意識できるようにする」とした。

活動やグループにも慣れてきた頃、後ろから本児を座位で保持することで、短時間は座っていることができた(6/1)。しかし歌や教師とのふれあいには、興味を示さず、座っているマットを手で触れ、感触遊びを続けていた。そこでより主体的に参加できるよう支援を検討し直し「歌に合わせてギターを弾き、軽快な音色を楽しむことで、主体的に参加できるようにする。」とした(7/20)。その後、「はじまるよ」の言葉かけの後に、ギターの伴奏に合わせて「はじまりの歌」を歌うと動きを止め、音色を聴き入るような姿が見られるようになった(9/9)。

#### 2. 具体的活動『名前呼びの歌』の実践について

重度・重複障害のある子どもの学習場面に於いては、教師と子どもがマン・ツー・マンで取り組んでいる場面が多く見られる。もちろんこれも有効ではあるが、同じ活動に取り組む仲間をも意識して欲しいとの願いから、「名前呼びの歌」では、個々に授業のはじまりに意識を向けるだけではなく、仲間の名前を呼ぶ活動に皆で取り組んでいる。

当初、ねがう姿を「自分の名前が呼ばれていることに気づき動きを止める。」とし、「視線を合わせ歌を歌ったり、名前を呼びかけたりする。」という支援でそれに迫っていった。座位姿勢で視線を合わせ呼びかけても、姿勢そのもの

のを好まず、集中しにくかった(5/11)。しかし抱っこして揺らし、視線を合わせるとニコリとする姿が何度も見られた(5/24)。そこで、ただ名前を呼ばれていることに気づき動きを止めることよりも、教師とふれあうことの方が、本児にとって大切であると捉え、ねがう姿そのものを「教師に抱っこされたり、おんぶされたりし、触れあう中で名前を呼ばれていることに気づく。」とした。そして再支援を「初めは座位の姿勢をとり、本児が動き出したら、おんぶ、抱っこ等好む姿勢に変える。」とした(7/20)。おんぶや抱っこをしながら名前を呼ぶと教師の顔を覗き込んでくることもあった(9/29)。

#### 3. 具体的活動『ふれあい遊び』の実践について

「ふれあい遊び」は、教師と向かい合ったり、抱っこされたり、おんぶされたりする中で、教師とのふれあいを楽しむ活動である。4月「左右、上下、緩やか、激しい等の揺れを楽しみ笑顔になる。」とのねがう姿に迫るべく、「初めは座位の姿勢をとり、本児が動き出したら、おんぶ、立っての抱っこ等好む姿勢に変える。」「揺らし方にメリハリをつけ、いろいろな揺れを楽しめるようにする。」との支援を検討した。本児の、一カ所にじっとしてられないという実態より、好む姿勢での参加を大切にした結果、抱っこされての大きな揺れに対して、リラックスした表情を示したり、曲に合わせて、おんぶされての縦揺れを受け入れたりした(5/24)。以後、同様な状態が続いている。

#### 4. 具体的活動『ゆらゆら遊び』の実践について

ねがう姿を「フライングカーペットに自ら向かう。」「いろいろな姿勢を自分でとり、揺れを楽しむ。」とし、教師の支援を「視線がカーペットに向くよう身体の向きを向ける。」「カーペットに気持ちが向かない時は、曲に合わせて、おんぶ、抱っこ等して揺れを味わえるようにするとともによりレポート形成を図る。」とした。

揺れを楽しむというよりもカーペットから手を出し、床を触れて楽しむことが多かった(5/24)。フライングカーペットの方に身体を向け、両脇を後ろから支えると自分から歩き出しカーペットに乗り込むことが何度もあ

った(6/1)。床に触れなくても揺れそのものを楽しむ姿も見られるようになってきた(6/15)。

主体的に活動することが増えてきたが、友達が乗り込むのに時間がかかると、気がそれてしまい自分から別の場所へ移動しようとしたり、床に触れることに興じたりしていた(6/29)。そこで「待つことが苦手なため、友達が乗ってから、カーペットに気持ちが向くようにする。」「一人乗り用のカーペットやハンモックを用意し、いつでも活動できる状況を作る。」と支援を検討し直した(7/20)。その結果、友達がカーペットに乗った後に、本児が乗り込みすぐにカーペットが動き出すと、降りようとせず乗っていたり(10/7)、また一人乗り用のカーペットやハンモックの方に身体を向けると自分から四つ這いで向かっていこうとしたりする姿が見られた(10/21)。自分から遊具に向かっては行くものの、思い切り遊び込むというほど長くは乗り続けず、すぐに降りてしまう(10/26)。本児が十分に主体的に活動できるよう、揺れだけでなく、他の刺激も味わえるよう光遊びの暗い部屋(およそ2メートル四方の段ボールで真っ暗な部屋を作り、なかにミラーボールを配置したもの)を導入した(11/30)。光源を動かしたり、ミラーボールの回転する速度を変えたりし、光に注目できるようにしたところ、光に注目し、手で床に触れたり、光源やミラーボールに触れたりする姿が見られた(12/16)。また暗い部屋で、抱っこを求め自分から教師に向かい、抱っこされリラックスする姿も見られた(12/21)。

## 5. 具体的活動「終わりのあいさつ」について

教師の支援など「はじめのあいさつ」と共通する部分が多いため、ここでは省略する。

## IV. 考察

上記の具体的活動について、評価の流れを図示してみると図2のようになる。

このように、本稿において対象とした授業では、4つの評価の流れで実践を重ね、本児の主体的な姿に迫っていったことが分かる。

具体的活動『ふれあい遊び』では、当初の支援が有効であったため、ねがう姿に迫ることができた。そのため、引き続き同様の支援を継続

していった。

具体的活動『はじめのあいさつ』では、活動が始まるという意識がどの程度高まったか確認することは難しいが、言葉かけや本児の後ろから座位で保持しているだけの支援に比べ、ギターを取り入れた再支援を行った結果、少なくとも自分のしている好きな活動(主に感触遊び)を止め、気持ちが歌やギターに向いたことは間違いない。これはやはり、本児が関心を示すギターを取り入れたことにより活動に興味をもつことができたためだと考えられる。

具体的活動『名前呼びの歌』では、当初の支援について検討した結果、ねがう姿の再検討までもが必要となった。本児が好むおんぶや抱っこを支援として教師が受け入れ、その姿勢で参加できるようになったことで、気持ちが教師に向かい、その教師の呼びかけに対して顔を覗き込んでくるという行動が生まれてきたと考えられる。

具体的活動『ゆらゆら遊び』では、フライングカーペットに気持ちが向くようにしたこの支援の方法は有効であると考えられたが、より継続して取り組めるような支援の検討が必要とされた。再支援を行った結果、順番を待つことがなくなったことで、気持ちが途切れず活動に参加できるようになった。しかし遊び込むには至らず、再支援を検討した結果、他の遊具の導入が必要とされ、それに伴いねがう姿を再検討することとなった。揺れを感じる遊びだけでなく、光遊びを導入したことで、遊べる環境が整い、本児が遊びに集中することができたと考えられる。

## V. まとめ

本稿において、子どもが「できる・できない」ではなく、教師の支援を評価したことで支援内容や方法、またはねがう姿についてをも検討することができ、子どもが「主体的に取り組める状況」ができることを確認した。

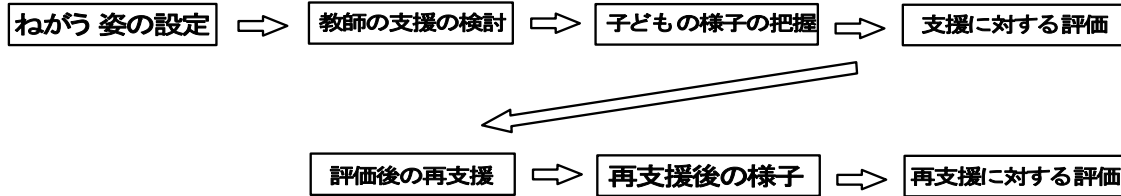
しかし障害のある子ども、とりわけ重度・重複障害のある子どもの何らかの形で表出する行動の多くは、教師との「原初的コミュニケーション」もしくは「前言語的コミュニケーション」であり、支援をするに当たって、教師の側が正しくその行動を“読み取る”ことが前提となる。

このことについて鯨岡(1997)は「子どものことを分かろうとする志向性が教師の側

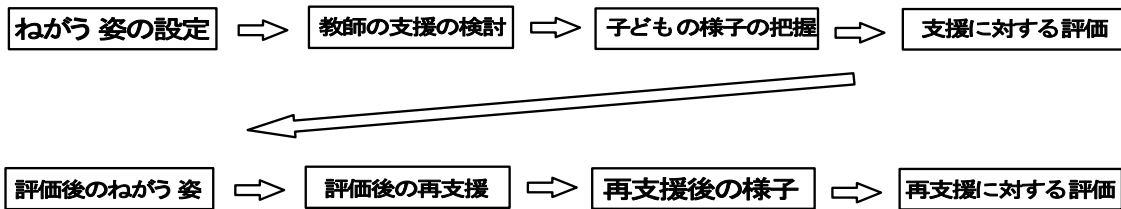
< 具体的活動『ふれあい遊び』の評価の流れ >



< 具体的活動『はじめのあいさつ』の評価の流れ >



< 具体的活動『名前呼びの歌』の評価の流れ >



< 具体的活動『ゆらゆら遊び』の評価の流れ >

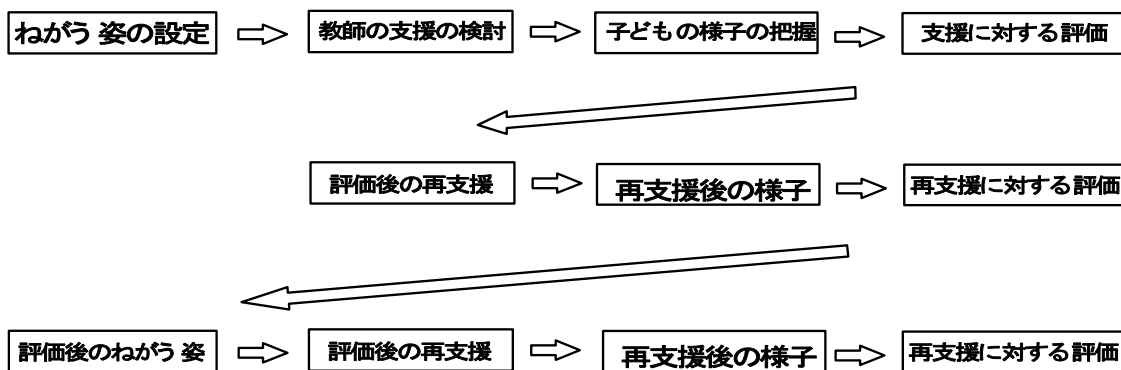


図 2 評価の流れ

にあることがコミュニケーションするための大前提であり、そこから『受け手効果』が生まれ、次の対応が生まれる」と述べている。

今回、この子どもの行動の“読み取り”も含め、評価を筆者の教育観や単なる主観のみならず、客観性のあるものとなるよう、できるだけ多くの目で捉えることが重要であると考え、共同授業者との検討を重ね結論を導いてきた。

しかし、子どもの表出する行動の“読み取り”については十分研究するには至らず課題となった。今後は、筆者自身の子どもの行動を読みとる力を高めると共に、より客観性の高い評価の開発を期待したい。

## 付記

本論文の一部を岐阜県教育委員会HPにおいて報告した。

## 謝辞

共に授業に参加し、事例について検討しあった後藤小百合教諭、水野佳世教諭、野村邦子介護員に感謝する。

## 文献

国立教育政策研究所教育課程研究センター  
(2002)評価規準，評価方法等の研究開発  
(報告)  
教育課程審議会答申(1998) 幼稚園、小学校、  
中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護  
学校の教育課程の基準の改善について

教育課程審議会答申(2002)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  
文部科学省(2003)盲学校，聾学校及び養護学校  
幼稚部教育要領，小学部・中学部学習指導要  
領，高等部学習指導要領  
文部省(1992)肢体不自由児のコミュニケーションの指導。  
文部省(2000)盲学校，聾学校及び養護学校学習  
指導要領(平成11年3月)解説－総則等編－  
小出 進(2002)生活中心教育の原理．小出進  
(監) 学習研究社，14-28  
鯨岡 峻(2000)ことばによるやりとりの難しい子どもとのコミュニケーション．養護学校の教育と展望No.117．日本重複障害教育研究会・日本アビリティーズ協会，2-7  
山下 勲(1994)授業評価と授業分析．  
山口 薫(監) 精神薄弱教育実践講座授業の展開．ニチブン，90-104