

北九州市立大学文学部紀要

(人間関係学科)

第 22 卷

目 次

田中 信利

自立活動と教科をどのように関連づけるか

—学習到達度チェックリストの「発達段階の意義」を用いた一試案—

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 27

北九州市立大学文学部

2015年3月発行

自立活動と教科をどのように関連づけるか¹

—学習到達度チェックリストの「発達段階の意義」を用いた一試案—

田 中 信 利

How should “Jiritsu-Katsudou” be associated with subjects? : An attempt with “significance of developmental stage” in the checklist for assessing the learning progress of children with severe and multiple handicap

Nobutoshi Tanaka

要 約

本研究は、自立活動と教科を関連づけるための試案を提出した。まず、学習到達度チェックリストを題材として、その段階意義と教科・観点の関連を検討した。次に、自立活動のためのチェックリストの「人間関係の形成」に関する項目と、学習到達度チェックリストの段階意義の関連づけを行った。最後に、学習到達度チェックリストの段階意義を媒介として、自立活動の「人間関係の形成」と教科・観点の関連づけを試みた。

キーワード：学習到達度チェックリスト、自立活動、教科、重度重複障害

はじめに

学習到達度チェックリスト（徳永,2006）は、障害のある子どもに教科の視点に基づく指導を通して系統的・段階的な学びを提供するために開発されたツールとして注目されている。このチェックリストはとりわけ、特別支援学校の教育課程である知的障害の教科を中心とした教育課程や自立活動を中心とした教育課程においてその力を発揮する。例えば、知的障害の教科を中心とした教育課程では、教科内容が非常に大まかな段階で区分されているため、目標系列の目盛りも大きい。したがって、個々の子どもの実態に見合った指導目標を設定する指標としては十分でなく、より小さな目盛りで指導目標を設定することが必要になる。こうした場合に、発達の重要な節目とされる時期毎に細かく区分された段階を配する学習到達度チェックリストが有用になる。また、自立活動を中心とした教育課程では、学習到達度チェックリストによって、教科として目指す子どもの姿が具体的になることで、その姿の土台として必要な力を育む自立活動の指導との関連を教員が再認識しやすくなるというメリットがある（一木,2013）。

しかしながら、学習到達度チェックリストを活用することがそのまま、こうした恩恵をもたらすと

¹ 本研究は JSPS 科研費 26380914（研究代表者：徳永豊）の助成を受けた。

は必ずしも言えず、実際はいくつかのハードルを乗り越えなければならない。例えば、「学校で使用している自立活動のためのチェックリストと学習到達度チェックリストをどのように関連づけたり、使い分けたりすればよいかわからない」や「学習到達度チェックリストの結果を自立活動による指導にどのように取り込めばよいかわからない」という疑問が現場からよく聞かれる。なぜ、こうした疑問が生じるのだろうか。特別支援学校ではおそらく、自立活動と教科の関係、つまり自立活動のどの内容が教科のどの内容と対応するかがほとんど検討されないまま、自立活動による指導が実践されているように思われる。その結果、教員にとって自立活動と教科が互に関連がない別個の教育内容として認識されているのかもしれない。そのため、教科の視点による指導を前提とする学習到達度チェックリストと自立活動に関する既存のチェックリストをどのように関連づければよいかわからないのかもしれない。

確かに、自立活動と教科の関係は一様でない。例えば、自立活動の6区分のうち、「健康の保持」は「障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために」（文部科学省,2009）必要とされる内容の一部であり、教科による学習を支えるものとして位置づけられる。一方、「コミュニケーション」の言語の受容と表出は、国語の教科の「聞く・話す」の観点と対応すると考えられ、自立活動の内容と教科の内容との間に共通部分を見いだすことができる。だが、「人間関係の形成」に含まれる内容が教科のどの内容と対応するかを判断することはきわめて難しい。このように、自立活動と教科がどのような関係にあるかを把握することは容易でない。

それでは、どのような手続きによって自立活動と教科を関連づけることができるだろうか。自立活動のためのチェックリストと学習到達度チェックリストを具体例として考えてみたい。自立活動のためのチェックリストは、6区分毎に行動項目が配列されていることが多いが、各区分はそれぞれ特定の発達の系統に沿う形となっている。例えば、「コミュニケーション」は、受容性言語の系統と表出性言語の系統から主として構成されている。一方、学習到達度チェックリストには、発達月齢に相応する各スコアの特徴を示すものとして、「発達段階の意義」（以下、段階意義と略す）があり、それがいくつかの発達の系統を形成していることが示されている（田中,2014）。つまり、学習到達度チェックリストは、表面的には各教科・観点によって行動項目が分類されているが、自立活動のためのチェックリストと共通する発達の系統、或いは発達の特徴が含まれている可能性が高い。実際、「コミュニケーション」の言語の受容と表出が国語の教科の「聞く・話す」の観点と対応すると前述したが、これは同一の発達の系統を共有していることを意味している。したがって、双方のチェックリストの行動項目から想定される発達の特徴や発達の系統を洗い出し、それらを照合してその共通項を導き出し、それによって自立活動と教科を関連づけることができると考えられる。

以上のことから、本研究では、自立活動と教科の関係を明らかにするために、以下の手順で検討を行う。まず始めに、学習到達度チェックリストに関して、各教科・観点がどのような発達の特徴を有しているかを検討する。次に、自立活動のためのチェックリストに関して、各行動項目がどのような発達の特徴を有しているかを検討する。最後に、双方のチェックリストで共通する発達の特徴に基づいて、自立活動のためのチェックリストの各行動項目がどの教科・観点と対応するかを検討する。な

お、本研究では、自立活動の6区分のなかから「人間関係の形成」を取り上げることにする。

第1研究

目的

学習到達度チェックリストの各教科・観点に含まれる行動項目と段階意義の関係について統計分析手法を用いて検討することで、教科・観点と段階意義の関係を明らかにする。

方法

学習到達度チェックリストのスコア1からスコア18までの段階意義（計30）と、国語の教科の観点（計4）及び算数の教科の観点（計4²）から構成される表を作成した。具体的には、「国語と算数の教科における段階意義と行動項目の対応図」³をもとに、各段階意義がどの教科・観点の行動項目と対応しているかを特定して、対応する行動項目がある場合を1、ない場合を0と表記されるカテゴリーデータによってクロスシートを作成した。例えば、スコア8の段階意義の1つである「物を介したやりとりの芽生え」は、国語の教科の[受け止め・対応]、[見ること]、[操作]の各観点の行動項目と対応しているため、これら3つの観点のセルに1、それ以外の教科・観点のセルに0と記入した。

結果と考察

1. 教科・観点の構造

作成された表をもとにWard法によるクラスター分析を行ったところ、学習到達度チェックリストに含まれる国語と算数の教科・観点の計8つが2つのクラスターから構成されることが示された（Fig.1）。第1クラスターには、算数の教科の[数と計算]、[量と測定]、[図形]の3つの観点が含まれていた。第2クラスターには、国語の教科の4つの観点の他に算数の教科の[外界の知覚認知]の観点が含まれていた。さらに第2クラスターに関して、算数の教科の[外界の知覚認知]の観点と国語の教科の[見ること]の観点が、他の観点と比べて最も距離が近いことが見いだされた。このことは、この2つの観点の双方に対応する段階意義が多いことを示している⁴。つまり、早期の発達段階では、算数の教科の内容と国語の教科の一部の内容がほぼ共通する発達の要素から構成されることを意味している。これに関連して、早期の発達段階において教科・観点を設定する困難さが指摘されるかもしれない。しかしながら、その時点で異なる教科が類似した発達の要素を含み、学ぶべき内容がほぼ同じであるとしても、教科の内容がその後異なる発達の系統を辿ることを考慮すれば、教科・観点を設定することが必要だろう。なぜならば、それによって、初期発達の段階にある重度重複の子

² 算数の教科が国語の教科とは異なり、スコアの途中から3つの観点に分化することから、スコア6までを「外界の知覚認知」の1つの観点、スコア8から「数と計算」、[量と測定]、[図形]の3つの観点とした。

³ 補足資料を参照。

⁴ 実際、注意の焦点化や持続、追従といった注意の制御にかかわる要素等がこの2つの観点に含まれている。

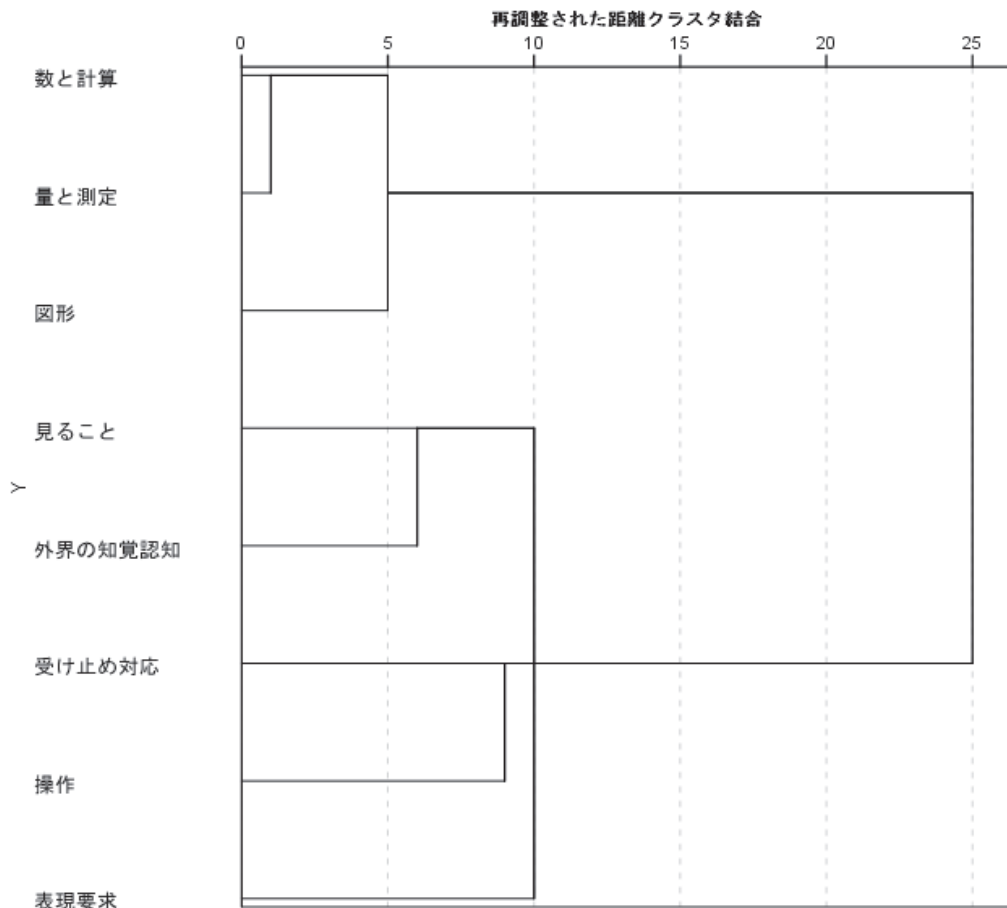


Fig.1 教科・観点に関するクラスター分析結果（Ward 法）

どもに対して、教科の視点から学ぶ内容を検討し、指導目標を設定することができると考えられるからである。

2. 段階意義の構造

作成された表をもとに Ward 法によるクラスター分析を行ったところ、学習到達度チェックリストに含まれる計 30 の段階意義が 5 つのクラスターから構成されることが示された (Fig.2)。第 1 クラスターは 6 つの段階意義を含むが、これらの段階意義は、算数の教科の [数と計算]、[量と測定]、[図形] の 3 つの観点に関する行動項目と対応している (Tab.1)。したがって、このクラスターに含まれる段階意義はそれら 3 つの観点と関連すると思われる。第 2 クラスターは 7 つの段階意義を含むが、これらの段階意義は、国語の教科の [受け止め・対応] の観点に関する行動項目と対応して

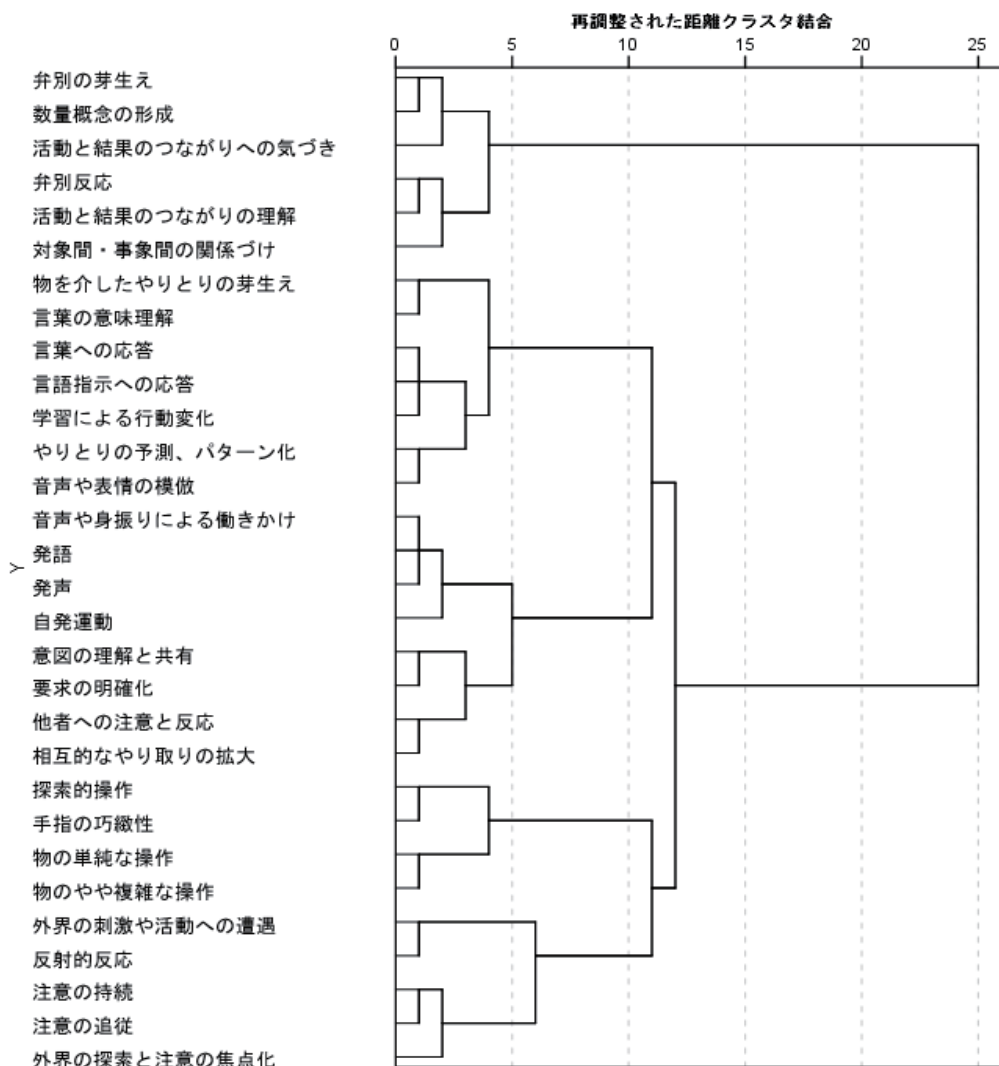


Fig.2 段階意義に関するクラスター分析結果（Ward 法）

いる。したがって、このクラスターに含まれる段階意義はその観点と関連すると考えられる。第3クラスターは8つの段階意義を含むが、これらの段階意義は、国語の教科の[表現・要求]の観点に関する行動項目と対応している。したがって、このクラスターに含まれる段階意義はその観点と関連すると考えられる。第4クラスターは4つの段階意義を含むが、これらの段階意義は、国語の教科の[操作]の観点に関する行動項目と対応している。したがって、このクラスターに含まれる段階意義はその観点と関連すると考えられる。最後に、第5クラスターは5つの段階意義を含むが、こ

Tab.1 学習到達度チェックリストにおける段階意義と教科・観点との関係

スコア	段階意義	受け止め・ 対応	表現・要 求	見ること	操作	外界の知 覚・認知	数と計算	量と測定	図形
8	弁別の芽生え	0	0	0	0	0	1	1	0
8	活動と結果のつながりへの気づき	0	0	1	0	0	1	1	0
12	弁別反応	0	0	0	0	0	1	1	1
12	活動と結果のつながりの理解	0	0	0	0	0	1	1	1
18	数量概念の形成	0	0	0	0	0	1	1	0
18	対象間・事象間の関係づけ	0	0	0	0	0	1	0	1
6	学習による行動変化	1	0	0	0	0	0	0	0
6	やりとりの予測、パターン化	1	1	0	0	0	0	0	0
6	音声や表情による対応や模倣	1	1	0	0	0	0	0	0
8	物を介したやりとりの芽生え	1	0	1	1	0	0	0	0
8	言葉への応答	1	0	0	0	0	0	0	0
12	言語指示への応答	1	0	0	0	0	0	0	0
18	言葉の意味理解	1	0	0	1	0	0	0	0
2	自発運動	0	1	0	1	0	0	0	0
4	他者への注意と反応	1	1	1	1	0	0	0	0
4	発声	0	1	0	0	0	0	0	0
8	音声や身振りによる働きかけ	0	1	0	0	0	0	0	0
12	相互的なやり取りの拡大	0	1	1	1	0	0	0	0
12	発語	0	1	0	0	0	0	0	0
18	意図の理解と共有	0	1	1	0	0	0	0	0
18	要求の明確化	0	1	1	0	0	0	0	0
4	物の単純な操作	0	0	0	1	1	0	0	0
6	物のやや複雑な操作	0	0	0	1	1	0	0	0
8	探索的操作	0	0	0	1	0	0	0	1
12	手指の巧緻性	0	0	0	1	0	0	0	1
1	外界の刺激や活動への遭遇	1	1	1	1	1	0	0	0
1	反射的反応	1	1	1	1	1	0	0	0
2	外界の探索と注意の焦点化	1	0	1	0	1	0	0	0
4	注意の持続	0	0	1	0	1	0	0	0
6	注意の追従	0	0	1	0	1	0	0	0

これらの段階意義は、算数の教科の[外界の知覚認知]の観点及び国語の教科の[見ること]の観点に関する行動項目と対応している。したがって、このクラスターに含まれる段階意義はこの2つの観点と関連すると考えられる。

第2研究

目的

自立活動のためのチェックリストの行動項目がどのような発達的特徴を有しているかを明らかにするために、学習到達度チェックリストの段階意義を用いて、各行動項目がどの段階意義を反映しているかを検討する。次に、第1研究で得られた段階意義と教科・観点の関係に関する結果⁵を踏まえて、自立活動のためのチェックリストの各行動項目がどの教科・観点と対応するかを検討する。

方法

自立活動の6区分に対応したチェックリストとして、長崎県立長崎特別支援学校による実態把握チェックリスト(2011)を取り上げ、そのなかから「人間関係の形成」に関する<自己意識>、<人や物との関係(二項～三項関係)>、<模倣>の指導事項で発達年齢が生後18ヵ月までの計39項目⁶を用いた。まず、これらの項目が学習到達度チェックリストのいずれの段階意義と対応するかについて検討した。その結果、<自己意識>の4項目、<人や物との関係(二項～三項関係)>の19項目、そして<模倣>の2項目に関して、対応する段階意義が見いだされた。次に、この結果と第1研究の結果をもとに各項目と対応する教科・観点が特定された。その際、項目が意味する内容から判断して、特定された教科・観点とは別の教科・観点が適切とされる項目に関しては、項目の内容を優先させて対応する教科・観点を変更した。例えば、「要求されると物を渡すことができる」の項目はスコア12の段階意義である「相互的なやりとりの拡大」に対応すると考えられ、第1研究の結果を踏まえると[表現・要求]の教科・観点到含まれるが、項目の内容が他者からの働きかけに対する応答を意味することから、[受け止め・対応]の教科・観点到含まれる項目とした⁷。このようにして、実態把握チェックリストの各項目と対応する段階意義が見いだされ、さらに第1研究の結果を踏まえて、対応する教科・観点が特定された。

結果と考察

Tab.2は、実態把握チェックリストの<人や物との関係(二項～三項関係)>の各項目と対応する段階意義を示したものである。この表から、「人間関係の形成」が、他者を含めた外界の探索と注意

⁵ 第1研究において、算数の教科の[数と計算]、[量と測定]、[図形]の3つが1つのクラスターとなるという結果から、これら3つをまとめて[算数]と表記することにした。また国語の教科の[見ること]と算数の教科の[外界の知覚認知]が1つのクラスターとなるという結果から、[見ること/外界の知覚認知]と表記することにした。

⁶ 項目数の内訳は、<自己意識>7項目、<人や物との関係(二項～三項関係)>24項目、<模倣>8項目だった。

⁷ この他に、以下の2つを項目の内容を優先して、対応する教科・観点を[表現・要求]から[見ること/外界の知覚認知]に変更した。
「大人の視線を追って同じ物を見ることができる」「指さした方向を見ることができる」

Tab.2 自立活動チェックリストと段階意義との関係

18	「上着とって」「新聞ちょうだい」など言葉による簡単な要求に適切にこたえることができる	12	言語指示への応答
18	外や行きたい場所へ「行こう」と声やしぐさで要求することができる	18	要求の明確化
18	人が喜ぶ動作を繰り返してしてみせることができる		
18	「ばいばい」や「さよなら」が身振りでできる		
18	要求されると人に物を渡すことができる	12	相互的なやりとりの拡大
12	大人の視線を追って同じ物を見ることができる	12	相互的なやりとりの拡大
12	一緒に見ている本のページをめくったり指さしたりするなどのやりとりができる	12	相互的なやりとりの拡大
12	「ちょうだい」と要求されると握ったまま差し出すことができる	8	物を介したやりとりの芽生え
12	身近な人に声やしぐさで要求することができる	8	音声や身振りによる働きかけ
12	物を何度も繰り返して落とし、「いけません」というと、手を引つ込めたり人の反応を見たりして喜ぶ	12	相互的なやりとりの拡大
12	身近な人の顔の表情や声を真似することができる		
9	指さした方向を見ることができる	12	相互的なやりとりの拡大
9	落としたり視界から消えたりした玩具を探そうとすることができる	8	活動と結果のつながりへの気づき
9	両手に握った玩具を打ち合わせて楽しむことができる	8	探索的操作
9	母親とそうでない人を見分けることができる		
6	目の前の玩具や転がるボールを目で追うことができる	6	注意の追従
6	欲しい物に手を伸ばすことができる	6	物のやや複雑な操作
6	握らせるとガラガラなどの玩具を振ることができる	6	物のやや複雑な操作
6	知らない人が来るとじっと顔を見て不安そうに表情を変える(人見知りをする)		
6	そばにいる人の顔を見て表情を変えることができる	6	音声や表情による対応や模倣
6	そばを歩く人を追視することができる	6	注意の追従
3	音のする方や物を見たり、注意を向けたりすることができる	2	外界の探索と注意の焦点化
3	人の顔をじっと見つめることができる	2	外界の探索と注意の焦点化
3	あやうように声をかけたり、身体へ触れたりすると機嫌が悪くなったり泣きやんだりすることができる	4	他者への注意と反応
発達年齢	チェック項目	スコア	段階意義

Tab.3 自立活動チェックリストと教科・観点との関係

18	外や行きたい場所へ「行こう」と声やしくさで要求することができる				やってみせることで1種類の型はめを正確にできる
12	自分の欲しい物を手に入れようとする ことができる	一緒に居ている本のページをめくったり指さしたりするなどのやりとりができる	大人の視線を追って同じ物を見ることができ 指さした方向を見ることができ		
8	要求されると人に物を渡すことができる 「上着とって」「新聞ちょうだい」など言葉による簡単な要求に適切に対応することができ 名前を呼ばれると手を挙げて返事をすることができる	物を何度も繰り返し返して落とし、いけませんんという、手を引っ込めたり人の反応を見たりして喜ぶ	両手に握った玩具を打ち合わせて楽しむことができる	落としたり視界から消えたりした玩具を探そうとすることができる	
6	「ちょうだい」と要求されると握ったまま差し出すことができる 名前を呼ばれると時々反応することができ そばににいる人の顔を見て表情を変えることができる	身近な人に声やしくさで要求することができ	欲しい物に手を伸ばすことができる 握らせるとガラガラなどの玩具を振ることができる	目の前の玩具や転がるボールを目で追うことができる そばを歩く人を追視することができる	
4		あやように声をかけたり、身体へ触れたりすると機嫌がよくなったり泣きやんだりすることができる		自分の手や指をじっと見つめる	
2				音のする方や物を見たり、注意を向けたりすることができる 人の顔をじっと見つめることができる	
スコア	受け止め・対応	表現・要求	操作	見ること/外界の知覚・認知	算数

の焦点化を起点とし、対象を操作して注意を向け続けたり、対象を介した他者とのやりとりを行う経験を通して、他者の意図を理解してそれに応じる行動を示したり、自らの意図を他者に伝える行動を表出するようになるまでの発達の経路を辿ることが窺われる。

Tab.3 は、実態把握チェックリストの「人間関係の形成」に関する＜自己意識＞、＜人や物との関係（二項～三項関係）＞、＜模倣＞の各項目のうち、対応する教科・観点が特定されたものを学習到達度チェックリストの形式に合わせて配列し直したものである。この表から、[受け止め・対応]、[表現・要求]、[見ること / 外界の知覚認知]に関する項目が比較的多く、さらにスコア値の低い段階で[見ること / 外界の知覚認知]の項目が多く、一方、スコア値の高い段階で[受け止め・対応]、[表現・要求]の項目が多いことが窺われる。

以上の結果から、「人間関係の形成」に関する項目が、部分的ではあるが、国語や算数の教科・観点に含まれることが示され、自立活動と教科との関連が見いだされた。

おわりに

本研究は、学習到達度チェックリストの段階意義を媒介として自立活動と教科を関連づける試みを提案した。おそらく、自立活動の内容と教科の内容をそのまま関連づけようとしても、双方の内容に共通する部分が容易に見いだされない限り、生産的ではないだろう。代わりに、まず自立活動と教科に共通する軸や基準を設定して、それに沿って各内容を整理し直し、双方の関連づけを行うことが必要とされる。これは、異なる言語の翻訳作業のようなものであり、共通する軸が翻訳機能を果たしている。そして、この場合の共通する軸は、発達の視点だろう。なぜならば、自立活動の対象となる子どものほとんどが発達初期のレベルにあり、その子らへの指導内容は、全般的な発達の力を偏りなく育ませることである。つまり、発達初期のレベルにある子どもの教育は、自立活動もしくは教科のいずれであろうと、子どもの発達そのものを扱うことになるからである（田中，準備中）。こうした理由から、本研究では、発達の視点を提供するものとして学習到達度チェックリストの段階意義を採用し、それによって自立活動と教科の関連づけを行った。

なお、本研究の結果はあくまでも、今回採用した長崎特別支援学校の実態把握チェックリストに限定されるものであり、他の自立活動のためのチェックリストの項目の内容が異なると、結果も異なってくるだろう。また、他の自立活動のためのチェックリストが、障害特性に比重を置いた内容から構成されていると、学習到達度チェックリストが定型発達を基準としているために、両者に共通する軸が見いだされず、結果として自立活動と教科を関連づけることができないという問題点もある。だが、重要なことは、自立活動と教科を関連づけるこうした試みを通じて、教科の視点から自立活動を捉え直すことだろう。そうすることで、子どもに確かな学力を身につけさせることができると考えられる。

引用文献

一木薫 2013 特別支援学校の教育課程と子どもの学び. 教育と医学,61(8),42-47.

長崎県立長崎特別支援学校 2011 実態把握チェックリスト. <http://www.news.ed.jp/nagasaki-ss/>

文部科学省 2009 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編.

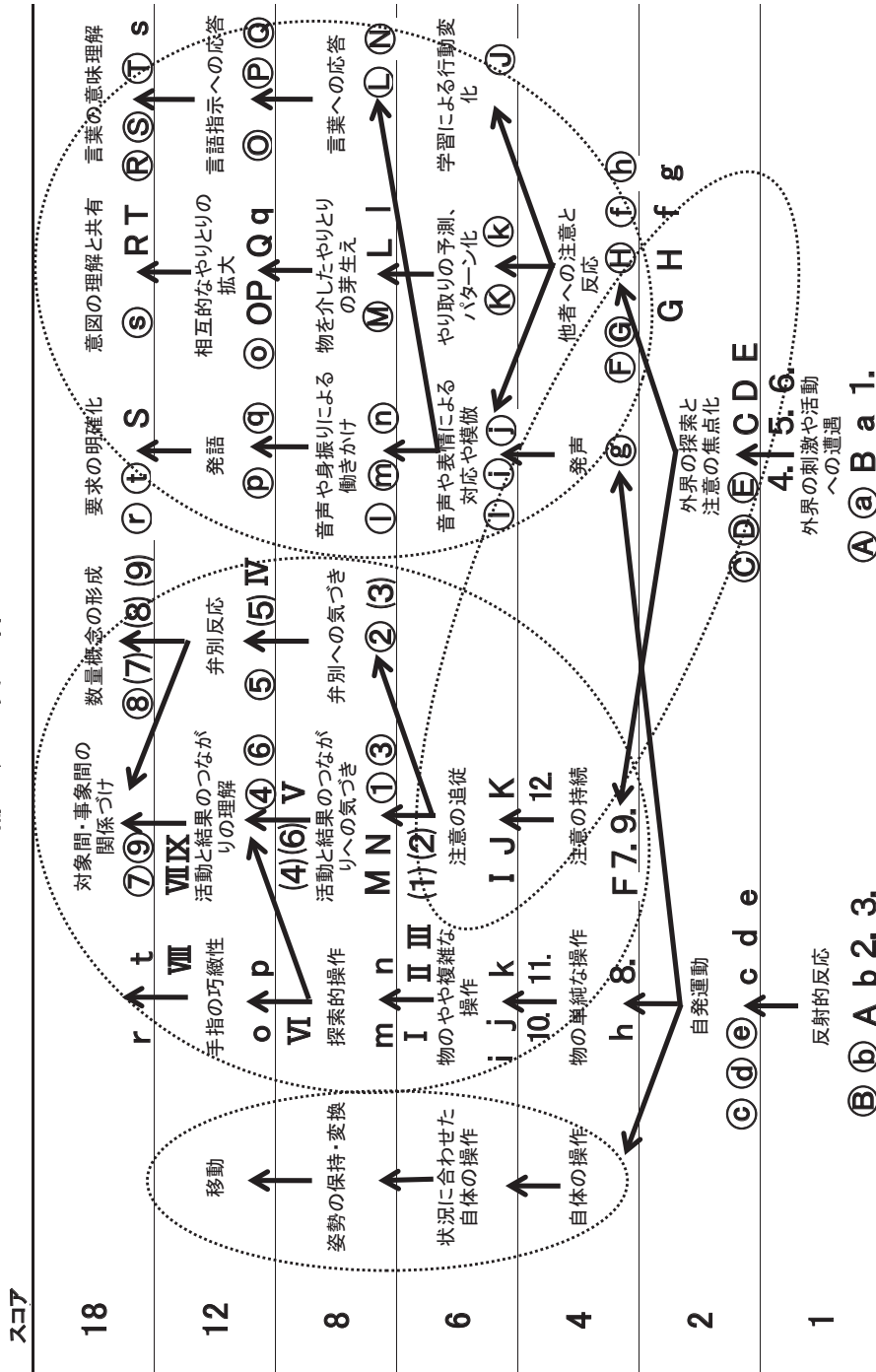
田中信利 2014 学習到達度チェックリストの「発達段階の意義」に関する一検討—その理論的・実践的役割に注目して—.

北九州市立大学文学部紀要 (人間関係学科),21,1-14.

田中信利 準備中 発達を理解する意義・必要性.

徳永豊 2006 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. 平成 15 年度～平成 17 年度科学研究費補助金研究成果報告書.

補 足 資 料



JOURNAL OF
THE FACULTY OF HUMANITIES
THE UNIVERSITY OF KITAKYUSHU
(HUMAN RELATIONS)

Vol. 22

CONTENTS

Nobutoshi Tanaka

How should “Jiritsu-Katsudou” be associated with subjects? : An attempt with
“significance of developmental stage” in the checklist for assessing the learning
progress of children with severe and multiple handicap

. 27

Published
by The Faculty of Humanities
The University of Kitakyushu
Kitakyushu, Japan
March 2015