

北九州市立大学文学部紀要

(人間関係学科)

第 24 卷

目 次

田中 信利

学習到達度チェックリストにおける「発達段階の意義」について
..... 63

北九州市立大学文学部

2017年3月発行

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

Vol. 24

CONTENTS

Nobutoshi Tanaka

“Significance of developmental stage” in the checklist for assessing the learning
progress of children with severe and multiple handicap 63

Published
by The Faculty of Humanities
The University of Kitakyushu
Kitakyushu, Japan
March 2017

学習到達度チェックリストにおける「発達段階の意義」について¹

田 中 信 利

“Significance of developmental stage” in the checklist for assessing the learning progress of children with severe and multiple handicap

Nobutoshi Tanaka

要 約

本論文は、重度・重複障害をもつ子どもの教科学習のためのツールとして開発された学習到達度チェックリストを取り上げ、その中核的な役割を担っている「発達段階の意義」に関して、スコア1からスコア18までの計30の内容を解説した。

キーワード：学習到達度チェックリスト、重度・重複障害、教科指導

I はじめに

学習到達度チェックリスト（徳永，2006。以下、チェックリストと表記）は、重度・重複障害をもつ子どもに教科による指導を行うためのツールとして開発され、子どもの実態把握、指導目標設定、学習評価に援用されている。教科による指導は、その特徴として、指導内容が段階的・系統的であることから、チェックリストに記載されている行動項目も段階的かつ系統的に配置されている。具体的には、チェックリストのスコアの数値が発達月齢と対応し、例えば、スコア6の行動項目は、生後6か月の定型乳児に見られる行動であり、スコアの数値がチェックリストの段階性を示している。また、各行動項目は、算数や国語の教科ならびに各教科の観点に含まれる内容に基づいて整理されている。例えば、国語の教科では、スコア24以上で「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4つの観点毎に、そしてスコア18以下で「受け止め・対応」「表現・要求」「見ること」「操作」の4つの観点毎に各行動項目が配列されている。つまり、チェックリストは、教科・観点の系統性をそのまま取り込んでいる。ただ、数値が低いスコアでの各教科・観点の系統性は、主要な初期発達の系統に依拠している。例えば、国語の教科における「受け止め・対応」の観点は、言語理解の発達の系統に沿っており、この観点に含まれる行動項目はその系統を段階的に辿るように配列されている（田中，2014）。このように、チェックリストにおいて、発達月齢を表すスコアが段階性の役割を、そして主要な発達の系統が系統性の役割をそれぞれ担っている。このことから、チェックリストは、特にスコア18までの早い段階の学習内容に関して、定型発達によって規定され、その特徴を強く帯びている。

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。

ところで、例えば、スコア2の発達水準に対応する生後2か月の頃の乳児において、反射行動に見られる外界との受動的な活動から、自ら外界へ注意を向け始める意図的で能動的な関わりへと質的な変化が生じるようになる。このように、スコアの数値は発達の節目とされる重要な時期にほぼ該当する。したがって、主要な発達の流れがスコアに対応する時期に差し掛かる時点、換言すれば、発達の系統と段階が交差する点は、発達の系統における重要な転換点、いわゆる発達の里程碑となり得る。そして、この里程碑がチェックリストにおける「発達段階の意義」（以下、段階意義と表記）である。つまり、段階意義は、ある発達段階がどのような特徴を有しているかだけでなく、ある発達の流れがある時点で子どもの新たな能力としてどのような質的な変化を遂げているかを示すものとなっている（図1参照）。チェックリストのスコア1～18の各行動項目には、それと対応する段階意義が設定されていることから、段階意義はそれ故、各行動項目の発達の意味、すなわち子どもが示す行動の背景にどのような発達の力が備わっているかを説明する役割を担っている。このように、段階意義はチェックリストにおいて中核的な位置を占めているが、個々の内容についてはほとんど記述されていない。そこで本論文では、各段階意義が示す内容について解説することを目的とする。

II 各スコアにおける段階意義²

ここで取り上げる段階意義は、スコア1～18で、国語と算数の教科ならびに各教科の観点と関わる範囲のものとした。その理由として、この範囲では、すべての行動項目がいずれかの段階意義と対応していることが示されている（田中，2014）からである。そこで、各段階意義の内容についての解説に付け加えて、対応する行動項目³を併記することにした。

1. スコア1：外界との遭遇

(1) 外界の刺激や活動への遭遇

外界における変化や活動に出くわす受動的な体験が主となる。例えば、光や音等の外界の変化に反応する、或いは抱っこや授乳等の活動に身構えるといったやり方である。

<行動項目>

- ・人の声で表情を変える（国語[受け止め・対応]、A）
- ・突然の音や光に緊張して身構える（国語[表現・要求]、a：算数[外界の知覚・認知]、1.）
- ・外に出るとまぶしそうに瞳を閉じる（国語[見ること]、B）
- ・急に抱きかかえられると、身構える（国語[操作]、a）

(2) 反射的反応

視覚、聴覚、触覚等の知覚・感覚刺激に晒されて、ビクッと驚いたり、泣いたりするといった瞬間的

² 各スコアの概要に関しては、田中（2015）を参照。

³ 各行動項目の末尾に（教科[観点]、補足資料の表1や図2で表記されている記号もしくは数字）を併せて記載している。

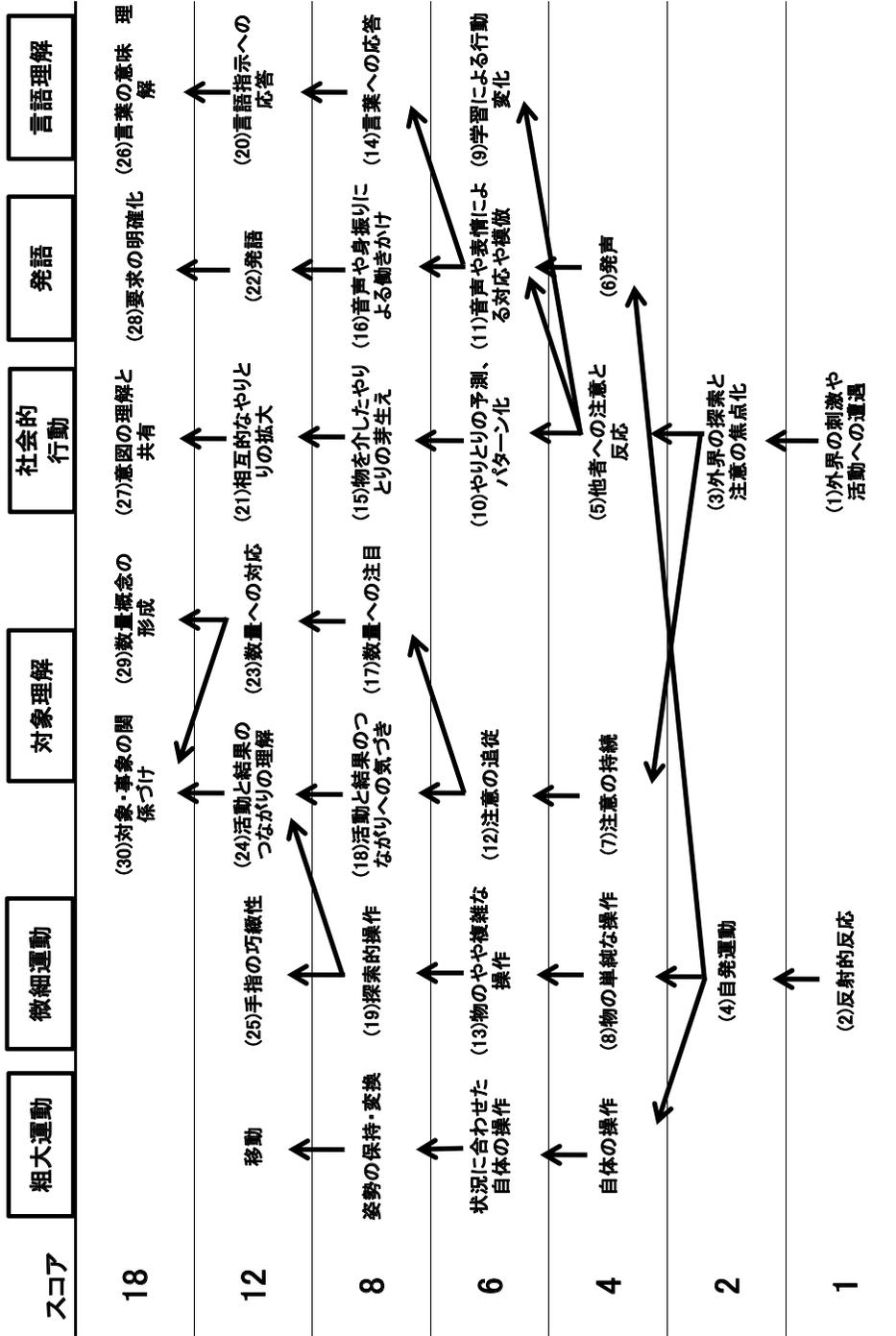


図 1 段階意義の系統図

に反応する反射的行動が中心である。

<行動項目>

- ・大きな音にびっくりする（国語[受け止め・対応]、㉑）
- ・声を出して泣く（国語[表現・要求]、㉒）
- ・明るさや色の変化に驚く（国語[見ること]、A：算数[外界の知覚・認知]、3.）
- ・動かされることに驚く（国語[操作]、b：算数[外界の知覚・認知]、2.）

2. スコア2：外界への興味に伴う注意機能の出現

(3) 外界の探索と注意の焦点化

音が鳴ったり、物が動いたりする外界の変化に気づきが生じ、興味を示すようになる。それによって、短時間ではあるが関心のある対象へと注意を焦点づける、もしくは方向づける等、自らの注意を意図的に調節するようになる。このように、それまでの受動的な活動から、外界への意図的で能動的な関わりへと変化する。

<行動項目>

- ・声を聞いて動きを止める（国語[受け止め・対応]、㉓）
- ・音や声のする方に頭の方向を変える（国語[受け止め・対応]、㉔）
- ・音がすると動きを止める（国語[受け止め・対応]、㉕）
- ・おもちゃを差し出すとそれを見る（国語[見ること]、C）
- ・物を3秒ほど見る（国語[見ること]、D）
- ・人の顔を3秒ほどじっと見る（国語[見ること]、E）
- ・目の前の物に焦点が合うと注視をする（算数[外界の知覚・認知]、4.）
- ・音や光の変化で行動が止まる（算数[外界の知覚・認知]、5.）
- ・音や動き、光に視線・注意を向ける（算数[外界の知覚・認知]、6.）

(4) 自発運動

それまでの刺激に伴う反射のレベルを抜け出して、自発的な動きが見られるようになる。例えば、手を動かして口へと持っていく行動がある。こうした自分の身体に向けられた感覚運動は子どもにとって快であるため、繰り返し行われる（第一次循環反応）が、こうした活動を通じて、自分の身体への気づきが芽生え始める。

<行動項目>

- ・むずかるように泣く（国語[表現・要求]、㉖）
- ・手をわずかに動かす（国語[表現・要求]、㉗）
- ・働きかけられると微笑む（国語[表現・要求]、㉘）
- ・体をそらす（国語[操作]、c）
- ・手が口に動く（国語[操作]、d）

- ・腕や手足を動かす（国語 [操作]、e）

3. スコア4：注意の集中と持続

(5) 他者への注意と反応

身近な大人に積極的に関心を示し、相手からの声かけやあやし等の働きかけにアイコンタクトをとる等して応答するようになる。また、相手からの微笑みに微笑み返したり、自分から相手に微笑みかける社会的微笑が見られるようになる。こうした他者と情動を交換し合う情動的コミュニケーションが成立し始める。

<行動項目>

- ・特定の声に反応する（国語 [受け止め・対応]、F）
- ・声をかけられると表情で応じる（国語 [受け止め・対応]、G）
- ・あやされると笑う（国語 [受け止め・対応]、H）
- ・親しい人やおもちゃなどに向かって声を出す、又は手を伸ばす（国語 [表現・要求]、f）
- ・名前を呼ばれると応じる（国語 [表現・要求]、h）
- ・母親や身近な人を見て手を伸ばす（国語 [見ること]、G）
- ・親しい人に微笑むなど、持続的に注意を集中し見る（国語 [見ること]、H）
- ・親しい人へ手を伸ばす（国語 [操作]、f）
- ・さわられると緊張するが、予告をすると緊張しない（国語 [見ること]、g）

(6) 発声

生後2、3か月頃からの「クー」と鳴るような声（クーイング）を経て、生後4、5か月頃になると過渡期の喃語と言われる発声が産出されるようになる。過渡期の喃語とは複数の音節から成るが、「アー、アー、アー」のように母音のみで繰り返し発声される。その後、6か月頃から母音プラス子音の構造（例えば、「バー、バー、バー」）をもつ規準喃語が出現する（小林, 2002）。

<行動項目>

- ・アー、オー、ウーなど声を出す（国語 [表現・要求]、g）

(7) 注意の持続

外界の対象や事象に対して、それまで一時的に焦点づけていた注意を集中し持続させるようになる。それに伴い、じっと凝視したり、腕を伸ばそうとしたりする等、外界を探索的に捉えようとする素振りが見られ始める。

<行動項目>

- ・自分の手を見つめる（国語 [見ること]、F）
- ・ゆっくりと動くものを目で追う（算数 [外界の知覚・認知]、7.）
- ・物に手を伸ばす（算数 [外界の知覚・認知]、9.）

(8) 物の単純な操作

それまでの単に手足を動かしたり、繰り返し手を口を持っていくといった自己身体内での感覚運動の段階を脱して、目と手の協応パターンの始まりとともに、外界の対象に直接触れる、もしくは向かおうとする対象操作の最初のステップが始まる。代表的なものとして、リーチング（手伸ばし）行動がある。

<行動項目>

- ・手に触れた物をつかむ（国語 [操作]、h）
- ・もたせると物をもつ（算数 [外界の知覚・認知]、8.）

4. スコア6：外界からの意味の抽出

(9) 学習による行動変化

これまでの経験の蓄積による学習を通じて、その場を理解して行動を選択するようになる。

<行動項目>

- 「いけません」などの声で、動きが止まるか、表情が変わる（国語 [受け止め・対応]、①）

(10) やりとりの予測、パターン化

定型化したやりとりや行動の連鎖（例えば、イナイ・イナイ・バー）を繰り返し経験することによって、それを1つのまとまりのセットとして記憶し、自ら想起することはできないが、直前の行動や刺激から次の展開を予測するようになる（水谷, 2002）。

<行動項目>

- ・「1, 2の3」で、3の前に期待する表情をする（国語 [表現・要求]、㊦）
- ・すでに知っていることに期待して要求する（国語 [表現・要求]、㊧）

(11) 音声や表情による対応や模倣

大人からの言葉かけに「アー」や「ウー」と声を出したり、大人の誇張された表情に向けて自分自身の表情を変えたりする等、大人からの働きかけに対して、それと同じ反応様式による応答（例えば、音声による働きかけを受けて音声で返す）を表出させる。

<行動項目>

- ・アーなど簡単な音であれば真似する（国語 [受け止め・対応]、①）
- ・働きかけに表情を変えて対応する（国語 [表現・要求]、①）
- ・大人の真似をしてアーウーと声を出す（国語 [表現・要求]、①）

(12) 注意の追従

頭部の動きが自由になり、また移動ができるようになると、子どもが知覚する空間が広がり、それに

よって空間認知にも影響して、動く物を広範囲に亘って目で追ったりする等、外界の対象の移動や事象の推移に対して注意を維持し続けることができようになる。

<行動項目>

- ・おもちゃの車や転がるボールを目で追う（国語[見ること]、I）
- ・180度、見て物を追う（国語[見ること]、J）
- ・おもちゃを口に持っていきながら見る（国語[見ること]、K）
- ・手に持った物を見たり、口に持っていく（算数[外界の知覚・認知]、12.）

(13) 物のやや複雑な操作

手を動かす行為のなかで、物が示されると手を出してつかもうとする対象操作の側面が顕著になり、物を扱うことを繰り返して行うようになる（第二次循環反応）。こうした行動を通して、見ることとつかむことが1つのまとまりをもった動作として形作られ、目と手の協応動作が成立する。

<行動項目>

- ・顔にかけられたタオル等を取る（国語[操作]、i）
- ・握らせるとガラガラ等を振る（国語[操作]、j）
- ・目の前のおもちゃに手を伸ばしつかむ（国語[操作]、k）
- ・ガラガラを叩く（算数[外界の知覚・認知] 10.）
- ・積み木にさわって倒す（算数[外界の知覚・認知] 11.）

5. スコア8：自らの活動による外界からの意味の抽出

(14) 言葉への応答

その場の文脈を手がかりとして、自分の名前や日常的によく使われる簡単な言葉を理解できるようになる。だが、かなりの部分を文脈に依存している。

<行動項目>

- ・「こっちだよ」と声をかけるとこちらを見る（国語[受け止め・対応]、㊶）
- ・名前を呼ばれると振り返ってこちらを見る（国語[受け止め・対応]、㊷）

(15) 物を介したやりとりの芽生え

子どもが大人と一緒に同じ対象に注意を向ける共同注意行動が出現する。これにより、自己と対象、或いは自己と他者からなるそれまでの二項関係のやりとりが、自己と他者の関係のなかに対象を加えた三項関係のやりとりへと展開する。こうした変化の背景に、子どもが他者を意図的に行為する者として理解できるようになる (Tomasello, 1995) ことが挙げられる。この時点では、大人からの身ぶりや視線による働きかけに応じて、大人が注意を向けた対象に自分の注意を追随させる応答的な共同注意行動が主である。

<行動項目>

- ・「ちょうだい」の身ぶりで、物を差し出そうとする（国語[受け止め・対応]、㊸）
- ・絵本の中の動物などを指さすとそれを見る（国語[見ること]、L）
- ・「どうぞ」と物をあげると受け取る（国語[操作]、1）

(16) 音声や身振りによる働きかけ

発声や身振り、視線といった前言語的なコミュニケーション手段によって、大人との活発なコミュニケーションを展開する。例えば、大人に欲しい物を要求したり、自分に注意を向けてもらおうと呼びかけたりする行動が見られる。前述の共同注意行動とともに、こうしたコミュニケーションは意図的コミュニケーションと呼ばれることもあり、後の言語発達の素地となっている。

<行動項目>

- ・手を伸ばして「アー」と声を出して要求する（国語[表現・要求]、①）
- ・顔をそむけたり、払いのけたりしていやがる（国語[表現・要求]、㊸）
- ・視線や声、からだを動かしたりして、相手の注意を引く（国語[表現・要求]、①）

(17) 数量への注目

2つの物をぶつけ合う、或いは2つの物からお気に入りの物を選ぶというように、1つの対象だけに注意を向けるのではなく、複数の対象に同時に注意を向けている。

<行動項目>

- ・「こっちとこっち」と物を示すとそれらを見る（算数[数と計算]、②）
- ・2つの物からお気に入りの物を選ぶ（算数[量と測定]、(3)）

(18) 活動と結果のつながりへの気づき

目の前で隠された物を探そうとするようになる。これは「対象の永続性」の理解とされるもので、物が見えなくなっても、物は消えることなく存在するという物の概念の基本が出来上がっていることを意味する。このように、見えない物のイメージを保持できる表象能力の芽生えにより、子どもにとっての世界がそれまでの瞬間的なものから時間的に持続するものへと変化し始めている。

<行動項目>

- ・落としたおもちゃ等を見る（国語[見ること]、M）
- ・大人が積んでいる積み木をじっと見る（国語[見ること]、N）
- ・歌や遊びが終わると「やって」という行動を示す（算数[数と計算]、①）
- ・目の前で隠された物を探す（算数[数と計算]、③）
- ・ふくらむ風船に注目する（算数[量と測定]、(1)）
- ・ジュースを飲んでなくなったことがわかる（算数[量と測定]、(2)）

(19) 探索的操作

手に持った物を落としたり、ぶつけたりすることを繰り返す行いが、そうした行動を始める前にちょっと物を見たり、行動が終わった後で少し振り返るように物を見つめる素振りが見られるようになる。このことは、子どもにとって物がそれまでもっばら行動を向ける対象（行動的对象）であった状態から、注意や関心を向ける対象（静観的对象）へと移行していることを意味し、物を探索して理解する子どもの力が発達していることを窺わせる（水谷, 2002）。

<行動項目>

- ・ ゆっくり転がるボールをつかむ（国語[操作]、m）
- ・ おもちゃ等をぶつける（国語[操作]、n）
- ・ お座りでからだの前や横の物をとろうとする（算数[図形]、I）
- ・ 物を別の物に載せようとする（算数[図形]、II）
- ・ 大人の援助でおもちゃをカップに入れたり、出したりする（算数[図形]、III）

6. スコア 12：象徴機能への気づき

(20) 言語指示への応答

ルーチン化した日常場面での言葉による簡単な要求に応じるようになる（例えば、「新聞とって」に応じて新聞を取って渡す）。こうした行動の背景に、指示（意味するもの）と指示対象（意味されるもの）との関係、すなわち「ワンワン」という音声は犬という対象を指示する言語シンボルであることを理解するようになったことが窺われ、それによって言葉の意味を獲得するようになる。

<行動項目>

- ・ 言葉による簡単な要求に応える（国語[受け止め・対応]、㊶）
- ・ 自分の名前を呼ばれると、返事をする（国語[受け止め・対応]、㊷）
- ・ 簡単な言葉を聞いて真似する（国語[受け止め・対応]、㊸）

(21) 相互的なやりとりの拡大

大人からの働きかけに応じて大人が注意を向けている対象に自らの注意を焦点づける応答的な共同注意行動だけでなく、自分が注意を向けた対象に大人の注意を向けさせようとして大人に働きかける始発的な共同注意行動も出現し始め、共同注意の行動レパートリーが拡大する。後者の代表的な行動として、指さし行動の産出がある。

<行動項目>

- ・ ほしい物を指さしで要求する（国語[表現・要求]、㊹）
- ・ 大人の視線を追って同じ物を見る（国語[見ること]、O）
- ・ 大人が指さした方向を見る（国語[見ること]、P）
- ・ 大人と一緒に絵本のページをめくってみる（国語[見ること]、Q）
- ・ 「ちょうだい」と言うとき持っている物を渡す（国語[操作]、q）

(22) 発語

「マンマ」や「ワンワン」等、初語が出現する。言葉を獲得し始める頃は、このようなオノマトペが多い。一語発話期は一語文期とも呼ばれ、1つの単語が文としての機能を有している（例えば、「ワンワン」には、「ワンワンがいる」や「おもちゃのワンワンをとってちょうだい」等。武田（2002）を参照）。

<行動項目>

- ・「マ」「バ」「パ」「プ」等の音声や「ママ」「パパ」等のことばがある。（国語[表現・要求]、⑩）
- ・欲しい物があると「ちょうだい」と言う、又は声を出す（国語[表現・要求]、④）

(23) 数量への対応

大きい方のケーキを選んだり、2つの物で「こっちちょうだい」に応じたりする等、複数の対象に同時に注意を向けているだけでなく、それらを一緒に扱って、区別や選択をすることができるようになる。

<行動項目>

- ・2つの物で「こっちちょうだい」に応じる（算数[数と計算]、⑤）
- ・大きい方のケーキを選ぶ（算数[量と測定]、(5)）

(24) 活動と結果のつながりの理解

「いただきます」の挨拶の後に食べるという順番があることがわかる等、ある特定の場面や活動における一連の行動に関する知識（スクリプト）を獲得してそれに基づいた行動をするようになる。また、物が載っている敷物を引いて届かない対象を取ろうとする等、子どもの行動の「手段と目的の分化」が明確になり、行動が目的志向的になる。こうした行動を通じて、活動の推移や結果に関心が高まる。

<行動項目>

- ・2つのコップから隠した物を見つける（算数[数と計算]、④）
- ・挨拶の後に食べる等、順番に合わせて行動する（算数[数と計算]、⑥）
- ・よく知っている歌のリズムやテンポの変化に表情を変える（算数[量と測定]、(4)）
- ・コップの飲み物が増えるのに注目する（算数[量と測定]、(6)）
- ・○の型のはめ板に○を合わせようとする（算数[図形]、IV）
- ・カップに玉を入れたり、出したりする（算数[図形]、V）

(25) 手指の巧緻性

人差し指の先端と親指の先との間での「ピンチ状把握」ができるようになると、かなり小さな物も拾って扱うことができるようになる。こうした精巧なつまみ方によって、後の書字に見られるような非常に技能化した道具の使用ができるようになる（Butterworth & Harris, 1994）。

<行動項目>

- ・親指と人差し指で物をつかむ（国語[操作]、o）

- ・左右斜め等になぐり描きをする（国語[操作]、p）
- ・積み木を2つ横に並べる（算数[図形]、VI）

7. スコア18：象徴機能の理解と使用

(26) 言葉の意味理解

意味を理解している言葉の数が多くなり、大人が指示する内容を理解してそれに見合った行動ができる場面が増える。

<行動項目>

- ・「これからお話があるから」と言うとき聞く姿勢になる（国語[受け止め・対応]、㊹）
- ・「ズボン上げて」「服脱いで」の指示で行動する（国語[受け止め・対応]、㊺）
- ・聞いて、5個くらいの言葉がわかる（国語[受け止め・対応]、㊻）
- ・「ちょうだい」と言うとき持っている物を渡す（国語[操作]、s）

(27) 意図の理解と共有

物を介した他者とのやりとりを積極的に行う場面を通じて、他者の意図を理解してそれに合わせようと自分の行動を調整したり、自分の意図に沿って行動させようと他者に働きかけたりする行動が活発になる。このなかには、共同注意行動や模倣行動が含まれる。

<行動項目>

- ・伝えようと自発的に指さしをする（国語[表現・要求]、㊼）
- ・他の子どものしぐさを見て真似をする（国語[見ること]、R）
- ・大人が指さした方向を振り返って見る（国語[見ること]、T）

(28) 要求の明確化

語彙数の増加に伴い、「あけて」や「とって」等、場面に応じて自分の要求を言葉で伝えるようになる。

<行動項目>

- ・「自分でする」と要求する（国語[表現・要求]、㊽）
- ・自分の要求を伝えるために「あけて」など5個くらい使える（国語[表現・要求]、㊾）
- ・欲しい物があると要求するように大人を見る（国語[見ること]、S）

(29) 数量概念の形成

「ひとつだけ」がわかる、「少し」と「たくさん」がわかる等、数量概念についての理解を示すようになる。

<行動項目>

- ・「ひとつだけ」がわかる（算数[数と計算]、㊿）
- ・大人の援助で「全部入れる・出す」を行う（算数[量と測定]、(7)）
- ・「ゆっくり」や「とまれ」など、大人の行動に合わせる（算数[量と測定]、(8)）

- ・「少し」と「たくさん」がわかる（算数[量と測定]、(9)）

(30) 対象・事象の関係づけ

提示された物と同じ物を選ぶ、或いは「外に行くよ」で靴を履こうとする等、複数の対象や事象を互いに対応させて関係づけるようになる。

<行動項目>

- ・「外に行くよ」で靴を履こうとする（算数[数と計算]、⑦）
- ・提示された物と同じものを選ぶ（算数[数と計算]、⑨）
- ・見本と同じ形の物を選ぶ（算数[図形]、Ⅶ）
- ・大小の物をマッチングする（算数[図形]、Ⅸ）

Ⅲ 終わりに

本論文では、スコア 18 までの段階意義について解説を行った。今後は、スコア 24 以降の段階意義を取り上げて解説を施すことが必要とされるが、それに先立ってある課題に取り組まなければならない。スコア 18 までの行動項目に関して、そのすべてがいずれかの段階意義と対応しているが、スコア 24 以降では必ずしもそうになっていない。したがって、行動項目と対応してその発達の意味を説明する段階意義を設定することがまず求められる。だが、その作業が困難である。その理由として、第 1 に、スコア 24 以降の行動項目の各スコアが発達の質的な変化というよりも量的な変化（例えば、語彙数）によって設定されている場合があるからである。特に算数の教科に関してそれが顕著である。段階意義は、行動項目の発達の意味を示すものとして設定されているが、それはあくまで質的な変化を表すものであり、量的な変化を想定している訳ではない。そのため、スコア 24 以降の量的な変化に基づいて配列された行動項目に関して、それと対応する段階意義を見いだすことができないという問題点がある。第 2 に、スコア 24 以降の行動項目は、教科の特性をより明確に表すものとなるため、スコア 18 までとは異なり、発達の観点から説明することができないという問題点もある。こうした理由から、現在のチェックリストにおいて、スコア 24 以降の行動項目に対応する段階意義を設定することができていない。今後は、こうした問題点をどのように捉えて対応すべきかを検討する必要があるだろう。

最後に、本論文で段階意義の解説を試みたが、ほとんど素描レベルである。チェックリストが教科による指導において有効に活用されるためには、あるスコアの段階意義が同一系統のその前後の段階意義と較べてどのような発達の差異があるかを、より明確により詳細に説明する必要がある。こうした課題を含めて、今後、段階意義が更に検討されることを期待したい。

謝辞

本論文の草稿の段階で貴重な助言を頂いた、長崎県立諫早特別支援学校教諭宮尾尚樹先生、長崎県立長崎特別支援学校教諭立岡里香先生、そして長崎県立佐世保特別支援学校教諭宮川明先生には、こ

の場を借りて深く感謝の意を表したい。

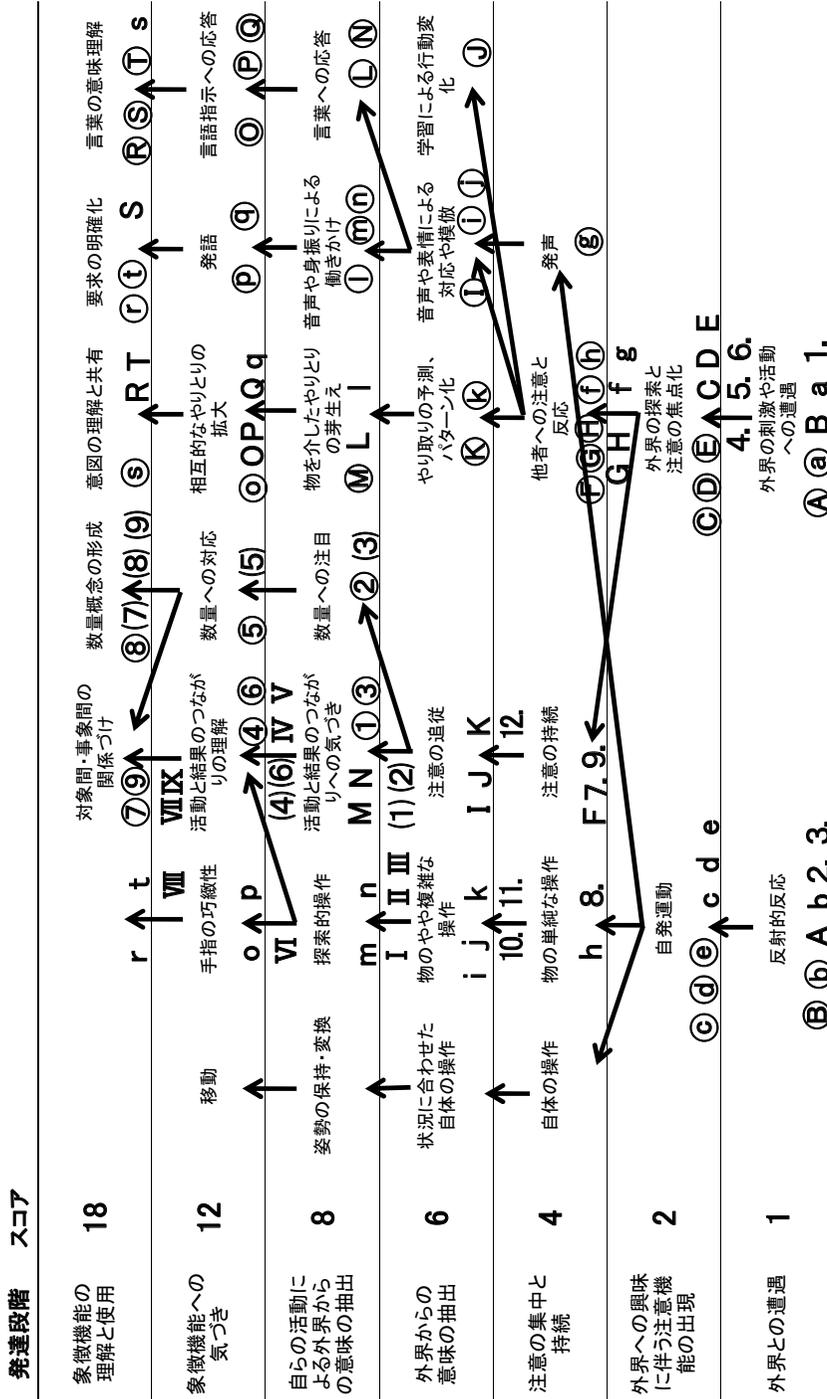
引用文献

- Butterworth, G. & Harris, M. 1994 *Principles of developmental psychology*. East Sussex, England: Lawrence Erlbaum Associates. (村井潤一 (監訳) 発達心理学の基本を学ぶ. ミネルヴァ書房.)
- 小林春美 2002 言語前期の言語発達. 岩立志津夫・小椋たみ子 (編) シリーズ臨床発達心理学 4 言語発達とその支援. ミネルヴァ書房. Pp69-79.
- 水谷宗行 2002 乳児期の認知発達の特徴. 田島信元・子安増生・森永良子・前川久男・菅野 敦 (編) シリーズ臨床発達心理学 2 認知発達とその支援. ミネルヴァ書房. Pp 94-102.
- 武田 篤 2002 言語の発達と障害. 田島信元・子安増生・森永良子・前川久男・菅野 敦 (編) シリーズ臨床発達心理学 2 認知発達とその支援. ミネルヴァ書房. Pp163-180.
- 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 2015 発達を理解する意義・必要性. 分藤賢之 (編) 新重複障害実践ハンドブック 全国心身障害児福祉財団. Pp33-45.
- 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 ~ 17 年度科学研究費補助金研究成果報告書.
- Tomasello, M. 1995 Joint attention as social cognition. In Moore, C., & Dunham, P. J. *Joint attention: Its origins and roles in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp159-188. (大神英裕 (監訳) ジョイントアテンション—心の起源とその発達を探る 社会認知としての共同注意. ナカニシヤ出版.)

学習到達度チェックリストにおける「発達段階の意義」について

補足資料(表1) 学習到達度チェックリスト(国語と算数)

スコア	受け止め・対応	表現・要求	見ること	操作	数と計算	量と測定	図形
18	(T) 聞いて、5個(らしい)の音高が聞ける	(t) 目の要求を伝えるために「あけて」など5個くらい聞かせる	(T) 大人が指した方向を確知する	t 積み木をつまむ	(9) 提示された物と同じ物を選ぶ	(9) 少しだけ「さん」がわかる	(9) 大小の物をマッチングする
	(S) 「スポ」上げて「腰」聞いて、の音高で行動する	(s) 欲しい物があると要求するときに大人の前を見る	(S) 欲しい物があると要求するときに大人の前を見る	s 「ちよだい」と言われた方にボールを投げることが出来る	(8) ひとつだけ「が」わかる	(8) 「ゆっくり」と「まれ」など、大人の行動に合わせて	(8) 物を積み上げたり、重ねたり人の行動に合わせて
	(R) こまごまの音高を聞きとら、いうと聞く(逆)になる	(r) 「自分です」と要求する	(R) 物ごまの音高を聞きとら、いうと聞く(逆)になる	r 積み木を積み重ねる	(7) ひとつだけ「て」わかる	(7) 大人の行動で「全部」入れる・出すを待つ	(7) 円と正方形の物を選ぶ
12	(Q) 簡単なことばを聞いて真似する	(q) 欲しい物があることばを言う	(Q) 大人と一緒にボールを遊ぶ	q 「ちよだい」と言うとき持っている物を遊ぶ	(6) ひとつだけ「て」わかる	(6) 積み木を2つ積んで並べる	(6) 積み木を2つ積んで並べる
	(P) 簡単なことばを聞いて真似する	(p) 欲しい物があることばを言う	(P) 大人が指した方向を見る	p 積み木を積み重ねる	(5) ひとつだけ「て」わかる	(5) 積み木を2つ積んで並べる	(5) 積み木を2つ積んで並べる
	(O) 簡単なことばを聞いて真似する	(o) 欲しい物があることばを言う	(O) 大人の前でボールを遊ぶ	o 積み木を積み重ねる	(4) ひとつだけ「て」わかる	(4) 積み木を2つ積んで並べる	(4) 積み木を2つ積んで並べる
8	(N) 簡単なことばを聞いて真似する	(n) 欲しい物があることばを言う	(N) 大人と一緒にボールを遊ぶ	n おもちゃ等を遊ぶ	(3) ひとつだけ「て」わかる	(3) 積み木を2つ積んで並べる	(3) 積み木を2つ積んで並べる
	(M) 簡単なことばを聞いて真似する	(m) 欲しい物があることばを言う	(M) 大人と一緒にボールを遊ぶ	m おもちゃ等を遊ぶ	(2) ひとつだけ「て」わかる	(2) 積み木を2つ積んで並べる	(2) 積み木を2つ積んで並べる
	(L) 簡単なことばを聞いて真似する	(l) 欲しい物があることばを言う	(L) 大人と一緒にボールを遊ぶ	l おもちゃ等を遊ぶ	(1) ひとつだけ「て」わかる	(1) 積み木を2つ積んで並べる	(1) 積み木を2つ積んで並べる
6	(K) 簡単なことばを聞いて真似する	(k) 欲しい物があることばを言う	(K) 大人と一緒にボールを遊ぶ	k おもちゃ等を遊ぶ	(12) ひとつだけ「て」わかる	(12) 積み木を2つ積んで並べる	(12) 積み木を2つ積んで並べる
	(J) 簡単なことばを聞いて真似する	(j) 欲しい物があることばを言う	(J) 大人と一緒にボールを遊ぶ	j おもちゃ等を遊ぶ	(11) ひとつだけ「て」わかる	(11) 積み木を2つ積んで並べる	(11) 積み木を2つ積んで並べる
	(I) 簡単なことばを聞いて真似する	(i) 欲しい物があることばを言う	(I) 大人と一緒にボールを遊ぶ	i おもちゃ等を遊ぶ	(10) ひとつだけ「て」わかる	(10) 積み木を2つ積んで並べる	(10) 積み木を2つ積んで並べる
4	(H) 簡単なことばを聞いて真似する	(h) 欲しい物があることばを言う	(H) 大人と一緒にボールを遊ぶ	h おもちゃ等を遊ぶ	(9) ひとつだけ「て」わかる	(9) 積み木を2つ積んで並べる	(9) 積み木を2つ積んで並べる
	(G) 簡単なことばを聞いて真似する	(g) 欲しい物があることばを言う	(G) 大人と一緒にボールを遊ぶ	g おもちゃ等を遊ぶ	(8) ひとつだけ「て」わかる	(8) 積み木を2つ積んで並べる	(8) 積み木を2つ積んで並べる
	(F) 簡単なことばを聞いて真似する	(f) 欲しい物があることばを言う	(F) 大人と一緒にボールを遊ぶ	f おもちゃ等を遊ぶ	(7) ひとつだけ「て」わかる	(7) 積み木を2つ積んで並べる	(7) 積み木を2つ積んで並べる
2	(E) 簡単なことばを聞いて真似する	(e) 欲しい物があることばを言う	(E) 大人と一緒にボールを遊ぶ	e おもちゃ等を遊ぶ	(6) ひとつだけ「て」わかる	(6) 積み木を2つ積んで並べる	(6) 積み木を2つ積んで並べる
	(D) 簡単なことばを聞いて真似する	(d) 欲しい物があることばを言う	(D) 大人と一緒にボールを遊ぶ	d おもちゃ等を遊ぶ	(5) ひとつだけ「て」わかる	(5) 積み木を2つ積んで並べる	(5) 積み木を2つ積んで並べる
	(C) 簡単なことばを聞いて真似する	(c) 欲しい物があることばを言う	(C) 大人と一緒にボールを遊ぶ	c おもちゃ等を遊ぶ	(4) ひとつだけ「て」わかる	(4) 積み木を2つ積んで並べる	(4) 積み木を2つ積んで並べる
1	(B) 簡単なことばを聞いて真似する	(b) 欲しい物があることばを言う	(B) 大人と一緒にボールを遊ぶ	b おもちゃ等を遊ぶ	(3) ひとつだけ「て」わかる	(3) 積み木を2つ積んで並べる	(3) 積み木を2つ積んで並べる
	(A) 簡単なことばを聞いて真似する	(a) 欲しい物があることばを言う	(A) 大人と一緒にボールを遊ぶ	a おもちゃ等を遊ぶ	(2) ひとつだけ「て」わかる	(2) 積み木を2つ積んで並べる	(2) 積み木を2つ積んで並べる
	(1) 簡単なことばを聞いて真似する	(1) 欲しい物があることばを言う	(1) 大人と一緒にボールを遊ぶ	(1) おもちゃ等を遊ぶ	(1) ひとつだけ「て」わかる	(1) 積み木を2つ積んで並べる	(1) 積み木を2つ積んで並べる



補足資料(図2) 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

