

学校における重複障害のある子どものアセスメントの現状と展望

—米国のアセスメント指針を踏まえて—

名 越 斉 子 埼玉大学教育学部特別支援教育講座

葉 石 光 一 埼玉大学教育学部特別支援教育講座

キーワード：重複障害、実態把握、オーセンティックアセスメント

1. はじめに

文部科学省(2018a)の報告によれば、義務教育段階の児童生徒(9,874,138人)の0.7%(71,802人)が特別支援学校で学んでいる。同報告では、在籍児童生徒の35.9%、肢体不自由を主とする特別支援学校に限ってみれば54.0%の児童生徒が、重複学級に在籍していることが示され、また、特別支援学校で医療的ケアを要する児童生徒数も年々増加し、全体の6.0%に及び、一人の子どもが複数のケアを要する状況である(文科科学省,2018b)。特別支援学校に在籍する子どもの障害は、重度・重複化、多様化しており、障害によって生じる困難や特別な教育的ニーズに応じた効果的な指導を行うことが、教員には求められている。

効果的な教育を行う上で、アセスメントの重要性は言うまでもない。指導目標の設定や目標達成のための指導の内容や方法の吟味にかかわるからである。しかしながら、重複障害のある子どもや重い障害のある子どもは、運動や認知・言葉の発達の制約から、反応の種類が限られていたり、反応の程度が微弱であったりするため、子どもの反応から意図を理解することは容易ではない。また、検査の実施も難しいことが多い。

本稿では、まず、重複障害のある子どもの教育に関する国内の文献で重複障害のある子どものアセスメントの現状と課題を概観し、アセスメントを難しくしている要因を整理した。そして、米国における障害のある幼児や人へのアセスメントの指針や留意点を参考に、日本の学校における重複障害のある子どものアセスメントのあり方について考察した。

2. 重複障害のある子どものアセスメントの現状と課題

2-1 重複障害の定義

本稿では「複数の障害があり、単一障害のための教育では対応が難しい状態」を「重複障害」と定義する。

我が国の教育法規上の重複障害とは、学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の5障害(視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱)の2つ以上が重複している状態であるが、教育課程を編成する際には、これら5障害に限定せず、言語障害、自閉症、情緒障害等を併せ有する場合も含めて良いとされている。齊藤・横尾・熊田・大崎・松村・笹本(2013)は、障害の定義は国によって異なり、日本においては、障害の種類で説明されるが、先進国では、加えて機能的な側面から説明がなされる場合が多いと述べている。米国では、IDEA Individual

with Disabilities Education Act (IDEA) (2004) の下で、障害のある子どもための無償の教育が公教育において提供される。「重複障害 (multiple disabilities) とは、複数の障害 (知的障害と盲、知的障害と肢体不自由等) があるために、大きな教育的ニーズが生じ、単一の障害のための特別教育プログラムでは対応できない場合をいう (筆者訳)」と IDEA Sec.300.8 (b) (7) に定義されている。IDEAにおける“障害”の概念は、障害を克服すべき対象の病気としてみる捉え方ではなく、“障害のある人がより健康で活動的になり、最大限の社会参加や自己実現を促すためには、どのような環境からのサポートが必要か”、という捉え方である (齊藤, 2006)。これは、WHO (2001) の国際生活機能分類 (International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF) の障害モデルに即した考え方であり、我が国の障害児教育においても必要な視点である。なお、米国では、重複障害とは別カテゴリーとして、盲ろうが扱われており、この点においても日本とは異なる。

2-2 重複障害のある子どもの実態把握の難しさ

川住・野崎 (2011) は、全国の肢体不自由、病弱を主とする特別支援学校を対象に質問紙調査を行い、回答校の64.7%に超重症児が在籍していることを明らかにした。学校は、現場に山積する課題の解決につながる知見の提供やコンサルテーションの実施等を研究機関に期待しており、「児童観察法の尺度」、「指導目標設定のための実態把握のチェックリスト」、「従来の検査方法では測りきれない小さな成長を数値で示す方法」、「子どもの意思を教師が確認できるような機器」、「感情等を客観的に読み取る方法」、「働きかけに対する表情や心拍の変化が乏しい子どもの別の生理学的指標を用いた評価」、「子どもの理解を進めるための観察眼を養う研修」、「アセスメントとその活用方法の助言」等が具体的に挙げられたと報告している。

Lim・Ando (2010) は、肢体不自由特別支援学校で重複障害のある子どものクラスを担当している教員323名に教員の専門性に関する質問紙調査を行っている。質問紙は〈専門的な知識と技能〉、〈子どもの行動の理解〉、〈連携〉、〈教育への熱意〉、〈健康面への対応〉 (筆者が翻訳) の5因子 (51項目) で構成され、各項目 (例: 私は子どものできることとできないことがわかる〈子どもの行動の理解因子〉) がどの程度当てはまるかを5件法で回答するものであった。〈子どもの行動の理解〉と〈連携〉は、指導経験5年以下の教員が6年以上の教員に比べて低く、〈健康面への対応〉は10年以下の教員は、11年以上の教員よりも低かったことから、指導の専門性の向上には、初任から5年程度の時間・経験を要する可能性があると述べられていた。また、自立活動を主とする教育課程で指導している教員は、知的障害の教育課程で指導している教員よりも〈子どもの行動の理解〉が低かったのは、自立活動を主とする教育課程で学ぶ子どもは、医療的ケア等を要する等の重い障害があり、教員はそれに対応するための幅広い知識とスキルを身につける必要があるが、獲得が不十分なため、行動を見てもうまく判断できないためだと考察されていた。加えて、知識やスキルを獲得した教員にとっても、重度・重複障害の子どもの反応は理解しにくいことが理由と考察されていた。

これらの2つの調査結果は、教員が重複障害等の重い障害のある子どもの意図や感情を捉えることに苦勞し、客観的かつ的確な実態把握を可能にするアセスメント方法を求めていることを示している。しかし、細淵 (2014) の言うように、人と人とのかかわり合いという営みは客観主義の枠組みで捉えきれものではない。重度・重複障害の子どもの行動は、子どもとかかわり手とのやりとりのなかで意味づけされていくことや、かかわり手やかかわり手と子どもとの相互性に着目

することの重要性を指摘する研究は多い（片桐・小池・北島，1999；松田，2002；土谷，2006；川住・佐藤・岡澤・中村・笹原，2008；土谷，2011；岡澤，2012；濱田・菊池，2014；齊藤・岡澤，2014）。

2-3 重複障害のある子どもの実態把握のためのツール

ここでは、大庭・恵羅（2002）と長野・川間（2018）のレビュー論文を取り上げる。大庭ら（2002）は主に1990年代、長野ら（2018）は2000～2017年に発表された80弱の論文の整理を通じて、重度・重複障害のある子どもの発達の実態把握のあり方の傾向と課題を整理し、今後の展望を考察している。また、何らかのツールを活用していた論文に絞ると、大庭ら（2002）の対象論文は、査読制度のある学会誌51.7%と研究機関紀要41.7%とで90%を超えており、研究者による研究的要素の強い論文であることがうかがえた。一方、長野ら（2018）の対象論文は、教員向けの刊行誌に掲載されていたものが80%を占め、学校教員による実践事例の報告が多いと思われた。

(1) ツールの使用率

実態把握のためのツールを利用していた論文は、大庭ら（2002）では69.2%、長野ら（2018）では58.4%であり、いずれも利用していなかった論文を上回った。ツールを用いていない論文では、個々の判断に基づいた状態像の記述に留まり（大庭ら，2002）、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2009）で例示されている観察法や保護者を通じた情報収集を行っていた（長野ら，2018）。

ツールを使用していた論文が、長野ら（2018）の対象論文で10%程度低かったのは、大庭ら（2002）の対象論文は研究的要素が強く、長野ら（2018）の対象論文は学校における実践報告が主であることと関係していると思われる。研究領域では、結果の妥当性や信頼性を担保するものとして、一定レベルの客観性が求められる。とりわけ査読制度のある学会誌の掲載論文はそうであろう。なお、長野ら（2018）の対象論文に関しても、データの整っている事例を選んで報告した可能性があり、学校現場におけるツールの使用率はさらに低いことが予想される。異なる障害種1校を対象にした調査であるが、知的障害特別支援学校の重複障害学級担任（42名）のうち、実態把握に際してアセスメントを用いたのは、重度・重複グループの35%、重複グループの45%に留まっていたという報告（長島・船橋，2019）がある。

(2) ツールの種類

ツールの種類の分析に際し、大庭ら（2002）と長野ら（2018）を比較しやすくするため、長野ら（2018）の「心理検査」を標準化検査とそれ以外に分けて再整理した結果を表1に示した。双方の対象論文で最も多く使用されていたのは標準化検査であった。また、同じ種類の分類法（大島の分類）や標準化検査（遠城寺式乳幼児分析的発達検査法、MEPA-II/R、新版K式発達検査等）が用いられていた。遠城寺式乳幼児分析的発達検査法の使用が多い理由として、実施の簡便さ挙げられた点も共通しており、重度・重複障害のある子どもに主要なツールにここ30年間で大きな変化はないことがうかがえる。

長野ら（2018）の対象論文で用いられていたツールの半分以上（55.8%）が、分類と標準化検査以外のツールであった。〈発達段階に基づくチェックリスト〉に分類されている学習到達度チェックリスト（徳永，2014）は、乳幼児の行動が発達段階別に整理されており、重度の知的障害がある子どもにも適用できるよう、1歳6ヶ月までの評価項目がきめ細かく用意され、教科の視点で項目が作成されている。学習習得状況把握表（小池・雲井・吉田，2011）や感覚と運動の高次化チェッ

クリスト (宇佐川, 2007) とともに、学校での指導や教材選びに活用しやすいものである。〈整理・共有のためのツール〉は、関係者が子どもの実態や取り巻く状況を整理・共有することを意図しており、ICF関連図や自立活動6区分に基づく課題関連図等が分類されていた。また、〈独自に作成したツール〉使用の多さ (26.2%) は、既存のツールが学校では実施しにくい、あるいは、指導に活かしにくいことを反映したものと考えられる。

大庭ら (2002) は、比較的専門性の高い論文を分析対象にしたにもかかわらず、生理学的指標の使用が78本中29本 (37.1%) と低かったことを受け、教育実践での活用はさらに少ないことが予想されるとしている。しかし、生理学的指標も含め、多水準的に評価した発達水準の報告を積極的に行うことで、効果的な指導やプログラムの作成に結びついた例を挙げ、生理学的指標の利用に対する今後への期待も述べている。近年では、心拍の測定以外にも、脳血流変化を測定する近赤外線分光法 (NIRS) を始め、様々な脳機能の測定を用いた基礎研究が行われている。しかし、こうした生理学的指標をアセスメントに組み込むために必要な知識や技術、機器は、学校現場に

表1 実態把握・発達評価のために使用されたツールの種類 (大庭・恵羅 (2002)、長野・川間 (2018) を元に筆者が作成)

ツールの種類		大庭・恵羅 (2002)		長野・川間 (2018)		
既存のツール	分類	大島の分類* 厚生省の分類	18 26 (36.1%)	大島の分類* 手帳の等級	2 6 (9.8%)	
	標準化 検査	遠城寺式乳幼児分析的発達検査法*	26	46 (63.8%)	遠城寺式乳幼児分析的発達検査法*	
		新版K式発達検査*	5		MEPA-II/R*	
		MEPA-II*	5		新版K式発達検査*	6
		MCCベビーテスト	2		K-ABC	4
		津守・稲毛式乳幼児精神発達診断	2		国リハ式言語発達遅滞検査	3
		KIDS乳幼児発達スケール	2		絵画語い発達検査*	3 21 (34.4%)
田中ビネー知能検査		1	WISC-III		2	
絵画語い発達検査*		1			1	
コロンビア知的能力検査		1				
SM 社会生活能力検査	1					
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 感覚と運動の高次化チェックリスト 学習習得状況把握表	3 2 2 (11.5%)		
整理・共有 ツール	—	—	課題関連図 ICF関連図 PATH	5 4 1 (14.8%)		
特定領域 の実態把握 ツール	—	—	実践に生かす見え方アセスメント	2 2 (3.3%)		
独自のツール	—	—	発達の視点を有するもの 整理・共有のため 特定の領域の実態把握のため その他	5 6 4 1 (26.2%)		
合計		72本		61本		

(複数の基準・ツールを使用している論文があるため、合計数は表2の「使用している論文」の数と一致しない)

(*は大庭・恵羅 (2002)、長野・川間 (2018) に双方で用いられていたツール)

普及しておらず、他の方法を駆使したアセスメントが行われているのが現状である（野崎，2016）。

（3）指導目標との関連

長野ら（2018）は、77本中60本（77.9%）の論文から指導目標の設定理由を読み取ることはできたが、ツールで得られた結果との関連を見出せなかったものが多いと述べている。また、既存のツールのうち、標準化検査は実態把握の一環に用いられているものの、直接的に目標や指導内容・方法を導き出すために役立てられたと記載されていたのはごく一部の検査であったとしている。さらに、〈整理・共有のためのツール〉のみを使用したものは、発達の視点に基づく記述がなく、〈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ツール〉のみを使用したものは、対象児の将来の可能性について長期的な観点が欠けていたという。そして、実態把握の内容や範囲が限定的なツールを使うことで、教員が重要な観点を失う危険性があり、ツールの特性を理解し、他の方法を補完的に組み合わせて用いるべきだとしている。

2-4 多様な領域の専門家との協働への期待

2-2で取り上げた川住・野崎（2011）は、超重症児教育の発展・充実のために教員が取り組むべき研究課題も調査し、他機関や他職種との連携という意見が多かったと報告している。それは、超重症児の教育は担任一人で対応するには困難があり、教員の連携や外部専門家等の活用が必要なためだと考察されている。特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成29年4月告示）（文部科学省，2017）第1章総則第5節の1の（6）には、「複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒（以下「重複障害者」という。）については、専門的な知識、技能を有する教師や特別支援学校間の協力の下に指導を行ったり、必要に応じて専門の医師やその他の専門家の指導・助言を求めたりする等して、学習効果を一層高めるようにすること。」とある。また、実態把握や指導計画の作成、評価において、より専門的な知識や技能を有する者との協力や連携が求められる場合、必要に応じて、専門の医師、看護師、理学療法士（PT）、作業療法士（OT）、言語聴覚士（ST）、心理学や教育学の専門家等に指導・助言を求めたり、連絡を取り合ったりすることが重要であることが、解説総則編に示されている（文部科学省，2018c）。近年、特別支援学校では、高度な医療的ケアを担当する学校看護師の配置やPT、OT、ST等の外部専門家の活用が広がっており、外部専門家を非常勤講師として採用したり、自立活動教諭免許状を保有するPTを自立活動担当教員として採用したりする自治体もある（石倉・足立・古谷，2017）。教育以外の専門家との連携によって、教員の意識や指導に好ましい変容が生じ、子どもの活動や参加の拡大に繋がったという報告は数多くされている（例えば、霜田・星野・須田・高田・阿部，2008；吉村・倉光・山中，2018）。その一方で、佐藤・藤井・武田（2015）らによる、全国の肢体不自由特別支援学校で外部専門家の活用を担当している教員を対象とした調査では、回答した学校（110校）の34.5%が「（専門家による）アセスメントについての助言」を活用しながらも、「子どもの見方に専門家と食い違いを感じる」教員は43.6%に上ることを明らかにしている。効果的な指導に結びつくアセスメントを行うために、教員とその他の専門家がどのように協働していけばよいか、考えていく必要がある。

教育においても分業・専門職化が進んでいる米国では、特別教育の対象と判断された子どもに対し、本人、家族、特別教育教員、PT等の多領域の専門家で構成される個別教育プログラム（Individualized Educational Program: IEP）チームが、複数のアセスメントと、本人や保護者の希望を考慮し、その子どもの教育的ニーズ、関連サービス、IEPの目標とその教育的アプローチの

方法を決定する（斉藤（2006）を参考）。西方（2018）は、リハビリテーションの観点からチームアプローチの重要性を強調する中で、特別支援教育の場で働く教育の専門家である教員と教育以外の専門家との連携について「教員は、毎日、児童生徒と過ごし、学校場面における様子を理解している存在である。また、教育の専門家として児童生徒の教育上、必要なことや獲得すべきこと等の指導目標を掲げている。連携する際に、年間を通じた指導目標や授業ごとの目標に照らし合わせて、指導する上で、何が課題なのかをリハビリテーション専門職に伝えることが必要である」と述べている。我が国でも外部専門家の活用は広まりつつあるが、十分に行き届いているとは言えず、多くの場合、子どもの実態把握から目標や方法の設定、そして指導後の評価までの全プロセスが担任を中心とする教員のみ委ねられている。教員をバックアップする体制作りが必要である。

2-5 インクルーシブ教育の実現に向けての課題

埼玉県では支援籍、東京都は副籍、横浜市は副学籍として、在籍する学校以外の居住地の学校に副次的な籍を持つ制度を設けている。この制度は、ノーマライゼーションの理念に基づく教育を推進する観点から、直接交流や間接交流を通じて、特別支援学校に在籍する子どもの地域とのつながりを深め、障害のある子どもは社会で自立する自信と力を、障害のない子どもは心のバリアフリーを育み、教職員、保護者の障害理解や相互理解を図ることを目的としている（文部科学省，2016）。杉浦・小沢・木実谷（2015）は、特別支援学校に在籍し、療育外来を利用している子どもの保護者を対象に実態調査を行っている。回答した55名の保護者のうち、ほぼ全員が、副次的な籍に関する制度を知っており、約半数が実際に利用していたが、月1回程度の通信物による間接交流が多かった。また、利用者の34.5%が満足、10.3%が不満と回答し、十分な直接交流を持った場合ほど満足度も高いことや、満足できない点として、親の送迎の難しさ、受け入れ学校の建物のバリアフリー化が不十分、お客様状態や周りの子どもと差が開くことによる交流の難しさ等が挙げられた。これらの結果を受け、杉浦ら（2015）は、今後の充実に向けて、受け入れる子どもの障害に対する十分な理解と、受け入れ体制を構築することの重要性を強調している。

副次的な籍の利用が、単なる交流を超え、インクルーシブ教育の理念に基づく、障害のある子どもと障害のない子どもがともに学ぶ中で、障害のある子どもの最大限の発達を保障する機会の一つになることが期待される。そのためには、子どもの障害や抱える困難だけでなく、その子どもの強みを的確に把握し、実際に参加する活動内容とすり合わせた上で設定された目標や方法をかかわる教員が共有する必要があるだろう。

2-6 重複障害のある子どもへのアセスメントの課題

以上の重複障害のある子どもの教育にかかわるアセスメントの現状と課題を概観から、学校における重複障害のある子どものアセスメントを難しくしている要因は、①重複障害のある子どもの特性、②適したアセスメントの不足、③アセスメント実施者の力量不足、④体制の未整備、の4つに整理できると考えた。各要因の具体的な内容は表2に示した通りである。これらの要因にどのようにアプローチし、問題状況を解決すれば良いのだろうか。次章では、アセスメント先進国の米国の職能団体や学術団体等が示しているアセスメントの指針や留意点を参考にしながら、我が国における重複障害のある子どものアセスメントが目指すべき姿について考察する。

表2 学校における重複障害のある子どものアセスメントの難しさの要因

要因	具体的な内容
①重複障害のある子どもの特性	<ul style="list-style-type: none"> ・運動や認知・言葉の発達の制約から、反応の種類が限られていたり、反応の程度が微弱であったりする。 ・慣れた場所・活動・人で力を発揮する。 ・医療的ケアを含む多様なニーズがあり、理解や対応に工夫を要する。
②適したアセスメントの不足	<ul style="list-style-type: none"> ・重複障害のある子どもに適していない 大きな遅れがある場合や小さな変化を捉えられない 妥当性や信頼性を備えていない 限定された領域のみで子どもの全体像の理解に結びつかない ・指導・支援に結びつきにくい
③アセスメント実施者の力量不足	<ul style="list-style-type: none"> ・障害の理解が不十分である。 ・アセスメントの理解やスキルが不十分である。 ・適切なアセスメントではなく、経験に基づく方法やできる方法の実施。
④体制の未整備	<ul style="list-style-type: none"> ・担任を中心とする教員に実態把握から指導、評価までの全てが委ねられている。 ・外部専門家等の活用が不足あるいは不十分である。 ・教員は専門家、専門家は教員とのチームアプローチに慣れていない。

3. 米国における重度・重複障害のある子どもへのアセスメント

3-1 標準化検査を適用することの限界と代替アセスメントへの動き

米国では、従来のペーパーテスト中心の学力検査では、子どもたちが何を学んだのかが見えず、また、授業や学習の計画に役立つ情報が得られないことから、1970～1980年代に登場したポートフォリオに代表される代替の評価法を取り入れる動きがある。遠藤（2003）によると、適切な評価法を模索する中で、オーセンティックアセスメント（authentic assessment）への注目が高まり、日本においても「総合的な学習の時間」の導入を契機に、注目されるようになった。オーセンティックアセスメントは、現実世界の課題に似せた本物らしい「真正性」を持った課題に取り組ませて評価するものである（松下，2013）。障害のある子どもへのアセスメントに関しても、従来の標準化検査では、その子どもの真の力が測れなかったり、指導に結びつく情報を得られなかったりするという同様の問題が生じる。重複障害などの重い障害がある場合、日常と切り離された状況で力を発揮しにくかったり、課題のレベルや内容、入力・出力のモードが子どもに合わなかったりするため、こうした問題状況に陥りやすく、障害の診断や発達の遅れが大きいことの確認に終わってしまうことが少なくない。障害の重い人のアセスメントの難しさは、日本に限ったことではないが、アセスメント先進国の米国では、近年、複数の専門家の職能団体や学会が、障害のある子どもに対してオーセンティックアセスメント等の代替の方法を用いることを推奨し、ガイドラインを示している（Bagnato, Goins, Petti-Frontczak & Neisworth, 2014）。

3-2 障害のある子どもへの代替アセスメント

(1) 幼児期の支援におけるオーセンティックアセスメント

Horn, Parks, & An (2019) は、重度重複障害のある幼児のインクルーシブ教育を論じる中で、これらの子どもたちは、ニーズを伝えたり、自由に動いたり、抽象的な概念を理解したりすることに困難があること、広範な発達の障害は幼児期以降も本人と家族に影響を及ぼし続けること（Chen,

1997) 等の共通点を持ちながらも、一人一人は異なっており、家族と専門家が協力しながら、一人一人の特別なニーズと能力を考慮したアプローチを用いて、計画を立てる必要があると述べている。また、障害の診断を目的とした全般的な発達を見るための標準化検査よりも、オーセンティックアセスメントが適しており、the Division for Early Childhood(DEC)のガイドラインに従って、アセスメントは体系的、継続的に行い、学習目標の設定や計画のみならず、子どもの進捗をモニタリングし、指導の見直しに用いるよう推奨している。具体的には、学校や家庭や地域における活動や学習に必要な機能的スキルが何であるかを理解することをねらいとし、子どもの強みとニーズを同定するために、子どもに馴染みのある教材等を用いながら、自然な場面で実施されるアセスメントを用いるべきであるとしている。障害のある子どもへのオーセンティックアセスメントは、教科学習の領域での捉え方—現実世界での課題に似せた課題に取り組ませることによる評価—とは異なり、現実世界での様子を実際にアセスメントすることを指していることが一般的である。そこで、本稿では教科学習領域で使用されることの多い訳語「真正の評価」を用いず、オーセンティックアセスメントとしている。

Bagnatoら(2014)は、幼児期支援におけるオーセンティックアセスメントの社会的妥当性検証を全米規模で行っている。調査対象の専門家はセラピスト、研究者、行政職、教員等であり、大多数が幼児向けの特別教育プログラムに携わっていた。これら1445名は、従来のテスト19(そのうち7つは知能検査)およびオーセンティックアセスメント61、合計80の検査の中から、使用頻度の高いものを選び、それぞれの社会的妥当性を評定する質問紙への回答を求められた。社会

表3 幼児期支援におけるオーセンティックアセスメントの留意点の概要(Bagnatoら(2014)を元に作成)

- ・保護者と専門家の双方に受け入れられ、合理的で、経済的で、効率的なアセスメント手続きを用いる。そのアセスメントは、社会的妥当性を備え、日常の活動での社会参加において重要な子どものスキルを抽出するものである。
- ・子どもの生活を良く知る養育者(特に先生と保護者が)を活用し、実生活の日課における困難場面での子どもの機能的能力の具体的な様子について、観察・記録・把握する。ビデオやコンピューター支援技術を利用することもできる。
- ・生活に即し、専門用語が使われていないアセスメント、家族にわかりやすい内容、形式のアセスメントを用いる。そうすることで、家族と一緒に家族の優先事項や文化を尊重した目標や指導を決めることができ、保護者と専門家が対等なチームの一員として協働できる。
- ・内容や形式が発達的に適切であり、(特に障害のある)幼児向けに開発され、実践で効果が認められている真に妥当な根拠を備えたアセスメントを使う。
- ・幅広い人、場所、時間における子どもの機能について、多様な情報源から情報を収集し、統合することができるようなアセスメントを選び、使う。
- ・発達の連続性、機能の階層、指導順序に基づいて体系化され、豊富なスキルと項目を含むアセスメントを使用する。機能障害が重くても、能力や進歩を確実に、敏感に評価できるような段階的で、加点法システムが採用されていることが望ましい。
- ・すべての子どもたちの潜在能力・まだ発揮されていない能力を示すことのできるユニバーサルデザインの特徴を備えたアセスメントを用いる。例えば、機能的なスキル、反応モード、多感覚の素材に焦点を当てたアセスメントを使う。
- ・オーセンティックカリキュラム準拠型アセスメントを用いる。アセスメントで評価するスキルと指導するスキルの関連が示され、カリキュラムのゴールや学習基準を説明できるものを使う。
- ・過去10年でオーセンティックなアセスメントを取り巻く状況は大きく変わり、有用なアセスメントが入手できるようになっているが、さらなる研究と、子どもの普段の機能を正確かつリアルタイムに評価できる携帯型ビデオやコンピューター技術を利用したアセスメントの開発が期待される。

的妥当性は8カテゴリー（Acceptability, Authenticity, Collaboration, Evidence, Multifactors, Sensitivity, Universality, Utility）に分けられ、それぞれに設けられた2～4つの下位要素が5段階で評定された。回答者の52%が評定した検査を年に6回以上行い、65%が3グループ（定型発達、障害が疑われる、障害がある）のいずれかに、32%は3グループ全ての子どもに実施していた。実施目的は、大半が個別プログラムにおける進捗状況のモニタリングのためであり、そのうち79%は用いたアセスメントの有用性や適切さを支持した。21%は特別教育の適格性の判定を実施目的とし、そのうち13%はアセスメントの妥当性と信頼性を支持した。社会的妥当性の全カテゴリーにおいて、オーセンティックアセスメントの評定値は従来のテストを有意に上回ったことから、幼児期の指導に適した代替アセスメントであることが、実践ベースの裏付けを持って示されたと結論づけられている。中でもAuthenticity（日常生活場面での自然な行動に関する情報を得られる）の評定値が高く、生活全般の様子を的確に捉えるオーセンティックアセスメントは、支援の計画と支援に役立つ情報を提供するとみなされていた。この調査結果を踏まえてBagnatoら（2014）がまとめたオーセンティックアセスメントの留意点の概要を表3に示した。

(2) the Division for Early Childhood（DEC）の障害のある幼児のアセスメントの指針

「DECの推奨する実践」（2014）は、特別なニーズのある子どもの学校での適応支援を目的とする世界最大の職能団体the Council for Exceptional Children（CEC:障害児学会）に置かれた特別なニーズのある幼児教育部門（the Division for Early Childhood:DEC）のウェブサイト（<https://www.dec-sped.org/>）から入手できる。これは障害のある／疑われる5歳までの幼児の学習成果を高め、発達を促進するための最も効果的な方法を示した専門家と家族向けの指針であり、最近の研究でエビデンスが確認された効果的な実践を元に、1991版を改訂したものである。8領域（リーダーシップ、アセスメント、環境、家族、指導、コミュニケーション、協働、移行）の指針からアセスメント領域について表4にまとめた。

表4 the Division for Early Childhood（DEC）の推奨する実践（2014）で示された幼児のアセスメントガイドライン（DEC Recommended Practices（2014）を元に作成）

A1	家族と協力してアセスメントを行いながら、家族のやりやすさを明らかにする。
A2	家族や他の専門家とチームとして協力し、アセスメント情報を集める。
A3	子どもの年齢と発達水準に適し、子どもの感覚、身体、コミュニケーション、文化、言語、対人、情緒を考慮したアセスメントを用いる。
A4	子どもの強み、ニーズ、やりやすさ、関心を知ることができるように、あらゆる領域の発達や行動を含めたアセスメントを行う。
A5	子どもが複数の言語を使う場合には、子どもが主に使っている言語とそれ以外の言語でアセスメントを行う。
A6	観察、インタビュー等の様々な方法を用いて、子どもの家族や子どもの生活の中で重要な人等複数の情報源から情報を集める。
A7	普段の活動、日課、環境（自宅、専門機関、地域）での子どものスキルに関する情報を集める。
A8	アセスメントの結果と臨床的な解釈から子どもの今の機能水準を明らかにし、特別教育の適格性や指導計画を決定する。
A9	系統的に継続的なアセスメントを用い、目標設定、活動計画、指導の見直しのための子どもの進捗モニタリングを行う。
A10	子どもの成長を捉えられる十分な感度を備えたアセスメントを使う。とりわけ重篤な支援ニーズのある子どもに対しては留意する。
A11	家族にわかりやすく、役立つようにアセスメント結果を報告する。

(3) 重い障害がある人のコミュニケーションのアセスメントの指針

the National Joint Committee for the Communication Needs of People With Severe Disabilities (NJC:全米重度障害者コミュニケーションニーズ委員会)は、8つの学会や職能団体 (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities American Occupational Therapy Association American Physical Therapy Association American Speech-Language-Hearing Association Association of Assistive Technology Act Programs Council for Exceptional Children Division for Communicative Disabilities and Deafness TASH United States Society for Augmentative and Alternative Communication) の代表者で構成された委員会であり、コミュニケーションをすべての人の基本的な権利と考えている。NJCは、知的障害や重複することのある感覚障害、運動障害、自閉症スペクトラムによって生じている重篤なコミュニケーション支援ニーズのある人の権利擁護を目的とし、重度障害のある人のコミュニケーションニーズを保障するため、1992年に権利章典を出した。その後、米国連邦法と州法に重

表5 Bradyら (2016) の重い障害のある人のコミュニケーションのアセスメントの指針の概要 (Bradyら (2016) を元に作成)

アセスメントは、効果的な指導計画と進捗をモニタリングするために行う：

本人のコミュニケーション能力、スキル、ニーズ、文化、コミュニケーションの相手の行動、異なる環境で生じるコミュニケーション支援やその人への要請をリスト化する。本人にとって重要で継続的にかかわっているコミュニケーションパートナー (保護者等) を積極的に関与させ、どの支援を行った時にもっともよく活動に参加できるのかを評価する。様々な状況、自然な文脈でアセスメントを行うことで、その人の文化、やりやすさを考慮し、その人とコミュニケーションパートナーの強みとニーズを明らかにできる (Crais, 2011; Wilcox & Woods, 2011)

重度障害のある人は、複雑で多くのニーズを持つので、その人全体をアセスメントする：

ある領域のアセスメント結果は、別領域のアセスメントに影響することがある。例えば、見え方のアセスメント結果から、教材やコミュニケーションパートナーとの最適な位置や距離が明らかになり、運動のアセスメント結果から、自発的に動く上で最適な姿勢がわかる。これらを見定め損なうと、コミュニケーション能力は正しく理解されないままになる。

多面的、多角的なアセスメントを行う：

エビデンスのある複数の方法を用いて、理解と表出、あらゆるモード (聴覚、運動、視覚) をアセスメントするため、検査に精通しておく。本人への直接アセスメントだけでなく、本人をよく知る人から普段のコミュニケーションについて聞いたり、機能分析を用いたりする。

インフォーマルなアセスメントを用いる：

重度障害のある人への標準化検査の適用は妥当性が低い。手続きが柔軟なインフォーマルな方法を使えば、本人が生活・文脈を幅広く考慮することができる。

ダイナミックアセスメントを行う：

適切な支援が提供された時に新しい知識やスキルを学習できる力を見るダイナミックアセスメントを用いる。文化的バイアスも小さく、その人のスキル、支援ニーズ、最適な学習を促すためにその状況で必要とされる調整等に関する情報が得られる。標準化検査が課題の遂行レベルを測る静的なアセスメントであるのに対し、適切な支援が提供された時に新しい知識やスキルを学習できる力を見るのがダイナミックアセスメントである (Boers, Janssen, Minnaert, & Ruijsenaars, 2013)。

個人中心の計画 (person-centered planning : PCP) を取り入れる：

PCPは目標達成に効果的な計画を同定するために、他の人と協力し、積極的に本人にかかわりながら行うアセスメントと計画のプロセスである (Reid, Everson, & Green, 1999)。PCPは、本人及びかかわりが最も多い人 (例えば、支援者) にとって何が問題であるか焦点を当てる (Reid et al., 1999)。また、重度障害のある人及びその人にかかわる人のやりやすさを明らかにするため、マッピング法を用いることも多い。PCPアセスメントは保護者と教員の高い支持を得ている (Crais, Roy, & Free, 2006)。

度の障害を持つ人のコミュニケーションにかかわる変更が加えられ、とりわけ、コミュニケーション向上を目的としたアセスメント、目標選択、指導、コミュニケーション環境、サービス提供が大きく変化してきたことを受け、これまでの研究成果に基づいて見直しを行った。そしてBrady, Bruce, Goldman, Erickson, Mineo, Ogletree, Paul, Ronski, Sevcik, Siegel, Schoonover, Snell, Sylvester & Wilkinson (2016) は新権利章典を American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities に発表した。この論文では、新権利章典の考え方を踏まえたアセスメントと支援の指針が述べられた。アセスメントに関する内容を抜粋し、表5にまとめた。なお、幼児期の支援に焦点化しているBagnatoら (2014) やDEC (2014) とは異なり、Bradyら (2016) は発達段階や年齢には特に言及しておらず、全年齢段階の人が想定された指針となっている。

3-3 重複障害のある子どものアセスメントのキーコンセプト

Hornら (2019) の重度重複障害のある幼児のインクルーシブ教育の論文から、アセスメントに関する11のキーコンセプト (①本人と家族等の強みに着目、②本人と家族等の文化の尊重、③家族の協力やチームアプローチ、④身近な人の情報を活用、⑤その人全体の理解に繋がる多様な情報、⑥オーセンティック (日常の自然な文脈の重視)、⑦発達的に適切、⑧重い障害のある人の小さな変化に敏感、⑨測定したいモードや内容、⑩指導に結びつく、⑪形式、内容、結果が理解しやすい) を拾い出した。そして、Bagnatoら (2014) の留意点、DEC (2014) の指針、Bradyら (2016) の指針にこれらのキーコンセプトに該当する記載があるかどうかを分析した (表6)。

「DECの推奨する実践」を引用しているHornら (2019) の論文から抽出した全てのキーコンセプトが、DEC (2014) の指針に含まれているのは当然だが、Bagnatoら (2014) のオーセンティックアセスメントの留意点にも全てのキーコンセプトに該当する記載があった。さらに、Bradyら (2016) の全年齢を対象とした指針においても、⑦発達的に適切、⑪形式、内容、結果が理解し

表6 障害のある子ども・人のアセスメントのキーコンセプトに該当する記載の有無

キーコンセプト	Bagnatoら (2014)	DEC (2014)	Bradyら (2016)
	幼児期の支援におけるオーセンティックアセスメントの留意点	障害のある幼児のアセスメントの指針	重い障害がある人のコミュニケーションのアセスメントの指針
①本人と家族等の強みに着目	○	○	○
②本人と家族等の文化の尊重	○	○	○
③家族の協力やチームアプローチ	○	○	○
④身近な人の情報を活用	○	○	○
⑤その人全体の理解に繋がる多様な情報	○	○	○
⑥オーセンティック (日常の自然な文脈の重視)	○	○	○
⑦発達的に適切	○	○	—
⑧重い障害のある人の小さな変化に敏感	○	○	○
⑨測定したいモードや内容	○	○	○
⑩指導に結びつく	○	○	○
⑪形式、内容、結果が理解しやすい	○	○	—

(留意点やガイドライン中にキーコンセプトの記載あり○、記載なし—)

やすい、を除く9のキーコンセプトが含まれていることを確認した。これらの結果は、障害のある子どもや人の支援や研究の領域では、年齢にかかわらず、これらの11のキーコンセプトがアセスメントにおいて重視されていることを示している。

4. 今後の日本の学校における重複障害のある子どものアセスメント

最後に、2-6で述べた日本の学校における重複障害のある子どものアセスメントの難しさの要因(表2)のうち、①重複障害のある子どもの特性、②適したアセスメントの不足、④体制の未整備について、3-3のキーコンセプトと照らし合わせながら再考する。そして、今後の重複障害のある子どものアセスメントのあり方への示唆を得ることを試みる。

日本では、標準化検査の種類や数が米国と比べて圧倒的に少なく、限られた選択肢から選ぶを得ない状況にある。2-3(2)では、遠城寺式乳幼児分析的発達検査法が、その簡便さからよく用いられるツールであったことに触れた。しかし、簡便ゆえに含まれる項目が限られており、また定型発達の子どもの想定した内容であるため、⑧重い障害のある人の小さな変化に敏感、⑨測定したいモードや内容、⑩指導に結びつく、の3つのキーコンセプトを十分に備えているとは言い難い。また、標準化検査以外のツールについては、発達の視点や将来の可能性についての長期的な観点を落とす危険性があると長島ら(2018)は指摘しており、⑤その人全体の理解に繋がる多様な情報、①本人と家族等の強みに着目、という2つのキーコンセプトを満たしていないことになる。そもそもツールの種類にかかわらず、結果と指導目標と関連が読み取れない論文が多い(長島ら, 2018)ことから、⑩指導に結びつくアセスメントが非常に少ないことが分かる。

日本では、客観的な指標を重視する傾向が強く、何らかの得点が算出される標準化検査を適用しようとする教員や専門家は多い。しかし、重複障害のある重い障害の子どもたちは、その障害特性ゆえに、検査にうまく反応することや、日常生活と切り離された検査場面で、力を発揮することが難しい。また、検査者にとっても、検査場面での子どもの何らかの反応から、日常の指導に生かせるような解釈を導くことは容易ではない。国立特別支援教育総合研究所「ぱれっと(PALETTE)作成チーム(2016)も、手厚支援を必要としている比較的重い障害がある子どもの多くは、「慣れている場所でよく知っている人と馴染みの活動をするときに、持っている力を発揮することができる」と述べている。

私たちは、アセスメントに関して、新たなマインドセットを持つ必要があるのではないだろうか。アセスメントはその人の障害やできなさを見つけるものではなく、適応や成長につながる強みを見つけ、効果的な支援を行うために行われなくてはならない。そのためには、アセスメントに子どもを合わせるのではなく、子どもにアセスメントを合わせる必要がある。まずは、米国で推奨されている⑥オーセンティック(日常の自然な文脈の重視)のコンセプトを積極的に取り入れる努力が必要であろう。オーセンティックなアセスメントは、本人の日常場面での様子に焦点を当てるので、自ずと①本人と家族等の強みに着目、②本人と家族等の文化の尊重につながるはずである。なお、このオーセンティックというコンセプトは、2-2の最後に述べた「重度・重複障害の子どもの行動は、子どもとかかわり手とのやりとりのなかで意味づけされていくことや、かかわり手やかかわり手と子どもとの相互性に着目することの重要性」に通じるものだと考えられる。子どもとの普段のやり取りに、改めて目を向ける必要性を我々に教えてくれるものである。

また、今まで以上に保護者との協力や教員以外の専門家とチームアプローチの努力が求められ

るだろう。重複障害のある子どもは、教育、福祉、医療と非常に多くの領域の人がかかわる点に大きな特徴がある。副次的な籍の利用やインクルーシブ教育など、特別支援学校以外の教育とのかかわりも今後は増加すると思われる。③家族の協力やチームアプローチの実現、は容易ではないが、家庭での様子をよく知るために保護者との協力関係を強化する（④身近な人の情報を活用する）ことが現実的であろう。

国立特別支援教育総合研究所「ぱれっと (PALETTE) 作成チーム (2016) が、2年に渡る研究のエビデンスに基づいて作成した「情報パッケージぱれっと (PALETTE)」は、手厚い支援を要する子どもが主体となる教育の計画と実践を助けるものである。紹介されている実態把握の手立てやポイントには、11のキーコンセプトの多くが含まれている。例えば、1日の生活の流れのアセスメント、子どもの生活マップ、生活場面におけるコミュニケーション、表出が微弱な場合や感覚の障害がある場合の観察の観点は、まさに⑥オーセンティックのコンセプトに合致する。これらが保護者の協力を得ながら展開されていくことに加え、保護者や専門家との連携のあり方のヒントも豊富に示されているため、③家族の協力やチームアプローチ、④身近な人の情報を活用も、無理なく取り入れていくことができる。③家族の協力やチームアプローチは、実態把握から指導、振り返りまでの全てを委ねられている教員をサポートする体制作りにつながることも期待される。

5. まとめと今後の課題

本稿では、文献を通じて重複障害のある子どもの教育にかかわるアセスメントの現状と課題を概観し、オーセンティックアセスメントが推奨されている米国のアセスメント指針を参考に、学校でのアセスメントのあり方を検討した。米国の取り組みから導き出された11のキーコンセプトは、日本でも通用する重要なものであり、学校におけるアセスメントの課題を整理し、解決に向けての示唆を得ることができた。しかし、本項で論じたことは抽象的であり、教員が活用するにはさらに工夫を要するだろう。今後、米国で用いられているオーセンティックアセスメントや国内外の実践事例の精査を通じて、より具体的にアセスメントについて提案していく必要がある。例えば、Bagnatoら (2014) は、手に入る有用なオーセンティックアセスメントとして、The Assessment, Evaluation, and Programming System (Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children [AEPSi], 2005)、Work Sampling System (Meisels, Marsden, Jablon, & Dichtelmiller, 2005)、Riverside Early Learning Assessment (Bracken, 2013) を挙げている。米国の専門家向けのアセスメントが、そのまま日本の教員に使えるわけではないが、用いられている考え方や方法は十分役立つと思われる。今後検討していきたい。

引用文献

- Boers, E., Janssen, M. J., Minnaert, A. E., & Ruijsenaars, W. A. (2013) The application of dynamic assessment in people communicating at a prelinguistic level: A descriptive review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60 (2), 119–145.
- Bagnato, S. J., Goins, D. D., Pretti-Frontczak, K., & Neisworth, J. T. (2014) Authentic Assessment as “Best Practice” for Early Childhood Intervention: National Consumer Social Validity Research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34 (2), 116–127.
- Brady, N. C., Bruce, S., Goldman, A., Erickson, K., Mineo, B., Ogletree, B. T., Paul, D., Ronski, M. A., Sevcik, R., Siegel, E., Schoonover, J., Snell, M., Sylvester, L., & Wilkinson, K. (2016)

- Communication Services and Supports for Individuals With Severe Disabilities: Guidance for Assessment and Intervention. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121 (2), 121-138.
- Chen, D. (1997) *Effective Practices in Early Intervention: Infants Whose Multiple Disabilities Include Both Vision & Hearing Loss*. Report for OSEP Grant No. H025D30002. Northridge: California State University. ERIC Document Reproduction Service No. ED406795.
- Crais, E. (2011) Testing and beyond: Strategies and tools for evaluation and assessment of infants and toddlers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, 341-346.
- Crais, E., Roy, V. P., & Free, K. (2006) Parents' and professionals' perceptions of the implementation of family-centered practices in child assessments. *American Journal of Speech Language Pathology*, 15 (4), 365-377.
- 濱田匠・菊池紀彦 (2014) かかわり手の行動分析に基づく重症心身障害児のコミュニケーションの特徴. 三重大学教育学部研究紀要教育科学, 65, 215-222.
- 細瀬富夫 (2014) 特別支援教育に関する教育心理学的な研究動向と課題—重度・重複障害児の教育実践研究を中心に—. 教育心理学年報, 53, 96-107.
- Horn, E., Parks, S., & An, Z. G. (2019) Inclusive Special Education for Young Learners with Severe and Multiple disabilities. (Ed.) Obiakor, F. E., & Bakken, J. P. Special Education for Young Learners with disabilities. *Advances in Special Education*, 3.
- 石倉健二・足立道久・古谷育子 (2017) 特別支援教育にかかわる理学療法士の実情と課題. 兵庫教育大学研究紀要, 50, 21-28.
- 片桐和雄・小池敏英・北島善夫. 重症心身障害児の認知発達とその援助—生理心理学的アプローチの展開—. 北大路書房, 1999: 89-130
- 川住隆一・佐藤彩子・岡澤慎一・中村保和・笹原未来 (2008). 応答的環境下における超重症児の不随意的微小運動と心拍数の変化について. 特殊教育学研究 46(2): 81-92.
- 川住隆一・野崎義和 (2011) 超重症児に対する教育の充実・発展に向けての研究課題—全国調査を踏まえて—. 東北大学大学院教育学研究科研究年報. 59(2), 247-263.
- Lim, Y. & Ando, T. (2010) Effects of Teaching Experience and Curriculum on Teachers' Professionalism in Education of Children With Severe and Multiple Disabilities. *Journal of Japanese Special Education*, 47 (6), 483-494.
- 松田直 (2002) 重度・重複障害児に関する教育実践研究の現状と課題. 特殊教育学研究 40(3): 341-347.
- 松下佳代 (2013) 学修成果の評価の現状と課題. Guideline, 4・5月号, 46-49. <https://www.keinet.ne.jp/gl/2013.html> (2019/9/28最終閲覧)
- Messick, S. (1995) Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performance as scientific inquiry into score meaning. *The American Psychologist*, 50, 741-749.
- 文部科学省 (2009b) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 (平成21年3月告示) http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/09/09/1284518_1.pdf (2019/9/7最終閲覧)
- 文部科学省 (2016) 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 (第4回) 配布資料2-15 居住地校交流の現状. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1366392.htm (2019/9/8最終閲覧)
- 文部科学省 (2017) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 (平成29年4月告示) http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/15/1399950_2.pdf (2019/9/7最終閲覧)

- 文部科学省 (2018a) 「特別支援教育資料 (平成29年度) 第一部集計編」 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/06/27/1406445_001.pdf. (2019/9/7最終閲覧)
- 文部科学省 (2018b) 「平成29年度特別支援学校等の医療的ケアに関する調査結果について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2018/03/29/1402845_04_1.pdf. (2019/9/7最終閲覧)
- 文部科学 (2018c) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_3.pdf (2019/9/7最終閲覧)
- 長野実和・川間健之助 (2018) 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—. 障害科学研究, 42, 173-183.
- 長島由香・船橋篤彦 (2019) 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. 特別支援教育実践センター研究紀要, 17, 53-63.
- 西方浩一 (2018) 小児リハビリテーションの基礎知識1 リハビリテーションの基本—教育との連携のために—. 肢体不自由教育, 235, 48-51.
- 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方法について—ツール活用の意義と限界—. 発達障害研究, 38(4), 416-422.
- 岡澤慎一 (2012) 超重症児への教育的対応に関する研究動向. 特殊教育学研究 50(2): 205-214.
- 杉浦信子・小沢浩・木実谷哲史 (2016) 特別支援学校での副籍利用の実態調査. 小児保健研究, 74(5), 692-696.
- 大庭重治・恵羅修吉 (2002) 重度・重複障害児の発達評価に関する文献的展望. 上越教育大学研究紀要, 21(2), 661-673.
- 齊藤美代子・岡澤慎一 (2014) 重度・重複障害児との共同活動とコミュニケーションに視点を置いた教育的係わり合いに関する検討. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 37, 207-214.
- 齊藤由美子・横尾俊・熊田華恵・大崎博史・松村勘由・笹本健 (2013) 重複障害教育に携わる教員の専門背のあり方とその形成過程に関する一考察—複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビュー調査を通して—. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 40, 67-80.
- 齊藤由美子 (2006) アメリカ合衆国における重複障害のある児童・生徒のカリキュラム: 一般の教育カリキュラムへのアクセスと学習の保障をめざす試み. B-202平成16~平成17年度課題別研究 重複障害のある児童生徒のための教育課程の構築に関する実際研究. 115-134.
- 佐藤孝史・藤井慶博・武田篤 (2015) 肢体不自由特別支援学校における外部専門家との連携のあり方に関する検討—全国肢体不自由特別支援学校における外部専門家活用に関するアンケート調査—. 秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門, 70, 85-96.
- 霜田浩信・星野常夫・須田孝・高田豊・阿部和彦 (2008) 外部専門家による特別支援学校との連携の効果. 文教大学教育学部紀要, 42, 103-113.
- 杉浦信子・小沢浩・木実谷哲史 (2015) 特別支援学校での副籍利用の実態調査. 小児保健研究, 74(5), 692-696.
- The Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (2014) *DEC Recommended Practices: Assessment*. www.dec-sp.ed.org/recommendedpractices (2019/9/3最終閲覧)
- 土谷良巳 (2011). 欧州における先天性盲ろうの子どもとの共創コミュニケーションアプローチ. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 17, 1-11.
- 土谷良巳 (2006) 重症心身障害児・者とのコミュニケーション. 発達障害研究 28(4): 238-247.
- Reid, D., Everson, J. M., & Green, C. W. (1999) A systematic evaluation of references identified through person-centered planning for people with profound multiple disabilities. *Journal of*

Applied Behavior Analysis, 32, 467–477.

Wilcox, M. J., & Woods, J. (2011) Participation as a basis for developing early intervention outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, 365–378.

吉村栄里香・倉光志保・山中智子 (2018) 特別支援教育における外部専門家の活用についての研究～コミュニケーションに関する指導事例における教員の意識・指導の変容～. 高知教育センター平成29年度研究紀要, 50-62.

(2019年9月4日提出)

(2019年10月10日受理)