

## 観察法を用いた重度・重複障害児の実態把握と指導効果の評価

### —— エビデンスとなる観察データの収集と利用 ——

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: 重度・重複障害、観察、実態把握、自立活動、指導効果

#### 1. 重度・重複障害児の実態把握と指導効果の評価における問題と目的

##### 1-1 重度・重複障害の定義

重複障害とは、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である。教育法規上の重複障害は、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ものを指す。しかし、教育課程を編成する上で、指導上の必要性があれば、言語障害、自閉症、情緒障害等も含めて考えて良いとされている。土谷(2017)は、障害が重複した状態について、共通性よりも個人差が際立ち、また、個々の障害が加算された状態ではなく、それぞれが独自の困難とニーズを持つと述べている。多様な状態像を包括する重複障害を一括りに論じることが、実態把握や効果測定における問題と解決をわかりにくくすると考えられる。したがって、本研究では、知的障害と肢体不自由を併せ持ち、それぞれの程度が重篤で、生活全般にわたる多くの支援ニーズを有する状態を呈する重度・重複障害児に焦点を当てる。

##### 1-2 客観的な実態把握や評価の難しさ

特別支援教育に携わる教師は、子どもの実態把握やその結果を踏まえた指導に困難や問題意識を持っていることが多い。見立ての裏付けとなる検査の実施や、行動レベルないし数値を含んだ目標設定が奨励される等、客観性のあるエビデンスに基づく教育実践が求められていることも影響しているだろう。

検査が子どもに適しており、その検査が依拠する理論、その検査で測定できる内容とできない内容、検査中の子どもの遂行レベルと日常生活における遂行レベルは必ずしも一致しないことを理解した上で、普段の様子と検査結果を照合させながら解釈すれば、有用な情報が得られる。名越・葉石(2020)が指摘したように、重複障害児は、その特性から、検査場面という日常と切り離された文脈で力を発揮することや、検査課題のレベルや内容、検査課題の入力・出力のモードに応じることが、概して難しい。その子どもの真の力を把握するには、検査法以外の検討が必要となる。

また、学習目標の達成状況や指導の効果を評価は、学習場面等で子どもが産出するもの(行動等)に基づいてなされることが一般的である。評価を行うために必要な情報が何であるか、どのように収集すべきなのかをあらかじめ計画しておかねばならない。そのためにも、的確な実態把握を行い、目標と評価の観点や基準が明確化する必要がある。

##### 1-3 日常の自然な場面における観察の重要性と難しさ

重複障害のある幼児や重い障害のある人に対して、実際の生活での活動等に必要となる機能的スキルを見出したり、強みとニーズを同定したりするために、なじみのある教材等を用いながら、自然な場面で実

施されるオーセンティックなアセスメントが推奨されている (Bagnato, Goins, Petti-Frontczak, & Neisworth, 2014; Horn, Parks, & An, 2019; Brady ら, 2016; The Division for Early Childhood (DEC), 2014)。Bagnato ら (2014) が取り上げているアセスメントに、The Assessment, Evaluation, and Programming System (AEPS) (2005) がある。出版社ウェブサイトの AEPS ページ (<https://brookespublishing.com/product/aeps/>) 及び Reliable Assessment and Effective Programming with AEPS Webinar (<https://www.youtube.com/watch?v=xC5Gr5m5AA>) で示されている概要は以下の通りである。0-6 歳の障害やそのリスクのある乳幼児用のカリキュラム準拠のアセスメントであり、項目は微細運動、粗大運動、認知、適応行動、対人コミュニケーション、社会性の 6 領域に分けられている。行動の出現の様子を 3 段階で評定して入力すると、さまざまなレポートが作成される。直接検査を行って確かめる必要性が生じうる項目がいくつかあるが、日常場面での観察に基づく評定を基本とし、保護者からの情報も用いられる。カリキュラムに準拠した自然な日常場面での観察に基づく結果は指導に生かしやすく、家庭や教育の場での個別指導プログラムの作成や指導の評価、計画の改善に利用される。AEPS を含む 9 つのオーセンティックアセスメントツールの特徴を分析した Macy & Bagnato (2010) の論文によると、いずれのツールも特定の行動やスキルの生起状態について、日常の自然な場面での観察、または日頃の様子を観察している保護者からの聞き取り情報をもとに、評定やチェックにあたる方法を採用している。オーセンティックなアセスメントの要は、自然な日常場面での観察であることが分かる。

教師は多くの時間を子どもと共にし、子どもが学校生活で経験する様々な文脈も熟知している。日常の自然な文脈での観察を通じて、子どもの状態や変容を捉えるというアプローチは、とりわけ重度・重複障害児の教師に適し、不可欠なものである。子どもをよく見る・観ることの重要性は、あらゆる教育の場で謳われているにもかかわらず、観察法は検査法ほど科学的ではないとみなされることがある。特別支援教育の教師・教師志望学生からは「観察の仕方がわからない」という知識・技能不足、「人によって見方が違う」「主観が入りやすい」といった客観性の低さに対する懸念が度々聞かれる。教員養成や教員研修で観察法のトレーニングが十分に行われなため、各教師の経験や関心に基づく自己流の観察になりやすいからかもしれない。しかし、心理学領域では観察法はアセスメントとして確立され、子ども理解のためのだけでなく、当初の困難が改善されたか、必要な学習がなされたかどうかを客観的に評価するための有力なエビデンスデータを提供するものとして、認識され、活用されている。

#### 1-4 目的

以上の問題を解決するため、重度・重複障害児の指導にあたる教師による観察について考える。心理学領域の観察法や観察研究に関する先行研究の知見を参考に、対象児の実態把握や自立活動等の効果の評価のエビデンスとなる観察データをどのように収集・利用すべきかについて整理することが本研究の目的である。

## 2. 重度・重複障害児の理解と教育的働きかけ

ここでは、重度・重複障害児の特性やこれまでに論じられてきた係わりのポイントを概観し、重度・重複障害児に対する観察で留意すべきことや、観察の要件について示唆を得る。

### 2-1 多様な実態を踏まえた対応の必要性

重複障害は教育分野での呼び方である。重度の重複障害がある子どもに対して、福祉や医療の分野では、重症心身障害児（重症児）という用語が用いられてきた。継続的で濃厚な医療的ケアが必要で、超重症児スコア（鈴木他 1995）の合計が 25 点以上の、寝たきりから座位までの運動発達の重症児は「超重症児」と呼ばれ、重度・重複障害児教育の新たな課題となっている（川住, 2018; 細渕, 2019）。細渕（2019）は、重症児スコアは医療的ケアの必要度を示すものであり、教育的対応を検討するための状態像の把握としては妥当ではないと述べている。全体としては、座位への姿勢変換や座位保持も困難で、覚醒レベルが低く、呼吸管理を要する事例が多いが、意識レベルが清明で、簡単な言語理解がある事例や、文章をパソコンで作成できる高い認識能力を有する事例もあり、異なる教育的対応が必要であることは明らかである。細渕（2019）は、超重症児への教育的対応は、適切な医療的ケアが実施され、教育的活動が子どもに過度の負担をかけないようにする配慮が大前提となるが、その上で彼らの内面世界を整理し、教育的対応を検討することが必要であるとしている。

## 2-2 注意深い観察の必要性

多くの先行研究で、超重症児の教育にあたる教師には、係わりを通して対象児の特徴や係わり方についての仮説を生成し、その仮説を係わりの中で検証し、エビデンスに基づきながら対象児との係わりを展開させること、そのいずれのプロセスにおいても、注意深い観察が必要であることが指摘されている。

重度・重複障害児との係わりに関して、細渕（2019）は、覚醒状態の維持が困難な超重症児との係わりの糸口を見出すために、子どもの立場になって状況を捉え直すことの重要性を説いている。例えば、覚醒水準の変動を注意深く観察し、どのような条件で目覚めた状態になるのかを調べ、それと学校等における生活の流れを照合し、働きかけの時間帯と内容を決めることが求められるという。また、土谷（2017）は、共創コミュニケーションアプローチの立場から、重症児の行動の意味は、係わり手が子どもの行動の表出を確認し、その場の文脈のもとでその意味を解釈し、その解釈に基づいて活動の提案としての働きかけを行い、子どもの応答からその意味の解釈と働きかけの妥当性を探るというによる実践の重要性を論じている。

重度・重複障害児との教育的対応や支援に関して、岡澤（2012）は、ある行動の発現に関与している条件を見出し、その行動の意味について確定化していく作業が、教育的対応の展開には欠かせないと述べている。川住（2018）は、遷延性の重度意識障害を呈する超重症児が周囲の世界との交流を目指す教育的・療育的支援にあたって必要とされる視点を以下のように整理している。ア）日常的看護ケア場面における行動観察を通して支援の糸口や手がかりを探索、イ）全身への目配りを通して何らかの動きの発現を捉えたならば、その動きの発現に対して応答するような事態を設定する、ウ）反応を捉えるために生理学的指標、特に心拍数変動を活用する、エ）盲ろう状態への配慮として、皮膚感覚、嗅覚、前庭覚を重視する、オ）運動が大きく制限されていることへの配慮として、スイッチその他の支援機器の活用を検討する、カ）一貫した働きかけと長い時間軸での状態把握を行う。

## 2-3 全体像の理解に主眼を置いた観察

重複障害児に対しては、必要に応じて自立活動を主とする教育課程を組むことができる。障害が重度化、重複化するほど、自立活動の時間が占める割合も、果たす役割も大きくなる。自立活動の指導内容は、健康の保持、心理的な安定、人間関係の形成、環境の把握、身体の動き、コミュニケーションの 6 区分で整理されている。特別支援学校学習指導要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）（平成 30 年 3 月）には、障害名に頼った特定の指導内容に偏ることのないよう、実態把握に際し、集めた情報をこの区分に即して整理し、子どもの全体像を捉えるべきであると示されている。また、2001 年に WHO（世界

保健機関)が提唱した ICF (国際生活機能分類)との関連についても解説されている。

ICF は子どもの全体像を捉える際に役立つ。大川(2006)は、ICF の生活機能の 3 つのレベル「心身機能・身体構造」「活動」「参加」のどれかに片寄らず、常に生活機能の全体像を見、その際、3 レベル間の相互作用と「健康状態」「環境因子」「個人因子」の影響を重視するべきであるとしている。姉崎(2007)は、難治てんかんがあり、重度の知的障害、肢体不自由、視覚障害を併せ持つ事例への指導実践を報告している。対象児は重積状態のてんかん発作が度々見られ、睡眠-覚醒リズムも不安定であった。家庭と学校の連絡用に使用した生活記録表にある睡眠・発作記録を整理して、年間を通した睡眠・覚醒リズムを掴み、平均気温・湿度、発作時の活動や状況の観察情報等との照合によって重積発作の誘因が明らかになり、室温や活動における刺激等細かな生活環境の調整が合理的配慮として提供された。その結果、重積発作を起こすことなく、良いコンディションで生活や学習に臨むことが対象児に保障された。この事例は、生活機能の「活動」や「参加」の状態を的確に捉え、生活機能内の相互作用や、「健康状態」と「環境因子」の影響を考えることが、いかに重要であるかを示唆している。大川(2006)は、人間全体をみることは同時に人の個性を尊重することであり、同じ機能障害であっても、支援・介入のあり方も個別的・個性的なものとなり、高い効果を上げ、本人満足度も高まると述べている。

また、ICF の考え方は、本人の主体性を尊重するものである。その子の「活動」や「参加」を正しく知るためには本人・家族の言うことを傾聴しなければならず、本人・家族は発言することが期待される(大川, 2006)。さらに、ICF に「個人因子」が組み入れられていることで、本人の意欲、感情、好み、願いを把握する必要があることを教師は常に意識することができる。自発的な表出や周囲に伝わるような形での表出が難しい重度・重複障害児の場合、教師主導の係わりに陥りやすいが、小さな動きや生理的反応も含めた表出をその子の言葉として傾聴することができるよう、子どもをよく観察することが教師には求められる。

### 3. 観察法

心理学領域において、観察法は実験法、調査法、検査法、面接法と並ぶアセスメントの代表的な手法である。観察法は、人間の行動を自然な状況や実験的な状況のもとで観察、記録、分析し、行動の質的・量的特徴や行動の法則性を解明する方法である(中澤, 1997)。ここでは、観察法の長所と短所、方法、信頼性について、まずは一般的な特徴を述べ、次に重度・重複障害児への適用の仕方や適用時の留意点に触れる。

#### 3-1 観察法の長所と短所

##### (1) 長所

観察法は、被観察者の普段の様子を知ることができる点が長所である。このことに関連して、Pellegrini(1996)は、日常生活場面での子どもの観察法に関する著書で、以下のように述べている。不安な場面におかれた子どもや大人の能力が低下しやすいのは、脅威を感じる場面で新しい解決の仕方を見つけ出すことができないためである。特に幼い子どもの不安を喚起しやすい検査を使用することには、問題が多く、日によって結果が異なり、信頼性および妥当性に欠けたものになることもある。こうした検査の限界を踏まえ、実際に即した(authentic)評価等の別形態の評価方法が考えられ始めており、観察法はこの動向に非常によく適合するものである。なぜなら不安を引き起こさない日常の場面は、能力を正しく測定する可能性を高めるからである。また、自然観察の結果は、日常における実際の遂行そのものの結果であるため、ある能力の指標である検査得点のように、日常場面に一般化され、転移されることを考えなくてもよい。

他の長所は、検査法等の方法と比べて被観察者に与える制約・拘束が少なことや、行動そのものを対象と

するため、言葉でのやりとりが未熟な発達段階にあり、検査法や面接法等に応じることが難しい場合にも利用できることである。

以上の観察法の特徴は、なじみのある状況での実態把握が推奨される重度・重複障害児に適用する際に、大きな強みになると考えられる。

## (2) 短所

観察の視点や解釈が、観察者の判断に委ねられ、検査法等の方法に比べて主観的になりやすいことがたびたび指摘される。一般的にはそうであるが、重度・重複障害児への係わりの初期段階では、観察者のある種の主観はプラスに作用すると考えられている。細渕(2018)は、伝達機能が十分ではなく、明確ではない重い障害の子どもの「思い」を教師が受け止め、共感し、互いに意味を共有していくという応答的係わりが、コミュニケーションを育てる上で重要だとしている。岡澤(2012)は、超重症児のコミュニケーションは、過剰な解釈による読み取りから始まるものが多いとしながらも、過剰な解釈にとどまらず、子どもの状態変化を周囲の環境変化や子どもの内部の状態変化との関連の中で細かく分析的に把握し、絶えずその読み取りの妥当性を問い直すことが必要であるとしている。

時間的、人的なコストが大きいことも短所として挙げられる。例えば、検査法では、質問を与えて行動を生起させることができるのに対し、観察対象の行動の自然生起を待たねばならない(中澤, 1997)。

観察された行動の頻度や生起率を算出すれば、客観的な量的データになる。この量的データが有力なエビデンスになることは多い。ただし、行動を全て数値化すると、子どもの具体的な姿が見えにくくなること、その現場に関わったものにしかわからない支援者ならではの見立てが重要な意味を持つこともあるため、質的・記述的データと組み合わせて使用することが重要である(小島, 2018)。緩やかな発達を見せる重度・重複障害児は、特徴や変容が量的データに反映されにくいいため、質的・記述的データがより一層重要な役割を果たすだろう。

## 3-2 観察方法

### (1) 観察場面

自然観察法は、環境の操作を行わず、自然な場面における行動を観察するものである。これには、目的に応じて適切な場面を選択して観察する組織的観察と、場面を選択せずに偶然の機会に観察する偶発的観察とがある。一方、対象となる行動が起きるように環境を操作した場面で観察するものは、実験観察法と呼ばれる。実験観察法における観察者は、適切な仮説に基づいて環境操作を行うことで、行動に影響する要因や行動を生起させる条件を明らかにすることができる。

重度・重複障害児の指導にあたる教師は、両方の場面での観察を行うことになるだろう。川住(2018)の教育的・療育的支援にあたって必要とされる視点には、イ) 全身への目配りを通して何らかの動きの発現を捉えたならば、その発現に対して応答するような事態を設定することが含まれる。事態の設定は、環境の操作に該当する。様々な事例報告において、教師が微弱な動きを捉えたときに、働きかけを続けた結果、子どもの動きが明確に、安定的に生起するようになるといった記述を見出すことができる。

### (2) 被観察者との関係

非参加観察法は、被観察者に観察者の存在を示さずに観察する方法であり、被観察者の自然な行動を見ることが出来る。一方、参加観察法は、被観察者に観察者の存在を示し、観察する方法である。外から距離を置いて見ていたのではわかりにくい現象の詳細(detail)に立ち入り、行為、できごとの意味を内部にいるもの、あるいは行為者の視点から理解しようとするアプローチである(原野, 2007)。参加観察において、観察者による被観察者への影響の度合いは幅広く、影響がゼロに近い非関与観察から非常に大きい参与観察まで

様々である。

重度・重複障害児の指導にあたる教師は、関与度の大きい参与観察を行うことが多いだろう。接近し、直接身体に触れて眼球や指等の微細・微小な動きを感じ取る教師の取り組みが、さまざまな事例で報告されている。関与度が大きいこと自体は問題ではないが、教師が自身の関与の仕方や度合いに無自覚であると、対象児理解や指導効果の評価が不適切なものになるため、留意すべきである。

### (3) 観察方法

#### 1) 日誌法

観察者が被観察者の行動を日誌に記録し、その記録から行動の生起や変化過程を捉える方法である。保育者による保育日誌、保護者による育児日誌等が代表的である。重度・重複障害児の担任と保護者が毎日かわしている連絡帳に記された様子も、その子の実態や変容に関するオーセンティックな情報として利用できる。

#### 2) 時間見本法

一定の時間間隔を観察単位として、観察対象となる行動の生起を記録する方法である。時間見本法では、行動の生起頻度や持続時間等の量的データが収集される。インターバル法は時間見本法の1タイプである。例えば、子どもの注視行動と教師の声かけ行動の関連を見るために、全観察時間(10分)を10秒のインターバル(観察単位となる時間間隔)に区切り、インターバルごとに対象となる行動の生起を記録する。セッションごとの教師からの声かけ行動があったインターバルと、なかったインターバルの子どもの注視行動のインターバル生起率を比較すれば、介入の効果を検討することができる。インターバルの終わりの瞬間に行動の生起を記録するものを瞬間タイムサンプリング法という。

重度・重複障害児の指導において、教師が「手の甲に触れながら名前を呼ぶと、子どもは教師を注視するのではないか」と感じるようになり(仮説生成)、その仮説を確かめる(仮説検証)ためにこの方法を利用することが考えられる。その際、注視までの潜時を考慮したインターバル設定にしたり、緩やかな変化や成長を見せる対象児に合わせた長期間の観察実施に向けて、途中で行動の定義を再確認することを計画に組み込んだりする等の工夫が必要であろう。

#### 3) 事象見本法

観察対象となる行動を決め、その行動の生起の仕方や終結に至るまでの一連の経過を記録し、分析するものである。行動とともに状況についても観察することで、文脈の中で行動を捉えることができる。例えば、10日間の遊び場面の観察で、教師とのやり取りを20事例収集し、子どもから開始した事例と大人から開始した事例におけるやりとりの回数を比較することで、教師の係わり方の効果を検討する等である。先の時間見本法は時間という観察単位で事象を切り取るのに対して、事象見本法は特定の事象(出来事、エピソード、行動等)という単位で現象を切り取るものである(南風原・市川・下山, 2001)。

事象見本法と類似したものに連続記録法がある。これは行動に焦点化して観察を行うものであり、例えば、ある指導法を導入するまでのセッションと導入以降のセッションにおける対象行動の生起率を時系列でみることができる。田中(2018)は、どちらも観察時間を区切らない点は同じであるが、連続記録法が毎回の観察セッションにおける行動の量に注目しているのに対し、事象見本法は収集した行動の事例全体から行動の特性を明らかにするアプローチであると述べている。

先の遊び場面での観察の例は、事象見本法による観察を通じて仮説検証がなされたが、仮説生成の段階では事象見本法が用いられている。小島(2016)は、観察法を用いる研究では、ほとんど白紙に近い状態から出発し、観察された事象をていねいに記述・記録することを通して新しいものの見方を説き起こすようなタイプのものが比較的多いように思えると述べている。

### 3-3 観察法の信頼性

#### (1) 観察法における信頼性とは

アセスメントや心理学研究において、信頼性と妥当性の検討は重要である。妥当性は、測定したいことをどの程度測定できているかを意味する。平井(2016)、村山(2012)によると、検査法や質問紙法における古典的な考え方は、妥当性には基準関連妥当性・構成概念妥当性・内容の妥当性の3つがある(妥当性の三位一体観)というものである。しかし、現在主流となっているのは、妥当性は3つに分けられるものではなく、構成概念妥当性を基本とする単一的なものとする考えである。信頼性とは、測定の一貫性のことである。信頼性と妥当性の関係は「信頼性は妥当性の必要条件だが、十分条件ではない」と説明される。測定が一貫していることと、測定内容が測定したいものを反映しているかどうかは同義ではないが、一貫性のある測定結果でなければ、妥当性の程度を論じることができないため、本研究では信頼性について主に検討する。

観察法の信頼性には、同じ観察者が同じ対象を繰り返し観察したときの結果が一貫している程度(観察者内信頼性)と、異なる観察者が同じ人や事象を観察したときの結果が一貫している程度(観察者間信頼性)の2種類がある。一貫性の程度を示す信頼性係数の算出方法は、観察法を扱っているテキスト等を参照してほしい。

#### (2) 信頼性に影響を及ぼす要因と信頼性を高める工夫

##### 1) 観察者要因

よく知られる観察者要因はバイアスである。教師は指導による好ましい変容や成長を期待するため、曖昧な行動を良い方に捉えることが起こりうる。また、その子どもに関する知識を持っていることで、子どもの行動の捉え方が影響を受けることもある。これらのバイアスを防ぐために、研究の詳細や被観察者を知らない中立的な観察者を用意することが、観察法では推奨される。

しかし、重度・重複障害児はなじみのない人や場面に慣れにくいことが多く、心身の状態にマイナスの作用をもたらす可能性もあるため、中立的な観察者の投入は現実的ではないだろう。また、概して、動き・表出が微小で曖昧なため、録画データを用いて観察者間信頼性をみることも難しい。こうした場合、別の形で信頼性を確かめたり、高めたりすることが望ましい。保護者から生活場面における様子を聞き取ったり、生理的指標を併用したりする等が考えられる。

他の観察者要因として、Pellegrini(1996)は、疲労や行動のコード化の変動を挙げている。長時間あるいは単調な観察による疲労は、行動への十分な注意力を低下させ、信頼性の低いデータが収集を引き起こす。これを防ぐには、観察セッションを短くすることや、複数観察者がローテーションで観察にあたることやよいされる。観察者が同じ行動を別のコードに分類するようになる行動コード化の変動について、Pellegriniは、この観察者の変動は長期間にわたる研究で生じやすく、研究の様々な時点で、行動のコード化を再訓練することを提案している。

超重症児の教育的・療育的支援にあたって重要となる視点(川住, 2018)では、イ) 全身への目配りを通して、何らかの動きの発現を捉えたならば、その動きの発現に対して応答するような事態を設定する、カ) 一貫した働きかけと長い時間軸での状態把握が必要とされている。こうしたことが求められる教師に、疲労や行動コード化の変動が生じる可能性は低くないだろう。また、対象児の行動が持つ意味の理解が深まる過程で、実は違う意味だと気づき、コード化の修正が必要になるかもしれない。ある動きが発現した様子を状況とともに、教師側の捉えや解釈についてもわかるように記述しておくことは、こうした事態への対応を取りやすくすると思われる。

##### 2) 手続き要因

観察対象となる行動の定義、数、観察単位の長さ等が、信頼性に影響する代表的な手続き要因である。例

えば、定義が曖昧なために、複数の観察者が同じ行動に対して異なるコードを当てることはよくある。その場合、行動の操作的定義を見直し、判断基準を明瞭化させる必要がある。さらに、事前のトレーニングで観察者間の一致率が十分高くなるようにすることも推奨される。

小島(2016)は、行動評定を行う際には、「微笑む」「触る」等判断が容易な行動カテゴリーと、「指示する」「教える」のように判断しにくい行動カテゴリーとがあり、後者は観察者間の判断が分かちやすいと指摘する。「指示する」行動は、言語的な働きかけが主で、その時の口調や声のトーン、前後の文脈等、一貫すると冗長で曖昧だが実は重要な意味を含む情報を参照する必要があるため、操作的な定義や判断の基準を定める際により慎重な対応が求められるとしている。Pellegrini(1996)は、観察データを巨視的—微視的、高一低の推論の次元に沿って整理し、妥当性の向上について論じている。微視的測度は通常身体レベルでの記述であり、「目を開く」等の単純で観察可能な行動である。巨視的測度は下位の要素をまとめたものであり、例えば、巨視的測度である「関心がある」は、顔を向ける、じっと見る、何度も見る、微笑等いくつかの微視的測度をまとめたものである。高い推論は観察不可能な構成概念で、心地よい等の理論的なカテゴリーが該当する。低い推論は直接観察できるもので、筋緊張が緩む、微笑、声を出す等である。これらを組み合わせた4つの次元(微視的—低い推論、巨視的—低い推論、微視的—高い推論、巨視的—高い推論)それぞれの特徴に応じた妥当性の検討は、行動の操作的定義に役立ち、観察の信頼性を高めると思われる。

道城(2018)は、ヒューマンエラーを減らすために、観察単位を考慮すべきであるとしている。観察者のヴィジランスには限界があり、短い観察を何度も繰り返すほうがエラーは出にくくなることのほか、観察対象者の発達段階に応じて、観察単位の長さを変える必要性についても述べている。例えば、幼い子どもの行動は全体的にゆっくりであるため、インターバルを長めに設定しても観察できるが、年齢が上がると行動スピードが上がるためインターバルも調整を要するという。

ここで取り上げた観点を参考に、観察手続きを事前に整備し、十分なトレーニングを行って、観察データの信頼性を高めることは、重度・重複障害児の観察においても大切である。

### (3) 観察を用いた研究・実践の再現可能性

測定の一貫性は、再現性で説明することもできる。心理学評論第59巻1号は、心理学研究の再現可能性に関する特集号であり、小島(2016)は論文「人間の観察研究における再現可能性の問題」において以下のように論じている。まず、心理学研究で再現可能性は、仮説検証型の実験室実験を前提に議論されているが、実験室実験で議論されるような追試や再現可能性は、観察された事象を丁寧に記述・記録することを通して新しいものの見方を説き起こす仮説生成型の研究になじまない。次に、研究ジャーナルでは、字数制限等の制約から、正確な追試に必要な、各行動の細やかな説明や具体例から評定基準に至るまでの記述がされていない。さらに、自然場面には操作できない要因が数多く存在し、無理をしてオリジナル研究の観察条件に近づけようとする、自然場面での観察が重視する生態学的妥当性(Bronfenbrenner, 1979)が損なわれ、研究自体が成り立たなくなる可能性がある。そして、Finkel, Eastwick, & Reis (2015)や麻生(2009)、佐藤(2006)らの見解を踏まえ、観察研究において再現可能性を高める方法を提案している。その方法とは、観察状況や観察者・被観察者の関係性、観察者の立ち位置、データの集め方や分析プロセスに至る一部始終を可能な限りオープンにし、差異を意識した追試を行えるよう配慮することや、その研究論文を読んだ読者が書かれていることを了解し、場合によって追体験できるようにすることである。こうした取り組みが、実験室研究での追試に代わる、結果の信頼性、妥当性になるとしている。

障がいの重い子どもの事例研究会(2018a;2018b)は25年間にわたる実践研究から、特に現代的意義のある事例を抽出し、2冊の書籍にまとめている。学術ジャーナルにある事例報告よりも厚い記述がされており、係わり手がどのように対象児の動きを捉え、その意味を仮定し、どのように文脈との照合や分析を行わない



から解釈の妥当性を確かめ、応答的係わりを展開したのかについて知ることができ、学ぶことが非常に多い。小島(2016)の言うように十分な情報があることの有用性を実感できる。それでもなお、紙幅の制約から記載できなかったことは多いと推察される。実際、この係わり手はなぜこのように受け止めたのだろうか、発語のある事例ではどのようなやりとりが交わされたのだろうかと思うことは多々あった。筆者の経験不足による部分も大きい。仮にさまざまな違いを考慮した上で指導を再現するとすれば、より詳細な情報や動画の提供等が必要になる。反面、観察は時間的コストが高いため、多忙な教師が手続きの検討や記録、分析、他の人に分かるような整理やまとめのための時間をどう確保するかは課題であろう。

#### 4. おわりに

重度・重複障害児の実態把握や自立活動等の指導効果の評価において、日常の自然な場面における観察は、大きな役割を果たす。しかし、適切な理論や手続きに則って行われない自己流の観察法は、主観的になりやすく、子ども理解や指導効果評価のエビデンスとしては不十分である。本研究では、心理学領域における伝統的な観察手法を概観し、結果の一貫性や妥当性を高めるための従来の手続きに加え、仮設生成型の観察研究を想定した再現性を高める工夫を取り入れることによって、重度・重複障害児の指導にあたる教師は、対象児の理解や評価に利用できる観察データを得られることを示した。

重度・重複障害児の観察では、係わり手の働きかけや意図・解釈も含めた記述が大事であることはすでに触れた通りである。これらの質的データを集約する際には、別の心理学手法を利用することができる。例えば、観察記録で収集したデータをエピソード記録としてまとめる方法やグランテッド・セオリー・アプローチを用いて質的データであるエピソードを集約し、仮説を生成し、理論化すること等である。重度・重複障害児の教育や研究において、これらの手法をどのように活用することができるのかについて、今後検討していくことが望まれる。

#### 引用文献

- 姉崎弘 (2007) 特別支援学校における重度・重複障害児の教育. 大学教育出版.
- 麻生武 (2009) 「見る」と「書く」との出会い. 新曜社.
- 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.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge MA: Harvard University Press. 磯貝芳郎・福富護訳(1996)人間発達の生態学—発達心理学への挑戦. 川島書店.
- 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.
- Finkel, E. J., Eastwick, P. W., & Reis, H. T. (2015). Best research practices in

- psychology: Illustrating epistemological and pragmatic considerations with the case of relationship science. *Journal of Personality and Social Psychology*, 180, 275-297.
- 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦 (2001) 心理学研究法入門：調査・実験から実践まで. 東京大学出版会.
- 原野明子 (1997) 第2章 事象見本法の理論と技法. 中澤潤・大野木孔明・南博文(編著), 心理学マニュアル観察法. 北大路書房, 124-35.
- 平井洋子 (2016) 妥当性理論の歴史的変遷と心理学研究への適用に関する一考察—Standards を中心に—. 首都大学東京自分子学報, 512(4), 15-26.
- Horn, E., Parks, S., & An, Z, G. (2019) Inclusive Special Education for Young Learners with Severe and Multiple disabilities. Obiakor, F.E. and Bakken, J.P. (Ed), *Special Education for Young Learners with disabilities (Advances in Special Education)*, 34, 119-137.
- 細瀨富夫 (2018) 障害の重い子どものコミュニケーションの力を育てる. 肢体不自由教育, 235, 4-9.
- 細瀨富夫 (2019) 超重症児の内面世界と教育的対応の課題. 障害者問題研究, 47(2), 90-97.
- 川住隆一 (2018) 遷延性の重度意識障害を呈する超重症児の理解と支援. 日本重症心身障害学会誌, 43(1), 9-14.
- 小島康生 (2016) 人間の観察研究における再現可能性の問題. 心理学評論, 59(1), 108-113.
- 小島康生 (2018) 実践研究における行動観察の方法. 本郷一夫編著, 実践研究の理論と方法. 金子書房, 45-55.
- 松浦均 (2008a) 序. 松浦均・西口利文(編), 心理学基礎演習 vol.3 観察法・調査的面接法の進め方. ナカニシヤ出版, 1-3.
- 松浦均 (2008b) 第1部1章観察法とは. 松浦均・西口利文(編), 心理学基礎演習 vol.3 観察法・調査的面接法の進め方. ナカニシヤ出版, 7-11.
- 道城裕貴 (2018) 第6章観察データの信頼性と妥当性. 三浦麻子(監修), なるほど! 心理学観察法. 北大路書房, 74-90.
- 南博文 (1997) 3章 参加観察法の理論と技法, 中澤潤・大野木孔明・南博文(編著), 心理学マニュアル観察法. 北大路書房, 36-45.
- 西口利文 (2008) 第1部2章観察の手法. 松浦均・西口利文(編), 心理学基礎演習 vol.3 観察法・調査的面接法の進め方. ナカニシヤ出版, 12-16.
- 中澤潤 (1997) 序章 人間行動の理解と観察法. 中澤潤・大野木孔明・南博文(編著), 心理学マニュアル観察法. 北大路書房, 1-12.
- 名越斉子・葉石光一 (2020) 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—. 埼玉大学紀要教育学部, 69(1), 124-142.
- Macy, M. & Bagnato, S. (2010) Keeping It “REAL” with Authentic Assessment. *NHSA Dialog A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 13(1), 1-20.
- 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)  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/15/1399950\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/15/1399950_2.pdf) (2021/3/22 最終閲覧)
- 文部科学省 (2018c) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学

部) (平成30年3月)

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf) (2021/3/23 最終閲覧)

村山航 (2012) 妥当性 概念の歴史的変遷と心理測定的観点からの考察. 教育心理学年報, 51, 118-130.

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.

大川弥生 (2006) ICF(国際生活機能分類) - 「生きることの全体像」についての「共通言語」 -, 第1回社会保障審議会統計分科会生活機能分類専門委員会参考資料3,

<https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000002ksqi-att/2r9852000002ksw.pdf> (2021/3/22 最終閲覧)

Pellegrini, A., D (1996) *Observing Children in Their Natural Worlds: A Methodological Primer*. 大藪泰・越川房子(訳) (2000) 子どもの行動観察法. 川島書店.

佐藤郁哉 (2006) フィールドワーク増訂版 書を持って街へ出よう. 新曜社.

鈴木康之・田中賢・山田美智子 (1995) 超重症児の定義とその課題. 小児保健研究, 54, 406-410.

田中善大 (2018) 第4章連続記録法と事象見本法. 三浦麻子(監修), なるほど! 心理学観察法. 北大路書房, 43-54.

The Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (2014) *DEC Recommended Practices: Assessment*. [www.dec-sped.org/recommendedpractices](http://www.dec-sped.org/recommendedpractices) (2021/3/23 最終閲覧)

土谷良巳 (2017) 重複障害教育の研究動向「係わり合う」教育実践研究の進展. 柘植正義 & 「インクルーシブ教育の未来研究会」(編著), 特別支援教育の到達点と可能性-2001~2016年: 学術研究からの論考. 金剛出版, 150-153.

やまだようこ・麻生武・佐藤達哉・能智正博・秋田喜代美・矢守克也 (2013) 質的心理学ハンドブック, 新曜社.

(2021年3月31日提出)

(2021年5月10日受理)