

障害児教育における教育目標, 教育評価についての検討  
—重症心身障害児を中心に—

三木裕和\*

Examination of Educational Objectives and Educational Evaluation  
in Special Needs Education  
Focusing on Children with Severe Motor  
and Intellectual Disabilities

MIKI Hirokazu\*

地域学論集（鳥取大学地域学部紀要）第8巻 第3号 抜刷

REGIONAL STUDIES (TOTTORI UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF REGIONAL SCIENCES) Vol.8 / No.3

平成24年3月30日発行 March 30, 2012



# 障害児教育における教育目標、教育評価についての検討 —重症心身障害児を中心に—

三木裕和\*

## Examination of Educational Objectives and Educational Evaluation in Special Needs Education Focusing on Children with Severe Motor and Intellectual Disabilities

MIKI Hirokazu\*

キーワード：障害児教育, 教育目標, 教育評価, 重症心身障害児

Key Words: Special Needs Education, Educational Objectives, Educational Evaluation, Children with Severe Motor and Intellectual Disabilities

### はじめに

近年、障害児教育における教育目標、および教育評価に関して、その「客観性」を求める考え方が、異常と言えるほどに強くなっている。従来、教育実践現場でよく使用されてきた表現、例えば「〇〇を楽しむ」「△△を味わう」など、児童生徒の内面を推測するような文言は、あいまいで主観的だと忌避され、「客観的に測定可能なもの」「達成できたかできなかったか、明確にできるもの」だけを教育目標、教育評価にするよう指導する風潮が広がっている。

こういった傾向は、現行学習指導要領（2009年3月公示）によって、すべての障害児に対する個別の指導計画の作成が義務づけられる過程で特に強まった。個別の指導計画に教育目標を記入する場合、「集団的な音楽活動の高揚感を楽しむ」などという目標は表現の修正を求められることが多い。その理由は「高揚感を楽しめたかどうか、客観的に測定することができないから」であり、望ましい表現として「〇〇という曲に合わせて、声を出す」や、「テンポに合わせて楽器を叩く」など、具体的な行動目標が例示されることもある。

教育委員会や学校管理職による指導場面だけでなく、ともに教育指導に当たる教員の中にもこの考え方は深く浸透を見せている。これを「子どもたちの変容を願う熱心さ」と解釈することも可能ではあるものの、障害児に向けられる、あまりにも実利主義的で性急な視線に違和感を感じる教員も少なくない。

知的障害、身体障害ともに重度とされる重症心身障害児（以下、重症児）教育にあっても、同様の事態が進行している。ある学校では、客観性をもった目標として「立位台での立位訓練を10分間、嫌がらずに受けることができる」が掲げられていたりするが、これはもう教育目標の範疇にさえないものだ。

---

\*鳥取大学地域学部地域教育学科

10分耐えることの意味も不明なまま、毎朝、励まされつつ立位訓練に臨む子ども。翻って考えるまでもなく、「不快な訓練を嫌がる」という表現を持つ方が、「がまんして立っている」より、ずっと自由度は高い。教育は、むしろ、それを志向すべきではないだろうか。

## 1 障害児教育分野における、教育目標、教育評価に関する傾向

ところで、教育目標、教育評価の「客観性」が強く主張され始めたのはいつであろうか。

### (1) 東京都「障害のある児童・生徒のための個別指導計画 Q & A」1997年

筆者はその端緒を、東京都教育庁が1997年2月に発行した「障害のある児童・生徒のための個別指導計画 Q & A」に見る。東京都教育委員会が主管する心身障害児教育開発委員会の3年間の研究をまとめたこの冊子は、一般刊行されることはなかったものの、障害児教育関係者の間では評判をよび、官公庁出版物としては珍しくベストセラーとなった。注目を集めた理由は、アメリカのIEPを参考にした教育の個別化、教育目標・評価の「客観性」にある。

「はじめに」において、「個に応じた指導を充実させるためには、個人別に用意された指導計画を作成し、それに基づいた指導を行うことにより、児童・生徒の指導目標、指導内容・方法、評価の個別化を図ることが大切であると考えます<sup>(1)</sup>」と、教育の個別化を宣言し、続けて、「この教育は、言うまでもなく、一人一人の障害の状態や発達段階に即して、個人別に計画されるべきであるという基本理念は、私たちの先輩がかなり以前より、提唱していたという事実があります<sup>(2)</sup>」とする。

障害児教育の歴史の中で、子どもたちを一人ひとり正確に把握するということは多くの人の共通認識となってきたが、だから教育活動が個人別に計画されるべきだということは、また別の話である。個人を正確に捉えることが、個的の指導形態につながるとは限らないのだ。しかし、「個人別の実態把握→個別の指導形態」の思想はこの冊子の基調をなすものであり、偶然に書かれたものではない。

教師の集団指導体制についても、「みんなでみんなを見るから、一人一人が責任をもって」とされ、その集団性が否定される。子どもの学習集団も「障害のある子どもたちの状態の改善について、適切な指導の手だてを講じることなく、集団の働きかけ（グループダイナミクス）のみに委ねるのは指導者としては無責任」とし、集団学習への嫌悪感を色濃く滲ませている<sup>(3)</sup>。

重症児の教育実践論に話が及んでも、この傾向はおさまらない<sup>(4)</sup>。

「いわゆる重症心身障害児と呼ばれている重複障害児も、ここでは、重複障害児に含めて考えます」という同義反復の断りがあった上で、「重複障害児は、標準化された検査による実態把握が難しい場合があります。そのような時は、保護者や医師からの情報を収集する方法と、児童・生徒を観察し、行動などの特徴を明らかにする行動観察法が、実態把握の中心になります」としている。手元にある知能検査が発達年齢三歳以上を対象とするからといって、重症児に対する発達の理解をさっさと諦める潔さには驚くほかない。障害の重い子どもは、家族情報、医療情報に加えて、観察可能な行動の事実を積み重ねていけば、その子の姿が見えてくるとする子ども観である。

こういった子ども理解の上に、「指導目標の設定」が登場する<sup>(5)</sup>。

目標設定については、その「客観性」が強く求められ、「抽象的な表現になっていないか」「達成可能な面に目を向けているか」「具体的な変容が評価できるか」などのチェックをすとしており、主観的な表現は厳しく退けられる。

このように、この冊子は、教育形態の個別化と教育目標の「客観性」をセットにした形で障害児教

育を説明しようとしているが、興味深いのは、話題が教育実践に移ると論調がかなり変わることである。これはこの委員会に学校現場の教員が多く参画しており、自らの教育実践を語る中で明らかとなる。

「肢体不自由  
養護学校で最も  
障害の重い児童  
・生徒」の個別学  
習<sup>6)</sup>では、「人工  
呼吸器を着けてお  
り、骨折の危険が  
あるため抱くこと  
ができず、床上の  
みの授業」という、  
いわゆる最重度の  
事例が紹介されて  
いるが、その授業  
の「ねらい」は「グ  
ロックンの曲を楽  
しむ」「ハーモニ  
ーを楽しむ」「全  
身の揺さぶりを楽  
しむ」など、子ども  
の内面の変化が  
教育目標として明  
記されている。また、  
児童の実態につ  
いても「視覚障  
害がありますが、

図1 東京都研究冊子より、指導案

表7. 個人学習指導案（授業で期待する本人の姿）					
	内容	ね ら い	教師の支援	予想される活動	評価・備考
養護 ・ 訓練	あいさつ ・言葉か け、歌	・はたらきかけに気 付く、表情や目の動き で表す。 ・準備の物音に注意を 向ける。	・始めに言葉かけのみを 行い、次に顔をなでなが ら言葉をかける。 ・グロックンで曲を弾い た後呼名を行う。	・目を大きくする、瞳を 呼ばれた方に向ける。 (寝ている場合は目を開 ける) ・音（グロックン、呼名 の声）のする方向に瞳を 寄せる。	
	清拭	・タオルで拭かれてい る感触に気付く、その 部分に注意を向ける。	・暖かいタオルで、顔手、 足を拭く。言葉をかける。	・拭かれている方に瞳を 寄せる、もしくは、瞳が 上転する。	
	グロック ン演奏を 聞く	・グロックンの曲を楽 しむ。好きな曲にはよ く集中する。 ・ハーモニーを楽し む。	・音の方向が分かるよう にグロックンを弾きグロ ックンの位置を変える。 ・短音の演奏と合奏を交 互に行う。	・音の方向に目を寄せ て、次に瞳を少し上転さ せるようにして聴く。 ・頬がゆるむような良い 表情を見せる。	
	歌遊び	・全身の揺さぶり（水 平方向）を楽しむ。 ・触れられていること に気付き、注意をする。	・背中と膝の下に手を入 れて、曲に合わせて水平 方向に軽く揺さぶる。 ・手から腕に触れていく 遊びを行う。	・落ちついて、びっくり しない。 ・笑顔が出る。 ・触れられている方向に 瞳が向く。 ・瞳が上転する。 ・終わりの所で息を詰め る。 ・唇を動かす。	
	チャイム	・チャイムを鳴ら	・スイッチ（唇で押す		

音のする方向に瞳を寄せて注意を向けることができ、歌では、ハーモニーを楽しむことができるようになってきています」とされ、感覚器官の働きを目標として掲げるだけでなく、子どもの精神活動と結びつけようとする姿勢が顕著に見てとれる。

人工呼吸器装着の子どもは医療的ニーズも高く、授業内容、形態は安全管理面から制約を受けることが多い。教育は、ともすると「授業らしい授業」から離れ、医療的ニーズにこたえること、身体的な課題に取り組むことが中心となる。「自立活動中心の教育課程」で説明されるケースと言えるが、ここでは、音楽という文化を授業として正面から取り上げ、最重度の子どもであっても、その楽しさを感じることができる学習主体として尊重しようとしている。

この冊子が冒頭に宣言した障害児教育観とはかなり異なる実践が、冊子が後半に進むにつれ登場してくる。この矛盾にこそ、この冊子の魅力があるといっている。

しかし、この実践も、目標設定が「抽象的な表現になっていないか」「達成可能な面に目を向けているか」「具体的な変容が評価できるか」などのチェックから逃れることはできない。子どもが音

楽を楽しめたかどうかは、行動目標によってのみ評価されることになる。

学習指導案に見るとおり(図1)、「予想される活動」「児童がみせてほしい(見せてくれるはずの様子)」が記入事項として設定しており、それは「客観的に判断できる具体的な内容」「ねらいにむすびつく活動」であることが要件となっている。「グロッケンの音のする方向に瞳を寄せる」「瞳を上展させる」「びっくりしない」「笑顔が出る」などの「予想される活動」を「○」「△」「OK」などで評価するとなっているが、最重度の子どもの笑顔を本当に「○」「△」「OK」で「客観的に判断できる」のであろうか。逆に言えば、教師の主観をまったく排除し、なおかつ観察できるような歴とした笑顔は、最重度の子どもにおいて目標として適切なのだろうか、という疑問が生じる。

内面の変化を志向する授業も、それを評価する場合は客観的に観察可能なものに頼るほかないとする、考えてみれば実に素直な教育思想ではあるが、ここにこそ、重症児など、障害の重い子どもの教育目標、教育評価に関する重要な論点が潜んでいる。

(2)京都市、文部科学省研究開発学校特殊教育部門研究指定、2003年

教育目標、評価の「客観性」の流れに影響を与えたのは東京都の研究だけではない。

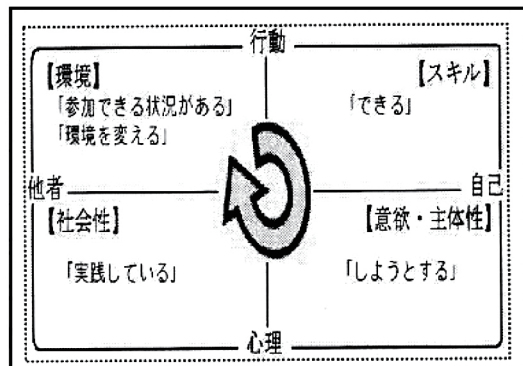
京都市では、市内の養護学校を総合制・地域制養護学校に再編する計画に合わせ、文部科学省研究開発学校特殊教育部門の研究指定を受け、2000年より3年間の研究が行われた。ここでは、「個別の指導計画を作成するときの基本的な考え方」として、「環境」「スキル」「意欲・主体性」「社会性」からなる四領域で実態把握をし、短期目標を設定するとしているが、それは「右回りスパイラル構造仮説」という独特の理論から成り立ち、平明に理解することが困難な仕掛けとなっている(図2)。しかし、教育目標、教育評価に関しては「客観性」への強い志向があり、そこだけは容易に理解可能である。

「目標を行動目標として、『児童生徒の行動の変化を第三者に具体的に伝達できる』というように、行動的に記述する。言い換えると、どのような行動を取り上げるかを明記して、第三者が目標の達成を評価できるようにする」とする<sup>7)</sup>。「右回りスパイラル構造仮説」では、意欲や主体性という観点が示され、子どもの内面に関する用語も頻繁に登場するものの、実は、それらすべての用語はこの行動目標にたどり着く。

個別の指導計画の記入例も示されているが、秀逸なのは、その書き直し事例である。ここでは、数度にわたる書き直しが例示されている。

自閉症児の授業において、「見通しをもって行動する」「次の授業は何か、スケジュールボードを利用して分かる」などの目標は具体的でないとして、受容されない。「スケジュールボードを見て、次の授業の場所へ自分から行動する」と書き改められたものも、これも、評価が人によっていろいろであるとして不十分。「スケジュールボードを見て、次の授業の場所へ自分から移動できる場所が5カ所はある」「スケジュールボードを見て、次の授業の場所へ1日に2回は自分からは移動できる」でやっと合格となっている。

図2 京都市研究冊子より、  
「右回りスパイラル構造仮説」



本来、「次の行動を自発的に行う」というセルフオリエンテーションの成立は、教育内容と発達要求が合致してこそ成り立つものであるが、それを問う視点はない。

図3 京都市研究冊子より、指導案

2. 本時の授業について (1) 本時の展開		
学習内容	児童の活動	指導者の活動/支援
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ホームルーム教室から移動を始めるときに、本単元のシンボルに触る。</li> <li>○学習教室に入る前に、教室の前の平すりをたどって、本単元のシンボルに触り、指導者と一緒にドアを開ける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○児童と一緒にシンボルや平すりに触る。</li> <li>○音声による言葉かけもする</li> </ul>
はじまりのあいさつ	<ul style="list-style-type: none"> <li>○（指導者の膝に座り）これから、「こっち来て！」の勉強を（本単元のシンボルに触りながら）はじめます。（両手を左右に広げる）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○児童と一緒にシンボルに触ったり動作をしたりする。</li> <li>○音声による言葉かけもする</li> </ul>
あそび!	<ul style="list-style-type: none"> <li>○スイッチを押して、指導者と身体接触を通して遊ぶ。</li> <li>①スイッチを押す。</li> <li>②指導者からのサイン（肩を叩く）で指導者がそばにいることが分かる。</li> <li>③頭や顔に触れてもらって遊ぶ。</li> <li>* 児童が自分の頭や顔に触れて欲しい場所を、触れて欲しい触れ方を自分でする。</li> <li>* 指導者は児童がしたことと同じように児童に働きかける。</li> <li>* 上記を繰り返す。</li> <li>④遊びをやめる合図（手の平を3回叩く）をして遊びを終わる。</li> <li>⑤①～④を繰り返す。</li> <li>⑥バイバイ（指導者が左手を持って左右に振る）をする→指導者は少し離れる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○指導者がそばにすることがわかるように身体に触れる</li> <li>○児童の手の当たるところにスイッチを持っていく。</li> <li>○スイッチを押す前に指導者の膝に乗ろうとしたり、手を取って頭をなでようとしたら一緒にスイッチに触るようにする。</li> <li>○そばにいないことを知らせるために、児童の肩にトントンと触れる。</li> <li>○「してほしいこと」をサインで出したら、同じサインを指導者から児童に繰り返して確認する。</li> </ul>
こっち来て!	<ul style="list-style-type: none"> <li>○スイッチを押して指導者を呼び、指導者と一緒に身体接触を通して遊ぶ。</li> <li>①（叩向けに寝ころんで）スイッチを押して指導者を呼ぶ。</li> <li>②指導者からのサイン（肩を叩く）で指導者がそばに来たことが分かる。</li> <li>③頭や顔に触れてもらって遊ぶ（内容は上記*）</li> <li>④遊びをやめる合図（手の平を3回叩く）をして遊びを終わる。</li> <li>⑤バイバイ（指導者が左手を持って左右に振る）をする→指導者は少し離れる。</li> <li>⑥①～⑤を繰り返す。</li> <li>⑦おわります（両手を顔の前あたりで合わせてから下げる）をして遊びを終わる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○スイッチを児童の左肩から少し離れたところに置く。</li> <li>○そばに来たことを知らせるために、児童の肩にトントンと触れる。</li> <li>○遊んだあとはそのつど、元の場所に戻る。</li> <li>○スイッチに触らないでじっとしていたら、スイッチに触るようにスイッチを動かす。</li> </ul>
おわりのあいさつ	<ul style="list-style-type: none"> <li>○これで、「こっち来て！」の勉強を（本単元のシンボルに触りながら）おわります。（両手を顔の前あたりで合わせてから下げる）</li> <li>○学習教室からホームルーム教室に戻るときに、ホームルーム教室の立体マークに触る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○児童と一緒にシンボルに触ったり動作をしたりする。</li> <li>○音声による言葉かけもする</li> </ul>

(2) 本時の評価  
○好きなことをしてくれていた指導者が離れたときに、スイッチを押せる。

教育内容と発達要求が矛盾する場合、例えば、「次の行動についてよく分かっているが、行こうとしない」もしくは「迷っている」などの場面も評価基準ではどのような評価もされない。教育にとって重要な契機となるはずの矛盾場面を想定せず、自分から移動するということが、自明に「望ましい行動」であるとする思想だ。

教育実践についてはどうか。京都市の研究は知的障害を主なフィールドとしているが、重症児の実践も一部紹介されている<sup>(8)</sup>。

紹介される事例は、ケーキ作りの実践であるが、ねらいは「ごっこ遊びの中で、『ちょうだい』の身振りを使って友だちとやりとりをする」とされている。

しかし、指導案を読むと、「ケーキの飾り付け」が題材であり、ねらいが「ちょうだい」行動の獲得というのは教育目標が値切れすぎの感がある。

飾り付けの中でおいしそうに変化していくケーキを見て、感情が高まること、自分も飾り付けに関わりたくと願うこと、それが自発的な行動、動作に結びつくこと、結果を集団で共有することなど、この授業で伝えるべきことは豊かに設定できるし、実際には教師がそれを意識しないはずはないと思われるが、少なくとも指導案からは読み取れない。

仮に、「ちょうだい」行動を主要なターゲットにするにしても、「ちょうだい」行動にはそれを支

える感情の高まりが必要である。友だちや教師に対して、やりとりを求める気持ちが湧き起こってくるような指導過程こそが命となるはずだが、その検討も記されていない。

スイッチ学習も紹介されている(図3)。最重度の児童に対して、「スイッチを押して教師を呼ぶ」というコミュニケーション行動をねらいとした授業であるが、ここでも「教師を呼び寄せたい」という内的高揚を作り出す過程の記述が不十分ではなからうか。

授業の前半に「あそぼ!」という学習内容があり、それを通じて、やりとりの要求が高まるのだらうと推察されるが、簡単な身体接触が中心で、歌や教具を交えて情動的な高揚感を形成しようとする様子は伺えない。重い運動障害に向き合いながら、それを越えてスイッチを押すということには、それにふさわしいエネルギーが子どもの中に蓄えられなければならないのだが、感情を持つ主体として子ども理解が、残念ながら資料からは読み取れなかった。

実際には多くの教師がまじめに取り組んでいるのであろう。しかし、京都市の教育目標、評価の思想には「客観性」への強い傾斜が見られ、それとの整合性に欠ける指導案は採用されなかったのではないか。

報告書に繰り返し登場する、子どもの「意欲」や「主体性」などの用語はそれ自身、教育目標として自立的に扱われることはなく、行動目標に従属することによってしか価値を見いだされていない。教師とのやりとりや友だちとの遊びも、それ固有の価値からではなく、行動目標への貢献度から測られるものに堕している。

京都市の研究は、教育目標、評価に関する研究にとどまるものではない。教師の階層的序列化を意図した学校システム、多数の教員を学級担任から引きはがすセンター化など、大がかりな学校経営構想である。東京都の研究が指導の個別化とセットであったことを考えると、教育目標、評価の「客観性」への志向は、教育課程、学校経営など、学校のあり方そのものを根本から突き動かそうとするものとして提起されたと言える。

### (3) 文部科学省、学習指導要領に関する通知、2010年

近年の文部科学省の動きとしては、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」を受け、初等中等局長名で「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善などについて」と題する通知(2010年5月)が出されている。

通知の中では、「障害のある児童生徒の学習評価の考え方は、障害のない児童生徒と基本的に変わらないが、個々人の学習状況を一層丁寧に把握し、特別支援学校では個別の指導計画の作成が義務づけられたので、その計画に基づく学習状況や学習結果の評価を行う」としている。

ここでいう「障害のない児童生徒の学習評価」とは、従来の相対評価を改め、絶対評価を採用したこと、つまり目標準拠評価のことであるが、障害児の場合、目標を示すとされる学習指導要領はそのままでは教育目標とすることはできない<sup>(9)</sup>。そこで、各実践現場では、準拠すべき教育目標と教育評価について自由な検討が行われている現状にある。そのすべてをここで詳細に述べることはできないが、目標準拠評価という呼びかけに呼応する形で、「目標の具体性を高める」研究が勢いを得ている印象が強い。

重症児に関連する研究で言えば、日本肢体不自由教育研究会は『専門性向上につなげる授業の評価・改善』の中で次のように述べている<sup>(10)</sup>。

「目標を具体的にするときには、明示性の低い表現を見つけ、どのような意図でその言葉を使ったの



か、条件や範囲を具体的に明示する必要があります」『分かりにくい』『評価しづらい』などと思われる目標は（中略）、①抽象的、②複数の要素が含まれている、③範囲が広すぎる、の3つに集約できました」

肢体不自由教育における専門性の向上には、「誰が判断しても同じ解釈に」なるような教育目標と評価が不可欠であるとしている。この実践研究が前出の東京、京都の延長線上にあるかどうかは即断できないものの、障害児教育における「客観性」への志向は裾野ひろく広がっていると考えてよい。

## 2 障害のある子どもの教育目標、教育評価をどう捉えるか

### (1)教育目標、および教育評価の「客観性」

障害のある子どもの教育において、近年強く求められている「客観性」の要求は、障害のない子どもの教育で取りざたされている目標準拠評価とは、実はまったく異質のものである。これを理解しないと問題は見えてこない。

障害のない子どもの教育における目標準拠評価への志向は、本来的に「すべての子どもたちの学力保障をめざす」ものであって、「できる子とできない子がいることを前提とする宿命論的な教育観の下に、集団の順位を排他的に競争させるもの」からの脱却を意味している<sup>(1)</sup>。「相対評価から絶対評価へ」の文脈の中でこそ目標準拠評価は理解されるのであって、障害児教育分野で重宝されている「誰が判断しても同じ解釈に」というスローガンは、目標準拠評価の表面をなぞったものでしかない。

障害児教育分野の「客観性」への志向は、目標準拠評価ではなく、むしろ、「評価目標を行動的用語で表現する」評価方法なのである。

梶田叡一は次のように述べている。

「評価の客観性をめざす動きとして、第5に、評価目標を行動的用語によって表現しようという発想、すなわち行動目標の設定という考え方を挙げておきたい。（中略）具体的には評価の基準をだれでもが客観的に観察しうる外的行動の形で表現し、操作的客観的な形で評価を可能にしようというわけである。（中略）このような考え方に対しては、客観テストに対する場合と同様の批判を受けることが多い。たとえば、このような形で表現しうる目標とは個別的な知識や技能にかかわるものでしかなく、教育目標の中核的部分である高次の知的能力とか情意的特性などが結果として無視されることになる、といった批判である。しかしながら、もっと根本的な批判は、行動目標の考え方が『学習とは行動の変容である』という行動主義的・操作主義的な学習観を前提としている点に向けられているとあってよい。」

前述の東京、京都などの研究は、梶田の言うように、評価基準を、だれでもが観察しうる外的行動に限定しており、子どもの内面を推測する表現は忌避されている。教育目標に「高次の知的能力とか情意的特性」が登場しないのも共通している。

これは、障害児教育における、特に自閉症教育における、行動主義心理学の支援プログラム（行動変容プログラム）の広い浸透と深く関連しており、それは自閉症にとどまらず、知的障害、肢体不自由、重症心身障害など、障害の種類、程度を問わず、その影響を広げていると言える。

梶田は次のように続ける。

「たしかに、あらゆる学習は、もしそれが有効なものであるならば、いつかは必ずその人の行動に

何らかの変化をもたらすだろう。しかしながら、学習後かなり時間が経過した後において行動変化が生じたり、また変化のあり方が人によって異なっていたり、あるいは、何らかの形で特定しがたい人格全般にわたっての行動変容であったりするならば、明確な形で一義的に観察しうる行動として目標を定義し、その達成状況を客観的に把握しようという行動目標の考え方は、実際上適用できなくなってしまうのである<sup>(12)</sup>

「評価目標を行動的用語で表現する」ことへの危機感を感じる実践家は少なくないが、その深刻な不安は梶田の指摘とみごとに一致する。

障害児教育分野で広がりを見せる『学習とは行動の変容である』という行動主義的・操作主義的な学習観は、知的障害のある子どもたちに対して、次のような教育観を導いている。

- ①知的能力、知的活動の軽視、ないし無視
- ②情意的能力、情意的活動の軽視、ないし無視
- ③行動変化のタイムラグの軽視、ないし無視
- ④行動変化の個性差の軽視、ないし無視
- ⑤評価されにくい人格的変容の軽視、ないし無視

## (2) 重い知的障害のある子どもの感情、知的能力

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」（2007年11月）では、学力の重要な要素として「①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③学習意欲」の三点を示している。情意と知的活動の二元論的などらえ方など、気になる点はあるものの、障害のない子どもの教育においては、子どもの精神活動全体を視野に入れた教育目標が志向されていると言える。

しかし、これに対して、「行動的用語によって規定される教育目標・教育評価」に代表される障害児教育観は、子どもの精神活動の中から、情意と知的活動に関するものを排除することで、その「客観性」を得ようとする、実に特異な試みとなっているように映る。

行動主義心理学の始祖ワトソンは、「心理学は行動の科学であって、意識の科学ではない」「心理学の目的は、人間の行動の予測と制御である」「方法は観察、実験、テストなどの客観的方法のみを用いる」「概念は、刺激・反応・習慣といった行動的概念でなければならない」「人間の行動と動物の行動の間には本質的な相違はなく、動物実験によって人間行動の基本原理を見いだすことができる」などの主張を行った。その後、この心理学は「私的出来事の意識には手をふれず、行動を対象としなければならない」という方法論的行動主義へ発展したとされる<sup>(13)</sup>が、「行動的用語によって規定される教育目標・教育評価」の教育観と、なんと親密な思想関係にあることだろう。

このような心理学が存在することが問題だというのではない。これを、そっくりそのまま、無批判に学校教育に引き写すことの危険性を筆者は指摘するものである。

知的障害のある子どもの感情、知的能力を、目に見える明らかな行動によってのみ評価しようとする教育観。それは、少なくとも学校教育において、子どもたちの本当の姿を捉えるものにはならないだろう。

長く重症児医療に従事した医師、高谷清は近著で次のように述べている。

「反応がないから『意識がない』と言えるだろうか。近年よく知られるようになった『筋萎縮性側索硬化症 (ALS)』は、運動神経が侵されていく病だが、感覚器、感覚神経は侵されない。末期になると『閉じこめ症候群 (ロックド・イン・シンドローム)』の状態になることがある。身体はまっ

たく動かなくなり、自分からは発信ができない。しかし本人の意識は清明であり、皮膚の感覚もあり痛みも感じるし、声や音も聞こえ、目も見え、周囲の状態はすべてわかる。しかし外部から見ると、本人はまったく動くことがなく反応がなく、何も感じていないし、考えていないし、意識がないように見える<sup>(14)</sup>。」

「近年よく知られるようになる」まで、この人たちは「意識がない」と判断されていたのである。

他にも、札幌麻布脳神経外科病院で、「無動性無言症状」を示す重症の意識障害患者を看護し続けた紙谷克子は、多くの事例で、自らの予測が大きく覆され、意識がないと思われていた患者と何らかの「コミュニケーション」ができるようになった事実を驚きの筆致で報告している<sup>(15)</sup>。

これらの事実が指し示すものは、人間の感情、知的活動は「だれでもが客観的に観察しうる外的行動」に限られるものではないということである。重症児に関わる多くの実践家が実感するように、「私たちが『分かっている』以上に、この子たちは『分かっている』」のである<sup>(16)</sup>。

重症児学級の朝の会。

みんなで車座になり、挨拶をする。子どもたちは、重い知的障害と運動障害をもっており、通常のような挨拶や受け応えはできない。教師集団が歌を歌い、「○○ちゃん、○○ちゃんはどこですか？」と問いかけ、返事を待つ。子どもは教師と視線を合わせることもしないし、手を動かすこともしない。返事のような声を出すこともない。抱っこしている教師は、自ら返事をしない子どもに代わって、「ハイ」と声を出したり、子どもの手をとって上に上げたりする。

しかし、よく見ていると、自分の順番が終わり、隣の子どもの番になった頃に表情が和らぎ、ため息をついたり、時には微かな声が出る、手がわずかに動くなどの変化を見ることがある。間をおいて、挨拶を内面化する過程であると言えるが、大切なことは、自分の挨拶の時に、それを理解できているからこそ、オンタイムでそれに反応できないということだ。分かっているからこそ行動に表れないという逆説をよく踏まえて臨まなければ、障害のある子どもを理解することはできない。

「では、間をおいて、行動観察することを評価に入れればよい」という話ではない。

子どもの感情、知的活動を、あらかじめ行動的用語として評価基準に設定することは、自ずから限界がある。障害があることによって、内的要求と外的行動の間に矛盾が生じやすく、迷い、ためらい、あきらめなど、行動生起を阻害する要因が発生する。常にそれと向き合っている子ども。この姿を理解することこそが、教育評価の基礎となるものだ。

### (3)義務教育就学前後の発達段階

では、教育評価を客観的に行うことは不可能であろうか。筆者はそうは考えない。それは、子どもの発達段階と深く関係する問題と考えている。

白石正久は、5.6歳の子どもの地図を描かせる課題を与えると、それまでの「創造性のおもむくままに、実際には存在しない世界が迷路を構成」する4歳児とは異なり、「現実の世界で自分たちの生活において価値を持っている空間」が描かれるようになること、また「自分にとって意味のあるものだけではなく、だれが見ても目印として役に立つものが書き込まれていく」としている。

これは、描画において「自分の前、横、後ろを描く」こと、視点を自分の外に移す力などと内的関連を持ち、「教える力、感情を訴える力」の表れともなる<sup>(17)</sup>。

さらに、鳥居昭美は、6歳になると、はなしことばを内言化し、思考の道具に高めることで「模様づくりの絵」が描かれるようになること、7歳になると「見れば分かる絵」が描かれるようになるとした<sup>(18)</sup>。

これらの過程は、子どもの知的活動に客観性が備わること、自己の感情や思考を対象化し、客体化することで、第三者に伝達可能なものにするを示している。「見れば分かる絵」を描くということは、描かれる過程を知らない人を前提に、意味のあるひとまとまりのものを形作ることができるということだ。子どもの知的活動が、その場に從属することなく、未来の第三者を前提にした思考へと発展している。

私はここに、子どもの知的活動を、それとして客観的に評価できる発達段階を見る。

自己の知的活動の結果を対象化、客体化し、ひとまとまりのものとして第三者に見せることが可能となる。それは、誰が書いたかを問うことなく、匿名の形であっても公平に評価することができる段階である。

この発達段階が、義務教育の就学年齢と同期するのは偶然ではない。目標準拠評価など、客観的教育評価が可能となる発達段階である。逆に言えば、これ以前の発達段階においては、同じような意味で、子どもの知的活動を客観的に評価する条件は成立しがたい。

それ以前の発達段階においては、子どもの知的活動は、①誰が（どのような子どもが）、②誰と（どのような教員と）、③誰々と（どのような集団と）、④どのような条件で（生理的条件、感情的条件、活動の目的など）行われたか、と結びつけてこそ理解されうる。逆に言えば、これら諸条件との相互関係こそが教育評価の対象なのである。

3歳児の描画活動は「描きながら線に意味づけをしていく」段階とされている。

丸と直線だけで描いたものに、「おかあさん」「りんご」など、次々と意味づけていくが、それは大人とのやりとりの中でこそ変化、発展していくものだ<sup>(19)</sup>。子どもの話を聞き取り、頷き、返していく大人との存在を不可欠とする活動だ。描かれた絵は、それ単独で作品として扱われるのではない。大人とのやりとりの中で、子ども自身がどのように意味づけ、次の目標を再生産しているかを評価する観点が必要だ。この段階では、子どもの知的活動は文脈の中に位置づけて初めて意味が見いだされる。

この段階にある子どもに、「だれでもが客観的に観察しうる外的行動」を評価基準としてあらかじめ設けることが困難なのは明白であろう。○+が描けるかなどの行動評価は、手指の活動性や知的活動の一部分を捉えることはあっても、知的活動、情動的活動、など人格全体の働きを示すものにはならない。

ところで、この発達段階ではいわゆる「反抗」が顕著となる。従って、「描こうとしない」「できるはずなのにしようとしなくて」「手伝うと怒って、最初からやり直そうとする」などの「反抗」的行動が現れることも多い。しかし、この「反抗」自身が、自分で考え自分で決めるという「自我の拡大」を基礎としているため、評価として（－）だとは必ずしも言えない。むしろ、発達的には大きな可能性を感じさせる場面でもある。

このような事情を踏まえると、大人との相互交流や、それに基づく自我の拡大に意味を見いだす段階においては、あらかじめ評価基準を行動的用語として設定することはさらに困難となる。子どもの活動は、「評価されることを前提としたひとまとまりのもの」（終止形）ではなく、「次の目標を再生産する過程として意味を持つもの」（継続形）だからである。

また、相互交流の過程で起きた教師の内面の変化も子どもによって引き起こされたものと見ることができることから、指導者の主観さえ、子どもの活動の結果と結びつけて重視しなければならない。教師の主観も含めた諸事実から、子どもの教育評価が成り立つと言える。

発達段階が5、6歳を越える者とそれ以前の段階にある者との間には、教育目標、教育評価の考え

方について大きな相違点があると考えられる。その詳細な検討は別の機会に譲るとして、5、6歳以前の発達段階にある障害児の場合、子どもの活動結果だけを単独に評価できないこと、教師との相互交流も含めた総合的な評価でなければならないことをもう一度指摘しておきたい。

### 3 「伝えたいもの」のリアリティこそが教育目標、教育評価を支える

#### (1) 「ひよこちゃん」の授業

重症児の担任である木澤愛子は、小学部1年生を担当した教育実践を報告する中で、次のように述べている<sup>(20)</sup>。

「1年生を担当するのは久しぶりです。しかも、4人も。入学式の様子から、お母さんも子どもたちもすごく緊張している様子が見えがえます。『学校』はこの子たちには初めての場所なのです。私たちは初めて会う先生なのです。見るもの、聞くこと、すること全てが初めてで不安でドキドキしているのです。

そんな姿を見ていると、あせらず1年かけて『学校が好き』になってほしいな。『先生のこと好き』になってほしいな。『勉強って楽しいな』ってわかってほしいな、と思いました。」

このような願いから出発する「こくご」の授業が「ひよこちゃん」である。生まれたばかりのひよこが、行く先々で動物に出会い、挨拶をする。不安と期待に満ちたひよこの姿に、1年生の子どもたちを重ねている。「不格好でも手作りで」と製作されたひよこ人形とのやりとりが続き、子どもたちが表情を変えていく様子が記録されている。授業が始まると、それだけで「何かしなくちゃ」と緊張していたSちゃんが、体をこわばらせながら、ひよこちゃんに視線を向けていく。隣の子を見て、心配そうに声をかける様子も残っている。「どの子も授業の中で楽しみや好きなどころができたように感じます」と手

図4 木澤、指導案

5月20日 こくご学習指導略案		
単元名「ひよこちゃん」		出合い・発見
ねらい <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師の語りに耳を澄ませ、心地よく聞く</li> <li>・ 繰り返しや、リズムカルな言葉の響きから面白さ心地よさを感じる</li> <li>・ 教師やぬいぐるみとのやり取りを楽しみ自分の思いを表情や発声などで表す</li> </ul>		
学習活動	留意点	その他
はじめのあいさつ お話（ペープサート） 「ひよこちゃん」	始まりを意識する  教師の語りに耳を澄ませる。 表情や発声をしっかりとらえ言葉で返していく	準備物 ペープサート ぬいぐるみ
ひよこちゃんごあいさつ 「よろしくね」	見やすい位置、向きなど探っていく わかりやすい動き、うた、繰り返し それぞれの方法でひよこちゃんごあいさつ。 発声、手が伸びるなどの姿が見られるといいな 何らかのアクションを待つ 触ったりしてひよこちゃんを確かめることもOK	
終わりのあいさつ	終わりに向けて気持ちを静める 終わりを意識する	
ペープサートはどなたかに担当してもらいます。 事前に打ち合わせや練習もできていませんが、その人その人の持ち味を生かして・・・ しつこいほどひよこちゃんの歌は歌いますが、かわいい？ひよこちゃんとの出合いがうれしい、心あたたまる出来事？として印象付けられるといいかと思います。 先生方もほんわかとした温かい気持ちで・・・よろしくお願いします。		

応えを述べている。その手応えをもとに、「こくご」の授業は豊かに展開する。わらべうたを基調とした「えんやらりんごのき」、昔話のドキドキ感の「さんまいのおふだ」、リズムカルな言葉の響き、繰り返しのストーリーを楽しむ「おだんごばん」など、教材も多様性を備えていく。その授業ごとに、子どもたちの楽しむ様子が、目に見えるように記載される。

恐ろしいキャラクターが登場し、不安に駆られながらも、大好きな先生を捜し求める視線。授業の最中はさほどでもなくて、終わってからほっとした表情を見せる子ども。また、表情の変化の捉えにくい子どもも、歌の変化などに合わせて気持ちが高まっている様子うかがえることなど。

添付した指導案はいわゆる略案で、研究会用に用意される詳細なものではない(図4)。しかし、日常的に使用し、教師集団の意思統一に使うものだからこそ、臨場感のある息づかいを感じる。

一目見て分かるように、教育目標や評価基準に「だれでもが客観的に観察しうる外的行動」は登場しない。それに近い表現としては、「発声、手が伸びるなどの姿が見られるといいな」と控えめに留意点が記してあるのみである。

ここにあるのは「伝えたいもの」の切実さである。学校に入学したばかりの重症児の内面を想像し、集団的に理解した上で、子どもたちは何を分かりたいと願っているか、それをどのように授業で伝えることができるのかについて、自分たちの言葉で語ろうとしている。授業をコントロールしているのは、この切実さ、リアリティであろうと推察する。

子どものわずかな変化や表情、声も見逃さないといねいな観察眼は、設定された「期待される行動基準」ではなく、「伝えたいもの」のリアリティによって支えられている。学校が好き、先生が好き、勉強が好きと感じてほしいという願いがゆるがせにされないからこそ、子どもの変化に意味を見いだせるのだろう。

重い運動障害があり、生きることに強い苦痛を伴う子どもたちが、学校教育という未知の世界に接するとき、何が子どもを支えるのか。その問いに真剣に向き合うことと、子どもの変化に意味を読み取ることが一体となっている。「○」「△」などの評価を量的に積み重ねるのではない姿勢がここには見られる。

障害児教育における教育目標、教育評価を問題とする場合、何よりも大切なことは、この「伝えたいもの」の切実さである。授業における教育目標=「伝えたいもの」は学習指導要領においてその大綱が示されているが、障害児の場合は、日々の授業のねらいが学習指導要領から演繹的に導き出されるわけではない。子どもたちを目の前にして、教師たちが自らの言葉で語りきる「伝えたいもの」の切実さこそが、授業を支えるのである。

陸上競技の喜びを最もよく知る者がアスリートを育てる資格がある。メジャーを巧みに操り、正確に計測できることがよき指導者の条件とは言えない。事情はそれと同じである。

## (2) 「分かる単位」の検討

ここでは詳しく述べないが、重症児教育における教育評価の観点について、「分かる単位」の検討を今後の課題として記憶したい。

先に紹介した東京の「障害のある児童・生徒のための個別指導計画 Q & A」の重症児の教育実践では、「音楽を楽しむ」「揺さぶりを楽しむ」など、子どもの内面も含めた教育目標を設定しながらも、評価の段階では「評価目標を行動的用語で表現する」傾向が顕著であった。「予想される活動」は「○」「△」「OK」で判断され、評価結果が量的に蓄積される試みだ。

このような実践は、実は重症児教育において広く見られるものである。

A 県特別支援学校研究会で発表された実践においても、単元は「はらぺこあおむし」であり、目標として「絵やお話、ことばや音楽を楽しみ、おはなしに気持ちを向ける」など、子どもの内面を重視した表現が並ぶものの、「授業評価表」では「明暗を感じたか、注視、追視」「うれしい気持ちを視線、声で表現できたか」など、観察可能な行動的用語で説明され、◎、○、△、×、／などの記録が重視されていた。

重症児が授業をどう理解したかを、◎、○などで厳密に評価する作業は実際にはほとんど不可能だ。A 県の資料でも、授業が進むにつれ、○が○？になったり、点線で表記された○が登場するなど、本来志向されていた「客観性」の基準は深刻な混乱を見せる。

しかし、これは、重症児においては、教育の客観的評価が不可能だということを意味するものではない。子どもたちの「内面の変化」と感覚器官の働きとを直接的に結びつけ、理解しようとする姿勢に短絡的とも言える飛躍があるのだ。注視、発声、四肢の動きと内面の変化は直接に結びついているとする子ども理解に無理がある。この飛躍をつなぐ「分かる単位」が、重症児においても設定できるのではないかと考える。

それは、木澤実践でいえば、「さんまいのおふだ」の授業で登場するキャラクターを子どもたちが「こわいと分かる」ことを指す。単に「見る」とか「目を背ける」「声を出す」という行動だけが問題とされるのではなく、「何かが分かる」ことを指している。行動面でいえば、怖いからこそ、そのときは表情が顕著には変わらず、授業終了後にほっとするという変化で表現されることもあるのだ。また、授業の初回では「分からない」から緊張せずに注視できたものが、繰り返されることばの印象から「怖さ」を感じ取るようになり、目の動きが不安定になることもある。

こういった行動は、授業のもつ味わいや子どものパーソナリティ、教師・子ども集団の雰囲気などによって、多様な現れ方を示すものであって、あらかじめ、その評価基準を定めることなどできない。

教育活動を支える大きな目標（「学校を好きになってほしい」）、授業でめざす目標（「不安でも先生となら大丈夫」）を踏まえ、それを構成する小さな「分かる単位」（「あっ、怖いものが出てきた」「先生、どこにいるの？」）を、教育目標、教育評価として設定することができるだろう。しかし、それ以上細かく分解・分析すること（目が動いているか、発声があるか、手は動くかなど）は、評価基準としては意味を持たないと考える。「分かる単位」と結びつけられてこそ意味が成り立つからだ。

これについては「教師の主観が入る」という批判が想像されるが、第二者との相互交流が大切な意味を持つこの段階にあって、それはむしろ自然な評価の在り方である。

意味を問うことなく、行動だけで観察するのではなく、子どもにとってのキーパーソン（第二者など）や、それを取り巻く教師集団が、その意味を感じ取りながら観察すること。それは、客観的な記録的価値をもっている。怖いものを感じ取り、安心できる第二者を探す視線は、その視線が向けられた相手（教師など）の内面からでないことと観察されない事実もあるのだ。

おわりに

教育評価ということばには児童生徒の序列化という悪印象がつきまとう。しかし、本来、教育目標を設定し、評価する作業は、子どもを励まし、教師に道しるべを与えるものであるはずだ。

障害児教育において昨今台頭している「客観性」は、教師に夢や期待を語ることを禁じている。

「研究活動が進めば進むほど、授業がつまらなくなっていく」

そう嘆く教師は少なくない。人間を対象とした教育実践科学が、偏狭な「客観性」にとらわれ、疑似科学の陥穽に墜ちるのではなく、希望が導く科学として前進することこそが期待されている。

## 注

1. 東京都教育庁指導部心身障害教育指導課, 1997年, 「障害のある児童・生徒のための個別指導計画 Q & A」(p.1)
2. 前掲書, p.5
3. 前掲書, p.6
4. 前掲書, pp.91-107
5. 前掲書, p.93
6. 前掲書, pp.106-107
7. 京都市立西養護学校, 東養護学校, 呉竹養護学校, 白河養護学校, 2003年, 「総合制・地域制の下での養護学校における教育課程はどうあるべきか～障害種別の枠をこえた教育課程のあり方に関する基礎研究～」, 文部科学省教育研究開発学校3年次報告
8. 前掲書, pp.54-61
9. 安達忠彦, 2010年, 「学校における学習評価の基本」, 『特別支援教育』39号, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編集
10. 日本肢体不自由教育研究会, 2009年, 『専門性向上につなげる授業の評価・改善』, 慶應義塾大学出版会, pp.130-133
11. 田中耕治, 2010年, 『新しい「評価のあり方」を拓くー「目標に準拠した評価」のこれまでとこれからー』, 日本標準, p.24
12. 梶田徹一, 1992年, 『教育評価 (第2版)』, 有斐閣双書, pp.34-35
13. 『発達心理学辞典』, 1995年, ミネルヴァ書房, pp.205-206
14. 高谷清, 2011年, 『重い障害を生きるということ』, 岩波新書, p.72
15. 紙谷克子, 1993年, 『私の看護ノート』, 医学書院, pp.99-120
16. 三木裕和, 2008年, 『人間を大切にすると』, 全障研出版部, pp.21-29
17. 白石正久, 1994年, 『発達の扉・上』, かもがわ出版, pp.200-239
18. 鳥居昭美, 1985年, 『子どもの絵の見方, 育て方』, 大月書店, pp.53-169
19. 前掲書, pp.128-145
20. 木澤愛子, 2012年, 「『学校が好き』『先生が好き』『勉強って楽しい』～重度重複クラス小1・2組『こくご』の授業づくりから～」全国障害児学級・学校学習交流集会レポート

(2012年2月3日受付、2012年2月15日受理)