

障害幼児の交流教育における評価法の開発

—— コミュニケーション行動を中心としたチェックリストの試用による検討 ——

浮穴 寿香*・橋本 創一**・工藤 傑史***・高野 裕美***
田口 悦津子***・渡邊 貴裕***・池尻 加奈子***
大伴 潔**・細川 かおり****

教育実践研究支援センター**

(2006年9月29日受理)

1. 問題と目的

障害児通園施設や養護学校に在籍している障害のある幼児と、幼稚園や保育園に在籍している障害のない幼児が、一時的に同じ保育の場で一緒に活動を共有しながら保育を受けることを交流保育と呼ぶ(三村・白石, 2000)³⁾。養護学校の学習指導要領では、障害児への教育支援における留意事項として、「幼稚園の幼児等の交流」を挙げ、「幼児の経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむために、学校生活全体を通じて、幼稚園の幼児及び地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けるようにすること」(文部省, 2000)⁵⁾と述べている。また、幼稚園教育要領において、障害のある幼児との交流の機会を積極的に設けるように配慮することが新たに示されたように、幼稚園にとっても、障害のある幼児との交流を行うことによって、「幼児が将来、障害者に対する正しい理解と認識を深めるばかりでなく、社会性や豊かな人間性を身に付ける」(文部省, 1999)⁴⁾ことが期待できる。こうした観点から、障害のある子もいない子も共に育ち合う豊かな保育実践として、交流保育は位置づけられるといえよう。

東京学芸大学附属養護学校幼稚部では、幼稚部開設当初から「交流学习」として、地域の幼稚園や保育園との交流保育を行っている。現在は、保育園の幼児たちと活動を共にすることで、生活経験を広げ、社会性を育むことをねらいとし、週に1度、決められた曜日にX

保育園との交流を行っている。交流は年間約20回のほり、幼稚部の子ども達が保育園に赴き、活動や行事に参加したり、保育園の子ども達が幼稚部に来校し活動を共にするなど、相互的な交流を行っている(東京学芸大学教育学部附属養護学校, 1993; 1998)⁸⁾⁹⁾。

これらの実践の中で、毎回の交流学习の記録は教員の自由記述に委ねられている。交流保育の効果について、これまで様々な視点から報告されてきている(小玉, 1986; 野村, 1991など)²⁾⁶⁾が、中でも、障害のある子ども達が、交流保育の中で、その子なりに変化をしていったか、あるいは、交流場面で、その子どもがもっているスキルをうまく発揮できていたかについてみていくことは大切な視点であろう。しかしながら、これらを見ていくには、自由記述による記録だけでは不十分であり、一貫した基準に基づいた継続的な評価も同時に求められると考えられる。一貫した基準で、継続的に評価をしていくには、チェックリストのように、あらかじめ一定の評価観点を設定されたものを毎回の学習時に活用していくことが有用であろう。

橋本・浮穴・工藤・高野・田口・渡邊・安永・大伴・伊藤・細川(2006)¹⁾では、「障害のある子どもの変化を追いかけることによってその効果をみていく」ことを交流保育の効果へのアプローチの一つとして挙げ、交流保育場면을評価するツールとして、コミュニケーション行動の出現とその変化を定量的に追うことを目的とした行動チェックリストを作成し、その活用の可能性

* 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
** 東京学芸大学(184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)
*** 東京学芸大学附属養護学校
**** 鶴見大学短期大学部

について示唆している。

本稿では、障害のある幼児が交流学習場面で自分の獲得しているコミュニケーションスキルをどの程度発揮できているか、さらにはその発揮状況が交流学習を通してどう変化したかについて評価することを目的に作成された橋本ら (2006)¹⁾ のチェックリストを子どもに適用した結果から、チェックリストの有用性と活用・発展の可能性について検討する。

2. 方法

2. 1. 対象児

東京学芸大学附属養護学校幼稚部に在籍する幼児5名 (年長3名, 年中2名) を対象に、チェックリストの試用を行った。対象児のプロフィールは表1の通りである。

表1. 対象児のプロフィール

	性別	年齢	診断名	表出言語
A 児	男	年長	ダウン症	単語
B 児	女	年長	ダウン症	単語
C 児	女	年中	ダウン症	単語
D 児	女	年長	自閉症	三語文
E 児	男	年中	自閉症	無発語

2. 2. 評価スケール

橋本ら (2006)¹⁾ が作成した「コミュニケーションと集団参加に関する行動観察チェックリスト (以下、チェックリストとする)」を用いた。チェックリストの内容は、①対大人コミュニケーション (表出, 理解・応答), ②対子どもコミュニケーション (表出, 理解・応答), ③設定された活動参加場面での様子, ④遊び場面 (自由場面) での様子, ⑤問題解決 (いざこざが起きた時の対処) の5つの観点から成り、項目数は全部で175項目であった。それぞれの項目について、「1. 非常に多くみられる」、「2. やや多くみられる」、「3. 少しみられる」、「4. 全くない」の4段階で評価をした。なお、評価に際しては、その子どもの普段の実力からみてどうだったのか、という視点からそれぞれの項目に対する評価を行った。そのため、ある2名の子どもが、同じ「1. 非常に多くみられる」という評価を受けたとしても、それが質的・量的に同一の意味をもっているとは限らない。つまり、普段ほとんど声を出さないYちゃんと、いつもよく声を出しているZくんについて、「発声による要求」を評価した時に、両者とも「1. 非常に多くみられる」だったとしても、YちゃんとZくんの実際の発声量・発声頻度が客観的に同程度だったというわけではなく、それぞれの子どもの実力や

普段の姿からみてどうだったかを示しているのが、YちゃんとZくん、「1. 非常に多くみられる」の示す意味は異なるのである。

なお、チェックリストの作成過程や具体的な項目内容についてはここでは省略する。橋本ら (2006)¹⁾ を参照されたい。

2. 3. 実施方法

200X年6月初旬～200X+1年2月下旬までに行われた交流学習21回に2～3名の観察者 (特別支援教育や臨床心理学を学ぶ大学生および大学院生) が入り、幼稚部の子どもの様子を随時用紙に記録しながら観察した。観察結果を元に、幼稚部の子ども5名について、チェックリストで評価した。

3. 結果

3. 1. 結果の整理

チェックリストの評価から、子どもの変化を追うことができたか検討するために、①対大人コミュニケーション (表出, 理解・応答), ②対子どもコミュニケーション (表出, 理解・応答), ③設定された活動参加場面での様子, ④遊び場面 (自由場面) での様子, ⑤問題解決 (いざこざが起きた時の対処) のそれぞれについて、頻度 (程度) の変化をみていった。

頻度を数値で表すため、「1. 非常に多くみられる」を3点、「2. やや多くみられる」を2点、「3. 少しみられる」を1点とし、各項目の評価を数値化した。そして、①～⑤それぞれについて、関連する複数の項目を合わせて頻度の平均を出し、さらに月ごとの平均を算出した。例えば、①対大人コミュニケーション (表出) では、チェックリスト内の「対大人コミュニケーション」の「表出」に関係する項目を「言語」、「発声」、「非言語 (表情・身振り・サイン・指さし・視線・身体接触)」でそれぞれまとめて平均値を出し、月ごとに平均を算出した。対大人コミュニケーション (理解・応答) も同様で、「言語による反応」、「非言語による反応」で項目をまとめ、頻度の平均を算出した。②対子どもコミュニケーション (表出, 理解・応答) も同様である。③設定された活動参加場面での様子については、「意欲・態度」、「活動一般技能」、「ルール遊び技能」、「模倣活動技能」の観点で関連する項目をまとめてそれぞれ平均値を算出した。④遊び場面 (自由場面) での様子は、「意欲・態度」、「他者への関心」、「相互作用」の3つの観点ごとに関連する項目をまとめ、それぞれ平均値を算出した。

なお、「4. 全くない」については、チェックリストが

試用段階であるということもあって、該当場面がないために「4. 全くない」と評価される項目も多く、頻度をみていくのに「4. 全くない」の評価を含めると、実際にみられた行動頻度よりも低くなってしまふと考えられたため、今回は実際にみられた行動のみの評価を対象とすることにした。それゆえ、「4. 全くない」の評価の項目については、頻度の平均値を算出する際含めなかった。⑤問題解決（いざこざが起きた時の対処）については、まれにいざこざが起り、「4. 全くない」以外の評価がなされることもあったが、該当場面がほとんどな

く、「4. 全くない」に評価が集中していたことから、今回は頻度の数値化を行わなかった。

表2～表6は、それぞれの子どもの、①対大人コミュニケーション（表出，理解・応答）、②対子どもコミュニケーション（表出，理解・応答）、③設定された活動参加場面での様子、④遊び場面（自由場面）での様子に関する項目から算出した頻度・程度の月ごとの平均を示したものである。なお、⑤問題解決（いざこざが起きた時の対処）については、前述の理由から、ここでの表には含めていない。

表2. コミュニケーションと集団参加に関する項目の月ごとの頻度・程度の平均（A児）

		6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
対大人 表出	言語	1.7	1.0	1.5	1.0	1.7	1.0	1.2	1.5
	発声	1.5	1.5	1.5	1.7	2.0	3.0	2.1	2.1
	非言語	1.8	1.9	1.6	2.0	2.1	2.3	2.6	2.1
対大人 理解・応答	言語	1.7	1.0	1.6	1.0	1.8	1.2	1.0	1.4
	非言語	1.5	1.7	1.3	1.5	1.9	3.0	2.5	2.1
対子ども 表出	言語	1.0	—	—	1.0	2.0	1.0	—	1.0
	発声	1.3	1.0	1.1	1.3	1.3	2.0	2.1	1.2
	非言語	1.3	1.2	1.3	1.0	1.6	2.8	2.5	1.7
対子ども 理解・応答	言語	1.3	—	—	—	1.6	—	—	1.0
	非言語	1.1	1.1	1.1	1.0	1.4	1.4	1.9	1.6
設定場面	意欲・態度	1.0	1.6	1.5	1.8	2.1	2.5	1.5	1.7
	活動一般	1.5	1.6	1.7	2.0	1.9	2.2	1.9	1.7
	ルール遊び	1.0	—	—	1.0	1.8	—	2.0	1.5
	模倣活動	1.0	1.6	1.5	—	1.6	—	1.9	1.6
自由場面	意欲・態度	2.3	1.9	1.5	1.8	2.6	2.2	2.1	1.9
	他者関心	1.8	1.4	1.9	1.3	1.7	2.2	1.5	1.6
	相互作用	1.7	1.6	1.4	1.5	1.2	2.3	1.5	1.2

※表中の「—」は該当場面なしや欠席のため、頻度の平均が算出できなかったことを意味する

表3. コミュニケーションと集団参加に関する項目の月ごとの頻度・程度の平均（B児）

		6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
対大人 表出	言語	1.2	1.0	1.0	1.0	1.5	1.5	1.7	1.6
	発声	1.1	1.1	1.2	1.1	1.4	1.7	1.4	1.9
	非言語	1.2	1.6	1.1	1.3	1.6	1.8	1.5	2.7
対大人 理解・応答	言語	1.2	1.8	1.0	1.3	1.6	2.0	1.6	2.1
	非言語	1.4	1.5	1.1	1.2	1.7	1.5	2.0	2.4
対子ども 表出	言語	1.3	—	1.0	1.0	1.3	2.0	1.0	1.3
	発声	1.0	1.0	1.0	—	1.3	1.5	1.3	1.6
	非言語	1.4	2.0	1.0	1.3	1.3	1.5	1.4	2.0
対子ども 理解・応答	言語	1.0	—	—	1.0	1.6	2.5	1.3	1.1
	非言語	1.2	1.1	1.0	1.1	1.1	2.0	1.2	1.8
設定場面	意欲・態度	1.0	1.4	1.3	1.4	1.6	1.6	2.2	2.1
	活動一般	1.5	1.7	1.5	1.7	1.7	1.6	2.0	1.9
	ルール遊び	—	1.0	—	1.0	—	—	2.0	1.0
	模倣活動	1.0	1.0	1.0	—	1.3	—	1.9	1.5
自由場面	意欲・態度	1.8	2.1	1.7	1.6	1.3	2.6	1.8	2.2
	他者関心	1.5	1.8	1.1	1.3	1.4	1.6	1.3	1.8
	相互作用	1.0	1.0	1.0	1.3	1.4	2.0	1.5	1.7

※表中の「—」は該当場面なしや欠席のため、頻度の平均が算出できなかったことを意味する

表4. コミュニケーションと集団参加に関する項目の月ごとの頻度・程度の平均 (C児)

		6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
対大人 表出	言語	1.0	—	1.3	2.0	2.0	—	1.0	1.7
	発声	1.7	1.0	1.8	—	1.3	—	1.0	1.4
	非言語	2.3	1.5	2.0	1.5	1.4	—	3.0	1.9
対大人 理解・応答	言語	1.0	—	1.0	1.3	1.6	—	1.0	1.3
	非言語	1.8	2.0	1.3	1.8	1.4	—	3.0	1.6
対子ども 表出	言語	—	—	1.0	—	—	—	—	1.0
	発声	1.7	—	1.0	1.0	1.0	—	—	1.0
	非言語	1.5	1.0	1.4	1.3	1.5	—	3.0	1.8
対子ども 理解・応答	言語	—	—	—	—	2.0	—	—	1.6
	非言語	1.6	—	1.0	2.0	1.4	—	2.5	1.8
設定場面	意欲・態度	1.3	1.0	1.7	2.0	2.0	—	1.7	1.4
	活動一般	1.8	1.6	1.7	2.0	1.8	—	1.5	1.7
	ルール遊び	—	—	—	1.0	1.0	—	—	—
	模倣活動	—	1.0	1.6	1.8	1.5	—	1.0	1.1
自由場面	意欲・態度	1.6	1.0	1.6	1.8	1.1	—	1.6	1.9
	他者関心	1.4	1.3	1.9	1.7	1.5	—	2.0	1.7
	相互作用	1.6	—	1.5	1.5	1.4	—	1.7	1.7

※表中の「—」は該当場面なしや欠席のため、頻度の平均が算出できなかったことを意味する

表5. コミュニケーションと集団参加に関する項目の月ごとの頻度・程度の平均 (D児)

		6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
対大人 表出	言語	1.7	1.5	1.3	1.0	1.0	—	1.0	2.0
	発声	1.6	1.0	1.5	1.0	1.1	—	1.0	1.4
	非言語	1.3	1.3	1.7	1.0	1.3	—	1.0	1.6
対大人 理解・応答	言語	1.0	1.0	2.3	1.0	1.0	—	—	1.4
	非言語	1.2	1.3	1.5	1.0	1.0	—	1.0	1.6
対子ども 表出	言語	1.0	—	—	—	—	—	—	1.0
	発声	1.0	—	—	—	1.0	—	—	1.0
	非言語	1.5	2.0	1.0	1.0	1.0	—	—	1.3
対子ども 理解・応答	言語	—	—	—	—	—	—	—	—
	非言語	1.0	1.5	1.0	1.5	1.0	—	—	1.3
設定場面	意欲・態度	1.4	1.2	1.8	1.0	1.5	—	1.0	2.0
	活動一般	1.2	1.3	1.4	1.2	1.3	—	1.0	1.2
	ルール遊び	—	—	—	—	1.5	—	—	—
	模倣活動	1.0	—	1.6	1.0	1.6	—	1.0	1.4
自由場面	意欲・態度	2.3	1.6	1.5	1.0	1.6	—	1.5	1.2
	他者関心	1.1	1.7	1.1	1.0	1.1	—	—	1.7
	相互作用	1.0	2.0	1.3	1.0	1.2	—	—	1.2

※表中の「—」は該当場面なしや欠席のため、頻度の平均が算出できなかったことを意味する

表6. コミュニケーションと集団参加に関する項目の月ごとの頻度・程度の平均 (E児)

		6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
対大人 表出	言語	—	—	—	—	—	—	—	—
	発声	1.3	1.3	1.3	1.5	1.7	1.5	2.3	1.8
	非言語	1.2	1.0	1.1	1.4	1.5	1.3	1.6	2.1
対大人 理解・応答	言語	—	—	—	—	—	—	—	—
	非言語	1.5	1.0	1.3	1.0	1.2	1.3	1.3	1.4
対子ども 表出	言語	—	—	—	—	—	—	—	—
	発声	—	—	—	1.0	1.5	—	—	1.3
	非言語	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	2.0	1.7
対子ども 理解・応答	言語	—	—	—	—	—	—	—	—
	非言語	1.0	—	1.0	—	1.0	1.0	1.0	1.0
設定場面	意欲・態度	1.0	—	1.1	1.3	1.1	1.0	1.0	1.0
	活動一般	1.0	1.0	1.2	1.1	1.2	1.0	1.0	1.2
	ルール遊び	—	—	—	—	—	—	—	1.0
	模倣活動	—	—	1.0	1.0	1.0	—	1.0	—
自由場面	意欲・態度	1.8	1.6	2.1	2.0	1.6	1.8	1.9	1.7
	他者関心	1.0	1.0	1.0	1.5	1.5	1.0	1.0	1.8
	相互作用	1.0	—	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	2.0

※表中の「—」は該当場面なしや欠席のため、頻度の平均が算出できなかったことを意味する

3. 2. 領域別にみた各対象児の変化

対大人コミュニケーション（表出）についてみていくと、A児では、言語による表出の頻度は月によって上下があり、交流学習の期間を通して変化はあまりなかったが、発声や非言語による表出頻度は上昇傾向にあったことがうかがえた。また、B児では、言語、発声、非言語ともに緩やかに頻度が上昇していた。E児はまだ発語がみられないため、言語による表出はみられなかったが、発声、非言語による表出の頻度は上がっていた。C児、D児は月によって頻度が上下しており、全体としてはそれほど変化がみられなかった。

次に、対大人コミュニケーション（理解・応答）についてみていった。A児では、言語による理解・応答頻度は月によって上下し、全体としてはあまり変化がみられなかったが、非言語による理解・応答の頻度は上昇していた。B児では、言語、非言語ともに頻度が緩やかに上がっていた。C児、D児では月ごとに頻度の上下がみられ、E児では交流学習の期間中、ほぼ一定の頻度を示していた。

対子どもコミュニケーション（表出）では、A児において、発声、非言語による表出の頻度が交流学習期間の後半に上昇していた。また、B児では発声による表出の頻度が緩やかに上昇、C児、E児では交流学習期間の後半に、非言語による表出の頻度が高くなっていった。さらにC児については、言語による表出はみられないことが多く、発声による表出はみられるものの低い頻度で一定していた。E児については、発声による表出がみられることもあるが、みられないことの方が多かった。D児

では言語、発声による表出場面は少なく、非言語による表出はみられたものの全体的に少ない頻度で、交流学習期間を通してあまり変化はみられなかった。

対子どもコミュニケーション（理解・応答）では、A児、C児では、言語による理解・応答はみられたりみられなかったりしていた一方、非言語による理解・応答の頻度は、A児で交流学習期間の後半で上昇、C児では月によって上下がみられるものの、後半の方が頻度の高い傾向にあった。また、B児では、言語による理解・応答は、交流学習期間の前半ではみられないこともあったが、後半になると頻度は高くはないが安定してみられるようになり、また、非言語による理解・応答については、交流学習期間の後半で上昇傾向がみられた。D児、E児では言語による理解・応答はみられず、非言語による理解・応答のみみられた。D児については月によって多少の上下はあるものの、全体的に少ない頻度でほとんど変化はみられず、E児では交流学習期間を通して低い頻度で一定していた。

さらに、設定された活動参加場面での様子についてみていった。意欲・態度に関しては、B児で月を追うごとに高くなっていった。一方、A児、C児、D児では、月によって上下があり、全体としては変化がみえにくかった。またE児では、ほぼ一貫して低い頻度を示していた。活動の一般技能については、B児でわずかに上昇していたが、その他の子どもでは月によって上下したり（A児）、大体一定の頻度・程度（C児、D児、E児）で、あまり変化がみられなかった。ルール遊び技能については、その日の活動内容によって該当場面がないことも多

く、それぞれの子どもとも、変化を追いにくかった。D児、E児については、ルール遊びが設定されている場合も、参加しないことが多かった。模倣活動技能については、B児で後半上昇しているが、それ以外の子どもではその時々によって上下したり(D児)、ほぼ一定の頻度を示す(A児、E児)など、あまり変化がみられなかった。C児に関しては、後半で数値が下がる傾向がみられた。

最後に、遊び場面(自由場面)での様子に関してみていった。その結果、意欲・態度については、月によって上下する子どもが多く(A児、B児、C児、D児)、交流学習期間を通しての変化は特に見出されなかった。E児においては、若干の上下はあるものの、比較的一定の数値を示していた。他者への関心については、C児で最初の頃よりも交流学習期間の後半でわずかに高くなっていたが、その他の子ども(A児、B児、D児、E児)では、月によって上下がみられ、全体としての変化は見出されにくかった。他者との相互作用については、B児で交流学習期間の後半になるにつれて緩やかに上昇しており、A児においては、月によって上下がみられた。また、C児については、後半わずかに上昇していたが、全体からみるとそれほど変化はみられなかった。D児、E児ではほぼ一定の頻度を示していた。

以上に示した領域別の5名全員の結果から、コミュニケーション行動については、変化を追っていくことができそうだと推測された。一方、設定された活動参加場面や自由遊び場面については、設定された活動へのそれぞれの子どもの参加のしやすさや、その日の本人の状態(体調、情緒面の安定性)によって左右されやすい面があるため、変化を追うことは難しいと考えられた。

また、対大人コミュニケーションと対子どもコミュニケーションの結果を比較すると、全体的に子どもとのコミュニケーションよりも、大人とのコミュニケーション頻度の方が高かった。これは、大人が幼稚部の子どもにとってわかりやすい働きかけを意図的に行うことができ、幼稚部の子どもが反応しやすかったり、また、安定して反応を返してくれる大人に対して、幼稚部の子どもが働きかけやすかったりすることなどが関係しているかもしれないと考えられた。そのため、保育園の子どもや幼稚部の仲間との関わりよりも、大人との関わりが多くなったことが推測される。子ども同士のやりとりを促していけるような活動、状況の設定をうまく工夫していくことが必要であることが示唆される。

設定された活動参加場面、自由遊び場面の結果を比較すると、全体的に自由遊び場面の方が、意欲・態度の頻度・程度が高かった。さらに、障害種別によって、

設定場面、自由遊び場面の意欲・態度の結果に特徴が表れていた。ダウン症の子どもでは、設定場面、自由遊び場面とも比較的高い値を示す中で高低を見出すことができるのに対し、自閉症の子どもでは、設定場面で顕著に低い頻度・程度を一貫して示す一方で、自由遊び場面の意欲・態度は高い値を示したり、設定場面、自由遊び場面の両方ともで比較的低い値を示したりしていた。これは、自閉症の子どもの行動のマイペースさや設定された活動自体に関心がもちにくいといった特徴を示しているものと考えられる。

さらに全体的な結果から、ダウン症の子どもについては、今回用いたチェックリストで変化が追やすかったが、自閉症の子どもについては、対人的な関心や活動自体への関心の低さなどもあって、今回用いたチェックリストでは変化を追うことはあまりできなかったといえる。自閉症の子どもに関しては、集団の中に入った時に混乱せずに入っているか、逸脱行動の頻度は変化したか、といったことをみていたり、より初歩的なレベルのコミュニケーションを拾えるような項目が必要になるかもしれないと考えられる。

4. 討 論

チェックリストを試用した結果から、今回用いたチェックリストが子どもの変化を追う評価スケールとして有用に機能していたか、またチェックリストの項目の有用性や問題点、今後のチェックリスト活用の可能性について考察した。

4. 1. チェックリスト項目について

結果より、対大人、対子どもコミュニケーションについては、今回用いたチェックリストによって、緩やかではあるが徐々に頻度が上がってきている様子が見られた。チェックリストでは、その子どもの普段の実力からみて交流場面でどうだったかを評価したが、月を追うごとにその子ども自身の実力も上がってきていると考えられる。そのため、子どもの実力が上がっている中で、頻度に変化がみられなければ、交流場面での実力の発揮状況に変化がみられないととらえられるとともに、実力の上昇に呼応して交流場面での実力の発揮状況も上昇しているものともとらえられる。また逆に、頻度が下がっていったら、交流場面でうまく実力が発揮できていなかったととらえることができる。今回、緩やかではあるが、交流場面でのコミュニケーション頻度が上昇したということは、その子どもが交流場面でうまく実力を発揮できるようになってきたこと、そして交流場面で適応的

に過ごすことができていることを表しているものと考えることができる。以上のような結果の解釈から, 対大人コミュニケーション, 対子どもコミュニケーションに関しては, 今回用いたチェックリスト項目によって, その子どもの変化を追える可能性が示唆されたといえる。

一方, 設定された活動場面や, 自由遊び場面の項目については, 月によって頻度(程度)の上下がみられ, その日の活動内容や子ども本人の状態に影響を受けやすいものであることが推測された。このことから, 変化を追うという点ではうまくみていくことはできなかったが, その日の活動内容や本人の状態と, 評価結果を合わせてみていくことで, その日の実践を振り返る際の有用な情報になるのではないかと期待できる。

また, 「問題解決」に関しては, 交流学習期間中, ほとんどその場面が生起しなかった。このことから, いざこざが生じるほどの子ども同士の深い交流は, まだあまりなされていないことがうかがわれた。社会性が育まれる幼児期の子どもをみていく視点として, いざこざへの対処についてみていくことは大切であると考えられるが, 今回用いたチェックリストのように, 「問題解決」について細かく項目を設定していると, チェックリスト自体が煩雑になり, かえって評価しにくくなると考えられた。対処方法ごと(謝る, その場を離れる, など)に頻度を評価するのではなく, 自由記述的に記録を取っていく(場合によっては, どのような対処方法をとったか, いくつかの項目をあらかじめリストに挙げておき, その中から該当するものをチェックする形態なども考慮する)方が効率的でわかりやすいと推測された。

4. 2. チェックリストの問題点について

チェックリストを試用して, 評価としての有用性はいくらか示唆されたものの, 問題点もいくつか考えられた。ここではその問題点について述べていきたい。

まず一つ目の問題点として, 具体的なコミュニケーションスキル項目によって, 子どもの変化はある程度追えたものの, スキルの発揮状況のよい場面や状況, あるいは誰に対してか(対象者)といった情報は拾い上げられなかったことが挙げられる。今回用いたチェックリストでは, 自由記述欄に場面や対象者を記入する形式をとっていたが, いくつの場面, 対象者をそこに記入しても, 頻度の評価は1つの項目に対し1つであるため, 全体の印象からその項目の評価がなされることになる。場合によっては, 印象に残った特定の場面に強く影響された評価になっている可能性もある。ところが, 例えばある項目について, 1日の交流学習全体を通して, 「2. やや多くみられる」の評価がつけられたとしても, 場面

や対象者によって, 「1. 非常に多くみられる」という評価があてはまる場面(人)と, 「3. 少しみられる(≒あまりみられない)」という評価があてはまる場面(人)があると考えられ, とりわけ「3. 少しみられる(≒あまりみられない)」の評価があてはまる場面があったとしたならば, そこには何らかの支援が必要となってくるはずである。しかしながら, 今回用いたチェックリストでは, それらは考慮されず, 全体の様子, 平均として, 「2. やや多くみられる」の評価がつけられているため, 具体的にどの場面で支援を必要としているのかがみえなくなってしまうのである。どの場面でうまくやれて, どの場面でうまくやれていないのか, これらを拾い上げることこそ, 交流学習の中でそれぞれの子どもが生き生きと自分のもっているスキルを発揮し, 楽しく過ごしながら成長していくために, 周囲がどう支援していくかを考える上で, 非常に重要なことであろう。残念ながら今回用いたチェックリストでは, その点が不十分であったといえる。

また, 今回用いたチェックリストでは, 「対大人コミュニケーション」, 「対子どもコミュニケーション」で領域を設定し, コミュニケーションについて, 1日の活動全体から評価する形をとったため, 「設定された活動参加場面」, 「遊び場面(自由場面)」の領域にはコミュニケーションスキルに関する項目は含まれず, それぞれ活動への参加に関する項目のみから構成されていた。そのため, 場面ごとのコミュニケーションについて具体的に拾うことができず, 課題が残ったといえる。

それから, 「対大人」, 「対子ども」というように, コミュニケーションの対象ごとに評価する形式をとったが, 実際の交流場面では, 大人と子どもが交じり合った中で関わりが展開する場面が多く, 後で振り返ってチェックリストをつける際に, 「対大人」, 「対子ども」とで混乱しやすい面があった。また, コミュニケーションスキルとして細かく項目を設定していたために十分に観察しきれず, 評価をつけにくいという面がもともとあったのだが, 「対大人」, 「対子ども」と分けることによって, さらに細かい観察や記録が必要になり, チェックリストのつけにくさを増す結果になった。

最後に挙げる問題点としては, 項目数の多さがある。項目数過多の要因としては, 様々な場面を網羅しようと色々な場面を想定して項目を作ったことが挙げられる。しかし実際には, その場面が起こらなかつたり, その状況があてはまらなかつたりすることが多く, 交流学習の評価をする際, 日によってどの項目が該当するかは異なるが, 不必要と判断される項目が多かった。そのため, 今後改善の余地があるといえる。

また、今回は、チェックリストの有用性の検討をするために、大学生や大学院生が交流学习場面に入って観察し、チェックリストをつけたが、日々の実践を振り返って、次の実践につなげるためには、交流学习を終えた後、教員自身がチェックリストをつけてその日の実践を振り返ったり、学期の終わりなどにその子の変化をみて交流学习の評価をできるようにすることが大切である。現在のチェックリストでは、項目数も多く、煩雑で、つけるのに大変時間がかかってしまう。また、現在は2～3名の子どもに対し、1名の学生がついて観察しているが、それぞれの子どもの様子を始終観察することは難しく、所々観察記録が抜け落ちるなどし、細かく設定されたチェック項目を、十分にみていくことができていないのが現状である。それゆえ、実際の保育・教育実践に関わりながら、子どもの様子をみていく教員が、現在のチェックリストでその日の実践を振り返るのは大変困難であると考えられる。さらに付け加えるならば、現在のチェックリストでは頻度の評価をしている。頻度の評価は子どもの変化を追う観点としてももちろん必要な視点であるのだが、実践を行っている当事者が頻度を評価していくには難しさが伴う。実践を行う当事者が、子ども達への教育評価を行う際には、頻度とは異なる、もう少し大きな視点から評価を行うことの方が有用性が高いと考えられよう。

4. 3. 今後の評価ツールの可能性

以上みてきたように、今回用いたチェックリストには様々な課題があることがわかった。今後は、評価として適した項目を残しながらも、煩雑さを極力抑え、使いやすい評価シートに改良していく必要がある。また、今回用いたチェックリストは、子どもの変化を追うこと、そして、その日の活動を振り返る(その日の活動に子どもがうまく参加できていたかなど)際に有用である可能性が示唆されたが、一方で、それをどう支援につなげていくかという点で不十分さが残った。チェックリストのような評価ツールを活用してみたい視点の一つとして、交流場面でそれぞれの子どもが生き生きと活動に参加できているかどうか挙げられる。もしうまく参加できていない時には、どのようにしたら参加できるか、大人がうまく声をかけたら参加できるのか、活動自体を考え直す必要があるのかなど、活動への参加にどのような支援があるとよいか考えるのに役立つ「支援」を意識した評価シートの作成・工夫が求められるだろう。

そこで、今回用いたチェックリストの有用性と問題点を踏まえながら、以下では、今後の評価シートの可能性について述べていく。

今回用いたチェックリストでは、うまくやれた場面、うまくやれなかった場面を取り出すことはできず、1日の交流学习を通しての平均として、それぞれの項目に対する頻度を評価する形態をとっていた。支援につなげるためにまず必要なことは、子どもがどんな場面でうまくやれて、どんな場面でうまくやれていないのかを把握できることである。実践者である教員が子ども達への教育評価を行う際にも、頻度を評価するより、この、「うまくできた場面」、「うまくできなかった場面」といった視点を大切にしていくことは有用であると考えられる。

以上のようなことから、新しいチェックリストでは、現在の、各項目に対して「1. 非常に多くみられる」～「4. 全くなし」で評価をするスタイルではなく、「1. 非常に多くみられた」、「3. 少しみられた(=あまりみられなかった)」の評価に対して、あてはまる場面はどこかを記入するスタイルに変更することを考えている。「1. 非常に多くみられた」とはつまり、「うまくやれていた場面」と言い換えることができ、「3. 少しみられた(=あまりみられなかった)」とはつまり、「うまくやれなかった場面」と言い換えることができる。設定した項目(後でも触れるが、例えば、言語表出)について、「うまくやれていた場面」、「うまくやれなかった場面」はどのような場面だったかを具体的に挙げていくことで、その日のその子どもの様子を振り返るとともに、次の実践につなげていくことができると考えられる。つまり、「うまくやれていた場面」では、その場面(活動)、状況は、その子にとって参加しやすく、自分の実力を発揮しやすいものであり、その場面、状況にうまく適応できたことが推測されることから、次の支援目標として、その子自身のもっているスキルをさらに伸ばしていけるように働きかけたり、状況の設定を工夫する、といったことが考えられる。逆に、「うまくやれなかった場面」については、本人が参加しにくい状況(環境がよくなかった、本人の実力からみて参加が難しい状況設定だった、など)であったことが推測される。そうであるならば、その子が参加しやすい状況、環境を整える必要があり、次の実践の際の有用な情報となる。活動の内容自体を検討し直したり、同じ活動を行うにしても、その中で本人が参加しやすい状況設定を考慮したり、働きかけや声かけの工夫をするなどの支援が考えられよう。これらの考え方は、ICFの理念(諏訪・大瀧, 2005)⁷⁾をもとにしたものである。このように、「うまくやれた場面」、「うまくやれなかった場面」を具体的に拾い上げていくことで、次の実践につながっていくことが期待できる。

評価項目として使用するものとしては、これまでは色々な場面を網羅しようと、様々な場面を想定して細か

く項目を設定していたが，前述のような形式を取ることによって，どんな場面でうまくやれて，どんな場面でうまくやれなかったかについて効率的に拾い上げられると期待できる。そのため，あらかじめ細かく場面を想定して項目を作る必要がなくなり，その分，項目数を抑えることができると考えられる。

また，今回チェックリストを子どもに適用して，子どもの様子や変化を追ったり，活動に対する振り返りをするのに必要な項目をある程度把握できた。項目のつけにくさ等も考慮に入れて，本研究に関わる大学教員と観察を行った大学院生とで評価項目を再検討した結果，交流保育の評価の際に必要なと判断される項目として，①言語による表出，②発声による表出，③非言語（表情・身振り・サイン・指さし・視線・身体接触）による表出，④言語による理解・応答，⑤非言語（表情・身振り・サイン・指さし・視線・身体接触）による理解・応答，⑥やりとりの持続性，⑦遊び・活動への意欲・関心，の7つが挙げられた。①～⑤の項目は，現在のチェックリストを試用して，子どもの変化を追うのに有用な項目であると判断されたことから選ばれた。⑥は，今回用いたチェックリストでは項目をうまく設定することができなかったのだが，①～⑤の具体的なコミュニケーション

行動と関連してみたいと考えていた視点であったので，新たな評価シートには項目として加えたいと考えた。⑦については，具体的な行動をみる他の項目とは異なり，態度に関する項目となっているが，現在のチェックリストで，その日の実践，活動や，本人の状態を振り返る際に有用な項目であると考えられたので含めることとした。

また，「うまくやれていた場面（よくみられた場面）」と「うまくやれなかった場面（あまりみられなかった場面）」の記録は，支援につながるといって意味で有用であると考えられるが，それだけでは，今度は子どもの変化を定量的に追うことが難しくなる。そこで，「うまくやれていた場面（よくみられた場面）」と「うまくやれなかった場面（あまりみられなかった場面）」を記入するだけにとどまらず，各項目について，1日の活動全体を通してどうだったか，その子どもの実力から考えて，「A. よくみられた」，「B. 普通」，「C. あまりみられなかった」，「×. あてはまらない，該当なし」の4段階で評価することも考えている。

表7に，参考として，現在想定している新しい評価シートの形式（一部）を載せておく。

表7. 現在想定している新しい評価シートの形式（一部）

◎言語による表出			
うまくやれていた場面	状況（ 大人・子ども（ 備考 （ ）	状況（ 大人・子ども（ 備考 （ ）	状況（ 大人・子ども（ 備考 （ ）
うまくやれなかった場面	状況（ 大人・子ども（ 備考 （ ）	状況（ 大人・子ども（ 備考 （ ）	状況（ 大人・子ども（ 備考 （ ）
一日の活動全体を通して A ・ B ・ C ・ × 備考			
◎発声による表出			
うまくやれていた場面	状況（ 大人・子ども（ 備考 （ ）	状況（ 大人・子ども（ 備考 （ ）	状況（ 大人・子ども（ 備考 （ ）
うまくやれなかった場面	状況（ 大人・子ども（ 備考 （ ）	状況（ 大人・子ども（ 備考 （ ）	状況（ 大人・子ども（ 備考 （ ）
一日の活動全体を通して A ・ B ・ C ・ × 備考			

※Aは「よくみられた」，Bは「普通」，Cは「あまりみられなかった」，×は「あてはまらない，該当場面なし」を示す

5. まとめと今後の課題

本稿では、障害のある幼児が交流学習場面で自分の獲得しているコミュニケーションスキルをどの程度発揮できているか、またその発揮状況が交流学習を通してどう変化したかについて評価することを目的としたチェックリストを交流学習に参加している子どもに実際に適用し、その有用性と活用・発展の可能性について検討した。

実際のチェックリストの子どもへの適用から、具体的なコミュニケーションスキル項目は、子どもの変化やスキル発揮の安定性を追うことのできる項目として適していると示唆された。また、設定場面や自由遊び場面といった場面ごとの評価では、子どもの変化を追うことは難しいが、その日の活動を振り返る際には有用であると考えられた。

一方、自由記述でどんな場面でみられたか、誰に対してみられたか、などを記入する欄はあったが、実際には、1つの項目につき、1つの評価を行うのみであったため、自由記述欄にいくつ場面を記入したとしても、それぞれの場面に対応した評価はできなかった。そのため、どんな場面でうまくやれていて、どんな場面でうまくやれていないのか、といったことは評価できず、「支援」を考える上では課題が残ったといえる。

今後は、現在のチェックリストを改良し、実践の中で試用しながら、支援と評価が一体化した評価スケールの開発を進めていきたい。

- 6) 野村勝彦：保育所における障害児の統合保育（4）—統合保育の展開— 大分大学教育学部研究紀要, 13, 501-516, 1991.
- 7) 諏訪さゆり・大瀧清作：ケアプランに活かすICFの視点 日総研, 2005.
- 8) 東京学芸大学教育学部附属養護学校：研究紀要 38, 1993.
- 9) 東京学芸大学教育学部附属養護学校：研究紀要 43, 1998.

引用文献

- 1) 橋本創一・浮穴寿香・工藤傑史・高野裕美・田口悦津子・渡邊貴裕・安永啓司・大伴潔・伊藤良子・細川かおり：特別支援教育における交流教育の評価に関する検討—東京学芸大学附属養護学校幼稚部の交流教育の実践を通して— 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 57, Pp.439-446, 2006.
- 2) 小玉恭子：交流保育の成立と進展—旭川聾学校と旭川天使幼稚園の実践事例— 情緒障害教育研究紀要, 5, 33-36, 1986.
- 3) 三村保子・白石隆子：障害をもつ幼児の親が交流保育に期待すること 西南女学院短期大学研究紀要, 47, 77-83, 2000.
- 4) 文部省：幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 1999.
- 5) 文部省：盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説—総則等編—（幼稚部・小学部・中学部・高等部） 海文堂出版, 2000.

障害幼児の交流教育における評価法の開発

— コミュニケーション行動を中心としたチェックリストの試用による検討 —

Development of a Rating Scale for Infants with Special Needs in Inclusive Education

浮穴 寿香*・橋本 創一**・工藤 傑史***・高野 裕美***
田口 悦津子***・渡邊 貴裕***・池尻 加奈子***
大伴 潔**・細川 かおり****

Yoshika UKENA*, Soichi HASHIMOTO**, Takeshi KUDO***, Hiromi TAKANO***
Etsuko TAGUCHI***, Takahiro WATANABE***, Kanako IKEJIRI***
Kiyoshi OTOMO**, Kaori HOSOKAWA****

教育実践研究支援センター**

要 旨

障害のある幼児が、交流学習場面で自分の獲得しているコミュニケーションスキルをどの程度発揮できているか、また交流学習を通してどう変化したかについて評価することを目的としたチェックリストの有用性と活用・発展の可能性について検討した。方法として、交流学習に参加した障害幼児への適用を通して検証した。その結果、具体的なコミュニケーションスキル項目は、子どもの変化やスキル発揮の安定性を追うことのできる項目として適していると示唆された。また、設定場面や自由遊び場面といった場面ごとの評価では、子どもの変化を追うことは難しいが、その日の活動を振り返る際には有用であると考えられた。一方、場面ごとのスキル発揮状況の違いを拾い上げることはできず、うまくやれている場面、うまくやれていない場面をみていくことはできなかった。支援と評価が一体化した評価スケールの開発を進めていくことが今後の課題といえる。

* The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

** Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukui-kita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

*** Special Needs School Attached to Tokyo Gakugei University

**** Tsurumi Junior College