

公 益 財 団 法 人

下中記念財団

The Shimonaka Memorial Foundation

下中科学研究助成金取得者研究発表

研究発表一覧は下記からご覧いただけます。

<https://www.shimonaka.or.jp/3s-grant-contest/>

通常学級の集団行動に参加できない児童の要因を適切に分析する方法の研究

ー 通級入級前から支援開始に至るクロスアセスメントアプローチ ー

東京都武蔵村山市立第八小学校
川上 尚司

1. はじめに

通級指導教室とは、その必要があると判断された児童・生徒が、通常学級に籍をおきながら、必要に応じて年間35単位時間（週1単位時間）からおおむね年間280単位時間（週8単位時間）以内の特別な支援を受けるために利用する場所である。通級は、全国的には「通級指導教室」と呼ばれるが、東京都では「情緒障害等通級指導学級」と呼んでおり、児童10名に対し教員1名の割合で配置されている他、1名の加配教員がついている。

本論文では、問題のある児童と生徒を見つけ、通級を受けさせるための過程と、どんな課題があるかを提起して論じている（巻末資料「研究概要」参照）。

通級を利用している児童・生徒は、かなり高い割合で通常学級の集団学習・行動上の課題を抱えている。しかし、一見同じように見える問題行動や課題だが、実はその要因は大きく異なる場合がある。例えば、授業を受けられず、教室を飛び出してしまう児童がいたとする。しかし、学習内容が理解できず、つまらないから教室を抜けるのか、感覚過敏があり、近くに人が大勢いることに不快を感じるためなのか、あるいは多動傾向や衝動性が強く、教室外の音や物の動きに敏感に反応して反射的に飛び出してしまうのか、など、様々な異なる要因を考えることができる。

従って、通級学級担任には、児童・生徒

の問題行動や課題だけに注目するのではなく、異なる要因を適切にアセスメントできる力が必要となる。適切なアセスメントを実施するためには多角的な視点から児童・生徒の情報を収集し、取捨選択する必要がある。WISC-IV、KABC-IIといった知能検査（48～49ページ参照）は、通級支援の適不適を判断したり、問題行動の適切なアセスメントを実施したりするために、いまや必要不可欠と言ってもよい情報である。

ところが残念なことに、これらの検査セットは非常に高価なため、学級で購入し、指導に活用している通級はあまり多くないようである。だが、実際には教員が知能検査を実施できる必要はなく、検査の結果を指導や支援に生かすことができる知識があればよい。そのためか、現在は検査を行うのは各自治体の教育相談や医療に携わる検査者資格を持った臨床心理士で、通級は検査結果を記した所見を元に、児童の特性や課題にあった支援方針を考える、といった分業スタイルが主流となっている。検査実施者と検査結果を基に支援を実践する者との役割分担が明確になっていることで、それぞれの専門性をより発揮しやすい形になっているといえるだろう。しかし、WISC-IV、KABC-IIなどの検査結果を通級担任が適切に活用するためには、それらの検査を実施できるだけの知識や経験があるほうが望ましいだろう

現状では、KABC-IIよりも WISC-IVの

方が広く用いられている。そのため、WISC-IVの結果を生かした有効な支援方法に関するデータが豊富に存在するのが利点だが、KABC-IIには、認知能力の測定が中心のWISCに比べ、対象児童・生徒の学力を年齢相応の児童の平均値と直接比較できる利点がある。それぞれの弱点を補い、利点を生かした解釈方法が「クロスバッテリーアプローチ法」に基づくアセスメントである。

クロスバッテリーアプローチとは「異なる理論に基づく知能検査（WISC-IVはウェクスラー理論、KABC-IIはカウフマンモデル）を、同じCHC理論（49ページ参照）で解釈することを指す。しかし、教員の立場からすれば、複数の知能検査を、統一したCHC理論で解釈できることが重要ではなく、「知能検査を含めた様々なアセスメントの結果を横断的に解釈できる基準」があることの方が重要だろう。そこで、ここでは「通級学級の入級申請から審査を経て支援開始に至る各段階における知能検査や学力検査、学力アセスメントツールの適切な組み合わせ方」を「通級申請から支援開始に至る段階別クロスアセスメントアプローチ」として提案したい。

2. 通級学級の使命と概要

（1）在籍学級、児童、保護者のニーズ

通級の使命を端的に表せば、「児童、保護者、担任それぞれのニーズを満たす支援を行う場」であるといえるだろう。在籍学級でのニーズを考える場合、通級児童だけではなく、学級担任と周囲の児童のニーズも考えなければならない。いずれも同じ学級で過ごすメンバーではあるが、それぞれの立場によってニーズは異なるからだ。

学級担任のニーズは何か。在籍学級の

学習内容は文部科学省が告示する学習指導要領に則して行われる。指導しなければならない学習内容、量が定められているために、個々の児童が必要とする支援を実践することは非常に難しい。「授業中は指導を妨げず、学年相応の学習内容を指導させてほしい」というのが在籍学級担任の本音であり、ニーズであるといえるだろう。

在籍学級で学ぶ児童のニーズは何か。日本国憲法及び教育基本法には児童の学ぶ権利を保障すると明記されている。加えて、我が国が批准している子どもの人権条約には、恐怖からの自由として、虐待、無視、いじめなどから守られなければならないと定められている¹⁾。児童の中には、感情が昂ぶりやすく、自分の思い通りにいかないことがあるたびに感情を爆発させて大声で怒鳴ったり、突発的に暴力を振るったりする特性をもっている者がいる。このような児童本人には、周囲の児童へ危害を加えようという意志はない場合が多い。しかし、周囲の児童が特定の児童の暴言や暴力（それも周囲の児童や教員には理解しがたい理由で唐突に起こることが多い）に怯えて過ごしている状態だった場合、そのクラスの児童全員が安心して過ごせる環境を用意しなければならないというニーズが存在することになる。

では、感情を爆発させやすい児童のニーズはどのようなものか。まず教室の環境について考えると、刺激に敏感な児童にとっては集中しづらい要素がたくさん揃っていることがわかる。例えば児童の書写や観察記録、班や係活動等の掲示物が、教室後ろや側面の掲示板、場合によっては黒板の横に貼られていることがある。これらは学習活動に必要なから掲示

してあるのだが、注意が逸れやすく、集中力が持続しづらい児童にとっては、教室で学習している間中、常に四方から視覚的な刺激を受け続けることになり、落ち着かなくなる原因となることが知られている。他にも、感覚過敏傾向が強い児童にとって、教室内に四十名近い児童がいることは耐え難い苦痛になる場合がある。何かをされたわけではないが、近くに人がいるだけで不快（あるいは痛みさえ伴う）、刺激を感じてしまい、遠ざけようと押しやることからケンカなどのトラブルを起こしてしまったり、刺激を避けたいあまり、不登校に発展したりすることがある。このような場合、児童は授業以前に、まず集中力の妨げとなる刺激を取り除いてほしい、というニーズを抱えているといえるだろう。

保護者のニーズはどうか。多くの保護者が我が子に望むことは、多くの友人と同じ環境で、当たり前で成長してほしいという思いであり、これが保護者のニーズだといえるだろう。多少勉強が分からない、友達との付き合い方が下手である、こだわりが強いといっても、それは個性の範疇であり、普通学級で十分にやっつけられるだけの力を持っている子どもであると考えるのは、親ならば当たり前のことだからだ。

このように、在籍学級担任、クラス全体の児童、課題を抱える児童、保護者それぞれに異なるニーズを抱えている。特に在籍学級担任と保護者のニーズを同時に満たすことが非常に難しい場合が多い。在籍学級担任は特別支援学級の利用が望ましいと考える児童であっても、保護者はよほど状況が悪化しない限りは普通学級で学んでほしい、という希望を持ち続けるケースである。このような場合、担

任が強引に特別支援学級への転学を勧めると、保護者は「この先生は我が子を邪魔者扱いしているのか」と憤り、ますます態度を硬化させる。結果的に適切な就学が遅れ、児童は更に苦しい状況に追い込まれるケースに発展することがよくある。学級担任と保護者の間に立ち、個の課題に合わせた特別な支援を行いながら、通常学級に在籍し続けることができる通級だから、冒頭に述べたニーズを満たせる場所となりうるのである。

では、通級とはどのような指導をしている場所なのか。近くにありながら、同じ学校で勤務する教員にさえその実態を正しく理解されているとは言い難い現状を踏まえ、簡単な概要を以下に説明する。

（２）通級指導学級の概要

通級は、全国的には「通級指導教室」と呼ばれるが、東京都では「情緒障害等通級指導学級」と呼ぶ。東京都教育委員会が発行している「特別支援学級（固定学級・通級による指導）教育課程編成の手引 第２部 通級による指導の教育課程」

（2015年）によると、「通級による指導とは、小学校及び中学校の通常の学級に在籍し、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする児童・生徒に対して、各教科等の指導は通常の学級で行いながら、障害に応じた特別の指導を特別の場で行う教育形態である。」という説明がなされている。ここで指す「障害」は、情緒通級の場合、「自閉症者、情緒障害者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者」のことである。

通級による指導時間は、平成5年の文部省告示第7号及び平成18年の学校教育法施行規則の一部改正等により、障害の状態の改善又は克服を目的とする指導時間（自立活動の指導）と各教科の内容を

保護者の皆様へ

小学校の『情緒障害等通級指導学級』が 『特別支援教室』に変わります

平成 28 年度から特別支援教室での指導を開始します。

現在、小学校の通常の学級に在籍している発達障害（高機能自閉症、アスペルガー症候群、注意欠陥多動性障害、学習障害等）の児童の一部は、在籍学級における授業の一部を抜けて、他校に設置された情緒障害等通級指導学級で特別な指導を受けています。

発達障害の児童は全ての小学校に在籍していると推測されるため、在籍校で指導が受けられるように各小学校に特別支援教室を設置し、教員が巡回指導を開始します。

この特別支援教室の導入は、平成 28 年度以降、準備の整った区市町村から順次行います。



他校通級における主な課題

- ・他の学校での指導のため、在籍学級担任と通級指導学級の担当教員の緊密な連携が図りにくい。
- ・他校への移動中は在籍学級での授業が受けられない。
- ・保護者の送迎が必要である。



【特別支援教室導入により期待される効果】

- ・これまでの通級指導学級による指導を全ての小学校で実施することで、より多くの児童が支援を受けられるようになり、在籍校での個別指導や小集団指導を通して、児童の学力や在籍学級における集団適応能力の伸長が図られる。
- ・在籍学級担任と巡回指導教員との連携が緊密になり、指導内容の充実が図られる。
- ・教職員や保護者が指導の内容を知る機会が増え、理解が図られる。

平成 27 年 5 月
東京都教育委員会

図 1 東京都教育委員会作成リーフレット
「保護者の皆様へ 小学校の『情緒障害等通級指導学級』が『特別支援教室』に変わります」表紙

補充するための特別な指導の時間を合計した年間の授業時間を年間35単位時間から280単位時間までとすることと定められた。また、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者については、月1単位時間程度の指導も十分な教育的効果が認められる場合があるとされた。これを週単位に直すと、一週間あたり1～8時間まで、在籍する通常学級を離れて、障害に合わせた特別な指導を受けることができることになる。

しかし、東京都内に限ってのことだが、今後は特別支援教室が都内全公立小学校に

設置される予定である。これは現在の情緒障害等通級指導学級の形態を変更し、

『子どもが動く』から『教師が動く』へ」を合言葉に、特別支援学級担任が地域の担当校を決めた曜日に巡回する指導方法である。既にモデル事業を行っている羽村市や狛江市の成果を受けて、来年、平成28年度から30年度の3年間で特別支援教室順次導入期間とし、平成30年度から完全実施とする予定である（図1）。

3. 通級指導で利用されるアセスメントツール

(1) 集団学習中の問題行動

ある児童に問題行動が見られる場合、担任は学級主任や校内の特別支援教育コーディネーター、管理職らと相談をして、保護者に通級申請を勧めるべきか否か判断をすることになる。この段階では在籍学級担任による、学級での様子を記録しておくことが重要である。問題行動と言っても、授業妨害や友達へ頻繁にちょっかいを出すといった見えやすいものか、忘れ物が多く、集中力が持続しづらいといった見えづらいものかで対応や緊急性が異なる。また、授業中と休み時間のどちらでトラブルとなるのか、どんな刺激に敏感に反応しているのか、あるいはいくら働きかけてもひたすらじっと黙って動かないのか、など、問題行動が現われる条件をまとめておくことが後々重要となる。

(2) 個別指導計画と個別の教育支援計画 (学校生活支援シート)

入級委員会で通級を認められて初めて、通級学級と直接、必要な書類や手続きのやり取りを行うことになる。このような書類の中で最も重要となるのは、保護者や在籍学級担任と相談した上で作成する個別指導計画だろう。これは個別の教育支援計画と名称が似ており、混同される

これからの「個別の教育支援計画」

～作成と活用に関する基本的考え方～

「個別の教育支援計画」は、本人や保護者の希望を踏まえて、教育、保健・医療、福祉等が連携して児童・生徒を支援していく長期計画です。「個別の教育支援計画」には、本人や保護者に対する支援に関する必要な情報が記載され、乳幼児期から学校卒業後までの一貫性のある支援を行っていくための重要な「ツール」となるものです。

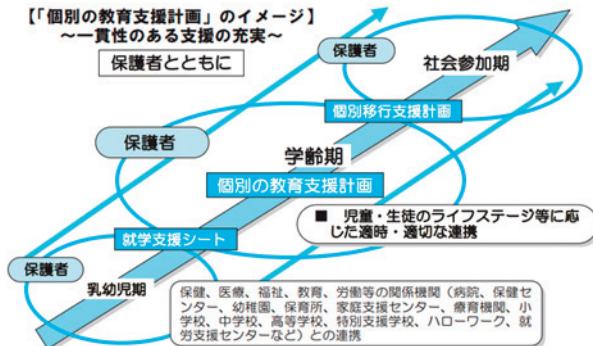


図4 東京都教育委員会「これからの個別教育支援計画」（平成26年3月発行）2pより

行の文章で示した」（本書〈はじめ〉により）ことが特徴である。特別支援教育の知識や経験の浅い通常学級教員からベテランまで、誰が利用しても同じ支援を見立てることができることが最大の利点である。通常学級担任は学級内の問題行動への対応に苦慮した時、まず本書にあたり、適切な対応方法のヒントを探ることが望ましいだろう。通級で利用する場合は、入級後に児童の実態とアセスメントの結果、そこから考察される支援方針が正しいかどうかを本書のアドバイスに照らし合わせながら、教師自身のアセスメント能力を高める指針に役立てることもできるだろう。

《入級申請時》

2) WISC-IV

WISC-IVは多くの市区町村の通級学級で、入級審査の資料として利用されている。知能は言語理解、知覚推理、ワーキングメモリー、処理速度の4つの要素で構成されているという考えで、児童の個人内差といわれる、得意な力と苦手な力を分析し、どの

程度の差があるものか、数値化する検査である。

言語理解（VCI）は語彙知識や一般常識の力を測ることができる。この力が強い場合、聞いた情報を一時的に記憶する力が強いといえる。弱い場合、言葉の意味を理解し、推論する力が弱くなる。

知覚推理（PRI）は視覚的な情報を手がかりに、前後の関係や完成図を推論する力を測ることができる。この力が強い場合、目と手の協応力が高く、視覚情報を適切に処理する力が強いといえる。弱い場合、視覚情報を処理し、先の見通しを自分で立てることが苦手となる。

ワーキングメモリー（WMI）は聞いた情報を一時的に覚えておき、それを利用して情報を操作する力を測ることができる。この力が強い場合、集中力が高く、聴いたことを覚える力が強いが、弱いと注意、集中力が低く、長く複雑な指示となるほど理解しづらくなる。

処理速度（PSI）は単純な視覚情報を素早く正確に処理する力を測ることができる。この力が強いと、単純な作業を素早く処理する力が強く、弱いと視覚情報を処理し、推論する力が弱くなるといえる。

現在、CHC 理論による解釈が日本の児童にも妥当であるか、最終確認を行っている段階だそうである。

3) KABC-II

一般的に WISC-IVの方が広く使われているが、教育現場で用いるのなら、KABC-IIの方が都合のよい検査だといえる。KABC-IIでは、前版の同時処理、継次処理といった認知尺度（見る、聞くといった情報を元に考える力）に、「学習尺度」「計画尺度」を加えて、子どもの認知能力を測ることができるようになっている。これと、学力の基礎となる習

得尺度の測定結果を比較することで、

「両者の差異と関連要因の分析が可能となり、支援・指導といった教育的な働きかけに直結する検査として使用することができる」（『KABC-IIの概要』丸善出版株式会社²⁾）点で、WISCよりも教育現場で利用しやすいのである。現在、各自治体の教育相談に導入が進むWISC-IVに比べ、KABC-IIはこれからだが、可能な限り速やかに導入が実現されることを望む。その理由は、第一に適切な学習環境を入級審査の段階で判断するためには、WISC-IV単体よりも学習障害の定義に則したアセスメントができるKABC-IIの結果も合わせて行った方が適切に実施できると考えるからだ。第二に、本来、学校現場ではWISC-IVで見取ることができる認知能力よりも、個々の課題に応じた具体的な学習支援の手立てを知りたいからだ。その点、KABC-IIは学力を語彙、読み、書き、算数の4つに分けて分析できる点が優れている。

この習得尺度は、原版ではバージョンアップに伴い削除されたが、日本では認知能力と基礎学力を容易に比較できるよう、敢えて残し、独自に発展させたものだという。1999年、当時の文部省が定義した学習障害の定義である「語彙」「読み」「書き」「数的数論」「計算」の力を、KABC-IIの習得尺度でアセスメントできることを意識した対応だということである。また、WISC-IVより後に発表されたことで、最新のCHC理論による解釈が最初から可能となっていることも利点といえる。

4) WISC-IV、KABC-IIをCHC理論でクロスバタリーアプローチする方法

CHC理論とは「キャッテルとホーンとキャロルによる広範的認知能力と限定

的認知能力の階層組織理論」のことである。WISC-IVは認知能力を短時間で精密に測定できる。また、KABC-IIでは認知能力と合わせて学力を測定することができる。現在の日本では、この二つのアセスメントを異なる理論（WISCはウェクスラー、KABCはカウフマン）で解釈する方法が主流だが、共通の理論で解釈することで、それぞれのアセスメントの不足部分を補い、より適切な診断が可能となる。特に認知機能障害によって学力の問題を生じる学習障害のアセスメントに有効であるとされる。

CHC理論では知能は三つの層に分けることができると考える。一般知能が第三層目にあり、人の総体的な知能として考える。これをgと表す。この一般知能は10の因子から成ると考えられる。これが二層目である。この二層目の因子は、更に細かな数十の因子に分けることができ、これが一層目となる。

以下にWISC-IVとKABC-IIの各下位検査をCHCモデル尺度で解釈する場合の構成表をそれぞれ示す(図5.6)。

日本語版WISC-IVの標準化作業を担当した先生方の尽力により、WISC-IVとKABC-IIのクロスバタリーアプローチの例を、東京都教職員センターで実施している教員の専門性向上研修で知ることができた。実際に配布された資料³⁾は講義を担当された東原文子先生（聖徳大学児童学部児童学科准教授）が担当されている児童の評価点が記入されていたこと、また本論文ではクロスバタリーの方法について述べるのが目的であるので、ここでは評価点未記入の表を示す(図7)。これは東原先生の資料を参考に、私がエクセルで新たに作った。これを見れば、WISCとKABCの各下位検査

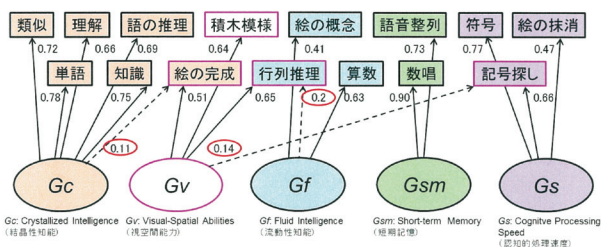


図2 CHCモデルに基づく検証的因子分析

Copyright © 2003 NCS Pearson, Inc. Standardization data from the Japanese translation edition of the Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition. Copyright © 2010 NCS Pearson, Inc. Used with permission. All rights reserved.

図5 日本版WISC-IVテクニカルレポート
8 より (2013年)

CHC 尺度	長期記憶と検索尺度/Glr	2 下位検査
	短期記憶尺度/Gsm	3 下位検査
	視覚処理尺度/Gv	3 下位検査
	流動性推理尺度/Gf	2 下位検査
	結晶性能力尺度/Gc	3 下位検査
	量的知識尺度/Gq	2 下位検査
	読み書き尺度/Grw	4 下位検査

図6 丸善出版(株)HP「KABC-IIの概要」より

WISC-IV, KABC-IIをCHC尺度でクロスバッテリーアプローチするための表										
WISC-IV (KABC-II)	下位検査名	評価点	短期記憶 (Gsm)	長期記憶と 検索 (Glr)	視覚知理 (Gv)	処理速度 (Gs)	流動性推理 (Gf)	結晶性能力 (Gc)	読み書き (Grw)	量的知識 (Ga)
K	数数									
	語の配列 手の動作									
W	数唱									
	語音整理 語の字音									
K	語の字音整理 (絵の概念)									
	顔さがし 近道さがし									
K	模様の構成 積木模様									
	行列推理 (絵の完成)									
W	符号 記号探し									
	(絵の抹消) 暗唱の完成									
K	パターン推理 絵の概念									
	(算数) 表現語言									
K	なぜなぜ 理知語言									
	類似 単語									
W	理解 (知識)									
	(語の推理) ことばの読み									
K	ことばの書き 文の理解									
	文の構成 数的推理									
K	計算									

※2015.08.03 平成27年度 東京都教職員研修センター専門性向上研修 特別支援教室ⅡA
「心理検査(K-ABC-KABC-II)の基本的な理解と活用」聖徳大学 児童学部児童学科 准教授 東原文子 配布資料より

※評価点には、それぞれの検査の評価点を記入する。

※塗りつぶされたマスに、評価点を参考に、以下の記号を記入。

◎……14以上 ○……13~7 ●……6以下

※下位検査名のうち、()がついているものは因子分析の結果、CHCモデル尺度から除外したものを。

図7 クロスバッテリーアプローチ表

で測ることのできる能力の相関関係が一目で理解できる。例えば短期記憶 (Gsm)、視

覚処理 (Gv)、流動性推理 (Gf)、結晶性能力 (Gc) といった因子は両方の検査で測ることができるが、処理速度 (Gs) は WISC-IV で、長期記憶と検索 (Glr)、読み書き (Grw)、量的知識 (Gq) は KABC-II でそれぞれ測ることができる、というように、互いの検査の弱点やアセスメントしづらい部分を補っていることが容易に理解できる。

《通級入級後》

5) インフォーマルアセスメントの結果をクロスアセスメントアプローチに活かす

WISC や KABC などのフォーマルアセスメントに対し、インフォーマルアセスメントは、数値化されにくい学校生活、家庭での日常生活の様子や課題を評価したものである。例えば「算数や国語の時間となると、立ち歩いたり、教室を飛び出したりする傾向が高まる」といった類の見取りがそれに当たる。ここから、算数といっても文章なのか、分数か、割り算なのか、あるいは繰り上がりのある足し算、引き算がわからないのかなど、更に個々の様子を細かく分析する。その結果「九九はできるが、繰り上がりの足し算、引き算が苦手だ。九九は掛け算の概念を正しく理解できなくとも、暗唱できれば機械的に答を導ける場合がある。このことから、10の合成・分解の段階で躓いていると考えられるだろう」と見立てることができる。このような分析は、教員なら誰もが無意識のうちにやっているものだ。概ねこの見立て自体は正しいことがほとんどだが、具体的に数値化された分析結果ではなく、観察者の主観に過ぎないと軽視されがちなことがデメリットである。そこでインフォーマルアセスメントの結果をフォーマルアセスメントに取り込む、クロスバッテリーアプロ

チの考えを活用し、インフォーマルアセスメントに根拠を持たせるのである。クロスバッテリーアプローチは本来、複数の知能検査を併用し、一つの検査では測りきれない、より広範な知的能力をアセスメントする方法を指す。実際の教育現場では共通の理論で解釈できるかどうかよりも、問題行動に対し、フォーマルアセスメント、インフォーマルアセスメントを横断的に踏まえて適切な対応を考察できる必要性の方が高いと考え、クロスアセスメントアプローチという造語で表現した。

先に示した「算数や国語の時間に立ち歩き、教室の飛び出しが増える」児童を例に、クロスアセスメントアプローチの考えでアセスメントを進めてみる。

先の例では、「10の合成・分解で躓いている」と見立てていた。これは WISC-IV ではワーキングメモリーと呼ばれる指標得点と大きな関連がありそうである。ワーキングメモリーは記憶を一時的に保持し、操作する力を指す。暗算をする際、情報を一時的に記憶する力を必要とするが、この力が弱いと、読み書きや暗算で躓く傾向が高いようである。この児童は、ワーキングメモリーの値が79と、標準的な力を持つ児童よりも有意に低いことがわかった。一方、処理速度は91と、この児童の力の中では高く、年齢相応の児童と比べてもほぼ平均に近い力を持っている。処理速度は単純な視覚的情報を素早く正確に読み取り、処理する能力を測る。これらのことから、「繰り上がり、繰り下がりを補助する教具があれば、計算に前向きに取り組めるだろう」と考え、「数のものさし」(図8・9)と呼ぶ自助教具を利用しながら算数の授業を受けられるように配慮する、という支援の見通しを立てることができる。

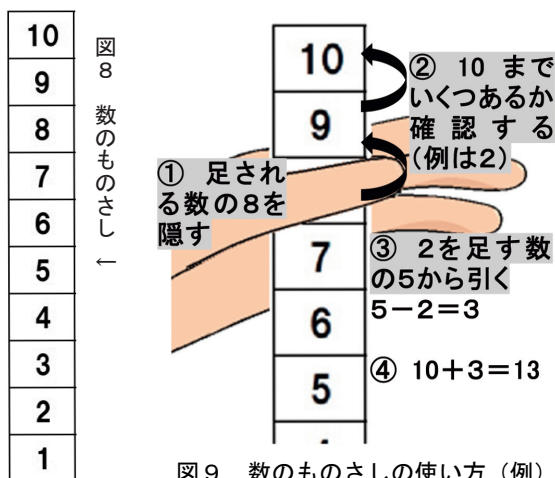


図9 数のものさしの使い方(例)

(例) $8 + 5 =$

- ① 8を片方の親指で押さえる
- ② 10まで、いくつ数があるかを数える
- ③ ②で数えた数を5から引く
 $5 - 2 = 3$
- ④ $10 + 3 = 13$

このようにインフォーマルアセスメントの見立てをフォーマルアセスメントの結果から確認することで、個々の児童の強みを生かした教具、支援方針を効果的に準備することができるようになるのである。

以下、インフォーマルアセスメントの見立てに科学的な根拠を付加するための、通級で実施できるアセスメント類について紹介していく。

6) 問題行動の動機づけアセスメント尺度(MAS)

教員はしばしば、授業や学級経営の妨げとなる行動を「問題行動」と捉え、なんとか指示に従わせる方法を考えようとしがちである。この場合、困っているのは教員で、困らせる行動を取る児童を問題視していると捉えられる。これに対し、

問題行動を起こす背景要因に注目し、予め問題行動を起こさせない配慮、支援の手立てを取る考えを「行動問題」と呼ぶ。この MAS は、用意された16の質問を7段階で評価し、合計点を「感覚」「逃避」「注目」「要求」の4つの因子ごとに集計することで、どの因子が問題行動に最も強く影響を与えている要因かを分析することができるようになっている。発表されてから二十年以上が経過する、古い診断尺度であるが、専門知識が無くとも利用できること、他のツールに比べて手間がかからないことから、特に経験の浅い教員が行動問題を推測する最初の手がかりを得るために、現在でも十分に役立つアセスメントである。

このツールはどちらかといえば、通級入級前、これから教育相談を検討する段階の児童・生徒に通常学級担任が実施することが望ましいだろう。通級で利用する場合、他校から通級する児童も多いため、入級決定後でなければアセスメントを実施できないケースが想定できる。この場合、先に述べた四因子のうち、どれが問題行動に最も大きな影響を与えているのかを確認するために用い、更にその因子の要因は学習困難、環境や特性など、どんな背景があるのかを確認する、というように、インフォーマルアセスメントに科学的根拠を与え、詳細な分析を行う手がかりにできるだろう。

7) 感覚プロフィール

2015年の3月末に、日本版 WISC-IV を取り扱っている日本文化科学社から発売されたばかりのアセスメントツールである。聴覚、視覚、嗅覚などの感覚過敏や鈍磨がある児童の感覚処理能力を評価することができる。例えば MAS の「感覚」項目が最も高い数値を示した場合、

更に詳細に分析するために感覚プロフィールを用いる、という使い方ができる。ただし、このツールは保護者や教員などの観察者が決められた質問に答える検査方法を取っているため、観察者の視点や考え、観察力に結果が左右されやすい欠点を持っている。そのため、保護者と教員間で十分に話し合いながら、課題を共通認識する努力が必要となるだろう。

WISC-IV と連携する場合で知覚推理や処理速度が低い場合、視覚情報の処理や運動機能の課題を、ワーキングメモリーが低い場合、感覚の偏りが集中力の妨げになっていないか、より詳細に分析するという使い方が考えられる。

このツールには質問項目を約3分の1に抑えた短縮版も存在する。これを全通級児童の保護者に記入してもらい、明らかに感覚の偏りが疑われる児童には、本版を実施するという方法を取れば、感覚統合の潜在的なニーズを持つ児童を見逃す率がより低くなると考えられる。

8) ASIST

「学校適応スキルプロフィール (Adaptive Skills profile of students: Information for School-teachers & Teachers)」も、比較的新しいアセスメントツールで、2014年2月に書籍の形で発売された。一冊の本に二種類の質問紙が用意されている。一つ目は幼稚園・保育所に通う5歳児から中学三年生までを主な対象とする ASIST、二つ目は知的・発達障害のある高校生以降、成人を対象とする ASIST-IDver. である。対象年齢は異なるが、いずれも対象児(者)をよく知る観察者が、用意された質問に答え、評定する方法は同じである。このツールは対象児(者)の支援ニーズが本人の特性や対人関係のどこにあるのかを判断すること

ができる。このツールは先に紹介した MAS、感覚プロファイルとの相性が良い。例えば、MAS で問題行動に影響を与える最も大きな因子を分析したら、このツールで更に詳細な分析を進める、という使い方や、この結果を感覚プロファイルの結果と照合し、感覚の偏りが個人の特性や集団生活を営む上でどのような影響を与えているのかを考察するといった使い方である。先に例示した「算数や国語の時間になると立ち歩きや教室を飛び出す傾向が高まる」児童に WISC を実施した際の所見欄に、「集中力が持続せず、室内をあちこち触って歩き回ることがあった」と記されていたとする。通級で MAS を実施した結果、「感覚」機能が一番大きな影響を与えているとわかった。ASIST の結果からは、個人因子で「こだわり」、集団因子で「感覚の過敏さ」が、それぞれ特別な配慮を必要とする状態であることを示唆する結果が見られた。これを踏まえ、感覚プロフィールを実施したところ、感覚探求型で情動的反応、不注意・散漫性で高い数値を示した。感覚探求型とは、常に身体に刺激(感覚入力)を与えないと落ち着かない傾向がある。例えば授業中の貧乏揺すり、椅子の三角座りなどである。在籍学級担任の報告から、授業中の立ち歩きも、国語や算数の時間に特に増えるという意味であり、他の教科でも、頻度は少ないものの、立ち歩いている実態がある事がわかった。そこで、「椅子に座布団を敷き、背もたれにクッションをあてることで、身体が必要とする感覚入力を補えば、立ち歩く頻度を減少させられるだろう」という支援の見立てを考えることができる。

9) LCSA

先に紹介した質問型アセスメントツ

ルは、対象児童に負担を与えない長所があるものの、質問に答える観察者である保護者や教師などの観察力や主観が入りやすく、児童の実態を正しく反映させることが難しい短所がある。これに対し、これから紹介する LCSA や MIM は WISC や KABC のように、対象児童に直接検査を行うツールである。これらの利点は、直に児童の能力を測ることができる点にある。

LCSA とは言語・コミュニケーション発達スケール (Language Communication Scale for schoolage) の略で、小1から小4までの児童の言語、コミュニケーション能力の発達段階を分析できるツールである。東京学芸大学の伴潔教授が開発したもので、日本の児童を対象に標準化されているので、信頼性も高い。実施にあたっては、WISC 等の知能検査者資格を持っており、実際に実施した経験がある方が望ましいが、未経験者でも実施しやすいよう、ツール、採点用紙もそれぞれ一冊にまとめたり、素点を自動で評価点に変換してくれるエクセルシートを HP 上に用意したりと、様々な配慮がなされている。

WISC-IV との連携は、言語理解の数値が低い場合はもちろんだが、ADHD^注 傾向のある児童が苦手とするワーキングメモリーや処理速度指標の数値が低い場合、集中力が持続しづらい、場の雰囲気을適切に捉えられないことで齟齬が生じているコミュニケーション能力を測るために実施するとよいだろう。

また、KABC-II の学習尺度、算数尺度を除いた習得総合尺度が他の尺度と比べ、有意に低い場合に、学力に直結する力を詳細に分析するために実施する用途も考えられる。

注) ADHD (attention deficit/hyperactivity disorder, AD/HD) とは、注意欠如・多動症と訳される行動上の特性で、多動性、不注意、衝動性が高い特徴がある。具体的には片付けや整理整頓が苦手だったり、激高しやすく、落ち込みやすかったりするといった苦手さがあるために、学校内で人間関係のトラブルを招きやすく、学習に集中できずに学力が積み重ならないといった課題が生まれやすい。

10) MIM

多層指導モデル MIM「読みのアセスメント・指導パッケージ」として、アセスメントツールと、その結果を踏まえた指導方法が教材とセットで提供されているツールである。

学習の最初の躓きはひらがなやカタカナの読み・書きに現われる。文字を音にスムーズに変換できる力が高いほど、学習に対するモチベーションを持続できるが、逆に文字を音に変換するのに時間や労力がかかると、更にその後に残っている読解に注ぐ力が減少してしまう。撥音・促音・撥長音などの特殊音節は、音と表記が一致しないため、ルールを覚えなければ正しく表記することが難しい。このような読みの躓きが、どの部分で起きているのか、文章をどこで区切れば正しい意味となるのか(視覚的弁別・統合)、文字を正しい音に変換できるか(聴覚的弁別・統合)、読んだ字がどういう意味を持つのか、先に読んだ内容から文脈に沿って考えられる(記憶・理解)力はその程度持っているのか、といった児童によって異なる躓きを、分析から指導方法までまとめてアセスメントできるのが最大の長所である。

WISC-IVの言語理解、KABC-IIの読み尺度、書き尺度などが低い小学校低学年の児童に実施するとよいツールである。

5. クロスアセスメントアプローチを基にした指導

児童の得意な力、不得意な力を分析することができたら、長所を生かして苦手な部分を補うための指導を行う。以下、本学級児童を例に取り上げて、クロスアセスメントアプローチの手法を説明する。

《A児・小学3年生・男児》

1. 入級前

以下は入級申請時の意見(2年前)

○主訴

<保護者のニーズ>;

- ・友だちとのコミュニケーションが上手に取れない。
- ・思い通りにならないと怒る。我慢できるようになってほしい。
- ・友だちができること(特に運動)ができないことがある。

<担任のニーズ>;

- ・こだわりを軽減し、感情を上手にコントロールできるようにしてほしい。

<児童のニーズ>;(本児自身が言葉にまとめることは難しいため、本児の様子から推測したもの)

- ・静かな環境で、自分のペースで落ち着いて学習に取り組みたい。

○生育歴

- ・保育所では突然大きな声を出す、順番に割り込むなど、他児と異なる目立つ言動が見られた。これを理由に、医療機関の受診を勧められていた。ADHDの診断を受けている。

○学校生活の様子

- ・特定の児童の言動に過剰な反応を示す。

大きな声を出す、手をあげる、など。

- ・初めて見るもの、珍しいものに気を取られ、衝動的に触ってしまうことが多い。

○フォーマルアセスメント：

- ・WISC-III実施の結果、簡単な言語での応答や、一、二語の短い文を短時間記憶しておく力は高いが、手順を一つずつ踏んで作業する力や、自分の考えを言葉で表現する力は苦手であり、得意な力と苦手な力の差が非常に大きいことが分かった。問題が生じた際に解決策を練ることが苦手な傾向も見られた。保護者から「思い通りにならないと怒る」という実態と深く関わっている特性と考えられる。

- ・K-ABC、KABC-IIは未実施

○インフォーマルアセスメント

- ・保護者は約束の変更を極端に嫌がること、同年齢の友人関係が成立しにくいこと、相手の気持ちや場の雰囲気をつかえることが苦手であること、運動の苦手さ、集中力が続きづらい点について気になると話している。長所は「誰にでもあいさつができる」「好き嫌いなく食べる」「名前や順番を覚えることは得意」とのこと。
- ・学級担任（一年生時）からは「学習用具の準備や片付け、整理」「指示に従って行動する」「集団参加」について課題があると指摘されている。学習面では気になるほどの大きな遅れは指摘されていなかったものの、算数では数え足しや数え引きを行っており、数の仕組みの理解が充分ではないと評価されている。国語では漢字を大雑把な形で捉えているので、正しく書けるようにしてほしいことが指摘されている。体育は好きであるが、集団行動やゲームのルール遵守について課題があると

指摘されている。音楽では、大きな音の苦手さ、騒がしい雰囲気への嫌悪感が指摘されている。

2. 入級審査時

○通級体験報告書より

- ・初めての場所で、どのような時間割で何をして過ごしたらよいのか、先の見通しをもてないせいか、「これから何をするのか」何度も繰り返し尋ねる様子が見られた。
- ・運動では指導者と同じ動きをしようと努めていたが、難しい様子だった。
- ・個別指導中に離席はなく、課題に進んで取り組もうとしていた。常に体が動いていた。
- ・外部からの刺激に敏感に反応し、意識がそれやすい傾向が見られた。

3. 通級支援開始後

- ・フォーマルアセスメントである WISC-IIIの結果から、短い問いかけに適切に答える力は高いが、複雑で長い指示を理解したり、自分の考えをまとめ、適切に表現したりすることが苦手であると分かった。インフォーマルアセスメントである保護者、担任の所見からは、友人の何気ない言動に敏感に反応すること、騒がしい雰囲気が苦手で、体の動きに不器用な様子が見られることが分かった。これらのことから、長い文章の意味理解が難しく、友達とのコミュニケーションが苦手で、場の状況を正しく捉える力に課題があること、感覚の偏りが強い傾向があると考えられると判断した。そこで、言語・コミュニケーションの発達段階を分析する LCSA、感覚の偏りを詳細に分析するための感覚プロファイルを実施することにした。

《クロスアセスメントアプローチ》

○LCSAの結果から

- ・「口頭指示の理解」（口頭で質問した

ことに端的に答える課題)が最も得意だった。一方、口頭での質問に答える「聞き取り文脈の理解」(350字程度の文章を読み聞かせ、内容に関する質問に答える課題)は、年齢相応の児童と比べて、はっきり苦手であることが分かった。

- ・本児の最も苦手な課題は「音読」「文章の読解」だった。「音読」は200文字ほどの初見の文章を、どのくらいの速さで正確に読むことができるのかを確認する課題である。1分54秒かけ、逐語読み、文字・言葉の繰り返しが7回、3秒以上の中断が3回あった。漢字交じりの分かれ書きされていない文章だったためか、単語の区切りをつかむために、あるいは漢字の読みを思い出すために、中断せざるを得ない様子が見られた。
- ・「文章の読解」は、音読した文章を見ながら質問に答える課題である。しかし、「どうして深い海の中は暗いのか」という、文章を読まなくとも常識で答えられる質問には答えたが、「魚の体の一部が光るのはどうしてか」のような、文章を読み直さないと答えられない性質の質問には、文章が目の前にあっても読もうとせず、「わかりません」と返事し、それ以上考えようとしなかった。
- ・この結果は WISC-III の「簡単な言語での応答や、一、二語の短い文を短時間記憶しておく力は高いが、手順を一つずつ踏んで作業する力や自分の考えを言葉で表現する力は苦手であり、得意な力と苦手な力の差が非常に大きい」というアセスメントを裏付けている。加えて、文字の音と表記の結びつきが弱いこと、苦手なことはできるだけ避

けようとする姿勢からは試行錯誤する力、抑制力が年齢相応に育っていないことが伺えた。

○感覚プロファイルの結果から

- ・短縮版を実施した結果、聴覚フィルタリング、低活動・弱さの値が高いことが分かった。
- ・聴覚フィルタリングとは、自分に必要な音とそうでない環境音を上手く弁別できず、全て同じ大きさに聞こえてしまう傾向を確認するものである。本児の集中力持続の困難さは、聴覚刺激に敏感に反応しているためであると考えられることができる。
- ・正式版の結果、特に低登録とよばれる象限スコアの数値が高いことが分かった。これは常に無関心を装っているかのような態度を示す。保護者からの「家にいるとゲームをしているか、寝ていることが多い」「暑い日に冷たい場所を見つけて寝そべるのが好き」という話の裏付けとなっていると考えられる。
- ・「耐久の低さ・筋緊張」因子の値も特に高かった。担任の所見や通級体験時の様子から、粘り強く考えることが苦手で、身体イメージが身に付いていないこと、LCSA を実施した際の抑制力の低さがここでも見られた。体幹の筋力が体格に比べて不足していることが、これらの問題を起こしている可能性を示唆していると考えられる。

○支援の手立て

- ・音と表記の結びつきが弱いため、たとえ目の前に解答が入った文章を提示されても、文章を読むだけで非常に時間がかかり、疲れてしまうため、最初から読む気にならなくなるようだ。だから、長い文章をそのままの形で提示しても、本児への支援にはならないようだ。

- ・思い通りにならないと怒る背景には、言葉で自分の気持ちを表現することが苦手なため、伝えたいことを上手く表現できない苛立ちがある可能性を指摘できる。
- ・端的な質問には答えようとする意欲を持てる。これを生かし「長い文章の要点を区切って抜き出し、質問の答えをその中から見つけさせる」などの手立てが考えられる。
- ・音と表記の結びつきを高め、逐語ではなく、一塊の単語として言葉を捉えられる力を向上させる支援が必要となる。
- ・フォーマルアセスメントから「簡単な言語での応答や、一、二語の短い文を短時間記憶しておく力」の高さを生かし、インフォーマルアセスメントの「外部からの刺激に敏感に反応」する外部刺激を可能な限り排除できる環境を用意することを意識することにした。
- ・先の見通しを持ちやすいよう、通級で一日の流れを統一しておく（写真1）。毎朝、朝の会で一日の流れを全員で確認した後で、気になる点を質問させる時

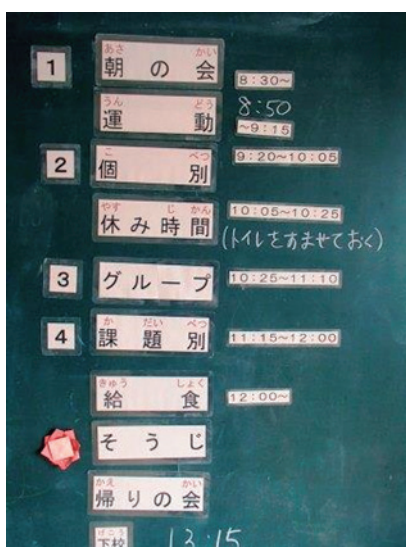


写真1 先の見通しをもたせるための黒板掲示

間を設けた。

- ・指示は一、二語、かつ具体的に行う。
- ・教室環境の調整を行った。刺激となる音ができるだけ少なくなるようにした。温度調整をこまめに行うことにした。

8. まとめ

研究の主たる目的は WISC-IV と KABC-II、二つの異なる知能検査を共通する CHC 理論で解釈することで、対象児童・生徒の課題を単体で行った場合よりの確に把握し、効果的な支援方針を立てる力を身に付けることである。

しかし、WISC-IV や KABC-II では得意な力と不得意な力を分析したり、年齢相応の児童と個々の児童の力を相対的に比較したりすることは詳細に行えるが、具体的な支援方針を考え、効果的な教材開発を行う目的に向いているとは言い難い。それを補うのが、感覚プロフィールや LCSA といったツールの役割だろう。これらは、感覚プロフィールなら感覚鈍磨、過敏、前庭感覚や固有感覚といった感覚統合に関する分野の詳細な分析を行うことができるし、LCSA なら言語・コミュニケーションスキルを文や文章の聴覚的理解や発話表現、リテラシーなど、細かな領域に分けて課題分析することができる。これまで、こういったツールを横断的に利用する研究を目にする機会がなかった。恐らく、様々な現場で知能検査の結果を元に、こうしたツールを効果的に利用する指導方法が試行錯誤されているだろうが、教育現場全体にその情報が伝わらないことが残念である。今回、クロスバタリーアプローチについて研究を進めるうちに、WISC や KABC の解釈だけにとらわれるのではなく、こういったツールとの連携方法を教員間で共有しあうことで、より適切で効果的な支援方法を協力して作り上

げることができるのではないかと考えるようになった。本報告がその端緒となれば幸いである。

【参考資料】

1)・《日本国憲法》第26条

「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。」

・《教育基本法》第1章第3条 生涯学習の理念

「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない。」

同第4条

「すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会が与えられなければならない。人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。」

2)「KABC-II」を販売している丸善(株)のPCサイトから引用

<http://pub.maruzen.co.jp/kabc/index.html> 2013年

3)平成27年度(2015年)東京都教職員研修センター専門性向上研修

◎法政大学現代福祉学部臨床心理学科 教授・小野純平 特別支援教室ⅡA 「WISC-IVの基本的な理解と検査結果の解釈」

◎聖徳大学児童学部児童学科准教授・東原文子「心理検査(K-ABC・KABC-II)の基本的な理解と活用」

【参考文献】

- (1) D.P. フラナガン・A.S. カウフマン著 /上野一彦監訳「エッセンシャルズ WISC-IVによる心理アセスメント」(日本文化科学社) 2014年
- (2) 原著者: Alan S.Kaufman・Elizabeth O.Lichtenberger, Elaine・Fletcher-Janzen & Nadeen L.Kaufman/監修者: 藤田和弘・石隈利紀・青山真二・服部環・熊谷恵子・小野純平「エッセンシャルズ KABA-IIによる心理アセスメントの要点」(丸善出版株式会社) 2014年
- (3)「東京学芸大学特別支援科学講座 小笠原研究室『行動問題』への支援」(HPサイト) <http://www.kei-ogasawara.com/support/assesmet/>
- (4) 橋本創一・大伴潔・林安紀子・菅野敦・熊谷亮編著「ASIST 学校適応スキルプロフィール 適応スキル・支援ニーズのアセスメントと支援目標の立案 特別支援教育・教育相談・障害者支援のために」(福村出版) 2014年
- (5) Winnie Dunn著/日本版監修: 辻井正次/日本版作成: 萩原拓・岩永竜一郎・伊藤大幸・谷伊織「感覚プロフィール」(日本文化科学社) 2015年
- (6) 大伴潔・林安紀子・橋本創一・池田一成・菅野敦編著「LCSA 学齢版 言語・コミュニケーション発達スケール」(学苑社) 2012年
- (7) 海津亜希子「多層指導モデルMIM 『読みのアセスメント・指導パッケージ』」(学習研究社) 2010年
- (8) 日本版PRIM作成委員会編/榊原洋一、佐藤暁著「発達障害のある子のサポートブック 保育・教育の現場から寄せられた学習困難・不適切行動へ

のすぐできる対応策2800」(学習研究社) 2014年



川上尚司先生
(かわかみ ひさし)

<略歴>

1968年10月 東京都港区生まれ
1993年10月 東京学芸大学初等教育教員
養成課程国語専修 卒業
1994年4月～1997年3月
目黒区立鷹番小学校 特殊学級(つくし学級)に補助教員として勤務
1997年4月～2005年3月
社会福祉法人東京サレジオ学園(児童養護施設) 児童指導員
2008年4月～2014年3月
西東京市立東伏見小学校情緒障害等通級指導学級担任
2014年4月 武蔵村山市立第八小学校情緒障害等通級指導学級担任
現在に至る

<研究歴>

◎1998年～2005年

児童養護施設児童指導員として「家族機能解体後の機能不全家族再統合支援の方法研究」に取り組む

◎2000年～2003年

児童養護施設児童指導員として、「いじめ・虐待を乗り越えたサバイバーへの心身ケア」の施設内研究を行う

◎2009年～現在

K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー初級検査者資格講習受講後、20名以上の通級児童に検査を実施し、結果を支援計画、教材開発に反映させてきた

◎2012年～現在

問題解決型ケース会議学習会(現SSW巻頭学習会 主催;東京学芸大学准教授・馬場幸子氏)に参加し、学校現場で役立つ問題解決型ケース会議の開催方法を継続学習中

◎2014年

「情緒通級等指導学級利用児童へのLCSA活用の実践 一言語力・コミュニケーションスキルのアセスメント結果を踏まえた効果的な学習・SST指導方法について」により、平成26年度日本教育公務員弘済会教育賞 奨励賞受賞

◎2014年

平成26年度日本教育公務員弘済会教育実践報告書「校内問題解決型ケース会議研修と実践報告」

◎2015年

WICS-IV知能検査技術講習会受講

◎日本LD学会会員

◎こども家族早期発達支援学会会員

<勤務校>

武蔵村山市立第八小学校

〒208-0021 東京都武蔵村山市三ツ藤2-50-1

電話 042-520-7008

通常学級の集団学習参加に困難を抱える児童の、通級入級申請から
支援開始に至る段階別クロスアセスメントアプローチ方法考察

通常学級で問題となる行動

- ・教室を飛び出す。
- ・友人とのトラブルが絶えない。
- ・マナーやルールを守れない。

など

