



Title	子どもの特性に応じた支援について ~アセスメントを通して~
Author(s)	川上, 恭子; 笹山, 龍太郎
Citation	教育実践総合センター紀要, 9, pp.243-250; 2010
Issue Date	2010-03-20
URL	http://hdl.handle.net/10069/26037
Right	

This document is downloaded at: 2020-10-22T10:01:46Z

子どもの特性に応じた支援について

～ アセスメントを通して ～

川上 恭子（教育学研究科） 笹山龍太郎（教育学部人間発達講座）

I はじめに

「特別支援教育」は、これまでの「特殊教育」の対象となっていた障害だけでなく、知的発達の遅れがない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍するすべての学校において実施されるものであり、平成19年4月に「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられたことによって、すべての学校において障害のある幼児児童生徒への支援をさらに充実させることが求められた。

この「特別支援教育」の本格実施から、3年が過ぎようとしている。これまで、各学校において児童一人一人の教育的ニーズを把握するとともに、子どもの特性に応じた適切な支援を行うために、様々な工夫がなされるようになった。

ここでは、小学校の通常学級に在籍するA児の事例を取り上げ、教育相談の中で行ったアセスメント（実態把握）やA児の特性に応じた支援についての実践と考察を述べる。

II アセスメント（実態把握）

アセスメントには、障害の判断をするためのものと、支援を行うためのものがある。ここでは、A児の特性に応じた支援の方法はどのようなものか、A児自身もっている強みや弱みはどのようなところか、についてアセスメントを実施し、特性に応じた支援を行うための情報収集を行った。

1. アセスメントの方法

アセスメントには、行動観察、発達アセスメント、心理アセスメント、学力アセスメント、行動・社会性のアセスメント等がある。ここでは、実際に行った四つのアセスメント（行動・社会性のアセスメントを除く）の結果について述べる。

(1) 行動観察

A児がどのようなことでつまずいたり、困ったりしているか、それらはどのような場面や状況と関連しているかについて情報を得るために、学習中や休み時間の様子、遊びの様子の観察を行った。

学習中の様子については、学習への集中、読み書き、姿勢保持、言語によるコミュニケーション等の視点で観察をした。

① 学習中の様子

学習中の手遊びが多く、教師の指示や友だちの意見を聞いていないことが多かった。興味がある活動（コンパスによる作図）に対しては、集中して取り組むことができるが、その後は手遊びをしていた。また、板書の内容をノートに視写するときには、ノートや手元をよく見ずに書いていたため、文字が重なったり、間違っていたりしていたが気にせずに書き続けた。

②ノートや作品

国語のノートでは、文字が乱雑で漢字の間違いが多かった。（写真 1）算数のノートでは、問題の書き飛ばしや文字の線の重なりが見られた。（写真 2）

また、学級に掲示されていた A 児の 2 学期のめあては、既習の漢字を使わずにほとんどがひらがなで書かれていた。（写真 3）このめあてには「ひとがはなしていたらちゃんとときく」と書かれていることから、話をよく聞いていないという自覚があると考えられる。

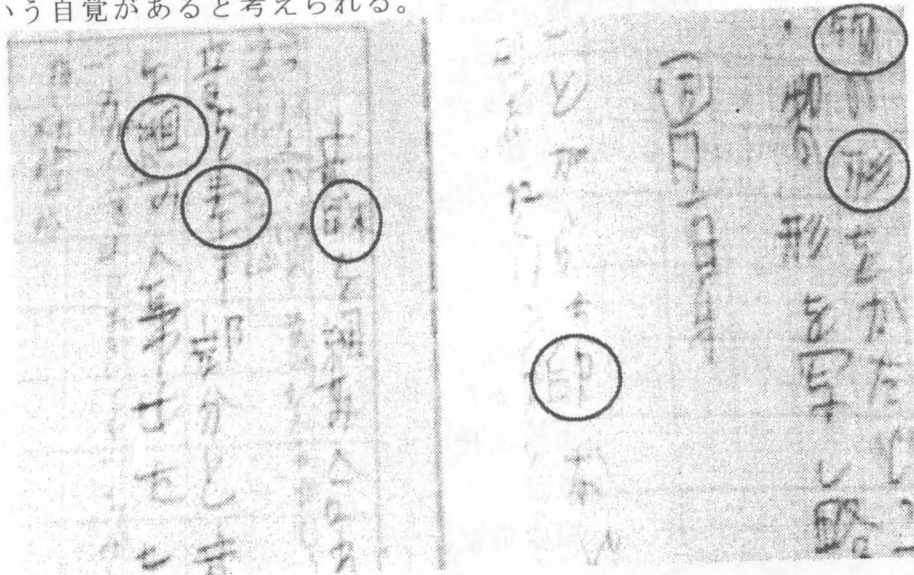


写真 1

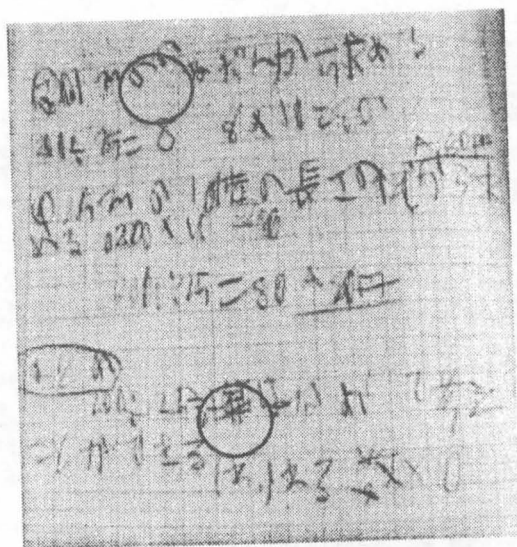


写真 2

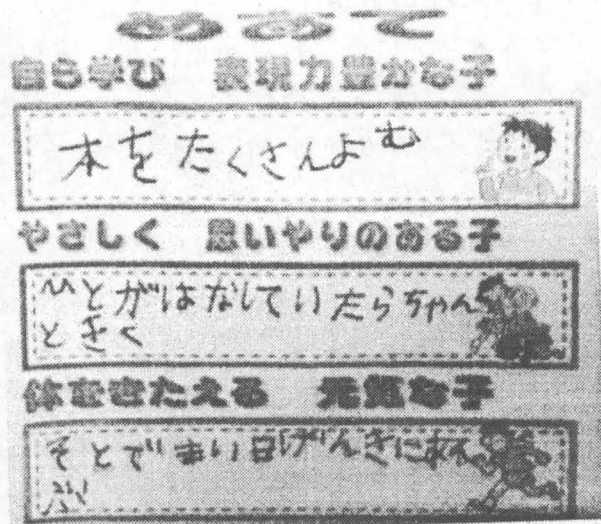


写真 3

(2) 発達アセスメント

A 児の生育歴や既往歴、相談歴など、これまでの経過について捉え、現在の状態を解釈して今後の支援方法を検討することや現在の発達の状態を捉えるために、保護者から情報の聞き取りを行った。結果は、以下のとおりである。

- 妊娠 40 週で正常分娩によって出生（出生体重 3458g）。
- 出生直後にヒルシュスプルング病と診断され、大腸の手術を受けている。
大腸が正常の長さより短くなっているため、排泄面での配慮が必要である。
- 小学校入学後は、色覚に問題があることや読み書きの習得が同年齢の子どもに比べて遅れているという不安を感じている。
- 現在、家庭で漢字の練習をさせているがなかなか正しく覚えられない。

(3) 心理アセスメント

A 児の知能水準、バランスを把握するために、個人内差を測定することができる WISC-III を実施した。結果については、「Ⅲ 心理アセスメント」で詳しく述べる。

(4) 学力アセスメント

学習障害（LD）の症状領域である、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するについて調査し、A 児の現在の達成水準やつまずきの内容について把握するために、PRS と LDI-R を実施した。

① PRS の結果

A 児は、言語性 LD を判断する「話しことば」は同学年子ども相応だったが、「聴覚的理解と記憶」は同学年の子どもの平均以下だった。また、非言語性 LD を判断する「運動能力」は同学年の子どもの相応だったが、「オリエンテーション」および「社会的行動」は同学年の子どもの平均以下だった。（図 1）これらの結果から、A 児は非言語性 LD の可能性があると言える。

I 聴覚的理解と記憶 20 点中 8 点	合計 21 点 (言語性 LD 判断基準 20 点)	合計 58 点 (LD 判断基準 65 点)
II 話しことば 25 点中 13 点		
III オリエンテーション 20 点中 11 点	合計 37 点 (非言語性 LD 判断基準 40 点)	
IV 運動能力 15 点中 8 点		
V 社会的行動 40 点中 18 点		

図 1 PRS の結果

②LDI-R

A児は、「話す」のパーセンタイル段階（PL）が1、「聞く」が2、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」がそれぞれ3であった。（図2）

パーセンタイル段階の3, 2, 1がすべてあるという結果は、判定基準のA型にあたり、LDの可能性が高いことを示している。

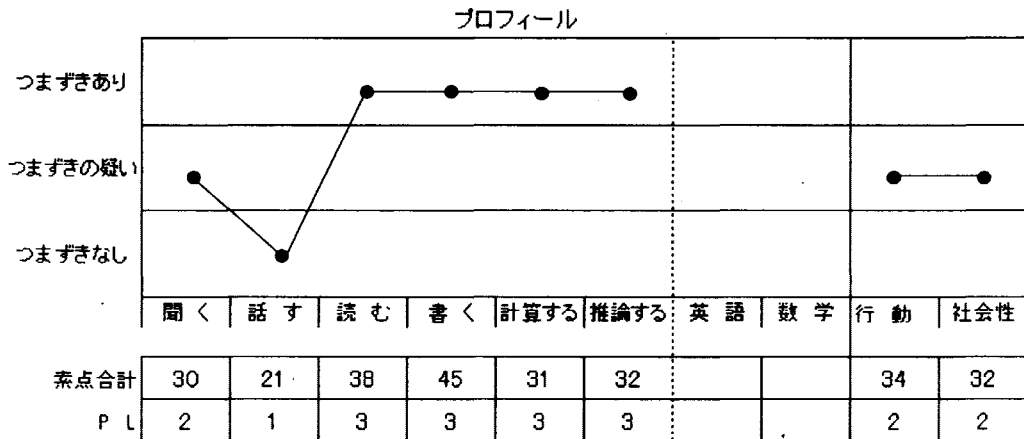


図2 プロフィール

Ⅲ 心理アセスメント

1. WISC-Ⅲの分析

(1)全体の知能の水準(FIQ)

FIQは71で、パーセンタイル順位は3、90%信頼区間は67~78、知能水準は精神遅滞~境界線の範囲であった。（図3）

(2)言語性知能(VIQ)と動作性知能(PIQ)の水準

VIQは81で、パーセンタイル順位は10、90%信頼区間は76~88、知能水準は境界線~平均の下の範囲であった。

PIQは66で、パーセンタイル順位は1、90%信頼区間は62~76、知能水準は精神遅滞~境界線であった。VIQとPIQとの差は15であり、5%水準で統計的に有意な差であった。（図5）

<p>○知能指数</p> <p>全検査IQ (FIQ) = 71</p> <p>言語性IQ (VIQ) = 81</p> <p>動作性IQ (PIQ) = 66</p>	<p>○群指数</p> <p>言語理解 (VC) = 83</p> <p>知覚統合 (PO) = 69</p> <p>注意記憶 (FD) = 76</p> <p>処理速度 (PS) = 72</p>
--	---

図3 IQと群指数

下位検査評価点

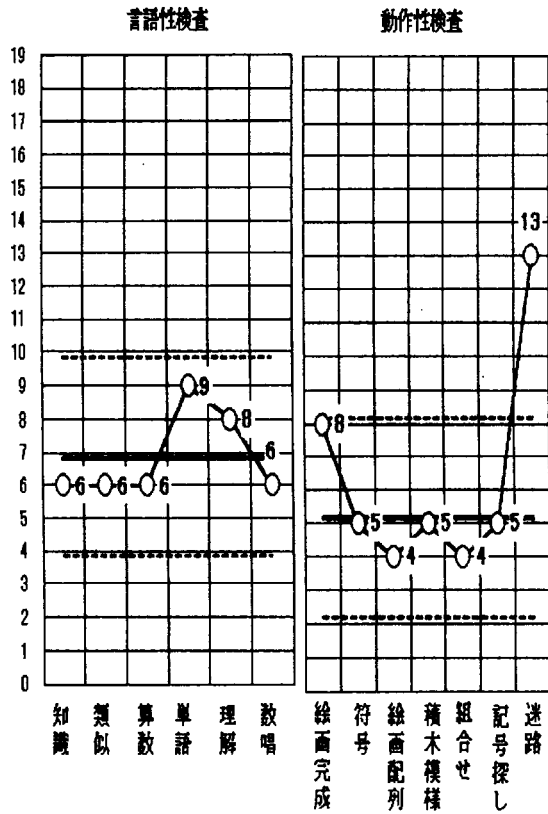


図4 下位検査の評価点

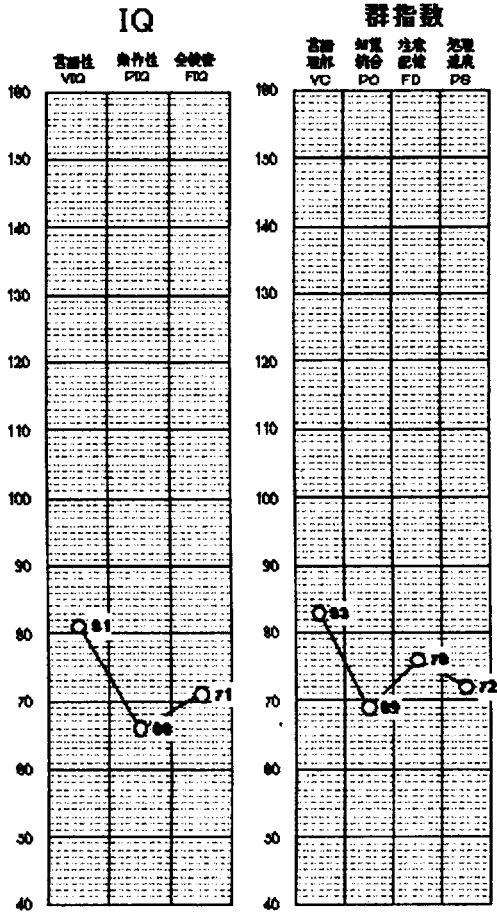
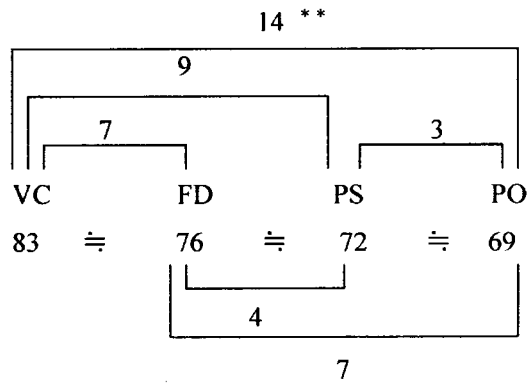


図5 IQと群指数

(3) 群指数

言語理解 (VC) は 83 で、パーセンタイル順位は 13, 90%信頼区間は 77~94
 知覚統合 (PO) は 69 で、パーセンタイル順位は 2, 90%信頼区間は 65~80
 注意記憶 (FD) は 76 で、パーセンタイル順位は 5, 90%信頼区間は 71~86
 処理速度 (PS) は 72 で、パーセンタイル順位は 3, 90%信頼区間は 68~87
 VC と PO の差は 14 で、5%水準で統計的に有意な差であった。(図 6)



** 5%水準

図6 群指数間の差

(4) 下位検査

言語性下位検査の評価点平均は 6.8 であり、〈単語〉が 9、〈理解〉が 8 で、ともに「+」であった。

動作性下位検査の評価点平均は 5.2 であり、〈絵画完成〉が 8 で「+」、〈絵画配列〉と〈組み合わせ〉が 4 で、ともに「-」であった。(図 4)

下位検査の結果や背景情報および検査中の行動観察によると、〈単語〉と〈理解〉の評価点が高いことから、事実や思考内容、観念などを言語によって理解したり、表現したりする「言語概念化」の能力が個人内では高いと言える。

逆に、〈絵画配列〉と〈組み合わせ〉の評価点が低いことから、すでに獲得されている知識をもとに、視覚的・空間的な洞察によって課題に対する結論を導き出す「非言語的推理」の能力が個人内では低いと言える。

IV 支援の方向性

これまでのアセスメントの結果から、A 児の認知特性を分析し、学習面での支援について、次のような方法を実践することで担任および保護者と共通理解を図った。まず、A 児の読みの困難さから生じる情報の取り入れについては、A 児が情報を取り入れやすいようにしながら読むスキルを高める。次に、漢字を正しく覚えることの困難さについては、書くことへの抵抗を考慮し、A 児が継続して取り組むことができるような教材を工夫することにした。

1. 特性に応じた支援

(1) 読みの困難

- ・教科書の文字を音読する速さに合わせて追うことができない。
- ・行をとばし読みする。(読んでいる行を見失い、行が分からなくなる。)
- ・同じ行を何度も読んでしまう。



①一行だけ見える枠を使う。(写真 4)

②ことばの途中で改行しない。(写真 5)

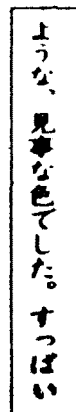


写真 4

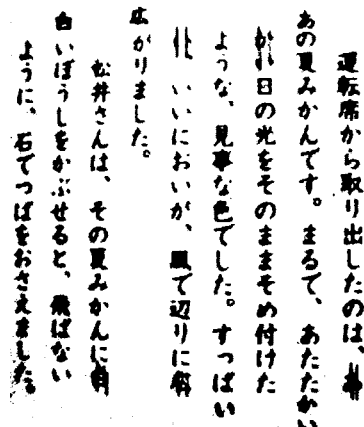


写真 5

(2) 書くことの困難

- ・漢字を正しく書くことができない。
- ・文字のバランスが悪く、マスや行からはみ出す。



①間違った文字は、正しい文字と並べて形の違いを確認する。

物	物	形	形	印	印
味	味	差	表	組	組

②低学年の漢字やカタカナの組合せで成り立つ漢字の特徴を知る。

談	は、	言	の横に	火	を二つ、	たてに重ねる。
総	は、	糸	の横に	ハ・山・心	をたてに書く。	
係	は、	イ	の横に	ノ	を書いてその下に	糸を書く。 など

③漢字の部首の大きさに合わせた補助線を引いて手がかりにする。

箱			
	1 回目の練習	2 回目の練習	3 回目の練習

④漢字パズルで部分と部分を合わせて全体の形を覚える。(写真 6)



写真 6

V まとめ

実践の事例に取り上げた5年生のA児については、4年生頃から学習のつまづきが顕著になり、「なぜ読み書きが苦手なのか」、「今後の支援はどうすればいいのか」などについて知りたいという保護者の要望から、教育相談が実現した。

教育相談では、A児についてアセスメントを行い、その結果得られた情報を分析し、支援の方法について検討し、考察を行った。

A児について、行動観察や発達アセスメント、学力アセスメントを実施し、情報収集を行った。そして、A児の知能水準や認知のバランスを詳しく分析するために、心理アセスメント(WISC-III)を実施した。

WISC-IIIのIQから、A児は、目から情報を受け取り、動作によって応答することに比べ、耳から情報を受け取り、ことばによって応答することの方が得意であるという結果を得た。また、群指数からは、ことばを聞いて理解したり、ことばを使って表現したりすることは得意であるが、見たことをすぐに覚えたり、理解したりすることや物の形を正確に捉えたり、物事を素早く処理したりすることは苦手であるという結果を得た。

これまでは、漢字を正しく覚えて欲しいという保護者の願いから、同じ漢字をノートに繰り返し練習するという方法がとられてきた。しかし、物の形を正確に捉えることが苦手であるA児にとって、これは効果が上がりにくい学習方法であると考えられる。

A児のように教育的ニーズがある子どもにとって、苦手なことを繰り返すことほど苦痛なものはない。苦しい思いを我慢して学習しているのに、学習の効果が上がらないという苛立ちや不安を感じることに繋がる。さらに、「どうせ自分は練習してもダメなんだ。」という自己肯定感の低下を招き、学習に対する苦手意識が強まるなどの悪循環をまねくことになる。「特別支援教育」を推進し、子どもが自分のよさを認めながら生き生きと活動することができるようにするためには、保護者や本人の主訴を把握し、アセスメントを通してできるだけ多くの情報を収集するとともに、子どもの特性に応じた支援の方法を探っていくことが重要であると考えられる。

今回の実践では、「読み書きが苦手である」というA児の主訴を把握し、アセスメントを通して情報の分析を行うことによって、その要因を探ることができた。今後は、A児の担任および保護者に提案したA児への支援について実践の成果と課題について追跡調査を行うことにする。

VI 参考文献

- WISC-IIIアセスメント事例集 ー理論と実際ー(2005) 上野一彦 編著
軽度発達障害の心理アセスメント WISC-IIIの上手な利用と事例(2005) 海津亜希子 編
PRS 手引き LD次診断のためのスクリーニングテスト(1992) ヘルマー・R・マイケルバスト
LDI-R 手引き LD判断のための調査票(2008) 上野一彦 著
特別支援教育の理論と実践 I 概論・アセスメント 特別支援教育士認定協会 編
小学校 個別指導用 長所活用型指導で子どもが変わる 熊谷恵子 編著