

知的障害養護学校における子どもの 発達アセスメントと支援のあり方

— 高等部における支援事例の検討 —

栗原 輝雄*・西出 弓枝**・中島加津子***・山下 和彦***・安田 伸昌***

特別支援教育は障害のある一人ひとりの子どもの教育的ニーズに見合った手厚い教育的支援を行うことを目指している。このためには教育的支援に結びつく丁寧できめの細かいアセスメントが欠かせない。近年、子どもの障害が重度・重複化してきていると言われている知的障害養護学校においては特に重要な課題の一つであると考えられる。本研究は、主として、知的障害養護学校における子どもの発達アセスメントとそれに基づく指導・支援もあり方について検討することを目的としている。アセスメントの目的は「可能性を探るために行われる」ところにあるという考え方と、発達には「包みを解く」という語源的意味があるというとらえ方を足がかりとしながら、WISC-Ⅲを用いた発達アセスメント結果を指導・支援に生かす方策を高等部に在籍する2事例に基づいて考察した。丁寧できめの細かい発達アセスメントは子どもの指導・支援における教師の明確な課題と見直し、子ども自身の肯定的な自己理解に大きく寄与することが示された。

キーワード：知的障害養護学校、発達アセスメント、支援、特別支援教育、WISC-Ⅲ、発達の最近接領域

I 問題と目的

「特別支援教育 (Special Support Education)」という呼称に含まれる「特別 (Special)」という語が「その人のために…特に創り出された」という意味あいを持つことに注目すると、特別支援教育の目指すところが、一人ひとりの子どもの持ち味が社会生活において真に生かされるために「一人ひとりの子どもの特性に合わせた教育」を行うことにあるということがはっきりしてくる¹⁾。この意味でも、一人ひとりの子どもについての丁寧できめの細かいアセスメントは特別支援教育の成否にとって大きな鍵を握っていると言えるであろう。

本研究は知的障害養護学校に在籍する児童生徒についてのより適切なアセスメントのあり方について検討するとともに、アセスメントに基づく支援のあり方について事例検討を通して考察することを目的としている。大きなテーマであるので、今後の継続的な研究が必要とされるが、今回は発達アセスメントのツールの一つとして使用されることの多いWISC-Ⅲを用いての検討結果を中心に報告する。具体的には、①はじめに、今後の研究の足がかりとしていくため、WISC-Ⅲのようなツールを用いた発達アセスメントを指導・支援につなげていく際、その基礎として理解を深めておくべきと思われるいくつかの事柄について整理し、②次に、WISC-Ⅲを用いた

アセスメントと指導・支援のつながりを事例に基づいて検討し、今後の研究につなげていくための示唆を得る。

II 発達アセスメントと支援についての視点

1 アセスメントの意義・スタンス・課題

学校における子ども（障害のあるなしにかかわらず）の実態把握あるいはアセスメント（ここでは主に発達アセスメントを念頭に置く）と呼ばれている営みは、簡単に言えば、「その子どもの教育的ニーズに合った指導をするため」²⁾に行われるということになる。もう少し言葉を換えて表現すれば「この子が求めていることに応える」³⁾ためにアセスメントがあるということ。あるいはどの子どもが持っている「かけがえのないいのち」が「成長するために必要なものを求めている」、 「それに答える」ことが教育であり⁴⁾、その大切な基盤の一つとしてアセスメントがあるといつてもよいかもしれない。

アセスメントは一般に「検査や面接などによって定められた機能を測定・評価し、その結果を総合的に解釈し、そこから作業仮説を立てるプロセス」⁵⁾であると言える。この作業仮説が上述の「その子どもの教育的ニーズにあった指導」につながり、またその指導の適否を判断しつつ、次の指導につながっていくというサイクルになって進行していくわけである。いわゆる PDS サイクルの

* 三重大学障害児教育講座

** 椋山女学園大学

*** 三重県立養護学校玉城わかば学園

重要な部分として位置づけられることになる⁶⁾。

ところで、発達アセスメントと指導・支援との関係を考えるとき、忘れてはならない重要なことがある。氏原⁷⁾は、広く心理アセスメントという視座から次のような指摘を行っている。発達アセスメントにもよくあてはまると思われる。すなわち、心理アセスメントはその子の(人の)「可能性を探るために行われる…という目的をもつ。このことを忘れると、テストはまるで異常を発見するための手段と化し、レッテルを貼り、切り捨てることで終わってしまう」というのである。

2 特別支援教育と発達アセスメント

障害のある子どもの一人ひとりの教育的ニーズを大切に、それぞれの子どもが、それぞれにかけがえのない一人の人間として社会参加し、豊かに生きていくことの重要性を改めて確認しつつ、それぞれの子どもにより優しい教育となることを目指しているのが特別支援教育であると考えられる⁸⁾。とすれば、発達アセスメントは、子どもの「異常を発見するための手段」ではなく、「レッテルを貼」るものでもなく、「切り捨てることで終わってしまう」ものでもない。逆に、一人ひとりの子どもの可能性を発見し、それぞれの子どもの持ち味が生かされることを目的として行われることを強く求められていることが明らかとなる。氏原⁹⁾の「心理テストは可能性を探るために行われる」という言葉の持つ重みを噛みしめたい。心理テストと限定的に述べられているが、上の言葉は心理テストに限らず、面接法をはじめとするアセスメントの方法全般について広く当てはまることであると考えてよいと思われる。

「可能性を探るため」ということについて、発達アセスメントにおいては特に留意すべきことがある。これは発達という言葉が「可能性」ということと深く結びついているからである¹⁰⁾。

発達という言葉には「包みを解く」という語源的意味があるという。¹¹⁾今は外からは見るができなくても、その「包み」の中にはその子、その人ならではのもの、森田¹²⁾の言葉を借りれば「可能性、感性、個性、能力、美、生命力」といったものがぎっしりと詰まっている(内在している)ということをイメージさせてくれる。この内在しているものを見つけ、これらがより一層「生き生きと息吹く」ように働きかけをしていく¹³⁾。これこそが「可能性を探る」ということであり、特に特別支援教育に対して有する発達アセスメントの意義ということでもあろう。

Ⅲ 事例

1 事業所就労を目指す高等部3年生男子Aについて

(1) はじめに

高等部3年生で、事業所就労を希望している生徒である。6月に実施された第1期現場実習における課題としては、作業スピードを上げること、行動の見通しを持つこと、生活リズムの安定等が挙げられた。このような課題の背景要因として、活動意欲、認知能力、手指の巧緻性などが考えられ、それらを検証することを目的としてWISC-Ⅲを実施した。

(2) Aについて

検査時年齢17:7。〈幼児期〉落ち着きがなく、トイレでトイレットペーパーを引っ張って遊んだり、電気スイッチを何度も点けたり消したりして母親を困らせた。保育園では、友だちを叩いて先生に怒られたりした。〈小中学校時代〉年齢を経るごとに落ち着いて行動できるようになってきた。クラブ活動(柔道部)でがんばったりしながら、自分なりに満足した中学校生活を送った。

(3) 高等部3年時の様子

〈学校での様子〉高等部入学後、放課後のサッカークラブを楽しみにしていたり、多くの友だちとかかわったりして楽しい生活を送っている。作業学習では木工班に所属している。〈生活能力〉基本的な日常生活動作については、問題なくできるが、就寝が遅くなり、起床が遅くなることなどから、生活リズムが乱れてしまうことがある。状況判断力が弱いところがあり、指示を待つて行動することが多い。〈交友関係〉素直な性格で誰とでもかかわりが持てる。人に好かれ友だちも多い。〈学習面〉読み書きについては、小学校6年生程度。計算については、3桁程度の加減乗除が可能。

(4) WISC-Ⅲの検査中の様子

検査に対する緊張感が少し感じられたものの、検査者が学級担任であったこともあり、徐々にリラックスして取り組むようになった。どの検査に対しても真剣に取り組もうとする様子が窺われた。また、「符号」においては対応させる記号と数字を慎重に見比べて記入したために27問全問正解であり、正確に作業をすすめる本児の姿が観察された。このように、評価点には十分に反映されなかったものの、本児の動機づけと見通しがあれば最後まで取り組めるねばり強さ・課題に対する慎重さや正確さが、課題学習における本児の長所として把握された。

(5) WISC-Ⅲの検査結果と解釈

○IQ 全IQ：軽度精神遅滞、言語性IQ：軽度精神遅滞、動作性IQ：中度精神遅滞

○群指数

言語理解 > 知覚統合・注意記憶・処理速度

プロフィール分析の結果、強い影響因として挙げられている「柔軟性」については、現場実習やささまざまな行事にかかわる場面でも、自分なりに適応し、自分の納得する成果を発揮していることからうなずける。

一方、習得知識、複雑な言語指示、学習能力、長い問題文の理解、計画能力などが弱い能力として挙げられている。空間視覚化、モデルの再構成、視覚記憶等に関する能力は低下しており、動作性能力は全体的に低く評価された。日頃の生活から見られる落ち着きのなさも、「集中」が弱い影響因として挙げられていることから理解することができる。

(6) アセスメントに基づいた理解と支援方針

Aは、高等部3年生になって現場実習を経験した。その中で、作業スピードをあげることに、生活リズムの安定、行動の見通しを持つことなどが課題として挙げられた。今回、WISC-Ⅲ検査を実施した結果も合わせてみると、言語性能力、動作性能力に有意な差があり、言語性優位の特徴が示唆された。

また、発達障害に起因すると思われる弱点も見られる。このため、言語的な指示を中心に何度も繰り返し、具体的な場面で指導をすることによって体験を通して定着を図ることが大切であるように思われた。Aが関心をもてるような課題設定をするなど活動意欲を高めていくことも考えられたが、「柔軟性」を生かし、さまざまな状況に対応する経験をしていくことも大切である。ただ、「集中」の弱さや処理速度の課題が窺われているため、確実にできることを増やす中で、Aが自信をもって活動に取り組んでいくことが大切であろう。

(7) 2学期以降の支援とその結果

2学期以降の学校での具体的な取り組みとしては、掃除の場面における課題学習を行ったことが挙げられる。Aには2階から1階につながる階段の掃き掃除を毎日担当するように求めたところ、箒の使用に器用さを欠くためにゴミが階段に残っていることが多かった。そこで、最初は掃き方をきちんと教えることに取り組んだ。「隅を意識して掃除すること」「上の段から順にはいていくこと」などを留意点として、何度も繰り返し確認した。また、終わった後に教師と一緒に点検をし、改めて留意点を確認した。

次の段階として、スピードアップに取り組んだ。毎日、ストップウォッチで開始から終了までの時間を計った。スピードアップのためには、どこに注意することが必要かを一緒に考えながら取り組んだ。時には、教員が全工程に取り組む時間をくらべたり、教員の掃除を観察するようにしたりした。このような取り組みを毎日繰り返していく中で、少しずつスピードアップして取り組むことができるようになった。

その後、10月に現場実習を経験した。このときは、6月の実習と違った内容もあったが、3週間の実習期間を休まずに取り組むことができた。作業スピードは、現場の担当者に比べるとまだまだ不十分であったが、6月の実習に比べ早く作業することができるようになった。そ

して、卒業後にはこの実習先に就労することができた。

2 集団に適応しにくい高等部1年生男子Bについて

(1) はじめに

高等部に入学したBは、集団での活動や友だちとのかわりのなかではうまく対応することができないことがあり、時には感情的な行動やパニック状態になってしまうこともあった。また、「殴られてわかってきたので、自分も相手にする」と発言するなど、Bなりの行動の論理があるようであった。Bのこのような行動に対し、相談機関が実施したWISC-Ⅲの結果をもとに校内での対応方法を模索している状況である。

(2) 対象生徒について

検査時年齢14:9。軽度の発達障害。2歳のとき脳髄膜炎、てんかん発作。〈入学前の経歴〉小学校、中学校とともに障害児学級在籍。小学校で1年間、中学校で3か月間入院。〈学習の様子〉漢字の読み書きは小学校2年生程度、四則演算は可能、金銭は価値がわかり使える。

Bがあまりに落ち着かない状況が続いたときには主治医の助言にしたがい個別授業を行い、そのなかでは本児は落ち着いて取り組むことが可能である。Bが少しでも落ち着いて集団授業に参加するにはどのような条件が必要なのかを検討したい。

(3) WISC-Ⅲ検査結果について

○IQ 全IQ:平均の下、言語性IQ:境界線、動作性IQ:平均

○群指数

知覚統合 > 処理速度・言語理解・注意記憶

(4) 検査結果の分析

相談機関からのWISC-Ⅲの分析結果も参考にしながら、結果から考えられるBの特徴を以下に記す。

現段階による知的能力は「平均の下」に相当する。言語性IQより動作性IQの方が優位で、大きなディスクレパンシーがみられる。下位検査においてもばらつきが見られ、能力のアンバランスが窺われた。

言語性検査では、大きなばらつきは見られないが、言語理解があまり得意ではないようで、これまでの知識や簡単な計算などによって答えられる問題はよくできているが、文章で説明を求められるような問題については苦手なようである。また、日常的な問題の解決や、社会的ルールの理解に困難を有する。聴覚的短期記憶の弱さ、注意を持続させる力の弱さも示唆された。

動作性検査は、全体としては年齢相当の能力を有しているようであるが、下位検査間に能力のアンバランスがみられる。結果から視覚・空間的な情報処理能力が高く、同時処理タイプである。一方、符号化の力が弱く、パターン化された単純作業は得意でなさそうである。

(5) アセスメントにもとづいた理解と支援方針

知的能力は「平均の下」に相当するが、言語性能力に比べ動作性能力の高さが際立っている。

日常生活や学習場面においては、言語のみで伝えるのではなく、視覚的な手がかりを与えることも必要である。言葉で順序だてて説明していくより、スケジュール表などを利用して全体像を一度に示すほうが理解しやすいと思われ、そのような指導・支援方法を用いることにより、本児の特性を生かした形になるのではないかとと思われる。

(6) 2学期以降の支援とその結果

学校生活においては、落ち着けていない状況が続いていることから、落ち着ける環境づくりから取り組んでいった。具体的には教室の座席の位置を端にしたり、教室の前に静養室を設けたりした。環境を整えた上で、聴覚的な手がかりだけでなく視覚的な手がかりも用いた。また、家庭や医療機関との連携も頻繁に行ってきた。その結果、入学時の不安定な状況が徐々に改善されていった。

IV 事例の考察

前節では知的障害養護学校高等部生徒2名について、WISC-Ⅲを用いた発達アセスメントの結果にもとづいた事例の理解とその後の指導の取り組みについて記した。本節では、事例が高等部生であることをふまえ、これまでの発達アセスメント結果に基づいて、学校生活から社会生活への移行を見据えた高等部における発達支援について考察する。

近年では、高等部における進路指導に関して、①生徒による進路の自己選択を重視すること、②地域生活への移行を目標とする実践、③大人への移行、すなわち青年期の発達を促すことが中心課題とされるようになってきている¹⁰⁾。その際に、肯定的自己理解を促進することが重視され、「できること・できないこと」という自己の多面的理解を通して、「自己肯定感」や「活動制限の理由の理解（障害理解）」を育てていくことが目標とされている。

事例Aは、高等部での生活状況の観察から状況判断力が弱く、指示を待って行動することが多いという特徴があり、WISC-Ⅲでは言語理解のわりには知覚統合や処理速度が遅いという結果が得られ、本児が明確な形で指示を得ることができれば、見通しをもって活動に取り組むことができることが示唆された。つまり、見通しがもてない状況においては、Aは自信をもって活動に取り組むことが難しいのであるが、見通しが明確にされれば、自信をもって主体的に活動に参加することができるようになることが理解された。そして、その後の指導においてAは、課題学習に反復して取り組む際に留意事項が

明確に提示され、本児の取り組みの後にその都度留意点を確認されることにより、自信をもって活動に取り組み、苦手な作業活動に対しても「やればできる」という肯定的な感情をもつことが可能になっていったものと思われる。

このような指導を通して、Aは6月の現場実習における「作業スピードをあげること」「行動の見通しをもつこと」という課題を、10月の現場実習では少し克服することができたものと思われる。このように、発達アセスメントを利用し、課題を明確にしたことにより、できないことに自信なく取り組むのではなく、明確に課題がわかればできるようになるという見通しとその結果得られた肯定的な感情によって、本児に成果が得られたという点で、発達アセスメントの意義が認められよう。

事例Bについては、高等部の生活状況の観察から友人の奇声に対する聴覚過敏や情緒的な過敏性が認められ、それによって適応が困難になっているものと考えられた。また、WISC-Ⅲの結果から、知識や算数、あるいは図形の操作など学習による理解力に関しては能力が高いものの、文脈を読み取ったり、生活上の常識などを理解したりすることが困難であること、また聴覚的な情報より視覚的な情報の処理が得意であることが理解された。そこで、Bの過敏性に対する手だてとして、教室のなかで本児に影響を及ぼす刺激が少なくなるように環境構成を行い、またBが課題を明確に理解できるように聴覚だけではなく視覚的な手がかりを提示しながら授業を行うよう工夫した。さらに、Bの支援については家庭や医療機関との連携が必要であることを校内で確認し、連携にもとづいた支援体制づくりを行った。

このような取り組みのなかで、Bの不適応行動が劇的に変化してきたわけではないが、徐々に入学当初からの不安定な状況が改善されてきている。個別の授業による支援から小集団での個別支援という方向に転換するなかで、よりBが安心して課題に取り組めるようになるような環境構成・課題の選択・課題の呈示方法などを工夫していくことが課題である。また、Bは周囲から強く叱られれば取り組めるという傾向があり、B自身も「殴られてわかってきたので、自分も相手にする」という論理をもっている。強い叱責により否定的な行動を排除するという対応ではなく、上記のような支援によって不適応行動を減少させることが可能になれば、学習にもとづいた理解力の高さなどBの長所をベースにして肯定的な自己意識を育てることにより、進路指導など社会生活への移行を考慮した支援につながるものと考えられる。

V 総合的考察

心理テストを用いての発達アセスメントの際、留意す

べきことがいくつかある。それはすべての子どもについて基本的には当てはまることであると思われるが、ここでは、本研究で対象としている知的障害のある子どもの場合を中心に据えながら、発達障害のある子どもやその他の障害のある子どもについても広く念頭に置きつつ、以下、ポイントのいくつかを記してみたい。

1 実施にあたって

- (1) これまで広く指摘されてきているように、障害のある子どもの場合にも、目的（どのようなことについてのデータを得たいか）に適合した心理テストを選ぶことが大切となってくるであろう。（テスト・バッテリーを組むかどうかとも検討しながら。）
- (2) 発達アセスメントの方法はテスト法に限られたわけではない。これも一般に言われている通りである。面接法、調査法、行動観察法等の方法も随時活用していくようにすることが大切であろう。時には面接や行動観察によって得られたデータのほうが子どもへの支援・親への支援の際の課題を具体的に提示してくれることも少なくない。
- (3) 心理テストはマニュアル通りに実施するのが原則であるが、対象となる子どもによっては教示の変更を試みるなどによって、指導・支援につながるデータを得られることもある。¹⁵⁾ また、検査場面での子どもの様子をよく観察することによって子どもについての理解を深めることができる。

2 検査結果の読み取りにあたって

- (1) テストの結果は、テスト時の子どもの様子（意欲、心理状態、身体的コンディション等）や検査者の態度、技術等、さまざまなものを反映していると考えたほうがよさそうである。このことも、一般的に指摘されているところである。したがって、テスト結果については数字を絶対視しないことが重要である。例えば、WISC-Ⅲが「信頼区間」を取り入れているのはこのことを考慮していると思われる¹⁶⁾。
- (2) 子どもの普段の様子の観察結果や周囲の人たちからの情報提供、授業場面等での課題への取り組みに対する本人からの内省報告など、複数の情報、複数の眼も大切にしたい。テストの結果（数字）こそが最も確かなものという考えに縛られないようにする。
- (3) テスト結果の読み取りは、例えば WISC-Ⅲが採り入れているように、ウイーク・ポイントの指摘（「弱い能力または影響因」）だけでなく、ストロング・ポイント（「強い力または影響因」）の確認も大切である。¹⁷⁾ 既述のように、アセスメントは「可能性を探るため」に行われるという「原点」に立つことが重要である。

(4) 既製の標準化されたテストは、自主的に（自力で）解決された内容（解答）に基づいて結果を出し解釈をする。しかし、自主的には解決できなくても、ちょっとしたヒントや誘導や励ましや模倣によって正答にいたる場合もある。標準化されたテストでは、これについては捨て去られてしまうが、子どもの発達の様子を示す大切なデータである。「発達の最近接領域」の考えが指摘するように、このデータこそ指導・支援につながる大切なもの¹⁸⁾。せめて、誤答分析（正答分析ももちろんであるが）を行うことによって、指導・支援につながるデータ（レディネス、可能性を示すもの）をさらに読み取りたい。指導の「足場づくり」につながる大切な意味をもつからである¹⁹⁾。

3 支援計画の作成にあたって

教育支援計画の作成にあたっては、①現在どのような教育的支援がもっとも大切であるかを浮き彫りにすること、②学校教育のみならず、関係者や関係機関と連携して適切な教育上の支援や指導をトータルに行う体制を整えること、③ PDS サイクル、つまり、作成し、実施し、評価し、見直しをして次の段階に進むサイクルの構築、という3つの視点が重視される。²⁰⁾ このような支援計画を作成することにより、児童生徒の実際の姿が浮き彫りになり、明確な課題と見通しをもって教師が支援を行うことが可能になるのである。子どもに明確な課題や見通しをもつことが可能になるような支援を行うためには、教師が明確な課題と見通しをもつことが第一に必要であり、それを実践、評価しながら連続性のある支援を行うことが要求されるのである。このような取り組みのなかで、子どもの肯定的な自己理解を育てることにより、子どもの可能性が生き生きと息吹くようになれば、発達アセスメントにもとづいた支援は意義あるものとして学校教育に位置づけられるようになるものと思われる。

文 献

- 1) 栗原輝雄「特別支援教育における一考察 — 「発達」「特別支援」「障害」の各概念の再吟味 —」三重大学教育学部研究紀要第57巻、2007年（印刷中）
- 2) 篁倫子「通常学級の教師ができるアセスメント」LD&ADHD、第4巻第2号、2006年、6ページ
- 3) 津守眞「この子が求めていることに応える」教育と医学、第53巻12号、2005年、2-3ページ
- 4) 林竹二・安藤哲夫・斎藤時子「いのちを問いなおす」『季刊・今、人間として一序巻・いのちを問い直す』径書房、1982年、38ページ
- 5) 2) に同じ
- 6) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議

- 『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』、
2003年
- 7) 氏原寛他編『心理臨床大事典（改訂版）』培風館、
2004年、436ページ
 - 8) 6) に同じ
 - 9) 7) に同じ
 - 10) 1) に同じ
 - 11) 1) に同じ
 - 12) 森田ゆり『エンパワメントと人権—こころの力のみなもとへ—』解放出版社、1999年
 - 13) 12) に同じ
 - 14) 原智彦・内海淳・緒方直彦「転換期の進路指導と肯定的な自己理解の支援—進路学習と個別移行支援計画を中心に—」、発達障害研究、24、2002年、262—270ページ
 - 15) 栗原輝雄「精神遅滞児の知能評価法の研究（序報）」三重大学教育学部研究紀要、第30巻第4号、1979年、51—67ページ
 - 16) ウエックスラー著・日本版WISC—Ⅲ刊行委員会訳編著『日本版WISC—Ⅲ知能検査法』日本文化科学社、2005年
 - 17) 16) に同じ
 - 18) ヴィゴツキー著（土井捷三・神谷栄司訳）『「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達—』三学出版、2004年
 - 19) L. E. パーク・A. ウィンスラー著（田島信元・田島敬子・玉置哲淳編訳）『ヴィゴツキーの新・幼児教育法—幼児の足場づくり—』北大路書房、2004年
 - 20) 香川邦生（編）「個別の教育支援計画の作成と実践—特別なニーズ・気になる子どもの支援のために—」、教育出版、2005年、26