

読み書きに課題のある子どもへの 支援に関する一考察

～ K-ABC II・WISC-IVによるアセスメントを通じて～

西 原 弘

読み書きに課題のある子どもへの支援に関する一考察

～K-ABC II・WISC-IVによるアセスメントを通じて～

A Study on Support for Children who need literacy support

～Through assessment by K-ABC II・WISC-IV～

西原 弘

NISHIHARA HIROSHI

要 約

読み書きに課題のある子どもへの支援を検討した。事例は、小学2年生男子。知的発達に遅れはみられないものの、幼児期より文字に関心を示さないまま小学校に就学した。小学校で読み書きに困難がみられる。また、普段は大人しく物静かな印象を受ける。友だちの名前が覚えられない、放課後の友だちとの遊びに約束で集合場所が分からなくなる、などのエピソードがある。当研究室の教育相談において、アセスメントのため K-ABC II・WISC-IVを実施し、当該児童の認知特性を探った。その結果、視覚的短期記憶と限定的な聴覚的短期記憶は良好であるが、一度に複数の情報を操作する聴覚的短期記憶は弱く、できるだけ静かな環境の下で、聴覚的な情報の提示や操作は少なくすることを配慮すれば理解が深まる。また本児は、視覚的な認知・操作・記憶が良好であり、図形を素早く認知し操作する能力や空間にある物体について位置関係を維持する力が備わっているということができる。これらの認知特性の把握により、長所活用型の指導により読み書きの困難さを克服することにつながると考え、支援方針を立てた。

キーワード: 特別支援教育、読み書き障害、読み書き支援、長所活用型指導、K-ABC II、WISC-IV

1. はじめに

限局性学習症 (specific learning disorder: SLD) とは、全般的知的能力に遅れはみられず、学習環境に問題がないにもかかわらず、読字や書字、計算や数的概念など、特定の領域における学習の習得困難を示す。読字障害 (発達性ディスレクシア、発達性読み書き障害)、書字障害、算数障害等に分類される。

文部科学省が 2012 年に実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」によると、知的発達に遅れはないものの学習面 (「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」) に著しい困難を示す児童生徒は 4.5% の割合であると推定される。40 人学級であれば 1～2 人いると考えられる。

読み書きに困難を示す子どもへの指導の多くの誤りは、「何回も読めば読めるようになる」「たくさん書いたら上手になる」といった繰り返しの学習である。繰り返しの学習は熟達度をあげるに

は効果的ではあるが、認知に躓きのある子どもにとっては困難な「修行」でしかない。そのため、学習意欲を失い、自尊心の低下につながることにになりかねない。

また、「大きく書かせると書きやすくなるから、ノートのマス目は大きくするとよい」といった指導もよく見られる。確かに、大きなマス目を用意して書かせることは書字に困難を示す子どもへの有効な支援方法の一つではあるが、ただ広ければよいというものではない。マス目を広げることがどういうことにつながり、どういった点を意識して子どもに書かせるのか、が大切であるが、「なぜ、そうなるのか」の理解なくして方法論だけに走ってしまう特別支援教育の現状が散見される。

学習の躓きについて「なぜ」「どうして」と感じたときは、その子どもの認知特性をおさえることが求められる。特別支援教育が 2007 年 4 月から新たな教育制度として開始されて 12 年を経過する。この間、子ども理解は進み、子どもの困り感に寄り添う考え方は浸透してきた。しかしながら巡回相談をして感じ

る実態は、特別支援教育の推進に応じて様々な指導方法が広がる反面、教員個々が習得した指導法の実践が優先する場面も見受けられ、「なぜ、それがその子どもに必要なのか」まで考察が深まらず、子どもの実態に合わせた支援になっていない事が多い。

また、教育相談機関や医療機関でアセスメントとして各種の心理・発達検査を受けて報告書を相談場面に持参する保護者も増えてきているが、報告書の内容が難解であり、かつ状態像だけに視点をおいた内容であり、教室でどのように支援を展開すれば良いのかが報告書を読んだだけでは理解できず、子どもが一生懸命に取り組んだアセスメント結果が有効に活かされない場面にも出くわす。医療機関での検査報告書は主に診断が目的のため、ある程度仕方ないにせよ、教育相談機関の報告書は、通常の学級で指導する担任が理解できる内容で、子どもの弱い特性への配慮と強い特性を活用した支援の手掛かりについて触れて欲しい、と考える。

学習面、特に読み書きに困難を示す子どもの指導に当たっては子どもの認知特性を把握し、子どもの長所を活かした指導支援が求められる。今回当研究室で行った読み書きに困難を示す子どもの支援事例において、K-ABC II・WISC-IVを用いたアセスメントにより認知特性を把握し、躰に合わせた支援方法を検討し、保護者・学校に子どもの特性とそれに合わせた支援方法をフィードバックすることにより、支援の実践に繋げることができた。

なお、この事例研究は筆者が相談支援を行うにあたって、保護者に研究の説明を口頭で行い、研究協力の同意を得た。また、匿名性を確保するために、研究の目的及び事例の本質を損なわない限りにおいて、事例の事実関係に若干の修正を行い、個人情報および倫理面について配慮を行ったことを明記する。

2. 事例

1)対象児

通常の学級に在籍する小学校2年男子

2)相談の経緯

幼稚園時代から幼い話し方で絵本などの文字に興味を示さない子であった。小学校入学時、担任に「文字に興味を示さない」と相談したが、「最初はそんなものですよ」と言われ、様子を見てきたが宿題を嫌がるのが気になり、1年3学期に懇談会で相談したが「様子を見ましょう」と言われた。

2年になり、母親は本児が苦戦するだろうと思い、九九は早くから取り組んで覚えることができたが、読み書きの宿題は嫌がってやらない様子がずっと気になっていた。担任より春の家庭訪問時に「教育相談に行かれてはいかがですか」と勧められ受けてみたが具体的な支援についての助言はなく、本研究室の教育相談を受けるに至った。相談開始は小学2年の2月である。

3)主訴

- ・読み書きの宿題は嫌がってやろうとしない。
- ・教科書の読みは逐次読み。
- ・漢字の読み書きは1年生で学ぶ漢字の一部がやっつである。
- ・話し言葉は幼く、質問しても、ものの名前がとっさに言葉が出ないときがある。

4)家族構成

父・母・姉(中3)・兄(小3)・本児(小2)の5人家族である。

5)生育歴

出生時における異常はなかった。定期健診も特に指摘はなかった。幼稚園は2年保育。言葉は幼く、年長まで会話が成り立たなかった。年長になって、幼稚園で「お手紙を書こう」という取り組みをやっても文字に興味関心はなく、先生の読み聞かせでお話を耳で覚えるような感じであった。姉兄と比較しても幼さを感じたので、小学校に入学時に通級指導教室の利用を検討したが、「(言葉の遅れは)心配ありません」と言われ、利用を断られたとのこと。特別支援学級での学びも「様子を見ましょう」と利用できなかった。入学後の学習の様子を心配し、1年の夏に医療機関で発達相談を受け、新版K式発達検査2001を受検する(検査時6歳8ヶ月)。認知・適応88(上限5個のおもり2/3、下限 三角形模写 1/3、積み木叩き 5/12)、言語・社会 71(上限 打数かぞえ 3/3、下限 4つの積木 1/3)、全領域81で、「知的な遅れはない」「質問の意図が理解できないことがある」「丁寧に見せながら説明すると理解はすすむ」と助言された。それからは、子どもに物事を伝えるときは手本を見せて教えるようにしてきた、とのことであった。

2年に進級し家庭訪問において担任より、「書き取りがかなり苦手です。教育相談に行かれてはどうですか」と勧められ、同年7月に教育機関での教育相談を受けることになる。「成長の変化を見ましょう」ということで、新版K式発達検査2001を受けることとなるが、「発達指数に大きな変化はなく、

苦手な部分は変わらない」「担任と相談して書く量を少なくしてもらってください」「マス目の大きなノートを使ってください」との助言で終わってしまい、具体的な通常の学級で行う支援や家庭での支援をいただけないままの終結となった。

6)学校および家庭での様子

a)学校での様子

2年の2月に担任と面談を行った。担任からの聴取内容は次の通りである。

- ・話す:話し言葉は、「〇〇でなあ、〇〇でなあ…」と考
えながら話す。
- ・聴く:人の話は聞いているが、意味はわかっていない
ことが多い。
- ・書く:視写は丁寧に書けるが、作文など考えながら書
くと字体が崩れる。漢字は画数の多いものは書
けないことが多い。
- ・読む:読み慣れた文章は上手に読める。覚えている
のかもしれない。
- ・計算:学年相当のことができる。
- ・図形:形の弁別で三角形(正三角形と直角三角形)の
弁別が難しい。
- ・微細運動:不器用である。
- ・交友関係:上手に遊べない(遊びのルールがわから
ない印象)
- ・担任の印象:おとなしい印象。母が気になる語彙量の
不足は感じられない。会話はできるが自分から積極
的にはしない。友達の名前をきちんと覚えきれていな
い。
- ・秋に友達とけんかをして頭にけがをしたとき、保健室
で養護教諭の「なぜ、血が出ているのか」との問い
に答えることができず、なんとか引き出すように質問
を重ねて状況がわかったことがあり、自分に起きた
ことがうまく話せない(覚えていない?)ことがあった。
- ・授業中にクラスが賑やかになると「うるさい」と言っ
て、学習に集中できなくなる。

b)家庭での様子

- ・学校での様子を話すが、「友達が…」と言って友達
の名前が出てこない。
- ・兄と遊ぶがTVゲームは一緒にしない。観ているだ
け。
- ・「お茶碗を取って」「醤油取って」とお願いしても、

何がわからないのか、反応がない時がある。

- ・スイミング教室に長い間通っているが、初級から上
達しない。
- ・友達と遊ぶ約束をして出かけるが、待ち合わせ場
所がわからず、帰ってくるのがしばしばある。そ
もそも日時に約束しているかどうか、怪しいとき
がある。

7)アセスメント

心理検査として、K-ABC IIとWISC-IVをテストバッテリ
ーとして実施した。1年6ヶ月前に受けた新版 K 式発達
検査 2001 の結果を参考に、K-ABC IIを最初に実施し、
認知処理様式の違いによる能力間の差異、および認知
尺度と学習尺度間の差異について把握し、今後の学習
支援の手がかりをつかむこととした。(検査年齢 8:04)

学習支援が開始されたのちに、全般的知能水準を測り
今後の支援につなげるべく、約半年後(小学校の夏期休
業中)に WISC-IVを実施することとした。(検査年齢 8:09)

3. 補助検査について

フォーマルテストを行う前に、ひらがな・カタカナ学習の習
得と音韻認識のちからをみたいため、かな 10 単語聴写テスト
(吹田市立教育センター 2006)を実施した。

これは、子どもにひらがな、カタカナ各 10 単語を読み上げ、
子どもに単語を書き取らせる。テスト所要時間約 10 分ででき、
教室で一斉に行うことができる。テスト単語は、ひらがな:「め
がね、ぺんぎん、きっぷ、かけっこ、ふうせん、おとうさん、し
ゅくだい、きゅうり、しょっき、しょうぼうしゃ」、カタカナ:「キツネ、
ダンス、ミシン、ペンギン、コロッケ、パジャマ、サッカー、チュ
ーリップ、ソーセージ、リュックサック」である。1 問 1 点で、主
に誤り表記について評価する。

結果は次の通りである。表記ができない(思い出せない)場
合は、そこに入る文字の数だけ○を書くように指示する。

	誤 答	評 価
ひ ら が な	ペンぎん (ぺんぎん)	不注意・誤想起
	きっぴ (きっぷ)	誤想起
	ふーせん (ふうせん)	長音の誤り

カタカナ	キシネ (キツネ)	ツ → シ
	○シン (ミシン)	想起できない
	サッカ (サッカー)	長音の誤り
	○ゆーリップ (チューリップ)	想起できない
	リゅ(シ)クサ(シ)ク ※(シ)は小文字 (リュックサック)	ユ → ゆ ツ → シ

(表1 かな10単語聴写テストの誤答について)

ひらがな7/10点、カタカナ5/10点で、共通する誤答の特長は長音の表記の誤りが見られること。また、カタカナの習得が不完全で、「ミ」「チ」が書けなかった。また、「ツ」が「シ」の表記になってしまった。特殊音節のモーラは理解している。

4. 検査結果 (K-ABC II) と解釈

1) 検査時の様子

認知検査と習得検査を同日で行い、認知検査と習得検査の間に10分の休憩を入れ、検査時間は2時間25分かかった。途中、何度も集中力が低下する場面が見られたが、習得検査の方が意欲的に取り組めた。漢字の読みの検査では、「これ習った」と言って答え、知らない読みでも知っている読み方を組み合わせて答える場面もあった。漢字の書きの検査では、おぼろげながら形を知っており、偏が間違えても旁が合っていたり、同音異義語がみられたりした。

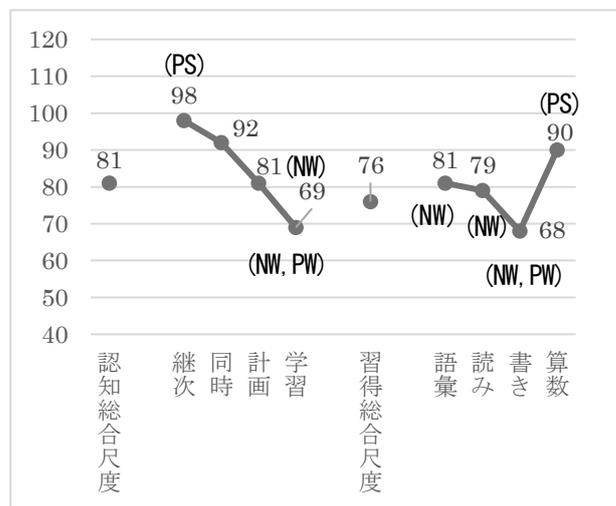
見て考える検査では、どちらかというところじつくり見ないでパッと答える印象を受けた。

2) 全般的な知的水準(認知総合尺度)および習得度の水準(習得総合尺度)

認知総合尺度の標準得点は81で全般的な知的水準は「低い～平均の下」の間にある。その中でも、継次尺度(標準得点98 PS)、同時尺度(標準得点92)は、平均域にある。ただし、同時尺度を構成する下位検査でみると、近道さがしが評価点13(PS)である一方、絵の統合の評価点は6、模様の構成は8であり、同時尺度の標準得点を近道さがしが押し上げていると考えることができる。このため、同時尺度の評価については注意する必要がある。認知処理力は十分にあって考えてよい。その一方で、計画尺度(標準得点81)および学習尺度(標準得点69 PW)が弱く、ともに個人間差においても弱いと判定される。また個人内差において

も学習尺度が有意に弱いと判定される。学習課題の遂行や学習内容の保持に課題があると検査結果からもうかがうことができ、担任・保護者からの聞き取りから、学習場面では学習直後の理解はできていても、なかなか定着しない(うまくいかない)ことが、検査結果と合致する点と言える。

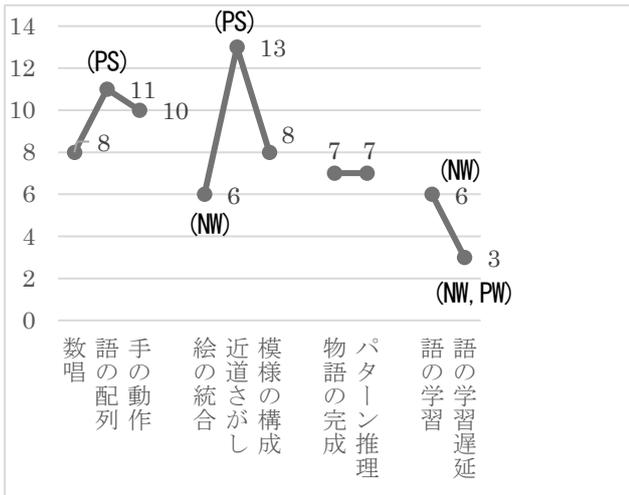
習得総合尺度の標準得点は76で「低い(境界域)～平均の下」の間にある。その中でも、算数尺度(標準得点90)は、平均域にある。一方、語彙尺度(標準得点81)・読み尺度(標準得点79)は「低い～平均の下」、書き尺度(標準得点68)は、「非常に低い」領域にあり、個人間差(語彙尺度・読み尺度・書き尺度)・個人内差(書き尺度)においても有意に弱い。習得度尺度と担任からの聴取による本児の学習状況と一致する。



(図1 K-ABC II 総合尺度および認知尺度・習得尺度)

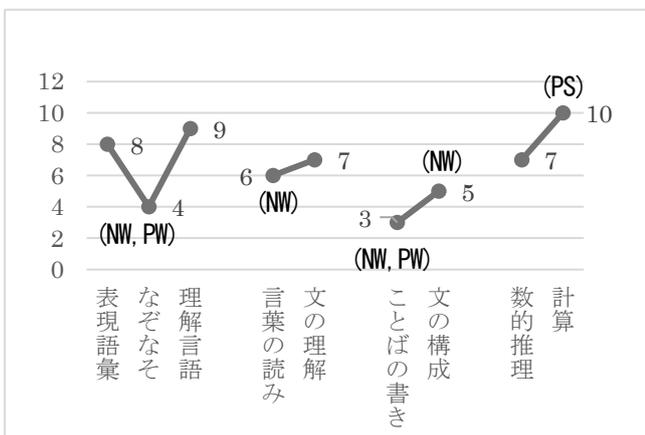
3) 認知面および習得面の特徴

認知尺度検査評価点平均は8。個人内差で強い力を示したのが、近道さがし(13)と語の配列(11)であった。一方、最も弱い力を示したのが語の学習遅延(3)であった。個人間差で見ると、強い力はなく、弱い力は、語の学習(6)、語の学習遅延(3)であった。対連合学習が上手くいっていないことがうかがわれ、友だちの名前が覚えられない、遊びの約束をしたが友だちに会えない等のエピソードと一致する。



(図2 K-ABC II 認知尺度下位検査の評価点)

習得尺度検査評価点平均は 7。個人内差で強い力を示したのが、計算(10)であった。一方、弱い力を示したのがなぞなぞ(4)・ことばの書き(3)であった。個人間差で見ると、強い力はなく、弱い力は、なぞなぞ、ことばの読み(6)、ことばの書き・文の構成(5)であった。「語彙」3検査で見ると、表現語彙(8)・理解語彙(9)が平均域にある一方でなぞなぞが有意に弱い。抽象表現による言語理解、系列推理に弱さがみられる。個人間差で弱いとされたことばの書き、文の構成は、書き尺度を構成する 2 検査であり、本児の書字の弱さが結果として表れている。また、読み尺度を構成することばの読み、文の理解では、漢字の読みの躓きがみられた。



(図3 K-ABC II 習得尺度下位検査の評価点)

4) CHC 尺度間比較

CHC 総合尺度は 77(90%信頼区間 73-82)で、「低い(境界域)～平均の下」の間にある。個人内差で強い力を示したのが、短期記憶(98)と視覚処理(104)であった。一方、弱い力を示したのが、長期記憶と探索(69)、読み書き(72)であった。個人間差で見ると、強い力はなく、弱い力は、長期記

憶、読み書き、流動性推理(81)、結晶性能力(81)であった。

CHC 尺度	標準得点	信頼区間	個人間差	個人内差	まれな差
CHC 総合尺度	77	73-82			
長期記憶と探索	69	63-79	NW	PW	
短期記憶	98	92-104		PS	
視覚処理	104	95-113		PS	<10%
流動性推理	81	73-91	NW		
結晶性能力	81	76-88	NW		
量的知識	90	85-95			
読み書き	72	67-78	NW	PW	

(表2 K-ABC II CHC 尺度表)

5) 総合所見

本児の一つ一つの力を見ると、年齢平均の力がいくつもある一方で、年齢平均に達していない力も散見され、アンバランスな状態にある。本児は、視覚的短期記憶や視覚処理の力は十分に備わっており、眼で見て一度に気づいたことは自信を持って取り組むことができ、初めての取り組みでも視覚の手掛かりのあるヒントがあれば理解は深まる。一方、聞いて覚える(操作する)ことや、手掛かりのないまま考えることは苦手で、じっくり考えて答えずに一部分だけを取り上げて答えるなどの反応が見られる。

また、本児の特性として、その時はわかったとしても、深い学びになっていない(なぜそうなのか、を十分に理解していない)ため、長期記憶につながりにくい課題がある。本児の学びは、視覚刺激を上手に使い、「なぜ、そうなのか」という考え方(方略)を見つけ出すヒントを多用することが有効と思われる。

5) K-ABC II の結果に基づく支援方針

検査後、母親と小学校担任に次の助言を行い、支援の目当てを示した。

本児は、視覚的手掛かりがあれば自信を持って学習に取り組むことができる。ただ、視覚的ヒントの提示のみにとどめるのではなく、言葉で「ここがこうだから、こうなんだよ」と言葉を添えて見本を見せる、一緒に操作するなどの学習支援をすると学習効果の向上が期待できるであろう。いかに意味づけされたヒントを提示し、見通しを持った活動に繋がられるかが指導・支援の鍵となる。

a) 漢字学習について

1 年次の画数の少ない漢字は獲得している一方、2 年次の漢字は読みがややできているが、書きは厳しい状態にある。本児の得意な学び方を使って指導するとよいだろう。

①「偏と旁」を意識させた学び方

偏と旁にはそれぞれ意味があり、偏が同じ漢字や旁が同じ漢字の仲間集めをして、共通するところを見つける。また、漢字の成り立ちのイラスト等を使って漢字の持つ意味を知ることによってイメージをつかみやすくとよいだろう。

②「書き順」に語呂合わせをつけて、言葉に出しながら書かせる学習(漢字九九)

漢字を九九のようにリズムのよい唱え歌として覚えるとよい。たとえば「ハムを公園で食べよう」というように、声に出して覚えることで、漢字の字形をとらえることが苦手であっても、聴覚から漢字を書く手がかりをイメージでき、書きの一助になる。また、書き順通りの唱え歌になっているため、無理なく書き順を覚えることができる。

b) 本読み学習について

教科書の音読支援で、漢字には全て鉛筆でふりがなを振るとよい。また、読ませてみてたどたどしいところがあれば、文節ごとに「/」線を入れるなどして、かたまりとしてとらえて読むことを意識させるとよい。自信を持って読めるようになってきたら、自分でふりがなや「/」線は消していくようにして、全部消すことができたら合格としてあげると自信につながる。

家庭で音読の宿題をさせるときは、1～2 段落で読むのを止めて、音読を聞いた家族の方が読んだお話の中で 1 つ質問をする。「今読んでくれた〇〇は、何色をしているのかな」「〇〇は、誰とどこへ行ったのかな？」など。ただ、文字を目で追って読むのではなく、お話もしっかり押さえて読ませる事がねらいである。慣れてきたら、宿題範囲を全部読ませてから、2～3 問読んだ内容の確かめ質問をして欲しい。パッと答えられなくてもかまわない。もう一度読んで答えることもよい。(語の抽出学習になる)

5. 検査結果(WISC-IV)と解釈

検査前に母親と面談した。3 年に進級し、前年度に特別支援学級で担任をしていた教員が本児のクラス担任になったとのこと。検査結果報告書の内容を担当は理解していただき、本児に合わせた配慮をされているとのこと、漢字の書きへの苦手さは随分と緩和されているとの話であった。連絡帳の字は枠線の中で収まるようになり、「トメ」がしっかりできている字になっていた。また、国語の読解問題も「なにがどうした」「なぜそうした」等の質問に対して答えられるようになってきた。

1)検査時の様子

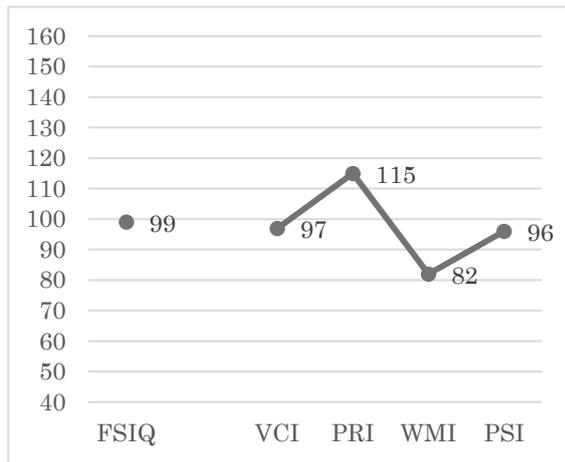
2回目の検査来所であり、リラックスした面持ちで対面する。検査場面ではきちんと着席し、前回とは違い、脚をぶらぶらさせる等の落ち着かない様子も見せず、一生懸命質問に答える。聞いて答える検査では、教示が抽象的な表現だと答えづらそうにする場面が見られた。また、教示が長くなると聞き漏らしも見られた。一方、見て答える検査では、じっくりと見て考えて答える様子が見られた。

2) 全般的知能水準および4つの指標得点

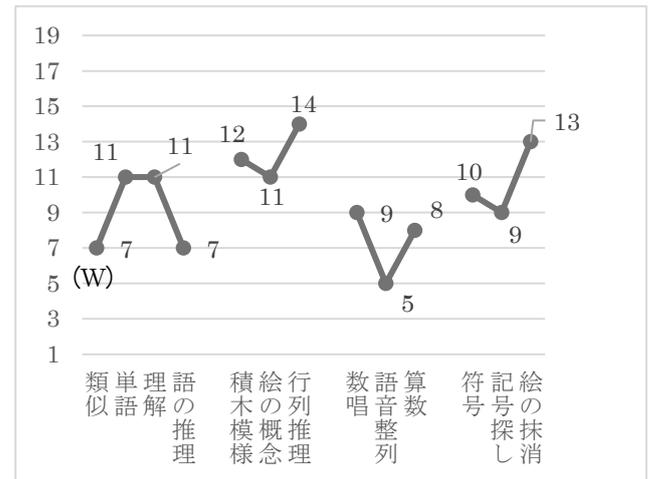
全検査 IQ (FSIQ) は 99 (90%信頼区間 94-104) で全般的な知的能力は記述分類「平均～平均」の範囲に位置する。ただし、指標得点の最大値(PRI 115)と最小値(WMI 82)の差が 33 あり、FSIQ を代表値として解釈するにはなじまない。

4つの指標得点の結果は、言語理解指標(VCI)97 (90%信頼区間 90-104) で「平均～平均」、知覚推理指標(PRI)は、115 (90%信頼区間 106-121)「平均～高い」、ワーキングメモリ指標(WMI)82 (90%信頼区間 77-90)「低い(境界域)～平均」、処理速度指標(PSI)96 (90%信頼区間 89-104) で「平均の下～平均」であった。

指標得点間にはディスレパシーがみられ、知覚推理指標が 15%有意水準において他の3つの指標いずれと比較しても有意に高い結果となった。また、ワーキングメモリ指標が、15%有意水準において他の3つの指標いずれと比較しても有意に低い結果となった。



(図4 WISC-IV FSIQと指標得点)



※SとWの比較の基準は「VCI・PRI 平均」

(図5 WISC-IV 下位検査の評価点)

3) 下位検査およびプロセス分析

各下位検査の結果を次の図に示す。(SとWの比較の基準は「VCI・PRI 平均」)

言語理解(VCI)を構成する基本3検査に、K-ABC IIで弱い力とされた「なぞなぞ」と比較するため、補助検査である「語の類推」も行った。4検査の中で、単語(11)、理解(11)は良好であったが、類似(7 W)・語の推理(7)は低かった。語彙力・言語表現は平均レベルにあるが、抽象的思考・系列類推に弱さが見られる。K-ABC IIで「なぞなぞ」が低かったことが裏付けされた。

知覚推理(PRI)は基本3検査を実施。積木模様(12)、絵の概念(11)、行列推理(14)ともよくできた。直観的に判断する場面が多く見られ、「あっ、違う。これ」というように自ら修正をしていく場面が数多く見られた。

ワーキングメモリ(WMI)は基本2検査に補助検査である算数を実施した。数唱(9)、算数(8)に比べ、語音整列(5)が弱かった。数唱・算数と語音整列において有意に弱いとされ、数唱と語音整列の有意差における標準出現率は11.1%でこの差は「まれ」と言える。

処理速度(PSI)は、基本2検査に補助検査である絵の抹消を実施した。符号(10)、記号探し(9)、絵の抹消(13)で、絵の抹消が3検査の中で有意に強いとされた。

4) WISC-IVの結果に基づく支援方針

2学期に向けて、次の助言を保護者・学級担任に行った。

a) 視覚的手掛かりを用いた支援が有効である

本児にとって、見て考える力は本児の得意とする力である。複数の視覚情報から共通する隠れた意味を理解したり、法則性を見つけ出したりすることができる。また、直観的に判断する場面が多く見られ、自ら修正をしていく場面が数多く見られた。作業的な学習は早くできて見直し点検をさせることが大切ではないか、と思われる。

b) 漢字学習について

細部をよく見て判断するところに甘さが見られる。形の向きや線が合わさったところなどを十分に見ることが苦手で、一部分だけを見て、全体の形を「おおよその形」として見切ってしまうところがある。漢字の偏と旁を間違えたり、一画少ない(または多い)書き取りをしてしまったりすることもここから来るものと思われる。「ここをよく見てごらん」「○○な特徴に気をつけて」などの言葉によるヒントも加えながら、どこに注目をすればよいかかわかると、より理解が深まるとと思われる。偏や旁を意識した漢字の学びを十分に理解させた上での新出漢字の学びに繋げるとよいだろう。単漢字での学びよりも、熟語や短文での学びが有効と思われる。

c) 聞き取りの弱さへの支援

理解言語は豊富で、言葉の意味もよく知っている。また、社会的な振る舞いについてもよくわかっており、質問に対して上手に説明することもできる。ただし、抽象的な

質問をされると、質問の意図が理解できず、答えに窮してしまう場面がたびたび見られた。本児には、できるだけ具体的に伝える必要がある。また、一度に話を聞き取る力に弱さが見られる。長い教示を聞き取ることや、「○○であるとき、△△はどうか」など、言葉による複数の情報を操作的に考えなければならぬ学習は特に苦手なことが予想される。話を聴く学習では、「短く伝える」「絵や写真など視覚的手掛かりをヒントに用いる」ことが求められる。国語では、読み取る範囲を狭めながら具体的な質問をして理解を深めていくところから始めていくとよい。また、算数の文章題では、自分で絵や記号を描いて問題内容を自分で説明できる練習をする、などの取り組みを進めると有効である。

本児に見られる言語操作の弱さは、短期記憶および作動記憶の弱さにあると言える。保護者・教員の本児への支援の基本は、長い教示は避け、できるだけ具体的に見えるヒントを多用して、本児の理解力の支えになってほしい。また、本児の理解を確認しながら「今お話したこと、わかる？○○くんのことばで説明して」と本児に言わせてみて、理解の程度を確認し、間違っていれば、「もう一度言うよ」「言い方変えるね(と易しく話す)」「書いてみるよ」などの支援が有効である。

6. 考察

K-ABC II、WISC-IVの結果より、本児の全般的な知的能力は「平均の下～平均」にあると言える。ただし、能力間に有意差が認められるため、発揮できる能力に凸凹が存在することに留意する必要がある。

K-ABC IIのCHC尺度において、個人内差で強いと判定された短期記憶(Gms)と視覚処理(Gv)について考察する。

WISC-IVでは、WMI(82)の弱さ、特に語音整列(5)の弱さが認められる。語音整列はCHC理論のなかで、短期記憶(Gms)を測定しているが、特に限られた聴覚的短期記憶の容量の中で、情報に注意を向けることと操作することの両方が求められるような情報を、一時的に保持し、一連の認知的操作を行う能力である。一方、K-ABC IIで測定される短期記憶(Gms)は、「数唱」・「語の配列」・「手の動作」から成る。本児の短期記憶(Gms)は個人内差で強いと判定され、標準得点は98である。「数唱」はWISCの数唱(順唱)と比較すると同様の結果となり、評価点は標準域内にある。また、「手の動作」は視覚的短期記

憶が求められるものであり、また「語の配列」は聴覚的短期記憶が求められるが、妨害要素はあっても記憶の再生が主とするため、WISC-IVの「語音整列」ほどのワーキングメモリの負荷は少ない。つまり、本児は視覚的短期記憶と、限定的な聴覚的短期記憶は良好であるが、一度に複数の情報を操作する聴覚的短期記憶は弱く、できるだけ静かな環境の下で、聴覚的な情報の提示や操作は少なくすることを配慮すれば頑張ることができると言える。

また、K-ABC では視覚処理(Gv)が個人内差で強いと判定された。視覚処理(Gv)を構成する「近道さがし」(13)・「模様」の構成(8)で「近道さがし」が高い評価点を示した。WISC-IVでは、「積木模様」(12)が視覚処理(Gv)を測定しており、評価点は良好な値を示している。共に、空間操作、位置関係の維持が求められる。本児は、図形を素早く認知し、操作する能力や空間にある物体について位置関係を維持する力が備わっていると言える。視覚的な認知・操作・記憶が良好であり、この力を上手く使って学習を行えば、読み書きの困難さを克服することにつながるのか、と考える。本児の読み書き困難に対する支援としては、偏と傍の関係を意識させ、視覚刺激に対し意味づけさせることで理解を深めることが有効であると思われる。

なお、複雑な操作を伴う聴覚的短期記憶は弱いいため、教室ではいかに情報量を絞り、具体的に伝えるかが本児の理解を高める鍵となるであろう。

7. まとめ

子どもの困り感を心理・発達検査で測り、何らかの弱さを見つけ出すことは大切である。ただ、能力の弱さのみにとらわれてしまうと、「だからできない」だけの判定になってしまう。

支援の方針をたてるために検査を行うのであるので、結果を、標準得点のみで判断するのではなく、下位検査を丁寧に吟味し、その子どもの個人内差に着目することが大切であり、特に弱い力に着目するより、より強い(得意な)力を見つけ出し、支援に繋げられるような解釈・助言が求められる。

児童期における知能検査といえば、ウェクスラー式が主流であり、保護者や学校にフィードバックするには、標準得点と4つの指標得点のみの情報提供にとどまる。このとき、数値のみが一人歩きする可能性があり、検査者・相談者はその数値の持つ意味と、子どもの困り感とを重ね合わせた形での状態像の把握と支援方針を具体的に話す必要がある。そこが検査

者に求められる専門性であろう。

今回の相談においては、保護者と学級担任にフィードバックできたことにより、家庭・学校の両方で適切な支援が行われ、その結果、本児の読み書きの習得は改善に向かっている。

読み書きの困難さをみるには、WISC-IVでは測りきれない側面がある。読み書き尺度も測れることができ、実際に子どもの書字も観ることができ、認知特性が把握できる KABC-II がより多くの情報を提供してくれる。教育アセスメントにおいて WISC-IV と K-ABC II のテストバッテリーが有効であることが改めて感じさせられた。

K-ABC II に弱点があるとすれば、検査項目の多さによる検査時間の長時間さであろう。今回のケースについても、K-ABC II の実施には 2 時間 30 分掛かった。認知尺度と習得尺度を分けて 2 日で検査を行うことも方法であるが、来談回数 of 負担を軽減したいことも考えてしまう。そうすると、簡易検査にはなるが、WISC-IV と K-ABC II の習得尺度のテストバッテリーも有効と思われる。いずれにせよ、どのような主訴に対してどのような可能性を考え、テストバッテリーを組むのか、また、その結果をどう吟味し、よりよい解釈に繋げていくのかは、検査者の力量が大いに問われるところであろう。

参考文献

- (1) A.prifitera 他 (2012)「WISC-IVの臨床的利用と解釈」日本文化科学社
- (2) D.P.flanagan 他(2014)「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
- (3) 上野一彦他(2015)「日本語版 WISC-IVによる発達障害のアセスメント」日本文化科学社
- (4) 藤田和弘他(2014)「エッセンシャルズ K-ABC II による心理アセスメントの要約」丸善出版
- (5) 石限利紀・熊谷恵子(2013)「臨床における K-ABC II の解釈と活用」日本 K-ABC アセスメント学会第 16 回大会発表論文集, P9-10.
- (6) K-ABC アセスメント学会(2014)「日本版 KABC-II の取り扱いと検査結果報告についての【注意点】」
<http://www.k-abc.jp/wp-content/uploads/2015/02/日本版KABC-IIの取り扱いと検査結果報告についての注意点.pdf>
- (7) J.R.カービィ(2011)「学習問題への認知的アプローチ」北大路書房
- (8) 湯澤正道他(2014)「ワーキングメモリと教育」北大路書房

(9) 熊谷恵子他(2000)「長所活用型指導で子どもが変わる Part2」図書出版

(10) 森田安徳(2017)「小学 1・2 年児童におけるかな聴写の誤り分析」, 神戸親和女子大学児童教育学研究(36)

(11) 上田敬三(2013)「小学校通常学級における授業のユニバーサルデザインに関する研究ーユニバーサルデザインの視点を取り入れた読み書きの指導の試みー」大阪市教育センター研究紀要第 207 号

(12) 日本版 WISC-IV 刊行委員会(2015)「日本版 WISC-IV 知能検査アドバンス講習会資料」日本文化科学社

(13) 文部科学省(2012)「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」