

[特別支援教育]

児童の認知特性に対応した個別学習課題の設定

－アセスメント活用の試み－

宇賀田真理*

1 はじめに

入学したばかりの児童にとって、学校生活は新しい経験の連続である。その中でも、生活の基盤がそれまでの保育の場から教育の場へ転換し、学習活動が始まることは、児童にとって新たな、そして大きな意味をもつスタートとなる。また、保護者がもつ、児童のニーズにあった学習への期待も大きいものがある。

当校（知的障害養護学校）では、「課題別学習」として個別学習の時間を毎日20分間帯状に設定しており、この時間に、児童一人一人のニーズに合わせた課題を設定し、個別あるいは小グループでの学習を行っている。小学部1年生は、学校生活に慣れ、落ち着いて学習できるようになる5月下旬から学習を開始することにした。

個別学習開始当初は、まず一定時間席について学習することを目標とした。児童が興味をもって取り組めるよう、絵カードや模型を使用してマッチングや大きさの比較を課題にして学習を始めた。はじめの数回は興味をもった様子がみられたが、学習を重ねてくるにつれ、集中して課題に取り組むことが難しい児童の姿が見られるようになってきていた。課題への集中時間が数分しか続かず離席したり、以前できていたはずの課題ができなくなったりして、今後どのように個別学習を進めていけばよいのか迷いもあった。そんな折、太田昌孝氏（東京学芸大学附属教育実践研究支援センター教授）の講演を聞く機会があった。その中で、「児童が課題に取り組めないのは障害のためではなく、その課題が難しすぎる（簡単すぎる）からである」という言葉がまさにその答えであった。

児童が課題に取り組めない原因は児童にあるのではなく、その課題を設定した教師自身にあるという話を聞き、それまでの課題設定を振り返ってみた。課題を設定する際、観察による実態把握をして行ったつもりではあったが、その実態把握が適切で、課題が本当にその児童が現在取り組むのに妥当な課題なのかと考えると疑問を覚え、妥当性を明確にしていく必要があると感じた。そこで、観察による実態把握だけに頼ることなく、アセスメントを実施することで客観的な実態把握も行い、課題の明確化を図りたいと考えた。その上で、児童の発達段階や認知特性に対応した適時性のある指導をめざし、本実践に取り組んだ。

2 実践の方法

(1) 対象児童について

- 知的障害養護学校小学部1年生 女子（7歳）
- 障害名：広汎性発達障害、知的障害（中度）。表出言語はほとんどないが発声は多い。周りの大人からの簡単な指示はほぼ理解していると思われる。
- 発達検査（新版S-M社会生活能力検査）結果：身辺自立 4歳0ヵ月、移動 3歳9ヵ月、作業 4歳5ヵ月、意志交換 1歳3ヵ月、集団参加 1歳10ヵ月、自己統制 5歳0ヵ月

(2) 実施時期

2005年6月～9月

(3) アセスメントの選定について

心理・発達アセスメントには数多くの種類があるので、まず始めにそれぞれの特徴をつかむことが必要である。その上で当該児童のニーズにあったものを選択し、実施することがアセスメント結果を指導に生かすために不可欠であ

*見附市立見附養護学校

と考える。今回、児童の障害特性や発達段階から考えて次の2つのアセスメントを行うことにした。

① 太田のStageによる認知発達段階の評価

太田のStage評価の最も大きな特徴は、Piagetの発達理論にそった表象能力の発達段階に基づくもので、言語の理解の程度で認知発達段階を評価することにある。太田のいう認知発達段階は「Stage」で示され、Stage IからStage IVに分類される。

太田のstage評価はLDT-R (Language Decoding Test-Revised, 言語解読能力テスト改訂版)を用いる。アセスメントの多くは専用の用具を必要とし、所要時間も1時間以上となることが多く、低学年の児童にとっては、大きな負担となる。このテストは、3種類の図表と、身近な物品(箱、犬のミニチュア、ボタン、はさみ等)のみで実施可能で、所要時間は10分程度である。また、質問に対しての回答は、指差しや動作で表すことができ、言語表出を必要としない。これらのことから児童の実態に合っていると考え、太田のStage評価を取り入れることにした。

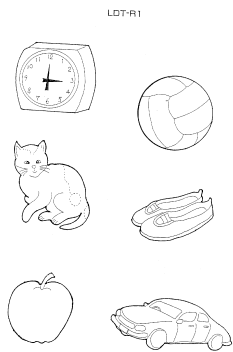


図1 LDT-R1

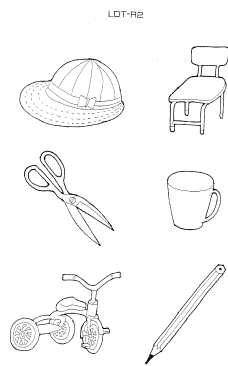


図2 LDT-R2

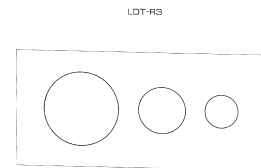


図3 LDT-R3

表1 太田のStageによる表象機能の発達水準の定義とPiagetの発達理論の比較

Stage	認知発達段階	Piagetの発達段階	一般の発達水準
Stage I	シンボル機能が認められていない段階	感覚運動期	0～1歳半
I-1	手段と目的の分化ができていない段階		
I-2	手段と目的の分化の芽生えの段階		
I-3	手段と目的の分化がはっきりと認められる段階		
Stage II	シンボル機能の芽生えの段階	(シンボル表象期への移行)	1歳半～2歳
Stage III-1	シンボル機能がはっきりと認められる段階	シンボル表象期	2歳半
Stage III-2	概念形成の芽生えの段階	前操作期	3歳～4歳
Stage IV	基本的な関係の概念が形成された段階	操作期	7歳～

② K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー (K-ABC日本版・Japanese Kaufman Assessment Battery for Children) (以下K-ABC)

K-ABCの大きな特徴は、子どもの学習を「認知処理様式」という限定した枠組みから捉えることにある。言い換えれば、子どもが好む学習様式・方法ではなく、子どもが得意とする学習様式・方法に着目するためのアセスメントであると言える。知的障害のある子どもの場合、学習の好みに関しての客観的評価は困難である。また、子どもは得意な学習方法ではなく、不得意な学習方法を使用していたり、そのような意識さえもたずにただ課題に取り組んでいたりすることが多い。これに対して、K-ABCは子どもが得意とする認知処理様式は何かに関する客観的な測定手段として活用することができる。つまり、K-ABCのアセスメントを実施することにより、その子どもがカウフマンの提唱した(Kaufman and Kaufman, 1983) 2つの認知処理様式(継次処理型・同時処理型)のうち、どちらを得意としているかを把握することができる(藤田, 1998)。

継次処理様式は、部分から全体へまとめる過程であり、部分を全体に組み立てる際には、部分同士の順序や系列的な関係が重要な手がかりとなる。何か作業を行うときには、初めから順序だてて処理することができるタイプである。継次処理様式が強い場合には、次のような指導法が有効である(前川, 1995)。

- ・段階的な教え方

- ・部分から全体へ
- ・順序性の重視
- ・聴覚的・言語的の手がかり
- ・時間的・分析的

また、同時処理様式の特徴は、全体の中の部分を認識し、それらの関係性が重要な手がかりとなる。大雑把でもポイントを抑えて物事を大まかに処理するタイプの認知処理様式である。同時処理様式が強い場合には次のような指導法が有効である。

- ・全体をふまえた教え方
- ・全体から部分へ
- ・関連性の重視
- ・視覚的・運動的な手がかり
- ・空間的・統合的

K-ABCには14の下位検査があるが、そのうち5つの下位検査で（図6に*で示す）非言語性の尺度があるため、表出言語のない本児にも実施可能である。また、ウェクスラー式のアセスメントでは、障害のある子どもを検査する場合、下位検査で何を要求されているか理解できないままに粗点0となることも多いが、K-ABCでは例題やティーチングアイテム（練習問題）を設けることによって課題を理解するチャンスが作られ、妥当性の高いアセスメントが可能であると考えられる。さらに、K-ABCは、「何を教えるべきか」だけでなく、「何をどのように教えるべきか」をいうより具体的に指導に役立てるためのアセスメントであると考え、実施することにした。

これらの2種類のアセスメントを通して、「太田のStage評価」では課題の内容を、「K-ABC」では課題の提示方法や実施方法を探り、児童にとってより効果的な学習を設定していきたいと考えた。

3 実践

(1) アセスメントの実際

① 太田のStageによる認知発達段階の評価（平成17年6月3日（金） 所要時間 7分）

表2 太田のStageによる評価の実際

場面	課題	内容	正誤	結果
LDT-R1	名称によるものの指示	「○○はどれですか？」 りんご、自動車、時計、ボール、くつ、猫	6/6正答	合格
LDT-R2	用途によるものの指示	「○○するものはどれですか？」 切る、かぶる、座る、乗る、飲む、着る	6/6正答	合格
LDT-R3	3つのまるの比較	（3つの○のうち1つをかくして）「どちらが大きい？」	0/4正答	不合格

本児は、LDT-R1、LDT-R2に関して、検査者が質問すると自信がある様子で即答（指差し）をした。LDT-R1、LDT-R2ともに全問正解し合格となった。次のLDT-R3では、図を興味深そうに見ていたものの、「どちらが大きい？」の質問には反応がなかった。かくす丸を変えても反応は同じであった。その結果、正答はなく、LDT-R3は不合格となった。LDT-R3が非通過のため検査はここで終了となる。この結果から本児の認知発達段階はStageⅢ-1で「シンボル機能がはっきりと認められる段階」であるといえる。

このStageの子どもは、特定のものに1つの名前をつけるラベリング的な名称の理解を脱して、物に名前のあるこ

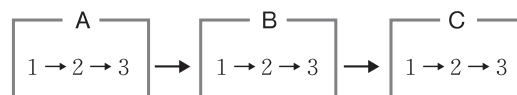


図4 継次処理モデル（前川，1995）

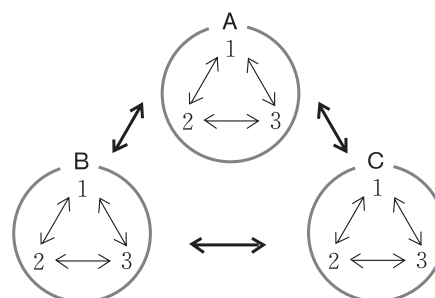


図5 同時処理モデル（前川，1995）

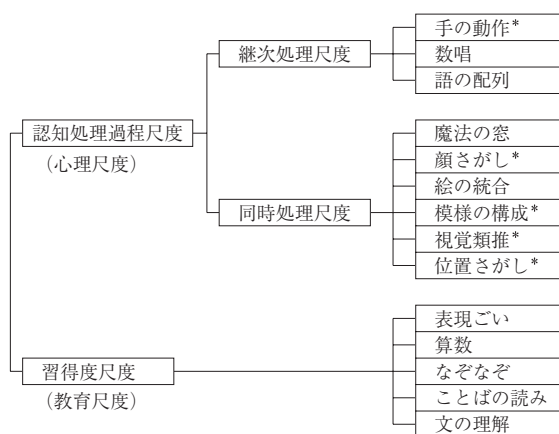


図6 K-ABCの構成と下位検査

とをはっきりと認識するようになる。しかし、基本的な比較の概念はまだできておらず、思考の柔軟性に欠けることが特徴である（太田，1992）。

② K-ABCによる認知処理様式の把握（平成17年6月14日（火） 所要時間 20分）

本児は知的障害があり表出言語がないため、生活年齢相当の検査に対応するのが難しい。そのため、生活年齢の修正を行った。修正の方法は、先に行った「S-M社会生活能力検査」の「意志交換」と「集団参加」（広汎性発達障害の障害特性からこの2つの尺度がかなり低く評価される）を除いた尺度の平均値の「4歳」をとり修正年齢とした。また、すべて言語による回答を求められる習得度尺度については検査を行わないことで、本児の負担を軽減することにした。その理由は、このアセスメントを本児の能力を測るものとしてではなく、教師の支援のあり方をさぐるものとして位置づけたからである。それと同時に、本児に必要な以上の負担をかけることを避け、最低限必要なデータを幅広く集めるという観点からの対応であるとも言える。

〈検査時の様子〉

検査実施時は落ち着いており、課題に取り組もうとする意欲が見られた。「今、見た人はどこにいますか？指差して下さい」「わたしのするのをまねてください」等の簡単な質問はほぼ理解できたようで、例題やティーチングアイテムの中で課題を把握し、答えることができた。逆に言語での回答が要求されると、課題から目をそらしたり、席を立とうとしたりして落ち着かない様子が見られた。

「手の動作」の課題は、始め何を指示されているのか分からない様子で課題と関係なく手遊びをしていた。例題で検査者と一緒に手の動作を行うと、理解できたようであった。一度検査者のモデルが終わらないうちに動作を始めようとしたことがあったので、動作で制止したところ、それを理解して次からは改善された。

「数唱」の課題は言語による回答が求められるが、検査者の示したモデルを模倣するという点では抵抗がなかったらしく、1～2個の数字を唱えることができた。

「模様の構成」の課題では、見本の上に直接三角形を重ねる動作がみられたが、「机の上に作ってください」という指示で理解し、次の問題からは始めから机の上で模様を構成していた。

検査結果より、本児の継次処理尺度と同時処理尺度の標準得点は、それぞれ84（±8）、61（±10）である。両尺度のディスクレパンシー（差）は23で、1%の水準で継次処理尺度のほうが有意に高い。このことから、本児は同時処理より継次処理が優れていると解釈できる。下位検査を見ると、同時処理尺度の下位検査では、「模様の構成」が評価点6で本児の平均（M=4）より1標準偏差高い。このことから、同時処理様式の課題の中でも「視覚・運動の協応」や「モデルの再生」の力は強いと解釈できる。

(2) アセスメント結果から

実施した2つのアセスメントの結果を受けて、個別学習課題を次のように設定した。

① 太田のStage評価から

Stage III-1の発達課題の特徴には、「言葉により属性を認識し、言語で表出すること」、「言語の世界を豊かにすること」、「物とものとの関係の概念の理解を促すこと」、「イメージの世界を確実にすること」、「人とのコミュニケーションを豊かにすること」がある（太田，1992）。具体的に数多くの発達課題が示されているが、今回はその中の重点課題から本児の興味のある「言葉の指示による色、形の種類」と保護者の「文字を書けるようになって欲しい」という願いに近づけるための「文字学習のスキル」を取り入れることにした。「文字学習のスキル」は、本児が得意な

K・ABC 心理・教育アセスメントバッテリー

名前					所要時間(分)
学校名					中央値
検査年月日	17年	6月	13日		2-6
生年月日	10年	7月	6日		
生活年齢	4年	0月	7日		
(補正年齢)	4	(年)	0	(月)	7

認知処理過程尺度	粗点	評価点	パーセント	SorW	その他の情報
平均=10 標準偏差=3		継次処理	同時処理	順位	(相当年齢)
1.魔法の窓	0	1	0.1	W5%	2-6未満
2.顔さがし	1	1	0.1	W5%	2-6未満
3.手の動作	5	9	37	S1%	3-9
4.絵の統合	0	4	2		2-6未満
5.数唱	2	5	5		2-6
6.模様の構成	3	10	50	S1%	4-0未満
7.語の配列	3	8	25		4-0未満
8.視覚類推					
9.位置さがし					
評価点合計	22	16	20	継次+同時=認知処理	38
				平均=5	

習得度尺度	粗点	標準得点±測定誤差	パーセント	SorW	その他の情報
平均=100 標準偏差=15		90%信頼水準	順位	(強or弱)	
10.表現ごい	0	48 ± 12	0.09	W1%	2-6未満
11.算数	0	69 ± 6	2		3-0未満
12.なぞなぞ	0	74 ± 12	4		3-0未満
13.ことばの読み		±			
14.文の理解		±			
標準得点合計		191	平均=64		

総合尺度	得点	標準得点±測定誤差	パーセント	その他の情報
平均=100 標準偏差=15	合計	90%信頼水準	順位	
継次処理尺度	22	84 ± 8	14	
同時処理尺度	16	61 ± 10	0.5	
認知処理過程尺度	38	71 ± 8	3	
習得度尺度	191	63 ± 8	1	
非言語性尺度	20	69 ± 10	2	

総合尺度間の比較	継次処理 > 同時処理	同時処理 = 習得度
>・=・<で表記	有意差 1%	有意差なし
下段は有意水準	継次処理 > 習得度	認知処理 = 習得度
	有意差 1%	有意差なし

図7 K-ABCの検査結果

(K-ABCver5.1 MO)

「視覚－運動の協応」の力を生かすことにもつながると判断した。

② K-ABCの結果から

同じ目標に向かう課題でも、継次的な指導と同時的な指導では課題の提示の仕方や手順が異なる。本児は継次処理様式に強いことから、課題の提示の仕方や実施の手順を継次的に処理できるようにした。例を挙げると、「言葉の指示による色、形の分類」では「(始めに) 赤のリングを赤の箱に入れてください」「次は青のリングを青の箱に入れてください」というように、色ごとの順番に課題をやり遂げることができるように指示をすることにした。また、「文字学習のスキル」では、始点と終点をはっきりさせて点線をなぞったり、数字を順番につないでいくとある形ができたりするようなワークシートを準備することにした。

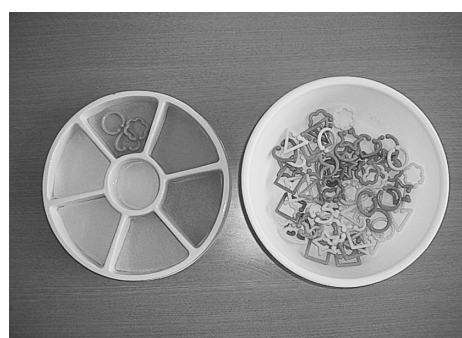


写真1 「言葉の指示による色・形の分類」課題

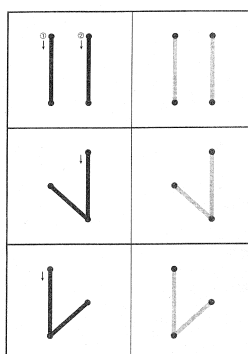


図8 文字学習のスキル課題1

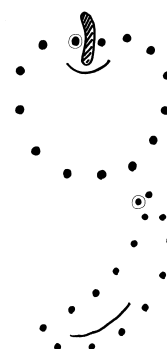


図9 文字学習のスキル課題2

4 成果

(1) 着席時間の増加

本児はいろいろなことに興味をもち、新しい課題を与えられると一旦は好奇心で取り組むが、次第に飽きたり意欲を失ったりして離席をしてしまいがちの傾向があった。

今回のアセスメント後、新たな課題を提示(6月21日)したところ、以降日によって多少のばらつきはあるものの、少なくとも10分以上は着席して学習できるようになった。特に、1学期の後半にはやるべき課題が終わってからも引き続きその課題に楽しみながら取り組んでいる姿がみられた。

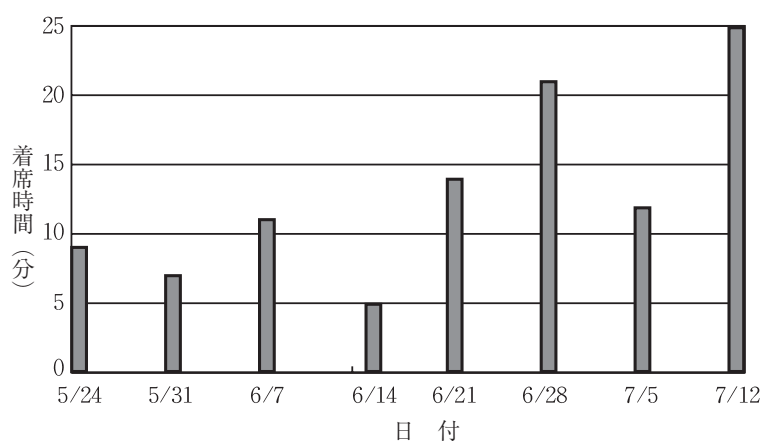


図10 本児が課題別学習で着席していた時間

(2) 学習の結果

今回のアセスメントの結果から、「文字学習のスキル」の課題を設定した。始点と終点をはっきり示した上で線をなぞる課題を提示したところ、集中して取り組むことができた。その結果、わずか3回の練習で見違えるほど筆圧が強くなり、線からはみ出さずになぞることができるようになった。

表3 StageⅢ-1の重点課題(太田, 1992)

テーマ	具体的課題
言葉により属性を認識し、言葉で表出する	○色、形の理解と言語表出 ○動作語
言語の世界を豊かにする	○語彙数を増やす ○簡単な文の言語表現
物と物の関係の概念の理解を促す	○チャンキング、仲間集め ○「同じ」「違う」の理解 ○比較の基礎を作る
イメージの世界を確実にする	○身近なものの描画や製作
コミュニケーションを豊かにする	○コミュニケーションに有用な言葉 ○小集団活動に参加する

5 考察

今回のアセスメントは、児童の障害特性や発達段階から判断して、生活年齢の修正や認知特性を知るために必要な最低限の検査のみの採用などの対応をした上で実施した。このように正規の手続きによらずにアセスメントを実施したことにより、標準化された結果を求めることはできないが、本児の認知処理様式の個人内差を知ることは有意義であったと考えている。

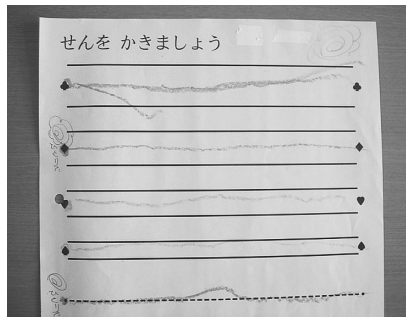


写真2 文字学習のスキル6/28

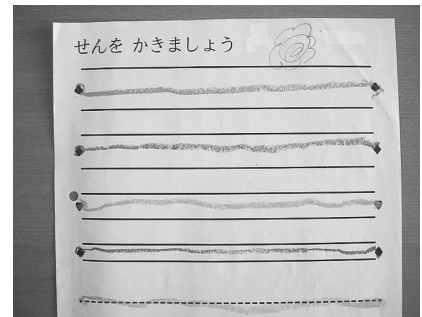


写真3 文字学習のスキル7/5

アセスメントの結果、本児の認知特性は、1%水準で継次処理優位であることがわかった。これは、以前行っていた観察による実態把握では見えてこなかった本児の認知処理様式の個人内差であり、認知特性であるといえる。その認知特性に対応した課題を設定すれば、児童は落ち着いて学習に取り組むことができ、学習効果も上がることが今回の実践で明らかになった。

また、認知特性を把握することは、学校における個別課題学習だけにとどまらず、例えば、作業の手順を示す際に順を追って示したり、「始め」と「終わり」を明らかにして活動に取り組んだりすることで、日常生活のさまざまな場面でその力を生かすことができると考える。この特性を把握し、生かすことが児童の自立への大きな支援となることを改めて認識し、アセスメントを行うことの意義を感じた。

6 おわりに

今回の実践結果から、児童の認知特性や発達段階を的確に把握し、それに応じた学習課題を設定することで児童の学習意欲が向上し、学習効果も高まることを確信した。児童が「できない」のは児童に責任があるのではなく、まさに課題を設定する教師の責任なのである。これまで、児童の実態把握を「勘」に頼っていた自分の姿勢を反省し、今後は一人一人の児童を客観的・多面的に見とることができるよう心がけていきたい。そして「今、何を学ぶべきなのか」を的確に把握し、適切な課題を設定することで、児童の自立に向けての支援をすることが教師の大きな役割であると考えている。その役割を果たすために、今回実施したアセスメント以外にも効果的なものを研究し、認知特性や発達段階を生かした課題や題材の開発に努めるのが今後の課題である。

7 引用・参考文献

- ヴィゴツキー, L, S., 土井捷三・神谷栄司訳 『「発達の最接近領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達』三学出版, 2003年
- 太田昌孝・永井洋子編著 『自閉症治療の到達点』日本文化科学社, 1992年, 15~22pp
- 太田昌孝・永井洋子編著 『自閉症治療の到達点②認知発達治療の実践マニュアル 自閉症のStage別発達課題』日本文化科学社, 1992年, 4~28pp, 142~218pp
- 熊谷恵子 「認知処理様式と指導方略」, 藤田和弘・青山真二・熊谷恵子編著 『長所活用型指導で子どもが変わる』図書文化, 1998年, 14~17pp
- 辰野千壽 『学習スタイルを生かす先生』図書文化, 1989年
- 日本K-ABCアセスメント研究会 「K-ABCアセスメント研究」Vol.7, 2005年
- 藤田和弘 「個に応じた教育と認知処理様式」, 藤田和弘・青山真二・熊谷恵子編著 『長所活用型指導で子どもが変わる』図書文化, 1998年, 10~13pp
- 松原達也・藤田和弘・前川久男・石隈利紀共著 『K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー実施・採点マニュアル』丸善メイツ, 1993年
- 松原達也・藤田和弘・前川久男・石隈利紀共著 『K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー解釈マニュアル』丸善メイツ, 1993年