

平成8年度

LD児等のアセスメントに関する研究

— 対象児の指導を通して —

LD児等のアセスメントに関する研究

－ 対象児の指導を通して －

障害児教育研究会議

飯塚 道夫¹ 坪田 房江² 小林研一郎³ 菅原 勝⁴
栖原 真理⁵ (平成7年度) 石原由美子⁶

要 約

LDに関する相談は最近とみに多くなってきているが、家庭や教育現場では果たしてどれだけの確にLD(学習障害)のこをとらえているのであろうか。「うちの子はLDだ。」「この児童生徒はLDだ。」と言う保護者や担任は増えてきた。しかし、LDという診断名そのものが大事なのではなく、本人の発達や学習の偏りがどういう内容なのかを的確に判断し、適切な指導の方策をたてることが大切なことである。ともすると私達は今までの経験からでのみ判断したり、クラス内の相対的な位置関係で本人を見たりすることが多いように思われる。そこで、偏り部分の理解(アセスメント)の一助となるための学校現場で使用できる、スクリーニングチェックリストを作成した。また、チェックリストの項目に沿ったアカデミックスキルテストも併せて作成した。これは、LD児等への援助の方法なども記入できるようにし、より適切なアセスメントが可能になるよう工夫したものである。また、アセスメントの実際としてLD児等の小集団指導の場を設け、継続的に取り組んできた。

キーワード：学習障害、チェックリスト、小集団指導、アセスメント、障害児教育

目 次

はじめに	
I 主題設定の理由	150
II 研究の方法	150
III 研究の内容および結果の考察	151
1. スクリーニングチェックリストについて	151
2. 小集団指導について	154
(1) LD児及びその周辺の児童を対象とした小集団	156
(2) 小集団における事例	162
3. アカデミックスキルテストについて	163
IV まとめと今後の課題	163
おわりに	164
参考文献・指導助言者	164

¹ 川崎市立養護学校(主任研修員)

³ 川崎市立中原小学校(研修員)

⁵ 川崎市立塚越中学校(研修員)

² 川崎市立今井小学校(研修員)

⁴ 川崎市立橋中学校(研修員)

⁶ 川崎市総合教育センター研修指導主事

はじめに

今、LD（学習障害）に対する関心が急速に高まりつつある。いやそれよりも、その理解や対応に迫られている状況にあると言ったほうが良いかもしれない。LD（学習障害）という、その用語自体は知られていても、その内容についての正しい認識はまだ十分とは言えない。ともすれば学校内で、「落ち着きが無く、離席も多い多動な子」「集団にもなかなか溶け込めない子」等の評価を受けてしまう可能性すらある。また、そのまま見過ごされてしまえば年齢が進むに従い、そこから派生する不応や不登校等の二次的な問題が大きくなることも懸念される。こうした現状から、これらの児童生徒に対する適切なアセスメントによる対応が望まれる。

I 主題設定の理由

LD（学習障害）とは、全般的な発達障害に対して、特異な発達障害、つまり発達に偏りのある児童生徒を指しているが、LD児と普通児、また、LD児と他の障害児との境界線をどこに引くのかということによって多くの異なる意見がある。ようやく平成7年3月文部省の「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」からの中間報告で、下記のような学習障害に関する定義が出された。

◇学習障害の定義

学習障害とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す様々な障害を指すものである。学習障害は、その背景として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、その障害に起因する学習上の特異な困難は、主として学齢期に顕在化するが、学齢期を過ぎるまで明らかにならないこともある。学習障害は、視覚障害、聴覚障害、精神薄弱、情緒障害などの状態や、家庭、学校、地域社会などの環境的な要因が直接の原因となるものではないが、そうした状態や要因とともに生じる可能性はある。また、行動の自己調整、対人関係などにおける問題が学習障害に伴う形で現れることもある。

しかし、まだまだ教育現場ですら、自閉症も精神遅滞も言語障害も情緒障害も、LDと混同してしまったり、「親の育て方が悪い、落ち着きの無い子」という見方を

され、保護者が悩んだりするケースが見受けられる。

そこで、LD児であるか否かの最終的な診断はともかくとして、学習を進める上でなんらかのつまずきを示している児童生徒について、教育現場でより平易に、より適切にアセスメントするにはどうしたら良いかの研究を進め、その結果を指導に結びつけることができれば、新しい学力観に立った児童生徒理解や、学習指導方法の工夫・改善が進められ、日常生活や学習場面で引き起こされる種々の問題により、集団から孤立してしまいがちな児童生徒たちに、必要な目が向けられるのではないかと考える。以上のことから次のことにねらいを置き、研究を進めた。

1. 教育現場で使い易いスクリーニングチェックリストを作成する。
2. LD児及びその周辺の児童を指導しつつ、その状態を観察し、アセスメントを試みる。
3. 実態把握の補助手段としてのアカデミックスキルテストの作成を試みる。

II 研究の方法

1. スクリーニングチェックリストの作成

私達はまず、担任が日常的な学校生活の中で、（視覚障害、聴覚障害、知的障害、自閉症等の障害が明白ではない。という条件のもとに）

- ・学習面で何らかのつまずきがある
- ・行動の自己調整ができなかったり、対人関係に問題がある

等の疑問を感じている児童生徒について、様々な角度からチェックするスクリーニングチェックリストを作成することにより、児童生徒一人ひとりの実態に迫れるのではないかと考えた。

現在LD児をスクリーニングするためのいくつかのチェックリストは用意されている。しかし、その多くが性格・行動面をチェックするものであるが、教育現場では学習面での困難がまず直面する課題であり、また我々が最も細かいところまでチェックできる事柄でもある。私たちの仕事はLD児の診断にあるのではなく、児童生徒の中から、LD児ないしはその周辺の児童生徒の発達の偏り等の実態を把握することである。前述の定義でいうように、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するといったような、教科でのつまずきのチェックを担当が中心となっていくことにより、対象となる児童生徒がどの教科の、どの部分の、どんなところでつまずいているのかを、知ることができる。併せて、LD児にしばしば

表れる不器用さ、身体機能の諸問題、そして情緒・行動もチェックをすることで、対象児の実態把握がより細やかになされるものと期待される。

さて、その内容については

- ・国語
- ・算数（学年別）
- ・体育
- ・その他（図工・音楽）
- ・情緒、行動
- ・補助チェック

以上の分野にわたりスクリーニングチェックリストを作成した。

・国語の分野では

聞く、話す、読む、書く、を中心に20項目の設問を作成し、各学年とも共通に使用できる内容とした。

・算数の分野では

計算する、推論するを中心に、学年毎の発達段階に分けて、学年別とした。

・体育・その他の分野では

LD児に特徴的によくあらわれると言われている、目と手の協応に関する問題点や、粗大及び微細運動の身体機能の諸問題をチェックできるようにした。

・情緒、行動の分野では

やはりLD児の特徴としてあらわれやすい多動傾向等の行動面でのチェックを考えた。

・補助チェック「指導上有効と思われる本人の特性」は、本人のプラス面を各分野にわたって自由に記述し、その後の指導の糸口にできるようにした。

そして、各担任に次の段階でチェックを依頼することにした。

- ◎ →特に顕著なもの
- →ほぼ該当すると思われるもの
- △ →該当するときとしないときがあるもの
- 無印→該当しないもの

2. LD児及びその周辺の児童を対象とした小集団指導

当センターに相談に来ている児童の中から、LD児及びその周辺の児童を対象とした小集団を作り、それを指導していく中で、学習・社会性・コミュニケーション能力のアセスメントを試みることにした。

以下のような活動を行った。

・メンバー

平成7年度 小学校1年～4年 9名

平成8年度 小学校2年～5年 9名

指導者 5名～7名

・指導内容

平成7年度

◇月1回、2時間

はじめの会、運動課題、ソーシャル課題等を行う

平成8年度

◇月2回、各2時間

はじめの会、運動課題、ソーシャル課題、学習課題等を行う。

・記録

評価表等の記録をする。

ビデオを撮る。

3. アカデミックスキルテストについての研究

担任がスクリーニングチェックリストを記入していくときに、それぞれの項目で判断に迷うことも十分考えられる。そこで、その項目に沿ったテストがあれば、より確かな実態把握ができるものと考えた。また、LD児及びその周辺の子供たちは、適切な援助があれば理解できることも多くあるので、どのような援助があればその課題を克服できるかを、記入するよう工夫した。

Ⅲ 研究の内容および結果の考察

1. スクリーニングチェックリストについて

3種類のデータを収集した。

①通常級のクラス全員のチェックリスト

(以下、全体と呼ぶ)

・調査対象

小学校1年～6年 各3クラス

男子 305名 女子 267名 合計 572名

「全体」の集計結果から、◎○△のうち何らかのチェックがついたものは、全設問項目ともすべて10%未満であった。そこで、スクリーニングチェックリストの設問自体に大きな問題はないと考え、調査を進めた。

②・学習面で何らかのつまずきがある

・行動の自己調整ができなかったり、対人関係に問題がある等、担任が気になる児童のチェックリスト

(以下、要配慮児と呼ぶ)

1年 3名 2年 12名 3年 9名

4年 9名 5年 7名 6年 7名 計 47名

③小集団のメンバーのチェックリスト

(以下、対象児と呼ぶ)

平成8年度のメンバー

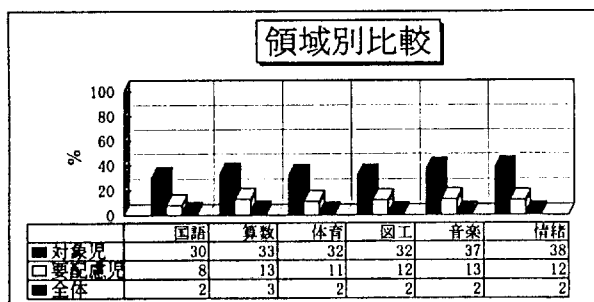
2年2名 3年4名 4年2名 5年1名 計 9名
以上の児童のチェックリストを収集した。

次のグラフは教科等各領域について、全体・要配慮児・対象児をグループ別に比較したものである。内容は

◎→3点 ○→2点 △→1点

と、それぞれのチェックにポイント差をつけた。

そして、◎（3点）を最大値とし、設問全部が◎の場合を100%として比較したグラフが次のものである。



各教科領域共「全体」は2%~3%に対し、要配慮児は8%~13%と4倍から6倍以上の高い値を示しており対象児にいたっては30%~38%という数字に上っている。もっとも対象児は9人と少なく、平均値にどれだけの意味があるかはわからないが、当センターへ相談に来るケースの個々の問題の大きさを表わしていると言えるかも知れない。これだけの高い値を示しているということは、それだけ担任が日常的な指導に強い困難を感じているわけであり、児童もそれだけの負担を強いられていることがうかがえる。

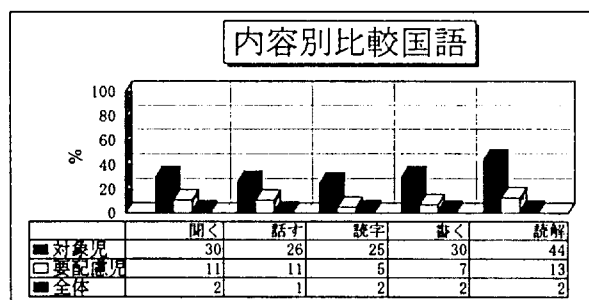
今回の調査結果からみると、今後このスクリーニングチェックリストを実施した場合、各教科、領域で下記のポイント以上大きく突出している場合は、何らかの配慮について検討を要すると考えられる。

- ・国語 5点
- ・算数 5~7点
- ・体育 4点
- ・図工音楽 6点
- ・情緒行動 8点

(上記のポイントは、要配慮児の平均値から算出した)

また、国語の設問について「聞く・話す・読字・書く・読解」の4つの内容に分けて同じように比較したものが次のグラフである。

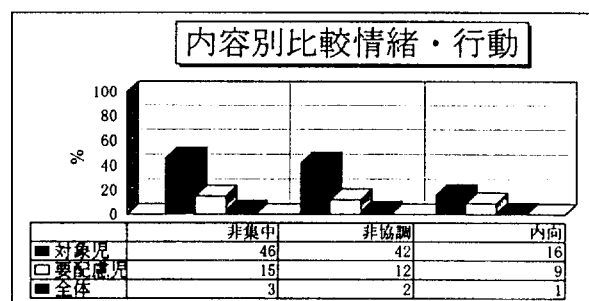
が次のグラフである。



これも、全体は1%~2%の中で平均しているが、要配慮児では「聞く・話す・読解」が10%以上の数値を示し、対象児にいたっては「読解」で44%の高い値を示している。この「読解」の弱さは当然他の教科を学ぶ上でも障害になり、特に高学年に進むに従って難しさが高まることは十分予想できる。

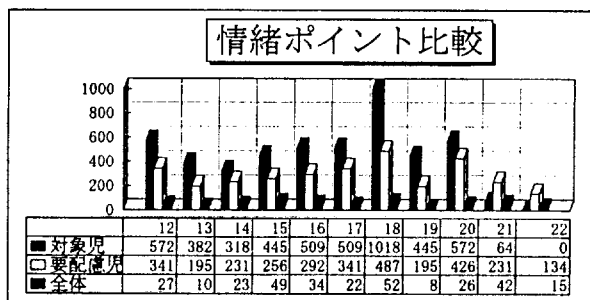
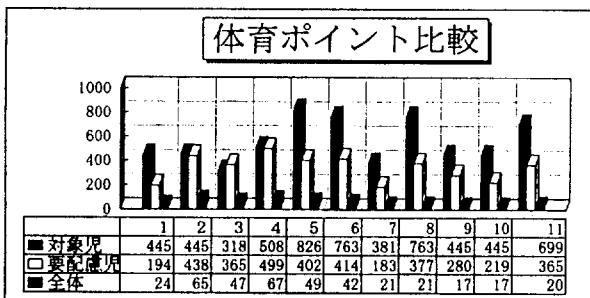
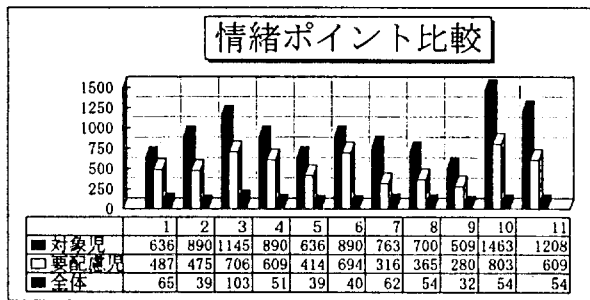
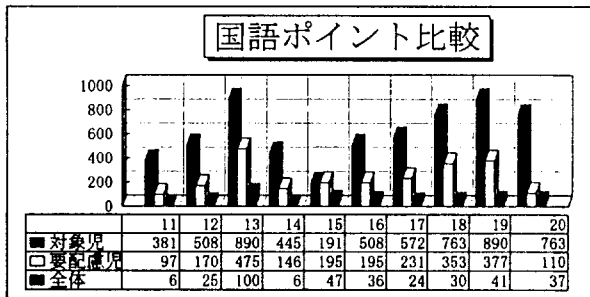
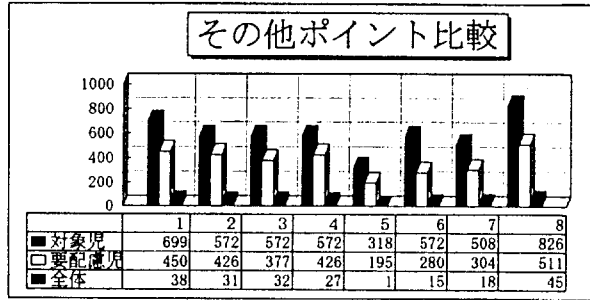
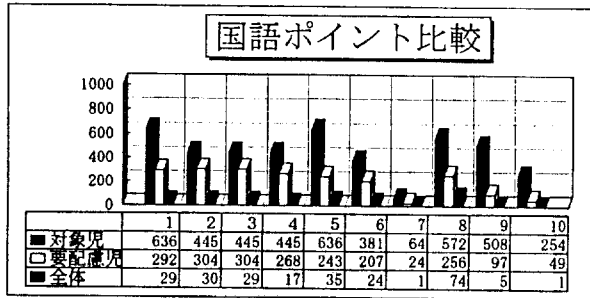
今後のチェックで「聞く・話す・読字・書く・読解」のどれかが突出しているような場合も十分配慮を要する。

情緒・行動については分類が厳密ではないが、「非集中・非協調・内向」の3つに分けて比較したものが次のグラフである。



このグラフでもわかるように、対象児では「非集中・非協調」が40%を越す数値を示し、要配慮児でも10%を越している。非集中・非協調が行動面での指導の困難さを浮き彫りにすると共に、みんなと一緒に活動できない児童・生徒の苦しい状態を表わしている。次のグラ

フはスクリーニングチェックリストのすべての項目を、「全体・要配慮児・対象児」の人数に差のある三つのグループに対し均等な割合で比較したものである。



国語の「対象児」に関する

1. 話されていることを理解できない。(聞く)

5. 拾い読みをし、言葉のまとまりとして読むことができない。(読字)

8. 既習の漢字が読めない。(読字)

9. 既習の片仮名が読めない。(読字)

19. 説明文の内容を、読み取ることができない。(読解)

20. 物語文を読み取ることができない。(読解)

の各設問における「要配慮児」との大きなポイントの開きは、今回の小集団(対象児)の特徴を表わしていると言える。

「全体」は

8. 既習の漢字が読めない。(読字)

13. 既習の漢字が書けない。(書く)

が、比較的高いポイントを示しており、漢字を苦手としている児童の割合の多さを示している。

体育・その他を通して見てみると、「要配慮児」と「全体」とのポイントの開きが大きく、彼らの粗大及び微

細運動の苦手なことが十分読み取れるし、

8. 指示に従って素早く動くことが苦手である。

の「対象児」における高いポイントは、教師にとって、指導の難しさを感じさせる。

情緒・行動では、「要配慮児・対象児」共に

3. 外部から刺激があると、すぐ気が散りやすい。

4. 指示されたこと、すべきことを最後までやりとげられない。

6. 集団の中では指示を聞き取れず、個別の声かけで分かる。

10. 関心のあることと、ないことでは、取り組む姿勢が極端に違う。

11. 集団の流れや、約束事に対し、マイペースである。の項目で高いポイントを上げており、集団の中で聞きとることや、活動することの苦手な児童生徒の苦しさを表わしている。

2. 小集団指導について

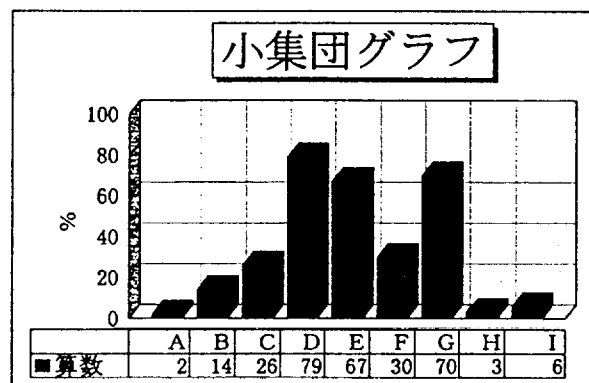
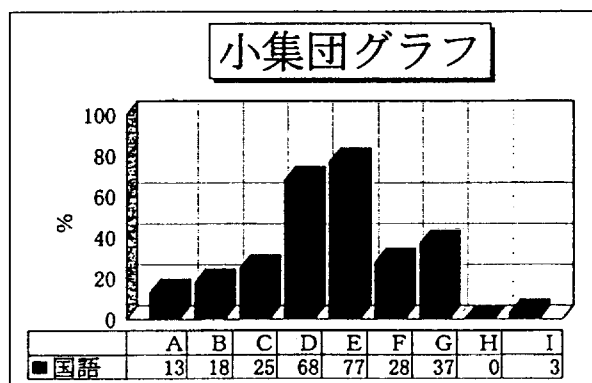
(1) LD児及びその周辺の児童を対象とした小集団

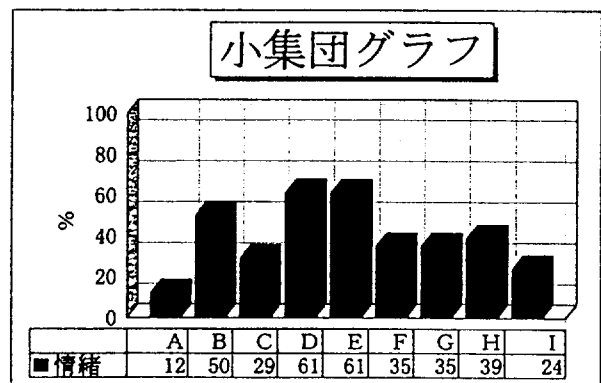
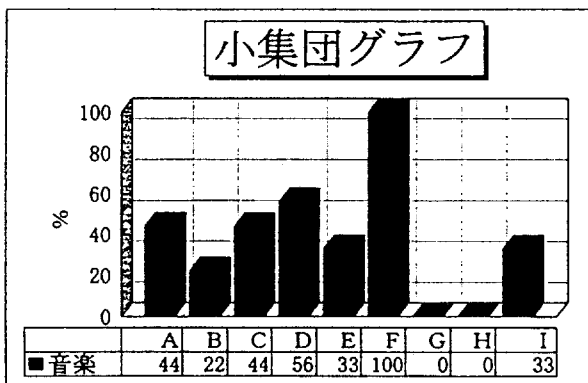
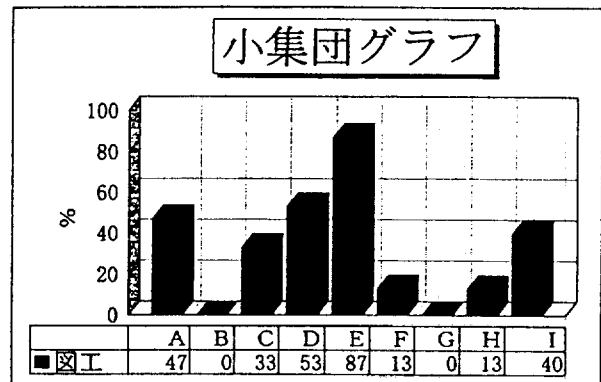
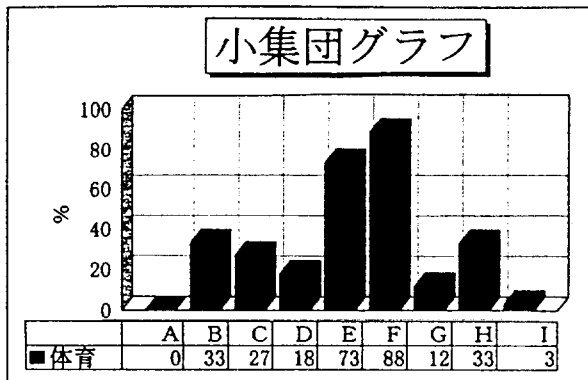
構成メンバーは次の表のようである。

	検 査	相 談 内 容
A 3年	田中B IQ 98 WISC-R VIQ 68 PIQ 122 FIQ 95	幼児期に自閉の疑いがあった。 ことばの理解・表現力が弱い。 対人関係が下手である。 予測できない変化への柔軟性に乏しい面がある。 基礎学力は安定している。
B 3年	田中B IQ 91 WISC-R VIQ 92 PIQ 90 FIQ 90	幼児期に自閉の疑いがあった。 情緒的に未熟で他人に依存する傾向がある。 話しことばがパターンのたものであるが、良く話す。 新しい経験に緊張し、逃避傾向がある。 計算でつまづいている。文章の理解力が弱い。絵を好んで描く。
C 4年	田中B IQ 85 WISC-R VIQ 63 PIQ 95 FIQ 76	集団の中で緊張しやすく、衝動的となる。 対人関係が下手で、情緒的に未熟である。 できないことへの不安が強く、固執性が強い。 話しことばの理解力が弱い。基礎学力は安定しており、学習意欲は高い。 過去に安定剤を服薬していた。
D 3年	田中B IQ 95 WISC-R VIQ 74 PIQ 113 FIQ 92	文字の習得が不十分である。数概念が弱い。 学習の遅れが大きく、苦手意識が強い。 注意の集中が弱く、転導性・衝動性が高い。 対人関係、コミュニケーションは良好である。 良く話すが、まとまりがない。語彙が乏しい。

E 2年	田中B IQ 84 WISC-R VIQ 79 PIQ 61 FIQ 68	学習の遅れが大きい。 注意の集中が弱く、転導性、衝動性が高い。 対人関係、コミュニケーションは良好である。 良く話すが、まとまりがない。 情緒の安定を欠いている。
F 2年	田中B IQ 81 WISC-R VIQ 119 PIQ 88 FIQ 105	てんかん、服薬中である。筋緊張で、バランスが悪い。 書字不十分で、苦手意識が大きい。 知識の習得は、一定レベルにある。 良く話すが、マイペースである。 集中の持続が弱く、学校で離席が多い。
G 3年	田中B IQ 73 WISC-R VIQ 65 PIQ 62 FIQ 60	学習の遅れが大きい。 対人関係、コミュニケーションは良好である。 集中の持続が弱い。 論理・概念的思考は難しい。 良く話し、情緒的に安定している。
H 4年	未検査	興味・関心のあることへの知識は豊かだが、偏りが大きい。 集団への所属意識が薄く、マイペースにふるまう。 学習は安定している。
I 5年	WISC-R VIQ 98 PIQ 108 FIQ 103	注意欠陥多動障害。過去に中枢刺激剤（リタリン）を服薬していた。 学習の基礎は安定している。 苦手意識が強く、逃避する。集団で緊張、衝動的となる。 友達と対人関係を図れず、大人依存。社会的ルールを習得できずにいる。

構成メンバーのスクリーニングチェックリストによる
各教科領域のプロフィールは次の通りである。





(2) 小集団における事例

・A事例

A男 9歳1ヶ月 (小3)

◇主訴 人とのやりとりがうまくいかない。
話や文の理解が弱い (現在)

◇担任からの情報

- 他の児童とのかかわりにおいて、積極性が出てきた。
- 他の児童から、昨年より明るくなったと評価されている。
- 思い込んでいることに対して、違う情報が入ってくると修正がききにくい。
- ・遊びの場面では周りにいることが多く、声をかけられると仲間に入れる。

◇母親からの情報

2年生の時は、家庭学習で必死に遅れを取り戻そうとがんばっていた。一方で外部の団体 (和太鼓のクラブ、

ボーイスカウト等) に積極的に参加させることでソーシャルスキルの向上に努めたり、当センターでの個別指導や小集団指導に期待を寄せており、その指導法を学ぼうとしている。3年になってからは新しい担任と母親との信頼関係ができ、本児も全日通常級で学習しており、母親も喜んでいるが、上級学年へ進んでいくことに対する不安は大きい。

◇諸検査

- ・田中ビネーIQ 98 (CA9:0 MA8:10) H.8.6
- ・WISC-R VIQ (68)
- PIQ (122)
- FIQ (95) H.7.12

内訳

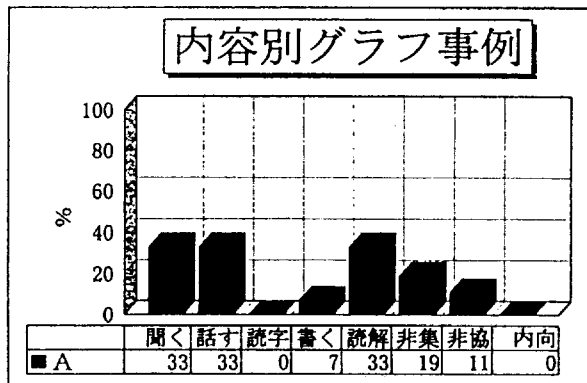
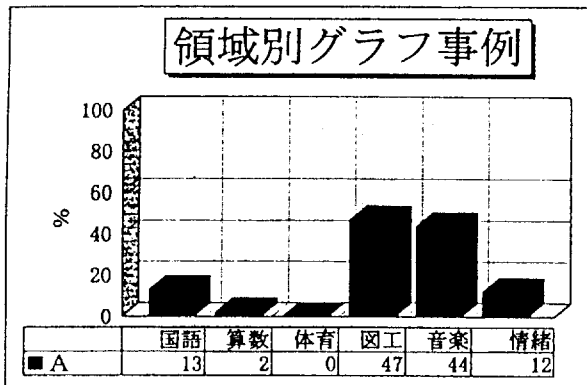
言語性検査	粗点	評価点	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1 知識	4	4																			
3 類似	6	6																			
5 算数	9	10																			
7 単語	2	3																			
9 理解	5	4																			
11 数唱	10	9																			
動作性検査																					
2 絵画完成	19	11																			
4 絵画配列	36	15																			
6 積木模様	49	15																			
8 組合せ	24	14																			
10 符号	33	11																			
12 迷路	20	8																			

- ・ K, ABC 継次処理尺度 111
同時処理尺度 110
認知処理過程尺度 110
習得度尺度 80 H.8.3.19
- ・ ITPA PLA 7-6 CA8:8 H.7.1.24
 - ことばの理解 7-6
 - 絵の理解 9-10
 - 形の記憶 6-10
 - ことばの類推 6-9
 - 数の記憶 9-2
 - 絵の類推 8-2
 - 絵さがし 9-4
 - ことばの表現 4-8
 - 文の構成 4-10
 - 動作の表現 6-0

◇検査から

- ・ 数に関する聴覚的刺激に対する敏捷性・短期記憶力が高い。(算数)(数唱)
- ・ 意味を伴う聴覚受容能力が低い。(理解)
- ・ 視覚的な手がかりにもとづいて処理する能力が高い。(組み合わせ)(絵画配列)(積木模様)(絵画完成)
- ・ 順序に意味のある情報を正しい順序で処理する能力として、継次的処理、系列化能力が優位。(手の動作)(数唱)(語の配列)
- ・ 固執性があり、一つの場面から次の場面へと活動を転換できにくい。(絵の統合)(なぞなぞ)
- ・ 言語性能力と非言語性能力との開きが非常に大きく、非言語性能力が高い。
- ・ 事実や考えを言語で理解したり、表現する言語概念・概念的推理能力が低い。(知識)(単語)
- ・ 学習によって習得された能力より、本来的に備わっている認知能力が高い。

◇スクリーニングチェックリストからの情報と小集団での実態



- ・ 聞く
 - 集団の中では聞くことがやはり苦手である。みんなが動き始めるとその行動を常に気にしながら、動きを合わせる傾向にある。
- ・ 話す
 - 丁寧語の使い方に混乱があったり、「アレアレ」等、思っている言葉を想起できないことがある。
- ・ 読解
 - 内容の読み取りにも問題はありますが、設問の読み取りができないことが多い。「間違っているものに○をつけなさい」というものでも、合っているものに○をつけるなど、思い込んでいるものを修正できないことがある。
- ・ 図工、音楽
 - 発想は良いのだが、目と手の協応に問題があり、不器用さが目立つ。
- ・ 性格、行動
 - 自分が経験したりして、自信のある事柄については落

ち着いているが、自信の無いもの、未経験のものなどに関しては落ち着きがなくなる。取り組む姿勢に関しては、できるものでできないもので極端に違いが出てしまうようで、場の変化に対応することが苦手だということもあり、不安からくる原因が主たるものと思われる。

◇センター内小集団指導での様子

- ・初めのうちは緊張・警戒心が強かった。
- ・回を重ねるにしたがって自信を深め、行動が積極的になっている。
- ・いつも早く来所し、出された課題を意欲的に行っている。
- ・ルールも把握し、適切な行動が取れるようになっている。
- ・おわりの会で「静かにしなさい」とメンバーに注意を与えるようにもなった。
- ・思いやりのあるやさしい性格である。
- ・今でも入室するときは緊張気味である。

小集団では最も成功した一人であり、学校での活動にも良い影響を与えている。

◇今後の課題

本児はまじめな性格で、何事にも必死に取り組むタイプなため、かえって個別の指導を必要としないかのように思われてしまうことがあった。大人とのコミュニケーションは取れるが、子供同士のコミュニケーションはうまくいかない状態も多かったのだが、教師の方でなかなか気づかず母親の申し出にも、対応が遅れがちであったようである。学習面では、設問や発問の内容を理解しているかどうかを確認する必要があり、承認を適宜行なうことで不安を取り除くことができると思われる。また、集団内では意外と指示を聞き取れず、周りを見ながら行動することが多いので注意を要する。素直な性格で好感が持たれるタイプであるが、新しい経験には緊張し過ぎるきらいがあるので、不安を持たせないよう配慮することが必要である。

・ B事例

B男 8歳5ヶ月 (小3)

◇主訴 個別での対応だと理解できるが、集団の中だと投げかけられた事柄に対応できない。

◇担任からの情報

- 学級集団での指示が入らない。そこが一番の問題。
- 体育の時間・ルールがわからず困ることが多い。
- 素直な性格で、友達から言われたことを精一杯守ろうと努力する。
- やり始めると何事にも一生けんめいになる。
- 図工は熱心にやる。

○計算問題は好きだ。

○作文は表現のキッカケさえ掴めればかなり書ける。

◇母親からの情報

- 国語に苦手意識があり、文章は特に苦手である。
- 「便利」「役に立つ」等の意味も分かるようになってきた。また、言葉の意味をよく聞くようになってきた。
- 図工や体育は不器用で得意ではない。
- 幼稚園のころ絵は全くだめだったが、小学校に入ってから形の整った絵が描けるようになり、好きな絵(電車等)を熱心に描くことが多い。
- 音楽を聴くことが好きで、数回聴いただけで覚えてしまう。その長所を生かそうと音楽教室に通わせたが、微細運動は苦手なので続けられなかった。
- 以前は友達と遊べなかったが、最近は仲の良い友達ができる。

◇諸検査

- ・田中ビネーIQ 91 (CA7:4 MA6:8) H.7.3
- ・WISC-R VIQ 92
PIQ 90
FIQ 90 H.7.7

内訳

言語性検査	粗点	評価点	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1 知識	6	8																			
3 類似	7	9																			
5 算数	8	10																			
7 単語	16	11																			
9 理解	5	6																			
11 数唱	13	15																			
動作性検査																					
2 絵画完成	12	8																			
4 絵画配列	5	3																			
6 積木模様	21	11																			
8 組合せ	20	11																			
10 符号	23	10																			
12 迷路	17	8																			

- ・K. ABC 継次処理尺度 117
同時処理尺度 82
認知処理尺度 97
習得度処理尺度 80 H.8.2.23

◇検査から

- ・情報を継次的に処理する能力が高い。
(符号) (迷路) (数唱) (語の配列)
- ・情報を全体に統合したり、全体からの関係性を抽出する同時処理能力が低い。(絵の統合) (類推)
- ・聴覚的短期記憶能力が高く、敏捷性も高い。
(数唱) (語の配列)
- ・視覚的細部への注意力が弱い。
(絵の統合) (視覚類推)
- ・文字の読み能力は年齢相当である。(ことばの読み)
- ・課題解決過程において、衝動性や固執性の影響を受けやすい。(絵の統合) (なぞなぞ) (視覚類推)

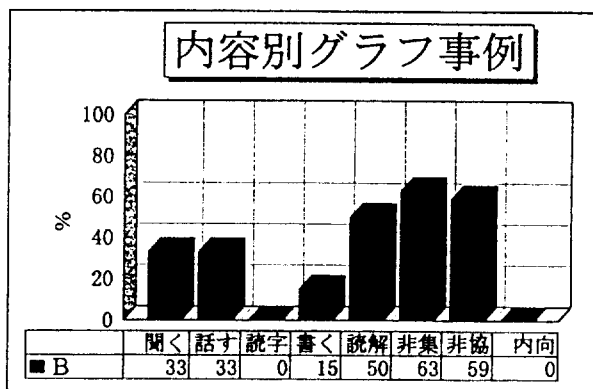
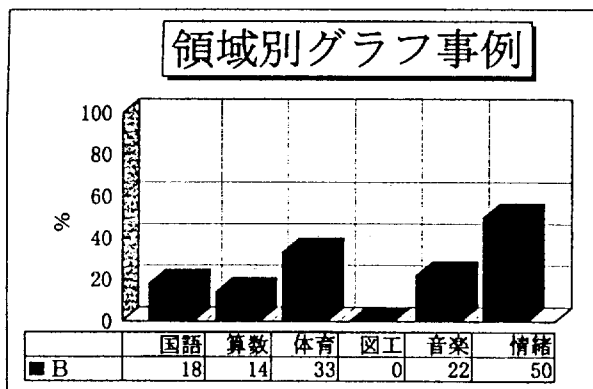
・認知する際に、その対象の背景や、周囲の状況の影響を受けることが少ない。

(絵画完成) (積木模様) (組み合わせ)

・学習により習得してきたことを、新しい状況に適用して問題を解決する力が弱い。(推理)

・言語概念化能力が低い。(理解) (なぞなぞ)

◇スクリーニングチェックリストによる情報と小集団での実態



・聞く

集団の中ではほとんど指示を聞き取れない。個別の声けでなんとかわかる。

・話す

良く話すが、語彙が限られており同じ表現が繰り返されることが多い。

・書く

最近では文章やその他をカタカナばかりで書くことが多い。新出漢字が増えたので、そこからの逃避ではないか

と思われる。

・読解

本文及び設問の内容を読み取ることも難しいようだ。

・体育

ルールを説明されてもその全体的な内容を把握することができない。同時的な処理が困難である。また、目と手の協応に問題がありうまくできないことが多い。

・音楽

音感が良いのだが、不器用さと理解力の弱さからくる問題で苦手意識がでてしまう。

・非集中

他の児童を鉛筆の芯で突くなど、若干攻撃的な面も見受けられる。内向的側面もあると思われるが、他の項目が目立ちすぎのためにチェックされなかったようにも考えられる。

◇センター内小集団指導での様子

・声は大きくはっきりしている。

・小集団への参加は基本的には楽しいのだが、コミュニケーションや課題への不安からイライラしてしまうことがある。

・はじめの会やおわりの会での発表は、何回か促されないと前に出られないことがある。

・各種課題の説明に対し、理解できないことがある。

・内容が理解できると素直に活動でき、仲間とも協調できる。

・時折、危険な行動(鉛筆を放る、鉛筆で突く等)をすることがある。

・運動課題等に楽しく参加できるが、時折離脱しそうになることもある。

・動作を模倣する課題(ダンス)などは苦手である。

・テーマソングを歌うとき、前面に貼ってある歌詞の模造紙に向かい、離れた位置で指で追いながら歌う。

◇今後の課題

短期記憶(聴覚)は良いのだが、物事の部分と全体の関係を統合して考えたり、推理していく能力は劣るのではないかと考えられ、集団の中での指示理解に問題は残る。学年が進むに従って授業内容に拒否反応を示している面も見受けられる。

これからは教科学習の面でいよいよ困難な内容が予想されるので、本児の得意なものを伸ばしながら、(本児が好んで描く機関車の絵から想像される事柄を話させたり、文章にさせたりする等。)学習に取り組む姿勢を常に前向きにさせていくことが大切だと思われる。

・C事例

C男 9歳9ヶ月(小4)

◇主訴 1年の後半より多動、教室に落ち着いて

いることができず、飛び出してしまう。

◇担任からの情報

- 以前は自分のクラスに入れず、保健室で授業を受けたりする状態だった。
- 完全に課題ができないと、その事柄から離れられないこだわりがあった。
- 友達とうまくかかわれない面があった。
- こだわりがかなり薄らいで、場面を転換できるようになった。
- 遊ぶ内容はまだ幼いが、特定の友達とは遊べるようになってきた。

◇母親からの情報

- 2年生の頃は、教室に入れず困った。
- 国語の文章の読み取り、算数の文章題ができないなどの読解力の弱さがある。
- 以前よりずいぶん良くなってきたが、からかわれるとむきになって、手が出てしまうこともあるようだ。
- 人間関係は希薄で、隣の子の名前も知らないくらいだったが、最近は意識できるようになり、世界が広がったように思う。
- 全般的にはとても落ち着いてきており、喜んでいる。

◇諸検査

- ・田中ビネーIQ 85 (CA7:10 MA6:8) H.6.9
- ・WISC-R VIQ (63)
PIQ (95)
FIQ (76) H.6.9

内訳

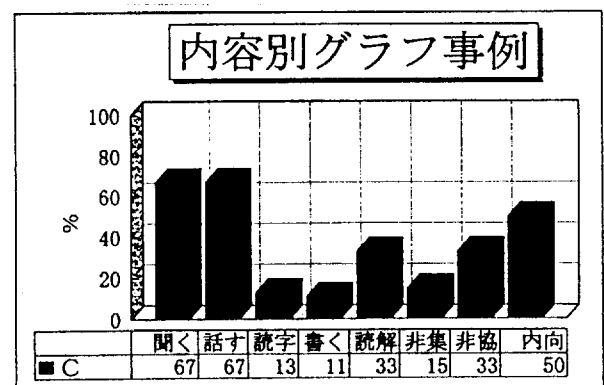
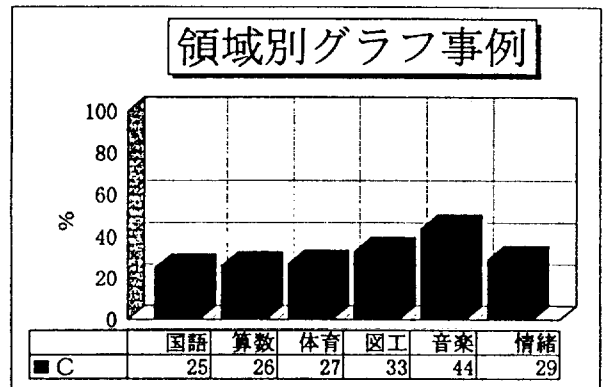
言語性検査	粗点	評価点	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1 知識	1	2																				
3 類推	1	4																				
5 算数	1	2																				
7 単語	15	11																				
9 理解	0	1																				
11 数唱	7	8																				
動作性検査																						
2 絵画完成	4	2																				
4 絵画配列	19	9																				
6 積木模様	38	14																				
8 組合せ	20	12																				
10 符号	32	10																				
12 迷路	18	9																				

- ・K. ABC 継次処理尺度 109
同時処理尺度 118
認知処理尺度 117
習得度処理尺度 76 H.8.4

◇検査から

- ・動作性知能>言語性知能。その差は大きい。
- ・単語について説明するなどの、短い刺激に対する反応は強い。(単語)
- ・意味理解を伴わない聴覚的短期記憶が強い。(語の配列)(数唱)
- ・ことばの読み能力は強い。(ことばの読み)

- ・空間配置の能力は強い。(位置さがし)
 - ・視覚的にとらえ、構成する力が強い。(積木模様)(組み合わせ)
 - ・聴覚-視覚の統合力が強い。(語の配列)
 - ・固執傾向、不安のマイナス影響を受けやすい。(手の動作)
 - ・抽象的の刺激から具対物への転換が弱い。(絵の統合)
 - ・概念的推論、論理的分類など、言語概念能力が低い。(なぞなぞ)(理解)(類似)(文の理解)
 - ・環境への関心、知識が乏しく、言語理解、思考、表現力が大変低い。(知識)(理解)(なぞなぞ)
- ◇スクリーニングチェックリストからの情報と小集団での実態



- ・聞く
教師の説明に対し、自分の言葉に置き換えて聞き返すことが多い。自信の無さの表れと思われる。
- ・話す

自分に起きた事柄等を話すことができない。また、その喜びも知らないように思われる。

・読字

学年相応の初めての文は読みにくい。目で一度追って読むことが多い。

・読解

設問の内容が読み取れないことが多い。

・体育・図工・音楽

目、手、足の協応がうまくいかず、不器用さが目立つ。

・非協調

不器用さからくる問題から遊びなどに入れられないことも十分考えられる。

・内向

友達が自分に合わせてくれれば良いのだが、という思いがある。

◇小集団指導でのその他の様子

・当初は落ち着きが無く、独語が多かった。

・人の目を気にして、自分のことを笑っているのではないかと思ひ込んでしまうこともあった。

・完璧でないとがまんできないこだわりがあり、苦手なことへの拒否反応が強く表れることがあった。

・活動には楽しそうに参加し、積極的である。

・他の子どもを口で攻撃することがある。

・最近は大変落ち着いてそれぞれの課題に取り組んでいる。

・活動に参加できない他の児童を参加させようと躍起になり、自分の参加が遅れることもある。

◇今後の課題

小集団の開始当初から比べると、非常に落ち着きが出てきて参加する姿勢も変わってきた。学校でも安定しており、学習面でも向上してきている。現在は障害児学級に在籍しているが、交流級でほとんどの時を過ごしている。今後共、運動面等も個別に経験を積ませてから、集団の中で実践させるような配慮があると、孤立した状態を少なくさせられると考えられるし、周囲の児童の理解等、環境作りも大切だと思われる。

・D事例

D男 8歳6ヶ月(小3)

◇主訴 学校の授業についていけない。

行動に落ち着きがない。

◇担任からの情報

●集中時間が短い。

●耳からの指示が入りにくく、集団行動から逸脱することもある。

●体育ではルールを理解するのに時間がかかり、トラブルも目立つ。

●ちょっとしたことでかっとなり、周囲の子に手や足が出る。

○仕事(本児がきちんとできるだろうと思われる範囲の)を頼んだりすると、最後まできちんとやる。から

◇母親からの情報

●できないことが気になり、幼稚園の後半は行き渋った。

●学習に落ち着いて取り組めない。

○道などは良くわかり、自転車に乗って遠くまで行ける。

○比較的あいさつもでき、お使いも頼める。

◇諸検査

・田中ビネー IQ 95 (CA7:0 MA6:8) H.7.3

・WISC-R VIQ (74)

PIQ (113)

FIQ (92) H.8.7

内訳

言語性検査	粗点	評価点	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1 知 識	4	5																			
3 類 似	0	1																			
5 算 数	4	4																			
7 単 語	17	13																			
9 理 解	6	7																			
11 数 唱	—	—																			
動作性検査																					
2 絵画完成	15	10																			
4 絵画配列	23	11																			
6 積木模様	25	8																			
8 組合せ	24	15																			
10 符 号	37	16																			
12 迷 路	22	12																			

・K. ABC 継次処理尺度 84

同時処理尺度 92

認知処理過程尺度 87

習得度尺度 71 H.7.3

◇検査から

・動作性知能>言語性知能。その差は大きい。

・単語について説明するなどの短い刺激に対する反応は強い。(単語)

・意味理解を伴わない、聴覚的記憶が強い。(数唱)

・聴覚-視覚の統合力が弱い。(語の配列)

・視覚刺激の要素間の相互関係を認識し、部分を全体に構成していく能力が低い。

(絵画完成)(絵画配列)(積木模様)

・抽象的刺激に対する視知覚の能力が低い。

(視覚類推)

・教科学習の基礎技能が低い。

(算数)(ことばの読み)(文の理解)

・環境への関心があり、知覚や思考の柔軟性がある。

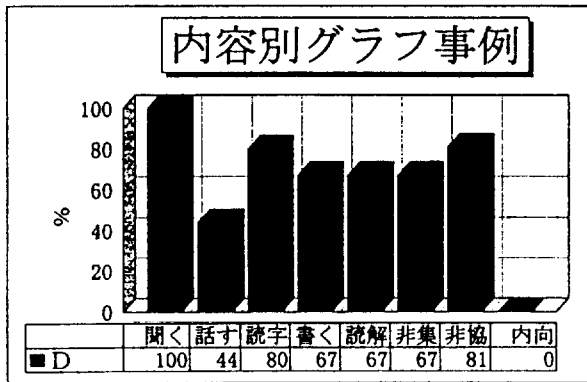
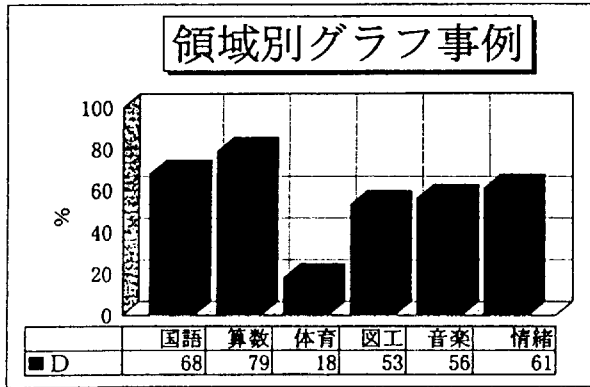
(絵の統合)

・注意の範囲が短い。転導性が高い。集中力が低い。

(語の配列)(手の動作)

・自信の無いことへの不安、衝動性が高い。

◇スクリーニングチェックリストからの情報と小集団での実態



・聞く

個別で説明しないとほとんど入らない。

・話す

おしゃべりはよくするが、場に応じた話しができない。

・読字

拾い読みで、ひらがな以外は苦手である。

・書く

視知覚能力の弱さからか、ひらがな以外は難しい。

・読解

設問が読み取れない。教師が設問を説明してあげるとできることが多い。

・図工

題材に対し、発想が浮かびにくい。また、自分の発想の修正がきかないため、アドバイスしにくい。

・音楽

歌わないのは、歌詞を覚えられなかったため、覚えれば良く歌う。

・非集中

学習面の苦手意識からくる二次的障害とも考えられる。自分が注目されていると、とても良くがんばれる。

◇センター内小集団指導での様子

・楽しそうにやってくる。

・迷路課題等は積極的に取り組んでいる。

・課題の中でできないものがあると、落ち込んでしまうことが多い。

・2時間の課題には耐えられないようで、後半急に集中が切れてくる。

◇今後の課題

自分ができることへの自信を持たせるための経験を多く積み、苦手意識を克服させたい。彼が得意とする方略（継次的であるよりも同時的）で、多くの時間をかけて地道に指導していくと共に、本人の自発性を高めたい。

この小集団は平成7年度の6月より指導を始めた。1年目は月1回の活動だったが、平成8年度からは月2回にして、

・ソーシャル課題

・運動課題

・学習課題

を中心に活動した。

それらの活動を通して集団の中で孤立してしまいがちな彼らに、

・必要なときは個別に声かけをする

・課題への取り組みの逸脱には、基本的に受容しつつ、集団への参加を促す。また、参加しやすい場の設定に留意する。

・指導プログラムは継続性を重視しつつ、個から集団への発展を留意する。

・教室内の刺激物を撤去する。

等を配慮することによって、プログラムへの積極的な参加や最後まで参加し続けた達成感や成就感を味わわせることに努めた。

L D児及びその周辺の児童・生徒は、学齢が上がるに従い、クラスみんなができて自分ができないことを、否応なしに知るようになる。その積み重ねにより、やる気の無さや、集団不適応を深めてしまうことが多いと知られる。

小集団指導では彼らのつまづいている部分は意識しつつも、そこだけを取り上げるのではなく、彼らの自信を深めさせる努力が不可欠である。そのような配慮が無いと、かえって小集団における指導が彼らのストレスを高

めるだけに終わる結果にもなりかねないわけで、彼らに有能感を味わわせる必要性を痛感した。そこで、「発言のしやすい場・自己表現しやすい場」をできるだけ多く設定するよう留意した。そうした小集団指導を通して、普段の学校生活では見せない明るさや、積極性を発揮する児童も多く見受けられ、大きな変化を見せて、それを学校生活につないでいくことができたケースも多い。しかし、それは対象児の保護者や指導者が、その子の実態をよく理解して適切な指導をしているからであり、アセスメントの重要性を痛感した。また、保護者が我が子以外の似たような悩みをもつ児童に接したり、保護者同志が直接話し合ったりすることにより、親の孤立感や焦燥感を少しでも取り除く役目も担っていると思われる。保護者の小集団指導に対するニーズは高く、今後もその内容や方法等も十分考えていかねばならない。

3. アカデミックスキルテストについて

スクリーニングチェックリストの項目と対応したアカデミックスキルテストがあれば、担当者がチェックをする上での補助手段として有効なものではないかと考え、国語と算数に関してその作成を試みた。

児童にこのテストを実施する場合、単にその問題ができるとかできないとかいうことだけではなく、どういった援助をすればいいのか、といったことを把握しておくことも大切である。

LD児にしばしば見受けられるケースとして、ある問題が解けない場合、実はその問題の中身はがわからないのでは無く、問題を解く入り口のドアの開け方がわからないことが多くある。ドアの開け方さえわかれば、あるいはどのドアを開ければ良いのかさえわかれば、あとは自分でできる場合も多い。そこで、その援助の内容も記述できるよう工夫した。

(例)

- 説明文を読んでやった。
- 設問を指で追って行ってやると答えることができた。
- 設問の意味を説明してやると答えることができた。
- 気持ちを集中させるよう、いろいろと働きかけることによって答えることができた。

まず、小学校1学年修了時に実施できる内容の国語と算数のテストを作り、国語については小集団に参加している児童に実施した。

その結果、

- ・設問を教師が読み直してあげると答えられる。
 - ・設問を、違う言い回しで言うと答えられる。
 - ・設問をゆっくりと言ってあげると答えられる。
- 等の援助の実際が数多くあった。

また、テストに集中できる環境作りも大切なことであったことが改めて確認できた。

IV まとめと今後の課題

スクリーニングチェックリストを担当がつけようと、クラス内の児童生徒を思いうかべ、その対象者を決定したとき、すでに最初のスクリーニングが終わっている。

スクリーニングチェックリストをつける際、◎にするか○なのか、いやそれとも△なのか、担任の迷いが読み取れる。◎をどんどんつけていくタイプと、どうしても△が中心になるタイプ等、それぞれの担任の個性がでてくるのはやむをえないことである。また、その児童生徒を今年度初めて受け持った場合と、もっと以前から持っている場合でもチェックに違いは出てくると思われる。

その児童生徒のそれ以前との変容を見て、かなり目立つ項目であっても◎が○になったり、担任にとって特に気になる項目のところだけが大きくクローズアップされて、他の問題点には気づかないこともある。こうしたことから、教科についてはともかく、「情緒・行動」の面などは、他の教師にもチェックしてもらうことが望ましいし、もっと言うなら、「スクールサイコジスト」の役割を持った者が校内にいてチェックをしていくことが望まれる。

このチェックリストは偏りを見ていく為に、「～できない」等のマイナスの表現を使っている。そのため、担任がそのマイナスの面だけを意識してしまうことが危惧される。マイナス面を克服させようとするれば、かえって本人のストレスを増加させるだけになることはこれまで述べてきた通りである。小集団指導の中でも、書くことに苦手意識を持っている児童に対し、「おわりの会」で「きょうのまとめ」を書く時に、なんとか鉛筆を持たせようとしていろいろ試みたがうまくいかず、結局教師が本人の言うことを肩代わりして書いてあげるようにした途端、すべての活動が見違えるほど活発になったケースがある。それほど、本人にとっては学校その他で、鉛筆を持たされる苦痛を感じていたわけである。そういったことから、本人がいきいきと活動できる事柄を常に念頭に置き、指導を重ねて行くことは極めて大切なことであり、本人のプラス面をより強くすることにより、マイナス面を補うことも必要になってくると思われる。

スクリーニングチェックリストの最後のページに「指導上有効と思われる本人の特性」を加え、記述できるようにしたのはこのような意味からであり、学習をすすめる上で有効と思われるプラス面を把握しておこうというねらいである。そのようなことを留意しつつ、このスクリーニングチェックリストを使うことにより、一人一人

の児童生徒に対するアセスメントをより適切に行なう可能性を実感できた。「あの児童はどうも学習成果があがらない」と担任が思った時、スクリーニングチェックリストで一つ一つの項目をチェックしていくことにより、担任が漠然と考えてきたその児童に対するイメージに対し、チェックリストはより鮮明に状態像を伝えてくれる場合が多いからである。ぜひ、学校現場で活用されるよう強く期待している。

中学生については、小学校と違い教科担任制のため、システムの違いによるチェックの困難点がある。対象生徒を誰にするかということだけでも、全教科を見ている小学校とは大きな違いが出てくるわけである。また、この年齢まで経過していくと二次的な問題も拡がり、すでに学校への不適応行動を起こしていたり、発達の偏りもわかりずらくなっていることが予想される。そこで、中学校では必要とする教科・領域においてスクリーニングチェックリストで学年を遡ってどこでつまづいているのかを把握することが大切である。しかし、それは現実問題としては困難点も多いので、できれば小学生の早い段階でチェックをしてその偏りを見つけ、中学校へ申し送りすることが望ましいと考える。これからはデータの蓄積に務め、より多い事例を通してアセスメントから指導への道を探らなくてはならないと考えている。

また、小集団指導の重要性も痛感した。学校の学級・学年という大きな集団の中では多くの重荷を負ってしまう可能性のある彼らも、小集団という中では、児童一人ひとりの持っている本来の力を発揮できる可能性が拡がっているように思える。もちろん、人数だけの問題ではなくその他の条件設定も大事ではあるが、小集団の中でいきいきと活動している姿を見るにつけ、新しいシステムを作り出していく必要性を強く感じた。

おわりに

LDに関する相談は、教師からのものも多い。それは当然のことながら、その指導法の相談である。

我々は、良い指導例があると、すぐにそれにとびつきたくなってしまいう傾向がある。しかし、対象児の適切なアセスメント無しにただ過去の指導例通りにした場合、かえって逆効果になる危険性をもはらんでいる。一人一人そのケースによって違いが大きすぎるからである。単に国語が苦手だといっても様々なケースがあつて「へん」とつくり」を別々に覚えて合体させた方が良かったりするいはその反対だったりすることもある。

早くなんとかこの子を、この児童を、といった焦りがかえってその児童を苦しめる結果にもなりかねない。そういう意味からも、LDに関するアセスメントのより

正しい認識が、学校現場でも一般社会でも望まれる。

この二年間に、多くのLDの研究に携わる先生方にお会いして直接ご教授いただいた。先生方に共通していえることは、献身的にこの研究に取り組み、一人でも多くの理解者を得ようと、けんめいに働いていらっしやることである。私たちの研究はまだ実践例が少なく、机上で作られたものが多い。しかし、その私たちでもこの問題の裾野の広さ、深さ、不透明な部分の多さを思い知らされた。まず、LDへの理解を広め、そして、一日も早いLD児等に対する具体的な援助のできるシステムの構築が望まれる。そのためにもこの研究が教育現場で具体的に生かされるよう、強く願っている。

最後に、本研究を進めるにあたって、丁寧かつご親切なご指導をいただいた多くの先生方をはじめ、さらに研究を支援して下さった各所属校の校長先生、教職員の皆様に心より感謝を申し上げたい。

・参考文献

- 上村菊朗他 【学習障害】 医歯薬出版株式会社 1988
 佐々木正美・上野一彦・中川克子
 『はくのことわかって』 朝日新聞厚生文化事業団 1990
 上野一彦 【LDの判定と評価】 国際治療教育研究所 1991
 鈴木健治・佐々木徳子 【LD児の指導法入門】 川島書店 1992
 森永良子・上村菊朗 【LDー学習障害】 医歯薬出版株式会社 1992
 上野一彦・牟田悦子 【学習障害児の教育】 日本文化科学社 1992
 平山 諭他 【学習障害児の教科指導】 福村出版 1993
 山口 薫・金子 健 【特殊教育の展望】 日本文化科学社 1993
 上野一彦「LDのためのソーシャルスキル・トレーニング」 日本文化科学社 1993
 上野一彦・中根 晃 【LDとは何か】 日本文化科学社 1996
- ・指導助言者
- | | |
|-------------------------|-------|
| 東京学芸大学教授 | 上野 一彦 |
| 成蹊大学助教授 | 牟田 悦子 |
| 長崎大学医療技術短期大学助教授 | 上田 玲子 |
| 筑波大学助教授 | 石隈 利紀 |
| 国立特殊教育総合研究所軽度精薄教育研究室研究員 | 柘植 雅義 |
| 川崎市立田島養護学校長 | 木村 巖 |