

Ⅱ. 評価と判断の実際：事例

篁 倫子 海津亜希子 佐藤克敏

はじめに

A校の校内委員会で、学習障害の疑いがあると判断され、保護者の了解を得て専門家チームへ繋がれられた事例は3例である。この3例に対して、国立特殊教育総合研究所の教育相談を窓口として、専門家チームの中で例担当グループを定めて対応した

ここでは校内委員会での作業、専門家チームへの評価・判断の依頼、専門家チームでの作業の実際を、3事例を通して記載する。

事例A

篁 倫子 海津亜希子 原 仁

(1) 事例の概要

2年男子。学習障害の理解啓発と研究協力の紹介を兼ねた校報が1学期前半に配布された。それを読んだ保護者から「もしかしたら、うちの子どもに学習障害の傾向があるのでは」と担任教師へ相談が持ちかけられた。本児（A児）は校内委員会で気になる児童生徒として教員から上げられたことはなかった。担任は「ゆっくりだが、学習態度は素直で、特に指導上に問題を感じる生徒ではなかった」と印象を述べた（その後、担任が産休に入り、2学期から担任教師が交代した）。

(2) 校内での実態把握

A児の担任から校内委員会で経緯が報告され、巡回相談員による授業観察をはじめとする校内での実態把握が開始された。

① 学習状況（担任教師）

＜国語＞ 思っていることを上手に話せない。拾い読みになりがちである。「スマート」を「スマト」と読む。音読は練習してできるようになる。短文は理解できるが、長文になると困難。文字の形がうまくとれない。

＜算数＞ 数字についての記憶は良い。単位の換算につまずく（5m = 500cmがわからない）。文章題のつまずきは順序だてて指示すれば理解できるようになる。定規やコンパスを使うことが難しい。

＜その他＞ 生活面では全般にとっかかりや作業が遅い。名札つけ、ボタンかけに手間取る。体操やダンスが同じようにできない。運動がかなり苦手である。絵が描けない。

② 授業観察（巡回相談員）

礼儀正しく、やり取りもはきはきしており、人なつっこい。授業態度も良好。しかし、一斉授業の中では注意、指示理解、実行、課題完了の種々の面でつまづきを抱えていると観察された。

③ チェックリスト（担任）※前節資料1参考

チェック項目

話す—順序を整理して話すことが難しい

読む—一字一字は読めるが拾い読みである（追「練習すると克服できる」）

書く—黒板や教科書の文字を視写するのに時間がかかる。

—話したいことや伝えたいことを文章で書くのが苦手である。

図形—おおよその形を視写することができない。図形などを書くことが苦手である。

—定規やコンパスを使うことが難しい。

粗大運動—バランスをとるのが難しい。スキップができない。相手の動きに合わせて、同じ動きができない。ボールの扱いがぎこちない。

微細運動—紙の端をそろえて折ることができない。はさみで線にそって切ることができない

対人関係—いじめられやすい（追「クラス内ではないが、他学年から一度あった」）。

生活習慣—ボタンかけ、ファスナー締め、靴ひも結び等がうまくできない（追「ゆっくりすればできることもある」）。

校内での実態把握が開始されて間なく、巡回相談員、担任、校長が同席して保護者（両親）との面談を行った。A児の抱える問題が学習障害に関わるものか、学校ではA児に対してどのような指導と支援を実践することが必要かについて、判断と指針を得るため、専門家チームへの評価・判断を求めることに合意がなされた。

(3) 専門家チームでの評価と判断

専門家チームでの評価は2学期に開始され、評価・判断の結果を校内委員会へ報告するまでにおよそ1ヶ月半を要した。

① 知的能力、認知能力

イ. WISC-Ⅲの結果（図1）

全般的な知的発達の水準は正常範囲にある。言語性課題は知識以外はいずれも評価点10を越えており、言語性IQは年齢平均水準にある。一方、視知覚統合力を必要とする下位検査は低得点で、動作性IQは年齢からすると明らかな遅れを認める値となった。群指数では本児の認知特性が明確に表れている。言語理解（意味理解、概念化、記憶、言語駆使・表現等）および

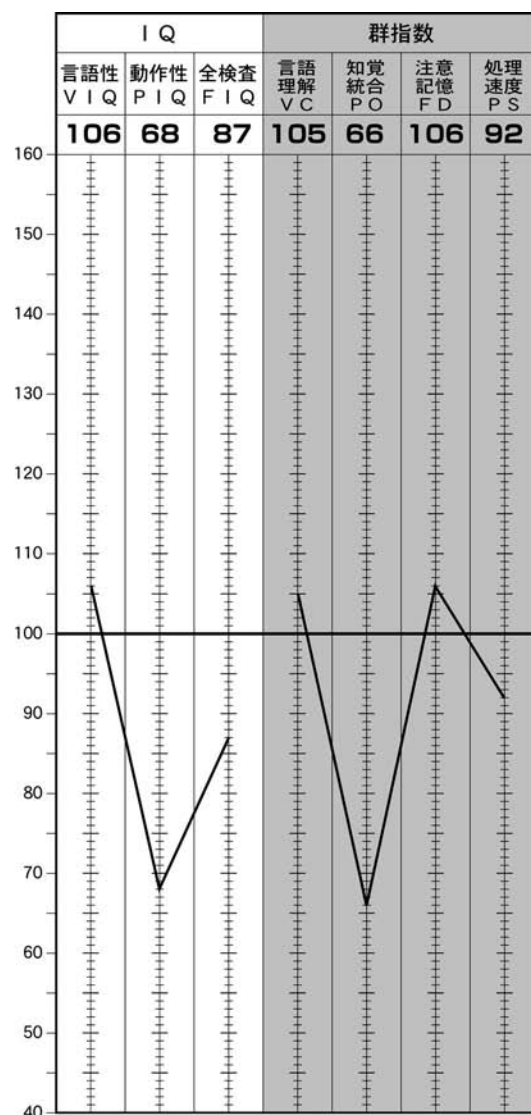
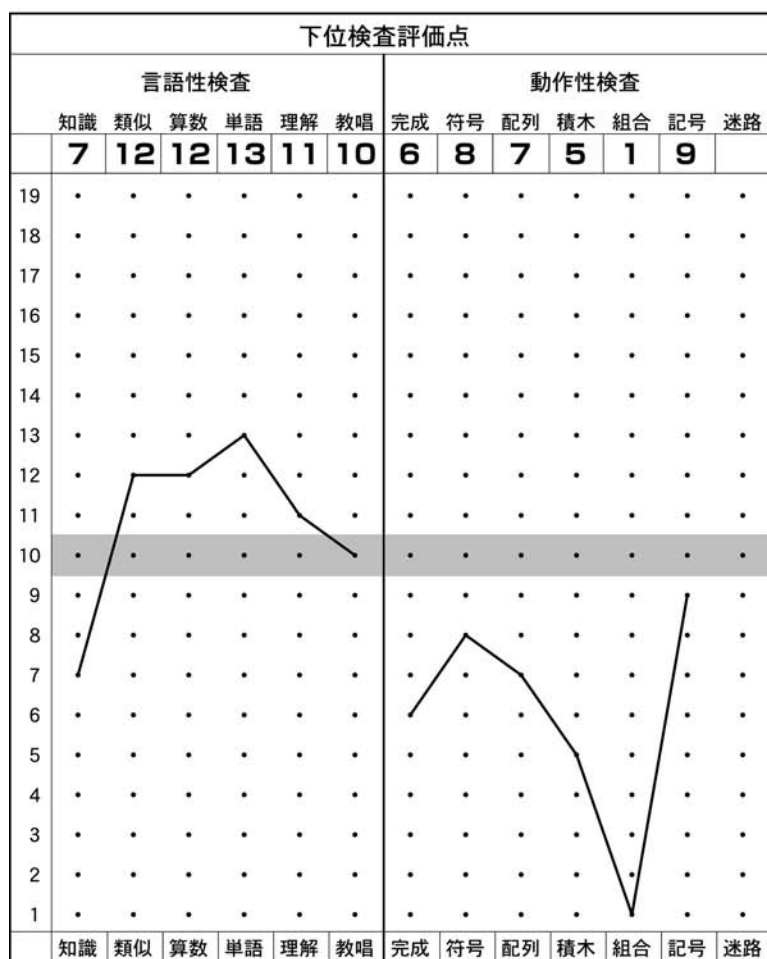


図1 A児のWISC-Ⅲの結果（7歳6ヵ月時）

（聴覚的）注意記憶は十分年齢相応に発達していると判断される。しかし、視知覚統合の能力が劣っており、前者との差も39と極めて大きい。また、「符号」や「記号」にみられる平均的な処理速度指数は、比較的単純な視覚認知・弁別とその短期記憶の力は劣っていないことを支持している。検査態度からは注意散漫あるいは衝動性の高さがいくぶん見られた。

ロ．K-ABCの結果（図2）

刺激を同時に処理することを非常に苦手とし、それと比し、順序だてて刺激を処理する、継次的な処理の方を得手とすることが明らかになった。また、認知処理尺度の結果は、WISCⅢのIQと比べた場合、若干低い

値であった。視覚－運動協応性の稚拙さは顕著である。

所見：本児は、全般的には正常範囲の知的水準に位置している。しかしながら、言語能力（聞いて理解し、考えて、口頭で表出）は年齢相応である一方、視覚認知・統合、空間操作等の能力（目で見て、分解・統合し、答えを主に動作、作業で表出）が明らかに劣っている。また、情報処理の特徴を重ねると、視覚的情報（課題）を同時的に処理することを求められる時に最も困難を示すと言える。これは、継次的な情報処理を用いることで学習が補完されていることが期待できる。

得点プロフィール図

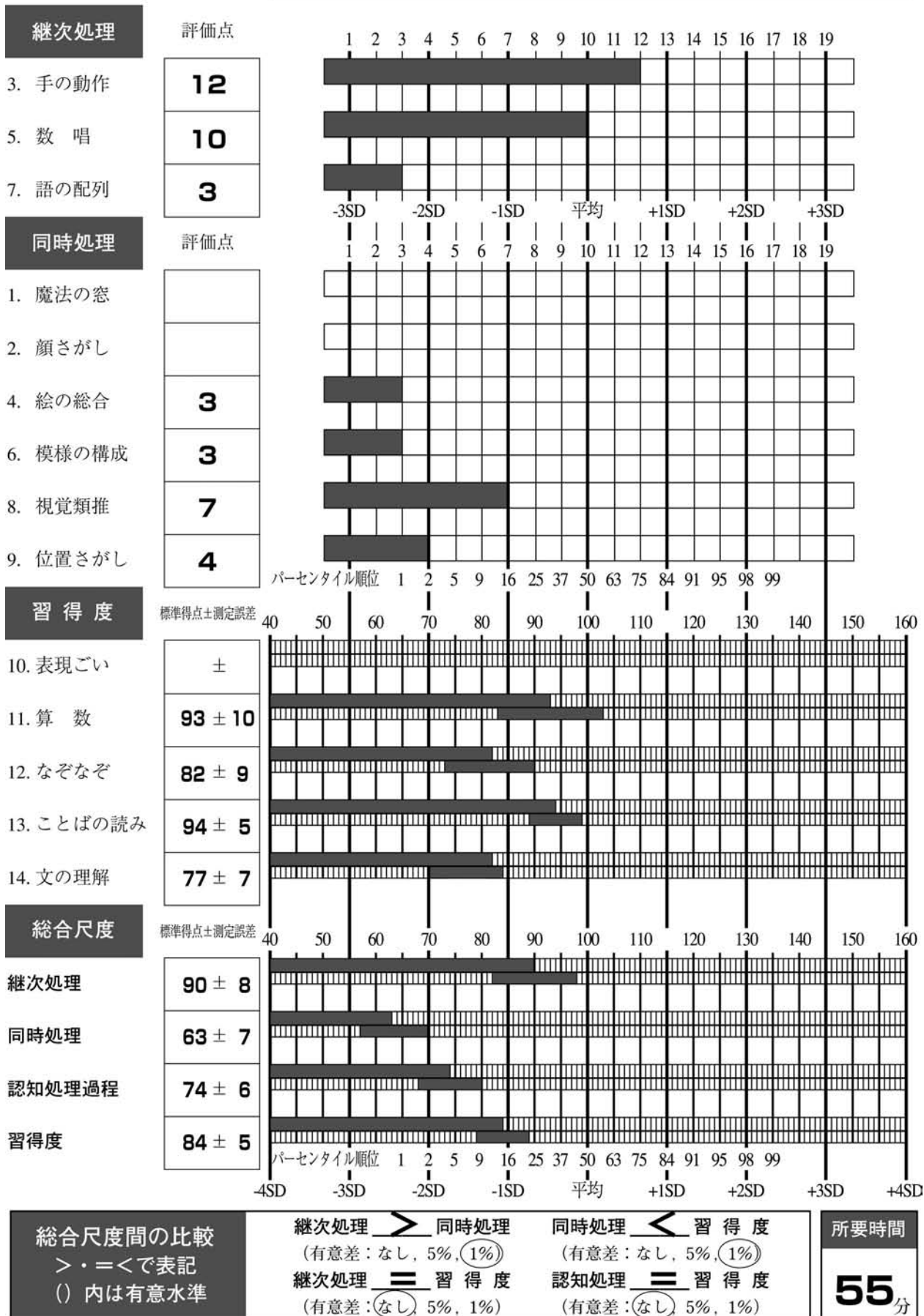


図2 A児の K-ABC の結果 (7歳7ヵ月時)

② 基礎的学力

イ. TK 式観点別到達度学力検査：国語 1 年
標準得点30 評定 1（3段階）

観点項目	正当率	到達度
表現の能力	50	C
理解の能力	23	C
言語についての理解の 知識・理解・技能	62	C

- ・逐次読みで、ひらがなでも読み間違いが目立ち、速度は非常に遅い。長文になると文章を読まないで、回答してしまう。従って、読解問題はことにできない。
- ・書字は丁寧に取り組むが、文字を形作るのに大変苦労している。かたかなの習得は不完全であり、漢字は1年既出のものは、おそらく視覚的には大方正しく再生できているが、正しく書けない。
- ・集中が途切れやすい。反応時間は速く、短い。

ロ. TK 式観点別到達度学力検査：算数 1 年
標準得点45 評定 2（3段階）

観点項目	正当率	到達度
数学的な考え方	73	B
数量や図形についての 表現・処理	83	B
数量や図形についての 知識・理解	81	B

- ・数・量の概念はできている。加減の立式もでき、計算は速く、正確である。筆算では桁がずれることがある。
- ・図形の知識、弁別等は目立った問題がないが、模写が困難。
- ・課題への集中は国語の時より良好であった。

所見：国語の全領域に1学年あるいはそれ以上の遅れがあり、算数においては、明らかな遅れはみられないと判断された。また、読むこと、読解、書くことに顕著なつまづきが見られる。

③ 医学的評価

医学的評価シートに添って診察と保護者面接は行われた。生育歴・既往歴・家族歴では熱性および無熱性けいれんの既往があるが、脳機能評価では異常なく、その後も再発なく今日に至る。診察および生育歴より、運動発達が極めてゆっくりであり、手指の巧緻性など

も未熟であることが特徴といえる。発達性協調運動障害が確実である。注意欠陥／多動性障害はその傾向がみられる。

④ その他の評価

家庭は両親と本児の3人家族で、丁寧に養育されてきた印象がある。乳幼児期から運動を中心に発達の遅れがみられたが、それらも時間をかけながらもできるようにと保護者は体験的に理解していたので、できるだけ焦らずに見守るよう努めてきたとのこと。

A 児は小さい頃から、読み聞かせを好み、その記憶も驚くほど良い一方、絵や文字といった視覚的なものになかなか興味を示さない、覚えられないというアンバランスな特徴を持っていた。最近になってやっと人らしい人物画をかけるようになった。

就学してからはやはり学習、特に国語の面で苦労している。まだ、ひらがなはまだ完全には書けない。算数は好み、九九も覚えた。家庭学習は1時間くらいしている。

また、人に対しては親和性があり、友だちもいて、今は学校生活を楽しんでいる様子である。

これらの情報より、現在 A 児が抱える学習上の問題は、発達性協調運動障害だけでは説明されず、また、他の環境的要因が直接の原因となっているとも考えられない。

⑤ 専門家チームによる判断

評価結果を専門家チームで検討した。A 児は全般的な知的発達に遅れは認められないが、認知能力のアンバランスは際立っている。そして、現在の学習面では、国語において、特に読むことと書くことに特異な困難を示している。これらの状態は発達性運動協調障害等の障害、あるいは他の環境的要因によって生じているとは考えにくく、学習障害の結果と理解される。よって、本児は学習障害を有すると判断する。

(4) 教育的対応の検討

以上の評価と判断を基に、A 児に対する適切な指導方法、教育的配慮等を検討した（内容は図3の報告書に詳細に記載）。

A. 教育の場と形態

全体の学習状況から判断すると、通常の学級での指導が基本となる。必要に応じて加配の運用、通級指導教室の利用、取り出しの個別指導などを行う。

B. 指導上の基本的配慮事項

認知機能の特徴および基礎的学力の状態からいくつかの留意点があげられる。

指示理解にみられる困難は本児の注意力の問題が関係している可能性があるため、指示は注意を喚起しながら与えていくことが必要であり、また、そこに順序

性を持たせることが有効である。

視覚統合力の顕著な弱さに加えて、運動協応の不器用さがある。書字や作図にはかなりの困難をきたしている。従って、課題の内容とその提示の仕方については配慮と工夫を要する。例えば、耳から入る言語情報、言語的意味を付加、かつ順序性を与えることが有効となるだろう。すなわち、課題は部分から全体へ、順序性を持って、聴覚的・言語的手がかり等を利用した学習方法が有効になると考えられる。

C. 教科に関わる指導方法

＜国語＞

音読・黙読においては、文のまとまりを意識させる。耳から聞いたことを覚えることに長けているので、文や詩の暗唱、群読等を通して、読むことへの意欲を高める。

書くことについては、文字サイズの配慮や、罫線・マス目の活用などが現時点では不可欠のこととなるだろう。

＜算数＞

図形の視写や模写も教材の内容と提示の仕方に工夫をすることが必要である。

D. その他の配慮事項

読むこと、書くことについては個別の指導を要する

と考えられるので、時間を設けることも検討されたい。また、家庭学習の積み重ねが重要であるので、保護者との連絡、保護者への支援も考慮することが望まれる。

一斉指導においては、座席配置の配慮、注意を喚起するための声かけなども、適宜行う。

A児は基本的な学習へ向かう姿勢を形成しているとみられる。この点を損うことのないよう、苦手領域の補習を強調するのではなく、より得手とすることを盛り込み、学習および学校生活への意欲を育てていくことが大切である。

(5) 報告書の作成と提出

以上の評価・判断および教育的対応に関する助言を報告書としてまとめ、口頭による説明を加えてA学校へ提出した（表1）。

なお、試案では専門家的意見の適用期間として概ね2、3年としている。適用期間の設定は、すなわち、児童生徒に対する教育的対応の効果を評価し、引き続き特別な支援と配慮を要するかを見直すことの必要性を意味している。本研究では「再評価」を行うに十分な指導期間を経ておらず、また再評価の具体的な内容・方法等についても検討中である。

表1 事例Aの専門家チーム報告書

学校名	A 小学校	2 学年	組	性別	男子	氏名	A	担任	A
1. 判断の結果									
学習障害である。 主に、読むことと書くことに特異な困難がある。									
2. 判断の根拠									
A. 知的能力の評価									
[1] 全般的な知的発達									
知能検査を実施し、全般的な知的発達は正常範囲にあることが確認された。									
[2] 認知能力のアンバランス									
言語理解力は年齢平均的水準にあり、言語の聴覚的な情報を処理する過程は意味理解、記憶、連合、表出においても年齢相応に発達していることを示している。一方、視知覚統合力は年齢からすると明らかに不十分であり、視覚認知、その記憶、体制化、表出において劣っている。本児の場合、刺激を同時に処理することは非常に不得手であり、それと比べて順序だてて継次的に処理することの方が得手とする。従って、視覚的情報を同時的に処理することを求められる時に最も困難を示す。しかし、継次的な情報処理を用いることで学習が補完されていることも予想される。また、視覚－運動協応性の稚拙さは顕著である。									
B. 国語・算数の基礎的能力の評価									
観点別到達度学力検査を実施し、国語については、おおよそ1年生段階の到達度、算数の計算についてはおおよそ2年生段階の到達度であると判断された。また、以下項目で学習困難な状況があり、主に国語において特異な困難が認められた。 「聞くこと」おそらく注意が散漫なため、指示理解が不正確になりやすい。複数の指示は聞き漏らしが多い。 「話すこと」順序立てての話が苦手である。単語の想起が困難な面がある。 「読むこと」ひらがな、漢字の読みでは、逐字読みや読み間違いが見られる。文章の音読になるとさらに困難が目立ち、読みの速度は遅く、読み間違いも多くなる。読解問題は読まずに回答してしまう。 「書くこと」文字の形や大きさなどが整わず、書字にあきらかな困難がみられる。ひらがなよりも漢字でより困難が目立つ。ひらがなは間違いなく書くが、かたかなは完全には習得できていない。漢字は1年生の配当のものも完全でない。文字の模写に苦労している。 「計算」数の概念は獲得している。計算は速く、正確である。ただし、筆算では桁がずれて誤ることがある。									
C. 医学的な評価									
読み書き障害の疑い。発達性協調運動障害は確実。視覚運動協応に顕著な困難。									
D. 他の障害や環境的要因が直接的原因でないことの判断									
[1] 他の障害や環境的要因									
保護者との面談から、本児は発達期において、始歩や始語に遅れがみられた。その後も運動面の発達は同齡児と比べて遅かった。両親（保護者）は一人っ子である本児を愛情豊かに養育されてきたと思われる。本児なりの発達を見守る姿勢と、同時にそれを促進するような支援や教育を考えたい意向を持っている。環境的には学習を阻害すると考えられる要因は見当たらない。									
[2] 他の障害の診断									
医学的には発達性協調運動障害を持つと診断された。観察からも、いわゆる不器用さは顕著であった。これは学習上の問題を生じる一要因となっているだろう。しかし、本児の学習上の困難さはその認知機能のアンバランスが最大の原因として考えられる。									
3. 指導を行うにふさわしい教育形態と配慮事項									
A. 教育形態									
(1) 通常の学級における指導を基本とする。 (2) 必要に応じて加配の運用、通級指導教室（言語）での指導、個別による指導などを行う。									

B. 指導上の基本的配慮事項
本児の認知機能の特徴および基礎的学力の状態からいくつかの留意点があげられる。 (1) 言語理解力は年齢相応であることから、指示理解にみられる困難は本児の注意力の問題によるところが大きいだろう。重要な情報は、注意を喚起し、注意の集中を確認しながら与えることは必要である。 (2) 視覚統合力が劣っていることから文字や図形の認知（把握）に弱さがある。加えて、運動協応性の不器用さから、書字や作図にはかなりの困難をきたしている。従って、一連の課題には、視覚的情報の内容と提示の仕方に工夫を配するとともに、耳から入る言語情報を付加することが有効となるだろう。 (3) 本児の情報処理様式の特徴から、課題は部分から全体へ、順序性の重視、聴覚的・言語的手がかり等を利用した学習方法が有効になると考えられる。
C. 教科に関わる指導方法
＜国語＞ 〔聞く〕 声かけ、合図などの注意喚起に留意する。 〔話す〕 話す事柄を整理させる。（内容の柱・その順序の構成等話し方の技術の習得） 〔読む〕 挟み読み・ひと目読み等の方法を使い、まとまりを意識し読む。 聴覚的記憶力があるので、文や詩の暗唱、群読等の教材を活用し、読むことへの意欲を高める。 〔書く〕 文字サイズとマス目を配慮したノートを活用する。 漢字学習については、口唱法での学習が有効である。 板書の視写や模写を助けるために、教材とその提示の仕方を工夫する。 ＜算数＞ 〔図形〕 板書の視写や模写を助けるために、教材とその提示の仕方を工夫する。
D. その他の配慮事項
(1) 個別指導の時間の設定 書字、読字については特に、担任等による個別指導が有効と考えられるので、全体の学習環境を考えながら、検討を要する。 (2) 通級による指導 利用可能であれば、個別的な指導内容を設定する。 (3) 保護者への支援 学習の要点や指導上の工夫についての情報の提供等を通して家庭学習との協調を進める。保護者への支援を考慮することが望まれる。 (4) 環境整備 ① 一斉指導場面での座席の配慮 ② 視覚的な言語環境を整備する（文字情報の構造化）。 (5) その他 本児の中に形成されつつある学習へ向かう姿勢を損なうことなく、学習を進めていくことが必要である。そのためには、苦手領域の補習を強調するのではなく、より得手とすることを盛り込み、学習および学校生活への意欲を育てていくことが大切である。ワープロの活用等代替システムにも触れさせる。
4. 再評価
（指導方法および配慮事項による教育的対応の効果の有無、並びに引き続き特別な支援や配慮を要するか否かを、必要な指導期間を経た後に評価する予定である）