

事例 B

海津亜希子 篁 倫子 原 仁

(1) 事例の概要

5 年女児。本児の保護者が、2 学期に開かれた学習障害の理解啓発を目的とした保護者向け研修会に参加した。そこでの話を聞く中で「勉強によって得意なものと苦手なものとの差がはげしい」という説明が、保護者が抱く本児のイメージと重なった。それならば、どうしてこのような状態が生じるのか、どのようにしたら勉強を補償していいのかについて相談したいということで、本児への介入が始まった。当初、担任は、本児に対する印象を「算数を理解するのに特に時間がかかり、また、わからないということも伝えてこない」ので、全体的に遅れていると思った」と述べていた。

(2) 校内での実態把握の結果

B 児の経緯について、担任より校内委員会にて報告があり、校内での実態把握が開始された。

① 学習状況 (担任)

国語

自分の思っていることを皆の前で発言することに対して消極的である。読むことについては特に気になったことはない。書くことは、話すことに比べると内容も豊かである。

算数

全般的に理解することが難しい。面積を出す問題では、複雑な形、変形された形になるとできなくなる。また、簡単な文章題を読んで立式することも困難である。

活動が極端に遅い。ノートや宿題等の忘れ物が目立つ。

② 授業観察 (巡回相談員)

とてもおとなしく、発言する様子も、また「わからない」ということを訴えることもしない。授業には参加している。作業もゆっくりなため、その時間の課題を達成できずに終わってしまう様子が観察された。

③ チェックリスト (担任)

チェックされた項目

数学的思考：簡単な文章題を読んで立式することができない

粗大運動：ボールの扱いがぎこちない

行動特徴：作業が極端に遅い

生活習慣：宿題や提出物、学校で使う物の忘れ物が多い

校内委員会で話し合われた結果、B 児の有する問題が学習障害と関わるものなのか、学校では B 児に対して、どのような指導と支援を行うことが必要なのかについての更なる検討の必要性が生じたため、専門家チームへの判断を求めることで合意がなされた。

(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 学期の後半に開始され、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)

全検査 IQ の値から全般的な知的発達水準は平均域といえる。各 IQ については、言語性 IQ が平均域であるのに対し、動作性 IQ の水準は平均の下であった。言語性・動作性の IQ 間の差は 19 で、有意な差 (5 % 水準) があるといえる。

各群指数については、言語理解指数が 102 で本児の中では最も高く、その他の群指数との間に、いずれも有意な差 (5 %) が認められた。

ただ、同じ群指数内でも差が大きく、下位検査間の差についても注を要する。例えば、部分と全体との関連を考慮して空間操作、物の構成を行う「積木模様」と「組合せ」の差については、「積木模様」が幾何的な図形を扱うのに対し、「組合せ」は人形や自動車等、意味的な図形を扱うといった違いが一つは考えられ、そうした検査課題の特徴と本児の認知能力の特性が作用し合ったのではないかと推測された。

ロ．K-ABC (WISC-Ⅲとの結果と絡めて) の結果 (図 2)

認知処理過程尺度の標準得点から、ここでも知的発達水準は平均域ということが確かめられた。

次に継次処理尺度と同時処理尺度の水準および差についてであるが、いずれも 90 台であり、有意な差はなかった。但し、ここでも同一尺度を構成する下位検査間で大きな差がみられ、特に同時処理の中でも「模様の構成」は 6 と低かった。この下位検査も先の WISC-Ⅲとの「積木模様」と類似した内容の検査であり、やはり空間操作の難しさが確認された。

習得度尺度については、「なぞなぞ」「ことばの読み」「文の理解」といった国語的な課題が平均～平均以上であったのに対し、「算数」は 71 とほぼマイナス 2 標準偏差に相当する位置にあった。この点、担任による本児の様子の報告とも合致していた。

ハ．まとめ

2 つの検査結果から、本児の全般的知的発達水準は平均域ということがいえる。言語理解力は、年齢相応の発達水準を示しており、言語的な情報を処理する過程 (理解、表出面ともに) は良好である。一方、視覚的な情報を認知すること自体には明らかな問題はみられないが、空間操作能力においては問題が認められる。また、記憶面に関しても若干の弱さが推測された。例えば、聴覚的短期記憶を求める「数唱」では、両検査とも安定して復唱できたのが 4～5 桁であること、視

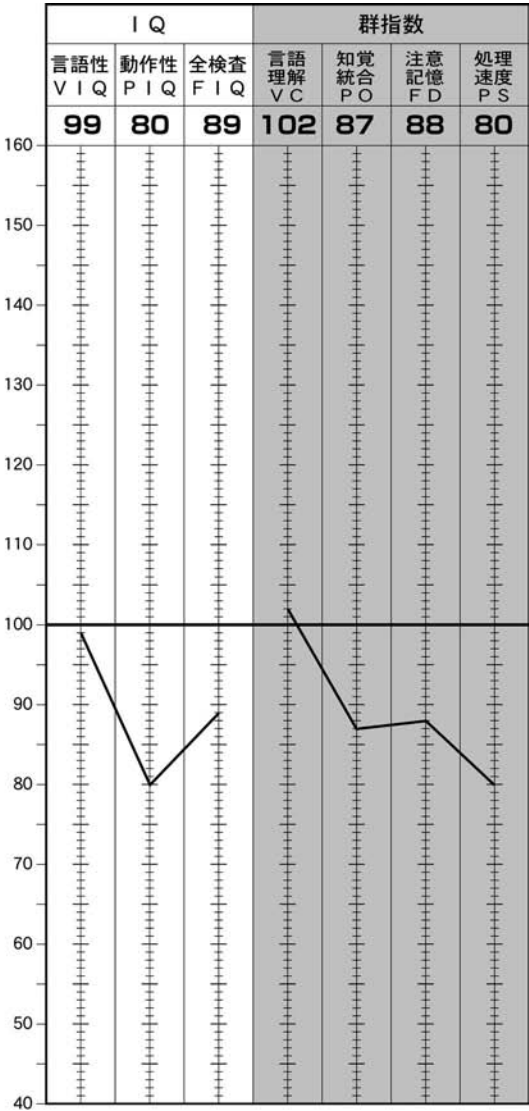
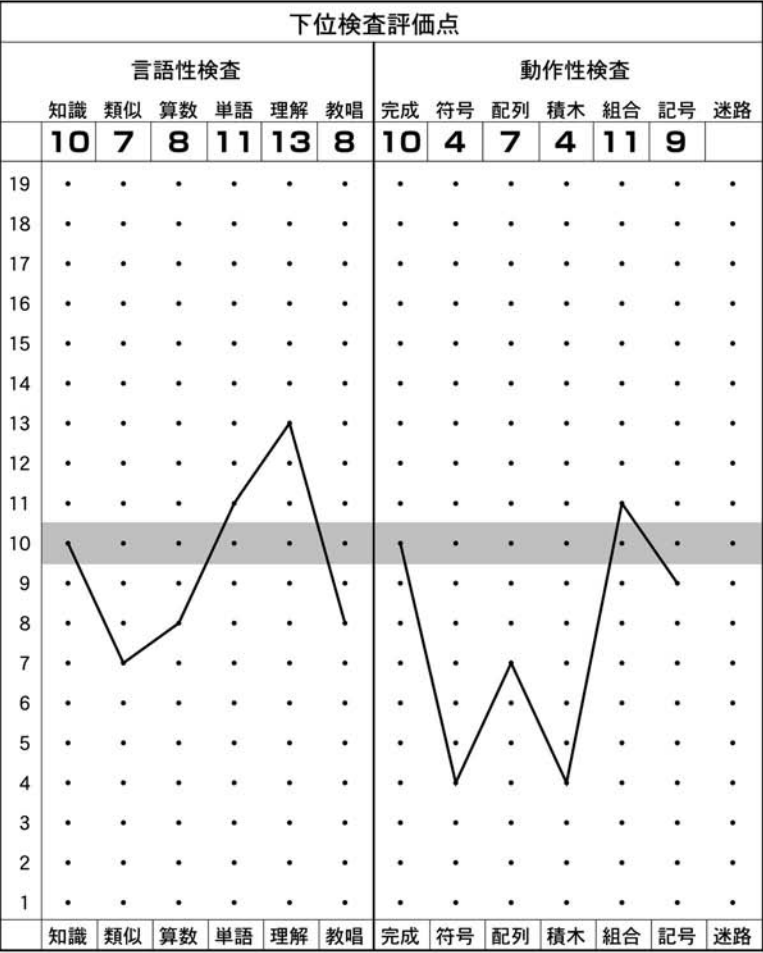


図1 BのWISC-Ⅲの検査結果（10歳10ヵ月時）

得点プロフィール図

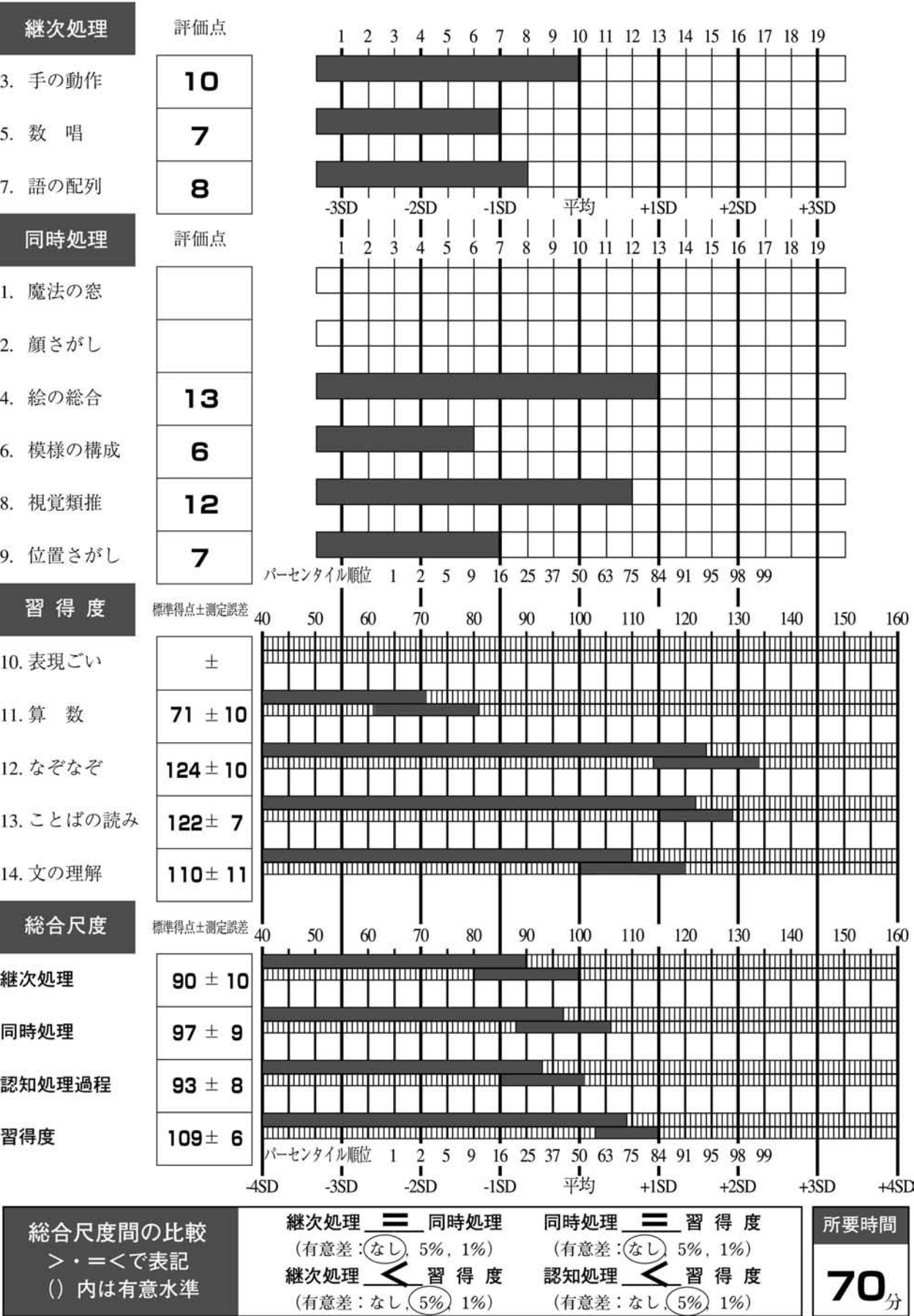


図2 BのK-ABC検査結果(10歳11ヵ月時)

覚的短期記憶を問う WISC-Ⅲの「符号」や K-ABC の「位置探し」の低さがこれらの根拠になると思われた。

② 基礎的学力

イ. TK 式観点別到達度学力検査：国語 4 年

4 年生については、標準得点が 53、評価は 2（3 段階の中）であった。観点ごとの正答率および到達度については以下に示す（表 1）。

表 1 TK 式観点別到達度学力検査（国語 4 年）

観点項目	正答率	到達度
表現の能力	87	A
理解の能力	73	B
言語についての理解の知識・理解・技能	75	B

4 年生についての評価が 2 であったので、3 年生の問題も実施したところ、標準得点が 55、評価は 3（3 段階の上）であり、内訳は「表現／理解の能力」がともに A、「言語についての知識・理解・技能」のみ B であった。したがって、国語については 2 学年以上の遅れはみられないと判断した。

内容について細かくみていくと、「読み」については、速度および内容理解の正確さともに良好であった。一方、「言語についての知識・理解・技能」の低得点の原因は漢字で、3 年配当の漢字においても正答率 50% に満たなかった。全く想起できないものが半数以上であったが、「式」と書くところを、「左」と書いてしまうといった誤りもみられた。

ロ. TK 式観点別到達度学力検査：算数 4 年

4 年生については、標準得点が 37、評価は 2（3 段階の中）であった。観点ごとの正答率および到達度については以下に示す（表 2）。

表 2 TK 式観点別到達度学力検査（算数 4 年）

観点項目	正答率	到達度
数学的な考え方	50	B
数量や図形についての表現・処理	42	B
数量や図形についての知識・理解	53	B

4 年生についての評価が 2 であったので、3 年生の問題も実施したところ、標準得点が 39、評価は 2（3 段階の中）であった。観点ごとの正答率および到達度については以下に示す（表 3）。

表 3 TK 式観点別到達度学力検査（算数 3 年）

観点項目	正答率	到達度
数学的な考え方	38	B
数量や図形についての表現・処理	75	B
数量や図形についての知識・理解	52	B

このように算数については、2 学年下の問題であっても、評価は 2 であり、何らかのつまずきがあると判断した。3、4 年共通してつまずきを示した項目について以下に述べる。

「計算する」領域は、比較的演算スキルも安定していたが、間に 0 が入るような数字の計算（例：430002-58495、 809×9 ）は度々不正解であった。「量と測定」領域では、単位の変換（例：Km → m、）や、巻き尺や分度器の読み等、不正確であった。「図形」領域も困難で、定義された図形を選択できなかったり、作図も難しかった。「数量関係」では、グラフの読み取りが困難であったが、文章題を読んだの立式は正確であった。

③ 医学的評価

医学的評価シートに沿って、診察と保護者面接が行われた。主訴からすると、発達性計算障害が疑われるが、まずは、読み書きに全く問題がないかを調べる必要があるため判断は保留であった。ADHD、広汎性発達障害の疑いはない。やや不器用ではあるが、発達性協調運動障害とは診断できない。

④ その他の評価

保護者との面談によると、本児は、乳幼児期、ことば、運動の発達ともにゆっくりであったが、遅れはみられなかった。但し、ことばの理解は十分と思われる反面、無口でことば数は少なかった。就学後、学習面の問題が出てきたので、保護者が家庭で学習をみていた。家庭環境面では、現在、父親が単身赴任する等、生活上の変化に伴い、本児にも心理的負担がかかっていることは予想される。しかし、学習上の困難は、その発現時期から判断して、これらの環境要因が直接の原因となっているとは考えにくい。

⑤ 専門家チームによる判断

知的能力の評価、基礎的学力の評価、医学の評価、その他の評価結果を専門家チームで検討した。その結果、全般的な知的発達に遅れはないが、認知能力のアンバランスがあり、特に算数につまずきが認められること、このつまずきの原因として、他の障害や、環境的要因が直接の原因とは考えられないことから、本児を学習障害と判断した。

(4) 教育的対応の検討

以上の評価と判断を基に、B児に対する適切な指導方法、教育的配慮等を検討した。

A. 教育の場と形態

本児の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。ただ、必要に応じて加配の運用、取り出しの個別指導等を行うことが望ましい。

B. 指導上の基本的配慮事項

本児の認知能力特性および基礎的学力の状態からいくつかの留意点が挙げられる。以下にそれを示した。

- ① 困難な領域への配慮：文字や図形の操作、記憶力を要する課題には、提示の仕方や内容説明の際の工夫が必要である。
- ② 強い能力の活用：言語的手がかりの利用や、身近な生活体験と関連づけて示すことが有効であろう。また、記憶に関しては、意味づけ等の配慮が有効である。
- ③ その他：反応はゆっくりとしているが、内容を理解し、推論をすすめる能力はあるので、本児が情報を処理するに足る時間的余裕も配慮する必要がある。

C. 教科に関わる指導方法

教科に関わる指導方法としては以下のことが挙げられる。

① 国語

現在の達成度の維持を図るとともに、有能感を味わわせる機会を多く設定する。漢字学習については、ただ繰り返し書いて覚えさせるというやり方ではなく、意味づけを行う等して、記憶することへの負担を軽減する必要がある。

② 算数

「数と計算」領域は、大きなつまずきはないが、間に0の入った計算や、余りのある除法に関しては、計算の手続きを再度確認する必要がある。

「量と測定」「図形」「数量関係」領域に関しては、基本的な概念が正確に習得されていないところが多々あ

る。目でみて覚えたり、頭の中だけでイメージしたり、作業や活動を通して概念を導き出したりするよりは、「言語的な説明を用いて、身近な体験等と関連づけて」説明をした方が、本児の理解は促進されると予測される。新たに学ぶ課題（概念）については、ことばで明確に定義づけを行い、一つずつ整理することが有効と考える。

D. その他の配慮事項

その他の配慮事項として、以下のようなことが考えられた。

① 個別指導（放課後等）

特に算数と漢字学習についての個別もしくは配慮指導が望まれる。

② 保護者への学習情報の提供

家庭での補習学習への助言、また必要に応じて教材（宿題）の提供を行うことが考えられる。

③ その他

本児は、とてもおとなしく、自分から積極的に活動することはないが、グループ編成等で配慮を行うことにより、積極性や心理的な安定の確保が促されると考えられる。

(5) 報告書の作成・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（表4）、口頭による説明を加えてA学校へ提出した。

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4 事例Bの専門家チーム報告書

学校名	A 小学校	5 学年	○組	性別	女子	氏名	B	担任	E
1. 判断の結果									
学習障害と判断される。 算数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									
知能検査を実施した結果、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									
認知能力はWISC-III検査およびK-ABC検査によって評価した。言語理解力は、年齢相応の発達水準を示しており、言語的な情報を処理する過程（理解、表出面ともに）は良好である。一方、視覚的な情報を認知すること自体には明らかな問題はみられないが、空間操作能力においては問題が認められる。また、聴覚および視覚的短期記憶の問題も疑われる。空間操作や記憶面の困難さに対しては、言語的な手がかりを用いることで学習が補償されていることが予測される。思考能力は長けているが、全体的に処理を要するのに時間がかかるようである。									
B. 国語・算数の基礎的学力の評価									
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4年から5年生段階の到達度にあるが、漢字を書くことについては2学年以上の遅れが認められる。また、算数においては全般的に1～2学年程度の遅れがみられ、おおよそ3年生段階の到達度であると判断された。 「聞くこと」：特に困難は認められない。 「話すこと」：口数は少ないが、こちらの問いに対する応答は的確である。 「読むこと」：単語および文章とも読みに関する速度、正確さに目立った問題はみられない。読解も良好である。 「書くこと」：特に、漢字を書くことに困難がある。3年配当の漢字でも正当率50%に満たない。書字は丁寧である。 「数と計算」：加・減・乗法については正確に行うことができるが、間に0が入る計算、余りのある除法については手続きが習得されていない。但し、演算方法の選択、立式は正確に行うことができる。 「量と測定」：単位の概念が安定していない。また、角度についての問題も難しい。 「図形」：求められた図形（例：二等辺三角形）を探すことが難しい。作図も困難。 「数量関係」：グラフや表の読み取りが難しい。									
C. 医学的な評価									
訴えからすると、発達性計算障害が疑われるが、読み書きの問題の有無を調べる必要がある。ADHDあるいは広汎性発達障害等は疑われない。現在まで脳機能検査は受けていないので、とりあえず脳波検査を受けることを勧める。やや不器用であるが、発達性協調運動障害とは診断できない。									
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乳幼児時期の運動、言語の発達はゆっくりではあるが、遅れはみられなかった。但し、ことばの理解は十分と思われる反面、無口でことば数が少なかった。また、母親の後追いや人見知りが強く、母子分離の面では未だに不十分なところがある。就学後、読み書きの問題が出てきたので、家庭で保護者（母親）が学習をみてきた。家庭環境面では、ここ1年あまり父親が単身赴任をしていること等、生活上の変化に伴い、本児にも心理的負荷がかかっていることは予想される。しかし、学習上の困難はその発現時期と内容から判断して、これらの環境要因が直接の原因となっているとは考えにくい。									
[2] 他の障害の診断									
学習上の困難を生じると予想される疾患、その他の障害は認められない。									

3. 指導を行うにふさわしい教育形態と配慮事項
A. 教育の場と形態
(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、個別による指導等を行う。
B. 指導上の基本的配慮事項
本児の認知能力特性および基礎的学力の状態からいくつかの配慮点が挙げられる。 (1) 文字や図形の操作、記憶に弱さがある。これらの力を要する一連の課題には、提示の仕方や内容説明の際に、工夫を配することが考えられる (2) 本児の認知能力特性から、言語的な手がかりの利用が有効と思われる。また、身近な生活体験と関連づけて示すことも有効であろう。何かを記憶する時には、単に繰り返し覚えさせるのではなく、意味づけ等することが重要である。 (3) 反応はゆっくりとしているが、内容を理解し、推論をすすめる能力はあるので、本児が情報を処理するに足る時間的余裕も配慮する必要がある。
C. 教科に関わる指導方法
(1) 国語 国語に関しては、本児の得意とする領域なので、現在の達成度の維持を図るとともに、有能感を味わわせる機会を多く設定する。 但し、漢字学習については配慮を要する。具体的には、ただ単に繰り返し書いて覚えさせるというやり方ではなく、意味づけを行う等して、記憶することへの負担を考える必要がある。 (2) 算数 「数と計算」：現時点では、大きなつまずきはないが、間に0が入った計算、余りのある除法に関しては、計算の手続きが安定していないので、これらについての手続きを再度確認する必要がある。 「量と測定」「図形」「数量関係」：これらのつまずきについては、まず、基本的な概念が正確に習得されていないところが多々みられた。これらに関しては、目で見て覚えたり、頭の中だけでイメージしたり、作業や活動を通して概念を導き出したりするよりは、「言語的な説明を用いて、身近な体験等と関連づけて」説明をした方が、より本児の理解が促進されると予測される。これから新たに学ぼうとしている課題（概念）については、それぞれことばで明確に定義づけを行い、一つずつ整理することが必要と考える。
D. その他の配慮事項
(1) 個別指導（放課後等） 特に算数と漢字学習についての個別もしくは配慮指導が望まれる。 (2) 保護者への学習情報の提供 家庭での補習学習への助言、また、必要に応じて教材（宿題）の提供を行うことが考えられる。 (3) その他 本児は、とてもおとなしく、自分から積極的に活動することは少ない。しかし、親しい友人と一緒にであれば活動範囲も広がるため、グループ編成等で配慮を行い、積極性や心理的な安定を確保することが考えられる。
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)