

2017/7/28 「発達障害教育実践セミナー」

分科会1

的確な実態把握・アセスメントと 効果的な指導

埼玉大学 名越斉子

通級だからできること

大学で思うこと

- 学生たちの与えられた課題をこなす力の高さ
- 高校までとそれ以降に要求されるものの違い
- 実行機能の必要性
- 自分の特性、あう学び方への理解の重要性
- 目指すもの、目標があることの強み

実行機能

研究者によって定義は少しずつ異なるが、共通要素は「目標に向けて、思考や行動や情動を調整する力」

McCloskeyの考える実行機能

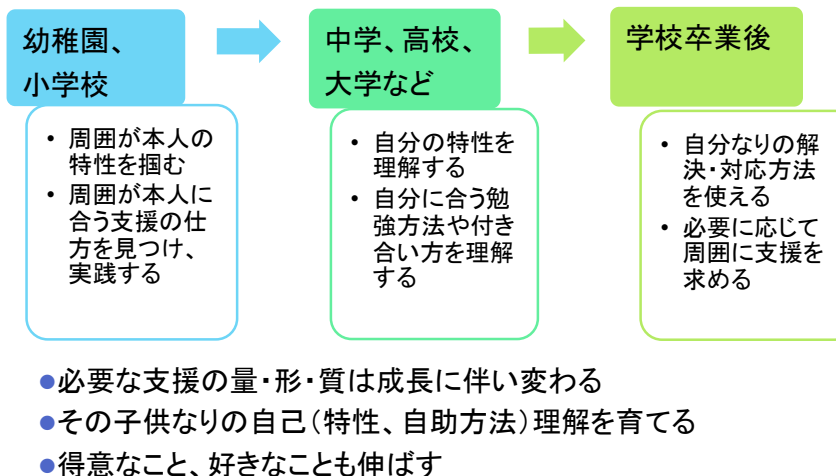
- 次の2つを区別して評価、支援すべき
 - ① 思考等を調整する必要があることに気づき、思考等を方向づけるきっかけを与える能力
 - ② 与えられたきっかけに応じて、実際に思考等を方向づけるスキル
- 教師が子供自身の実行機能の代わりに果たすのではなく、子供が自分の実行機能を使えることを目指す
- 自己理解、目標や夢は、実行機能の育ち・向上に重要

McCloskey, G., & Perkins, L. A. (2013). *Essentials of Executive Functions Assessment*. New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.

通級の指導は子供たちの将来につながっている

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">●子供が身につけること●基礎的実用的スキル●主体的に考え、動く力●自分の人生の主役になる力 | <ul style="list-style-type: none">●指導者が行うこと●ニーズへの対応、意思の尊重●必要最小限の支援●必要な引き継ぎ●柔軟な構えや考え●知識の更新 |
|--|--|

先を見据えた支援を行う



参考資料

情報の収集

実態把握

■ 子供の情報の収集

情報の分析・解釈＝全体像の把握

■ 人としての発達の中で捉える

■ 環境との相互作用を捉える

■ 支援ニーズと実行可能性を考慮し、指導の優先順位をつける



指導計画

■ 子供や環境の特性を踏まえ、指導方針を決める

■ 長期目標と具体化・スモールステップ化した短期目標を決める

■ 指導の内容と方法を決める

■ 指導の評価方法を決める

■ 子供の情報の収集

代表的な方法

- A. 記録や作品の分析
- B. 観察法
- C. 面接法
- D. 検査法

情報収集を進める際のポイント

主訴にあるつまずきを整理する
・ある情報からつまずきの内容を押さえる
・順調に進んでいることも同時に押さえる

仮説を持つ
・学習・つまずきのメカニズム
・学習の促進・阻害要因

仮説を確かめるために必要な情報と収集方法を考える

仮説を持つときには、課題分析も有効

課題分析とは

- a) 一連の行動からなる活動について、行動を行う順にリスト化したもの(行動分析学)
- b) 原因や解決策を探り出す、課題を要素に分解するためにロジックツリーを用いたもの(論理的思考分野)

a) 課題分析例: 読みのプロセス

文字に注意を向ける

文字の形を識別する

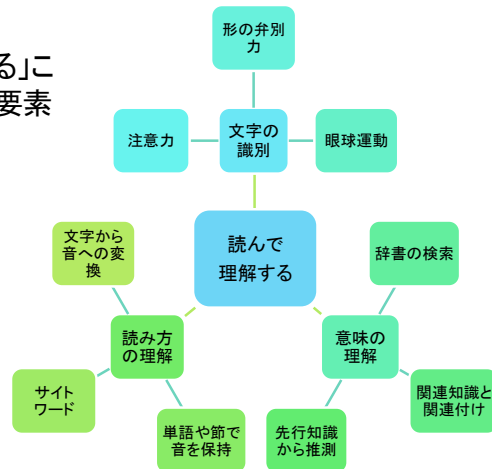
文字を音に変え、保持する

まとまりで意味として理解する

単語の意味を保持しながらこの作業を繰り返す

b) 課題分析例

「読んで理解する」ことを支える力の要素に分解する



A 記録や作品の分析

◆目的

- 普段の様子を把握する
- つまずきの背景要因の仮説を立てる
- アセスメント計画の参考にする

◆情報源

- 子どもの作品(ノート、プリント、作文、絵など)、教職員の記録(日ごろのメモ、会議の記録)、さまざまな文書(指導要録、通知表、成績表など)

◆メリット/デメリット

- 教員も子供も負担がない
- 情報源に偏りがある

A-1 作品を見る時の着眼点

文字、単語	マスや罫線の使い方、文字の大きさやバランス、筆圧や線の滑らかさ、消しゴムや定規の使い方、表記の正確さ、おおよその発達段階
文、文章	分量、文法の正確さ、内容構成、おおよその発達段階
絵	デザイン、色使い、形のバランス、筆使いの滑らかさ、発想・着眼点、受ける印象、おおよその発達段階
図画工作、作業	デザイン、正確さや丁寧さ、発想・着眼点、受ける印象、おおよその発達段階

名越斉子(2010)いま知りたい特別支援教育第10回学習に対して困難を抱えている子どもたちへの気づきと対応とは? 特別支援教育研究, No.629,32-35. を参考に改変

B 観察法

◆目的

- (1) 実態を把握する
 - その子どもの行動や情緒の特性を知る
 - 環境の特性を知る
 - 本人と環境との相互作用を知る
 - 支援に利用できる環境内の資源を見つける
- (2) 背景要因について仮説を立てる
 - つまずきや成功の背景要因について仮説をたてる
 - 更なるアセスメントの必要性や種類を判断する

◆情報源

- 倫理に反しない範囲のあらゆる場面

B-1 観察法とは(中澤他他,1997を参考に作成)

- 人間や動物の行動を自然な状況や実験的な状況のもとで観察、記録、分析し、行動の質的・量的特徴や行動の法則性を解明する方法
- 観察法では以下のいずれかが行われる
 - 行動記述(行動ありのままの記述)
 - 行動測定(姿勢、発語等の客観的で観察可能な側面の頻度記述)
 - 行動評定(声の大きさ、活動への集中度など行動の程度の評定)
 - 印象評定(行動から受ける印象の評定)

B-2 観察法の長短(中澤他(1997)を参考に作成)

長所

- 対象者の負担小
- 自然な行動を対象にできる
- 言語理解・表出が十分ではない乳幼児や障害にも適用可能

短所

- 観察対象の行動の生起が必要
- 観察可能な行動の限界
- 観察の視点や解釈があいまいで主観的だと、信頼性が下がる

* 信頼性=同じ観察事態であれば、何度見ても、誰が見ても同じデータとなる

B-3 観察の種類(中澤他(1997)を参考に作成)

自然な状況での観察法

- 自然な事態の中での観察
- ある行動が自然に生起する場に偶然居合わせるか、生起するまで待つ
- 因果関係の解明は難しい

実験状況での観察法

- 対象とする行動が生じるような環境を設定し、その中で生起する対象となる行動を短期間に数多く観察する
- 環境要因を操作することで、行動への影響因を明らかにする

B-4 観察の形態(中澤他(1997)を参考に作成)

参加観察法

- 対流的観察
- 面接観察
- 非対流的観察

非参加観察法

- 直接観察(カメラやワンウェイミラー越し)
- 間接観察(録画映像)

B-5 観察手法 (中澤他(1997)より一部抜粋)

日誌法	行動の日誌型の記述。行動の変化過程が分かる。
逸話記録法	行動の偶発的発生を観察。特定の個人ではなく、多数の人の一般的な行動や言語の記録。行動の質的特徴の解明に有効。
事象見本法	対象となる行動を決め、その生起要因や過程を分析。多数の観察の蓄積を通じ、量的な分析可能。行動を文脈の中で捉え、その行動の一般的生起過程やパタンの分析が可能。
時間見本法	行動を任意の時間感覚で区切り(時間単位)、時間単位における特定の行動の生起頻度や持続時間を記録。量的な分析可能。
評定尺度法	観察した行動の強度や印象を数値的に評価。
参加観察法	調査者(観察者)が調査対象となっている集団の生活に参加し、その一員としての役割をはたしながら、そこに生起する事象を多角的に長期にわたり観察。単なる記述に留まらずに、社会的現実がその構成メンバーによって行動が構成されていく仕組みを解き明かそうとする手法

B-6 信頼性を下げる理由 (中澤他(1997)を参考に作成) (信頼性=同じ観察事態であれば、何度見ても、誰が見ても同じデータとなる)

実施上の要因

- ・観察場面が不適切
- ・重要な部分を見逃す
- ・行動の分類カテゴリーの定義があいまい、多すぎる
- ・記録用紙の不備
- ・カメラやマイクの存在による被観察者への影響

観察者の要因

- ・観察の訓練不足
- ・観察を繰り返すことによる判断基準の変化
- ・心理傾向(ハロー効果、寛大化エラー、中心化エラーなど)

- ・観察の訓練
 - ・機器や記録用紙の使い方習熟
 - ・倫理上の配慮
- が重要

B-7 時間見本法の記録の例

2017年6月13日 遊びの時間 10:26:15-9:30 観察単位50秒、記録10秒

観察単位	共同遊び	平行遊び	傍観	独り遊び	何もしない	妨害
1			✓			
2						✓
3			✓			
4				✓		
5					✓	
6			✓			
7		✓				
8						✓
15				✓		
計	0	1	4	4	1	5

B-8 事象見本法の記録の例

2組 対象者 子供A 教師B 観察者 X	観察日時 Y年 Y月 Y日 観察時刻 13:04 ~ 13:24 観察場所 2組教室		
時刻	教師の行動	Aの行動	備考
13:04	「Aさん」(強い口調で) 「Aさん」(優しい口調で)	体に力が入るが応じない 顔を上げずに目だけで見る、 Bの笑顔を見て力を抜く	隣席のC児「呼んでるよ」

- ・上記は連続的に全行動を記録するためのもの。行動のカテゴリーを決めておき、略記号で書くと良い。
- ・備考欄があると、予測していなかった事象や付随情報を記入でき、解釈に役立つ。

B-9 行動の頻度の記録の例

観察日	観察した時間	離席回数	1分あたりの生起回数
5/8	9:45-10:20(35分)	8	0.23
5/15	9:50-10:18(28分)	7	0.25
5/22	9:42-10:21(39分)	10	0.26
5/29	9:48-10:15(27分)	6	0.22

- 観察時間が同じではない場合、単位時間あたりの生起頻度を求める

B-10 行動の生起パタンの概要を把握するための記録の例

	月	火	水	木	金
登校後	◎	◎	◎	◎	○
朝の会	◎	◎	日直	○	○
1時間目	算数	○ 図工	社会	国語	国語
2時間目	算数	○ 図工	算数	○ 体育	算数
中休み	○	◎		○	○
3時間目	○ 書写	国語	○ 音楽	△ 総合	○ 理科
4時間目	国語	算数	国語	○ 総合	○ 理科
給食	◎	◎	△	○	◎
昼休み	◎	○		○	○
5時間目	△ 社会	○ 音楽	△ 体育	算数	図書
帰りの会	◎	◎	日直	○	○

◎強い ○弱い △起きかけておさまる

C 面接法(聴き取り)

◆目的

- その人の発達の特性を掴む
- 現在までの歴史を持つ人として捉える
- 支援者や本人の考えを知る
- 支援方針や手立てを考えるとときに役立てる

◆情報源

- 養育者や担任、本人などと面接を行う

◆メリット/デメリット

- 構造化面接、半構造化面接、非構造化面接それぞれの長短がある。面接者の力量、被面接者の特性を考慮して選ぶ。
- 新しい情報が得られる
- 提供者というフィルターを通しての情報である

D 検査法

◆目的

- 客観的にその人の能力を掴むことで、支援の目標や課題のレベルの目安を立てる
- その人の個人内差を掴み、支援方法の手がかりとする

◆内容(発達に関わる検査のみ抜粋)

知能	K式発達検査、田中ビネーV、WISC-IV/WAIS-III
情報処理	KABC-II、DN-CAS
言語能力	PVT-R絵画語い発達検査、ITPA言語学習能力検査など
視知覚	フロスティッグ視知覚検査、DAM、レイ複雑図形ペンダーゲシュタルト検査など
社会適応性	第3版SM社会生活能力検査、ASA旭出式社会生活能力検査、Vineland-II適応行動尺度

D-1 検査を生かすためのポイント

- 検査者の義務
検査の理論的背景、作成過程、利点と限界の正しい理解
実施・解釈のための十分なトレーニング
- 検査・検査場面の意味の理解
指導者にとっては子ども理解の機会
子どもにとっては丁寧に関わってもらう経験
検査結果は重要だが、数ある情報の一つ
- 検査結果から適切で効果的な指針を得るには、検査者と指導者・保護者との協働作業が不可欠。

■ 人としての発達の中で捉える

時間軸で実態を捉え直す

- 1) これまでの成長の経過
- 2) 今の年齢と自立までの時間
- 3) 一般的な発達課題

1) これまでの成長の経過

- その子供の成長の特徴が見える
方向、ペース
目標のレベルと達成時期の見当をつける
- 養育の特徴
要求水準、方針、支援量質
- 教育の特徴
場所、要求水準、方針、支援
- 配慮すべきこと
家族、大きな出来事、情緒の安定
指導方針や連携のあり方のヒントを得る

2) 今の年齢と自立までの時間

指導方針を固める。指導内容と方法のヒントを得る。

「1位数同士の計算ができない」

小学校3年生→「1～3の足し算ができる」
(計算そのものの習得を目指す)

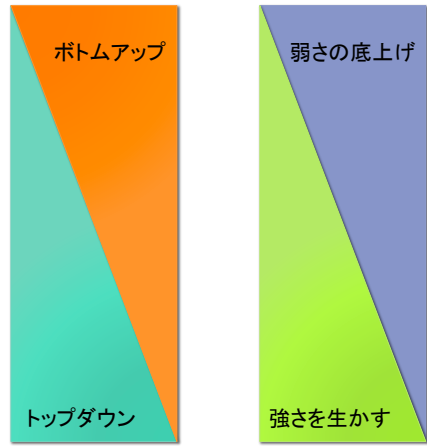
高校3年生→「電卓の使用して計算できる」
「電子マネーを利用して買い物ができる」
(計算は補助代替手段で)
(実用的な計算の使用を目指す)

成長段階と支援の考え方

成長段階

- 就学前
- 小学校低
- 小学校高
- 中学校
- 高校
- 就労・自立

支援の一般的な考え方



3) 一般的な発達課題

(ピアジェの認知発達、エリクソンの心理社会的発達を参考に作成。(名越(印刷中)を参照))

発達段階	特徴、課題
乳児期	<ul style="list-style-type: none"> • ピアジェの「感覚運動的発達段階」に相当し、感覚知覚を通じて積極的に外界の情報を収集する。「物の永続性」が獲得される。 • 心理社会的には、養育者との愛着関係を構築する。この時期の発達課題は、この絶対的な信頼を指す「基本的信頼感の獲得」。
初期 幼児期	<ul style="list-style-type: none"> • ピアジェの「前操作的思考段階」のうち、「象徴的思考段階」に相当し、「ごっこ遊び」が増え、象徴機能の確立を通じて、イメージや言葉を使って考えるようになる。 • 心理社会的には、運動能力、認知能力の発達に支えられ、しつけで方向づけられ、自己統制の力が獲得される。この時期の発達課題は生活自立の基礎となる「自律性の獲得」。

発達段階 特徴、課題

後期幼児期 (就学前期)	<ul style="list-style-type: none"> • ピアジェの「前操作的思考段階」のうち、「直感的思考段階」に相当し、思考が直感に左右され、自分以外の視点で考えることが難しい「自己中心性」が目立つ。 • 心理社会的には、概念の基礎や言語能力が育ち、協応運動や巧緻性の発達と共に遊びを通じて積極的に外界に働きかけるようになる。この時期の発達課題は「積極性の獲得」。
児童期	<ul style="list-style-type: none"> • ピアジェの「具体的操作段階」に相当し、具体物の助けで論理的な思考・操作できるようになる。 • 心理社会的には、教師の指導のもと、同級生との競争や協力を通じて、運動技能や基礎学力、ソーシャルスキルを獲得し、その活用を通して自己効力感を獲得していく。こつこつと練習を重ねるような「勤勉性の獲得」が発達課題。
青年期	<ul style="list-style-type: none"> • ピアジェの「形式的操作段階」に相当し、頭の中で考えた命題や仮説を具体的操作によって確かめる論理的操作が可能となる。 • 心理社会的には、友人との関わりを通して自分を理解し、自我を再統合する時期であり、他者と異なる自分、過去・現在の自分を受けとめて、社会の中に自分を位置づける時期であり、「アイデンティティの獲得」が発達課題。

■ 環境との相互作用で捉える

1) 環境によってどう違うか

活動	国語、遊び、生単、作業、休み時間 など 難しい-易しい、興味有-無、短い-長い など
場面	学習-対人、個別-集団、馴れた-初めて など
場所	学校、家庭、学童、公共の場、療育機関 など
人	担任、他の教職員、友達、保護者、きょうだい、医師 など
働きかけ	賞賛-促し-注意-叱責、頻度、強度 など

2) 違いに影響を与えているものは何か

- 活動内容や課題に対する興味・関心
- 活動内容や課題の難易度、構造化、支援の違い
- 子供の実行機能の特徴
- 評価者の見方の違い

交互作用を応用行動分析学の視点で捉える

◆考え方

- ・基本理念: 行動の原因は環境にあり、行動には機能がある
- ・行動の機能を推定するために、三項随伴性(きっかけ-行動-結果・対応)についての情報を集め、分析する。
- ・行動が問題行動ならば、同じ機能を持つ好ましい行動に置き換える。

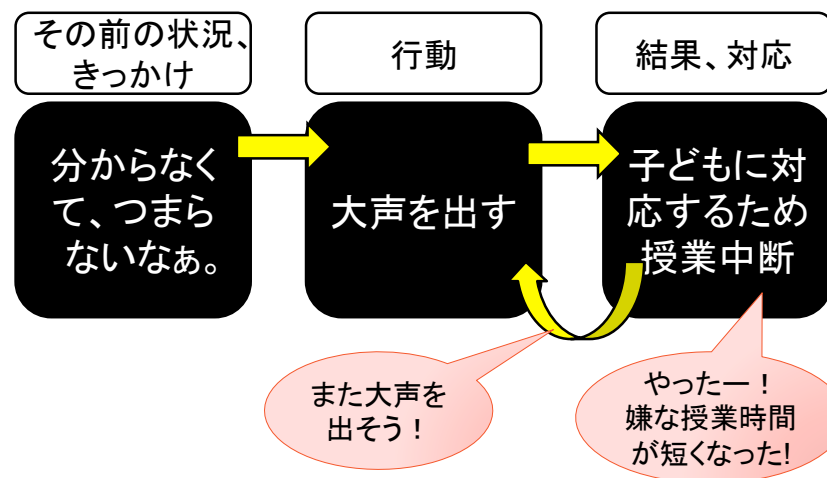
◆長所

- ・行動を理解できる。とくに問題行動の理解に役立つ。
- ・観察の視点を整理しやすい。
- ・行動の原因を子供ではなく、環境に求めるので、指導の見直しがしやすく、子どものストレスが小さい。
- ・観察可能な行動に着目するので客観的である。

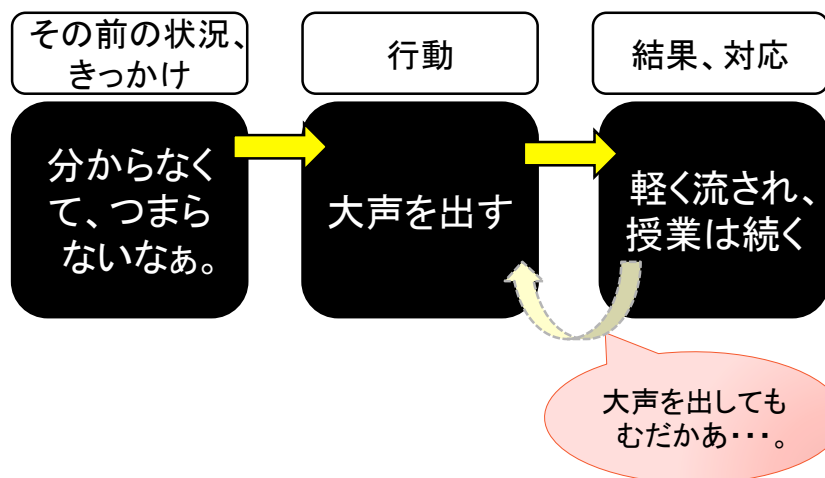
◆短所

- ・表面的な理解での適用は、子供の内面(気持ち、意欲)の軽視につながる。
- ・外的なコントロールによる行動から、内的なコントロールによる行動へ移行させる手続きや方法を熟慮することが必要。

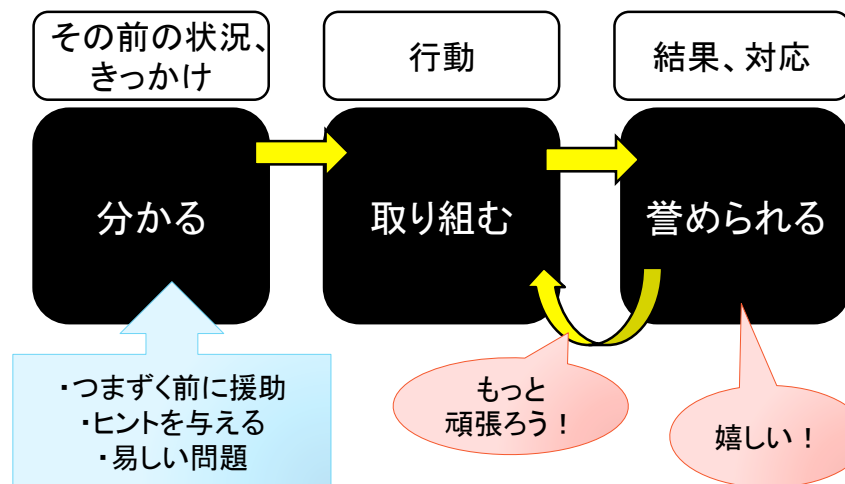
子どもの行動の前後関係を見る



対応1 行動後の対応を変える



対応2 行動前の状況を変える



■ 支援ニーズと実行可能性を考慮し、指導すべきことの優先順位をつける

(1) 支援ニーズとは

- ・ 支援ニーズ＝子供の願いや親の願い？
願い＝学習や支援を進める際の強い動機づけになる
願い＝支援ニーズとは限らない
- ・ 願いが子どもの実態に即しているかどうかを検討
子どもの自己認識や現実検討の力の育ち
保護者の子どもの見方や期待の持ち方
- ・ 教育の専門家としての適切な見立てと照らして検討する

(2) 優先順位の判断

- ・ 子供の支援ニーズの大きさ、緊急度
- ・ 安全や健康への影響の大きさ
- ・ 実行可能性の高さ
指導者、補助者の量と質
同じクラスの子供たちの実態
建物や教室構造
道具、教材 など

■ 子供や環境の特性を踏まえ、指導方針を決める

(1) 子供の特性

- ・ 情報の入力、意思表示
- ・ 感覚の過敏・鈍さ
- ・ こだわりの程度
- ・ 注意や行動のコントロール
- ・ 情緒の安定
- ・ 身体の動きや機能

(2) 環境の特性

- ・ 家庭(構成、方針、余裕)
- ・ 地域(資源)
- ・ 教員の個性・専門性、校内の支援体制
- ・ クラスでの仲間関係

■ 長期目標と具体化・スモールステップ化した短期目標を決める

- ・ 長期目標をスモールステップ化する
スモールステップの大きさは、子供によって異なる
小さなステップは短期目標にする
今までの積み上がりや成長ペースを踏まえて決める
- ・ 特に短期目標は、誰が読んでも同じことをイメージできるように記述する

→目標は具体的で明確ならば、評価もスムーズ

■ 指導の内容と方法を決める

- これまでに把握したこと、分析したことを統合し、決定する。
- 診断名から指導方針や方法の目安がつけられることもある。ただし、子供は一人ひとり違う特性(取り巻く環境、能力、経験、年齢など)を持つ。特性に合わせたアレンジが必須。
- 「アセスメントと教材」「アセスメントと指導方法」がセットになっている市販のツールも利用できる。ただし、なぜ、そのアセスメント結果に対して、その指導法であるのかを正しく理解して使う。そこを押さえたいれば、子供の特性に合わせて効果的にアレンジできる。

■ 指導の評価方法を決める

- 子供の目標達成を確かめる方法
→目標が明確ならば、評価も行いやすい
→客観性のある方法を示す
- 指導方法の適切性を評価できる方法

参考文献

- 平澤紀子(2010) 応用行動分析学から学ぶ 子供観察力&支援力養成ガイド 学研ニューマンケアブックス
- McCloskey, G., & Perkins, L. A. (2013): *Essentials of Executive Functions Assessment*. New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.
- 森口佑介 (2012) 序章 私を律する. わたしを律するわたしー子供の抑制機能の発達, 京都大学学術出版会.
- 名越斉子 (2010) いま知りたい特別支援教育第10回学習に対して困難さを抱えている子どもたちへの気づきと対応とは? 特別支援教育研究, No. 629, 32-35.
- 名越斉子 (2012) B-4学力のアセスメント. 一般財団法人特別支援教育士資格認定協会(編) SENS養成セミナー特別支援教育の理論と実践 I 概論・アセスメント. 金剛出版, 153-164.
- 名越斉子 (仮題) アセスメント総論. 一般財団法人特別支援教育士資格認定協会(編) SENS養成セミナー特別支援教育の理論と実践 I 概論・アセスメント. (印刷中).
- 中澤潤・大野木裕明・南博文(1997) 心理学マニュアル観察法 北大路書房
- 高畑庄蔵(2006) みんなのやさしい自立支援を目指す応用行動分析学 明治図書
- 山田智子(2011) アセスメント(子ども理解)と支援の方法 学事出版