

補足資料 投入された変数と偏回帰係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
定数項	59.0364	42.2259	28.8008	21.7915	15.8763	11.153	8.4081	5.6143	1.68248	1.40604	1.10058	0.70823
block design	0	0	0	0	0	0	1.0895	1.0196	1.00831	0.98577	0.97783	0.97283
similarities	4.2346	3.1832	2.8636	2.3673	1.6884	1.5998	1.4115	1.2788	1.28855	1.21356	1.18499	1.17787
digit span	0	0	0	0	0	0	0	1.1142	1.05221	1.01385	1.01352	1.0149
picture concepts	0	0	0	0	0	1.1379	1.1089	1.0397	1.04111	1.0295	1.02896	1.02583
coding	0	0	0	0	0	0	0	0	0.97451	0.97153	0.98394	0.9638
vocabulary	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
letter.number.sequencing	0	2.7063	2.2531	1.7943	1.6466	1.5845	1.4504	1.0521	1.08174	1.0508	1.03578	1.04248
matrix reasoning	0	0	0	1.792	1.6879	1.5073	1.163	1.0955	1.074	1.06994	1.06755	1.06815
comprehension	0	0	0	0	1.5807	1.4063	1.4083	1.3856	1.32022	1.28033	1.25408	1.25301
symbol search	0	0	2.0483	1.8951	1.8225	1.6793	1.5511	1.4657	0.99463	0.99244	0.97678	0.96361
picture completion	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
cancellation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.08065
information	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.24955	0.22534	0.22723
arithmetic	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
word reasoning	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.1372	0.13415

投入されていない変数の偏回帰係数は0である。

分担研究報告書

## 成人用ウェクスラー知能検査（WAIS-IV）の 日本版作成に関する開発研究

研究分担者 石隈利紀 筑波大学人間系教授

### 要旨

日本版 WAIS-IV（研究版）を作成するため、まず項目等を原版 WAIS-IVから変更する際の方針を決定した。その結果、可能な限り原版 WAIS-IVのものを使用するが、必要な場合理由を挙げたうえで「過去の日本版 WAIS-IIIと日本版 WISC-IVの項目」または「新規作成項目」による代替を行うこととした。また、557名を対象にパイロットスタディ実施し、研究版調査で使用する項目も決定した。検査道具、手引き、記録用紙等の作成も終了し、2013年4月より研究版調査を実施する準備が完了した。

### 研究協力者

#### <石隈グループ>

飯田順子（東京成徳大学）

小野純平（法政大学）

今田里佳（ノッティンガム大学）

#### <大六グループ>

○大六一志（筑波大学）

井上 操（ホスピタル坂東）

#### <松田グループ>

○松田 修（東京学芸大学）

橋本創一（東京学芸大学）

松尾直博（東京学芸大学）

小貫 悟（明星大学）

名越斉子（埼玉大学）

岡田 智（共立女子大学）

#### <山中グループ>

○山中克夫（筑波大学）

岡村陽子（専修大学）

河野禎之（筑波大学）

築山裕子（東京都リハビリテーション病院）

### A. 研究目的

日本版 WAIS-IV（研究版）を作成することにより、発達障害者の生涯発達における認知特性面からの能力評価方法の開発を行う。

### B. 研究方法

今年度の主な研究方法とスケジュールは以

下の通りである。

- ・日本版 WAIS-IV (研究版) の開発チームで、理論マニュアル・実施マニュアルの翻訳を完成する。
- ・アメリカ版の項目を翻訳・修正を行い、修正の多い下位検査 (理解、類似、単語) を中心に、パイロットスタディ (対象: 大学生) を行う。
- ・日本版 WAIS-IV (研究版) の標準化のためのマニュアルと項目を完成する。

### 倫理面への配慮

本研究において収集したデータは、研究担当者のもとに厳重に管理され、研究終了後は廃棄する。また、本研究で得た情報を、他の目的のために使用することはない。研究協力に一旦同意した場合でも、いつでも撤回できることとする。本年度は、上記の点に注意しながら、各ワーキンググループがデータの収集を行った。

## C. 研究結果と考察

日本版 WAIS-IV のパイロットスタディ (対象 557 名) をすべて終了し、研究版調査のための項目を決定した。そして検査道具、手引き、記録用紙の準備を終了した。また研究版調査の計画を決定した。

### 1. 主な方針

研究代表者上野一彦とワーキンググループの代表が集まり、日本版 WAIS-IV (研究版) 作成の基本方針にそって、パイロットスタデ

ィを実施した。

#### ①項目の変更について

- ・できるだけ原版 WAIS-IV の項目を採用した。
- ・変更が必要な場合は、明確な理由を挙げ、「過去の日本版 WAIS-III と日本版 WISC-IV の項目」または「新規作成項目」による代替を行う。
- ・変更前に、問題となる原版項目をパイロットスタディでそのまま実施し、変更の根拠となるエビデンスを示した。

#### ②図版の変更

- ・使えるものは原版のものを利用する。
- ・使えないものは、新規項目を日本で作成した。

#### ③パイロットスタディ

- ・パイロットスタディは、大学生中心に総計 557 名を対象に実施した。その結果 (項目の平均点・標準偏差、通過率) をもとに、研究版調査で使用する項目を決定した。
- ・項目は 1.5~2.0 倍を目安とした。

## 2. 下位検査のパイロットスタディと研究版調査の準備

### (1) 石隈グループ: 「理解」「算数」「符号」「記号探し」

石隈グループが担当する下位検査は、「理解」「算数」「符号」「記号探し」である。以下、各下位検査の開発状況を述べる。

#### ①理解

「理解」は、日常的な問題の解決や社会的ルールなどについての理解を問うものであり、「言語理解」の指標得点を算出するための下

位検査である。問題は口頭で提示され、同様に受験者は口頭で回答することが要求される。

「理解」はその性質上、「単語」などの他のいくつかの言語性下位検査と同様に、文化的差異を考慮しなければならない下位検査の1つであり、パイロットスタディに基づいて研究版調査の採点基準を作成する必要がある下位検査である。今年度は、パイロットスタディの実施とパイロットスタディに基づく採点基準の作成を行った。

2012年6月～9月にかけて、関東圏内の4つの大学にて166名（男子60名、女子106名）を対象に、30項目からなるパイロットスタディを実施した。2012年10月～2013年1月にかけて原版の採点基準を翻訳したものを基に、日本人の回答者で得られた回答を参考に、採点基準の見直しを行った。採点基準をいったん定めた上で、全員の回答の採点を行い、採点結果を基に、各項目の平均値、標準偏差、通過率（1点以上とれた人数を回答者全員の人数で割ったもの）を算出した。これらの得点や日本の文化あるいは時代背景に合った項目といった観点から項目を検討し、4項目を研究版調査のための実施項目から除外することとし、研究版調査では26項目を実施することとした。2013年2月に石隈グループ全体で各項目の採点基準を再度見直し、研究版調査のための採点基準を完成した。

## ②算数

この下位検査については、原則、「原版通りの問題を使用すること」および「原版通りの実施方法および採点方法とすること」を確認

した。ただし、「算数」の文章題に出てくる西欧人の名前は日本人には馴染みが少なく、記憶に負荷がかかることが考えられるため、日本人の一般的によくみられる名前に修正した。また、文化的・言語的に日本語の表現であまりみられない状況（パイを99個もっている）については、日本人になじみがある表現に修正した。原版 WAIS-IVの問題項目22項目をそのまま採用することとした。パイロットスタディとして大学生・大学院生10名に個別に実施したところ、問題がないことが確認された。

## ③符号

この下位検査については、「原版通りの問題を使用すること」および「原版通りの実施方法および採点方法とすること」を確認した。パイロットスタディとして「算数」と同じ10名に個別実施し、問題がないことが確認された。ただし、教示については、原版 WAIS-IVは重複も多く分量も多いので、日本の検査者が利用しやすいよう微調整を行った。

## ④記号探し

この下位検査については、「原版通りの問題を使用すること」および「原版通りの実施方法および採点方法とすること」を確認した。パイロットスタディとして、「算数」「符号」と同じ10名に個別実施し、問題がないことが確認された。ただし、教示については原版 WAIS-IVは重複も多く分量も多いので、日本の検査者が利用しやすいように微調整を行った。

（文責：飯田・石隈）

## (2) 大六グループ：「単語」「パズル」「バランス」

大六グループが担当する下位検査は、「単語」「パズル」「バランス」である。以下、各下位検査の開発状況を述べる。

### ①単語

言語理解指標の基本検査である。この検査には、絵の課題と語の課題が含まれる。絵の課題とは絵の名称呼称を求めるもので、昨年度の検討により、原版 WAIS-IV の 3 問をそのまま翻訳して用いることが決まっていた。語の課題とは従来どおり語句の意味の説明を求めるもので、昨年度までに日本語版のパイロットスタディ用の項目 53 問を作成した。本年度はこの語の課題について、大学生など 50 名を対象とした記述回答によるパイロットスタディを実施し、通過率を調べた。そして、(1) 通過率、(2) NTT データベースにおける親密度、(3) 品詞の分布、(4) 原版問題項目との文化的な等価性を考慮し、予備調査用項目 33 問を選定した。予備調査後の調整を考慮し、最終版よりも 6 問多くした。パイロットスタディの詳細は以下の通りである。

通過率と親密度の相関は.77 と高かったが、親密度が高いわりに通過率が低い（つまり正しい説明は難しい）項目や、親密度が低くても通過率が高い項目が存在した。そのような項目については、通過率を優先的に考慮して選定した。

選ばれた予備調査用項目 33 問のうち、日本版 WAIS-III からの継承は 14 問（42%）となった。原版 WAIS-IV では 78% を原版 WAIS-

III から継承しており、それと比べると低い継承率となったが、これは今回、原版との等価性を考慮したためである。

こうした原版との等価性を考慮する一方、日本のことばの文化的特徴については日本版 WAIS-III を継承するようにした。すなわち、四字熟語は日本語の特徴と考えられ、これは 6 問を選んだ（日本版 WAIS-III では 5 問）。また、主にひらがなで表される形容詞、形容動詞（大和言葉）も日本語の特徴と考え、日本版 WAIS-III の 2 問をそのまま継承した。カタカナで表される外来語については、日本版 WAIS-III の 3 問中 2 問を継承した。

以上の選定の結果、品詞の内訳は、名詞 10（30%）、形容詞、形容動詞、副詞 12（36%）、動詞 11（33%、ただしサ変動詞の語幹のみのものを含む）であり、原版の 26%、41%、33% とほぼ同じ分布となった。

### ②パズル

知覚推理指標の基本検査であり、選択肢の中から、組み合わせると見本図版と同じになるもの 3 つを、制限時間内に選ぶ課題である。原版 WAIS-IV は 26 問で構成され、正答 1 問につき 1 点である。問題を検討した結果、言語や文化の差異を考慮する必要性は認められなかったため、原版の 26 問をそのまま用いることとし、マニュアルの教示のみ翻訳した。

### ③バランス

知覚推理指標の補助検査であり、重りの一部が隠されている天秤を見て、その隠されている重りとして適切なものを選択肢の中から、制限時間内に選ぶ課題である。原版 WAIS-

IVは27問で構成され、正答1問につき1点である。問題を検討した結果、言語や文化の差異を考慮する必要性は認められなかったため、原版の27問をそのまま用いることとし、マニュアルの教示のみ翻訳した。

(文責：大六)

### (3) 松田グループ：「類似」「絵の完成」「積木模様」「行列推理」

松田グループが担当する下位検査は、「類似」「絵の完成」「積木模様」「行列推理」である。以下に各下位検査の検討結果を述べる。

#### ①類似

「類似」についてはパイロットスタディを終了し、その結果に基づいて研究版調査用のアイテムプールを決定した。パイロットスタディは、大学生101人を対象に実施した。このうち、母国語が日本語以外のデータを除いた99人分のデータを分析対象とした。通過率、採点基準の明確さなどを総合的に考慮し、最終的に25項目からなるアイテムプールを決定した。

採点基準は、以下のルールに則って作成した。2点(満点)は、「2つのものに関連した基本的な分類(カテゴリ名)」とした。1点は、「2つのものに共通しているが、それほど適切ではない分類」、「2つのものに共通する特別な性質(特徴、用途、機能など)」とした。0点は、「適切ではない特徴」「一般的すぎる分類」「2つのものの違い」「明らかな誤答」などとした。これらの基準に則って各問題の採点基準を作成した。なお、個々の問題の採

点基準作成に際しては、全般的な基準の尊重に加えて、「原版WAIS-IVの採点基準を尊重すること」および「日本版WAIS-IIIと日本版WISC-IVから引き継いだ項目についてはこれらの採点基準を尊重すること」も原則とした。実施・採点マニュアルの翻訳も終了した。

#### ②絵の完成

絵の完成については、修正図版の原案の検討が終了した。修正が必要な検査は、「絵の完成」の8項目であった。今回は、①日本人が見慣れない図版、②身体に欠損のある人間や動物の図版は修正することにした。実施・採点マニュアルの翻訳も終了した。

#### ③積木模様、行列推理

積木模様と絵の完成については原版WAIS-IVのものを使用することとし、マニュアルの翻訳を終えた。また、絵の完成の図版作成の手続きを進め、研究版調査用の問題冊子を作成した。

(文責：松田)

### (4) 山中グループ：「知識」「数唱」「語音整列」「絵の抹消」

山中グループが担当する下位検査は、「知識」「数唱」「語音整列」「絵の抹消」である。順に各下位検査の開発状況を報告する。

#### ①知識

「知識」は、重要な出来事、もの、場所、人に関する一般知識が問われるものであり、「言語理解」の指標得点を算出するための下位検査である。問題は口頭で提示され、同様に受検者も口頭で回答することが要求される。

原版 WAIS-IVは、全部で 26 問の問題からなるが、文化の違いを考慮した修正を加え、35 問からなるパイロットスタディ用の項目（開始問題とより易しいリバース実施問題を除く）を作成した。これらの問題は 169 名の大学生を対象に集団実施され、通過率や反応、採点のしやすさなどから分析し、研究版調査で用いる問題（開始問題とリバース実施問題と合わせて 32 問）を決定した。そして、これらの問題の採点基準を中心に、研究版調査用のマニュアルが作成された。

## ②数唱

「数唱」は、「ワーキングメモリー」の指標得点を算出するための下位検査である。順唱と逆唱の 2 課題から成る WAIS-III、WISC-IVとは異なり、WAIS-IVでは、口頭で提示された一連の数字を昇順に並べ替えてもらう「数整列」がさらに加えられた。

しかし、この下位検査は題材が数字のみであることから特に文化差を考慮する必要もなく、研究版調査では原版 WAIS-IVの問題をそのまま用いる予定である。本年は、実施しづらい点、記載でわかりづらい点がないかどうかを確かめる意味で、10 名の成人を対象にパイロットスタディを実施した。その結果、明らか問題点は見当たらず、教示やマニュアルの表記などでわかりづらい点のみを修正した。

## ③語音整列

「語音整列」は、「ワーキングメモリー」の指標得点を算出するための代替検査である。原版 WAIS-IVでは、口頭でランダムに提示さ

れた「数字」と「アルファベット」をそれぞれ順番に並べ替えることが要求される。日本の文化を考慮すると、アルファベットの並べ替えを「かな」の五十音順の並べ替えに変更する必要があるが、日本語では、「2」（数字）と「に」（かな）のように、数字と「かな」の両方に存在している音、まぎらわしい音（「9」と「く」）が存在しているため、こうした点を考慮しパイロットスタディ用の問題を作成した。また、日本の「かな」は行・段の二次元である点でアルファベットより並べ替えが難しいことが予想される。この点を検討するため、19 名の大学生に対しパイロットスタディを行ったところ、予想通り原版ノルムに比べ長い系列の問題で極端に正答数が少ないことが明らかにされた。そのため、研究版調査で用いる項目には、難易度が中程度の問題を加えた。

## ④絵の抹消

「絵の抹消」は、「処理速度」の指標得点を算出するための代替検査である。この下位検査では、規則的に並んださまざまな図形の中から、特定の図形を走査してもらうものであり、制限時間内に正しく見つけられた数をもとに得点が算出される。

内容に関しては特に文化差は考えられないので、「数唱」と同様に、研究版調査ではそのまま原版 WAIS-IVの問題を用いる予定である。本年は実施しづらい点、記載でわかりづらい点がないかどうかを確かめる意味で、10 名の成人を対象に、パイロットスタディを実施した。その結果、明らか問題点は見当た

らず、教示やマニュアルの表記などで若干わかりづらい点を修正した。

(文責：山中)

## G. 引用文献

なし

## D. 研究発表

なし

## E. 今後の計画

来年度以降の計画を示す。

### ・ 2013年4月～7月：研究版調査の実施

対象：東日本、西日本。男女。発達障害。

妥当性の検証のため、WISC-IV等の実施を行うとともに、発達障害等のある者については臨床的なデータを収集し、WAIS-IV活用のガイドライン作成の資料とする。

### ・ 2013年8月～12月：研究版調査の分析

検査の信頼性・妥当性等について検討する。

### ・ 2014年1月～3月：日本版 WAIS-IV（研究版）の完成ならびにガイドラインの作成

上記の結果を基に、日本版 WAIS-IV（研究版）の採点基準等をまとめ、認知特性面からの能力評価方法を活用するためのガイドラインを作成する。

## F. 知的財産権の出願・登録状況

### (1) 特許取得

なし

### (2) 実用新案登録

なし

### (3) その他

なし



### Ⅲ. 研究成果の刊行に関する一覧表

研究成果の刊行に関する一覧表

雑誌等

発表者 氏名	論文タイトル名	発表誌名	巻号	ページ	出版年
<u>上野一彦</u>	総論－アセスメントの考え方と方法	発達	No. 131 Vol. 33	2-7	2012
<u>上野一彦</u>	大学生活への適応支援－発達障害学生への対応	IDE 現代の高等教育	12	43-48	2012
<u>上野一彦</u>	臨床心理学の最新知見 最新版 WISC-IV	臨床心理学 (特集発達障害支援)	12	733- 737	2012
<u>上野一彦</u>	教育講演 これからの特別支援教育のなかでのLDの理解と対応－教育・心理学視点から医学に求めるもの	児童精神医学と その近接領域	53(3)	237- 242	2012
<u>宮本信也</u>	発達障害の概念と捉え方	小児内科	44	671-67 5	2012
<u>宮本信也</u>	早期発見・早期療育における小児科医と児童精神科医の視点の違い	そだちの科学	18	37-43	2012
<u>宮本信也</u>	発達障害の二次障害をどのように捉えるか；その予防と治療をめぐって	Pharma Media	30	21-24	2012
<u>松田修</u>	ケースで学ぶ臨床心理アセスメント ③－成人期・老年期「概論」	臨床心理学 増刊	4	138-14 5	2012
<u>松田修</u>	WISC-IVによる発達障害のアセスメント：教師のための活用術	LD, ADHD&ASD	10月号	12-15	2012
<u>松田修</u>	新しい下位検査「語の推理」の理論的背景と実施・採点のポイント	日本版 WISC-IV テクニカルレポート	#3		2012

#### IV. 研究成果の刊行物・別冊

# 【特集】 子どものためのアセスメント

## 総論

### アセスメントの考え方と方法

百年以上の歴史の中で、知能・認知能力アセスメントについての考え方や方法がどのように移り変わってきたのかを解説します。また、そのような世界の動向を踏まえて、日本での現状や今後の課題も述べています。

●上野一彦

子どもへのよりよい教育実践には、なんといいても教師や保育者の指導力が前提となることはいうまでもありません。そして指導者の力が十分に発揮されるためには、子ども自身の発達の状態

子どもの家庭や学校・園などの生活・教育環境の状態、また子どもと関わる仲間や先生などの人的環境の状態など、いくつもの要素がアセスメントされる、つまり客観的に把握されなければならぬのです。それらアセスメントの結果が、子どもの発達のニーズや課題に対して、共通の方向性をもって作用するとき、よりよい指導が実現するわけです。

一口に子どものためのアセスメントといっても、子どもの発達の知的・認知能力、学習能力、性格や人格、行動特性、さらに子どもを取り巻くさまざまな環境の把握など、多岐にわたります。こ

こでは、教師や保育者にとって役に立つ、知っておくとよい心理アセスメント、知的・認知発達に焦点を当ててみます。

人間の知的・認知能力に関する心理学的アセスメントの歴史はちょうど一世紀を超えています。この百年を優に超える年月の中で、そのアセスメントの目的を中心に振り返ってみると、いくつもの大きな時代の波があつたことが分かります。二一世紀に入ってから最新の波はアメリカを中心に押し寄せてきており、わが国もまたその影響を大きく受けつつあります。こうした世界の情勢を背景にお話しをしましょう。

### 1 最初の波は人間の能力を科学的に測ろうとした——知的障害のある子の判別

長さや重さ、硬さなどを測るように、人間の知的能力を客観的に測定できないものかというのが最初のきっかけでした。近代的な教育のスタートにあたって、知的発達に遅れのある子どもの科学的な識別が求められたのです。それは人間の能力の定量化であり、精神物理的測定法の利用であり、応用でもありました。

もちろんその背景には、学校という集団の場での教育にあたって、同じ教え方、同じ教材でどこまで教えられるのかというある種の見極めが教育行政側にニーズとしてあつたことも事実です。かつての特殊教育の発祥は、特別な教育をする必要のある子どもたちの判別が源となっていたのです。二〇世紀初頭、フランスでA・ビネーらが開発したビネー知能検査は、やがてアメリカでスタンフォード・ビネー知能検査として大きな前進を遂げました。

やがて精神年齢や知能指数(IQ)概念の導入により、一本の知的物差しで表す数値が、人間の価値まで決めてしまふような行き過ぎがあつたよ

うに思います。判定基準という言葉がありますが、百人の子どもがいるとき、おおよそ、その二人程度にあたる子どもたちがこの物差しで顕著な知的遅れがある群と判別されます。日常的な知識や理解力、判断力、記憶力などの総体を知的能力として仮定し、その順位からの隔たりをもって通常の教育可能性の限界としての指標としたわけです。ここに二つの危険が内在していました。

一つの危険は、その仮定される知的な総体は、あくまでも検査課題の遂行から推定される知的能力であって、学習能力や社会生活能力を部分的にしか反映していないという基本的事実をどこかに置き忘れがちだったということです。知能指数が人間の価値をそのまま表現する総合指標だということ大きな誤解を持ち込む失敗を一部の人は繰り返しました。

皆さんは知能検査とは別に年齢が低い子どもたちには発達検査と呼ばれる検査がよく使われることをご存じでしょう。人間は幼児期では、知的能力だけでなく、コミュニケーション能力や運動能力、社会性の能力など、さまざまな能力が統合された形で発達し、やがて成長とともに、それらが関係しあいながらも分化していく一般的な姿があります。発達検査はそうしたさまざまな発達を総

合的に測ろうとするもので、特に幼児期等はそうしたアセスメントの信頼性があるといわれます。

一口でいえば、身体の発達と知恵づきなどは幼児では非常に関係しがちだということです。しかし、成長とともに、それらの能力は分化し、それぞれの能力がそれぞれの発達を遂げるところから人間は個性的な存在になっていくのです。日本で使われる新版K式発達検査などはそうした発達検査ですが知能検査への橋渡しをする検査でもあるのです。

ところでもう一つの危険は、この線引きとなる判定基準なるものがある連続量に対しての教育行政からの特別な支援をするべき対象かどうかの操作的な線引きであるにもかかわらず、そうした線引きによって、障害群と非障害群という二種類の人間が存在するかのような誤解を持ち込みがちだったということです。大切なことは、アセスメントした能力は集団内では連続していることを前提にしなければならぬということです。

それが支援サービスの必要の有無を決める線引きであったとしても、その線引きの前後で、必要と判定された人が、障害のグループとされることに抵抗感を持ち、支援を拒否しがちだったりすることがあります。また逆に、必要でないと判定さ

れた人でも、そうしたゆっくりとした知的発達への理解が学力の習得にあたって考慮されるべきなのに、障害ではないという結果だけがひとり歩きして、いねいに発達を見ていく視点や、工夫や配慮のある指導を受ける機会さえ失ってしまうこともあります。

このように子どもたちに知的発達を考慮したより適切な教育を準備するという初期の目的は、特殊教育（今は特別支援教育と呼ばれます）に熱心に取り組んできた教師たちの必死の努力にもかかわらず、根強い弱者への偏見と重なって、必要な支援が子どもたちに届かないという現実を生んでしまうことがあります。このように操作的に線を引くとその前後で、大きなサービスのエアポケットが生じやすいという危険があるのです。人間の能力はさまざまな側面を持っており、そうした能力の差異は基本的に連続しているということを児童生徒理解の根底に持って欲しいと思います。

## 2

### 第二の波は個人内差のアセスメント ——LD（学習障害）の登場

個人差には二種類あると言われる。ある人が

集団の中のどのあたりに位置しているか、全体の中で個人の能力がどの程度であるかをアセスメントすることを「個人間差」の測定といえます。多くの人が使う「個人差」はこの「個人間差」を意味することが多いのです。それに対してひとり人間の能力のばらつきをアセスメントすることを「個人内差」の測定といえます。

個人内差の大切さを強く主張したのは、知的障害のある子どもの早期教育の提唱者として世界的指導者でもあったS・A・カークです。やがて、彼は知的障害の教育可能性を主張する一方で、当時、支援の対象となっていなかったLD（学習障害）という存在に注目しました。カークは、発達的に知的・認知能力にばらつきが目立ち、それが基本的な学習能力の一部に遅れやつまずきを見せる子どもをLDと呼んだのです。LD教育の鍵として、彼らの個人内差を測定するために、「ITPA言語学習能力診断検査」を開発しました。

知的障害のような知的能力の全体的な低さではなく、部分的な遅れやバランスの悪さに着目したのです。これが一九六〇年から七〇年代にかけて、アメリカの特別教育（これまでの日本の特殊教育は一から二%、アメリカの場合は一〇%以上、しかもそのうちの半分がLDといわれています。こ

のように対象にも大きな違いがあるので特別教育として区別したいと思えます）を一変させたLD概念の登場でした。そこで知的能力と基本的学習能力（聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する）との差異の存在の確認によってLDと判断するのが一般的な判定基準とされました。

こうした各種知的・認知能力検査と基本的学習能力の能力的差異をもってLDを判断する方法は全米に広がり、公的な資格をもったスクールサイコジストの養成と学校への配置、ひとりひとりの子どもに対するIEP（個別指導計画）一九七五年以降、法的に定められている）の作成は、アメリカの特別教育の大きな流れともなりました。スクールサイコジストによる心理検査類の利用は、IEPサービスを受ける必要条件でもあり、アメリカの学校教育、特に特別教育は教師と心理士によって展開されていたといっても過言ではないでしょう。

なかでもD・ウェクスラーによる各種ウェクスラー知能検査がそうであるように、総合的な知能だけでなく、個人内差をプロフィールで示すような分析的な検査が全米のみならず世界中で標準化され、時代ごとに改訂され使用されてきました。プロフィール分析による結果の解釈が全盛期をむ

かえたのです。

また、知能という言葉を避けた、もう少し広く学習や発達を意識した認知能力を測定しようとするアセスメントツールもたくさん登場するようになりしました。その代表がA・S・カウフマンらによる「K-ABC心理教育診断検査バッテリー」です。

この時代のアセスメント動向の特徴は、臨床的プロフィール分析から統計的な説明力を重視した心理測定的プロフィール分析への移行、コンピュータの技術的進歩による知能の因子構造研究の深化と知能検査解釈を支援する統計ソフトウェアの開発へと続きます。

この点でわが国の現状は、因子分析などは同じレベルに迫りつつありますが、解釈ソフト面ではやっとその緒に就いたばかりです。この差の背景には、心理職が公的な資格として認められ、専門職として医師らと対等に、学校教育などでは教師らと連携して成り立っている欧米の土壌と、まだ民間資格として非常勤職が多い本邦における実態との差といえるかもしれません。

昨今、心理職を国家資格化する動きが大きな動きとして起きつつあります。専門職としての社会的認知が進めば、心理職によるアセスメントの信

頼性、実証性が、その専門性ととも認識され、解釈ソフトなどの開発や普及などにも拍車がかかっていくでしょう。正直、わが国はまだ職人的手作りの段階というわけで、教師自身がその役割の一部を果たしているという現状があります。これは日本の教師の優秀性を示す長所であるとともに、心理職の専門性が認知されにくい短所と見ることができます。

### 3

#### 第三の波は二一世紀とともに始まった ——アセスメントと教育の連携

二〇〇二年にブッシュ大統領が署名した「落ちこぼれ防止法（NCLB）」は、貧しい教育環境にある子どもたちの学力向上が目的だったので、アメリカの公立学校の文化を大きく変化させたことは紛れもない事実です。こうした急激な改革や変化は、プラス面ばかりでなく思いがけないマイナス効果も生むようです。NCLB法は、学校で毎年読み書きと算数のテストを実施し二〇〇四年にそのテストの通過率が一〇〇%になるように比率の改善を求めたもので、その改善ペースに失敗した学校は失敗校という烙印を押され校長は事実上免職され職員は入れ替えられるという過激

なものでした。その結果、各州で学力基準の引き下げを奨励することにもなったのです。

オバマ大統領は、二〇一四年までに各州はすべての生徒が数学と読み書きで日常生活に支障のない程度の学力を備えるようにしなければならぬという最終ゴールを緩和する、各州の弾力的実施を可能にする修正を実施しています。それでも各州における子どもたちの学力格差を縮小するという大きな課題と教育の成果を学力テストで測るという方法の重視は継続されています。

わが国でも学力の低下は大きな課題となっており、わが国でも学力テストの実施についてもさまざまな意見が飛び交っています。大切なことはそうした目的だけが手段化して、本来の子どもの教育の真の質を向上させる意図を見失ってはならないという事です。アメリカでは、こうした大きな教育の潮流の中で、従来のアセスメントに対しても、もっと具体的にいえばLDの判断の方法にも大きな変革が生じたのです。

二〇〇四年の障害者教育改善法（IDEA改善法）では、LDの定義には触れずに、学校がLDを判断する場合、次の三つの基本的なアプローチの一つ、もしくはは組合せて使うことを認めました。その三つとは、①一九七五年来の知的能力と学力

の間の明確な差異（ディスクレパンシー）基準、②学習課題（RTIアプローチ：指導に対する子どもの反応をみるアプローチ）を用いたエビデンスに基づく（科学的な）応答プロセス、③国または地域の教育機関が、LDを判断するために科学的あるいは研究に基づいて行なうその他のアプローチです。

各州は、教育側だけで判断できるRTIに一気に流れる傾向があり、心理測定アセスメントの軽視、あるいは危機ともいわれました。こうした揺れは新しいものを好むアメリカではペンジユラム（振り子）と呼ばれる現象であり、行き過ぎればまたその反動が起きる、いいかえると新しいものを積極的に取り込みつつ修正を加えていくという一般的傾向でもあります。

しかしこうしたアセスメントを重視する側にとつての嵐（心理関係者はこの大きな変革を「嵐」と称しています）を乗り越えるために、アセスメントそのものも大きな変革を自ら遂げたのです。二一世紀に入ると同時に、次々と新しいツールの開発・改訂が進みました。J・A・ナグリエリとJ・P・ダスによる認知検査CAS-II（日本ではDN-CAS認知評価システムの後継）、カウマンのKABC-II（KABCの後継）、またW

ISC-IIIもわずか七年で、WISC-IVとインテグレートッド（統合版）に改訂されました。日本では標準化されていないスタンフォード・ビネー知能検査Ⅳやウッドcock・ジョンソン認知能力検査Ⅲも同様です。

これらの諸検査の登場の背景に共通するのは、いずれも検査結果解釈に科学的な「理論の適用」が前提となっていることです。カウフマンの言葉を借りれば、「検査の解釈手続きにおいては理論と研究を統合する必要性が第一である」ということです。

#### 4 処理過程の解明が指導につながる

解釈を指導につなげることがこれまで述べてきたアセスメントの主目的であることが再認識されたわけで、それは常に実証的（エヴィデンスに基づく）結果が求められることを意味します。ここで今日、新しい知的・認知能力検査の多くがCHC理論による構造的説明を重視しているということに注目します。

CHC理論は、R・B・キャッテルとその弟子J・L・ホーンによる一般能因子理論とJ・

B・キャロルが世界中の知能構造研究の中から選んだ五〇〇近い研究をメタ分析して得た三層構造のモデルとを統合して生まれた非常に妥当性の高い知能理論であり、現在世界中で、最も受け入れられている理論といわれています。この理論モデルでは、知能は三つの層から構成され、第二層として一般能力（g）が、第二層として一〇の広範な能力が、さらに、第一層には、七六の限定的能力が位置づけられています。

こうした新しい知的・認知検査の開発によって、解釈上の理論と指導のギャップを埋めようとする努力が精力的に行われています。クロス・バッテリー法（いくつかの検査をバッテリーとして組んで、相互の下位検査能力を組み合わせる方法）といったアセスメント解釈方法も開発され、ウェクスラー検査や他の多くの知能検査に適用されています。この方法はCHC理論に則り、認知能力の測定と解釈における科学と実践をしっかりと結びつけることをねらって考案された手順とガイドラインです。

知的能力アセスメント百年の歴史を振り返っても、その開発や解釈で一つの理論がこれほどはつきりとした役割を演じたことはありませんでした。CHC理論に基づく検査が次々と刊行される最中、

WISC-IVの改訂が行われました。WISC-IVはウェクスラー系譜（さまざまなウェクスラー検査を総称して、ウェクスラー・ファミリーと称す）の中で、最も理論と結びついているという意味で、非常に重要な改訂がなされたウェクスラー検査なのです。

私自身、長くウェクスラー検査の日本版作成に関わってきましたが、この改訂が単なる改訂ではなく、これまでの情報を科学的な根拠から説明し、さらに結果だけでなく個人の知的な処理過程そのものの特性を科学的に明らかにしようとするものだということを実感しています。これはすべての知的・認知能力検査が求めようとしている方向性であり共通課題です。なぜならば子どもたちの学習のつまりきや遅れはそつした処理過程上の何らかの特性や特徴があつて起こりやすいからであり、指導もそつした理解の上にするべきであると考えられるからです。

LDやADHD、自閉症スペクトラム障害（ASD）など、発達障害と呼ばれる児童生徒の支援教育にあたって、教師が最初に考えることは、その子どもの実態について、指導という観点からどれだけその子どもにあった支援内容の指針を明らかにできるかではないでしょうか。ただ繰り返し



教えればできるようになるのか、もっとその子どもの学び方の特性を考慮して教えた方が効果があるのか、そこを判断することは基本的理解です。心理測定的アセスメントはその道筋、つまりは処理過程を明らかにするわけで、解明のカギを得ようとする行為なのです。見方を変えれば、そうした道筋を指導と結びつけていくことを理論と実践の統合であり、教師と心理専門職との連携なのです。

## 5 まとめと今後の課題

教師に限りませんが、医学的な診断名のついた子どもに出会うと、心のどこかで何かその子にあった診断名にふさわしい対応策が専門家から得られると思いがちです。しかし、特に、発達障害に関する領域では、その期待は裏切られることが多いものです。診断名はあっても、学習のつまずきの状態はさまざまであり、教室での具体的支援はすべて教師に任されてしまっことが多いと思います。診断名あって指導指針なしといった状態です。では発達に障害のある子どもを前にしたとき、教師は何から始めればいいのか。

最初にすべきことは何と言っても子どもの実態把握です。この実態把握の土台にアセスメントがあります。アセスメントはより科学的に子どもの状態を把握することをいいますが、同時にアセスメントは教育支援や援助（介入）の効果の測定にも用いることもできます。

アセスメントは単に子どもを分類したり、判断したりすることと誤解してはなりません。学校でのアセスメントは、まず、それが指導に役立つ具体的な情報を提供するものでなければなりません。ここでは知的能力のアセスメントに焦点を絞り、わが国を先行するアメリカでの大きな変動の流れを、間もなく本邦でも同じ課題が繰り返すことを予想して解説しました。

まとめと今後の課題として強調しておきたいことは、この種のアセスメントの場合、専門的な利用と解釈が進むにつれて、教師がすべきものと、専門的な心理職がすべきものとの住み分けというか、分業化が進むということです。心理職の国家資格化はこれまで優秀な教師に任せてきたアセスメントの一部を奪ってしまっことも現実的にはあると思います。それは、それぞれの職域を深め、より良い連携をとることなので後退と受け取るべきではありません。

学力のアセスメントなどは、これからも教師にとつて主要な役割であり続けるでしょう。分業といてもそれぞれが相手の職域と割り切って任せってしまうのではなく、お互いの専門性を尊重しながら、相手の専門的アドバイスを子どもの指導に より有効に活かすために情報の理解と共有がなされなければなりません。相手を理解し、連携する役割もまたお互いの専門性の一部です。子どもたちへのより良い指導は、そうした専門性の深まりと広がりの中で初めて実現されるものだと思います。

### 文献

- リヒテンバーガー、E・O/マザー、N/カウフマン、N・L/カウフマン、A・S 上野一彦・染木史緒（監訳）二〇〇八 エッセンシャルズ心理アセスメントレポートの書き方 日本文化科学社
- プリファイテラ、A/サクロフスキー、D・H/ワイズ、L・G 上野一彦（監訳）二〇二一 WISC-IVの臨床的利用と解釈 日本文化科学社

### このかすひ

1943年生まれ。東京女子大学名誉教授。「よくわかる発達障害 第6版」(共編)三浦大輔著「WISC-IVの臨床的利用と解釈」(監訳) 日本文化科学社。



もちろん、大学あつてのサービスであるから、経済的な問題を抜きに考えることは理想論に過ぎない。しかし、現在の大学生はかつてないほどに未成熟であり、大学の中での「育ち」が必要な時代になっている。そのためのサービスが真の「学

生サービス」であり、この実現に向けて、学内組織・体制の見直しを進めていくべきではないかと考えている。

(早稲田大学教育・総合科学学術院教授、  
早稲田大学保健センター所長兼務  
／精神医学・臨床心理学、精神科医)

---

## 発達障害学生への対応

上野 一彦

---

平成16年12月、超党派の議員立法で「発達障害者支援法」が成立し、翌17年4月から施行された。LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、自閉症等、いわゆる発達障害と総称され、教育的な特別な支援の対象外に置かれていた児童生徒への、本格的な理解と対応が始まることとなった。発達障害のある者、その保護者、そうした児者に対しての啓発と指導に取り組んできた専門家たちにとって、長年希求してきた厚い扉がやっと開いた瞬間でもあった。

### 1. 発達障害を理解するための 基本的事項

わが国で法律的に用いられる「発達障害」は、国際的、あるいは学際的に必ず

しも合意された概念ではない。つまり知的な発達の遅れをもつ知的障害（かつては精神遅滞と呼ばれていた）をめぐっての概念的混乱が一部に見受けられる。

医学領域では、米国精神医学会の診断分類であるDSM-III-R(1987)により、「発達障害 (developmental disorders)」の概念が導入され、精神遅滞、広汎性発達障害、特異性発達障害があげられた。第4版 (DSM-IV, 1994) では、LDとほぼ近似する特異的発達障害の名称が消えた。第5版 (DSM-V) が間もなく刊行されるが、伝え聞くところでは精神遅滞は知的障害に、広汎性発達障害やアスペルガー障害は自閉症スペクトラム障害へと、概念名称も大きく変化するようである。

わが国では先の発達障害者支援法により、発達障害は、「自閉症、アスペルガー

症候群（障害）その他の広汎性発達障害、学習障害、注意多動性障害その他これに類する脳機能の障害」とされている。知的障害は、すでに支援する法律があったため、この法律の対象からは除かれており、ここに混乱の因が潜んでいる。

自閉症はすべての知的発達水準で存在するが、WHOが編集する国際疾病分類ICD-10によれば、「約4分の3の症例では、著しい精神遅滞が認められる」とある。知的障害を伴う自閉症はすでに支援の対象ではあったが、発達障害者支援法によってその特性理解を一層深めるとともに、知的発達に遅れのない高機能自閉症やアスペルガー症候群への新たな対応が、保障されたわけである。

もうひとつ、発達障害を理解する基本事項としてあげておきたいのは、自閉症やADHDが医学的な用語であるのに対し、LDは、この用語の発祥である米国などでは教育用語として成熟してきたという事実である。米国の学校教育ではLDの支援のための有資格認定は、スクールサイコロジストと教師によってなされるのに対し、わが国では伝統的に医師の診断が前提となるケースが多い。

平成4年から11年における、文部科学省の「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」において示されたガイドラインでも、LDに関しては専門家チームにおける総合的検討による「判断」という言葉を用い、医学用語

を連想させる「診断」という表記を避けているところにもうかがえる。

## 2. 初等中等教育における特別支援教育をリードする発達障害

平成18年度から、義務教育段階における特別支援教育制度である「通級による指導」に、初めてLDとADHDが指導対象として明記された。同時に、それまで情緒障害という種別の中で扱われてきた自閉症を分離し、新たな障害種別として扱うこととなった。その結果、発達障害者支援法が施行された2005年度以降の、「通級による指導」を受けている児童生徒数の推移をみると、初等中等教育における特別支援教育の中で、発達障害への支援が劇的に拡充していく様子がよく分かる。

LD、ADHD、自閉症など、新たに障害種として認められた発達障害のある児童生徒の「通級による指導」総数は、平成18年度の6,894人から、5年後の平成23年度には25,181人と3.7倍にも急増している。他の障害種の数ほとんど変わらないか、微増に留まっていることと比較しても、特殊教育から特別支援教育への転換の中で、発達障害が大きな役割を演じていることが示されている。

これらの急激な伸びが今後どのように推移するかについては、「通級による指導」が期待通りの教育効果を挙げるならば、という条件付きではあるが、さらに何倍にも増える可能性がある。その根拠

は、潜在的に通常の学級にいる発達障害のある児童生徒の数の推定にある。

平成14年に文部科学省が、通常の学級の担任を対象に、LD、ADHD、高機能自閉症などの学習・行動特徴を有する児童生徒に関する全国実態調査を行っている。この調査では、発達障害間の重複を認めたとえで6.3%という数値が報告され、その後の特別支援教育における発達障害施策展開の拠り所とされた。この約6%という割合から推定される発達障害の総数は60万人を超えており、支援を求めるニーズはまだまだであると予想される。(この調査からちょうど10年目の現在、再調査が実施されており、その結果報告が待たれているところである。)

### 3. 高等教育にも波及し始めた

#### 発達障害のある学生への理解

発達障害のある者に対する教育支援は、初等中等教育から高等教育へと次第に水位が上がるように進みつつある。発達障害者支援法の第8条にも「大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」と規定されているが、その速度はまだ緩慢である。

日本学生支援機構では平成17年度より毎年、全国の高等教育機関における障害のある学生の修学支援に関する実態調査を行っている。この調査は回収率100%という驚異的な数値で知られるが、高等教育機関における障害学生支援の実態を明らかにする数少ない貴重な調査といえる。

本年2月に公表された平成23年度調査結果によれば、高等教育機関に在籍する障害のある学生数は、10,236人だった。この調査での障害学生数は、身体障害者手帳等(精神障害者保健福祉手帳、療育手帳)を有している学生や、健康診断等において障害があることが明らかになった学生の数である。高等教育機関に在籍する全学生数は約324万人なので、障害学生の割合は、全体の0.32%[平成21年度0.22%、平成22年度0.27%]となる。障害種別については次の表に示される。

表によれば、発達障害のある学生が全障害学生に占める割合は、14.2%(平成21年度8%、平成22年度12%)であり、割合は決して高くはないが増加傾向は顕著である。近藤武夫は平成23年5月に開かれた、第6回全国大学入学者選抜連絡協議会における「日米比較からの知見」

表 高等教育機関における障害種別による学生数

平成23年5月1日現在

視覚障害	聴覚・言語障害	肢体不自由	病弱・虚弱	重複	発達障害(診断書有)	その他	全障害学生数	
681	1,556	2,491	2,047	170	1,453	1,838	10,236	(人)
6.7	15.2	24.3	20.0	1.7	14.2	18.0	100.0	(%)

出所:「障害のある学生の修学支援状況」日本学生支援機構