

# 知的障害の教育支援ニーズを把握できるアセスメントとは？

—カリキュラムベースと障害特性に応じたアセスメント・バッテリーに関する検討—

企画・話題提供者	山口 遼（東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター）
企画・司会者	橋本創一（東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター）
話題提供者	渡邊貴裕（順天堂大学スポーツ健康科学部）
	熊谷 亮（福岡教育大学障害学生支援センター）
	溝江 唯（東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター）

KEY WORDS: 知的障害, 特別支援学校, アセスメント

## 【企画趣旨】

知的障害児教育に求められるアセスメントとはなにか？アセスメントとは支援・指導の対象となる児童生徒の実態を理解・把握するために、関係する情報を様々な角度から包括的に集め、その結果を総合的に整理・解釈していく“過程”である。この過程には、学習指導要領によって配列された学習内容に基づくカリキュラムに対応させ、なおかつ知的障害のある一人一人の特性（知的発達と理解力、言語力、身体運動能力と健康、行動・情緒に関する問題など）に応じて指導目標等を導き出すための作業がある。近年、カリキュラムベースによる支援より、本人・保護者による主観的ニーズを重視する傾向に移行してきた。特に、自閉スペクトラム症や ADHD などによる対人コミュニケーションや行動障害などの困り感にフォーカスされがちである。一方で、新学習指導要領では、カリキュラムマネジメントが重視されて、個に応じた支援と言いつつも、その実際においてはトップダウン的にカリキュラム・フレームからの指導目標がピックアップされる。そこで、本シンポジウムでは、知的障害児教育のカリキュラムと知的障害の特性に応じたアセスメント法について、指導の形態（カリキュラム）や個々の知的発達段階と障害特性などに応じて実践するために、具体的なバッテリーについて、支援領域（知能、運動、言語、適応）から検討する。（山口遼・橋本創一）

## 【話題提供者の趣旨】

### 【Rep1】 体育・健康に関する指導のアセスメントと活用

特別支援学校学習指導要領、第 1 章総則では、学校における体育・健康に関する指導について、「児童又は生徒の発達の段階を考慮して、学校の教育活動全体を通じて適切に行う」と示している。体力は、「生きる力」を支える重要な要素であるとされているが、我が国では、学校における体育・健康等に関する指導などの改善に役立てるために、全国体力・運動能力、運動習慣等調査を毎年実施してきた。近年、知的障害特別支援学校においても児童生徒の実態に応じてこの調査を全項目実施する、他のアセスメントと組み合わせる、学校独自のアセスメント項目を設定する等しながら、児童生徒の実態を把握し、体育授業の年間計画や単元計画に反映させている実践が増えつつある。また、本シンポジウムの企画趣旨でも述べられているように、本人・保護者による主観的ニーズを重視する傾向が高まる中、実践を行う際のプロセスとしては、児童生徒が自身の健康や運動能力等をどのように捉えているのかについても十分把握していく必要がある。ここでは、体育・健康に関する指導のアセスメントと活用について、知的障害特別支援学校高等部の事例をもとに報告する。（渡邊貴裕）

### 【Rep2】 適応の視点から

知的障害は、知的機能と適応行動（概念的、社会的および実用的な適応スキルによって表される）の双方の明らかな

な制約によって特徴づけられる能力障害であり、この能力障害は 18 歳までに生じる（AAIDD, 2009）。適応行動のアセスメントは、知的機能のアセスメントとは異なり、対象児の最大限の実行能力ではなく通常の実行能力に焦点をあてている。そのため、標準化された適応行動尺度などを使用して、日常生活の行動観察から評価していくこととなる。行動観察に基づいて評価を行うことで、その時点での適応スキルの実行状況や今後獲得する必要のある適応スキルについて把握できるため、その後の指導方針を検討する際にも活用が可能となる。また、知能検査と比べると実施負担が少ないため、定期的に実施でき、指導の評価指標としても活用できると考えられる。本シンポジウムでは、適応行動尺度を活用したアセスメントの有効性や課題について話題提供を試みたいと考えている。（熊谷亮）

### 【Rep3】 言語・コミュニケーションの視点から

知的障害児の言語・コミュニケーション発達においては、音韻記憶や言語性ワーキングメモリの弱さといった特性から、語彙の乏しく、単純な文になる傾向がある。また、言葉を良く理解しているように見える知的障害児にでも、格助詞や助動詞の誤用があったり語彙や文を誤って解釈していたりすることが起こる。そのため、指導内容や指導形態を設定する際には、言語発達の詳細なアセスメントが必要になる。また、知的障害児は他の障害を併せ持つことが多いため、認知・言語発達に加えて、合併する障害特性についても合わせて把握し、指導をする際の環境設定をする必要がある。そこで、本報告では、言語・コミュニケーション発達スケール（LC スケール）と、自閉スペクトラム症に関連する症状を測定する対人応答性尺度第二版（SRS-2）をアセスメントに用いた事例を取り上げ、アセスメント情報から指導目標や指導形態および指導をする際の環境を設定する過程について考察する。（溝江唯）

### 【Rep4】 知能の視点から

知的障害は個人差が大きく、同一集団（学級）において一人ひとりに設定される学習の内容が異なる。学習の評価においても、学力成績でその到達度を測定することができるレギュラー教育と異なり、どのような学力が身についたか総合的な指標は無く、教師が各授業で設定した指導目標の達成の有無で判断するに留まる。また、従来の知能アセスメントは知的発達の評価に留まり、知的障害児集団内で何がどれくらいできるようになったかを示すことはできない。そこで、健常児と異なる知的障害児独自の発達や特徴を鑑みて、児童生徒の個人特性や学習面の強みや弱みが分かるアセスメントの開発が必要ではないだろうか。本報告では、知的障害児教育のカリキュラムと知能特性に応じた新しいアセスメント法について話題提供を試みたいと考えている。（山口遼）（YAMAGUCHI Ryo, HASHIMOTO Soichi, WATANABE Takahiro, KUMAGAI Ryo, MIZOE Yui）