

## 教職課程コアカリキュラムと心理アセスメントの活用

山下京子\*

(2021年11月30日 受理)

### Teacher Training Core Curriculum and Utilization of Psychological Assessment

Kyoko YAMASHITA\*

This paper introduces the lesson subjects “Special Support Education” and “Educational Counseling” based on the core curriculum that was offered in the elementary school teaching profession course of our university, and points to keep in mind when incorporating psychological assessment using psychological tests into the lesson content. In addition, among psychological tests, I will take up the intelligence test, especially WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition), and how elementary school teachers can use it to support children.

Regarding the handling of psychological assessments including psychological tests such as intelligence tests in the lesson content, the lesson subject “Special Support Education” not only deals with intellectual disabilities and developmental disabilities, but also actively deals with borderline intelligence and 2E(twice-exceptional). In addition, I would like to show that the assessment leads to the next step, such as concrete response and planning of individual education support plan.

In the lesson subject “Educational Counseling”, WISC-IV is taken up based on the recent trends in intelligence research, and I would like to provide an opportunity to think about “difficulty in living” of children from the cognitive characteristics shown in WISC-IV. Understanding the basic knowledge about WISC-IV for students aiming to become elementary school teachers leads to understanding of children with developmental disabilities who are often enrolled in regular classes, and the students will be able to provide appropriate support when they actually become elementary school teachers.

**Keywords:** special education 特別支援教育, teacher training core curriculum 教職課程コアカリキュラム, developmental disabilities 発達障害, psychological assessment 心理アセスメント, WISC-IV WISC-IV, 2E(two exceptional) ギフテッドと発達障害

#### 1. はじめに

教育職員免許法の改正(平成28年11月)及び同法施行規則の改正(平成29年11月)により、教職課程で履修すべき事項の全面的見直しが行われた(文部科学省)<sup>1)</sup>。教職課程の科目区分の大括り化により、「教科及び教科の指導法に関する科目」「教育の基礎的理解に関する科目」「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」「教育実践に関する科目」「大学が独自に設定する科目」に区分された。また新たな教育課題等への対応するための履修内容の充実として、小学校

の外国語(英語)教育やICTを用いた指導法、特別支援教育の充実他、教職課程に新たな内容が加えられた。新たに独立した事項を設けるものは「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」(1単位以上修得)、「総合的な学習の時間の指導法」であった。さらに教職課程コアカリキュラムの作成<sup>2)</sup>が行われ、全国大学の教職課程で共通的に習得すべき資質能力が明確化された。本学の初等教職課程においても、2019年度入学生より教職課程コアカリキュラムに基づく新教職課程が開始された。本学では、小学校教職課程における「教育の基礎的理解に関する科目」のうちの「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に対応する授業

\* 広島女学院大学人間生活学部児童教育学科教授

科目として「特別支援教育」、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」のうちの「教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む.)の理論及び方法」に対応する授業科目として「教育相談」を開講し、これら2科目を臨床心理学を専門とする筆者が担当している。筆者は過去10数年間小学校と中学校にスクールカウンセラー(SCと略)として勤務した経験があり、心理検査を利用した心理アセスメントが学校での子どもの支援に活かされる多くの事例に接してきた。そして、通常の学級の教員を目指す学生が心理検査を利用したアセスメントと支援への活かし方について学修することは非常に有効であると考えようになった。

本稿では本学の小学校教職課程において2021年度開講したコアカリキュラムに基づいた授業科目「特別支援教育」「教育相談」を紹介し、心理検査等を利用した心理アセスメントを授業内容に取り入れる際の留意点について検討する。さらに心理検査の中でも知能検査特に WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition: ウェクスラー児童用知能検査第4版)を取り上げ、どのように小学校教員が子どもの支援に活かすことができるかを考察する。

## 2. 本学における教職科目「特別支援教育」「教育相談」及び学科専門科目「教育アセスメント」の授業実践

2021年度開講の教職科目「特別支援教育」「教育相談」のシラバスを表1、2に示した。いずれの科目も3年次後期開講で2019年度入学生が受講し、小学校教職課程必修科目である。受講者数はそれぞれ27名、24名で、そのうち小学校教職課程を履修中はいずれも23名であった。2021年度前期には3年次対象の児童教育学科専門科目として選択科目「教育アセスメント」を開講した。

「教育アセスメント」の授業目的は次の通りであった。「教育アセスメントの理論と方法について学習し、実験・実習を通して、子どもを理解するための方法を身につけることを目的とする。教育アセスメントの方法として、観察法、面接法、心理検査法を取り上げる。各種の教育アセスメントの理論と施行法、結果の整理と分析・解釈の仕方について学習する。実際に観察、面接、心理検査を行い、データをもとに、結果の整理、分析・解釈を試みる。心理検査として、知能検査、描画法検査、質問紙法検査を取り上げる。」カリキュラム上の位置づけは、「DP2(多様性)心理学的な視点から人間の心身の発達過程や多様性を理解し、子どもと子どもを取り巻く人々や自己の価値観・生き方、文化的背景の多様性を受容でき

る。」であり、授業成果は「観察法や面接法、心理検査法の実施方法を習得し、アセスメント結果の整理、分析、解釈ができる。」であった。表3に「教育アセスメント」の授業内容を示した。授業で扱う心理検査はウェクスラー知能検査を主とし WISC-IVを取り扱った。2018年度全学改組の折に小学校教職課程を履修希望の受講者を想定して開設したが、2021年度前期履修者は15名で、うち1名のみが小学校教職課程履修中であった。科目設置時の思いとは異なる結果となったが、小学校教職履修者の3年次のカリキュラムが過密であることや、選択科目であることが受講に結び付きにくい要因であったかもしれない。

文部科学省の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」<sup>3)</sup>の概要にあるように「5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等」の「(1)教職員の専門性の確保」において、「インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。これについては、教員養成段階で身に付けることが適当であるが、現職教員については、研修の受講等により基礎的な知識・技能の向上を図る必要がある。」と述べられている。インクルーシブ教育の実現に向け2019年度入学生から教職課程において「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」(1単位以上修得)の履修が必修化された経緯がある。

五浦(2018)<sup>4)</sup>は通常学級の教員を目指す学生を対象として特別支援教育の講義を行い、15回の講義前後に実施された理解度の調査結果の比較を通して特別支援教育の講義の重要性について検討している。本学の小学校教職課程における授業「特別支援教育」は、コアカリキュラムに基づいた内容で2020年度後期に1年前倒しの形で選択科目として開講した。2018年度入学生対象の2020年度後期の「特別支援教育」履修者は3名(うち1名が小学校教職課程履修中)、2020年度前期の「教育アセスメント」履修者は29名(うち4名が小学校教職課程履修中)であった。文部科学省<sup>3)</sup>が述べるように、通常学級の担任教諭にも特別支援教育に関する知識・技能が必要であることは、筆者自身のSC体験からも納得でき、教職課程における科目の必修化が必要であったのだろうと推測される。特に発達障害の特性のある子どもが通常学級に少なからず存在していることを考慮するならば、発達障害に関する知識はもちろんのこと、日常の学校生活場面での

表1 「特別支援教育」のシラバス

開講年度	2021	学期	後期
学年	3	曜日／時限	単位数 2
担当教員	山下 京子		
学部／学科	大学 人間生活学部 児童教育学科		
授業形態			
A：授業形態 ①講義(知識伝達) ②演習 ④ディスカッション、ディベート A：グループワーク有り B：発表(プレゼンテーション)有り ICT ツール等の活用 授業の連絡に Melly を利用、課題提出に Google Classroom を利用。			
授業目的			
【授業の目的】 通常の学級にも在籍している発達障害や軽度知的障害をはじめとする様々な障害等により特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒が授業において学習活動に参加している実感・達成感をもちながら学び、生きる力を身につけていくことができるよう、幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難を理解し、個別の教育的ニーズに対して、他の教員や関係機関と連携しながら組織的に対応していくために必要な知識や支援方法を理解する。			
【カリキュラム上の位置づけ】 DP2(多様性)心理学的な視点から人間の心身の発達過程や多様性を理解し、子どもと子どもを取り巻く人々や自己の価値観・生き方、文化的背景の多様性を受容できる。			
到達目標			
1	特別の支援を必要とする子どもの障害特性や発達に関する基礎的な知識を身につけ、インクルーシブ教育システムを含めた特別支援教育に関する制度や仕組みの必要性を理解できる。		
Learning Effort 4	インクルーシブ教育システムを含めた特別支援教育に関する制度や仕組みの必要性を理解できた。		
Learning Effort 3	特別の支援を必要とする子どもの障害特性や発達に関する基礎的な知識をもとに、インクルーシブ教育システムの必要性について理解できた。		
Learning Effort 2	特別の支援を必要とする子どもの障害特性や基礎的な知識をもとに、特別支援教育の必要性について理解することができた。		
Learning Effort 1	特別の支援を必要とする子どもの障害特性や発達に関する基礎的な知識を身につけることができた。		
2	特別の支援を必要とする子どもの障害種別や障害の程度による適切な教育課程や支援方法を学び、各関係機関と連携した個別の指導計画及び個別の教育支援計画を立案できる。		
Learning Effort 4	特別の支援を必要とする子どもの障害種別や障害の程度による適切な教育課程や支援方法に関する基礎知識をもとに、各関係機関と連携した個別の指導計画及び個別の教育支援計画を立てることができた。		
Learning Effort 3	特別の支援を必要とする子どもの障害種別や障害の程度による適切な教育課程や支援方法に関する基礎知識をもとに、個別の指導計画を立てることができた。		
Learning Effort 2	特別の支援を必要とする子どもの障害種別や障害の程度による適切な教育課程や支援方法の基礎知識を習得できた。		
Learning Effort 1	特別の支援を必要とする子どもの障害種別や障害の程度による適切な教育課程や支援方法について興味関心を持って調べることができた。		
3	障害はないが、特別な教育的ニーズを持つ子どもという観点から、気になる子どもを把握し、支援の在り方を提案することができる。		
Learning Effort 4	障害はないが、特別な教育的ニーズを持つ子どもに対する支援の在り方を提案できた。		
Learning Effort 3	障害はないが、特別な教育的ニーズを持つ子どもへの学校における支援方法を習得できた。		
Learning Effort 2	障害はないが、特別な教育的ニーズを持つ子どもという観点から、気になる子どもについて理解することができた。		
Learning Effort 1	障害はないが、特別な教育的ニーズを持つ子どもに関する基礎的な知識を身につけることができた。		
授業計画			
1	オリエンテーション・第1章 特別支援教育の理念と制度(1)特別支援教育とインクルーシブ教育システム 授業の進め方について説明する。ワーク①(p. 2) テキスト第1章の解説をする。(講義)到達目標① 事前学修：テキストを購入し、目次・第1章を読む。(10分)事後学修：授業中に提示した課題を提出。(20分)(Google Classroom を利用)		
2	第2章 特別支援教育の理念と制度(2)特別の指導 ワーク②(p. 16) テキスト第2章の解説をする。(講義)到達目標① 事前学修：テキスト第2章を読む。(10分)事後学修：授業中に提示した課題を提出。(20分)(Google Classroom を利用)		
3	第3章 通常学級担任の気づきとアセスメント ワーク③(p. 32) テキスト第3章の解説をする。(講義)到達目標②③ 事前学修：テキスト第3章を読む。(10分)事後学修：授業中に提示した課題を提出。(20分)(Google Classroom を利用)		
4	第4章 発達障害の心理特性(1)LD, ADHD ワーク④(p. 52) テキスト第4章の解説をする。(講義)到達目標② 事前学修：テキスト第4章を読む。(10分)事後学修：授業中に提示した課題を提出。(20分)(Google Classroom を利用)		
5	第5章 発達障害の心理特性(2)ASD, 軽度知的障害 ワーク⑤(p. 64) テキスト第5章の解説をする。(講義)到達目標② 事前学修：テキスト第5章を読む。(10分)事後学修：授業中に提示した課題を提出。(20分)(Google Classroom を利用)		
6	第6章 二次障害の理解と対応 ワーク⑥(p. 82) テキスト第6章の解説をする。(講義)到達目標②③ 事前学修：テキスト第6章を読む。(10分)事後学修：授業中に提示した課題を提出。(20分)(Google Classroom を利用)		
7	第7章 様々な障害の理解と対応 ワーク⑦(p. 98) テキスト第7章の解説をする。(講義)到達目標② 事前学修：テキスト第7章を読む。(10分)事後学修：授業中に提示した課題を提出。(20分)(Google Classroom を利用)		
8	第8章 特別な教育的ニーズへの理解と対応 ワーク⑧(p. 132) テキスト第8章の解説をする。(講義)到達目標③ 事前学修：テキスト第8章を読む。(10分)事後学修：授業中に提示した課題を提出。(20分)(Google Classroom を利用)		
9	第9章 特別の指導「自立活動」 ワーク⑨(p. 148) テキスト第9章の解説をする。(講義)到達目標② 事前学修：テキスト第9章を読む。(10分)事後学修：授業中に提示した課題を提出。(20分)(Google Classroom を利用)		

- 10 第10章 「通級による指導」での指導の実際  
ワーク⑩(p. 166) テキスト第10章の解説をする。(講義)到達目標②③ 事前学修：テキスト第10章を読む。(10分)事後学修：授業中に提示した課題を提出。(20分)(Google Classroom を利用)
- 11 第11章 特別支援学級での指導の実際  
ワーク⑪(p. 184) テキスト第11章の解説をする。(講義)到達目標② 事前学修：テキスト第11章を読む。(10分)事後学修：授業中に提示した課題を提出。(20分)(Google Classroom を利用)
- 12 第12章 ICT 機器の活用と指導の実際  
ワーク⑫(p. 200) テキスト第12章の解説をする。(講義)到達目標②③ 事前学修：テキスト第12章を読む。(10分)事後学修：授業中に提示した課題を提出。(20分)(Google Classroom を利用)
- 13 第13章 個別の教育支援計画と個別の指導計画  
ワーク⑬(p. 212) テキスト第13章の解説をする。(講義)ワーク⑭(p. 242) テキスト第15章の解説をする。(講義)到達目標①②③ 事前学修：テキスト第14章・15章を読む。(20分)事後学修：授業中に提示した課題を提出。(20分)(Google Classroom を利用)
- 14 第14章 特別支援教育コーディネーターと校内支援体制 第15章 関係機関や保護者との連携  
ワーク⑭(p. 228) テキスト第14章の解説をする。(講義)ワーク⑮(p. 242) テキスト第15章の解説をする。(講義)到達目標①②③ 事前学修：テキスト第14章・15章を読む。(20分)事後学修：授業中に提示した課題を提出。(20分)(Google Classroom を利用)
- 15 まとめ・試験  
授業のまとめをする。試験 到達目標①②③ 事前学修：試験勉強をする。(120分)事後学修：採点基準と照らし合わせる。(20分)

#### 授業成果

特別支援教育の理念や制度を理解し、障害の有無にかかわらず子どもの教育的ニーズを踏まえた支援の在り方を提案することができる。

#### 成績評価の方法

事後学修の提出課題(Google Classroom を利用して提出)(30%) 授業中のワークへの取り組み(20%) 試験(授業最終回に実施)(50%)

#### 課題(試験やレポート等)に対するフィードバックの方法

授業中や、個別(Google Classroom を利用)に対応する。

#### テキスト

特別支援教育 編著：廣瀬由美子・石塚謙二 ミネルヴァ書房 2019年

#### 課題図書・参考書

「小学校学習指導要領解説」(2017年)「幼稚園教育要領解説」(2018年)「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編」(2018年)

表2 「教育相談」のシラバス

開講年度	2021	学期	後期		
学年	3	曜日/時限		単位数	2
担当教員	山下 京子				
学部/学科	大学 人間生活学部 児童教育学科				
<b>授業形態</b>					
A：授業形態 ①講義(知識伝達) ④ディスカッション、ディベート A：グループワーク有り B：発表(プレゼンテーション)有り ICT ツール等の活用 授業の連絡に Melly を利用。課題提示・提出に Google Classroom を利用。					
<b>授業目的</b>					
【授業の目的】教育相談は、幼児、児童及び生徒が自己理解を深めたり好ましい人間関係を築いたりしながら、集団の中で適応的に生活する力を育み、個性の伸長や人格の成長を支援する教育活動である。幼児、児童及び生徒の発達状況に即しつつ、個々の心理的特質や教育的課題を適切に捉え、支援するために必要な基礎的知識(カウンセリングの意義、理論や技法に関する基礎的知識を含む)を身に付ける。					
【カリキュラム上の位置づけ】DP2(多様性)心理学的な視点から人間の心身の発達過程や多様性を理解し、子どもと子どもを取り巻く人々や自己の価値観・生き方、文化的背景の多様性を受容できる。					
【実務経験のある教員による授業科目】スクールカウンセラー、病院心理士の実務経験をもとに授業を行う。					
<b>到達目標</b>					
1	学校における教育相談の意義と理論を理解することができる。				
Learning Effort 4	学校における教育相談の意義と理論を理解し、文章にまとめることができた。				
Learning Effort 3	学校における教育相談の意義と理論を理解し、プレゼンテーションすることができた。				
Learning Effort 2	学校における教育相談の意義と理論を理解し、他者に説明することができた。				
Learning Effort 1	学校における教育相談の意義と理論を理解できた。				
2	教育相談を進める際に必要な基礎的知識(カウンセリングに関する基礎的事柄を含む)を理解することができる。				
Learning Effort 4	教育相談を進める際に必要な基礎的知識を理解し、文章にまとめることができた。				
Learning Effort 3	教育相談を進める際に必要な基礎的知識を理解し、プレゼンテーションすることができた。				
Learning Effort 2	教育相談を進める際に必要な基礎的知識を理解し、他者に説明することができた。				
Learning Effort 1	教育相談を進める際に必要な基礎的知識を理解することができた。				
3	教育相談の具体的な進め方やそのポイント、組織的な取り組みや連携の必要性を理解することができる。				
Learning Effort 4	教育相談の具体的な進め方やそのポイント、組織的な取り組みや連携の必要性を理解し、文章にまとめることができた。				
Learning Effort 3	教育相談の具体的な進め方やそのポイント、組織的な取り組みや連携の必要性を理解し、プレゼンテーションすることができた。				
Learning Effort 2	教育相談の具体的な進め方やそのポイント、組織的な取り組みや連携の必要性を理解し、他者に説明することができた。				
Learning Effort 1	教育相談の具体的な進め方やそのポイント、組織的な取り組みや連携の必要性を理解することができた。				



## 教職課程コアカリキュラムと心理アセスメントの活用

### 授業計画

- 第1章 学校における教育相談の必要性和意義  
授業の進め方についてオリエンテーションを行う。グループで、調べてきたニュースについて発表し合い、今日の小学校の置かれた状況について討論する。テキスト第1章について解説する。(講義)到達目標① 事前学修 新聞やテレビなどのニュースから、小学校に関する話題をひとつ選び、内容を調べ、発表できるようにしておく。(10分)(Google Classroom を利用)事後学修 受講の感想を書く。(10分)(Google Classroom を利用)
- 第2章 教育相談を支える心理学の理論  
グループで、「自分が目指すべき理想の教師」について発表し合い、「理想の教師像」についてまとめる。テキスト第2章について解説を加える。(講義)到達目標①事前学修「自分が目指すべき理想の教師」についてイメージしてみる。(10分)(Google Classroom を利用)事後学修 受講の感想を書く。(10分)(Google Classroom を利用)
- 第3章 教育相談におけるアセスメント  
グループで、事例1のアセスメントについて発表し合い、討論する。テキスト第3章について解説を加える。(講義)到達目標② 事前学修 事例1(テキスト p. 35)を読んで、A 君の抱える困難についてアセスメントをする。(10分)(Google Classroom を利用)事後学修 受講の感想を書く。(10分)(Google Classroom を利用)
- 第4章 心理検査とその応用  
グループで調べてきたことを発表し合う。テキスト第4章について解説を加える。(講義)到達目標② 事前学修 学校教育の場面で利用できる心理検査について調べる。(10分)(Google Classroom を利用)事後学修 受講の感想を書く。(10分)(Google Classroom を利用)
- 第5章 カウンセリングの基本技法  
グループで、WORK ①②③について発表し合い、テーマに沿って討論する。テキスト第5章について解説を加える。(講義)到達目標② 事前学修 WORK ①②③(テキスト p. 65, 69, 72)を行う。(30分)(Google Classroom を利用)事後学修 受講の感想を書く。(10分)(Google Classroom を利用)
- 第6章 幼児期・児童期の発達課題に応じた教育相談  
グループで調べてきたことを発表し合う。テキスト第6章について解説を加える。(講義)到達目標① 事前学修「ヘックマンのベリー就学前プロジェクト」(テキスト p. 85)について調べる。(20分)(Google Classroom を利用)事後学修 受講の感想を書く。(10分)(Google Classroom を利用)
- 第7章 青年期の発達課題に応じた教育相談  
グループで感想を発表し合う。テキスト第7章について解説を加える。(講義)到達目標① 事前学修「性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について(教職員向け)」(文部科学省)を読んで感想を書く。(30分)(Google Classroom を利用)事後学修 受講の感想を書く。(10分)(Google Classroom を利用)
- 第8章 いじめ問題の理解と対応  
グループで、調べてきたことを発表し合い、問題点について討論する。テキスト第8章について解説を加える。(講義)到達目標②③ 事前学修 いじめについて、新聞やテレビなどのニュースをもとに調べ、小学校の現況についてノートにまとめる。(20分)(Google Classroom を利用)事後学修 受講の感想を書く。(10分)(Google Classroom を利用)
- 第9章 不登校問題の理解と対応  
グループで、調べてきたことを発表し合い、問題点について討論する。テキスト第9章について解説を加える。(講義)到達目標②③ 事前学修 不登校について、新聞やテレビなどのニュースをもとに調べ、小学校の現況についてノートにまとめる。(20分)(Google Classroom を利用)事後学修 受講の感想を書く。(10分)(Google Classroom を利用)
- 第10章 虐待・非行問題の理解と対応  
調べてきたことをグループで発表し合い、問題点について討論する。テキスト第10章について解説を加える。(講義)到達目標②③ 事前学修 児童虐待と非行問題について、新聞やテレビなどのニュースをもとに調べ、問題点をノートにまとめる。(30分)(Google Classroom を利用)事後学修 受講の感想を書く。(10分)(Google Classroom を利用)
- 第11章 特別な支援を必要とする子どもの理解と対応  
調べてきたことをグループで発表し合う。テキスト第11章について解説を加える。(講義)到達目標②③ 事前学修 インクルーシブ教育システムについて調べる。(20分)(Google Classroom を利用)事後学修 受講の感想を書く。(10分)(Google Classroom を利用)
- 第12章 保護者支援のあり方  
調べてきたことをグループで発表し合い、問題点について討論する。テキスト第12章について解説を加える。(講義)到達目標②③ 事前学修 「モンスター・ペアレント」について調べる。(20分)(Google Classroom を利用)事後学修 受講の感想を書く。(10分)(Google Classroom を利用)
- 第13章 チーム学校で行う教育相談のあり方  
調べてきたことをグループで発表し合う。テキスト第13章について解説を加える。(講義)到達目標③事前学修 「チームとしての学校」について調べる。(20分)(Google Classroom を利用)事後学修 受講の感想を書く。(10分)(Google Classroom を利用)
- 第14章 専門機関との連携  
調べてきたことをグループで発表し合う。テキスト第14章について解説を加える。(講義)到達目標③ 事前学修 インターネット等を利用して、広島県(または身近な都道府県)の教育相談機関について調べ、発表できるようにしておく。(20分)(Google Classroom を利用)事後学修 受講の感想を書く。(10分)(Google Classroom を利用)
- 第15章 教師のメンタルヘルス  
調べてきたことをグループで発表し合う。テキスト第15章について解説を加える。(講義)到達目標③ 事前学修 「教師のバーンアウト」について調べる。(20分)(Google Classroom を利用)事後学修 受講の感想を書く。(10分)(Google Classroom を利用)
- 最終試験  
筆記試験を行う。(60分)

### 授業成果

小学生の心理的特性を理解した上で、カウンセリング・マインドを活かした、適切な教育相談を行うことができる。

### 成績評価の方法

- 評価の対象：最終試験、提出された課題、授業(グループワーク)を含む)に対する取り組み。
- 頻度：試験1回、提出課題30回、グループワーク15回。
- 評価に対する重み：試験30%・提出課題60%・グループワーク10%

### 課題(試験やレポート等)に対するフィードバックの方法

授業中や、個別(Google Classroom を利用)に対応する。

### テキスト

学校教育現場で役立つ 教育相談 教師を目指す人のために 藤原和政・谷口弘一 編著 北大路書房 2020年

### 課題図書・参考書

「生徒指導提要」(文部科学省、2010年)必要な資料等は Google Classroom で提示する。

表3 「教育アセスメント」の授業内容

到達目標	①教育アセスメントについて、基本的な考え方を理解し、適切な方法で施行することができる ②教育アセスメントの結果について、適切に、整理・分析・解釈を行うことができる。 ③教育アセスメント結果について、報告書を作成することができる。
授業計画	<p>1 オリエンテーション・教育アセスメントとは何か 授業の進め方について説明し、教育アセスメントについて解説する。到達目標① 事前学修 教育アセスメントについて、どのようなものがあるかを文献等で調べて、ノートにまとめる。(10分)(Google Classroomで提出)事後学修 配布されたプリントを読む。(10分)</p> <p>2 観察法 観察法について紹介し、施行方法について説明を行う。(講義)観察を行い、記録を作成する。到達目標① 事前学修 観察法について調べて、ノートにまとめておく。(10分)(Google Classroomで提出)事後学修 観察記録データの整理をする。(10分)</p> <p>3 観察記録の整理と分析・解釈 観察記録の整理と分析・解釈について説明する。(講義)報告書の書き方について説明する。(講義)マニュアルに従い、結果整理、分析、解釈を行う。到達目標②③ 事前学修 観察記録について、見直しをしておく。(10分)(Google Classroomで提出)事後学修 報告書を作成する。(60分)(Google Classroomで提出)</p> <p>4 面接法 面接法について紹介し、施行方法について説明を行う。(講義)ロールプレイングを行う。到達目標① 事前学修 面接法について調べて、ノートにまとめておく。(10分)(Google Classroomで提出)事後学修 ロールプレイングの記録の整理をする。(10分)(Google Classroomで提出)</p> <p>5 カウンセリングの基本 カウンセリング技法について紹介し、施行方法について説明を行う。(講義)ロールプレイングを行う。到達目標① 事前学修 カウンセリング技法について調べて、ノートにまとめておく。(10分)(Google Classroomで提出)事後学修 ロールプレイングの記録の整理をする。(10分)(Google Classroomで提出)</p> <p>6 面接の実施と記録・分析の仕方 模擬面接を行い、記録を作成する。分析の仕方を解説する。(講義)到達目標②③ 事前学修 カウンセリングの基本について見直しをしておく。(10分)(Google Classroomで提出)事後学修 報告書を作成する。(60分)(Google Classroomで提出)</p> <p>7 質問紙法による性格検査の施行(YG, 東大式エゴグラム) 質問紙法による性格検査の理論的背景について紹介し、施行方法について説明を行う。(講義)性格検査を施行する。到達目標① 事前学修 YG, 東大式エゴグラムについて調べ、ノートにまとめておく。(10分)(Google Classroomで提出)事後学修 理論的背景をノートにまとめる。(10分)(Google Classroomで提出)</p> <p>8 質問紙法による性格検査の結果整理と分析・解釈(YG, 東大式エゴグラム) 質問紙法による性格検査の結果整理と分析・解釈について説明する。(講義)報告書の書き方について説明する。(講義)マニュアルに従い、結果整理、分析、解釈を行う。到達目標②③ 事前学修 実施した心理検査の結果について見直しをする。(10分)(Google Classroomで提出)事後学修 報告書を作成する。(60分)(Google Classroomで提出)</p> <p>9 描画法による心理検査 描画法による心理検査の概要と、施行方法を紹介する。(講義)描画法による心理検査を施行する。到達目標① 事前学修 描画法による心理検査についてどのようなものがあるかを調べノートにまとめておく。(10分)(Google Classroomで提出)事後学修 描画法による心理検査の長所と短所についてまとめる。(10分)(Google Classroomで提出)</p> <p>10 描画法による心理検査の分析・解釈 描画法による心理検査の分析・解釈について説明する。(講義)検査結果を分析・解釈する。到達目標②③ 事前学修 描画法の結果の分析・解釈の仕方について、配布されたプリントを見ておく。(10分)事後学修 分析・解釈を完成させ、報告書を作成する。(60分)(Google Classroomで提出)</p> <p>11 知能検査(ウェクスラー式知能検査) 知能検査について、理論的背景を紹介し、施行方法について、DVDを用いて説明する。(講義)到達目標① 事前学修 知能検査について調べ、ノートにまとめておく。(10分)(Google Classroomで提出)事後学修 施行方法について、マニュアルを読む。(10分)マニュアルを熟読し、練習をしておく。(30分)</p> <p>12 知能検査(ウェクスラー式知能検査)の施行 知能検査を施行する。ウェクスラー式知能検査のWISC, WPPSIについて、グループで順番に実施する。到達目標① 事前学修 グループで実施する知能検査のマニュアルを熟読し、練習をしておく。(30分)事後学修 検査結果を記録用紙にまとめる。(30分)(Google Classroomで提出)</p> <p>13 知能検査(ウェクスラー式知能検査)の施行 知能検査を施行する。ウェクスラー式知能検査のWISC, WPPSIについて、グループで順番に実施する。到達目標① 事前学修 グループで実施する知能検査のマニュアルを熟読し、練習をしておく。(30分)事後学修 検査結果を記録用紙にまとめる。(30分)(Google Classroomで提出)</p> <p>14 知能検査(ウェクスラー式知能検査)の結果整理と分析・解釈 知能検査の結果の整理、分析・解釈について説明する。(講義)結果について、整理、分析・解釈を行う。到達目標②③ 事前学修 検査結果を用意しておく。(10分)(Google Classroomで提出)事後学修 分析・解釈を完成させ、報告書を作成する。(60分)(Google Classroomで提出)</p> <p>15 アセスメント報告書の書き方とフィードバックの仕方 アセスメント報告書の書き方とフィードバックの仕方について解説を行う。(講義)到達目標③ 事前学修 これまでの報告書をもとにフィードバックの仕方を覚えておく。(10分)(Google Classroomで提出)事後学修 報告書を見直し、フィードバックしやすいように推敲する。(10分)(Google Classroomで提出)</p>

行動観察や心理検査に示される子どもの認知特性に関する知識をもとにアセスメントをすることが望まれる。このようなことを考慮して開講した授業「教育アセスメント」であるが、小学校教職課程の学生の受講が見込めないならば、必修科目である「特別支援教育」「教育相談」の授業の中で扱うことも検討する必要がある。

文部科学省<sup>2)</sup>の「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」のコアカリキュラムでは「(1)特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解」の

「到達目標2)発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の心身の発達、心理特性及び学習の過程を理解している。」(p. 15)と関連して心理アセスメントを内容に含めることができると考えられる。文部科学省<sup>2)</sup>の「教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。)の理論および方法」のコアカリキュラムでは「(2)教育相談の方法」の「到達目標1)幼児、児童及び生徒の不応や問題行動の意味並びに幼児、児童及び生徒の発するシグナルに気づき把握

する方法を理解している。」(p. 25)は心理アセスメントを行うための方法について理解することを求めていると考えられる。

表1に示した授業「特別支援教育」のシラバスでは、授業3回目の「通常学級担任の気づきとアセスメント」、4回目の「発達障害の心理特性(1)LD, ADHD」、5回目の「発達障害の心理特性(2)ASD, 軽度知的障害」で心理アセスメントと心理検査を扱っている。また表2に示された授業「教育相談」では授業3回目の「教育相談におけるアセスメント」、4回目の「心理検査とその応用」でアセスメントと心理検査を扱っている。これらの授業で扱っている心理検査に知能検査も含まれているがWISC-IVに特化しているわけではない。知能検査の中でもウェクスラー知能検査は、発達障害の心理アセスメントに用いられることが多く、中でも5歳から16歳11か月までを対象とするWISC-IVについて学習することは、子どもの認知特性を知るうえで小学校教員を目指す者にとって重要な意味を持っているように思われる。

### 3. WISC-IVの因子構造

知能検査は子どもの認知特性をアセスメントする際に有効な心理検査であり、WISC-IVは発達障害のアセスメントでよく使われている知能検査の一つである。WISC-IVは、言語理解指標(VCI)、知覚推理指標(PRI)、ワーキングメモリー指標(WMI)、処理速度指標(PSI)の4つの指標があり、これら4つの指標を構成する10の基本検査により全検査IQ(FSIQ)が産出される。この4つの指標を用いて解釈が行われる。また知能研究において妥当性の高さから注目されているCHC(Cattell-Horn-Carroll)理論があり、WISC-IVにおいてもCHC理論に基づく解釈がある。小野島(2020)<sup>5)</sup>はWISC-IVの因子構造について、知能の階層構造を仮定するCHC理論により高次因子モデルや双因子モデルが用いられるようになっていることから、双因子モデルを用いた海外の研究を概観している。小野島によると確認的因子分析(Confirmatory Factor Analysis: CFA)を用いて双因子モデルを含めたモデルの比較検討をしているものが9件あり、支持されたのは双因子モデル5件、高次因子モデル2件、1次因子モデル1件、1次因子と高次因子モデルの双方1件であったことから、WISC-IVの因子構造の研究では階層性を考慮したモデルが支持される傾向にあると述べている。

Celik, Yigit, Yigit & Erden(2020)<sup>6)</sup>は、臨床群415人(知的障害230人, ADHD73人, SLD112人)と非臨床群437人を対象としてWISC-IVを実施し、因子構造と測定不変性を調べている。臨床群の年齢は6歳1か月～16歳11か

月、女兒165人、男児250人で、非臨床群は6歳1か月～16歳10か月女兒182人、男児255人であった。Celikらによる研究では、関連する4因子モデル(1次モデル)とg因子を4因子の上に置く高次階層モデル(2次モデル)を検討するために確認的因子分析(CFA)が、各群で実施された。その結果、両群においてどちらのモデルも適合することが示されたが、多母集団確認的因子分析(MG-CFA)の結果、臨床群においては1次モデルがより適合していた。このことは臨床群により適合するモデルが異なることがあるということであろうか。

繁樹・リー(2013)<sup>7)</sup>は日本版WISC-IVの標準化データに基づき、CHC理論による結晶性知能(crystallized intelligence: Gc)、視空間能力(visual-spatial abilities: Gv)、流動性知能(fluid intelligence: Gf)、短期記憶(short-term memory: Gsm)、認知的処理速度(cognitive processing speed: Gs)の5因子のCHCモデルと、WISC-IVが仮定する4因子のWISCモデルをCFAにより比較している。その結果CHCモデルの方が妥当であったが大きな差はなかったこと、高次因子を仮定するならばg因子のみを想定するモデルが適切であると示唆されたと報告している。さらに繁樹・古野(2018)<sup>8)</sup>は第2層の高次因子としてg因子が見いだされるかを2因子を想定するモデルと比較し、2因子が実質的にはほぼ同じ因子を代表していると解釈できることからg因子を示唆していると述べている。

日本版WISC-IVの解釈として一般的に使われることの多い4指標に基づくWISCモデルであるが、このモデルを拡張し一般知的能力指標(GAI)と認知熟達度指標(CPI)での解釈モデルも提案されている。桂野・山下・石崎・岡田(2019)<sup>9)</sup>は、公立小学校の通常学級に在籍し通級指導教室を利用している小学校3年生男児(事例A)と4年生女児(事例B)の2事例のWISC-IVについて、WISCモデル、拡張したGAI・CPIによるGAIモデル、CHCモデルの解釈を適用し比較している。その結果、事例AではCHCモデル、事例BではWISCモデル及びGAIモデルを適用することで認知特性をより適切に把握することができ、指導方針を決めるのに有効であったと報告している。

岡田・大谷(2021)<sup>10)</sup>はASD群177人(5歳0か月～15歳6か月)と非ASD群56人(5歳5か月～16歳6か月)に実施されたWISC-IVのCHCモデルによる因子構造の違いについて多母集団同時分析を用いて検討している。非ASD群にはLD, ADHD, 知的障害, 境界知能, 診断閾下の発達障害, 情緒と行動の障害などが含まれていた。両群で同一の因子構成が成り立つ配置不変モデル、同一の因子構成が成り立ち因子負荷も等しい測定不変モデル



ル、同一の因子構成が成り立ち「行列推理」以外の下位検査の因子負荷が等しい行列推理モデルのうち、どのモデルも適合度に大きな差はなかったが、最も適合していたのは行列推理モデルであった。ASD 群では下位検査「行列推理」が視覚空間因子(Gv)に負荷し、流動性推理因子(Gf)にはほとんど負荷しなかったこと、非 ASD 群では「行列推理」が流動性推理因子(Gf)に負荷したことが示された。岡田ら<sup>10)</sup> で用いられた日本版 WISC-IV の CHC モデルの 5 因子の下位検査構成は、Gc が下位検査「類似」「単語」「理解」、Gv が「積木模様」「行列推理」、Gf が「行列推理」「絵の概念」「算数」、Gsm が「数唱」「語音整列」、Gs が「符号」「記号探し」であった。岡田ら<sup>10)</sup> によると、下位検査「行列推理」は流動性推理を強調するために WISC-IV から導入されたが、岡田ら<sup>10)</sup> の研究結果において ASD 群では「行列推理」が流動性推理を表しにくい可能性を示したことで重要な問題を提示したと述べている。

緒方(2017)<sup>11)</sup> は IQ71~84 程度を示す境界知能児と一般知能児において WISC-IV の因子不変性が成立するかについて WISC モデルを検証している。緒方<sup>11)</sup> は、IQ が境界域で 8~16 歳の子ども 295 人(男児 195 人、女児 100 人)を境界群、IQ86~99 の子ども 262 人(男児 154 人、女児 108 人)を対照群、シミュレーションによりノルムを模して生成されたデータ数 1285 を乱数群として多母集団同時分析を行い、3 群間での測定不変モデルが成立することを明らかにした。このことから緒方<sup>11)</sup> は境界知能児に対しても一般児童と同様に WISC-IV により妥当な知能測定が可能であると結論している。

岡田ら<sup>10)</sup> も紹介しているように、11 年ぶりの改訂版となる日本版 WISC-V が 2021 年度に刊行予定である。岡田らは WISC-IV の臨床サンプルの因子構造の確認が取り組むべき課題であり、WISC-V の新しい指標得点の際に一つの資料を与えるものと述べている。

#### 4. 発達障害児の WISC-IV

発達障害児の認知特性は WISC-IV のプロフィールでどのような特徴を示すのだろうか。Alessandrelli, Di Bucchianico, Mancini, Marfisi, Bortolatto, Marchione, Pitturelli, Di Bucchianico, Vassalli, Farese, Dawe & Pezzuti(2020)<sup>12)</sup> は、知的障害を伴わない ASD と診断された 6 歳から 16 歳(平均年齢 9.81 歳)80 人(男児 64 人、女児 16 人)を臨床群とし、イタリアの WISC-IV の標準サンプルから年齢、性、両親の教育歴によりマッチングさせた 80 人の統制群と比較している。Alessandrelli らは、FSIQ、4 指標に加え、GAI と CPI を扱っている。その結果 VCI、

PRI では臨床群と統制群の差はなく、FSIQ、WMI、PSI では臨床群が有意に低かった。また追加指標では、CPI で臨床群が有意に低くなっていた。臨床群における指標間の比較では、VCI、PRI が WMI、PSI より有意に高く、FSIQ が GAI、CPI よりも有意に高く、GAI が CPI よりも有意に高くなっていた。

Stack, Murphy, Prendeville & O'Halloran(2017)<sup>13)</sup> は、ASD の診断を受けている 6 歳から 15 歳 8 か月の男児 112 人女児 22 人の計 134 人の WISC-IV 英国版を分析し、特定の認知プロフィールのパターンが先行研究と一貫して生じるかを検討した。VCI と PRI に有意な差はなく、PSI、WMI は、FSIQ より有意に低かった。個人別のディスクレパンシー分析では VCI が PRI よりも有意に低い(対象児の 25%)、PRI が VCI よりも有意に低い(28%)となっており、個々の子どもの独自のプロフィールの重要性を強調している。Alessandrelli ら<sup>12)</sup> の結果と同様に ASD 児の WISC-IV の 4 因子では PSI、WMI の低さが特徴であることが示されており、Stack ら<sup>13)</sup> も指摘するように学習上の困難を抱えていると考えられ、サポートが必要である。また VCI と PRI の比較における個人差は WISC-IV で示される ASD 児のプロフィールが一様ではないことを示していると考えられる。

Rabiee, Samadi, Vasaghi-Gharamaleki, Hosseini, Seyedin, Keyhani, Mahmoodizadeh & Kermani(2019)<sup>14)</sup> は、イラン人の 6 歳から 16 歳の高機能 ASD 児 30 人(男児 27 人女児 3 人)、年齢と性を対応させた定型発達児 30 人を対象として、WISC-IV により認知プロフィールを比較し、GARS-2(The Gilliam Autism Rating Scale-Second Edition)による ASD 症状と CPRS-RS(Conners'Parent Rating Scale-Revised Short)による ADHD 症状を調べ、認知プロフィールとの関係を検討した。ASD 群は定型発達群よりも有意に FSIQ が低く、4 つの指標においても有意に低くなっていたが、FSIQ を統制すると 4 指標の差はなかった。ASD 群では、FSIQ、WMI 得点が PSI、PRI 得点よりも有意に低く、定型発達群では、WMI 得点が FSIQ、他の 3 指標よりも有意に低くなっていた。Rabiee らの結果において PSI が先行研究とは異なり他の指標得点に比べ高いことについて、文化的要因によるのではないかと考察されている。WISC-IV の FSIQ、VCI 得点は GARS-2 の下位尺度「コミュニケーション」と有意な負の相関、WMI 得点は、下位尺度「社会的相互作用」と有意な正の相関がみられ、FSIQ、VCI、WMI 得点は、CPRS-RS の下位尺度「認知問題／不注意」と有意な負の相関がみられた。WMI 得点と「社会的相互作用」との正の相関は、WMI 得点が高いほど社会的相互作用にお



ける問題が多いということを意味しており、この点について Rabiee らは、非言語スキルの高さと社会性の問題との関連を示した先行研究をあげているが、5%水準で有意であったことから結果の解釈については慎重に扱われるべきであろう。

発達障害として ASD を取り上げた研究を紹介してきたが ADHD を対象とした研究もある。Walg, Hapfelmeier, El-Wahsch & Prior(2017)<sup>15)</sup> は、ADHD の疑いのある7歳から16歳の男児113人を、ADHD と診断された50人の ADHD 群(混合型29, 不注意型21)と53人の統制群(不安障害12, 抑うつ障害5, 適応障害13, 反応性愛着障害2, SLD10, 行為障害11)に分け、WISC-IV と時間見積もり課題を実施した。その結果、ADHD 群は統制群よりも有意に長い見積もり時間を示し、WISC-IV の PSI 得点で有意に低かった。両群の時間見積もりと PSI 得点との関係では、ADHD 群ではより低い PSI 得点の被験児はより長く正確ではない時間見積もりをしたが、統制群では有意な相関はなかった。

発達障害児の WISC-IV のプロフィールの特徴として WMI と PSI を取り上げた研究が多いことが示された。また個人のプロフィールは一様ではないことも明らかとなったが、個人のプロフィールの特徴の安定性についてはどうなのであろう。Okada, Kawasaki, Shinomiya, Hoshino, Ino, Sakai, Murakami, Ishida, Mizuno, Takayanagi & Niwa(2021)<sup>16)</sup> は、ASD と診断された子ども138人(男児108人, 女児30人)平均年齢9.2歳(SD2.4)を対象として、WISC-IV を2年以上の間隔を置いて2回実施し、再検査信頼性の検討を行っている。その結果、FSIQ の安定係数は非常に高く、4つの指標の安定係数も中程度から高い範囲内にあることが明らかとなった。対象児の1回目の WISC-IV 指標得点のプロフィールは、FSIQ, VCI, PRI, WMI は平均範囲内であったが、各指標得点間に有意差があり、PSI 得点が VCI, PRI, WMI 得点よりも低かった。2回目も各指標得点間に有意差があり、PSI 得点が VCI, PRI 得点よりも低かった。2回の各指標得点間の比較では、FSIQ, VCI 得点は増加、PRI 得点は減少、WMI, PSI 得点は変化しなかった。グループ平均レベルでは比較的低い PSI 得点と高い VCI, PRI 得点を持つことが示されたが、個人レベルでは、対象児の約半数が弱い PSI プロフィールと強い VCI または強い PRI プロフィールを持つことが示され、VCI と PRI のディスクレパンシーと PSI と他の指標間のディスクレパンシーが ASD の認知を特徴づけていることが示唆された。対象児の半数は、VCI と PRI の差がなく、さらに対象児の半数は弱い PSI を持っていないことも明らかに

なった。2回の検査の安定性係数は、FSIQ, VCI, WMI で高く、PRI と PSI で他の指標よりもわずかに低くなっていた。対象児の年齢により5～7歳児, 8～10歳児, 11～14歳児の3群で比較したところ、PRI で11～14歳児群が他の年齢群よりも安定係数が高く、WMI で5～7歳児群が他の年齢群よりも低く、PSI で5～7歳児群が11～14歳児群よりも低くなっていた。

岡田(2019)<sup>17)</sup> は、ASD の WISC-IV のプロフィールについて検討した一連の研究結果を報告し、WISC で ASD 特性の把握は可能かを検討している。岡田によると、ASD 群のプロフィールは様々であり、ASD 特性と WISC-IV プロフィールの関係は定量的なエビデンスはなかった。また CHC 理論による WISC プロフィールから検討すると7つのサブタイプが認められ、Gs, Gf が弱いケースが多くみられるが反対のケースも少なからずいたと指摘している。WISC-IV で示される認知プロフィールは多様であることを考慮し、岡田<sup>17)</sup> の忠告に従い、検査結果を子どもや保護者、支援者が活かすことのできるようにフィードバックすることを心掛ける必要があると考えられる。

## 5. 発達障害と特別支援教育

岡田・岡田・森村・中村・山下・桂野(2020)<sup>18)</sup> は、東京都2校、横浜市1校、札幌市1校の公立小学校の通級指導教室4校でソーシャルスキル指導(social skill training: SST)を受けている小学生182人を対象とした実態調査を行っている。4校の通級指導教室は ADHD や ASD の発達障害のある児童を対象としており、WISC-IV のデータは117人から得ることができた。男女比は151人:31人で男児が多く、東京都の通級2校は2～3時間の半日通級および4時間以上の1日通級を基本、札幌市の通級は週1単位時間44人、月2単位時間20人であり、横浜市の通級は週2単位時間を基本としていた。ソーシャルスキル尺度(SS尺度:岡田, 2003)<sup>19)</sup>の結果は、「集団行動」「セルフコントロール」「仲間関係」「コミュニケーション」の4つの下位尺度の平均値が標準値を下回っていた。通級児童の平均IQは102.3(標準偏差SD=14.3)であり標準的で正規分布を示していたが、105～110の範囲が最も人数が多く、115以上35人(19.2%)、130以上7人(19.2%)で、知的に高い者がやや多いと言えた。岡田ら<sup>18)</sup>は通級指導教室では潜在的に知的に高いギフテッドと発達障害の twice exceptional (2E)を対象にしている現状があると指摘している。また117人の WISC-IV の FSIQ の平均値100.7(SD15.0), VCI103.5(17.2), PRI103.5(15.6), WMI97.4(15.5), PSI95.3(16.8)であり、VCI と PRI が

WMIとPSIよりも高い傾向にあった。SS尺度の下位尺度「コミュニケーション」とWISC-IVのFSIQ、4指標との間の有意な正の相関も報告された。

小泉(2016)<sup>20)</sup>は、WISC-IVを用いて知的側面からのギフトド(知的ギフトド)同定を試み、WISC-IVに示される認知のアンバランスと知的ギフトドが抱える生きづらさとの関連を検討している。小泉は「日本版 WISC-IV理論・解釈マニュアル」<sup>21)</sup>の臨床群研究における知的ギフトドを指標として、コロラド州にあるギフトド研究所のデータ<sup>22)</sup>を照合し、高いVCIとPRIに比べて平均的なWMIとPSIという共通点を見出している。また小泉の自験例6人の臨床群においてFSIQと4つの指標の合成得点に加え、GAIとCPIを算出したところ高いGAIと平均的なCPIを示した。小泉は、こうした認知のアンバランスが学習困難だけでなく注意や集中の困難、完璧主義による集団の場での不適応感を生み出していると指摘し、個々のニーズに応じた特別支援教育が必要であると述べている。小泉(2019)<sup>23)</sup>は、①WISCの分析とアセスメント、それに基づいた個別教育プログラム(IEP)の作成と学習支援、②子どもとスタッフの関係形成と居場所づくりの2点を特徴とする「土曜教室」での取り組みを紹介し、特別支援教育における新たな理解と支援の対象としてギフトドを位置付けることを主張している。

宮尾(2019)<sup>24)</sup>は、発達障害が不登校の要因として重要であることが注目されるようになったが、2E(twice-exceptional)の子どもに不登校の割合が多く認められることは知られていないと述べる。宮尾は、WISC-IVの下位項目間に有意差がある場合に適応障害があり不登校が続いた2事例の合成得点プロフィールを図示している。宮尾は教育現場における2Eの子どもたちへの適切な理解と取り組みの必要性を強調している。

特別支援教育では個々の子どものニーズに応じた支援が求められており、通常学級に在籍する子どもを対象とする際に、WISC-IVのような認知的特徴を示す心理検査によるアセスメントは有効であると考えられる。認知的特徴に注目することで、発達障害はもちろんのこと、ギフトドと発達障害のある2Eや境界知能の子どもなど、これまで適切な理解と対応が届きにくかった子どもたちについても支援の対象とすることが可能となってくる。個々の子どもの特別なニーズという観点からは、障害はないが特別の教育的ニーズのあるとされる、母国語や貧困の問題などを抱えた子どもについても通常学級の教員は配慮する必要を求められている。このような場合においても、その子どもの認知的特徴を心理検査を含め様々な方法を用いて把握することは、アセスメントをする上

で必要なことであり、適切な対応と支援の在り方につながることになると考えられる。

## 6. おわりに

丹野(2020)<sup>25)</sup>は、教職課程コアカリキュラム「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の内容について検討を行っている。丹野はコアカリキュラムの懸念として、内容の広範さと担当教員の適格性を挙げている。丹野によると通常学校に在籍すると予想される多様な教育的ニーズのある児童生徒を対象とするために扱う内容が多くなっており、コアカリキュラムの内容をもう少し絞り込むなどの工夫が必要ではないかと述べている。また教員の適格性については、課程認定委員会から示された審査の考え方に沿うと、担当者の専門とする障害種や指導分野により教授内容が変わる可能性をあげている。この点については、筆者の担当する授業「特別支援教育」にも当てはまり、授業で扱う内容は教職課程コアカリキュラムに沿っているものの、筆者自身の専門が臨床心理学であることから小学校SCとしての体験を踏まえた事例の紹介など発達障害に関する題材を多く扱うことになる。丹野は4つの他大学のシラバスを紹介し、教職課程コアカリキュラムの到達目標(1)-2)「発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の心身の発達、心理的特性及び学習の過程を理解している。」と(1)-3)「視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱等を含む様々な障害のある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難について基礎的な知識を身に付けている。」(文部科学省)<sup>2)</sup>に該当する内容が多くを占めていること、大学によりこれら2つの重点の置き方が異なることを指摘している。丹野は、到達目標(1)-2)に関する内容に重点を置いている大学は小中学校の実態に応じたシラバス構成をとらえることもできると述べている。

教職課程コアカリキュラム「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」(1単位以上修得)は新たに独立した事項として設けられたものであり、特別支援教育を専門とする教員が担当するのが理想的なのであろうが、対応できる大学ばかりではないのも実情であろう。教職課程において、子どもの教育的ニーズが多様であることを理解し、一人ひとりの子どもの教育的ニーズに応じて特別の教育的支援を行うことが特別支援教育であるという視点を学生が持つことが狙いであると考えられる。特に多様性の理解という点では臨床心理学の専門性を活かすことができるのではないかと考えられた。

授業内容で知能検査など心理検査を含む心理アセスメ

ントを扱うことについて、教職科目「特別支援教育」では知的障害や発達障害に関連させて取りあげるだけでなく、境界知能や2Eについても積極的に取り上げることが必要であると考えられる。また、アセスメントが次のステップ、例えば具体的な対応や個別教育支援計画の立案などにつながるように示したい。教職科目「教育相談」（小学校教職課程）においては、知能研究の最近の動向などを踏まえ、子どもの認知的特徴を把握するための方法の一つである WISC-IV について取り上げ、子どもの抱える「生きづらさ」を WISC-IV に示された子どもの認知特性から考える機会を提供したい。小学校教員を目指す学生が、WISC-IV に関する基礎的な知識を理解することは、通常学級に多く在籍する発達障害の子どもたちへの理解へとつながり、実際に小学校教員となった時に適切な支援を行うことができるのではないかと期待される。

## 引用文献

- 1) 文部科学省 ([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoin/1414533.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/1414533.htm)) (2021年11月1日)
- 2) 文部科学省 教職課程コアカリキュラム ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm)) (2021年11月1日)
- 3) 文部科学省初等中等教育分科会 2012(平成24年7月23日)共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告) ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm)) (2021年11月1日)
- 4) 五浦哲也 大学の教職課程における特別支援養育の講義の重要性に関する試行的研究—通常の学級の教員を目指す学生の講義前後の変容. 北海道情報大学紀要, 30, 1, 55-74, 2018.
- 5) 小野島昂洋 双因子モデルを用いた WISC-IV の因子構造の研究—海外における研究動向と日本版の予備的分析. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 27, 2, 149-160, 2020.
- 6) Celik, C., Yigit, I., Yigit, M. G. & Erden, G. Examining the factor structure of the WISC-IV in clinical and non-clinical samples: a multiple-group confirmatory factor analysis. *Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 33, 3, 296-309. 14p. DOI: 10.14744/DAJPNS.2020.00094. 2020.
- 7) 繁榎算男・ショーンリー CHC 理論と日本版 WISC-IV の因子構造—標準化データによる認知構造の統計学的分析. 日本版 WISC-IV テクニカルレポート # 8. 日本文化科学社. 2013. ([https://www.nichibun.co.jp/documents/kensa/technicalreport/wisc4\\_tech\\_8.pdf](https://www.nichibun.co.jp/documents/kensa/technicalreport/wisc4_tech_8.pdf)) (2021年11月1日)
- 8) 繁榎算男・古野公紀 WISC-IV データの知能の因子構造. 日本行動計量学会大会抄録集, 46, 0, 250-251, 2018.
- 9) 桂野文良・山下公司・石崎滉介・岡田智 日本版 WISC-IV において CHC モデルと GAI モデルの解釈が有効であった事例. 子ども発達臨床研究, 13, 59-68, 2019.
- 10) 岡田智・大谷和大 日本版 WISC-IV 及び WPPSI-III の臨床群における因子構造—自閉症スペクトラム障害の有無における多母集団因子分析による検討. 子ども発達臨床研究, 15, 1-10, 2021.
- 11) 緒方康介 境界知能児における WISC-IV モデルの因子不変性. 教育心理学研究, 65, 4, 466-476, 2017.
- 12) Alessandrelli, R., Di Bucchanico, C., Mancini, V., Marfisi, D., Bortolatto, T., Marchione, C., Pitturelli, L., Di Bucchanico, M. E., Vassalli, A., Farese, M., Dawe, J. & Pezzuti, L. Intelligence profiles of children and adolescents with high functioning autism spectrum disorder. *BPA-Applied Psychology Bulletin (Bollettino di Psicologia Applicata)*, 68, 287, 43-54. DOI: 10.26387/bpa.287.4. 2020.
- 13) Stack, K., Murphy, R., Prendeville, P. & O'Halloran, M. WISC-IV UK profiles of children with autism spectrum disorder in a specialist autism service. *Educational & Child Psychology*, 34, 2, 40-53, 2017.
- 14) Rabiee, A., Samadi, S. A., Vasaghi-Gharamaleki, B., Hosseini, S., Seyedin, S., Keyhani, M., Mahmoodizadeh, A. & Kermani, F. R. The cognitive profile of people with high-functioning autism spectrum disorders. *Behavioral Sciences*, 9, 20. DOI: 10.3390/bs9020020. 2019.
- 15) Walg, M., Hapfelmeier, G., El-Wahsch, D. & Prior, H. The faster internal clock in ADHD is related to lower processing speed: WISC-IV profile analyses and time estimation tasks facilitate the distinction between real ADHD and pseudo-ADHD. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26, 10, 1177-1186. 10p. DOI: 10.1007/s00787-017-0971-5. 2017.
- 16) Okada, S., Kawasaki, Y., Shinomiya, M., Hoshino, H., Ino, T., Sakai, K., Murakami, K., Ishida, R., Mizuno, K., Takayanagi, M. & Niwa, S. Long-term stability of the WISC-IV in children with autism spectrum disorder. *International Journal of School & Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1930307>. 2021.
- 17) 岡田智 Wechsler 検査で ASD 特性は把握できるのか—PARS と WISC の統計分析を通して. 児童青年精神医学とその近接領域, 60, 1, 2-6, 2019.
- 18) 岡田智・岡田克己・森村美和子・中村敏秀・山下公司・桂野文良 大都市の通級指導教室で社会性指導を受けている子どもたちの実態調査：WISC-IV プロフィール、自己理解、ソーシャルスキルの関連について. 子ども発達臨床研究, 14, 23-31, 2020.
- 19) 岡田智 指導のためのソーシャル・スキル尺度作成の試み—社会的コンピテンスの視点からの LD 支援. LD 研究, 12, 1, 56-64, 2003.
- 20) 小泉雅彦 認知機能にアンバランスを抱えるこどもの「生きづらさ」と教育：WISC-IV で高い一般知的能力指標を示す知的ギフト群. 北海道大学大学院教育学研究



- 院紀要, 124, 145-151, 2016.
- 21) Wechsler, D. 日本版 WISC-IV刊行委員会訳編 日本版 WISC-IV理論・解釈マニュアル. 日本文化科学社. 2010.
- 22) Silverman, L. K., Gilman, B. & Falk, R. Who are the gifted using the new WISC-IV? Paper presented at the 51st annual convention of the National Association for Gifted Children, Salt Lake City, UT. Retrieved May 30, 2008.
- 23) 小泉雅彦 学習に困り感を抱える子どもを支える一土曜教室の成果からギフテッド支援を考える. 札幌学院大学心理学紀要, 2, 1, 29-36, 2019.
- 24) 宮尾益知 発達障害と不登校—社会からの支援がない子どもたち: 2Eの観点から. リハビリテーション医学, 56, 6, 455-462, 2019.
- 25) 丹野傑史 教職課程コアカリキュラムの検証—特別の支援を必要とする幼児, 児童及び生徒に対する理解について. 長野大学紀要, 41, 3, 27-36, 2020.