

[研究ノート]

発達障害が疑われる児童生徒の教育心理臨床における WISC-V の活用

渡邊 雅俊

【要旨】

発達障害が疑われる児童生徒の教育的判定や診断において最も重要な心理検査である WISC-V が2022年に刊行された。本稿では、WISC-Vの主要指標である「言語理解指標」「視空間指標」「流動性推理指標」「ワーキングメモリー指標」「処理速度指標」における「困難の背景の理解」と「支援の方針」を整理し、教育心理臨床において、どのように活用するのかについて考察した。発達障害の疑われる児童生徒本人、保護者、教員に対する面接・相談の第1段階では、それぞれの体験と「困難の背景の理解」をつなぎ、自己理解や子ども理解を促進する。第2段階は「支援の方針」に基づき、本人の自助の方法や保護者の家庭での関わり、教員の学習指導や生活指導への助言に活かすことを提言した。

【キーワード】

発達障害が疑われる児童生徒 WISC-V 教育心理臨床 アセスメント 面接・相談

はじめに

インクルーシブ教育の推進のもと特別支援教育が拡充し、所謂「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒」（文部科学省，2012: 以下，発達障害が疑われる児童生徒）の認知が高まった。このような児童生徒が、クラスに8.8%ほど在籍する可能性があると報告され（文部科学省，2022）、早期からの専門的支援の必要性が認知されつつある。通常学級の教員の多くは、学習や行動面における合理的配慮に取り組んでいる（渡邊・大久保・岡本・古川，2015）。また、通級による指導を受ける児童生徒も16万人を超えており、この10年間で3倍近くに増えている（文部科学省，2022）。

発達障害が疑われる児童生徒における教育相談や校内専門委員会等での適切な教育支援の場の検討、若しくは医療機関における診断の際に、欠かせない情報となっているのが、WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children: 児童用ウェクスラー知能検査) の結果である（日高・金沢・小田，2022; 久保・楨原，2019）。これは、主に学童期の知能水準や認知能力の測定において、世界中で最も使用されている心理検査である。この最新版が、日本版児童用ウェクスラー知能検査第5版「Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition」（以下，WISC-V）として、2022年2月に刊行された（Wechsler，2014a; 2014b. 日本版WISC-V刊行委員会，2022a; 2022b）。WISC-Vの

開発は、近年の有力な知能モデルである Cattell-Horn-Carroll 理論 (Carroll, 1993) や、神経発達学、ワーキングメモリー研究の成果を取り入れ、理論的洗練を目指した新しい視点の導入や、いくつかの変更点がある (Wechsler, 2014b)。

スクールカウンセラーや心理・教育相談員等の教育心理臨床に携わる職員は、検査の実施と結果報告書の作成を行い、自らの面接や相談に用いることに加え、本人と保護者、教員に説明することが求められる。本稿では、その際に有用な情報となる WISC-V の結果の解釈に基づく支援の方針を整理し、その活用について考察する。

WISC-V の概要

1. WISC-V の構成 (日本版 WISC-V 刊行委員会, 2022b)

Table 1 は、WISC-V を構成する 16 の下位検査における検査方法と主な評価内容である。Figure 1 に示す通り、全検査 IQ は、次の「5 主要指標 (7 下位検査)」で算出が可能である。それらは「言語理解 (類似・単語)」「視空間 (積木模様)」「流動性推理 (行列推理・バランス)」「ワーキングメモリー (数唱)」「処理速度 (符号)」から成る。主要指標 (下位検査) の構成は「言語理解 (類似・単語)」「視空間 (積木模様・パズル)」「流動性推理 (行列推理・バランス)」「ワーキングメモリー (数唱・絵のспан)」「処理速度 (符号・記号探し)」である。補助指標は、5 尺度 (12 下位検査) で構成されている。それらは「量的推理 (バランス・算数)」「聴覚ワーキングメモリー (数唱・語音整列)」「非言語性能力 (積木模様・パズル・行列推理・バランス・絵のспан・符号)」「一般知的能力 (類似・単語・積木模様・行列推理・バランス)」「認知熟達度 (数唱・絵のспан・符号・記号探し)」である。日本版 WISC-V 刊行委員会 (2022b) は、全検査 IQ と主要指標に用いる 10 の主要下位検査に二次下位検査の「語音整列」「算数」の 2 つを加えると、補助指標まで算出できるので、全部で 12 の下位検査の実施を推奨している (Table 1)。このことで、児童生徒の評価に利用できる 11 指標が得られる (Figure 1 の網掛け部分)。

2. WISC-V の改定の要点

WISC-V の前版の WISC-IV (日本版児童用ウェクスラー知能検査第 4 版) の日本版は、2010 年に刊行された。ここでは、従来の鍵概念であった「言語性 IQ」と「動作性 IQ」は廃止され、一般的な知能水準を表す全検査 IQ に統合された。また、特定の認知領域の知的機能として「言語理解」「知覚推理」「ワーキングメモリー」「処理速度」の 4 指標得点を 10 の下位検査から算出できるようになった (Wechsler, 2003a; 2004b, 日本版 WISC-IV 刊行委員会, 2010a; 2010b)。

今回の WISC-V の改定において、次の要点が指摘されている (上野, 2022a; 上野, 2022b)。まず、主要下位検査のうち 7 つの下位検査を実施するだけで、全検査 IQ を算出できる。児童生徒の知的発達水準を把握したい場合での利便性が高くなった。次に、評価の視点が増え、日本版 WISC-V 刊行委員会 (2022b) の推奨する 12 の下位検査を実施することで、11 の指標を得られる。

WISC-IVより主要指標が1つ増えて5となり、これらのプロフィールに付加的な情報を与える5つの補助指標が設定されたことで、更に詳細な解釈が可能になる。例えば、主要指標において不自然な差異が出たり、児童生徒の検査中の行動に特異性が観察されたりした場合の情報を取得できる。また、学習障害の判断には、学力の弱みに関連する認知処理過程を特定することが求められる（Hale, Flanagan, & Naglieri, 2008）ため、WISC-Vの補助指標は有益である。このように、発達障害が疑われる児童生徒の教育心理臨床において欠かせないアセスメントの機能が向上したと言える。なお、WISC-VはWISC-IVと同様に、原版は6歳から適用されるが、日本版では就学時検診でのニーズをふまえて、5歳からの評価が可能である。

Table 1 WISC-Vの下位検査における検査方法と主な評価内容

下位検査	カテゴリー	検査方法	検査の主な評価内容
類似*	主要下位検査	共通のもの、共通の概念をもつ2つの言葉を口頭で提示し、それらのものや概念がどのように類似しているかを答えさせる。	「言語概念形成」「抽象的推理」など
単語*	主要下位検査	絵の課題は、検査冊子に描かれた絵の名称を答えさせ、語の課題では単語を読み上げてその意味を答えさせる。	「単語知識」「言語概念形成」など
積木模様*	主要下位検査	手本となる模様の図版を提示し、2色の積木を用いて制限時間内に同じ模様を作らせる。	「抽象的視覚刺激の分析と統合の能力」など
行列推理*	主要下位検査	一部分が空欄になっている行列または系列が描かれた図版を見せ、選択肢から行列や数列を完成させるのに最も適切なものを選ばせる。	「流動性知能」「広範な視覚性知能」「分類能力」「空間能力」「部分と全体に対する知識」「同時処理」など
バランス*	主要下位検査	重りの一部が隠されているばかり（天秤ばかり）を見せ、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ばれる。	「量的流動性推理」「機能的推理」など
数唱*	主要下位検査	一連の数字を読んで聞かせ、それと同じ順番（順唱課題）、逆の順番（逆唱課題）、昇順に並べ替えた順番（数整列課題）でその数字を言わせる。	「情報の登録」「短時間の焦点的注意」「聴覚識別」「聴覚リハーサル及び聴覚ワーキングメモリー」など
符号*	主要下位検査	見本を手がかりとして、幾何学図形または数字と対になっている記号を制限時間内に書き写させる。	「処理速度」「視覚的短期記憶」「手続き的および偶発的学習能力」「視覚と運動の協応」など
パズル*	主要下位検査	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ばれる。	「視空間推理が求められる非動作性の知的構成能力」「心的回転」「視覚ワーキングメモリー」「部分と全体関係の理解」「抽象的な視覚刺激を分析・統合する能力」など
絵のスパン*	主要下位検査	刺激ページに描かれた1つ以上の絵を決められた時間見せ、回答ページにある選択肢から、その絵を選択させる。	「視覚ワーキングメモリー」「ワーキングメモリー・キャパシティー」など
記号探し*	主要下位検査	左側の刺激記号が右側の記号グループにあるかどうかを制限時間内に判断させる。	「視覚認知と判断/反応速度」「視覚的短期記憶」「視覚と運動の協応」「抑制制御」「視覚弁別」「持続的注意」「流動性知能」など
語音整列*	二次下位検査	一連の数字と仮名を読んで聞かせ、数字は昇順に、仮名は五十音順に並べ替えて言わせる。	「継次処理」「定量的原則または五十音順の原則に基づいて刺激を比較する能力」「ワーキングメモリー・キャパシティー」「心的操作」「認知的柔軟性」など
算数*	二次下位検査	算数の課題を提示し、制限時間内に暗算で答えさせる。	「ワーキングメモリー」「数的推理能力」「継次処理」「流動性推理」「量の推理と知識」など
知識	二次下位検査	一般的知識に関する質問をして、それに答えさせる。	「一般的事実に関する知識を獲得し、保持し、引き出す能力」など
絵の概念	二次下位検査	2～3段なる複数の絵を提示し、それぞれの段から共通の特徴のある絵を1つずつ選ばれる。	「流動性/帰納的推理」「視覚知覚再認と処理」「概念的思考」など
絵の抹消	二次下位検査	不規則に配置した、あるいは規則的に配置したさまざまな絵の中から、制限時間内に動物の絵を探して線を引かせる。	「視覚認知処理および意思決定」「視覚的探索能力」「才覚再認と識別」など
理解	二次下位検査	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に関する一連の質問をして、答えさせる。	「言語的推理と言語概念化」「言語理解と言語表現」「経験を利用する能力」「実践的知識と判断を表現する能力」など

※日本版 WISC-V 刊行委員会によって実施が推奨されている下位検査。

但し、日本版は、原版と比較して、関連指標と呼ばれる新指標が設定されなかったことや、紙媒体を使わず、検査者と受検者が同期したタブレットを介し、検査を行うことができる Q-interactive というアセスメントシステムが導入されていないといった課題が残されている。また、各国の翻訳版では、主要指標の根拠となる 5 因子解が妥当でない可能性が示されており (McGill, Ward, & Canivez, 2020)、日本版での検証が求められる。

全検査IQ (Full-Scale IQ : FSIQ)				
言語理解	視空間	流動性推理	ワーキングメモリー	処理速度
類似 単語	積木模様	行列推理 バランス	数唱	符号
主要指標				
言語理解	視空間	流動性推理	ワーキングメモリー	処理速度
類似 単語	積木模様 パズル	行列推理 バランス	数唱 絵のспан	符号 記号探し
補助指標				
量的推理	聴覚ワーキングメモリー	非言語性能力	一般知的能力	認知熟達度
バランス 算数	数唱 語音整列	積木模様 パズル 行列推理 バランス 絵のспан 符号	類似 単語 積木模様 行列推理 バランス	数唱 絵のспан 符号 記号探し

Figure 1 WISC-V の評価の枠組み

WISC-V の結果の解釈に基づく支援の方針

1. 解釈手続き

WISC-V の結果を教育心理臨床に活用するためには、検査した結果を適切に解釈したうえで、それに基づいた支援の方針を明らかにする必要がある。ここでは、まず全体の流れを把握するために、結果を解釈する手続きを示す。Figure 2は、WISC-IV の結果を解釈する手続きについて、日本版 WISC-V 理論・解釈マニュアル（日本版 WISC-V 刊行委員会, 2022b）に基づいて作成したものである。検査結果を解釈するにあたり、受検者の相談内容から得られた主訴を理解しなけれ

ばならない。また、評価が具体的にどのような目的で行われたのかを把握し、解釈に必要な情報も得ておく必要がある。次に、全検査IQと主要指標について、主要プロフィール分析を行う。これは、①全検査IQの解釈、②各主要指標の解釈、③指標レベルの強みと弱みの評価、④指標レベルの対比較の評価、⑤下位検査レベルの強みと弱みの評価、⑥下位検査レベルの対比較の評価の順で構成されている。主訴や評価の目的、主要プロフィール分析の結果において、さらに詳しく検討すべき事項がある時に、補助プロフィール分析を実行する。これは、①各主要指標の解釈、②指標レベルの対比較の評価、③下位検査レベルの対比較の評価、④プロセス分析、⑤プロセス観察、⑥対比得点の評価で構成されている。これらの実施は任意であり、必要性に応じて一部、若しくは複数を組み合わせて分析する。

解釈の前提	主要プロフィール分析	補助プロフィール分析
①相談内容（主訴）の把握 ②評価の目的の把握 ③解釈に必要な情報の把握 ・ 既往歴、教育歴、心理社会的経歴、直接的な行動観察、過去の検査記録、検査時の質的側面、関連検査の結果	①全検査IQの解釈 ・ 値、信頼区間、記述分類 ②各主要指標の解釈 ・ 値、信頼区間、記述分類 ③指標レベルの強みと弱みの評価 ・ 有意差判定値、標準出現率 ④指標レベルの対比較の評価 ・ 有意差判定値、標準出現率 ⑤下位検査レベルの強みと弱みの評価 ・ 有意差判定値、標準出現率 ⑥下位検査レベルの対比較の評価 ・ 有意差判定値、標準出現率	①各主要指標の解釈 ・ 値、信頼区間、記述分類 ②指標レベルの対比較の評価 ・ 有意差判定値、標準出現率 ③下位検査レベルの対比較の評価 ・ 有意差判定値、標準出現率 ④プロセス分析 ・ 有意差判定値、標準出現率 ⑤プロセス観察 ・ 反応の標準出現率 ⑥対比得点の評価 ・ 対照課題の評価点

Figure 2 WISC-Vの解釈手続き

WISC-Vの結果は、2種類の得点で記述される。1つは評価点で、平均を10、標準偏差を3とする得点であり、下位検査得点とプロセス得点で使用される。下位検査の評価点の合計である合成得点は、標準得点である。これは平均を100、標準偏差を15としており、全検査IQと各指標の値として用いられている。WISC-Vでは、結果の標準的な分類記述として、130以上「極めて高い」、120～129「非常に高い」、110～119「平均の上」、90～109「平均」、80～89「平均の下」、70～79「非常に低い」、69以下「極めて低い」が推奨されている。また、「強み」と「弱み」の判定では、まず各主要指標得点と下位検査評価点の平均値を比較得点として算出する。その得点との差が統計的に有意で正の値であれば「強み」、負の値であれば「弱み」とする。

2. 全検査IQの解釈

全検査IQは、児童生徒の全般的な知的発達水準を示し、知能の測定値として最も頑健な指標である（Wechsler, 2014b）。発達障害が疑われる児童生徒の場合、知的障害との判別に重要な目安となり、「平均」以上であることが基準となる。また、著者の臨床経験では、小学校児童の場合、

発達障害が疑われても、WISC を実施すると全検査IQが「平均の下」や「非常に低い」に該当することは珍しくない。従って、児童の知的発達水準を分かりやすく説明しながら、保護者と教員の障害理解を促し、特別支援教育の対象として認識して貫うための情報として活用することが大切である。WISC-V では、7つの下位検査で算出できるので、習熟した検査者であれば20～30分程度で検査を終了できる。但し、全検査IQの結果だけの使用は、推奨できない。松田（2013）が指摘するように、下位検査の評価点や主要指標の得点に差異が見られるプロフィールの場合、全検査IQだけで解釈すると、児童生徒の特性を見落としてしまうことになる。また、主要指標が評価できなければ、支援の手がかりを得ることができず、アセスメントの役割を果たせなくなる。そのため、発達障害が疑われる児童生徒を対象とする場合、全検査IQ単独の解釈は避けなければならない。

3. 主要指標の解釈に基づく支援の方針

Beall, Holdnack, Saklofske, & Weiss（2016）は、従来のWISCを用いた臨床研究の蓄積から、WISC-Vの主要指標の解釈に基づく支援の方針を提案している。この研究では、検査結果で「弱み」と判定された主要指標に対する有効な「指導上の配慮」と「環境の配慮」が指摘されている。主要指標の「弱み」は、検査を受けた児童生徒の学校不適応の主たる要因になっていることが多い。従って、個別指導計画を策定するにあたり要点となる情報であると考えられる。但し、この情報には、アメリカにおける学校内の特別支援教育や心理、言語、運動の専門家（大学修士号以上の有資格者）に向けた支援の方針も含まれている。そのため、主に教員や非常勤の教育心理臨床に携わる職員が支援する日本の学校教育の実情をふまえると、実践が難しい方針も見られる。そこで、筆者の臨床経験に基づいて、我が国の実情に応じた学習指導や生活指導を想定した内容に改編した。なお、本稿では、主要指標の解釈は、「①困難の背景の理解」と捉えている。その下段には、このような理解に基づいた「②支援の方針」のレポーターを提示した。

（1）言語理解指標

- ①困難の背景の理解：言語理解は、語彙の豊かさや習得知識といった結晶化された知識や、言葉で推理する能力を反映する指標である。この指標得点が低い児童生徒は、言葉を理解したり、言葉で表現したりすることに困難を抱える傾向がある。具体的には以下の通りである。
- 言葉の意味を理解するための語彙力が乏しい、若しくは、正しい言葉の意味を用いた思考やその表現が制限されている。
 - 相手の発した言葉を聞き入れることは可能であるが、その内容を十分に理解することや、背景や文脈を考慮することは困難である。
 - 日本語での顕著な困難は、英語でも同様の傾向を与える。
 - 言葉を記憶することは可能である一方、その言葉を教科学習の問題解決に使用することは限られてしまう。そのため、自分の意見やアイデアを口頭で表現することが苦手である。

②支援の方針：言語理解指標が「弱み」と判定された児童生徒の支援の方針は、以下が考えられる。

【指導上の配慮】

- 指導に用いる言語は、できるだけ簡素で少なくする。
- 新しく学ぶ言葉は、その意味を説明してから授業を行う。また、ノートにその意味を書き込む場所やページを用意させる。それらをリスト化し、定期的に復習するように指導する。
- 新しく学ぶ言葉は、それに関連する情報や既知の言葉と関連付けて教える。
- 会話する際に年齢相応の言葉の使い方や構文のお手本を示し、その場で繰り返して発言させてみる。
- 辞書を使って言葉の意味を調べたり、類語辞書で同義語や関連語を調べたりする方法を教える。授業中も使うように指導する。
- 話を理解できたかどうか確認し、できていない場合は、簡単な言葉での言い換え、言葉の意味の補足、話を分解し、短くして伝える。
- 話をする際、十分に理解できなかつたら、質問して説明を求めるように教える。
- 言葉だけの説明をなるべく避け、絵、グラフ、チャート、地図、ダイアグラム、フローチャート、ロジックモデル、セマンティックウェビングマップ等の視覚的の手がかりを利用する。
- 聞いた内容を視覚的にイメージできるように指導する。例えば、理解の手がかりとして、自分で絵や図を描く方法を教える。
- 板書や教員の説明を記録し、家庭学習において、親や家庭教師から支援を受けられるようにする。

【環境の配慮】

- 教員の近くに座らせ、同級生の話し声や騒音源から遠ざけるようにする。
- テストや重要な指示を開始する前に、これから何をするのか理解しているか点検する。
- 発表の時には、言葉を使った説明を減らし、図表やイラストといった視覚的表現を中心に伝えるよう助言する。

(2) 視空間指標

①困難の背景の理解：視空間は、視覚的情報を詳細に分析し、空間関係の推理や把握の能力を反映する指標である。この指標得点が低い児童生徒は、視覚的情報を意味のあるパターンに整理することや、そのパターンがどのように変化するかを理解することが苦手な傾向がある。具体的には以下のとおりである。

- 頭のなかで視覚的イメージを形成することが不得意である。
- 左右の区別がなかなか覚えられない。
- 簡単な視覚的パターンを操作したり、記憶したりすることが困難である。
- 空間内で物体を変えたり回転させたりするとどのように見えるかといった物体や視覚的パター

ンの内的操作が困難である。

- 分断された、曖昧な、あるいは部分的に隠された視覚的な情報パターンを、意味のある全体として結合することが困難である。
- 空間的なフィールドやパターンを通過する経路を見つけることが困難である。
- 長さや距離を測定せずに推定したり比較したりすることが困難である。
- 幾何学、微積分、その他の高等数学の概念を理解することが困難である。
- 文字の形やパターンを覚えるのが難しい。
- 図表や地図、設計図などを読み、必要な情報を取り出すことが難しい。
- 机の上やロッカー、自宅の部屋など、空間の中で物を並べることが難しい。
- 視覚的情報の細かい部分や複雑な組み合わせを読み取ることが難しい。
- 黒板のような一定の距離がある地点で見た情報、若しくは教科書のような手元にある地点からの情報でさえ記憶することが難しい。

②支援の方針：視空間指標が「弱み」と判定された児童生徒の支援の方針は、以下が考えられる。

【指導上の配慮】

- 多くの視覚的操作が必要な教材はなるべく避け、明確な言葉による指示に置き換える。
- 新しく学ぶスキルや概念、課題は、言葉で丁寧に説明する。
- 組み立てや位置関係の把握を必要とするような作業には、言葉による説明や手がかりを与える。
- 組み立てや位置関係の把握を必要とするような作業を与えられた時に、自分で言葉を利用しながら進めるように励ます。
- 算数や数学の問題解決で、罫線や図表、図式に頼らず、言語化して考えるように促す。
- 板書の速さや正確さを求めず、時間を余分にとる。時間通り終わらない場合は、板書内容をデジタルツールで提供する。
- 算数の文章題は問題を厳選し、余白の多いワークシートで提供する。黒板や教科書からの問題の書き写しは避ける。
- 板書を行う時に、内容を自分で唱えながら、書き写す方法を教える。
- ワークシートのような視覚的教材を与える時は、指示内容が言葉や数字で分かるように構造化する。
- 算数の問題を解く際、白紙を用意して、本人が視認できる大きさとでメモを書き込めるように配慮する。
- 視覚的情報や課題に対して、数字を使って順序を示したり、色を使って関連する情報を結びつけたりして、考える方法を身に着けさせる。
- 地図、グラフ、チャート、ダイアグラムの読み方と解釈の仕方は、言葉で直接的に指導する。

【環境の配慮】

- 授業中に不要な視覚的情報をなるべく取り除き、気が散らないように配慮する。例えば、黒板

やその周辺の掲示物を隠すとよい。

- 授業や作業を始める前に、自分の机を完全に片付ける習慣を身に着けさせる。
- 授業スライドの色彩は、十分なコントラストがあることを確認する。
- 算数のテストでは、問題用紙に計算のための余白を多くとっておく。
- 空間的な関係を含む概念をテストするときは、操作できる材料を提供する。
- 問題の解答は、可能な限り、チャート、ダイアグラム、地図ではなく、言葉や筆記による解答を認める。
- 空間情報は教員の視点から説明するのではなく、児童生徒の視点から説明する。
- 図画工作や美術の評価基準を緩和し、多様な視点で評価する。
- 方向や位置関係の誤りに対して寛容に対応する。
- 分類や仲間分けを行う時は、補助線を引いたり、番号を付けたりする方法を教える。

（3）流動性推理指標

①困難の背景の理解：流動性推論は、視空間対象間の根底にある概念的関係を抽出し、推理を用いてルールを特定して応用する能力を反映する指標である。この指標得点が低い児童生徒は、概念の認識と形成、推論を必要とする課題に直面したときに困難を感じやすい。具体的には、以下のとおりである。

- 概念を認識し、形成し、理解することが困難である。
- パターン間の関係を認識することが困難である。
- 提示された情報から推論することが困難である。
- 複雑で、抽象的な問題の解決が困難である。
- 論理を理解し、それを使うことが難しい。
- 論理的なパターンから別の結論を導き出すことが困難である。
- 数学の理解や計算に必要な数量的推論が苦手である。
- ピアジェの概念である保存と分類を理解することが困難である。
- 問題解決の経験を他の問題に応用したり、般化したりすることが困難である。

②支援の方針：流動性推理指標が「弱み」と判定された児童生徒の支援の方針は、次が考えられる。

【指導上の配慮】

- 課題に取り組む時に言葉の手がかりを与える。
- 課題に取り組む時に、自分の言葉で自分に教える自己教示法を指導する。
- 学習は練習を繰り返すことや暗記に重点を置く。
- 概念や問題解決の方略、手順を言葉で分かりやすく伝えて、理解を深めさせる。
- 複雑な概念はスモールステップで教えていく。
- 実物や操作可能な教材を使い、言葉で説明しながら概念を教える。

- 概念の理解と保持を促すために、言葉で自分に教示する方法を教える。
- 問題を解く時に、重要な手順やポイントのリストアップを習得させる。
- 教室で学ぶことと並行して、学んだことを最も応用できる場面での練習も実施する。
- 概念理解を補うために、基礎としての読解力の習得を最優先に指導する。
- 学習内容を復習しやすいノートやメモの書き方を指導する。
- 宿題や課題のスケジュールを提示し、見通しを持たせながら取り組ませる。
- 複雑で長い説明や指示は避ける。
- 言葉を文字通りに解釈する可能性が高いので、比喩的な表現は避ける。
- 整理整頓の能力に問題がないか確認し、必要であれば整理整頓のための指導を行う。
- 社会的スキルに問題がないか観察し、必要であれば支援する。

【環境の配慮】

- 授業では、言葉による指示を増やし、チャート、地図、図などをあまり使わないようにする。
- 明確で具体的な質問を行い、解答の自由度の高い質問は避ける。
- 算数の文章題や作文については、児童生徒に考え方やプロセスを記述させるか、口頭で考え方を聞いて、それに対して部分点を与える。

(4) ワーキングメモリー指標

- ① 困難の背景の理解：ワーキングメモリーは、視覚や聴覚の情報を意識的に登録し、保持し、操作する能力を反映した指標である。この指標得点が低い児童生徒は、忘れることが多く、同時並行的に課題を進めることに苦勞し、スケジュールを守る必要のある課題では進捗が分からなくなるのが目立つ。また、単純だが効率の悪い学習方略を使う傾向があり、学力低下の主要因になっている。顕著な困難としては、以下が指摘されている。
 - 一度に複数の指示が入り難く、次に何をしなければならないかを忘れてしまう。
 - 文章を作成するのが苦手である。特に、段落をつくり、一つのまとまった意味のある文章表現が困難である。
 - 複数の手順や同時並行で進める複雑な課題や活動では、何をしているか分からなくなる。
 - 文章を段落として、まとめることが困難である。
 - 長い割り算のような、複数のステップを含む数学の計算が困難である。
 - 見聞きしたばかりの情報をすぐに思い出したり、それを活用して課題を解いたり、行動したりすることが困難である。
- ② 支援の方針：ワーキングメモリーが「弱み」と判定された児童生徒の支援の方針については、以下が考えられる。
 - 指示は可能な限り単純化し、内容を分解して、段階的に与える。
 - 指示通りに進んでいるか、頻繁に確認する。
 - 長時間を要する課題は、取り組んでいる途中に、課題の要点を再認させるように働きかける。

- 重要な指示は、自分自身で復唱するように習慣付ける。
- 記憶することの苦手さを認識していることが多いので、それを補うためのメモツールや語呂合わせのような記憶方法を教える。
- 課題や作業、スケジュールのように順序があるものは、番号を付して、手順の進行度を認識しやすいようにする。
- 複数の段階や手順がある課題や作業では、次の段階に移る前に、その段階の要点や注意事項を教える。
- 忘れてしまった時には、再生の手がかりを与え、自力で思い出すように働きかける。
- 忘れてしまった時に途中で投げ出さないで継続するように励ます。
- 授業中に文字を思い出すためのツールとして、50音表や辞書、タブレットなどを使用させる。
- 板書を全て自力で行うことを強制しない。一部はプリントで渡したり、写真で記録させたりして補う。
- 今、教科書や黒板、スライドのどこを説明しているか補足して伝えてあげる。
- 板書や文字の模写の時に、ノートに枠線を作る等、書字位置が一見できる方法を教える。
- 書く課題については、可能な限り分量を減らし、文法や語彙は単純な文章を与える。
- 小学校中学年以上であれば、文章作成のためにアウトラインを作ることを教える。

【環境の配慮】

- 学校のスケジュールや、必要な備品、宿題、課題などについて、連絡帳や定期的なEメールを通じて保護者と頻繁に連絡を取り合う。
- 板書内容やプレゼンテーション、ノートの記録を提供する。
- 注意散漫の原因となるものを可能な限り削除する。掲示物や机の周辺に余計な物があれば、授業前に隠したり、片付けさせたりする。
- 複数の手順を要する作業には、視覚的な注意喚起やその他の記憶支援を提供する。
- 連絡帳の表紙に、1日のスケジュールや時間割を貼り付けておく。
- 生徒の毎日の予定表を生徒の机や教室の壁に貼る。スケジュール表や時間割のコピーを自宅に送り、生徒の部屋や冷蔵庫に貼ってもらう。

(5) 処理速度指標

- ① 困難の背景の理解：処理速度は、視覚的判断や意思決定、決定実行の速度と正確さを反映した指標である。この指標得点が低い児童生徒は、単純な手続きの課題を流暢に行うことや、それらを自動化することに困難を示す。具体的には、以下が指摘されている。
- 基礎的な計算が遅く、自動化できないため、指で数えるなど効率の悪い方法を使う。
 - 時刻表など情報が連続して表示されていると、なかなか読み取れない。
 - 授業で出された課題や、テスト、作業を決められた時間内に終わらせることができない。
 - 模写に、かなりの時間を要する。

- 音読や読解が遅い（内容は理解できる）。
- プレッシャーがかかる状況では、課題を終わらせるのに、さらに時間が必要となる。
- 正しい解答を導き出すまでに、相当の時間を要する。

②支援の方針：処理速度が「弱み」と判定された児童生徒の支援の方針は、次が考えられる。

【指導上の配慮】

- 課題や作業に取り組む時に、時間によるプレッシャーを与えないようにする。
- 課題や作業の到達目標を低く設定し、達成時間の制限も緩和する。
- 分量の少ない課題や作業を達成させることを積み重ねる。
- 自分にあった学習ペースで取り組めるように、スケジュールを調整してあげる。
- 模写や黒板の際、早さを求めない。正確に書き写すことを優先して、時間を十分にとる。
- 記述式の課題を可能な限り避けて、選択式にしたり、ワークシートを用いたりする。
- 限られた時間内に板書を写すことを要求するのではなく、ノートのコピーを提供する。
- 流暢な読み方や、印刷物で使用される一般的な文字の並びを自動的に認識する能力、視覚的な語彙を訓練することによって、生徒の読書速度を向上させる指導を行う。
- 時間を確認する方法を教え、自分がどのような課題や作業で、どのくらい時間が必要かを理解させる。そして、それらの時間を短縮するために、目標を設定して、記録を取らせていく。
- 読みの練習では、教科書に出てくる頻度の高い単語をできるだけ早く読み取る練習を行う。
- 作業や課題では終了時間までに要する時間の配分や、手順の見通しなど、計画化を意識する習慣を身に着ける。
- 簡単な計算をできるだけ早く解き続ける練習を行う。
- 簡単な計算をフラッシュカードや教育用ソフトウェアを使い、学習の速度と正確さについて毎日の成績をグラフ化する。

【環境の配慮】

- 課題や作業に集中でき、気が散らないように学習環境を整備する。
- テストを受ける時は、速さよりも正確さを重視するように伝える。
- どうしても時間制限のある課題や作業に取り組ませる時には、休憩時間を与える。
- テストや試験では、可能であれば他の児童生徒より終了時間を延ばす。
- テストや試験の問題を読み上げるリーダーや音声合成アプリを提供し、読むのが遅い児童生徒のために配慮する。
- テストの答えを録音するための音声テキストアプリを提供し、文章を書くのが苦手な児童生徒をサポートする。

考察

以上では、WISC-Vの結果の解釈に基づく支援の方針について整理してきた。これを教育心理

臨床において活用する方法について考察する。発達障害が疑われる児童生徒は、教員や保護者から見て、学習面（例えば、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する等）の遅れや、行動面の問題（例えば、不注意、多動性、衝動性、対人関係のトラブルやこだわりの強さ等）がかなり目立つ状態にある。多くの場合、本人に対して教員や保護者は、このような状態の改善が難しいことで悩んでいる。そして、本人も、どうして同級生と同じようにできないのか、叱られてばかりなのかといった戸惑いや不安を感じている。教育心理臨床は、このような当事者それぞれが抱える困惑を軽減することが主たる目標の一つであると考えられる。その達成のために、本稿の WISC-V の結果の解釈に基づく支援の方針は、次のように活用することを薦めたい。それは2段階に分けられる。

第1段階では、本人の学習面の遅れや行動面の問題について、「①困難の背景の理解」を参照しながら、その理由を説明する。次の第2段階は、「②支援の方針」を参照しながら、本人の学習面の遅れや行動面の問題への対応や支援について助言する。これらの段階の順番は変えられないが、面接や相談の時間や回数は、当事者の理解に合わせて柔軟に設定できる。ここでは、当事者（本人、保護者、教員）と個々に面接する場面を想定しながら、活用の方法を述べる。

発達障害が疑われる児童生徒本人に対して、第1段階で大切なことは、学習面の遅れや行動面の問題についての自己理解を促すことである。そのために、児童生徒が学校や家庭生活で体験していることと、自分の認知特性をつなぐことができるよう導いていく。例えば、同級生と同じように上手に発言できないで悩んでいる児童生徒（A君）の面接を行った場合は次の通りである。彼が、言語理解指標得点が低く、それが認知特性の「弱み」と判定されていたとすれば、言語理解指標の「①困難の背景の理解」に示されているように、言葉の意味を正しく理解して考えることが苦手である認知特性があることを説明する。そして、そのことが学校や家庭生活における他の場面でも影響していないかを確認していく。この時に、認知や思考といった内的過程の説明が伴うので、図示する等、なるべく視覚化して分かりやすく伝える配慮が必要である。第2段階に入ると、自己理解が促されることによって、自助の方法について話し合うことができる。児童生徒は、学校や家庭生活でどのように行動すればよいかといった具体的な方法を知りたがることが多い。A君に対しては、言語理解指標「②支援の方針」に基づき、「よく分からないと感じた言葉はすぐに辞書で意味を調べることや、相手に尋ねること」を提案する。注意したいことは、このような自助の方法の提案が押し付けにならないようにすることである。いくつかの提案を示して、児童生徒自身に選択させることで、自助の方法の実践に向けた動機付けに効果があるからである。

保護者の場合、第1段階では、子どもの学習面の遅れや行動面の問題について理解を深め、自分のせいではないかという罪責感を軽減することが重要である。普段の子育てを労いつつ、そこで体験していることと、子どもの認知特性がつながるように話していく。A君の保護者であれば、親子の会話で気になっていることと、言語理解指標「①困難の背景の理解」に基づいて、その理

由を伝えていく。ここでは、障害や病気であるという捉え方にならないように、あくまで認知特性であり、固定的な資質ではないことを理解して貰うように注意すべきである。第2段階では、子どもへの関わり方について話し合っていく。ここでは、保護者が、家庭で実行可能な支援について助言を求めてくることが多い。その際は、「②支援の方針」を参考にして、保護者にも取り組めることを提案する。A君の保護者には、言語理解指標「②支援の方針」に示されている「話を理解できたかどうか確認し、できていない場合は、簡単な言葉での言い換え、言葉の意味の補足、話を分解し、短くして伝える」を親子の会話を通して実践できるように簡便な方法に修正して提案する。

教員との相談を通じた連携は、重要な課題である。特に第1段階において、児童生徒の抱える学習面の遅れや行動面の問題に共感して貰うことは大切だと考える。多くの教員は、発達障害が疑われる児童生徒に対して真摯に指導を行っている。しかし、それが上手いかわないと強い焦燥感が生じ、児童生徒に対する不信を募らせ、疲弊してしまうリスクもある。このような関係性では、指導の動機付けが低下する。これを軽減するために、学習指導や生活指導での進捗やその苦労を共有しながら、教員の体験している指導の困難について、児童生徒の認知特性から解き明かしていくように説明する。第2段階に入った時には、「②支援の方針」に基づいた提案を行っていく。この時の要点は、なるべく教員の負担にならない方法を選ぶことである。若しくは、現在の学習指導や生活指導に部分的な修正や追加で済むように助言する。A君の担任であれば「②支援の方針」にある「新しく学ぶ言葉は、それに関連する情報や既知の言葉と関連付けて教える」ためのワークシートの作成や、すでに「教員の近くに座らせ、騒音源から遠ざけるようにする」ことは実践しているとすれば、その位置関係を利用して、本人との会話を増やして、そこで発言の練習を行ってみるといった提案ができる。

なお、WISC-Vの結果を説明した時に、まだ未診断である場合は、保護者や教員から「発達障害なのか？」という質問を必ず受けると言ってよい。最近では、児童生徒から尋ねられることも珍しくない。これに対しては、専門医が、この他に、別の心理検査や行動観察、学力検査、生育歴などを総括して、診断基準に従って判定すると伝えることが妥当である。教育心理臨床に携わる職員から、WISC-Vの結果だけで、障害を推定することは避けるべきである。

近年の学校教育現場では、発達障害が疑われる児童生徒の保護者から、教育相談センター等による教育判定や医療機関の診断で実施されたWISCの結果を手渡されることが増えた。これは、保護者が、我が子の特性を理解して貰い、学校生活上の合理的配慮や早期からの専門的支援を求めるからである。しかし、教職課程には心理検査を習得できる内容は含まれておらず、教員が独力でWISCの結果を指導に反映させていくことは難しい。従って、教育心理臨床に携わる職員は、自らの面接や相談に用いるばかりでなく、教員への助言も重要な任務になってくるだろう。この一助となるように、本稿では、最新版のWISC-Vの結果をどのように活用するか試論を述べた。WISC-Vは刊行されたばかりであり、現時点では、研修を通して理論的背景の理解を深めながら、

実施と採点の習熟を目指している状況であろう。今後は、WISC-Vの結果の活用とその実践を積み重ね、より有用で汎用性の高い「②支援の方針」を蓄積する必要がある。また、本稿では、WISC-Vの結果について、発達障害が疑われる児童生徒本人とその保護者、教員、他の専門職との共有や連携の在り方について触れることができなかった。この点は、今後の重要な課題であると認識している。

文献

- Beall, A. L., Holdnack, J. A., Saklofske, D. H., & Weiss, L. G. (2016). Practical considerations in WISC-V interpretation and intervention. In L. G. Weiss, D. H. Saklofske, J. A. Holdnack, & A. Prifitera (Eds.), *WISC-V assessment and interpretation: Scientist-practitioner perspectives* (pp. 66-93). San Diego, CA: Academic Press.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511571312>
- Hale, J. B., Flanagan, D. P., & Naglieri, J. A. (2008). Alternative research-based methods for IDEA 2004 identification of children with specific learning disabilities. *Communique*, 36(8), 1 – 17.
- 日高まなみ・金沢しずく・小田浩伸（2022）小学校への就学における適切な学びの場の検討：特別支援学級群と通級による指導活用群における WISC-IV 検査結果の特徴について。大阪大谷大学教育学部特別支援教育実践研究センター紀要， 6， 37-46.
- 久保りつ子・牧原寛之（2019）児童精神科診療所における WISC-IV の役割。日本心理学会第83回大会発表論文集， p285.
- 松田 修（2013）日本版 WISC-IV の理解と活用。教育心理学年報， 52， 238-243.
- McGill, R. J., Ward, T. J., and Canivez, G. L. (2020). Use of translated and adapted versions of the WISC-V: caveat emptor. *Sch. Psychol. Int.* 41, 276–294. doi: 10.1177/0143034320903790
- 文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
- 文部科学省（2022）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について。 https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf
- 文部科学省（2022）通級による指導実施状況調査結果（概要）。 https://www.mext.go.jp/content/20220905-mxt_tokubetu01-000023938-12.pdf
- 上野一彦（2022a）日本版 WISC-IV テクニカルレポート #1 日本版 WISC-V の改訂ポイント。 https://www.nichibun.co.jp/documents/kensa/technicalreport/wisc5_tech_1.pdf
- 上野一彦（2022b）日本版 WISC-IV テクニカルレポート #2 日本版 WISC-V の解釈と下位検査の施行について。 https://www.nichibun.co.jp/documents/kensa/technicalreport/wisc5_tech_2.pdf

渡邊健治・大久保賢一・岡本啓子・古川恵美（2015）特別な配慮を必要とする児童への小学校における取り組みに関する調査. 畿央大学紀要, 12, 1-22.

Wechsler, D. (2003a) Administration and scoring manual for WISC-IV. San Antonio, TX: NCS Pearson.
（日本版 WISC-V 刊行委員会（2010a）日本版 WISC-V 実施・採点マニュアル 日本文化科学社）

Wechsler, D. (2003b) Technical and interpretive manual for WISC-IV. San Antonio, TX: NCS Pearson.
（日本版 WISC-V 刊行委員会（2022b）日本版 WISC-V 理論・解釈マニュアル 日本文化科学社）

Wechsler, D. (2014a) Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition administration and scoring manual. San Antonio, TX: NCS Pearson.（日本版 WISC-V 刊行委員会（2022a）日本版 WISC-V 実施・採点マニュアル 日本文化科学社）

Wechsler, D. (2014b) Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition technical and interpretive manual. San Antonio, TX: NCS Pearson.（日本版 WISC-V 刊行委員会（2022b）日本版 WISC-V 理論・解釈マニュアル 日本文化科学社）

（わたなべまさとし 國學院大學人間開発学部初等教育学科教授）