

【研究論文】

KABC-IIを活用した児童生徒の認知機能の実態把握と教育への還元

—PDCA サイクルの評価・改善への適用と効果—

吉田ゆり*¹・今里順一*²・久田有里*²・高橋甲介*¹・石川衣紀*¹

*¹(長崎大学教育学部)*²(長崎大学教育学部附属特別支援学校)

研究の背景（問題提起）

知的障害及び発達障害のアセスメントの意義

平成19年4月から新たな制度としてスタートした特別支援教育は、その基本方針を示した平成17年12月の中央教育審議会答申（「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」）（文部科学省 HP）により、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、それに対応した適切な指導及び支援を行う」との理念に基づき、平成18年6月の学校教育法改正に至っている。さらに知的障害を対象とした特別支援学校では、「一人一人の言語面、運動面、知識面などの発達の状態や社会性などを十分把握した上で」（文部科学省 HP, 2014）の指導が原則とされている。すなわち、児童一人一人の教育的ニーズの把握である実態把握に基づき適切な指導及び支援を計画することは、特別支援教育の基本理念である。

しかしながら実態としては、特別支援教育の推進に応じて様々な指導方法や方略が紹介される反面、支援者個々が習得した指導法の適用が優先する場面も見受けられ、特別支援教育のPDCAサイクルの見直しと、一人一人の実態把握の重視が指摘されている（e.g. 文部科学省, 2010）。

特別支援教育におけるアセスメントは、総合的で包括的な児童生徒の教育評価である。まず支援及び指導を開始する際の状態像の理解、必要な支援を考え、将来の発達や行動を予測するために行われる（P: Plan(計画)）。また、行われた教育的支援や指導（D: Do(実行)）の成果を検証するというモニタリングとしての側面（C: Check(実行)）もある。現在の指導方法、具体的な環境の調整の方法や教材、指導方略がその児童生徒に適しているのかを検証し、より適したものへと修正する（A: Action(改善)）ために行われる。

アセスメントは、保護者や関係者からの聞き取りによる方法、支援者の行動観察による他、標準化された知能検査・発達検査等を利用したアセスメントがある。標準化された検査を用いることで行動観察よりもよりフォーマルなかたちである。学校において個別の指導計画を作成する場合、より客観的な指標である検査の活用が有効である。

知能検査・発達は、知能発達の程度を測定することのみを目的とするものでは

ない。生育歴上や日常生活場面での様子として聞き取りされた情報と関連づけ、解釈することができる。これらの行動が認知機能の発達の状況に由来すると仮説づけることにより指導の方法を工夫し、さらに指導経過や結果の検証が可能となる。

こうした背景により、近年では知能検査等の活用とその有効性が強調されているが、特に WISC-IV と KABC-II は、注目度も高く、その活用への期待が高まっている検査である。

KABC-II の特徴と教育的支援への活用

KABC-II K-ABC とは、Kaufman・Kaufman (1983) により作成された、Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC, 以下 K-ABC と表記) である。我が国では、松原・藤田・前川・石隈 (1993) により標準化され、K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリーとして利用されてきた。

K-ABC の特徴は、子どもの知的能力を、認知処理過程と知識・技能の習得度の両面から評価し、得意な認知処理様式を見つけ、それを子どもの指導・教育に活かすことを目的としていることにある。現在では 2004 年に改訂版として KABC-II が刊行され、2013 年に日本版 KABC-II が刊行されている。

KABC-II の基盤となるのは、2 つの知能に関わる理論である。K-ABC で用いたルリアの神経心理学理論に基づく神経心理学理論の解釈を継承しつつ、キャッテルーホーンーキャロル理論 (CHC 理論: Cattell-Horn-Carroll (CHC) Theory, 以下 CHC 理論と表記) に基づいた尺度の解釈を追加したところが大きな改訂である。(Kaufman・Lichtenberger・Fletcher-Janzen・Kaufman, 2005)。

Table 1 KABC-II (日本版) の概要

対象年齢	日本版では 2:6~18:11
検査構成	年齢レベルの分類: 3 歳、4~6 歳、7~18 歳の 3 つ。 日本版では基本検査のみ。
実施時間	日本版では基本検査のみ。
検査測定の内容 (尺度)	認知処理尺度(4 尺度): 学習・継次処理・同時処理・計画能力 習得尺度 (4 尺度): 語彙・読み・書き・算数 非言語性尺度 (5 つ): 顔探し、物語の完成、模様の構成、パターン推理、手の動作 CHC 尺度: 短期記憶、視覚処理、長期記憶と検索、流動性推理、結晶性能力、読み書き、量的知識
検査者資格	心理学的アセスメントについて大学院または専門家レベルの訓練を受けたもの ^{注1)}
下位検査	20 (認知検査 11、習得検査 9)

(日本版 KABC-II マニュアル及びマニュアルに基づき、活用について学ぶ参考図書的位置づけである『KABC-II による心理アセスメントの要点』Kaufman・Lichtenberger・Fletcher-Janzen・Kaufman, 2005(藤田・石隈・青山・服部・熊谷・小野 監修, 2014) の情報を元に筆者が表を作成。検査の内容を直接示す項目については記載しないよう留意した。

KABC-IIの特徴 KABCは、認知処理過程及び処理能力を計測することを目的とした検査である。KABC-IIの概要を表1に示す。また、青山(2013)はその特色を以下の3点としている。

- ・指導に生かせる点；「何を教えるべきか」のみならず「何を、どのように教えるべきか」に重点を置く。
- ・課題の分かりやすさ；例題や練習問題を設けることによって、課題を理解してもらおうチャンスを作り、より妥当性の高い検査実施が可能。
- ・検査用具の工夫；3冊のイーゼルによる検査。イーゼルの表に子ども用の提示刺激、裏に教示内容が明示されている。

尺度構成 カウフマンモデルの基盤に、認知尺度と習得尺度で構成されている。認知尺度はさらに、継次尺度・同時尺度・計画尺度・学習尺度の4つがある。習熟尺度は、語彙尺度・読み尺度・書き尺度・算数尺度で構成されている。

継次処理様式と同時処理様式 認知能力を、ルリアの神経心理学モデルをもとに継次処理様式と同時処理様式のふたつで説明するのはK-ABCの特徴である(Kaufman・Kaufman,1983)。KABC-IIでもこの継次尺度・同時処理尺度が引き継がれ、活用することでの支援効果が期待される。

継次処理様式とは、「部分から全体にまとめる過程であり、部分を全体に組み立てる際には、部分同士の順序や系列的な関係が重要な手がかりとなる。何か作業を行うときには、はじめから組み立てて機密に処理することのできるタイプである。」(藤田,1998, p16)。同時処理様式とは、「全体の中の部分を認識し、それらの関係性が重要な手がかりとなる。おおざっぱでもポイントを押さえて物事を大まかに処理するタイプ」(藤田,2013,p16)とされている。また、この2つの処理様式は、二つが共存し効率的におこなわれることはほとんどなく、いずれかが強く(弱く)機能すると考えられている。

個別式習熟尺度 習得総合尺度は、語彙、読み、書き、算数の4領域の総合的な力を示している。この尺度は必ずしも学力と一致するものではないが、基礎的な学力の一部を示しているとされている(K-ABCアセスメント学会,2014)。

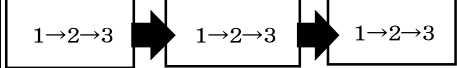
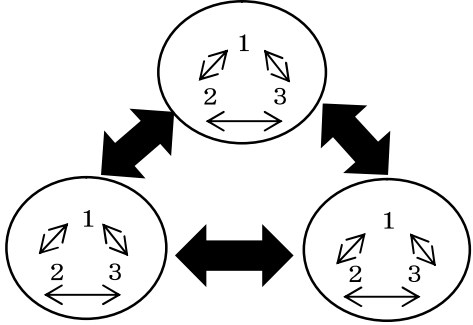
特別支援学校における活用の可能性

特別支援教育においてK-ABCがひろく活用されてきたのは、検査結果からこの処理様式の違いを明らかにし、優位な処理様式を利用することで個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成と直結できる点が有効とされたことによる(三浦,2006)。こうした方法は長所活用型指導方略として定着している。KABC-IIにおいても、検査尺度として継次処理と同時処理が引き継がれている。継次処理様式、同時処理様式優位の場合のモデルと指導方略について表2にまとめた。

さらにKABC-IIでは、習熟尺度が加わったことにより、学習障害やADHD(特に不注意症状)を想定した場合の習熟度を検証することが可能である。

よって、KABC-IIは、特別支援学校のみならず、特別支援学校や通常学級における知的発達に遅れのない児童生徒への適応及び、個の認知特性に応じた指導への活用の可能性が高いといえる。

Table2 K-ABC の処理モデルと指導方略

		継次処理尺度 > 同時処理尺度	同時処理尺度 > 継次処理尺度
処理モデル (前川ら,1995)			
有効な 指導方略の五原則		①段階的な教え方 ②部分から全体へ ③順序性の重視 ④聴覚的・言語的の手がかり ⑤時間的・分析的	①全体を踏まえた教え方 ②全体から部分へ ③関連性の重視 ④視覚的・運動的な手がかり ⑤空間的・統合的
指導方略の例 (熊谷、2013)		主として継次的な指導方略	主として同時的な指導方略
国語 p28	かな文字 を読む	一つ一つの音を表す文字を音の系列の 手がかりにして、1文字を意識させる。	単語全体の読みからその部分である一つ 一つの文字の読みへと移行させる。
	助詞の使 い方を理 解する	謝った分の発話における音韻的な違和 感に気づかせ、助詞の使い方を段階的に 学習させる。	簡単な動作を示す絵を見せて、内容を理解 させ、それを実際に動作化させることによ って、助詞の使い方を学習させる。
	かな単語 (特殊な 音節を含 む)を読 む	文字カードを話した位置から段階的に 近づけて、それを読ませたり、「しゃ」 「しゃ」の音の違いなどに気づかせる。	視覚的な手がかりを使って拗音をまとまり としてとらえさせる。
算数 P67	10 まで の数	一つの線を丸いシートで部分に分割し、 連続量を分離量としてとらえさせる。	さいころを工夫して、すごろくという具体 的な活動から数を理解させる。
	足し算、 引き算の 筆算	算数の手続きを言語火、文章化した計算 手続き表を用いて、筆算させる。	計算操作のやり方を意図や矢印という視覚 的な手がかりを用いて、筆算させる。
	分数の意 味	言語化したり、それを段階的に表をまと めることによって、分数を感覚的に理解 させる。	丸いケーキのように一つの固まりを何人か で分けることから出発して、分けることの 体験から、分数を感覚的に理解させる。
日 常 生 活 の 指 導 P 119	整理整頓 が苦手な この指導	各教科の学習用具を時間割の順に数字 ごとに分けて、数字を強調して準備や片 付けの順序を理解できるようにする。	各教科の学習道具を色分けして、同じ学習 で使うものをまとめることを視覚的に理解 できるようにする。
	決まりを 守ることが 苦手な この指導	一日の生活の流れを想起させ、1時間ご とのがんばりたいきまりを言語化させ たり、がんばりカードに記入させるなど して、終わったら評価させる。	授業の前に、視覚的に理解しやすいサイン カードを自分の机や黒板に貼り、きまりを 守るように意識化を図り、決まりを破った ときにはサインカードを提示して気づかせ る。

*先行研究(前川ら、1995;熊谷、2013など)を元に筆者が作成。

特別支援学校における個別の指導計画の見直し：PDCAサイクル

特別支援教育においては、個別の指導計画を中心としたPDCAサイクルが重視される。個別の指導計画とは、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法を盛り込んだ指導計画のことである。通常、単元や学期、学年等ごとに作成される。これをP:Plan(計画)と位置づける。作成した個別の指導計画に基づいた指導が行われる(D:Do(実行))。特別支援教育の本格実施以来、個別の指導計画は、その立案と実施(活用)について様式や記入の方法等の研修などをすすめてきた。各都道府県あるいは市町村の教育委員会、教育センターでは、それぞれ個別の指導計画作成の手引きをまとめ、配布している(e.g.長崎県教育委員会,2007)。特別支援学校のみならず、通常の学級においても文部科学省による調査(文部科学省,2014)では、個別の指導計画作成の実施率は、小学校・中学校では90.8%まで高まっていることが示されている。すなわち個別の指導計画はP及びDを中心に実施され、定着してきたといえる。

しかしながら、作成した計画(P)による実施(D)の次の段階である、成果を検証する(C:Check(評価)、その後の、指導方略がその児童生徒に適しているのかを検証し、より適したものへと修正する(A:Action(改善)については、どうだろうか。様々な実践報告等は見受けられるが、実証的な研究の蓄積が十分とはいえない。認知特性を活かした指導に活用できるとされるKABC-IIの利用についても、K-ABCアセスメント研究(K-ABCアセスメント学会)を中心に研究成果が発表されているが、個別の指導計画作成への活用(計画(P))、あるいはKABC-IIの次での活用事例が多く、C:Check(評価)、(A:Action(改善))段階での適用研究は散見されるのみである(e.g.東原,2013)。

目的

特別支援学校に在籍する児童生徒の実証的なアセスメントとして、KABC-IIの実施及び活用が、個の認知特性を活かしたよりよい指導への可能性が高いことが示唆されているが、PDCAサイクルのC:Check(評価)、A:Action(改善)段階での適用研究は報告がすくない。しかし、特別支援学校においては、作成し、実施した個別の指導計画の評価及び見直し、それによる指導の修正プロセスは必須である。

本研究では、特別支援教育において、認知機能の実態把握と教育への還元効果が期待されるKABC-IIを、個別の指導計画の評価(C)と修正(A)の段階で活用し、適切なPDCAサイクルとなることをテーマとする。

具体的には、附属特別支援学校中学部に在籍する生徒1名を対象に、学年前期終了時にKABC-IIを実施した。その結果を分析し、既に作成している個別の指導計画の、目標に対する指導法や指導上の留意点に関して、KABC-IIで明らかになった認知特性を考慮して修正し、より効果的な指導につなげることができた事例を報告することで、実証的な評価と改善の重要性を示すことを目的とする。

方法（事例研究）

KABC-II 実施の目的と手続き

附属特別支援学校の個別の指導計画における PDCA サイクルの、前期評価時期に合わせて KABC-II を実施する。検査結果から得た認知特性と前期の指導方法の評価から、指導方法を修正し後期の指導へとつなげることを目的とする。

前期の個別指導計画の作成時期は 6 月上旬であり、評価時期は 8～9 月、後期の、個別指導計画修正は 10 月である。

対象生徒

附属特別支援学校に在籍する中学 X 年生、男子生徒。パソコンなどで映画やアニメを見ることが好き。電子辞書などで分からない言葉などを調べることができる。

学習時は、全体に対する話を最後まで集中して聞いたり、面倒なことを最後までやり遂げたりすることに対して苦手さをもっている。相手の気持ちや表情を読み取って話をすることが苦手で一方向的に話すことがある。

手続き

- ・検査年月日：2014 年 9 月 24 日。
- ・検査場所：附属特別支援学校内の学習室。通常、個別学習の場所として使用している。
- ・検査者：検査は学年主任（第二筆者）が実施した。同じ中学部の、担任でない教員（週学部主事）である。対象生徒の実態把握に関する情報は担任（第三筆者）から得ることができ、検査者は担任ではないが、検査に必要な本人とのレポートは形成されている。

検査者の要件 検査者は、特別支援教育における専門的知識と経験、検査の実施に必要な資格（臨床発達心理士等）を持ち、実施する検査に熟知している。また、検査結果と解釈については、必要なスーパービジョンを受けることが可能である。今回の実施に当たっては、第一筆者（臨床心理士・臨床発達心理士）がスーパービジョンを担当できる体制が用意されている。よって、当該検査マニュアル及びテストスタンダード（日本テスト学会, 2007）に示された検査者の要件は満たしていると判断した。

検査結果及び指導経過の掲載については、本人及び保護者の了解を得た。

検査結果のまとめと解釈

検査の結果は、『日本版 KABC-II マニュアル』に従って行った。本稿では結果の記載については検査問題等の流出を防ぐため、さらに“受検者の保護者など専門家以外の人への説明及び所見の提示は、総合尺度および各尺度の報告、これら尺度間の比較評価までの内容を基本”とする日本 K-ABC アセスメント学会の方針に準拠し、当学会の報告書のフォームを利用した（日本 K-ABC アセスメント学会 HP）。

結果と考察

検査結果と解釈

本実践では、実際の生活年齢で検査結果を分析した場合、対象生徒の個人内差が見えにくいと判断し、検査結果の分析には、下位検査の結果からわかる相当年齢の中央値を補正年齢として使用した。

個人内差では、同時尺度と計画尺度が継次尺度と学習尺度よりも有意に高いことが明らかになった(同時尺度＝計画尺度>継次尺度＝学習尺度)。継次処理よりも同時処理の力を活用した指導が効果的である。つまり、同時型指導法略を用いて「全体から部分へ」指導することを基本として指導することが有効であると考えられる。また、視覚的な作業は比較的得意であるが、新しい物事を覚えるのは苦手である(学習尺度)。さらに、聴覚からの記憶は苦手であるため、得意な視覚からの情報を与えたり、自分で考える場を設定したりすることが対象生徒にとってよりよい指導へつながるものと考えられる。

また、習得検査では語彙は比較的得点が高く、話し言葉は流暢であるために表面的には苦手な部分に気づかれにくい生徒である。特に言葉でのやり取りの際は、聴覚からの情報の記憶が苦手なため、最後まで話しを聞いたり、言われたことを覚えて最後まで取り組んだりすることに本人も気づいていない苦手さがあると思われる。友達との会話で一方的に話すことも、聴覚的な記憶を苦手としていることに関係があると考えられる。

以上のことから、次の2点に絞って個別の指導計画の指導法を修正した。

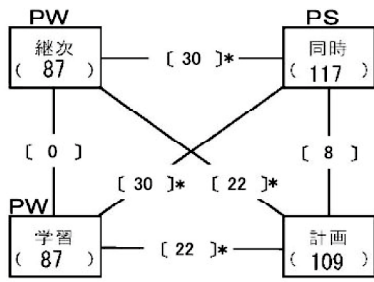
- 聴覚記憶が弱いために、言語のみの指示は伝わりにくい。指示する際は、できるだけ区切って話しかけたり、文字や視覚情報にして伝えたりする。
- 注意をしたとき、どのようにすれば良かったのか本人に考えさせ、動作や言葉で正しい方法を経験させる。

個別の指導計画について

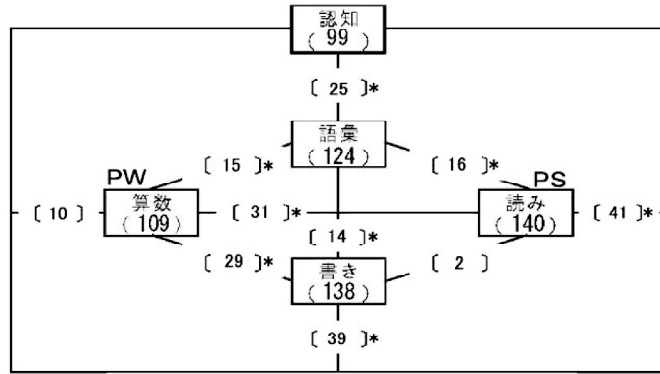
対象生徒の個別の指導計画における後期目標は以下の3点である。

- ①話をはじめたら注目し、集中して話を聞く
- ②相手を意識して話を聞こうとし、相手を気遣った会話ができるようになる
- ③任された仕事を最後までやり遂げる

これらの目標に対する指導方法(意図留意点含む)に「声かけをする」「教師がアドバイスする」「説明する」という対象生徒が苦手とする関わり方があった。検査結果から、視覚処理の視覚情報を用いて伝えたり、生徒自身に考えさせる場を設定したりするなど生徒の認知特性に合った指導に修正をして後期の取り組みにうつることができた。



KABC-II 尺度間の比較 (認知尺度)



KABC-II 尺度間の比較 (習得尺度)

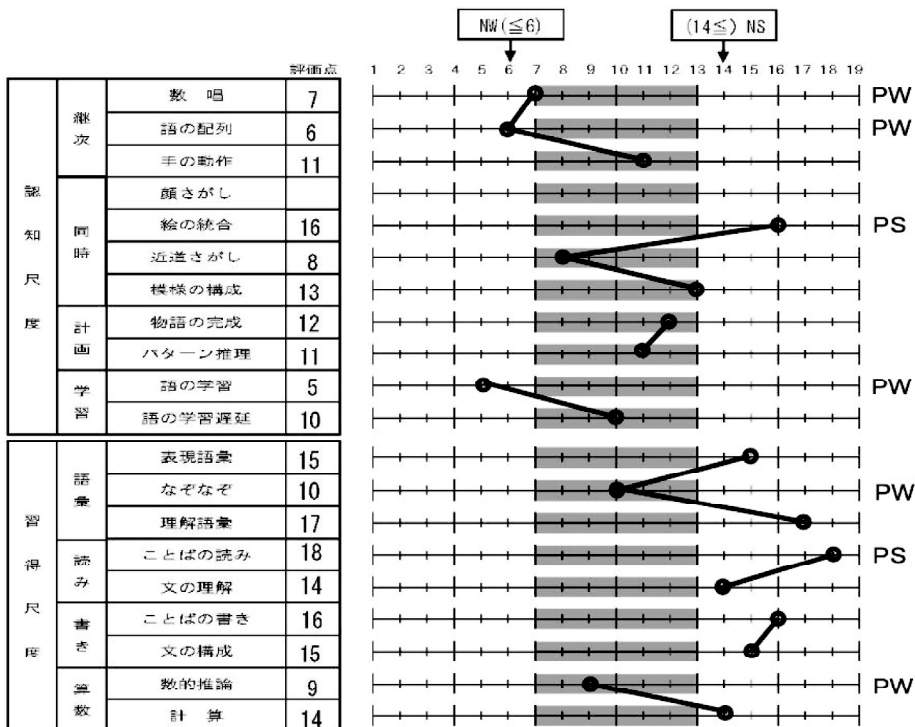
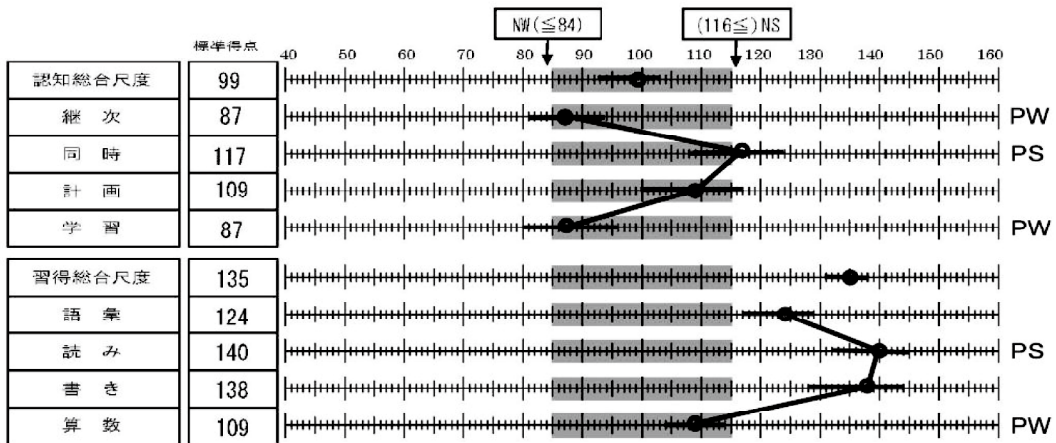


Fig. 1 KABC-II 検査結果(カウフマンモデル)

KABC-II 尺度間の比較 (CHC 尺度)

	長期記憶 と検索	短期記憶	視覚処理	流動性 推理	結晶性 能力	量的知識	読み書き
長期記憶と検索							
短期記憶	=						
視覚処理	>	>					
流動性推理	>	>	=				
結晶性能力	>	>	>	>			
量的知識	>	>	=	=	<		
読み書き	>	>	>	>	>	>	

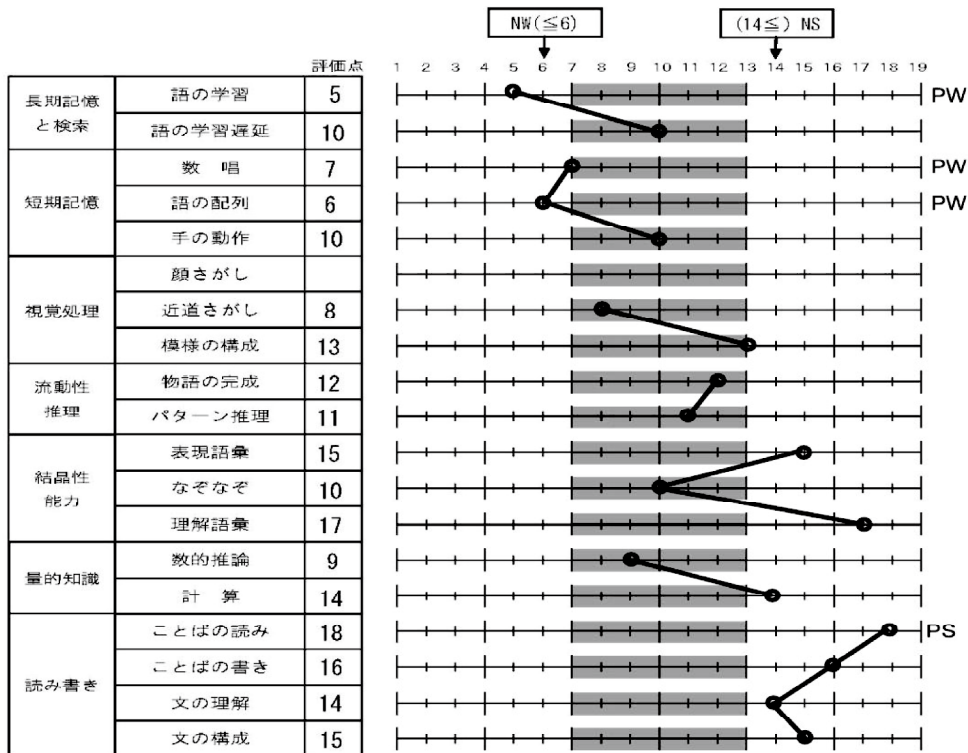
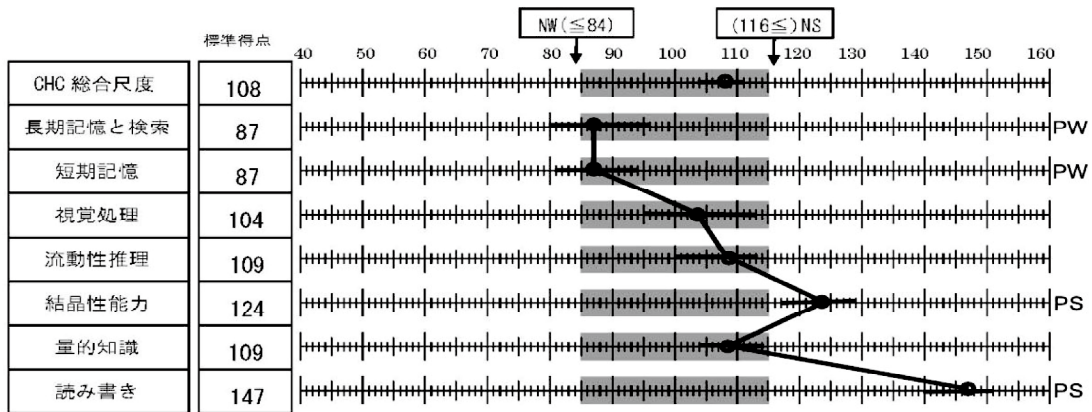


Fig. 2 KABC-II 検査結果(CHC モデル)

Table3. 指導上の意図留意点の変化（一部分抜粋）

前期の指導上の意図留意点		後期の指導上の意図留意点
話を始める前に注目するように声かけをしたり、話したことを再度質問したりすることで話に集中できるようにしたい。話を聞かないと困るような状況を経験させ、話を聞くことの大切さを身をもって感じさせたい。	→	話を聞くように声をかけるだけでなく、 <u>注意事項を掲示する</u> などし、常に意識できるような手立てをとることで意識させたい。
人と関わるときに基本的なマナーや具体的にどのような話をすればよいのかなどを <u>アドバイスする</u> などし、適切な関わり方ができるようにしたい。	→	相手に合わせた会話をしなければならない理由などを説明すると受け入れることができるようになってきているので、どうすれば良いのか <u>考えさせ</u> 、 <u>自分の言葉で言わせたり行動させたりする</u> 。
係の仕事を責任をもって終わらせることの大切さを話したり、途中で別の事をしようとしたときには <u>声をかけたりし</u> 、1つの事を最後までやり遂げる習慣をつけるようにしたい。	→	活動と活動の間に集中力が切れることが多いので、次に何をすべきなのかを <u>考えさせるような働きかけ</u> をしていきたい。

保護者への説明

保護者への説明では、本生徒の姿として「言葉だけの情報は苦手なため、多くの情報を得ることが難しい。一生懸命聞いても情報が処理能力を超えると、その後の情報が全く伝わらない可能性がある。聞いていないように見えるときは、処理能力を超えているのかもしれない。」ということを伝えた。保護者は本生徒が「話を聞かされる＝面倒なことをさせられる。」と思っていたから聞こうとしていないと認識していたようであった。これまで長い間気になっていた部分が分かり、関わり方にも本生徒の特性を意識していきたいとのことであった。

生徒の変容

最も指導の機会が多いのは目標の①話のはじまったら注目し、集中して話を聞く、である。朝の会や帰りの会など、毎日指導の場面があるにも関わらず、前期の取り組みでは唯一、目標を達成することができていなかった。

朝の会は約10分程度であるが、その日の日課や目標を伝える時間である。前期では、一日の目標の話が終わって「何の話だった？」と尋ねても答えられない状況が何日も続くことがあった。これでは失敗の積み重ねで、結果的に「ダメな自分」という認識につながり、自己肯定感を感じにくい生活を送っていた。

後期には少しの工夫であるが、話した内容のキーワードを板書するようにした。本生徒は話をする担任（板書も）をよく見ており、話を始める前に注意を促さなくても、自

分から注意を向けることができるようになった。また、文字として視覚的な情報が得られることでこれまで以上の理解につながり、質問をしたり友達に教えたりすることができるようになった。得意な視覚的情報の板書があることで、「わかるから聞く」ようになり、聞く姿勢で注意を受けることが少なくなった。

総合的考察

本実践は、特別支援学校において、作成し（Plan）前期に実施した個別の指導計画による指導（DO）の評価として、対象生徒に実施した KABC-II の結果から、特別支援学校における当該学年前期の指導を見直し、修正することで指導効果を得た結果となった。

認知総合尺度の分析と指導 継次処理よりも同時処理の力を活用した指導が効果的であることがわかり、「全体から部分へ」を基本として指導する原則に則り、教員の声かけ中心の指導を見直し、視覚的に、すべきことの作業や見通しを示した指導へ修正をしたことが生徒の変容を生み、さらに保護者の理解にもつながった点は、指導上大きな成果である。

学習尺度の分析と指導 聴覚的情報の弱さと、それに比して視覚的情報の強さが明確となった点からは、障害特性からは、視覚的情報の強さが予見されるものの、実証的に確認ができたこと、視覚的情報を活かして、“自分で考える” 選択を中心とした指導へとつながった。また自己表出としての読み書きのちからの高さが実証的に確認できた反面、聴覚情報の弱さは、日ごとの一見流暢に見える表出力による、一方的に「話」ちからと他者の話を理解して「聞く」ちからのアンバランスさを明確にした。「話せているからわかっているはず」という印象を改め、検査による実証的手段で必要な支援の組み立てに活かすことができた点も、評価できる点である。

長所活用型指導による変容 検査結果を活かした、特に長所活用型指導は、対象生徒の心理的支援にもつながったことがうかがえた。朝の会での失敗の積み重ねが自己肯定感を感じにくい生活につながっていたと指摘されていたが、優位な視覚的な情報を中心とした指導に修正したことが、注意を受ける頻度を下げ、本人にとっても「できる」「わかる」につながったことは、まさしく心理的な支援であり、自己肯定感の低下や自信の喪失など二次的な障害の予防になっていると考えられる。

PDCA サイクルのみなおし 本事例では、6月に作成した個別の指導計画の評価と改善を目的として KABC-II を行った。結果、個に適した指導を検討し、一定の成果が得られたことで、PDCA サイクルの見直しの意味があったと考えられる。

まとめと今後の課題 本研究では、特別支援教育において、認知機能の実態把握と教育への還元効果が期待される KABC-II を、個別の指導計画の評価（C）と修正（A）の段階で活用し、適切な PDCA サイクルとなることをテーマとした。事例の対象生徒は、KABC-II を用いて、既に作成している個別の指導計画の、目標に対する指導法や指導上

の留意点に関して、KABC-IIで明らかになった認知特性を考慮して修正し、より効果的な指導につなげることができ、実証的な評価と改善の重要性を示すことができた。また、教員としても、実証的な結果に基づき、より正確で適切な指導を行ったという実感を感じることができたのではないかと考える。

しかしながら、検査結果を十分に生かしたとは言いがたい。より一層の検査解釈への研鑽と、他の生徒への活用などは今後の課題である。

注1) 日本K-ABCアセスメント学会では、KABC-IIの正確な実施及び正しい解釈の普及啓蒙を目的とし、学会独自の基準を定め、検査者の資格認定を行っている。

謝辞 事例掲載を了解頂きました中等部の対象生徒さん、保護者へお礼申し上げます。

研究の分担 本論文は、第二筆者が方法（対象児童の検査及び指導等実践を含む）、第三筆者が実態把握等の情報提供、第四・五筆者が考察及びまとめを討議、第一筆者が研究の背景、目的、総合的考察を執筆、さらに論文構成全体の統括を担当した。

文献

青山真二(2013) 第4章 認知処理様式を活かす遊びと日常生活の指導、藤田和弘・青山真二・熊谷恵子編(1998) 長所活用型指導で子どもが変わる：特殊学級・養護学校用、図書文化社。

藤田和弘監修，熊谷恵子・青山真二編(2013) 長所活用型指導で子どもが変わる〈Part2〉：国語・算数・遊び・日常生活のつまずきの指導，図書文化社。

藤田和弘・青山真二・熊谷恵子(編著)(2013) 特殊学級・養護学校用 長所活用型指導で子どもが変わる—認知処理様式を生かす国語・算数・作業学習の指導方略—，図書文化。

藤田和弘(監)・熊谷恵子・柘植雅義・三浦光哉・星井純子(編著)(2013) 小学校中学年以上・中学校用長所活用型指導で子どもが変わる Part3—認知処理様式を生かす各教科・ソーシャルスキルの指導—，図書文化。

東原 文子(2013) 記憶課題は強いが学業困難の著しい一男児への映像教材による説明文指導：新しく KABC-II の解釈を加え既に行なったアセスメントと指導を振り返って，K-ABC アセスメント研究 15, 19-30.

石隈利紀・熊谷恵子(2013) 臨床における KABC-II の解釈と活用，日本 K-ABC アセスメント学会第 16 回大会発表論文集，9-10.

K-ABC アセスメント学会(2014) 日本版 KABC-II の取り扱いと検査結果報告についての注意点，[WWW.k-abc.jp/](http://www.k-abc.jp/)「日本語版 KABC-II の取り扱いと検査結果報告について/ (情報取得 2015.10.30).

Kaufman,A, S・Kaufman,N.L(1983) K-ABC interpretive manual. 松原達哉・藤田和弘・前川久男・石隈利紀編著『K-ABC 心理教育アセスメントバッテリー解釈マニ

ュアル』丸善メイツ

- Kaufman A . S・Lichtenberger E.O・Fletcher-Janzen E・Kaufman N.L.(2005) Essentials of KABC-II Assessment. 藤田和弘・石隈利紀・青山真二・服部環・熊谷恵子・小野純平監修 (2014)『KABC-IIによる心理アセスメントの要点』丸善出版.
- 熊谷恵子(2013) 第2章 認知処理様式を活かす国語の指導、藤田和弘監修, 熊谷恵子・青山真二編 (2013) 長所活用型指導で子どもが変わる〈Part2〉: 国語・算数・遊び・日常生活のつまずきの指導. 図書文化社.
- 熊谷恵子(2013) 第3章 認知処理様式を活かす算数の指導、藤田和弘・青山真二・熊谷恵子編 (1998) 藤田和弘監修, 熊谷恵子・青山真二編 (2000) 長所活用型指導で子どもが変わる〈Part2〉: 国語・算数・遊び・日常生活のつまずきの指導. 図書文化社.
- 前川久男・石隈利紀・藤田和弘・松原達哉 (編) (1995) K-ABC アセスメントと指導—解釈の進め方と指導の実際—. 丸善メイツ.
- 三浦光哉(2006) 特別支援教育における K-ACBC 検査の活用. 準備委員会企画シンポジウム1 特別支援教育における発達テストとアセスメント, 教育心理学年報、45. 7-9.
- 文部科学省(2007) 特別支援教育について(3)知的障害教育
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/003.htm (情報取得 2015.1.12)
- 文部科学省(2010) 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議, 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 審議経過報告.
- 文部科学省(2014) 平成25年度特別支援教育体制整備状況調査 結果(1)年度別推移
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/03/14/1345100_1.pdf (情報取得 2015.1.12)
- 長崎県教育委員会(2007) 特別支援教育理解推進ガイドブック 「個別の教育支援計画」作成の手引～気がかりな子どものために～. 長崎県教育委員会
- 日本版 KABC-II 制作委員会訳編(2013) 日本版 KABC-II マニュアル 丸善出版
- 日本テスト学会(2007) テスト・スタンダード 日本のテストの将来に向けて. 金子書房.