

言語聴覚士専門教科の単位修得に困難を示した学生への支援

—KABC-IIの結果をフィードバックした取り組み—

松山 光生・戸高 翼

Support for a Student Experiencing Difficulties in Obtaining Credits for Speech Therapist
Curriculum Units: An Approach Incorporating the KABC-II Results

Mitsuo Matsuyama, Tsubasa Todaka

Abstract

Using the KABC-II this research project investigated methods for promoting self-understanding for a first-year university student who expressed difficulty in obtaining credits for the speech therapy curriculum unit. The student had diligently attended all the required classes, but as of the first semester, had not passed the specialist unit. We administered KABC-II with the approval of the faculty. Although the results did not indicate any meaningful differences in terms of cognitive processing and achievement, our measurements of the student's planning and subsequent processing abilities found a wide distribution among the lower scores. Furthermore, compared with vocabulary and reading ability, writing and mathematics scores were significantly lower. To support the student, we returned the test results as feedback to identify areas for improvement and also proposed study methods targeting the cognitive characteristics identified in the test. Despite the support given, the student was unable to pass the second semester by achieving the required three units of credit for the specialist curriculum. This meant he would have to repeat the entire year. Instead, the student decided of his own volition to change the course of study. Drawing on the experience of providing the above noted support, this study considers the following two key points: 1) the importance of identifying at-risk students as early as possible and 2) the use of KABC-II from the perspective of career education.

Key words : university students, KABC-II, feedback

キーワード : 大学生, KABC-II, フィードバック, キャリア教育

はじめに

2016年4月、「障害者差別解消法（障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律）」が施行された。大学等においても、不当な差別的取扱いの禁止や合理的配慮の提供が法的に義務ないし努力義務とされた。また、文部科学省の「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）」（2017年3月）では、不当な差別的取扱い発生しうる場面として、インターンシップが挙げられている。「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」報告（第一次まとめ）では、学生の障がいの

状態・特性や教育的ニーズ等に応じて配慮されることが望まれ、大学等全体として専門性のある支援体制の確保に努めることが重要であると指摘している。さらに、障がいのある学生が資格の取得やインターンシップ等のため、学外の諸機関での実習を希望する場合においても、可能な限り機会を確保するよう努めると記されている。また、これらの学生に対して合理的配慮を施すことは、福祉、医療分野では、専門性の高いマンパワーを養成することにも繋がる。

障がいのある学生の大学在籍者数は増加傾向にあり、発達障がいのある学生の割合が高まりつつある。また、

発達障がい診断はないが配慮を必要とする学生の人数は、依然として診断を有する学生の人数を上回っている(独立行政法人日本学生支援機構, 2017)。さらに、言語聴覚士養成校において、発達障がいがある学生(診断あり)と比べて、発達障がい疑われるが自己認識がなく支援の申し出がない学生が約10倍と圧倒的に多い(畦上, 2015)。

医療系大学では国家試験や臨地実習が必要となるため、1年次から必修の専門科目が多くあり進級規定も厳しい。その意味で、発達障がいなどが疑われる学生の支援ニーズを早期に把握し、自己理解を促進してキャリア意識を高めることが鍵となる。支援ニーズを把握するツールとして、KABC-IIがある。KABC-IIはK-ABCの改訂版で18歳11ヶ月まで対象年齢が拡大され、4つの認知尺度により認知特性を多面的に測定でき長所を活用した支援が提供できる。また、認知特性のみならず、これまで習得した知識や学力も把握でき、その差を明らかにできる。熊上(2015)は、KABC-IIの結果と自分の認知特性に合った学習方法を高校生本人に分かりやすく伝え、それらを後で振り返られるようにフィードバックシート(自己理解シート)を作成した。大学生にWAIS-IIIの結果をフィードバックした先行研究は散見される(森光・高橋, 2011; 黒山, 2012; 松山・太田・藤田, 2016)。しかし、大学生に対してKABC-IIの結果をフィードバックした研究は見当たらない。フィードバックは、本人の自己調整学習を促す必要がある。自己調整学習とは、「学習者が目標を達成するための一連の能動的な学習プロセスであり、学習者が常に自分の状態を積極的にモニタリングしコントロールし評価するプロセス」と定義される(畑野, 2010)。また、自己調整学習のプロセスは、①学習目標を設定する段階(予見段階)、②学習行動を行う段階(遂行段階)、③学習行動を評価する段階(自己内省段階)がある。これらを視野に入れ、自主的解決を促進する必要がある。

本研究は、言語聴覚士専門教科の単位修得に困難を示した大学1年次生に対するKABC-II及びそのフィードバックを活用した支援の取り組みを通して、単位修得及びキャリア教育の観点から自己理解促進のための支援方法を検討することを目的とする。

方法

1. 対象学生の概要

A大学言語聴覚療法学科の1年次生、10代男性である。本人に尋ねたところ、発達障がいを疑うような既往歴や生育歴は特に見当たらなかった。中学校から高校にかけてサッカー部に所属していた。特に、高校時代はサ

ッカーの名門校で控え選手であったものの、ゴールキーパーを務めた。教科は国語が好きで、数学が嫌いであると答えた。高校の先生の勧めで言語聴覚士になる道を選択した。運動や小説を読むのが好きであり、片づけが苦手である。自分の性格について尋ねたところ、小心者で人見知り、飽きっぽいと答えた。教員からみると、大人しく礼儀正しくほとんどの授業で皆出席するなど真面目に取り組んでいた。また、車椅子を利用する同級生を自ら進んで手伝う場面が度々観られた。前期試験では、解剖学、言語学の専門科目の2科目が不合格となり、10月に臨床発達心理士である著者を相談に訪れた。試験が上手く行かなかった理由を尋ねると、穴埋め問題がうまく解けなかったこと、様々な専門用語を暗記することが苦手であると答えた。また、ファストフード店のキッチンで週3日~4日アルバイトをしており、スケジュール管理が苦手で、試験期間の時間のやり繰りがうまくいかなかったと話した。

2. 支援を実施した機関

学生が所属するA大学。

3. 支援期間

2015年10月~2016年3月。

4. アセスメント

2015年12月、A大学の教員(言語聴覚士)がKABC-IIを実施した。

5. 支援仮説と支援方法

支援仮説に関して、アセスメント結果をフィードバックすることにより、①学生自身の認知特性について理解が促され、②認知特性に即した学習方法を採用入れた自主的な解決を促進することにより専門教科の単位修得に繋がると仮定される。

支援方法に関して、KABC-IIの検査結果及び行動観察などを踏まえ、大学教員3名で支援方針を立てた。支援方針の中核は後期試験に備え、長所を活用して短所を補う方略で挑むことであった。そこで、自己理解を促進するため、熊上(2015)の学習アドバイスシートを参考に、フィードバックした。その上で、定期試験の1ヶ月前の面接時にフィードバックした。フィードバックの内容は、KABC-IIの結果に基づいて、①得意な学習方略と、検査で検査者が気になった点、②試験勉強の手がかりであった。

結果

1. アセスメント結果

1) KABC-IIの結果

大切な検査日を間違えて言語聴覚士を訪ねていったこ

とがあった。しかし、受検態度は良好で、音声で反応する際は語尾に「です」をつけるなど丁寧に反応した。

表1に示すように、認知総合尺度の標準得点が77(72-83)、習得総合尺度の標準得点が79(75-82)で、両者共に「低い～平均の下」の段階であり、両尺度間に有意差はみられなかった。このことより、十分なレベルとは言い難いが、概して自らの認知能力を活用してこれまで知識を習得し、学業に取り組んできたことが窺える。

認知尺度において、継次尺度の標準得点が80(74-87)、同時尺度の標準得点が81(74-90)、計画尺度の標準得点が81(74-90)、学習尺度の標準得点が84(77-93)であり、これらの尺度間に有意差はみられなかった。認知能力にはアンバランスはなく特に優れた尺度は見出されなかった。

習得尺度において、語彙尺度の標準得点が95(89-101)で「平均の下～平均」、読み尺度が89(83-96)、書き尺度が71(65-80)、算数尺度が71(66-77)で「低い」の段階に該当し、語彙尺度≧読み尺度>書き尺度≧算数尺度であった。すなわち、語彙尺度及び読み尺度が書き尺度及び算数尺度に比較して有意に高く、これまでに獲得した知識や学習内容にアンバランスがあるといえる。

認知総合尺度と習得4尺度を比較すると、図1に示すように、語彙尺度と読み尺度は認知総合尺度より有意に高く、書き尺度と算数尺度は認知総合尺度と有意差が認められなかった。算数尺度については、認知総合尺度>数的推理、認知総合尺度≧計算であった。このことより、語彙や漢字の読みなどは自らの認知能力以上の習得がなされてきたことが窺える。他方、数的推理が認知能力と比較して低く、算数で文章題など複雑な処理を必要とする課題が苦手であり習得が十分なされていないと推察される。

青山・服部(2017)の手順に従って、クラスター分析を行った。なお、クラスターとは、KABC-IIの下位検査を束ねて作成した尺度である。その結果、表2に示すとおり、「有意味刺激の視覚認知」(90)が「抽象刺激の視覚認知」(75)に比較して有意に高かった。

熊谷(2017)は尺度内のばらつきが大きい場合、下位検査のアンバランスを考慮して解釈する必要性を指摘している。それに基づいて解釈を行うと、以下ようになる。なお、尺度内のばらつきについて学術的見解がいくつかあるが、本研究では1.5SD(標準偏差)以上の差である評価点5点以上をばらつきとした。

①継次尺度における「手の動作」と「数唱」の評価点が5点離れており、単純な刺激の場合、視覚入力より聴覚入力の方が優れている。

②計画尺度における「パターン類推」と「物語の完成」の評価点が6点離れており、抽象的な刺激と比較して社会的な文脈がある課題(具体的な経験と関連した課題)が得意である。

③語彙尺度における「理解語彙」と「表現語彙」の評価点が8点離れており、①再生よりも再認の方が得意、②手がかりがない場合より手がかりがある場合の課題遂行が優れている。

④読み尺度における「文の理解」と「ことばの読み」の評価点が8点離れており、文レベルや文章レベルの処理に比べて単語レベルの処理が得意である。

⑤「ことばの書き」がPW(Personal Weakness、個人内の平均と比較して有意差あり)であり、文字や熟語を正確に書くことが苦手である。

KABC-IIの行動観察チェックリストによると、「確信を持ってない場面で反応をためらう」という反応は「物語の完成」ではみられず、「パターン推理」で見られた。加えて、「模様の構成」では「いろいろ試してみる」の試行錯誤がみられ、解決方法を見出すのに時間を要した。また、「ことばの書き」の誤答分析において、構えの一部や熟語の1文字のみを間違えてしまった問題がいくつあったことから、記憶に貯蔵されていても正確に再生することが難しい。

2) 総合所見

認知総合尺度と習得総合尺度に差がみられなかったこと及び本学生の受検態度や大学での学習姿勢も考慮すると、これまで、自らの認知能力を発揮し真面目に学習に取り組んできたことが推察される。また、習得4尺度においてアンバランスがあり、習得した内容によって差異があるといえる。とりわけ、語彙や言葉の読みの習得に関しては、自らの認知能力以上のものを発揮してきたといえる。これは、本人が読書好きであることも促進要因となり得たであろう。その一方で、算数における複雑な処理が必要とされる課題が苦手であり、習得が十分なされていないと考えられた。クラスター分析及び下位検査の比較で乖離が大きいものに注目すると、①単純な刺激の場合、視覚よりも聴覚入力が優れている。②抽象的な刺激と比較して社会的な文脈ある課題(具体的な経験と関連した課題)が得意である(これは、行動観察チェックリストからも支持される)。③再生よりも再認が得意である。④手がかりがない場合より手がかりがある場合の課題遂行の方が優れている。⑤文や文章レベルに比べて単語レベルの処理が得意である。⑥文字や熟語を正確に書くことが苦手である。また、文字や熟語の書字の不正確さは、「ことばの書き」の誤答分析から、記憶に貯

表1 KABC-II検査結果(所要時間 2時間;生活年齢 18歳9カ月)

カウフマン モデル尺度名	下位検査	S/W	標準得点	90%信頼区間	評価点	パーセンタイル順位
認知尺度	認知総合尺度		77	72-83		6.3
	継次尺度	NW	80	74-87		9.1
	数唱	PS			10	50.0
	語の配列	NW			6	9.1
	手の動作	NW			5	4.8
	同時尺度	NW	81	74-90		10.3
	絵の統合				7	15.9
	近道探し				8	25.2
	模様構成				7	15.9
	計画尺度	NW	81	74-90		10.3
	物語の完成				10	50.0
	パターン推理	NW PW			4	2.3
学習尺度	NW	84	77-93		14.3	
語の学習				7	15.9	
語の学習遅延				7	15.9	
習得尺度	習得総合尺度		79	75-82		
	語彙尺度	PS	95	89-101		36.9
	表現語彙	NW			5	4.8
	なぞなぞ	PS			10	50.0
	理解語彙	PS			13	84.1
	読み尺度	PS	89	83-96		23.2
	ことばの読み	PS			12	74.8
	文の理解	NW PW			5	4.8
	書き尺度	NW	71	65-80		2.7
	ことばの書き	NW PW			3	4.8
文の構成				7	15.9	
算数尺度	NW PW	71	66-77		2.7	
数的推論	NW			3	1.0	
計算				6	9.1	

※NS=Normative Strength(同年齢群の平均より有意に高い)、NW=Normative Weakness(同年齢群の平均より有意に低い)
 ※PS=Personal Strength(個人内の平均より有意に高い)、PW=Personal Weakness(個人内の平均より有意に低い)
 ※下位検査「顔さがし」は適用年齢外のため除外した

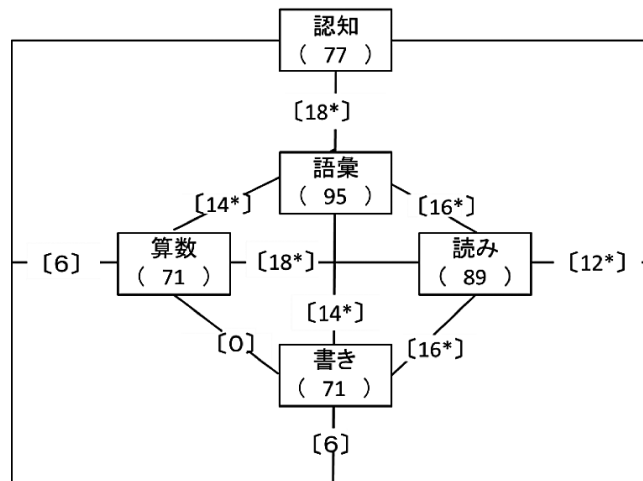


図1 KABC-II尺度間の比較(習得尺度)

表2 クラスタ分析の結果

クラスタ比較	
S1	言語能力(一) × 非言語能力(75)
S2	問題解決能力(80) ≒ 記憶・学習(85)
S3	有意味刺激(90) > 抽象刺激(75)
S4	言語反応(89) ≒ 指さし反応(90)

※()の数値は標準得点、—は換算不可

※×はクラスタ比較不可

蔵されていても正確に再生できないことに起因すると考えられる。大学の定期試験は記述形式が多く、この短所(記憶した事柄を書字で正確に再生すること)を得意な認知処理を活用しカバーするかがポイントとなるであろう。

そこで、支援の方向性として、次の5点が考えられた。

①検査日を間違え本人にもスケジュール管理に苦手意識があることから、試験のスケジュール管理をさせる。②具体的な手掛りがあれば正答を導きやすいことから、キーワードのみを憶えるのではなく、前後の文章も同時に記憶させる。③音声入力が得意なことから、音読により前後の文章を暗記させる。④書字表出の際に正確さに欠けることから、キーワードは正確に書けるように繰り返し練習させる。⑤①～④を、本人にフィードバックし自己調整学習を促進させる。

2. 支援の経過と結果

1) 検査結果のフィードバック

表3に示す内容を面接時に提示しフィードバックした。認知特性(表3-I)とそれを活かした定期試験の勉強方法(表3-II)を提案した。勉強方法の提案は、自己調整学習のプロセスに沿って実施した。まず、予見段階として、試験のスケジュール管理に関し、試験の日程、進級の条件、得意不得意科目をはっきりさせる。次に、遂行段階として、試験科目の多くで採用されている穴埋め形式に備え、以下のような手順でキーワードの学習を行うように奨めた。①教科書や資料に重要な単語に、マーカーを引く。②それらの単語を、漢字で正確に書けるように、何度か練習する。③マーカーを引いた単語の前後の文章を、何度も口に出して繰り返し読む。これらを提案した結果、本人は理解し、前向きに取り組む主旨と言葉を口にした。最後に、自己内省段階として、新規の問題に対応するのが苦手であることもあり、再試験に備えて本試験終了後に、内容のみならず、設問ごとに、出題形式(穴埋め、選択式、○×、自由記述、線結び)を書き出し、出来たか出来ないかを○、△、×で記入するメモノートを利用する。

2) 後期試験の様子と結果

後期試験中、メモノートを活用しているか確認してい

るところ、しっかり書き込んでいた。後期試験では11科目中7科目が再試験となり、再試験の3科目が不合格となった。そのうち、1科目は臨床活動でのリテラシーの習得を目的とした「言語聴覚障害基礎ゼミ」であった。この科目の試験問題は自由記述や小論文形式であり、具体的手がかりがほとんどなく、本学生が苦手とする形式であった。例えば、「レポートを書く際、文章の段落構成について説明しなさい」という設問があった。本人の解答は「事実」、「考察」、「結論」などのキーワードが挙げられているものの、説明としての文章になっていなかった。これらから、学科の内規(前後期で専門教科の未修得単位が4科目以上)により留年が決定した。

3) 後期試験以降の様子

後期試験の結果を受けて、本人から担任に転学部の申し出があり、他学部での面接試験を自主的に受けた。面接の結果、転学部が認められた。新しい学部は、ひとつの職種を目指すのではなく幅広い進路が用意されており選択科目が多い。そのため、自由度も高く本人のペースで履修できる。転学部後も、著者の研究室を時々訪れた。そこでの話では、所属するゼミでリーダーを任せられ、学外実習に意欲的に取り組む様子が窺えた。

考察

対象学生は車椅子を利用する同級生を積極的に手伝うなどの向社会性があり、授業も真面目に取り組んでいた。しかし、前期試験の2科目で不合格になった。筆者のもとを訪れて話を聞くと、専門用語の暗記やスケジュール管理が苦手なことを訴え、発達障がいなどの脳の機能障がい疑われた。そこで、KABC-IIを実施した結果、各認知尺度にアンバランスはなかったものの、下位検査間の乖離が多くあった。そこで、検査結果を本人にフィードバックしそれとともに、本人の認知特性を踏まえた後期試験に向け学習方法を提案した。後期試験に挑み努力したにも関わらず、3科目が不合格になったため留年せざるを得なかった。その結果を受け入れて自ら望んで転学部した。

留年という結果は支援が十分でなかったことを意味するかもしれない。本事例の場合、支援が不十分になった一因として、支援開始時期が遅れたことが考えられる。前期試験の結果が判明した後、KABC-IIが実施され支援ニーズが顕在化した。もし、前期試験の前に支援ニーズを明らかにされたならば留年という結果を避けられた可能性が考えられる。松山・戸高(2018)は、発達障がい疑われる大学1年次生に対して、KABC-IIを活用して教科学習及び学内実習の支援を行った。当該学生

表3 フィードバックの内容

<p>I. 主な検査結果</p> <p>1. 自分の能力を最大限発揮し、これまでの教科学習に一所懸命取り組んできたことが、検査結果から窺える</p> <p>2. あなたは、継次、同時、計画、学習の4つのバランスが取れた認知特徴教科学習で、これらの能力をバランスよく発揮できている</p> <p>☞解説</p> <p>「継次」が高いと、物事を論理的に考えたり手続きを正確に追うのが得意。 「同時」が高いと、物事を関連づけて考えたり本質を見抜くのが得意。 「計画」が高いと、自分で見通しをもって行動し、計画的に学習するのが得意。 「学習」が高いと、一旦、頭に入ると、長く記憶し続けることが出来るその都度、役に立つ情報を引き出せる。</p> <p>3. 「書く」ことがやや苦手で、答えは出せるが正確に書くことが苦手</p> <p>4. 「理解語彙」や「なぞなぞ」など、具体的で手掛りが多い問題が得意</p> <p>5. 「パターン類推」や「模様構成」など、新規で抽象的な問題が苦手</p> <p>II. 後期試験に向けて</p> <p>1. スケジュールの確認と得意不得意科目をはっきりさせておく</p> <p>2. 試験勉強の時、キーワード（重要な用語）を抜き出そう</p> <p>①教科書や資料のキーワードに、マーカーを引こう</p> <p>②それらの単語を、漢字で正確に書けるように、練習しよう (正確に書くことが苦手)</p> <p>③マーカーを引いた単語の前後の文章を、何度も口に出して繰り返し読む (具体的な手掛りのある問題は強い)</p> <p>3. 本試験終了後に、再試験に向けて、各科目の設問ごとに、出題形式を書き出し、出来たか出来ないか、○、△、×で記入する (新規で抽象的な問題が苦手)</p> <p>※出題形式=穴埋め、選択式、○×、自由記述、線結び</p> <p>4. 見たことのない問題を後回しにする (新規の問題で苦手)</p>

は、昨年の学生は認知総合尺度の標準得点が71、習得総合尺度が76であり、今回の学生よりも若干低いにも関わらず、2年次に進級出来た。この一因として、KABC-IIを1年次5月に実施して、早期に支援ニーズが明らかになったことが考えられる。このことから、援開始時期が遅れたと推察できる。

一方、進路変更はある意味で自己理解が促進され、キャリア意識が変容した結果と考えられる。医療系大学を卒業することとは、医療専門職の国家試験受験資格を有することである。したがって、その卒業要件にはある一定水準の専門的知識や技術が要求されるのは止むを得ない。キャリア教育の視点から、KABC-IIの結果をフィードバックしそれを活かした支援を実施することによって自己の適性をより客観視できたと考えられる。篠田・篠田(2017)によると、大学での発達障害のある学生のキャリア支援に関し、本人の自己理解を深化することは就労への適切な移行において重要となると指摘している。本事例の支援はこの知見からも支持される。

今回の支援を通して、①入学直後にスクリーニングを実施する等、発達障がいなどの支援ニーズのある学生を早期に積極的に把握する必要性、②キャリア教育の視点

から学生の自己理解を促進する上で、KABC-IIとそのフィードバックの有用性が示唆された。

本報告にあたり、本人から承諾を得ている。また、九州保健福祉大学倫理委員会の承認を得た。なお、本研究は、平成29年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究(C)(研究課題番号17K04963 研究代表者:松山光生)の一部で行われた。

謝辞

本報告の作成にあたり、ご助言を頂きました筑波大学名誉教授の藤田和弘先生にお礼申し上げます。

文献

- 青山真二・服部環(2017) カウフマンモデルに基づく結果の解釈. 小野純平・小林玄・原伸生・東原文子・星井純子(編). 日本版KABC-IIによる解釈の進め方と実践事例. (pp.13-23). 東京:丸善出版.
- 畦上泰彦(2015) 発達障害を疑われる学生の実態把握と各校の取り組み. 第16回日本言語聴覚学会第3回養成校教員研修会資料.
- 独立行政法人日本学生支援機構(2017)平成29年度大学,

- 短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書. 独立行政法人日本学生支援機構.
- 畑野快 (2010) 自己調整学習の有効性と検討課題及び大学教育への導入についての一考察. 京都大学高等教育研秀 (16), 61-72.
- 熊谷恵子 (2017) アセスメントから指導へ. 小野純平・小林玄・原伸生・東原文子・星井純子 (編). 日本版 K A B C - II による解釈の進め方と実践事例. (pp.46-56). 東京：丸善出版.
- 熊上崇 (2015) 発達障害のある触法少年の心理・発達アセスメント. 東京：明石書店.
- 黒山竜太 (2012) 発達の視点からみた学生の自己理解と支援における W A I S - III の活用. 学生相談研究, 33 (2), 139-150.
- 松山光生・太田栄次・藤田和弘 (2016) 言語聴覚士臨床実習における発達障がい学生への単位修得支援—WAIS - III を用いた自己理解促進と合理的配慮の取り組み. 臨床発達心理実践研究, 11 (2), 157-161.
- 松山光生・戸高翼 (2018) 発達障がい疑われる大学1年次生への教科学習及び学内実習支援—KABC- II 活用を通して. K-ABC アセスメント研究, 20, 51-61.
- 森光晃子・高橋知音 (2011) 大学生活において困難のあったアスペルガー障害のある女子学生. 藤田和弘・大六一志・山中克夫・前川久男 (編). 日本版 W A I S - III の解釈事例と臨床研究 (pp.147-161). 東京：日本文化科学社.
- 篠田晴男・篠田直子 (2017) 青年期における自己成長を支える諸要因の検討—臨床心理の知を活かした自己理解とキャリア開発支援. 立正大学心理学研究所紀要, 15, 1-6.