

## 弁別学習過程を考慮した知的障害生徒における「応用力」の評価

喜多尾 哲

高知大学教育学部

## Evaluation of “Transfer of Learning” in the Intellectual Disability Students considering of the Discrimination Learning Processes

SATOSHI KITAO

Faculty of Education, Kochi University

## 要約

弁別逆転学習における学習過程の特徴を特別支援学校（知的障害）の学習評価、とくに学習の転移ないしは応用力の評価に生かすため、弁別学習の反応型と発達検査の成績、および特別支援学校での学習の記録との関連性を検討した。取りあげた2事例は3年前に行った同様の弁別逆転学習結果に比べて逆転移行前後の学習の達成は早まったが、逆転移行、すなわち学習の転移はともに困難であった。発達検査の結果から、一般的な知識などに関わりを持つ言語・社会領域のDAの低さが学習の転移に影響しているのではないかと考えた。学校での応用力に関する学習記録においても弁別学習の反応型や基礎的な学習能力に対応している記述がみられた。このことから、学習の転移の様相を示す弁別学習の反応型は、学校での学習評価に生かされるのではないかと指摘した。

キーワード：弁別学習過程，学習の転移，学習評価，特別支援学校（知的障害）

## I. はじめに

知的障害児は学習した内容のある概念や法則等に関連づけて処理することが困難なため、個々の課題や場面が異なると、既に学習した内容を応用して課題解決することが難しいといわれている。一方、次期特別支援学校学習指導要領（以下、学習指導要領と略す）では育成をめざす資質・能力として、通常学校と同様、知識・技能の習得とともに「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を育む」ことを挙げ、知的障害を対象とした各教科の目標及び内容においても思考力や判断力等に関する項目を掲げている。したがって、学習の応用が困難な知的障害児に対して、知識・技能の活用を目指した指導法および評価法が今後の大きな課題となる。

知的障害児における学習の転移すなわち応用力に注目した研究には梅谷（1979）、喜多尾（2014）などがある。これらは、知的障害児に弁別逆転移行課題を課し、逆転移行の速さを精神年齢（MA）や知能指数（IQ）の水準で比較検討したものである。定型発達児の場合、生活年齢（CA）3歳頃は逆転移行学習の達成は困難だが、CA4～6歳頃を過渡期として逆転移行が容易になるといわれている。この理由として、おおむね3～4歳代では刺激と反応を単純に結合させただけの反応様式が優勢だが、しだいに次元性の表象（刺激間の共通項）を利用した媒介型反応様式に移行するため、と考えられている。知的障害児の場合、軽度知的障害児は定型発達児と同様に媒介型反応様式へと移行するが、その過渡期は定型発達児に比べて2～3歳程度遅れると指摘されている。中度知的障害児においては媒介型反応様式が可能な者もいるが、精神発達の上限が5～6歳程度であることを考慮すると、媒介型反応までには至らない者が多いのではないかと考えられる。また、中度知

的障害児では逆転移行の際、前の学習での手がかりに固執する傾向がみられた。軽度知的障害児において固執反応はあまりみられない。

弁別学習研究によって得られたこのような知見を知的障害児における学習の応用力を評価するために利用できないだろうか。喜多尾（2015）は弁別逆転学習の達成が容易な者と困難な者の認知発達の特徴をみるために、弁別逆転移行学習の反応型と新版K式発達検査（以下、発達検査と略す）の成績を比較した。その結果、弁別学習の達成が容易で、さらに逆転移行が容易な者は言語・社会領域および認知・適応領域両方のDAが高いが、弁別学習が容易であっても逆転移行が困難な者は認知・適応領域に比べて言語・社会領域のDAが極めて低いことを指摘した。その理由として逆転移行が困難な者は表象を用いた媒介反応様式に至らないことを挙げた。さらに喜多尾（2017）はDA5歳未満の児童を対象に1次元課題を用いて弁別移行学習の反応型と学校での学習の記録とを比較検討した。そして逆転移行すなわち学習の転移が困難な者は学校の学習記録においても学習の応用が難しいという記述が多くみられたことから、応用力が未熟な知的障害児の学習評価をするうえで、弁別学習の反応型を考慮することは有益であることを示唆した。

先の研究（2017）で使用した課題は1次元課題であり、同次元内の手がかりにおける二者択一の転移しか検討できなかった。そのため、本研究では2次元課題が学習できる生徒を対象に、次元性の表象を用いた媒介反応が学習の転移に及ぼす影響について検討する。あわせて3年前に行った同様の学習結果と比較することにより、学習過程の経年的変化をみる。また、学校における学習評価にも経年的変化の視点を加え、学校での評価と弁別学習の反応型との関連性を検討する。

## II. 方法

### 1. 対象児

弁別学習は特別支援学校（知的障害）に在籍する児童生徒17名を対象とした。対象児の平均CA（範囲）は

Table 1 事例のCA, DA, DQ

	CA	全領域		認知・適応領域		言語・社会領域	
		DA	DQ	DA	DQ	DA	DQ
事例1	13:3	5:11	47	8:10	71	3:10	31
事例2	13:11	4:10	36	5:1	38	4:7	34

14:1（12:10-15:4）、全領域におけるDAとDQの平均（範囲）は、それぞれ6:7（1:5-11:6）、49（10-79）であった。なお、DAとDQはX年2月～3月およびX-2年2月～3月に測定した発達検査の結果を使用した。また、弁別逆転学習の反応型と発達検査結果および学校の学習成績との関連を検討するために2事例を取り上げた。各事例のCA, DA, DQをTable 1に示した。

### 2. 弁別逆転学習の学習材料

大きさ（大・小）と明るさ（黒、灰色）からなる2次元2価課題を用いた。刺激の形は正方形であり、大、小の面積は256cm<sup>2</sup>と160cm<sup>2</sup>（面積比8:5）であった。これらの図形を一辺20cm<sup>2</sup>の白色正方形の台紙に貼付した。正刺激カードの裏には対象児自身が正しい反応をしたかどうかかわかるように、「にこにこマーク」の絵を貼付した。刺激カードの枚数は先行学習用、移行学習用各4枚、合計8枚であった。

### 3. 弁別逆転学習の手続き

弁別学習はX年とX-3年に実施した。それぞれの対象児に対して個別に行った。

#### （1）先行学習

対象児の前に1対の刺激カード（「大-黒」と「小-灰色」あるいは「大-灰色」と「小-黒」の対）を呈示し、裏に「にこにこマーク」が貼ってあると思われるカードを選択させた。対象児が1

回反応することに1試行とし、学習基準に達するまで試行を繰り返した。学習達成基準は10試行連続正反応とし、60試行以上になっても学習を達成しない場合は、以後の試行を打ち切った。実験はすべて非修正法とした。先行学習を始める前に練習用カードを用いて学習方法を十分理解させた。なお、適切次元は全対象児とも「大きさ」とした。

(2) 逆転移行学習（以下、移行学習と略す）

先行学習を達成した対象児に対して行った。先行学習達成後、対象児に気づかれないように移行学習用のカードに取り換えて移行学習に移った。

移行学習では正刺激が「大きさ」次元内の他の一方（大から小、または小から大）に移った。学習達成基準および最高許容試行数は先行学習と同じであった。移行学習終了後、対象児の前に移行学習で用いた刺激カードを呈示し、刺激カードを選択した理由について言語報告を求めた。

4. 成長および学習の記録

事例1、事例2とも、特別支援学校での成長および学習の評価である「成長の記録」と「学習の記録」を参照した。成長の記録は着替えなど日常の基本的な生活習慣に関する領域、および金銭の取扱い、就労、コミュニケーション、自己や他者の感情理解・表出など社会適応に関する領域等、全23領域148項目について担任が年度末に、「できない」「支援されてできる」「自分でできる」の3段階で評価するものである。ここでは、全項目のうち、学習の応用に関する項目を32項目抜粋し、X年3月およびX-3年3月に記入された評価を比較した。Table 2に抜粋した評価項目を示した。

Table 2 成長の記録の項目（抜粋）

領域	項目番号	項目	できない	支援されてできる	自分でできる
食事・給食	15	一人前の分量がわかり配食できる。			
	18	食事のきまりや約束を守って食べられる。			
排泄	30	公衆便所を使うことができる。			
清潔	39	必要に応じ石鹸で洗う。			
あそび	44	ルールのある遊びやゲームができる。			
係と当番	47	みんなと協力して仕事をすることができる。			
行事	56	行事予定表を見て、行事がわかる。			
時間・時刻	61	朝、昼、夜の簡単な関係がわかる。			
	62	午前と午後がわかる。			
	65	通学の所要時間がわかる。			
	68	今日が何月何日かわかる。			
通学路	71	道に迷ったら他人に聞いたり学校や家に連絡することができる。			
安全	75	道路では飛び出したり、走ったりしないで安全に気をつけて歩く。			
	80	安全な場所で待つ。			
美化・整頓	86	身近にいる動物の簡単な世話ができる。			
金銭の取扱い	92	いろいろな硬貨や紙幣の種類がわかる。			
	95	定価表を見ていろいろな品物の値段がわかる。			
保健	101	怪我や病気の時は人に伝えることができる。			
就労	110	身だしなみを整えていられる。			
	113	特定の人とだけでなく、誰とも共同して仕事ができる。			
	114	相手や場に応じた言葉遣いができる。			
	116	仕事の報告ができる。			
	117	指示系統が理解できている。			
	120	作業環境の変化に対応できる。			
	123	短文を正しく読み書きできる。			
コミュニケーション	125	見たり聞いたりしたことを自分から話すことができる。			
	128	目上の人に丁寧な言葉を使うことができる。			
	129	相手の立場を考えて話すことができる。			
余暇活動	132	自分が参加しやすい日時や場所を提案することができる。			
	133	みんなが参加しやすい日時や場所を意見調整して決定できる。			
	134	一人でも地域資源(公共交通機関・施設)を活用することができる。			
	135	その場に応じたマナーを理解して一人でも活動できる。			

学習の記録はいわゆる通知表であり、学期ごとの学習の記録を家庭に報告するものである。この特別支援学校では学習の記録と個別の教育計画を兼ねている。学習の記録には日常生活や教科等を合わせた指導、教科別の指導、自立活動などの指導形態ごとに実態、目標、手立て、評価・次への課題が記入されている。学習の記録はX年1学期およびX-3年の1～3学期に記入したものを参照した。

学習の記録には日常生活や教科等を合わせた指導、教科別の指導、自立活動などの指導形態ごとに実態、目標、手立て、評価・次への課題が記入されている。学習の記録はX年1学期およびX-3年の1～3学期に記入したものを参照した。

Ⅲ. 結果

1. 反応型別にみた弁別逆転学習の所要試行数の中央値と発達検査の成績

対象児17名のうち、先行学習、移行学習とも学習基準に達した対象児は13名であった。学習を達成した対象児の先行学習と移行学習の所要試行数をもとに、対象児を以下の3つの反応型に分類した。

A型：先行学習、移行学習とも4試行以内の誤反応で急速に学習を達成した対象児

B型：移行学習の所要試行数が先行学習の所要試行数より多かった対象児

C型：先行学習において5試行以上の誤反応をしたが、移行学習は先行学習の所要試行数より少ない試行数で学習を達成した対象児

Table 3 各反応型の所要試行数と発達検査の成績（中央値）

反応型	N	所要試行数		全領域		認知・適応領域		言語・社会領域	
		先行学習	移行学習	D A	D Q	D A	D Q	D A	D Q
A型	5	10 (10-11)	11 (10-14)	8:2 (6:8-8:7)	62 (42-68)	8:2 (7:3-10:4)	65 (49-78)	8:0 (6:5-8:9)	57 (44-70)
B型	4	16 (11-31)	29.5 (21-58)	5:5 (3:5-11:6)	41.5 (23-79)	7:11 (4:0-10:8)	54.5 (27-74)	4:3 (3:1-11:9)	32.5 (21-81)
C型	4	30.5 (16-46)	16.5 (11-42)	7:8 (6:8-10:1)	62.5 (50-74)	8:8 (7:7-12:3)	68 (55-90)	7:6 (6:2-8:6)	59 (46-64)
全体	13	15 (10-46)	14 (10-58)	7:10 (3:5-11:6)	61 (23-79)	8:2 (4:0-12:3)	65 (27-90)	7:1 (3:1-11:9)	56 (21-81)

( )内は範囲を示す

Table 3に各反応型における先行学習と移行学習の所要試行数の中央値（範囲）および発達検査の成績（全領域，認知・適応領域，言語・社会領域のD AとD Qの中央値と範囲）を示した。これによると，A型には5名の対象児が属した。先行，移行両学習ともほとんど誤反応なしに学習を達成した。D Aの中央値は全領域と言語・社会領域において他の2つの反応型より高かった。B型，C型に属した対象児は4名ずつであった。C型では，先行学習の所要試行数は他の反応型に比べて2倍近い値を示したが，移行学習の所要試行数は大幅に減少した。D Aをみると，認知・適応領域の値が他の2つの反応型に比べて高かった。D Qも3領域において他の反応型に比べてやや高かった。他方，B型では先行学習における誤反応数は少なかったが，移行学習は先行学習に比べて2倍程度の試行数を要した。D Aをみると，3領域とも他の反応型に比べて低い値を示したが，とくに言語・社会領域の中央値の低さが顕著であった。D Qにおいても他の反応型ではどの領域においても50台の後半から60台後半の値を示したが，B型の言語・社会領域の値はとくに低かった。

## 2. 各事例における弁別逆転学習の正答率の変化

本研究では知的障害児における学習の転移，すなわち応用力の困難さについて，弁別逆転学習の反応型に基づいて検討するものである。そこで，先行学習に比べて移行学習に多くの試行数を要したB型に属する対象児の中から2事例を選び，逆転移行学習達成までの学習過程についてみる。

弁別逆転学習における事例1，事例2の所要試行数およびブロックごとの正反応（正答）率の推移をFig. 1に示した。ブロックについては5試行を1ブロックとした。また，Fig. 1にはX-3年に実施した弁別逆転学習の結果を併記した。なお，事例2はX-3年当時，2次元課題が達成できなかったため，大きさ次元のみの1次元課題での結果を載せた。

事例1の先行学習と移行学習の所要試行数はX-3年がそれぞれ29試行と56試行，X年がそれぞれ15試行と22試行であった。移行学習の所要試行数が先行学習の所要試行数より多い傾向は変わらないが，X年はX-3年に比べて先行学習では14試行，移行学習では34試行減少した。Fig. 1をみると，X-3年の先行学習では開始直後に正答率80%の状態が2ブロック続いた後，誤反応が7試行連続した。移行学習では逆転移行直後は正答率20~40%の状態が4ブロック続き，正答率40~60%が4ブロック，80%が2ブロックと正反応と誤反応を繰り返しながら，緩やかに学習を達成した。これに対し，X年では，先行学習の第1ブロック正答率は低かったが，第2ブロック以降はすぐに100%に達した。逆転移行ではX-3年に比べて少ない所要試行数で学習を達成したが，移行直後に誤反応が3試行続き，正答率の落ち込みも1回みられた。言語報告について，X-3年では刺激カードを指すのみで口頭での回答はなかった。X年においても「こっち」と答えるのみで，言語での報告はみられなかった。

事例2の所要試行数はX-3年が先行学習37試行、移行学習11試行、X年の先行学習は11試行、移行学習は21試行であった。X-3年は1次元課題であったが、先行学習では当初、本人から見て右側のカードのみを裏返すという反応が連続した。そのような反応が6ブロックほど続いたのち、短期間で正答率100%に達した。移行学習では直後の誤反応は2試行続いたのみで、すぐに正答率100%に達した。X年ではそのような刺激カードの呈示位置に対する反応はみられず、先行学習を急速に達成した。移行学習では、X-3年では移行直後の正答率が

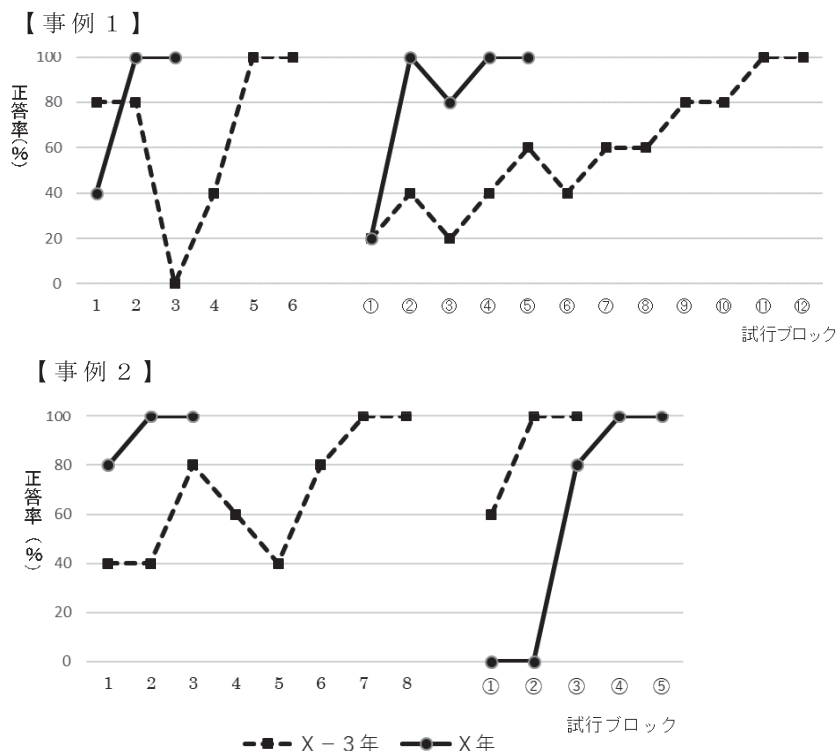


Fig. 1 各事例における試行ブロックごとの正答率

60%、100%、100%と高い水準で推移したのに対し、X年では移行直後の誤反応が2ブロック（10試行）連続した。しかし、それ以降は急速に100%に達した。言語報告について、X-3年は全く回答がなかった。X年は「はいいろ」と答えた。「ほかには？」と聞くと「くろ」との回答があった。大きさに関する言語報告は得られなかった。

3. 各事例における発達検査結果と学習の記録

各事例とも発達検査の結果および成長の記録、学習の記録について、先述した2つの時点での資料を比較しながらみる。

はじめに事例1について述べる。事例1では認知・適応領域において、6:6級を超える5個のおもり、釣り合いばかりI、菱形模写、模様構成II、積木叩き7/12、図形記憶2/2が新たな通過項目となった。財布探し(I)、記憶球つなぎ、帰納(紙切)などは不通過であった。X年とX-2年を比較して、DAは6:8から8:10、DQは63から71へと上昇した。言語・社会領域では新たに通過した項目は3:0級から5:0歳級の短文復唱I、了解II、硬貨の名称のみであった。DAには大きな変化はみられなかった。

成長の記録ではX-3年とX年の評価の変化をTable 4に示した。事例1では、「支援されてできる」から「自分でできる」に移行した項目数が12項目あった。また、「できない」から「支援されてできる」への移行も5項目でみられた。新たに自分でできるようになった項目には「一人前の分量が分かり配食できる」「通学の所要時間が分かる」「ルールの

Table 4 成長の記録における評価の変化

	事例1	事例2
支援されてできる→自分でできる	12	5
できない→支援されてできる	5	4
X-3年時点で一人でできていた	4	1
変化なし	できない	3
	支援されてできる	6
低下・不明	2	3

ある遊びやゲームができる」「今日が何月何日かわかる」「作業環境の変化に対応できる」などが挙げられた。これに対し、「できない」状態から変化しなかった項目は「短文を正しく読み書きできる」「自分が参加しやすい日時や場所を提案することができる」などであった。学習の記録をみると、X-3年では写真と文字のマッチングに取り組んでいる段階であった。算数でも1から10までのカードを確実に順に並べることができなかった。日常生活面では他児が褒められると自分の行動を修正することができていた。基礎的な学力の面ではX年においてもひらがなの読み書きは完全ではなく、身近な漢字もなぞり書きや視写をする段階であった。また、文字で書かれた手順書を読んで理解し、役割を遂行することも難しいようであった。数学においては繰り上がりの足し算や適切な金額を提示することなどはまだ不十分である様子うかがえた。これに対し、係の仕事などは一度覚えてしまうと手順表に頼らずに遂行できたり、物を借りる学習では借りるものの名称を忘れても同義語に適切に言い換えたりすることができる様子もみられた。宿泊学習においても視覚支援等で宿泊学習帳の内容を確認させることにより見通しを持って活動ができたことが記述されていた。

つぎに事例2についてみる。発達検査では、認知・適応領域において3:0級の門の模倣(例後)、4:6超級の人物完成6/9、6:0超級の模様構成I 4/5、菱形模写、9:0超級の積木叩きが新たに通過した。6:6超級の模様構成II、5個のおもり、図形記憶、財布探しなどは不通過であった。言語・社会領域では、5:6超級の13の丸理解、左右弁別6:0超級の打数数えなどが通過したが、4数の復唱や絵の叙述、表情理解IIなどは不通過であった。DAをみると、X-2年に比べ、認知・適応領域で1歳5か月、言語・社会領域で0歳7か月、全領域では1歳0か月上昇した。

成長の記録をみると、「変化なし」の項目が他の評価に比べて顕著に多かった。「できない」項目をみると、そのほとんどが「見たり聞いたりしたことを自分から話すことができる」「目上の人に丁寧な言葉を使うことができる」「一人でも地域資源(公共交通機関・施設)を活用することができる」など、コミュニケーションや対人関係、社会性に関するものであった。「支援されてできる」にはルールのある遊び」「行事が分かる」「身だしなみを整えていられる」などの項目が含まれていた。他方、「自分でできる」に移行した項目には「必用に応じて石鹸で洗う」「今日が何月何日かわかる」「いろいろな硬貨や紙幣の種類が分かる」などが含まれた。X-3年の学習の記録には、決められた場面で毎日繰り返し覚えている言葉ははっきりと正確に言うことができたが、行き先を告げず、黙って教室から出て行ってしまふことがあるなど、自発語は少なかつたようであった。X年では、決まった場面では自分から行き先を告げて教室から出ることができるようになった。作業後では自発的な報告は苦手だが、パターン化すると正確にできるようになった。また、短い文章の誰、どこ、いつなどの読み取りも可能になった。一方で、買い物学習では教師の顔を見て不安そうに支払うことが多いと記されていた。また、積木の立体構成も難しいようであった。すごろくはルールをよく理解しており、次の人が休みの場合はその次の人にさいころを渡すこともできた。

#### IV. 考察

##### 1. 発達検査の発達年齢にみられる弁別逆転学習の反応型の特徴

弁別逆転学習の反応型と発達検査の結果を比較すると、言語・社会領域におけるB型のDAはA型、C型に比べて極めて低かつた。この結果は喜多尾(2015)と一致する。発達検査では、認知・適応領域に含まれる検査項目はCattell, R. B. が提唱した流動性知能と対応し、言語・社会領域の諸項目は結晶性知能と共通する部分が多いとされている。流動性知能は記憶や図形処理の速さなどの側面を指し、結晶性知能は言語理解や一般的知識などを含み、文化や教育の影響を受けやすいとされている(新版K式発達検査研究会, 2008)。先述したように、知的障害児では弁別学習において呈示された刺激間に共通する表象を利用した次元性の媒介型反応が可能になる年齢はおよそMA 7~

8歳頃だと考えられる。逆転移行の達成が速かったA型、C型の対象児の言語・社会領域のDAはいずれも7歳以上であり、大、小の刺激カードから「大きさ」という表象を抽出することができたため、逆転移行に際しては学習の転移が容易であったと考えられる。これに対し、B型の対象者はそのような反応様式には至らなかったと思われる。学習の転移には流動性知能の要因も欠かせないであろう。しかしながら、本研究ならびに先に述べた筆者の先行研究では、学習の転移が難しい対象児であっても認知・適応領域のDAはそれほど低くなかった。学習の転移を促すにはまず、次元性の表象ないしは概念の形成を促すことが重要だと考える。

## 2. 弁別逆転移行の学習過程と学校教育における「応用力」

本研究で取り上げた2事例はいずれも逆転移行が困難であった。しかしながら、2事例ともX年の弁別逆転学習の成績は3年前に比べて改善した。事例1は先行、移行学習の所要試行数がともに減少し、とくに逆転移行直後の正反応率がチャンスレベルにとどまることなく、急速に学習を達成した。このことから、学習の転移という点では不十分だが、かなり効率よく学習できるようになっていると思われる。X年の発達検査の結果では、認知・適応領域の5個のおもりやなど比較に関する項目や記憶に関する項目が新たに可能になった。課題処理の速さに関する知的発達が促進したと考えられる。しかし、言語・社会領域の発達はさほど伸展していないため、学習の転移が顕著に表れるまでには至らなかったと思われる。事例2はX年に2次元課題の弁別学習が少ない所要試行数で達成できた。複数の次元に含まれる手がかりの中から学習に必要な手掛かりを選ぶことができるようになったことを示しており、この点は大きな成長だといえる。しかし、移行直後に先行学習で手がかりに固執する反応が続いた。この事例では模様構成や菱形模写など、図形認知に関する項目が新たに通過した。他方、絵の叙述、記憶など言語・社会領域の項目はあまり伸びていない。逆転移行直後に固執反応がみられたのは、表象を使った反応に至らないためではないかと考えられる。

つぎに各事例にみられる弁別学習過程の特徴と学校での学習記録との関連について検討する。事例1の成長の記録をみると、学習の応用に関係しているとみられる項目は3年前に比べて「自力でできる」の項目が増えた。給食時に適量を配食できる、作業環境の変化に対応できるなど、生活経験を積むにつれ、周囲の状況に沿って柔軟に対応している様子がうかがえる。このような内容は学習の記録・個別の指導計画にも記されている。係の仕事の内容を一度覚えてしまうと手順表を見ないで遂行できることなどは、成長の記録の内容を反映していると思われる。他方、学習の記録には文字の読み書きや適切な金銭の呈示などは難しいことが記されていた。この記述は発達検査の結果に対応している。弁別逆転学習の達成が容易にならなかったり、成長の記録にもあるように自分が参加しやすい日時や場所を提案できなかつたりする理由は言語や数概念など、基礎的な学力の獲得が育っていないためではないかと考えられる。今後、自ら適切な言語概念を生成することが難しくければ、適切な選択肢を提示して選ばせるなどの支援が必要だと考える。

事例2は成長の記録をみただけでは大きな成長は感じられない。しかし、2次元課題の弁別逆転学習が可能になり、発達検査の認知・適応領域のDAも約1歳半と大きく伸びた。成長の記録に記されているように、必要に応じて石鹸で手を洗ったり、硬貨や紙幣の種類がわかつたりすることができるようになったこと、また、短い文章の日時などの読み取りが可能になったとの学習の記録の記述も本事例の学習能力が高まったことを示していると思われる。自発語は少ないようなので、対人関係や社会性を身につけることは難しいが、生活経験を広げ、生活に関連する知識を身につけさせていくことが必要だと思われる。ただ、弁別逆転学習の結果では、一つの手がかりに固執する傾向がみられた。そのような固執反応がみられたら、適切な選択肢を提示するなど、学習の転移を促す支援も必要であろう。

### 3. 「学習のしかた」に着目した評価

特別支援学校（知的障害）の学習評価は、主として新しい知識や技能の習得、目標に向かって学習を進めていく態度、これから達成すべき課題などの内容が記載されている。これに対し、ある授業で習得した知識や技能を他の場面で使用できたか、教えたこととは別の方法で課題を解決できたかなど、学習の転移や応用に関する評価は少ないように思われる。抽象的な思考が苦手な知的障害児にとって、学習の転移あるいは応用力についての評価は社会自立という点において不可欠だと思われる。その応用力に言及しているのが弁別学習過程の研究である。

弁別学習課題あるいはそこから導き出される学習過程そのものは単純であり、個人の学習能力を詳細に分析することはできない。しかしながら弁別学習過程には注意、記憶、概念形成、学習の転移など学習の基本となる心理学的な要素を多く含んでいるため、弁別学習の結果を発達検査結果などとあわせて使用すると学習者の学習特性すなわち「学習のしかた」を推測することができると思われる。学習のしかたを把握することにより、学習者にとって適切な課題内容、課題の数、学習の転移の確認方法などが推測できれば、より効率的な学習評価が可能になるのではなかろうか。

先述したように、次期学習指導要領では知的障害教育においても思考力・判断力・表現力等を育むこと、ならびにその評価を通してのカリキュラム・マネジメントが重視される。そのためにも、個々の児童生徒の学習のしかたに着目して学習の転移や応用力に関する項目を設定する、それらの項目についても経年的に評価するといった新たな評価法について考えていく必要がある。

## 付記

本研究は、平成28年～30年度科学研究費助成事業（基盤研究（C）研究代表者：喜多尾 哲、課題番号16K04835、研究課題：知的障害児の「学習のしかた」を考慮した学習評価に関する研究）により行った。

## 引用文献

- 梅谷忠勇 1979 知能と弁別学習過程の研究 —普通児との比較による精神薄弱児の分析—  
風間書房
- 喜多尾哲 2014 知的障害児の弁別学習過程の特性に基づく学習支援に関する研究. 東京学芸  
大学連合学校教育学研究科 博士論文
- 喜多尾哲 2015 知的障害児の弁別学習過程における発達検査の成績に基づく反応型の分析  
高知大学教育学部研究報告 76, 47-53.
- 喜多尾哲 2017 知的障害児における弁別逆転学習の反応型を考慮した学習評価の試み—発達年齢  
5歳未満の児童を対象にした検討—
- 新版K式発達検査研究会 2008 新版K式発達検査法 2001年版 標準化資料と実施法  
ナカニシヤ出版
- 文部科学省 2017 特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領 海文堂出版