

学習に困難を示す Clumsy Child の 発達スクリーニングテストの開発とその適用

(課題番号 05610189)

平成5年、6年、7年度科学研究費補助金
研究成果報告書 (一般研究C)

平成8年3月

研究代表者 小林芳文

横浜国立大学附属図書館

国立大学教育学部)



10011083



<研究組織>

研究代表者

小林 芳文

横浜国立大学教育学部特殊教育研究室

(Yokohama National University Dept.of Special Education)

共同研究者

飯村 敦子

国際ムーブメント教育研究センター

(International Movement Education Resarch Center)

研究協力者

木村 幸恵

横浜市立汲沢小学校 (Gumizawa Elementary School)

當島 茂登

筑波大学附属桐が丘養護学校

(Kirigaoka School for Physically Handicapped Children,
Attached to Tsukuba University)

永松 裕希

神奈川県立第二教育センター

(The Second Educational Center in Kanagawa Prefecture)

安藤 正紀

横浜国立大学教育学部附属養護学校

(The School for Mentally Handicapped Children,
Attached to Yokohama National University)

是枝 喜代治

横浜南養護学校 (Yokohama Minami School for the Handicapped.)

<研究経費>

平成5年度 900 千円

平成6年度 900 千円

平成7年度 800 千円

<研究発表>

学会誌等

- (1) 小林芳文, 是枝喜代治, 永松裕希他 (1994) : 学習困難児のためのスクリーニングテストの試作.
横浜国立大学教育紀要, NO34, 33-47
- (2) 永松裕希, 小林芳文, 當島茂登他 (1994) : 学習障害の類型に関する研究
- Clumsy Child の分布について - 日本特殊教育学会第 32 回大会発表論文集, 612-613
- (3) 永松裕希, 當島茂登, 小林芳文 (1995) : Clumsy Children のためのスクリーニングテスト (CCS T) の開発に関する研究 (I) - CCS T の構成と手続き - 日本特殊教育学会第 33 回大会発表論文集, 772 - 773
- (4) 是枝喜代治, 飯村敦子, 小林芳文 (1995) : Clumsy Children のためのスクリーニングテスト (CCS T) の開発に関する研究 (II) - Clumsy Children の実態分析 - 日本特殊教育学会第 33 回大会発表論文集, 774 - 775
- (5) 安藤正紀, 木村幸恵, 小林芳文 (1995) : Clumsy Children のためのスクリーニングテスト (CCS T) の開発に関する研究 (III) - 事例における運動能力の実態とムーブメントプログラムの方向性 - 日本特殊教育学会第 33 回大会発表論文集, 776 - 777



10011083

目 次

学習に困難を示す Clumsy Child の発達スクリーニングテストの開発とその適用

研究の背景と目的	1
研究 1 : 学習困難児の実態調査に関する研究	
1. 目的	3
2. 実態調査の項目選定について	3
3. 対象児	3
4. 結果	6
5. 学習困難児の特徴によるタイプ分類	6
6. 考察とまとめ	7
研究 2 : 学習に困難を示す Clumsy Child の発達スクリーニングテストの開発	
1. 目的	8
2. テスト項目の選定について	8
3. カテゴリーの分類について	8
4. 実施手順および結果の処理	9
5. スクリーニングテストの妥当性の検討	10
研究 3 : 学習に困難を示す Clumsy Child の発達スクリーニングテストの適用	
1. 目的	13
2. 方法 (対象児・調査方法・分析方法)	13
3. 各因子および全体の分布について	13
4. テスト全体から見た要配慮児の比率	15
5. Clumsy Children とその周辺児童の実態	15
研究 4 : 事例における運動能力の実態分析と ムーブメントプログラムの方向性	
1. 目的	17
2. 方法 (対象児・調査方法・分析方法)	17
3. CCSTの結果から見た児童の得点グループ別検討	17
4. 対象児の運動機能の実態	21
5. Clumsy Children のためのムーブメントプログラムの方向性	23
参考・引用文献	25
巻末資料 1 : 動きにぎこちなさを示す児童のための スクリーニングテスト	29
巻末資料 2 : 評定の手引き	33

研究の背景と目的

近年、学習障害児を含めた軽度障害児に対する教育的処遇の問題がクローズアップされ、各方面で学習障害児の実態調査や指導法の検討が進められている。学習障害 (Learning Disabilities) と見なされる子供達は、その原因に中枢神経系の偏りが示唆されるため、極めて多種多様な状態像を示す。例えば、学力が期待されるよりも低い、多動で落ちつきがない、初語の遅れや構音の障害がある、さらに二次的な問題として意欲や自信に欠けるなど様々である。このように学習障害の類型については多くの研究がその存在を支持している (Peters.1973, Mckinney.1984, Weller & Strawsew.1987)。また、学習障害児の中に学習上の諸問題と併せ身体運動機能、特に協応運動能力に遅れの目立つ児童 (Clumsy Children) の多いことが数多くの研究者によって確認されている (Walton.1961, Dare & Gordon.1972, Henderson & Holl.1982)。

こうした様々な特性を有する学習障害児の選定や、行動の把握、タイプの分類のために各種のスクリーニングテストや行動チェックリストが作成されているが、外国で作成されたものを日本に合うように応用したものや、数少ないデータや先行研究から導かれたテストなどが多く、日本の教育現場の状況や児童の実態に即した信頼性におけるスクリーニングテストは皆無と断言していいほどである。

さらに小学校段階では、ことばや学力の遅れなどが問題視されがちなため、その多くは日常の教科学習を中心とした心理学的な側面からの研究であり、学習障害児の中に運動能力の低い不器用な子供達の存在が数多く確認されているにもかかわらず、身体運動的側面からの研究はほとんど見当たらない現状にある。

学習障害の治療教育分野においても、身体運動を軸とした活動が人間のトータルな発達の上で重要であることは、多くの研究者たちによって指摘されている (Kephart.1960, Frostig.1970, Ayres.1972)。しかし普通学校の教育現場では、学習障害に対する定義や用語の混乱も加わり、とりわけ運動面に困難や不器用さを示す児童達に対し、彼らの運動発達の状況を正しく理解し、それに基づく適切な指導プログラムの開発や援助がなされていない状況にある。

我々は、ここ数年来、学習障害児を含む軽度障害児に対し、発達教育や治療援助のための新しい教育方法として、神経心理学的観点に立脚し、身体運動を軸としたムーブメント教育に関する研究に取り組んできた。(小林他.1989, 安藤・小林1990, 當島・小林.1990,

是枝・小林.1992)

さらに、本筆者代表者を委員長とする神奈川県Y市における「学習上特別な配慮を要する児童の実態調査」から得られた結果を基に、ムーブメント教育による指導プログラム作成を念頭においた学習困難児のスクリーニングテストの開発に着手した。この調査は学習障害児の実態調査を念頭におき、現場の教育関係者を中心にアンケート項目の試案を作成し、予備調査を行い、統計的手法を用いて項目を精選し、市内を含めた7万5千人あまりの小学校児童に対して実施した調査である。そのため調査規模及び調査項目の選定などを考えた場合、学習困難児のスクリーニングテスト作成のための基礎資料として利用するには、十分に信頼性、妥当性のある資料だと考える。

本研究では、以上のような研究経過をふまえ、Y市内における実態調査の分析し、学習困難児のためのスクリーニングテストを作成し、さらに、その活用とムーブメントプログラムの方向性について検討することを目的とした。

研究1：学習困難児の実態調査に関する研究

1. 目的

学習上特別な配慮を要する児童生徒（学習困難児）の実態を把握し、今後の指導法や対応策の検討を行う目的でアンケート法による調査研究を行った。

2. 実態調査の項目選定について

本研究の基礎資料とした調査結果は、平成3年の11月から12月にかけて14,625人を対象とした予備調査で、アンケート法により各学級担任によりチェックされたもので、141項目（行動特徴に関するもの、教科習得状況に関するもの、その他教科の成績状況に関するもの）から構成されている。この予備調査の結果から、学習上特別な配慮が必要と判断される児童（学習困難児）の把握と弁別抽出に必要な項目を選定するために、学習障害児群と比較群の各項目における該当率を算出し、2群の違いを明確にできない項目を削除した。さらに因子分析法を用いて因子抽出処理を行った結果、5つの因子が抽出された。Table 1には抽出された5つの因子名と信頼性係数（ α 係数）を示してある。この5つの因子負荷量の高い項目75項目と、その他の項目の中で「学習困難児」と比較群との項目該当率の差が大きい5項目を加え、80項目として実態調査を行った。（調査項目の内容はTable 2に示す。）

なお、学習困難児の選出に当たっては、普通学級に在籍するもので、知恵遅れ、自閉症、肢体不自由などの明らかな障害のあるものは除外し、知的な遅れが目立たないにもかかわらず、教科等の学習や集団行動に困難を示し、指導に特別な配慮が必要と思われる児童を担当があらかじめ選出し、その後、アンケート項目に対して「特に該当する」「該当する」「該当しない」の3段階でチェックする方法で行った。

3. 対象児

神奈川県Y市内の小学校に在籍する健常児と予備調査で実施した児童を合わせた計75,092人（2,224学級）が対象児となり、Y市内の各学校で平成4年の6月から7月にかけて実

Table 2 学習上特別な配慮を要する児童の実態調査一覧

1 整理整頓が下手である	41 体の動きがぎこちない
2 授業中、机の上が乱雑である	42 手の振れない、おかしな走り方をする
3 忘れ物が多い	43 まっすぐ走れない
4 忘れ物をしたことに気づかない	44 追視（目で追う）が困難である
5 服装が乱れていても気づかない	45 注視（物をじっと見続ける）が困難である
6 落ち着きがなく、じっとしてられない	46 音読で行や文字を飛ばし読みする
7 おしゃべりがさかんで、とまらない	47 形の似ている文字を読みちがえる
8 自分の籍を勝手に離れることが多い	48 促音、拗音を正しく読めない
9 遠足・運動会などで特に目立った行動をする	49 アクセント、イントネーションが不自然な読み方をする
10 注意がそれやすい	50 文章の内容理解が困難である
11 短い時間しか集中できない	51 漢字を図形を組み立てるように書く
12 全体的に動きが緩慢である	52 鏡文字やへんとつくりが反対の漢字を書く
13 ほんやりしていることが多い	53 ノートのます目や枠などから、はみ出した文字（数字）を書く
14 衝動的である	54 年齢のわりに作文の内容が稚拙で意味がわかりにくい
15 ささいなことでケンカをする	55 作文で漢字や助詞の誤用や脱字が目立つ
16 かんしゃくを起こしやすい	56 経験したことを筋道立てて話せない
17 指示されてもすぐにとりかかれない	57 助詞、接続詞、指示後の使い方を誤って話す
18 課題に対して安易に「わからない」を繰り返す	58 質問に対して、内容のずれた答え方をする
19 姿勢がくずれやすい	59 基本的な数・量の理解ができない
20 状況に合わせた行動がとれない	60 たし算、ひき算の計算はできるが、その意味の理解が弱い
21 周囲のようすにおかまひなく自己主張する	61 繰り上がり、繰り下がりのある計算をまちがえる
22 ひとりでいることが多い	62 $4+3=?$ の計算はできるが、 $4+?-7$ のような逆思考の計算ができない
23 自分の役割を果たそうとしない	63 平面図形はかけるが、立体図形が書けない
24 かたくなである	64 定規、コンパスを使っても単純な図形が書けない
25 いったん「いやだ」と言ったら絶対に応じない	65 文章題の立式ができない
26 自分の非を認めず、他人の注意をきかない	66 表、グラフがわからない
27 手順の悪さが目立つ	67 単位（cm と m、デシリットルとリットル）の理解ができない
28 慣れたところでも、場所や位置をまちがえる	68 鍵盤ハーモニカ、リコーダーの演奏ができない
29 新しいことになかなかチャレンジしようとならない	69 音程がはずれやすい
30 苦手なことには尻込みする	70 人物の絵を描くことが苦手である
31 警戒心が強い	71 整列、行進からはずれやすい
32 生活時間の観念ができていない	72 ボールゲームが苦手である
33 固執的な行動をよくする	73 ボールの投げ方がへたである
34 遊びのルールが理解できない	74 ボールが受け取れない
35 体のバランスをとりにくい	75 ドリブルができない
36 つまづきやすい	76 動いているボールをキックできない
37 片足立ちができない	77 跳び箱が苦手である
38 手先が不器用である	78 マット運動が苦手である
39 ボタンかけがへたである	79 鉄棒が苦手である
40 はさみの使い方がへたである	80 なわとびができない

施された（回収率は100%であった）。なお、対象児の内訳及び詳しい人数分布は Table 3 に示してある。

Table 1 5つの因子名と信頼性係数（ α 係数）

因子	因子名	α 係数
第一因子	国語と算数での特異習得尺度（特異的習得）	.926
第二因子	不器用さに関する尺度（不器用さ）	.928
第三因子	多動性に関する尺度（多動さ）	.906
第四因子	生活習慣未確立に関する尺度（生活習慣未確立）	.795
第五因子	社会性の未熟に関する尺度（社会性未熟）	.690

Table 3 学年別・男女別出現率

学年	学級数	調査対象児童数			学級担任が判断した学習困難児数					
		総数 (人)	内 訳		児童数	率	内 訳			
			男(人)	女(人)			男(人)	率	女(人)	率
1年	361	12,146	6,271	5,875	217	1.8	169	2.7	48	0.8
2年	367	12,410	6,350	6,060	248	2.0	201	3.3	47	0.8
3年	377	12,765	6,534	6,231	175	1.4	138	2.1	37	0.6
4年	369	12,475	6,459	5,998	214	1.7	168	2.6	46	0.8
5年	368	12,449	6,383	6,066	224	1.8	179	2.8	45	0.7
6年	382	12,865	6,732	6,133	174	1.4	140	2.1	34	0.6
計	2,224	75,092	38,729	36,363	1,252	1.7	995	2.6	257	0.7

N=75.092

4. 結果

実態調査により「学習困難児」として該当した児童は、1,252（男子995人、女子257人）人であり、出現率は1.7%、男女比は3.9：1であった。学年によって出現率に違いがあり、低学年にやや多い傾向が認められた。

5. 「学習困難児」の特徴によるタイプ分類

学習上特別な配慮を要する児童として上げられた「学習困難児」1,252人の特徴を明確にするために因子分析で抽出された5つの因子のうち、意味の明確な第一因子（特異的習得尺度）、第二因子（不器用さ尺度）、第三因子（多動性尺度）の3つを取り上げ、これらを尺度として各得点の高低の組み合わせから、学習困難児の類型化を試みた。なお、得点の高低の基準は50パーセンタイル得点とした。

3つの因子の組み合わせにより、学習困難児の8つのタイプが構成され、Table 4の出現分布に示されるような類型が示唆された。

Table 4 学習困難児の8タイプの人数分布

タイプ	3因子からみたタイプ別特徴	人数	率
タイプ1	3因子が顕著に表れている児童	219	18%
タイプ2	教科のつまずきと不器用さが強く認められる児童	205	16%
タイプ3	教科のつまずきと多動や衝動傾向が強く認められる児童	68	5%
タイプ4	教科のつまずきだけが強く認められる児童	141	11%
タイプ5	不器用さと多動や衝動傾向が強く認められる児童	117	9%
タイプ6	不器用さだけが強く認められる児童	107	9%
タイプ7	多動や衝動傾向だけが強く認められる児童	172	14%
タイプ8	3因子がわずかに表れている児童	223	18%

N=1,252

6. 考察とまとめ

本研究の「学習困難児」の出現率は1.7%であったが、これを児童総数に当てはめた場合、特別な教育的配慮を必要とする児童が相当数いることは確かであり、これらの児童に対する教育的援助の必要性が示唆された。

また、因子分析の結果、複数の因子が抽出されたことは、「学習困難児」群が均質群でないことと単一的な視点でなく、因子の組み合わせやパターンで理解したり検討したりしなくてはならない多次的観点の必要性が提示された。

学習障害の類型については、多くの研究がその存在を支持しているが、本研究でも3因子8タイプ的人数分布より、特異的習得因子、不器用さ因子、多動性因子の3つのタイプとその組み合わせからなるタイプが想定された。しかし、純粹に単一の因子の特徴を示す児童の人数は3因子ともほぼ同じであり（特異的習得因子11%、不器用さ因子9%、多動性因子14%）、これらが重なり合った状態を示す児童が学習困難児全体の66%も存在した。

また、特に身体運動機能に困難を抱える児童（Clumsy Children）たちは、不器用さだけを問題として持つ子供は107名（9%）であったが、不器用さ因子を含むタイプを加えると648名で、学習困難児の中の52%を占めていた。これらの子供達には精神-運動的なアセスメント、援助のための指導プログラムの開発が必要であると考えられるが、鷲田(1982)らの言うように学習障害の治療、神経心理学的な観点から考えると、子供達が示した障害類型に拘らず、運動的刺激の重要性が指摘されることになると思われる。

研究2：学習に困難を示すClumsy Childrenの発達スクリーニングテストの開発

1. 目的

Y市における実態調査の結果をふまえ、学習困難児の早期発見と発達支援のために、ムーブメント教育による指導プログラムの作成を念頭においたスクリーニングテスト（Clumsy Children Screening Test=CCSTとする）の開発に着手した。

このスクリーニングテスト開発の第一の目的は、健常児の中から学習困難児を見つけ出すこと。そして第二の目的は、学習困難児に見られるいくつかの類型の中で、とりわけ身体運動機能や不器用さに困難を示す児童（Clumsy Children）のタイプ分類を行うと共に、その状態像に合った指導プログラムを作成し、神経心理学的側面からのムーブメント教育による指導援助へと結びつけていくことである。

2. テスト項目の選定について

スクリーニングテストとしての特性を考え、学習困難児群と比較群の違いを明確にできる5つの因子80項目の中から、因子分析の結果、信頼性係数が高く、意味の明確な第一因子（特異的習得尺度）、第二因子（不器用さ尺度）、第三因子（多動性尺度）の3つを取り上げ、その中から該当率の高い項目を40項目精選した。その際に、同一内容と思われる項目や現場の教師が判断しにくい内容の項目は削除し、低学年レベルからの実用を考えた項目内容を選定した。また、Clumsy Childrenの発達援助と指導プログラムの作成を考慮に入れ、第二因子の不器用さ尺度に比重をおいた項目選定を行った。

そして第一因子を「教科に関する項目」（10項目）、第二因子を「動きのぎこちなさに関する項目」（20項目）、第三因子を「生活・行動に関する項目」（10項目）と命名した。

3. カテゴリーの分類について

元来、スクリーニングテストの目的は対象児群と比較群を識別するところにあるが、本研究で作成するスクリーニングテストは学習困難児の類型化と指導プログラムの作成を念頭においているため、今後の類型化と結果の処理等を考慮し、各因子の項目の中でカテゴリーとしてくれるものを仮設的にまとめた。

その結果、教科に関する項目（10項目）は、文章表現、形の認知、文法、読み、算数

の5つのカテゴリーに分類し、生活・行動に関する項目（10項目）は、固執性、注意力、状況に合わせた行動、情緒の不安定さの4つのカテゴリーに分類した。また、動きのぎこちなさに関する項目（20項目）については、指導プログラムの作成との関連から、ムーブメント教育の理念をふまえ、身体意識、巧ち性（操作性）因子、力動的エネルギー（リズム）因子、バランス因子、微細運動の5つのカテゴリーに分類した。Table 5は3因子のカテゴリー分類を示したものである。

Table 5 3因子のカテゴリー分類

因子	動きのぎこちなさに関する項目 (20)	教科に関する項目 (10)	生活・行動に関する項目 (10)
カ	身体意識 (4)	文章表現 (2)	固執性 (2)
テ	巧ち性 (5)	形の認知 (2)	注意力 (2)
ゴ	力動的エネルギー (5)	文法 (1)	状況に合わせた行動 (4)
リ	バランス (3)	読み (2)	情緒の不安定さ (2)
丨	微細運動 (3)	算数 (3)	

() 内は項目数

4. 実施手順および結果の処理

検査の実施は、対象児童を担当している教員が行い、日常の観察に基づいて、各項目に回答する方法で行う。回答は、各質問項目に対し、以下の5段階の尺度で評価する。

「1」の評価…各項目に対して、かなり問題があると考えられたり、能力や技能が学年の平均に比べて、かなり低い状態にあると考えられる場合。

「2」の評価…学年の平均的なレベルから見ると、少し低いレベルにあり、日常観察からも問題があると考えられる場合。

「3」の評価…能力、技能、態度などが学年に応じたレベルにあると考えられる場合。

「4」の評価…学年の平均レベルよりも少し高いレベルにあると考えられる場合。

「5」の評価…同学年の平均レベルに比べて、かなり高い学力や技能を持っていると考えられる場合。

以上の5段階での評価をもとに、各該当欄に○印をつける。また、可能な限りで児童の実態などをこどもの所見の欄に文章で記入する。

質問項目に対する評価から「1」の評価には1点、「2」の評価には2点、「3」の評価には3点、「4」の評価には4点、「5」の評価には5点を与え、動きのぎこちなさに関する項目（20項目）、教科に関する項目（10項目）、生活、行動に関する項目（10項目）および、テスト全体の得点を換算する。その得点をもとに、各学年ごとに特に運動面で困難を示すClumsy Childrenを選定する。

なお、CCSTの検査用紙と評定の手順は、巻末資料1・2に示す。

5. スクリーニングテストの妥当性の検討

スクリーニングテストに使用するテスト項目は、Y市における予備調査において回答された141項目の該当率と因子分析法により、学習困難児を識別できるように80項目に精選された項目の中から、さらに項目を精選したものであるため、すでに学習困難児群と比較群の違いを明確にできる項目ではあるが、本テストを実際に使用した場合に統計的に有意な差が出るかどうかを検討するため、各項目の該当率を利用し比較することにした。

Table 6はスクリーニングテストとして利用する40項目の、対象児群と比較群の項目該当率を記したものである。

この資料を基に、本検査を学習困難児と健常児に対し実際に実施した場合の予想される該当率を因子ごとにまとめ、平均値の差を検定した。その結果はTable 7に記してある。

この表からも明らかなように第一因子 ($t=5.67, P<.001$)、第二因子 ($t=4.28, P<.001$)、第三因子 ($t=5.67, P<.001$) それぞれにおいて、統計的に有意な差が示された。また、40項目すべてをまとめた検査としての比較においても、0.1%の水準で有意差が示された ($t=8.22, P<.001$)。これらの結果は、本スクリーニングテストが学習困難児と健常児を識別する検査としての妥当性を支持するものであり、3つの因子との関連、各項目の該当率を考えた得点化などから学習困難児の指導を念頭にいたったタイプ分類や、特に運動面で困難をきたしている児童に対する指導プログラムへと発展させていく可能性を示す結果でもあった。

Table 6 対象児群と比較群の項目該当率の比較

	対象児群	比較群
1. 文章の内容理解が困難である	51.8	16.7
2. 経験したことを筋道立てて話せない	39.7	12.8
3. 形の似ている文字を読み違える	32.7	18.9
4. 鏡文字やへんとつくりが反対の漢字を書く	15.0	3.0
5. 作文で漢字や助詞の誤用, 脱字が目だつ	51.1	20.5
6. 音読で行や文字を飛ばし読みする	32.7	10.2
7. 促音, よう音を正しく読めない	25.7	3.3
8. 基本的な数・量の理解ができない	29.6	7.5
9. 繰り上がり, 繰り下がりのある計算を間違える	37.0	17.0
10. $4+3=?$ の計算はできるが, $4+?$ のような逆思考の計算ができない	34.4	12.8

11. 人物の絵を描くことが苦手である	44.3	24.6
12. 整列, 行進からはずれやすい	44.2	12.1
13. 慣れたところでも, 場所や位置をまちがえる	14.9	2.7
14. マット運動が苦手である	35.7	19.0
15. ボールの投げ方がへたである	37.1	26.1
16. ボールが受け取れない	29.3	16.3
17. 動いているボールをキックできない	18.3	13.0
18. ドリブルができない	20.7	7.9
19. ボールゲームが苦手である	38.5	23.2
20. 鉄棒が苦手である	45.8	34.6
21. 跳び箱が苦手である	32.1	24.8
22. なわとびができない	20.8	3.9
23. 全体的に動きが緩慢である	39.3	19.9
24. 手の振れない, おかしな走り方をする	13.1	2.9
25. 片足立ちができない	6.7	2.6
26. 体のバランスをとりにくい	23.7	7.9
27. つまづきやすい	12.6	4.2
28. 手先が不器用である	45.8	16.0
29. はさみの使い方がへたである	30.7	8.5
30. ボタンかけがへたである	19.8	2.3

31. いったん「いやだ」と言ったら絶対に応じない	29.7	6.9
32. 固執的な行動をよくする	29.2	8.2
33. 注意がそれやすい	72.6	30.7
34. 落ち着きがなく, じっとしてられない	53.0	19.0
35. 遠足・運動会などで特に目立った行動をする	25.1	5.3
36. 周囲の様子におかまもなく自己主張する	39.9	13.1
37. 自分の役割を果たそうとしない	50.6	11.1
38. 自分の非を認めず, 他人の注意を聞かない	33.6	9.2
39. ささいなことで喧嘩をする	43.0	14.1
40. かんしゃくを起こしやすい	37.5	7.5

単位 % (パーセント)

Table 7 本テストを利用した場合の有意差の検定結果

Items \ Factors	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Total Factors
Learning Difficulties MEAN (S. D.)	34.97 (10.46)	28.67 (12.10)	41.42 (13.51)	33.42 (13.19)
Normal Children MEAN (S. D.)	12.27 (5.90)	13.63 (9.42)	12.51 (7.18)	13.01 (8.15)
Questionnaires	10	20	10	40
T-VALUE	5.67	4.28	5.67	8.22
P	<.001	<.001	<.001	<.001

研究3：学習に困難を示すClumsy Childの発達スクリーニングテストの適用

1. 目的

我々は、CCST開発にあたり、研究1で得られた結果をもとに、研究2で述べた通り、健常児群と要配慮児群の項目該当率の高いもの、さらには低学年において顕著に見られる項目を、内容を精選して運動面に比重をおき、40項目に絞り込んだ検査を作成した（巻末資料1参照）。先に述べた通り、学習困難児の実態調査では、3段階評定弱度が用いられていたが、CCSTの本来の目的は、運動面での援助が必要なClumsy Childrenのスクリーニングと共に、各個人に合った個別の指導プログラムの作成を念頭に入れているため、今後の指導プログラムとの連携を考え、各個人の不得手な部分と同時に得意とする部分を見つけだすこと、さらには、その周辺にいる援助の必要と思われる児童（グレイゾーン）を見つけだすことの必要性から、5段階での評定尺度を設定するにいたった。

そこで、研究3では、CCSTを適用し全体の分布について検討すると共に、CCSTから導き出されたClumsy Childrenの実態について報告する。

2. 方法

(1) 対象児

平成6年10月～11月にかけて、神奈川県内の小学校2年生2校9学級328名（男子179名、女子149名）を対象に調査を実施し、その資料からClumsy Childrenの実態分析を行った。

(2) 調査方法

各学級担任9名（いずれも1年または2年生当初からの担任）が、日常の児童の観察により質問紙にチェックする方法で行い、併せて各項目の文章表現や5段階評定の表記等についても評価した。

(3) 分析方法

分析方法は実態調査と同様に、各因子ごと及び因子の組み合わせにより、検討可能な7つのタイプに分類し、全体の得点および各因子の得点の低い児童を中心に比較・検討した。

3. 各因子および全体の分布について

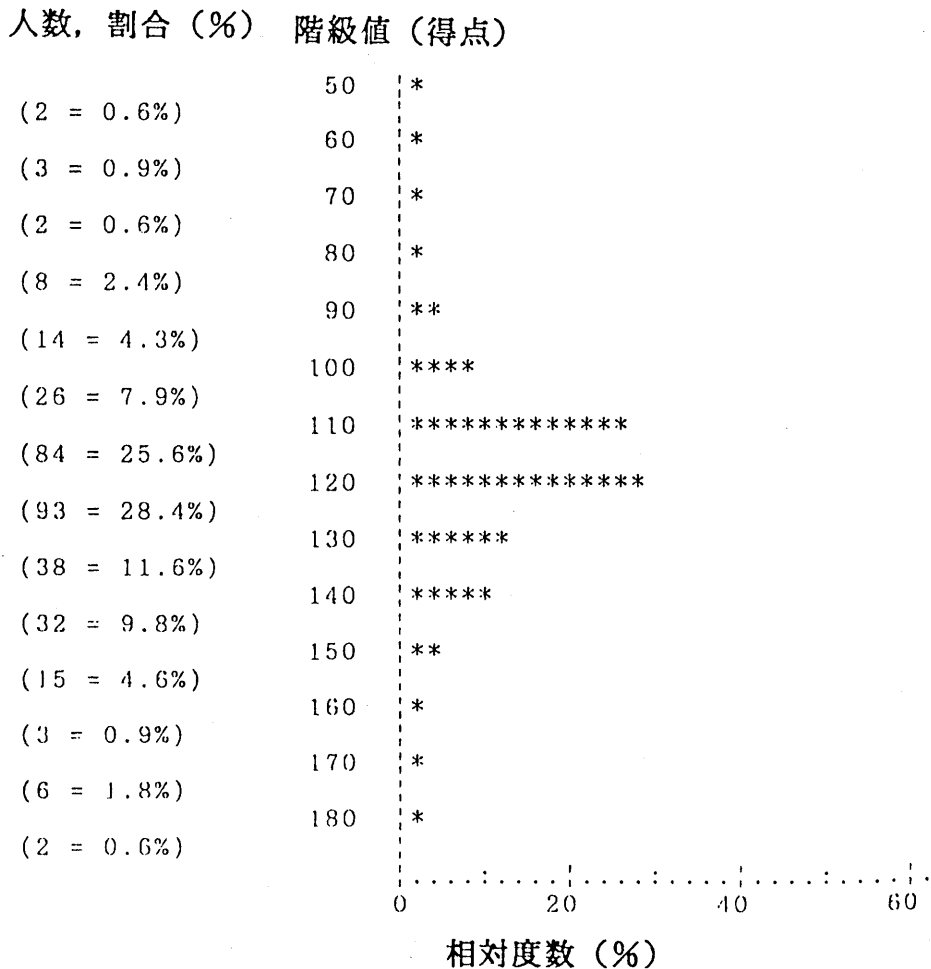
Table 1 は、段階評定のCCSTで実施した各因子およびテスト全体での平均と標準偏

差を示したものである。また、Fig 1 はテスト全体の度数分布表から作成したヒストグラムのグラフ（縦軸が階級値、横軸が相対度数で、*は約2%を表す）である。

Table 1 各因子およびテスト全体の平均と標準偏差

	平均	標準偏差	項目数	得点範囲	最小	最大
教科に関する因子	31.5	7.01	10	10- 50	10	50
動きのぎこちなさに関する因子	61.4	10.74	20	20-100	24	92
生活・行動に関する 因子	31.3	5.8	10	10- 50	10	50
テスト全体	124.2	19.31	40	40-200	56	186

Fig.1 テスト全体のヒストグラムのグラフ



分布は全体的に尖度が大きかったが、教科、動きのぎこちなさ及び40項目全体としての分布は、いずれも正規分布の範疇に入るものであった。

また、生活・行動因子は他の因子と比べ、中央値に偏りが大きい特徴的な分布が示された。この結果は生活・行動の項目が5段階による評定では評価しにくい面があることと、実態調査の結果からも特にLDの特徴を顕著に示す項目であることなどが影響しているものと思われ、今後の検討課題として残された。

4. テスト全体から見た要配慮児の比率

テスト全体を通じて、要配慮児として8名の児童が導かれ、4つのタイプに分類された。全体での割合は、2.4%であり、男女比は、7:1であった。全体的に男子の被験児の多いことを考えても、実態調査の時に比べ、かなり男子が多い結果であった。また、統計上の比率でも、実態調査の時(1.7%)と比べ、高い比率で要配慮児がスクリーニングされた。これらの結果は、集団の偏りというよりも、観察方法による評定者の主観や、5段階での評定尺度の設定等が影響しているものと思われ、二次検査の実施と共に、今後、被験児数を増やしていく中で、さらに検討を重ねていきたいと考える。

5. Clumsy Childrenとその周辺児童の実態

上記の結果を基に、各因子と因子の組み合わせから、統計上要配慮児を選定し、特にClumsy Childrenの実態について比較、検討を行った。

Table 2 は各因子および因子の組み合わせにより、それぞれの得点が-2SD以下にある児童を選出し、7つのタイプに類型化したものである。

Table 2 要配慮児の7タイプの人数分布

タイプ	3因子からみたタイプ別特徴	人数
タイプ1	3因子が顕著に低い児童	1
タイプ2	教科と動きのぎこちなさが低い児童	7
タイプ3	教科と聾・視が低い児童	3
タイプ4	教科のみが低い児童	4
タイプ5	動きのぎこちなさと聾・視が低い児童	6
タイプ6	動きのぎこちなさのみが低い児童	6
タイプ7	生活・行動のみが低い児童	6
合 計		33

この中で、3因子がすべて-2SD以下の得点であった児童は1名であった。また因子ごとに見た場合、動きのぎこちなさのみが低い児童は6名存在した。

さらに複数の因子が共に低い児童も多数存在し、教科と動きのぎこちなさのみが低い児童が7名、動きのぎこちなさと生活・行動の低い児童が6名で、全体および各因子、因子の組み合わせから見た要配慮児は、33名であった。

これらの要配慮児の中で、Clumsy Childrenとして考えられる児童は、20名(61%)存在した。また、グレイゾーンの児童を含めると35名の児童が運動面での配慮を必要とする児童として導かれた。

これらの結果は、人数の違いはあるものの、実態調査の結果(66%)に近い数値であり、要配慮児の中に運動面で困難をきたしている児童が数多く存在することを裏付ける結果でもあった。

こうした一連の分析結果、及び評定した現場の教師が記載した各個人の簡単なコメントから考え併せると、Clumsy Childrenとして考えられる児童の実態は、単に運動面でのみ困難を抱えているだけではなく、教科面や日常生活面での問題も浮き彫りにされ、今後の指導プログラム作成に当たっては、教科面や生活面も考慮にいれながらプログラムを作成していくことの必要性を考えさせられる結果であった。

研究4：事例における運動能力の実態分析とムーブメントプログラムの方向性

1. 目的

本研究は、CCSTを適用し、テストの結果からある程度の援助の必要な児童（グレイゾーン）の身体運動機能について実態を明らかにすることと、その援助のためのムーブメント教育プログラムの方向性を導き出すことを目的とした。

2. 方法

(1) 対象児

1994年10月～11月にかけて、神奈川県内（Y市、N町）の小学校2年生8学級（男子179名、女子149名、計328名）を対象にCCSTを実施した。

その内、CCSTの「動きのぎこちなさに関する領域」の評定合計得点が50以下（2SD以下）の児童（男子24名、女子11名）35名を対象とした。

(2) 調査方法

各学級担任（いずれも1年または2年当初からの）が、日常の観察等によりCCSTを用いて、各質問項目について評定した。

(3) 分析方法

5段階の評定に対して1～5点までの点数化をし、「動きのぎこちなさに関する領域（20項目）」を<1身体意識(4題)>、<2巧緻性（操作）(5題)>、<3力動的エネルギー（リズム）(5題)>、<4バランス(3題)>、<5微細運動(3題)>の5因子ごとに平均点を算出し比較検討した。

3. CCSTの適用結果から見た児童の得点グループ別検討

CCSTの結果、35名中、得点が41～50点の児童が15名、31点～40点の児童が16名、20点以下の児童が4名であった。Table1・2・3及びFig1・2・3は、グループ別に、因子ごとの平均得点を個別に示したものである。

Table 1 CCST得点が40点台の児童の各因子別平均値一覧

NO.	身体意識	巧ち性 (操作)	カ動・リズム	バランス	微細運動
1	2.8	2.2	1.4	2.3	4.0
2	3.0	2.0	2.4	3.0	2.3
3	2.5	2.4	2.0	1.6	2.3
4	2.5	2.6	2.0	2.3	2.3
5	2.7	2.0	2.2	3.0	3.0
6	2.2	2.0	2.5	3.0	2.0
7	2.5	2.0	2.0	2.3	3.0
8	2.7	2.0	2.2	2.6	3.0
9	2.0	2.0	2.0	3.0	3.0
10	2.2	2.0	2.2	2.3	3.0
11	2.2	2.0	1.4	2.3	2.6
12	1.7	2.6	2.8	3.0	2.0
13	2.0	3.0	2.2	3.0	1.6
14	1.7	2.8	2.8	2.3	2.3
15	3.0	2.0	1.6	2.6	3.0

(数字は平均得点)

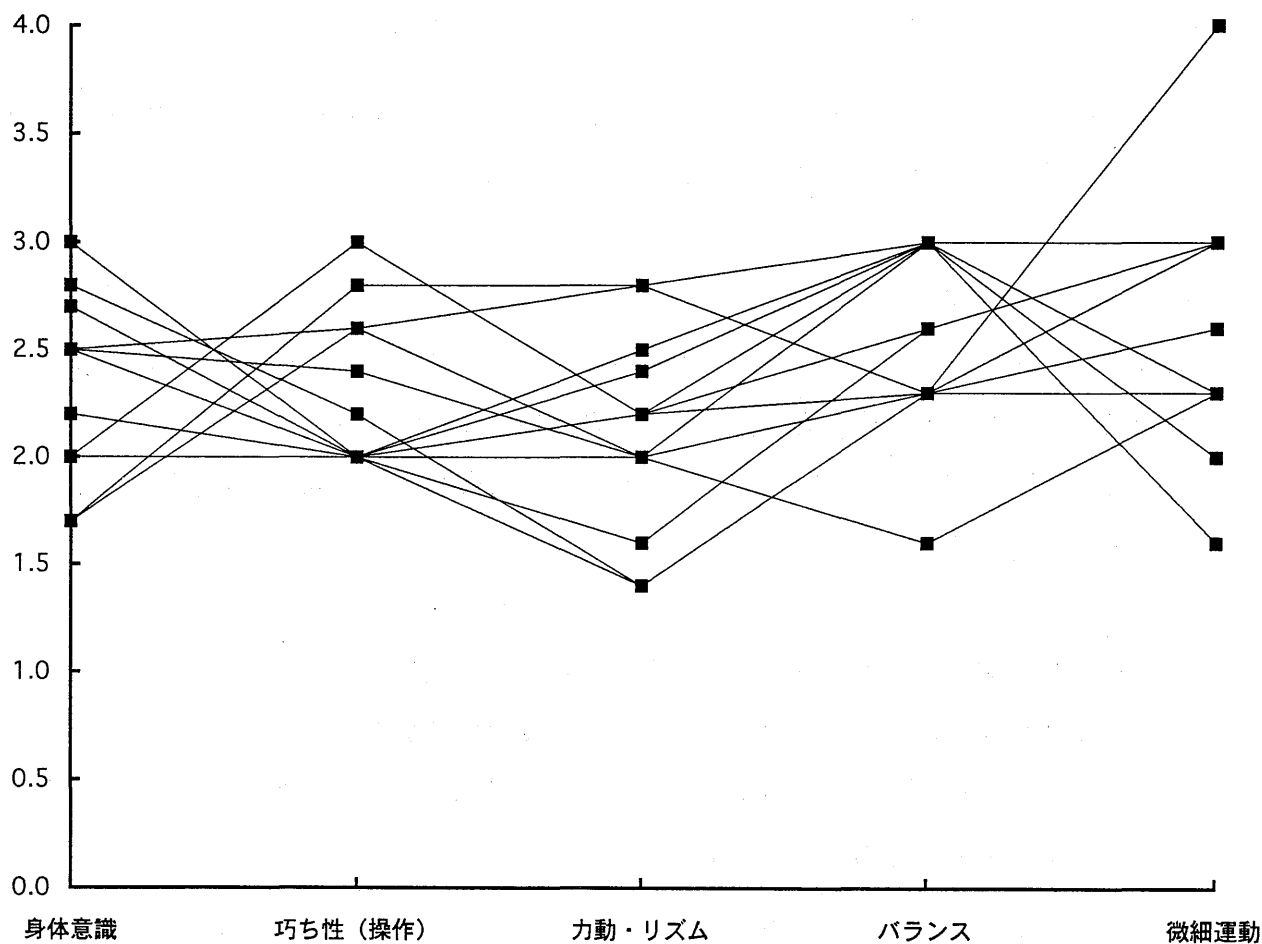


Fig 1 CCST得点が40点台の児童の各因子別個人別グラフ

Table 2 CCST得点が30点台の児童の各因子別平均値一覧

NO.	身体意識	巧ち性 (操作)	カ動・リズム	バランス	微細運動
1	2.0	1.0	1.0	2.0	3.0
2	1.2	1.8	1.6	2.0	1.3
3	2.0	1.6	1.6	3.0	1.6
4	2.2	2.0	1.6	2.0	1.0
5	1.2	2.0	1.4	2.6	1.3
6	1.5	2.6	1.2	1.3	1.0
7	2.2	1.6	2.0	2.3	1.6
8	2.5	1.0	2.2	2.6	1.0
9	2.5	1.0	1.2	2.0	3.0
10	2.5	1.0	2.2	2.0	2.3
11	2.0	2.0	1.8	2.0	2.0
12	1.7	1.0	1.8	2.3	2.0
13	2.2	1.0	1.4	2.0	2.6
14	2.0	2.0	1.4	2.0	2.3
15	2.0	1.0	1.4	1.6	2.0
16	1.5	1.6	1.0	1.6	3.0

(数字は平均得点)

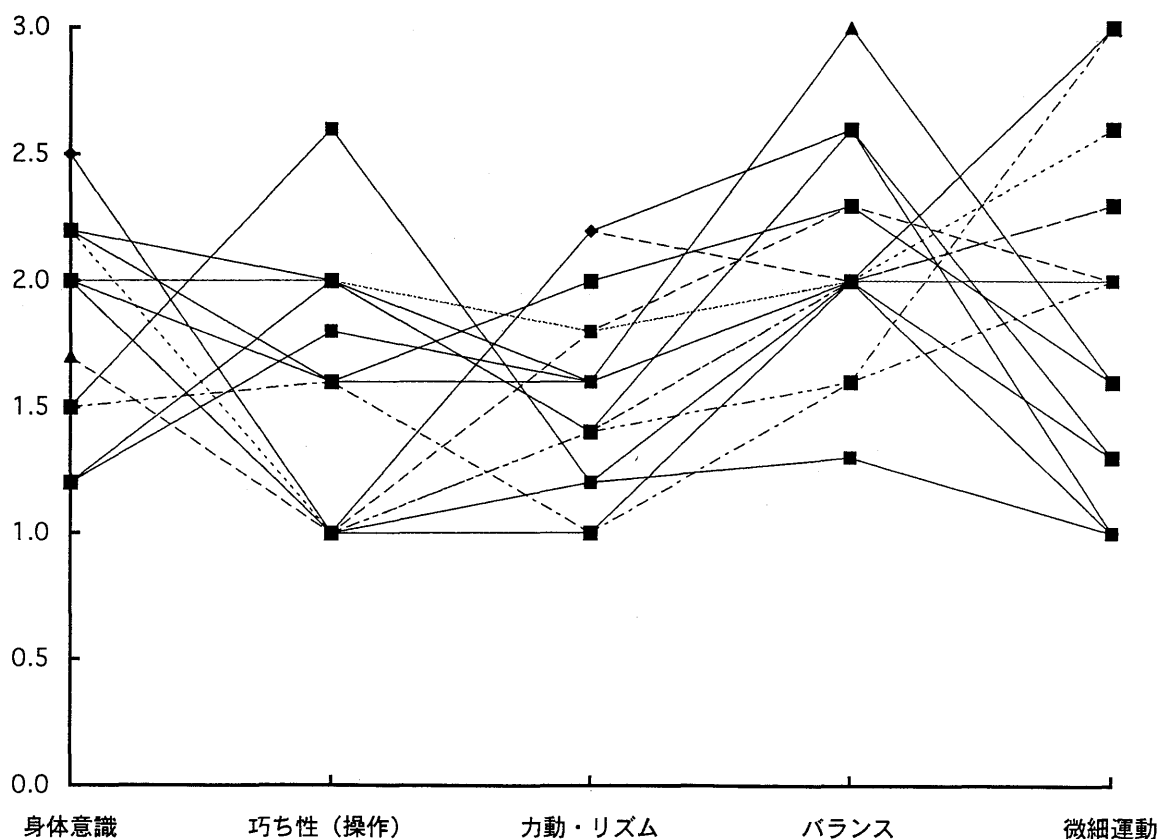


Fig 2 CCST得点が30点台の児童の各因子別個人別グラフ

Table 3 CCST得点が20点以下の児童の各因子別平均値一覧

NO.	身体意識	巧ち性 (操作)	カ動・リズム	バランス	微細運動
1	1.6	1.8	1	1.6	1.3
2	1	2	1	1	1
3	1.7	1	1.2	2.3	1
4	2	1	1	1	1

(数字は平均得点)

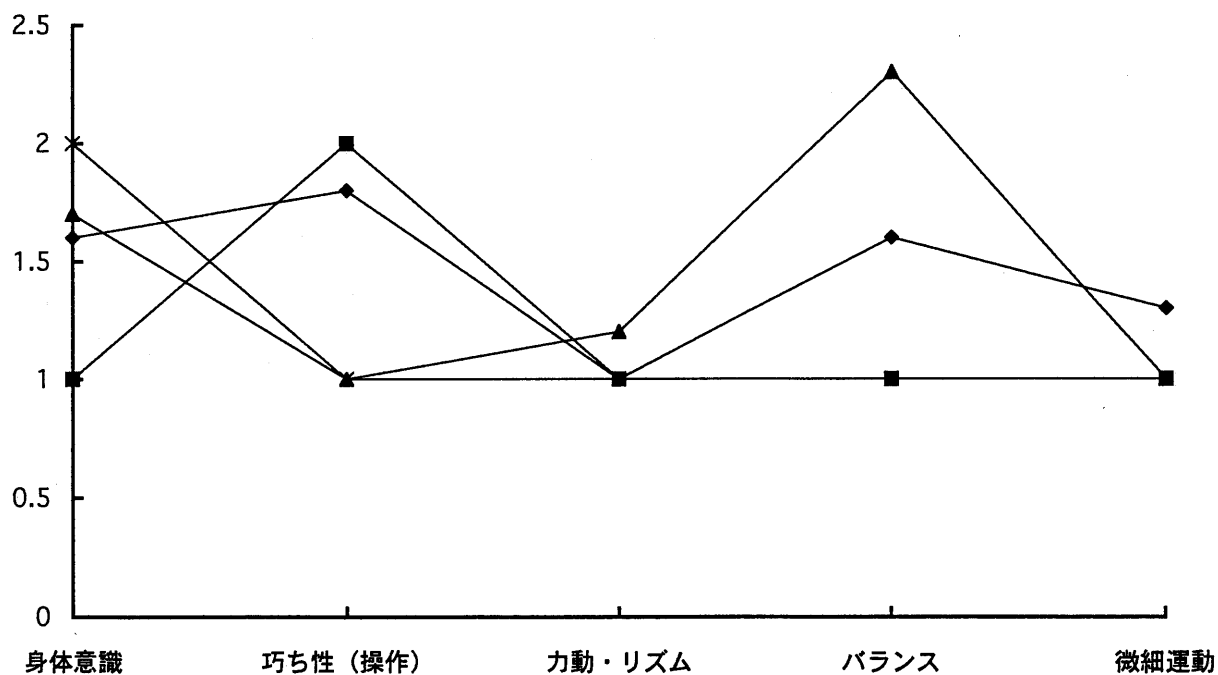


Fig 3 CCST得点が20点以下の児童の各因子別個人別グラフ

Table 4は、対象グループのCCSTにおける「動きのぎこちなさに関する領域」の5因子の平均値と標準偏差を示したものである。対象児グループの結果を分散分析したところ、各因子間には全体的な有意差が示された（ $F(4,170)=3.43$ $P<.01$ ）。

Table 4 各因子の平均値と標準偏差

	1 身体意識	2 巧緻性 (操作)	3 力動的エネルギー (リズム)	4 バランス	5 微細運動
対象児 N=35	2.09 (0.49)	1.82 (0.57)	1.73 (0.51)	2.22 (0.55)	2.13 (0.79)
全体 N=328	3.07 (0.58)	3.05 (0.71)	3.09 (0.71)	3.06 (0.52)	3.07 (0.66)

平均値（標準偏差）

そこで、各因子間で対応のある平均値の差の検定を行った結果（1身体意識／2巧緻性； $t=2.11$ $df=34$ $P<.05$ 1身体意識／3力動的エネルギー； $t=3.67$ $df=34$ $P<.01$ 2巧緻性／4バランス； $t=3.47$ $df=34$ $P<.01$ 3力動的エネルギー／4バランス； $t=6.52$ $df=34$ $P<.01$ 3力動的エネルギー／5微細運動； $t=2.69$ $df=34$ $P<.05$ ）から、5因子の関係として有意差をもって<1身体意識>、<2巧緻性>と<3力動的エネルギー>、<4バランス>と<5微細運動>の3種類の傾向が伺われた。

次に、<2巧緻性>と<3力動的エネルギー>、<4バランス>と<5微細運動>の間で Spearman の順位相関を検定したところ、<2巧緻性>と<3力動的エネルギー>では1%水準で相関が見られ、<4バランス>と<5微細運動>では有意な相関は見られなかった（2/3: $r_s=0.44$ $P<.01$ 4/5: $r_s=0.25$ ）。

4. 対象児の身体運動機能の実態

Fig 4は対象児の各因子ごとの平均値を示したものである。全体の平均値が3でほぼ水平であるのに対して、対象児グループは<2巧緻性>と<3力動的エネルギー>に遅れが見られ、ついで<1身体意識>、<4バランス>と<5微細運動>へと徐々に有意な差を

もって平均値の変化が見られた。

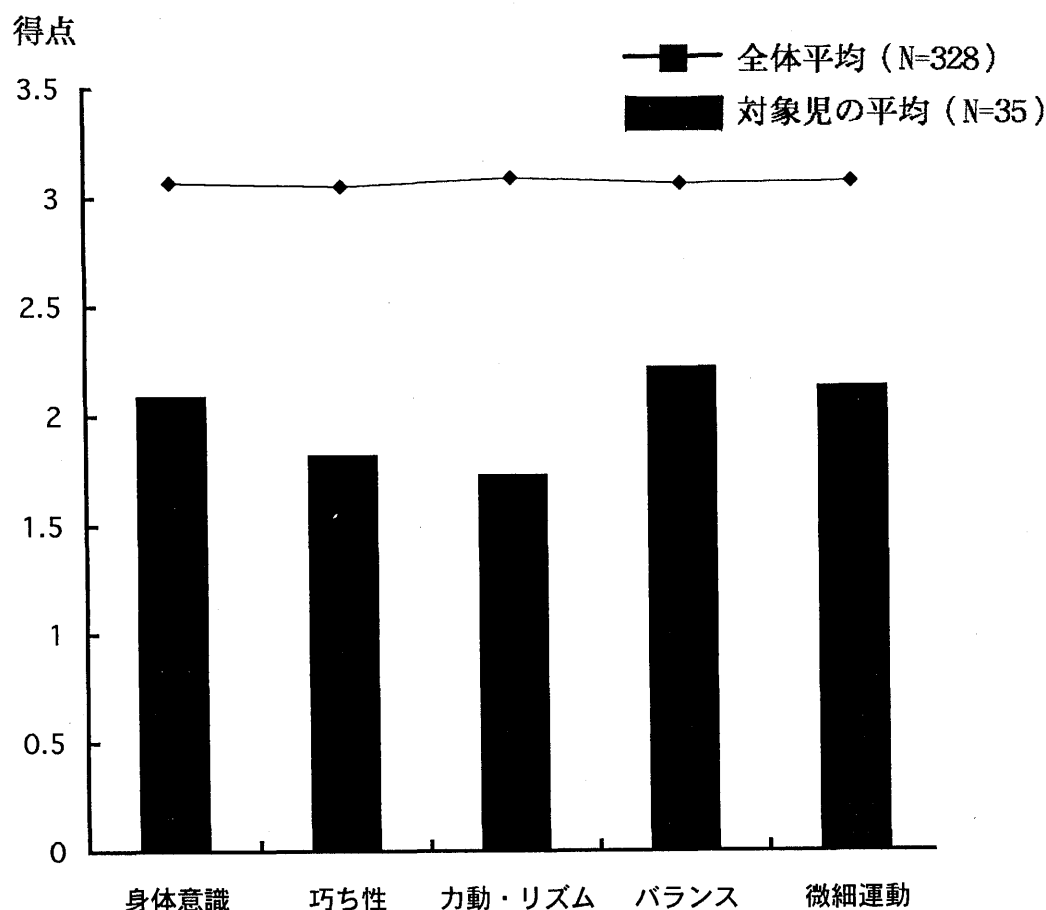


Fig 4 対象児の各因子の平均値の比較

これらのことは、グレイゾーンに位置する児童は前庭系の大きな支配が予想されるような低次のバランス能力などの神経学的問題すなわちハードの部分の発達はある程度補償されているが、高次の統合レベルで解釈されるような<2巧緻性>や<3力動的エネルギー>などのソフトの部分に問題があることが推察される。これは、学習障害の子どもたちは感覚・知覚的問題はほとんどないが多感覚神経間の機能の統合に問題があるという知見(Myklebust, 1989)と一致する。

個々のデータを見ていくと35名中7名の児童では、上述とは反対に<4バランス>より<2巧緻性>もしくは<3力動的エネルギー>の方が高い平均値を示すものがある。中

中枢神経系に原因が予想されるため、その状態像は多種多様である。

スクリーニングの後、MSTBやBCT等の2次検査で個々の実態をより明らかにする必要がある。

<2巧緻性>と<3力動的エネルギー>、<4バランス>と<5微細運動>の相関の検定結果については、今後の課題として実際にムーブメント教育プログラム試案を展開した上で検討を加えたい。

5. Clumsy Children のためのムーブメントプログラムの方向性

対象児グループの実態から、<2巧緻性>と<3力動的エネルギー>の内容に重点を置く必要があると思われる。またこれらの能力は学習経験の要因も大きく様々な展開が求められる。Fig 5は、児童の多様性からムーブメントプログラムの方向性を身体意識、巧緻性、力動的エネルギー、バランスの4因子から検討し、M. FrostigのMGLプログラムを参考に作成したものである。

X	協応性-32 (トランポリン)	協応性-30 (上級ロープ・ ジャンプ)	棒 (棒が倒れる前に 1回転)	自転車乗り
IX	協応性-11 (かに歩き)	協応性-49 (初級ロープ・ ジャンプ)	敏捷性-7 (前方回転連続)	平衡性-14 (回転と静止)
VIII	協応性-5 (綱渡り歩き)	協応性-18 (個々人のお手玉取り)	敏捷性-19 (回転とジャンプ)	平衡性-10 (平均台歩き)
VII	協応性-4 (サイド・ステップ3)	協応性-16 (スキップ1)	敏捷性-15 (丸太→ボール →丸太)	平衡性-9 (きりん歩き)
VI	協応性-3 (滑車4)	協応性-15 (ギャロップ1)	平均台 (飛び越しと くぐりの連続)	平衡性-7 (水槽)
V	協応性-13 (かささぎ)	協応性-14 (うさぎ跳び)	敏捷性-10 (横になった 姿勢から立つ)	平衡性-3 (前方のバランス)
IV	協応性-7 (熊歩き)	協応性-9 (犬歩きとかけ脚)	敏捷性-9 (膝立ちから立つ)	2点バランス
III	身体意識-49 (左右の区別、回転)	協応性-8 (四つ這い歩き)	平衡性-5 (V野路をつくる)	3点バランス
II	身体意識-53 (左右の区別)	協応性-2 (兎歩き)	筋力-1 (フェザーリング)	平衡性-2 (天秤)
I	身体意識-21 (弛緩、横転がり)	協応性-1 (目がら集め)	GO-STOP (聴覚連合)	平衡性-1 (つま先立ち)
	身体意識	巧緻性因子	力動的エネルギー因子	バランス因子

注) 縦軸 (I~X) は難易別ステップを表す

Fig 5 FrostigのMGLプログラムをベースにしたClumsy Childrenのための
ムーブメントプログラムの基本コンセプト

参考・引用文献

- 1) 安藤正紀・小林芳文(1990) : 精神遅滞児の身体協応性について—小林-Kiphard BCT(The Body Coordination Test)の適用—, 横浜国立大学教育紀要, No.30, PP.53-66
- 2) Arnheim,D.D.,Sinclair.W.A.(1979) : The Clumsy Child-A program motor therapy (永田晟他訳「不器用な子供の運動プログラム」,西村書店,1990)
- 3) Ayres,A.J. : Sensory integration and learning disorders (宮前珠子他訳「感覚統合と学習障害」,協同医書出版社,1987)
- 4) Cratty,B.J.(1971) : Active Learning Games to Academic Abilities (澤田慶輔他訳「学力を育てるための活動的学習」,光学館,1973)
- 5) Dare,M.T.,Gordon,N.(1972) : Clumsy Children:A Disorder of Perception and Motor Organisation,Developmental Medicine and Child Neurology,12, PP.178-185
- 6) Ehrhardt,P.,Mckinlay,I.A.,Bradley,G.(1987) : Co-ordination Screening for Children with and without Moderate Learning Difficulties:Further Experience with Gubbay's Tests,Developmental Medicine and Child Neurology, 29,PP.666-673
- 7) Frostig,M(1969) : Movement Education Theory and Practice (肥田野直, 小林芳文他訳「ムーブメント教育—理論と実際—」,日本文化科学社,1978)
- 8) Frostig,M(1976) : Education for Dignity.Grune & Stratton,Inc. (伊藤隆二他訳「人間尊重の教育」日本文化科学社)

- 9) Frostig, M. (1969) : Move-Grow-Learn, Chicago Hollet (「MGLプログラム」小林芳文訳, 日本文化科学社)
- 10) Henderson, S.E., Holl, D. (1982) : Concomitants of Clumsiness in Young School children, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 24, PP.448-460
- 11) 星野仁彦、八島祐子、能代永(1992) : 「学習障害・MBDの臨床」, 医歯薬出版
- 12) Kephart, H. (1961) : The Slow Learner in the Classroom, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill (大村実訳「発達障害児」, 医歯薬出版, 1976)
- 13) Kiphard, E.J., Schilling, F. (1976) : The Body Coordination Test, *Journal of Physical Education Research* April PP.37
- 14) 小林芳文他(1988) : 精神遅滞児のための身体協応性評価バッテリーの開発とその活用, 昭和61年度, 62年度科学研究費補助金研究成果報告書 (課題番号61510111)
- 15) 小林芳文他(1988) : 精神遅滞児の身体協応能力テストの開発, 日本特殊教育学会第25回大会発表論文集, PP.282-283
- 16) 小林芳文・當島茂登他(1989) : 小林-Kiphard BCT (The Body Coordination Test)の開発-MQ値の算出とその解釈-, 横浜国立大学研究紀要, NO.29, PP.349-365
- 17) 小林芳文・是枝喜代治(1991) : 学童児の身体協応性テスト(The Body Coordination Test)の開発と適用, 学校保健研究, Vol.33, No.8, PP.377-383
- 18) 是枝喜代治・小林芳文(1992) : 小学校でのClumsy Childrenの身体協応性に関する研究, 横浜国立大学教育紀要, No.32, PP.221-239

- 19) Lambert, N.M., Sandval, J. and Sassone, D. (1978) : Prevalence of hyperactivity in elementary school children as a function of social system definers. Amer. J. Orthopsychiat. 48:446-463
- 20) Lord, R., Hulme, C. (1987) : Perceptual Judgements of Normal and Clumsy Children, Developmental Medicine and Child Neurology, 29, PP.250-257
- 21) Mckinney, J.D. (1984) : The search for subtypes of learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 17.
- 22) 森永良子(1985) : Learning disabilities—心理学の立場から—, 児童青年精神医学とその近接領域, Vol. 26, No. 4, PP.266-278
- 23) 森永良子(1989) : 「学習障害—LDの理解と取り組み—」, 医歯薬出版
- 24) National Advisory Committee on Handicapped Children(1968) : Special education for handicapped children(First Annual Report). Washington, DC: Developmental of Health, Education, & Welfare.
- 25) Quios, J.B., Schragar, O.L. (1982) : Rehabilitation for Learning Disabled Children (鷺田、佐藤訳「学習障害児のリハビリテーション」), 医歯薬出版
- 26) 鈴木昌樹(1979) : 微細脳障害—学習障害児の医学—, 川島書店
- 27) 當島茂登・小林芳文(1990) : 幼児の運動発達障害に関する研究—BCTの分析を通して—, 横浜国立大学教育紀要No.30, PP.67-78
- 28) Walton, J.N., Ellis, E., Court, S.D.M. (1962) : Clumsy children: a study of developmental apraxia and agnosia. Brain, 85, PP.603-612

- 29) Walton, J.N. (1961) : Clumsy children, *Spastics Quarterly*, 10, PP.9-21, (1963)
Clumsy children in Bax, M., Mackeith, R. (Eds) *Minimal Cerebral Dysfunction*. Little Club Clinics in Developmental Medicine No.10. London: S.I.M.P.
with Heinemann Medical.
- 30) Weller, C, & Strawser, S. (1987) : Adaptive behavior of subtypes of learning disabled individuals, *Journal of Special Education*, 21(1).

卷末資料

資料1：動きにぎこちなさを示す児童のスクリーニングテスト
CCST (Clumsy Children Screening Test)

資料2：CCST評定の手引き

資料 1

動きにぎこちなさを示す児童のためのスクリーニングテスト

CCST (Clumsy Children Screening Test)

～低学年用～

学校名	_____
学年	_____
組	_____
番号	_____
男・女	_____
氏名	_____
年齢	_____
生年月日	_____
評定日	_____
評定者	_____

A 動きのぎこちなさに関する項目（20項目）

〔身体意識〕

1. 人物の絵を描くのが上手である
2. 整列、行進からはみだしたりしない
3. 慣れたところで、場所や位置をまちがえない
4. マット運動が上手である

1	2	3	4	5

〔巧緻性（操作）因子〕

5. ボールの投げ方が上手である
6. ボールを上手に受け取れる
7. 動いているボールをキックする
8. ドリブルが上手にできる
9. ボールゲームが上手である

〔力動的エネルギー（リズム）因子〕

10. 鉄棒が上手である
11. 跳び箱が上手である
12. なわとびが上手にできる
13. 全体的に機敏に動ける（緩慢でない）
14. 正しく走れる（手の振れない、おかしい走り方はしない）

〔バランス因子〕

15. 片足で立ち、そのまま体を傾けて飛行機のようにしても、倒れないでいられる
16. 体のバランスを上手にとれる
17. つまずかずに歩いたり、走ったりできる

〔微細運動〕

18. 手先が器用である（鉛筆で書く、定規で線を引く、工作で細かいものを組み立てるなど）
19. はさみの使い方が上手である
20. ボタンかけが上手である

B 教科に関する項目（10項目）

〔文章表現〕

21. 文章の内容が理解できる
22. 経験したことを筋道立てて話す

【形の認知】

- 23. 形の似ている文字を間違えずに読める
- 24. 漢字を正しく書ける（鏡文字やへんとつくりが反対の漢字を書かない）

1	2	3	4	5

【文法】

- 25. 作文で正しい漢字や助詞が使える（誤用、脱字が目立たない）

--	--	--	--	--

【読み】

- 26. 音読が正しく行える（行や文字を飛ばし読みしない）
- 27. 促音、よう音を正しく読める

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

【算数】

- 28. 基本的な数・量の理解ができる
- 29. 繰り上がり、繰り下がりのある計算が正しくできる
- 30. $4 + 3 = ?$ の計算ができ、 $4 + ? = 7$ のような逆思考の計算もできる

--	--	--	--	--

C 生活・行動に関する項目（10項目）

【固執性】

- 31. いったん「いやだ」と言っても状況によっては素直に応じる
- 32. 固執的な行動はしない

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

【注意力】

- 33. 注意力がある
- 34. 落ち着いた態度や行動がとれる

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

【状況に合わせた行動】

- 35. 遠足・運動会の行事などでも、特に目立った行動はせずに、集団活動が行える
- 36. 周囲の様子を考えて自己主張する
- 37. 自分の役割は責任を持って果たす
- 38. 間違いがあれば、自分の非を認めて、他人の注意を聞く

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

【情緒の不安定さ】

- 39. ささいなことで喧嘩をしない
- 40. めったにかんしゃくを起こさない

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

こどもの所見

結果の処理

A 動きのぎこちなさ

- 身体意識 (4)
- 巧緻性因子 (5)
- 力動的エネルギー因子 . . . (5)
- バランス因子 (3)
- 微細運動 (3)

Aの合計

B 教科

- 文章表現 (2)
- 形の認知 (1)
- 文 法 (2)
- 読 み (2)
- 算 数 (3)

Bの合計

C 生活・行動

- 固執性 (2)
- 注意力 (2)
- 状況に合わせた行動 (4)
- 情緒の不安定さ (2)

Cの合計

全体の合計

Clumsy Children の評価 (Aの合計得点による)

学年	1年生	2年生	3年生
ぎこちなさのレベル			
かなりの援助が必要		40点以下	
援助の必要あり		51点以下	

※本検査により、Clumsy Childrenとして診断された児童に対し、さらにその要因等を探るための2次的な簡易運動検査および具体的な援助のための指導プログラムが用意されている。

資料 2

CCST 評定の手引き

1. 本検査の目的

本検査は、小学校普通学級の低学年において、とりわけ動きの面や体育の授業、または集団での活動等に困難を抱え、教育的配慮が必要と思われる児童（Clumsy Children）を教科や生活・行動に関する特徴をふまえてスクリーニングするものである。

2. 対象児童

小学校普通学級に在籍するもので、知恵遅れ、自閉症、肢体不自由などの明らかな障害のあるものは除外し、知的な遅れが目立たないにもかかわらず、運動面や集団行動に困難を抱え、指導に特別な配慮が必要と思われる児童を担任教師があらかじめ選出し、質問項目に対してチェックをする。

3. 対象学年

小学校普通学級の1年から3年までの児童。但し、1年生は年間計画や授業の進度等により、評価できない項目もあるため、1年生の後半で実施するのが望ましい。

4. 評定者

学級担任、もしくはその児童の実態に精通しているもの。学級担任の場合は、少なくともその児童を担任して3カ月以上経過したものが望ましい。

5. 評価方法

各質問項目に対し5段階の尺度が設定され、以下の基準で評価する。

「1」の評価は、各項目に関してかなり問題があると考えられたり、能力や技能が学年の平均に比べて、かなり低いレベルにあると考えられる場合。

「2」の評価は、学年の平均的なレベルからみると、少し低いレベルにあり、日常観察からも問題があると考えられる場合。

「3」の評価は、能力、技能、態度などが学年に応じたレベルにあると考えられる場合。

「4」の評価は、学年の平均レベルよりも、少し高いレベルにあると考えられる場合。

「5」の評価は、同学年の平均レベルに比べて、かなり高い学力や技能を持っていると考えられる場合。

以上の5段階での評価を基に、各該当欄に○印をつける。また、可能な限りで児童の実態等をこどもの所見の欄に文章で記入する。

7. 結果の処理

質問項目に対する評価から、「1」の評価には1点、「2」の評価には2点、「3」の評価には3点、「4」の評価には4点、「5」の評価には5点を与え、教科に関する項目（10項目）、動きのぎこちなさに関する項目（20項目）、生活・行動に関する項目（10項目）及びテスト全体の得点を換算する。その粗点を基に、各学年ごとに、特に運動面で困難を示すClumsy Childrenを選定する。

《現段階で評定可能な学年は小学校2年生のみ》