

## 幼児期における学習障害 —診断評価に関する今日的課題—

七木田敦<sup>1</sup>・水内豊和<sup>2</sup>・原野明子<sup>2</sup>

### Learning Disabilities in Early Childhood — Contemporary Viewpoints on Assessment —

Atsushi Nanakida<sup>1</sup>, Toyokazu Mizuuchi<sup>2</sup>, and Akiko Harano<sup>2</sup>

The present study aimed to review the prediction and identification of learning disabilities in early childhood. Since Kirk's identification on learning disabilities(1962), many definitions of learning disabilities that have been proposed during the field's relatively short history, none has been universally accepted. The term learning disability is meant to identify children with a severe discrepancy between ability and achievement. While this is a fairly well agreed-upon criterion, there is considerable disagreement and confusion about what constitutes learning disabilities in early childhood. Because of the complex way learning disabilities is defined, the task of identifying the "true LD child" guarantees that a battery of tests be administered. As a result, learning disabled children have been called the "most diagnosed" of all types of exceptional children. The identification and prediction are appropriate and important functions of educational testing in early childhood special education. This stems from the belief, widely held in the learning disabilities field, in a diagnostic-prescriptive approach to assessment, for example, Woodcock-Johnson Test. It was concluded that assessment for prediction is an area in which the field of learning disabilities has had great impact for all of early childhood special education and more and more for regular setting as well.

**Key words:** learning disabilities, assessment, early childhood special education, WJ-R

#### I. はじめに

一般に、新生児から乳幼児期の経験がその後の発達に重要な影響を及ぼすと考えられ、障害のある子どもに関してもその時期に積極的な学習経験を与えようとする方法論が広く適用されてきている。例えばダウン症や脳性麻痺のように、出生直後(最近では出生前でも)から、医学的な診断が可能な場合には、医師や教育関係者、理学、作業療法士などの密接な連携の下に超早期教育と呼ばれる対応がなされ、その効果についても報告されている。一方で、軽度の知的障害や自閉症などを中心とした情緒障害は、まず保護者などの主訴としてことばの遅れがのぼり、次に幼稚園や保育所などで、いわゆる「扱いにくい子ども」として発見されることが多い。そのため、前述し

たダウン症や脳性麻痺などのような発達早期での対応が困難であり、結果として個々の子どもの発達障害という問題以外にも、親の障害受容などの問題や将来の適正就学といった教育的な課題を残すことになる。

ところで近年では、学校の中で学習障害(Learning Disabilities)(以下LDとする)という診断評価をされる子どもたちが多く見うけられるようになってきた。LDとは「基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する、などの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す、様々な障害を指すものである。学習障害は、その背景として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、その障害に起因する学習上の特異な困難は、主として学齢期に顕在化するが、学齢期を過ぎるまで明らかにならないこともある。学習障害は、視

1 広島大学教育学部附属幼年教育研究施設助教授  
2 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

覚障害、聴覚障害、精神薄弱、情緒障害などの状態や、家庭、学校、地域社会などの環境的な要因が直接の原因となるものではないが、そうした状態や要因とともに生じる可能性はある。また、行動の自己調整、対人関係などにおける問題が学習障害に伴う形で現れることもある。」(文部省学習障害調査研究協力者会議, 1995)とされる。

これまで、LDはその名の示すとおり教科的学習が期待される学齢期の児童・生徒によってのみ直面される問題であると一般的には認識されており、専門家の中には、就学前の子どもにLDとラベリングすることを回避する傾向にある。しかしKirk(1992)は、読むこと、書くことに加え、計算などの障害そして他の教科学習的な障害をすべて含む意味で、むしろ「学習障害」という包括的な用語は妥当であり、そこから就学前の子どもだけを対象として除くことはむしろ問題ではないかとする。また、幼児期においても知覚の問題や適応の問題、ことばの障害など、発達の萌芽とも呼ぶべき領域に障害があるとしたら、「発達の学習障害(developmental learning disabilities)」という語を使用することも提案している。「もし、幼児期で適切な対応をされなかったら、その遅れは将来の教科学習的な基礎を学ぶ際の障害となる」とも述べている(Kirk, 1992)。しかし現在のところ「LD」概念そのものについては、医学・心理学・教育学の研究者の間で、またそれぞれの領域の内部においても、統一的な見解が得られているとはいえない。まして幼児期を対象としては、LDと判断するような明確な指標はなく、前述のラベリングの問題もあって、研究も多くはない現状である。近年わが国では、LDに関する講演会やワークショップなども盛んに開かれるようになり、「LD」概念の積極的な普及も行なわれてきている。このことは、「LD」概念が、一部の医師や臨床心理学者による「専門的概念」から、教育関係者や父母たちに浸透してきた、いわゆる「社会的概念」になりつつあることを意味している。加えてLD児をもつ「親の会」の活動は、LDに関連する問題の焦点を、個々の、子どもの医学的・心理学的的位相からの診断や治療に留まらず、学校教育やさらにその前の就学前教育の位相に移行させつつある契機の一つとなっている。

そこで本稿は、幼児期におけるLDについて、アメリカ合衆国での議論を中心に定義や診断評価などに関する文献を概観しながら検討し、その早期発見に関する新たな視点を提供することを目的とする。

## II. 定義に関する論争

Kirkが1962年にLDという用語を提唱して以来、心理学・教育学の分野でLDの定義をめぐる様々な提案がなされてきた。Hammill(1990)によれば、様々な団体等から出されているLDに関する主要な定義は、Kirkのそれを皮切りに11にも及ぶとされている。しかし、これらの定義は最終的に2つの方向へと落ち着いている。成田(1996)によると、1つは理論的な定義であり、学習障害とその分野が依って立つ枠組みを設定している。もう1つは、理論の操作的な定義であり、この定義によって学習障害の子どもを特定するためのガイドラインが作られるという方向へ導いているという。このことは、現在のアメリカ合衆国において、一方はいわば「官」であるアメリカの教育省(USOE: U. S. Office of Education)の定義(1977)と、もう一方の「民」であるNJCLD(LDに関連する団体で構成される全米学習障害合同委員会: National Joint Committee on Learning Disabilities)の定義(1988)とが混在していることと対応している。現在、この2つの定義は各州の教育行政に大きく影響を与えている。

アメリカ教育省(USOE, 1977)によると特異的学習障害(specific learning disabilities)という用語は、「話し言葉や書き言葉を理解したり、使用したりする際の基本的な心理過程の1つ、または複数の障害があることを意味し、聞く、話す、書く、綴る、算数の計算をする能力の不全という形で現れる。この中には、知覚障害、脳損傷、微細脳機能障害、失読症、発達性失語症といった用語を含む。一次性的視覚・聴覚・運動障害、精神遅滞、情緒障害、環境的・文化的・経済的な障害によって学習上の障害をもつ児童は含まない。」と定義されている。このUSOEの定義は、教育プログラムを財政的に支える法制的な根拠として教育行政者たちに支持されている。

一方、NJCLD(1988)によると「学習障害は、一般的に、聞く、話す、読む、書く、推理する、計算する能力の獲得や使用に著しい困難を示す異質な障害群を言う。これらの障害は個々人に内因的なものであり、中枢神経系の機能障害によると推定され、生涯を通して発症しうる。自己制御行動、社会的知覚や人間関係上の問題が並存しうるが、これらは学習障害ではない。学習障害は、他の障害(感覚障害、精神遅滞、重篤な情緒障害など)や外因性要因(文化的差異、不十分なまたは不適切な教育など)と合併することもあるが、それらが原因ではない。」と定義されている。このNJCLDの定義は、研究者、民間団体、親の

会などに支持されている。

Hammill(1990)の引用している11の定義のうち7つに、LDには「中枢神経系の機能障害」が推定されることがあげられており、さらにそのうちの5つは「生涯を通じて起こりうる」障害であるとされている。しかし障害の顕在化の時期については児童期(学齢期)以降とするものが多く、幼児期に関して記述のある定義は見当たらない。主にNJCLDに範をとったとされるわが国の定義では、「(中枢神経系の機能障害に起因する)学習上の特異な困難は主として学齢期に顕在化するが、学齢期を過ぎるまで明らかにならないこともある」とされる。言い換えれば、LDは学齢期でさえも明確にならないこともあるとしており、幼児期については全く触れられていない。しかし前述したように多くの場合、数種の発達障害がまず疑われるのは就学前期の間である。できるだけ早期での介入を望む親や幼児教育関係者の声に押される形で、NJCLDは、1985年に「Learning Disabilities and the Preschool Child」と題したposition paperを発表している。なかでも就学前のこの期間に、LDとして疑われるような特徴として、しばしば幼稚園・保育園の集団生活において基本的言語能力の発達や推論能力、あるいはルールの理解の問題などがある。これらを一次障害として、self-esteem, 社会的な相互関係、運動パフォーマンスの問題が付随してくる場合が多いとしている。LDと疑われる要因の出現の様相が、それぞれ子どもによって異なるため、NJCLDは、就学前児には見通しを持って診断評価を行うことが必要であると述べる。以下position paperによると、次のような提言がなされている。

- ①すべての幼児のための体系的な評価プログラムが実施されるべきである。このプログラムとは、単にリスクの発見だけというラベリングではなく、生涯を見通した支援体制の確立を意味している。
- ②評価の方法は子どもの抱える問題を全ての発達領域で掌握し、子どもの教育的ニーズに対して情報を提供できるような学際的なアプローチに基づいているべきである。
- ③明白な発達の遅れのある子どもには、早期介入プログラムを活用できるようにするべきである。
- ④LD児の教育的ニーズに応じる専門家の養成と適切な配置がなされなくてはならない。
- ⑤LD児のいる家庭は、幼児の評価判別と治療におけるすべての段階に参加することが求められる。

幼児期におけるLDについて、このような様々なニーズが高まってきていることを考慮し、アメリカ合衆国のみならず、今後わが国においても検討すべ

き課題であろう。

### Ⅲ. 幼児期のLDに見られる発達的特徴

LDは、認知能力の著しいアンバランスや偏りによる基礎的な学習面の障害に加え、様々な特徴を併せもっている場合が多いといわれている。ここでは、主として幼児期に見られるLDの特徴とされているものを以下に取り上げる。

#### (a) 記憶の障害

Kirk and Chalfant (1984)は、短期記憶や長期記憶の問題と同様に、聴覚的記憶や視覚的記憶に問題がみられるとしている。例として、何ヶ月も同じ場所にあるにもかかわらず、自分が毎日使っているベッドが部屋のどちら側にあるか、窓がどこにあるか思い出せないとか、簡単な単語3つの直後復唱ができないなどが挙げられる。

#### (b) 聴覚や視覚の問題

学習に大きな影響を与える感覚上の問題として聴覚と視覚の問題がある。日常生活の中で視覚的にはよく理解することがことばによる指示で行動できない子どもや、ことばの表出が難しい子どもの中には、難聴ではなくLDの子どもが存在すると考えられている(森永, 1996)。また、ジョンソンとマイケルバスト(1969)は、LDの視覚的な問題は、例えていえば「色覚異常のようなもの」と述べている。つまり、視力に問題があるわけではないのに、健常児が見るのとは異なった形、遠近、大小に見え、それが視覚的な理解や表出に影響を与える。こうした感覚上の問題は、情報処理能力の偏りを引き起こす要因ともなり、学齢期の学力の習得を困難にする主要な原因となる。また幼児期にもすでに特定のものへのこだわりや鋭敏さとして現れているともいわれている(上野, 1991)。

#### (c) ことばの遅れや偏り

上野(1991)は、ことばの遅れや偏りは、ほとんどすべての発達障害に共通して見られることであるが、LDの場合、ことばの出始めが遅い、あるいは出てきても単語が増えない、文になかなかならない、文法的におかしなことばの使い方をいつまでもするという特徴を挙げている。また、松田(1996)は、ことばの理解は十分にできているが、話すことと理解と表出にアンバランスがある例も多いと述べている。その他の特徴としては、言語の消失、エコラリア、独語なども挙げられるとしている。

#### (d) 活動水準の偏り(多動、注意集中困難など)

これはLDにはよくみられる特徴であり、身体の動きが多く、落ち着きがなく、注意集中できないなど、集団生活の中で行動統制のとれない行動をするとい

われている(松田, 1996)。こうした多動や注意の障害に対して、注意欠陥多動性障害 (attention deficit hyperactivity disorder: ADHD) との診断名が使われることもある。LDにはADHDが合併している頻度が高いため、服部と上野(1993)は、ADHDをLDの1つのタイプとしてとらえている。ただし、身体的な動きの多さは幼児期に普通に見られる行動でもあるので、一時的なものは問題ないとされている。

#### (e)運動能力の遅れ

一般に運動発達は、粗大から微細へと分化していく。運動発達の遅れについてKowalski and Sherill(1992)は、幼児期前半では歩き方がリズムカルでない、転びやすいなど全身運動のぎこちなさが目につき、幼児期後半でも、はさみの使い方にも稚拙さが見られ、ページがめくれないといった手先の不器用さが目立ってくると述べている。さらに、ビーズのひも通しなどの、目と手の協応に問題を呈すとしている。

#### (f)対人的な社会的スキルの不足

行動面や認知面の偏りからくる二次的的症状ともいえるが、仲間とうまく遊べない、一人遊びが多い、ルールを守れない、集団生活が苦手といった特徴がみられるとされる(上野, 1991)。

以上のように行動特徴を6つに分類して挙げてきたが、それぞれが相互に関連し合っているものであり、またこうした症状がみられるからといって必ずしも将来においてLDと判別できるというわけでもない。

LDは従来の障害概念からはなかなか把握しにくいものであり、保育者からは単に扱いにくい子どもとしてとらえられ、適切な対応がなされないまま見過ごされる例も少なくないと考えられる。こうした事態を避けるためにも、保育者側のLDに対する意識の向上と共に、幼児期の子どもにみられる特徴を考慮に入れた診断評価方法の開発が望まれる。

## IV. LDの「ラベリング」について

前述したように、幼児期においてLDと診断評価することに関しては、否定的な見解が多い。Haring, Lovett, Haney, Algozzine, Smith and Clarke(1994)は、幼児期においてはこれは評価と言うよりもむしろ「ラベリング(labeling)」であり、教師が子どもに対して抱く期待度を低くする傾向があると述べている。学齢児の場合、ラベリングされることで、教室で適切に対応されにくくなり、普通学級で授業を受ける機会が減らされるということも考えられよう。教師も、LD児の長所に眼が向けられる代わりに、弱点ばかりが

気になるという傾向も見られるようになる。このような周囲の人からの期待度の低さは幼児期に始まり、学齢期の間続く。つまり幼児期にLDとラベリングされた児童・生徒は、彼らの最も良い状態が周囲の人から決して期待されることがないため、本来の潜在能力まで到達しないかもしれないとHaring, et al(1994)は警告している。また彼らは、性急なラベリングによって、健全な子どもたちの集団から、発達の遅れをもつ子どもが隔離されてしまいがちなこと、人工的な環境で教育されることという問題を述べている。

このような議論を待たずに性急ともいえるような診断評価がアメリカ合衆国でなされている背景には、PL94-142(一般法律法第94-142号「全障害児教育法」, 1975)と、PL99-457(一般法律法第99-457号「障害児教育修正法」, 1986)という2つの法律の存在がある。1975年の全障害児教育法(PL94-142)は画期的な法律で、そのパートBは、障害をもつすべての子どもに、州が無償の適切な個別の教育を提供することを要求し、そのために連邦が援助をするというもので、時限立法ではなく永久法として位置づけられている。これは、障害児に対する、完全で適切な教育関連サービスを提供するというものである。

1986年の障害児教育修正法(PL99-457)は、発達的な障害をもった幼児のために制定された最も重要な法律である。この法律の中で新しく登場したパートHは、障害をもった0歳からの乳児とその家族に対する、全州的・包括的で調整のとれた、複合専門領域的・機関間的な早期介入サービスを要求している(セクション671)。つまりPL99-457は州に0歳から2歳までのいわゆる発達障害児の発達のための教育の義務を要請し、同時に、専門家の乳児からの介入を要請するものとなっている。これはPL94-142で補償される3歳までに遅れを最小にとどめ、そして身体的、認知的、言語、発話、心理的発達を最大限に伸ばすことを目的に公布されたものである。PL99-457は、また家庭でのトレーニング、カウンセリング、家庭訪問などの援助を、州が中心に担うことを述べている。

これらの法律の整備により、特殊教育に精通した幼児教育専門家が、誕生から6歳に及ぶ発達段階における子どもにかかわるよう、地域ごとに配備されることが求められている。つまり子どもが発達上標準範囲内であろうと、あるいは遅れていようと、専門家が教育的なサービスを供給できることになっている。このことを典型的に示す数字がある。アメリカ合衆国では、障害児教育を受ける子どもの中で、LDというカテゴリーで括られたのは1977年で25%だったが、1992年では51.3%まで上昇している(U. S. Depart-

ment of Education, 1993)。つまり、既に「ルール」が敷かれてしまっているため、走らざるをえないという事情がこのような性急で過剰なラベリングを生じさせていると考えられる。できるだけ早期に診断評価し、発達の予測を見極めることは必要であるが、それが性急であってはならないだろう。

## V. LD の評価の問題

### 1. 評価の方法

LDは、その定義にもあるように、中枢神経系の機能障害が推定されていることにより、生涯的観点から、および早期発見・介入を提唱する点からも、近年、幼児期に焦点を当てた研究報告もなされはじめた。背景として、1歳6ヶ月児検診、3歳児検診といった医療保健制度面での整備や、LDを専門とするような地域療育体制といった設備面での整備が徐々に進んできたことが考えられる。中でも各地での評価システムを紹介した研究(平谷, 1992: 三橋・高野・小八木・新田・富山・小沢・平谷, 1994: 富山・平谷・小沢・新田・高野・小八木・三橋, 1994: 長畑, 1994など)は、幼児期のLDに関する評価の有効性を考える上で参考となる。しかし、評価システム全体として考えてみると、個々の評価尺度の信頼性や妥当性に関して統一的なコンセンサスが得られているとは言えない。また評価はそれ自体がゴールではなく、個別教育計画につながる縦断的・体系的なフォローアップが必要とされることはいままでのまではないであろう。

LDの評価に際しては、行動観察・評定や、各種検査といった手続きが踏まれる。学齢児についてみると、たとえば、行動観察では、親などの主訴や生育歴といった情報が加味される。評定では、その指標として、観察者が簡単にチェックすることができるPRS(森永・隠岐, 1992)や行動チェックリスト(上野, 1987)が用いられる場合が多い。心理・教育検査では、WISC-IIIまたはWISC-RとK-ABCとを主軸とし、その他、ITPAなど、領域に応じた各種検査が実施されるのが主流となりつつある。なお、LDを評価する際に用いられる各種検査はその信頼性、妥当性が重要になってくる。表1はアメリカ合衆国において、LDの評価の際に利用される検査の特徴を示したものである。

幼児に対して、学齢児用の評価道具を適用することに問題がないとはいえない。対象が幼児であることから、短時間で簡便に実施できること、幼児期に呈する状態像が的確に評価できることが重要な条件となってくる。このような条件を満たし、幼児期にLD

というリスクのある子どもの予見と早期発見が行うことが可能なこと、加えて、生涯にわたっての評価とそれに基づく発達支援に結びつくような診断評価について次に紹介する。

### 2. 新しい指標作成の試み-WJ-R-

LDをどうとらえるかという枠組みに対しては、研究者がいろいろな見解を呈している。たとえば、いわゆるunderachiever(学業不振児)という考えに対しては、Gallagher(1966)は、developmental imbalances(発達上の不均衡)とし、Kirk(1962)は、discrepancies in growth(成長における不均衡)とし、Kirk and Chalfant(1984)は、intraindividual differences(個人内の差異)とそれぞれが独自の見解を述べている。Woodcock(1984)は、intracognitive and intraachievement discrepancies(認知能力内の不均衡、習得度内の不均衡および認知能力と習得度間での不均衡)と捉え、この考え方に基づくアセスメントバッテリーを開発している。それがWoodcock-Johnson Psycho-Educational Battery: WJ(Woodcock and Johnson, 1977)とその改訂版であるWoodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised: WJ-R(Woodcock and Johnson, 1989)である。このバッテリーは、K-ABCといくつかの共通点を有している。1つはCattellの流動性知能・結晶性知能(fluid and crystallized intelligence)のモデル(Cattell, 1963)をその理論的根拠としていることである。流動性知能とは、新しい状況に適應する能力のことであり、結晶性知能とは、過去の学習経験を高度に適用してえられた判断力や習慣などの知的機能のことである。K-ABCおよびWJ-Rはこれらを別のもので測ることができる。もう1つの共通点は認知能力テストと習得度テストの2つのパートから構成されているということである。従来の田中ビネー式知能検査や、WISC-R、WPPSIのようなウェクスラー式の知能検査には、子どもが過去に習得してきた事実に関する知識(たとえば命名できることばの数や、ことばの概念、算数の技能や一般知識など)を問う課題が多く含まれている。そのため、学校での学習に困難を示す精神遅滞やLD、ことばの障害をもつ子どもたちの課題解決能力としての知的能力の水準を正しく測定できない可能性が大いにある(前川・石隈・藤田・松原, 1995)。そこでK-ABCおよびWJ-Rは、それらを知能とは別の習得度テストとして測定しているのである。しかし、そうした過程の下で開発された2つの検査ではあるが、実際にはそれぞれに特徴を持った検査として使われている。ここではWJ-RとK-ABCの特徴を表2にあげる。また、表3ではWJ-Rの幼児用尺度

の各下位検査名と、測定されるものを簡潔にまとめている。比較から、WJ-Rには幼児用テストのみならず生涯にわたってのアセスメントが可能という特徴

がある。また、WJ-Rは幼児期に見られる一般的なLDの状態像のなかでも、主に認知能力の領域と、前教科学習的なスキル・知識といった領域に関して、標

表2 K-ABCとWJ-Rの特徴

	K-ABC	WJ-R
開発年度 (日本版)	1983 (1993)	1989 (標準化されていない)
対象	2歳半~12歳 ※米国ではKAIT(11歳半~)もある	2歳~90歳以上 幼児用テスト・標準テスト・補助テストからなる
検査の特徴	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人間差異</li> <li>・個人内差異</li> <li>・指導に直結</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人間差異</li> <li>・個人内差異</li> <li>・指導に直結</li> </ul>
構成と下位検査の数	<ul style="list-style-type: none"> <li>・認知処理過程尺度(心理尺度)9項目</li> <li>・習得度尺度(教育尺度)5項目</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・認知能力尺度(心理尺度)21項目,うち幼児用5項目</li> <li>・習得度尺度(教育尺度)14項目,うち幼児用6項目</li> </ul>
検査の実施	<ul style="list-style-type: none"> <li>・簡便で使いやすい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・簡便で使いやすい</li> </ul>
結果の解釈	<ul style="list-style-type: none"> <li>・認知処理過程尺度と習得度尺度を分けて分析</li> <li>・プロフィール分析が可能</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・認知能力尺度と習得度尺度を分けて分析</li> <li>・プロフィール分析が可能</li> </ul>
長所	<ul style="list-style-type: none"> <li>・結果が教育,指導に直結する</li> <li>・他の検査の短所を埋めている</li> <li>・イーゼルの使用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・結果が教育,指導に直結する</li> <li>・他の検査の短所を埋めている</li> <li>・同じ検査による生涯を通じての評価が可能</li> <li>・イーゼルの使用</li> </ul>

表3 WJ-Rの下位検査(幼児用尺度のみ)

認知能力テスト(WJ-R COG)		習得度テスト(WJ-R ACH)	
下位検査名	測定内容	下位検査名	測定内容
Memory for Names	Long-Term Retrieval	Letter Word Identification	Reading, Skill
Memory for Sentences	Short-Term Memory	Applied Problems	Mathematics, Reasoning
Incomplete Words	Auditory Processing	Dication	Written Language, Skill
Visual Closure	Visual Processing	Science	Broad Knowledge
Picture Vocabulary	Comprehension-Knowledge	Social Studies	Broad Knowledge
		Humanities	Broad Knowledge

WJ-R COG: WJ-R test of cognitive abilities

WJ-R ACH: WJ-R test of achivement

準化された尺度によって客観的に評定することができる。

## VI. おわりに

LD概念成立の経緯を考察すると、当初の「一体、LDとはなにか？」についての論議の時期はすでに終わりを告げ、やがて「効果的な指導法はなにか？」に移り、今日では「指導によってどのような教育成果が子どもに現れているか？そのためにはいつから指導をはじめればよいのか？」という話題に移行している(Ysseldyke, Thurlow and Bruininks, 1992)。成田(1992)は、「いまはLDの定義について、うんぬんしている時期ではない」とさえ述べている。

LDに関するさまざまな研究は、当初、学習場面において問題を呈す学齢期以降の児童・生徒を対象として始まり、そこで得られた知見は、幼児期への関心に向かってきている。今後、生誕から生涯にわたってを視野に入れたLD領域の研究がなされることが望まれる。

## 引用文献

- Cattell, R. B. (1963) Theory for fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Cipani, E., Morrow, R. (1991) Educational assessment. In Singh, N. N., Beale, I. L. (Ed.) *Learning Disabilities: Nature, Theory, and Treatment*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Gallagher, J. J. (1966) Children with developmental imbalances: A psychoeducational definition. In W. M. Cruickshank. (Ed.) *The teacher of brain injured children* (pp. 21-43). Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Hammill, D. D. (1990) On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Haring, K. A., Lovett, D. L., Haney, K. F., Algozzinne, B., Smith, D. D. and Clarke, J. (1992) Labeling preschoolers as learning disabled: A cautionary position. *Topics in Early Childhood special Education*, 12(2), 151-173.
- 服部美佳子・上野一彦(1993) WISC-RによるLDの指導類型とその基本症状. LD (学習障害) - 研究と実践 -, 1(1-2), 33-43.

- 平谷美智夫(1992) 福井LD研究会・上野一彦(編), こころの科学, 42, 65-67.
- ジョンソン, D., マイクルバスト, H. R. (1975) 森永良子・上村菊朗訳 学習能力の障害. 日本文化科学社.
- Kirk, S. A. (1962) *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk, S. A. (1987) The learning disabled preschool child. *Teaching Exceptional Children*, 19(2), 78-80.
- Kirk, S. A., Chalfant, J. (1984) *Academic and developmental learning disabilities*. Denver: Love.
- Kowalski, E. M., Sherrill, C. (1992) Motor sequencing of boys with learning disabilities: Modeling and verbal rehearsal strategies. *Adapted physical Activity Quarterly*, 9, 261-272.
- 前川久男・石隈利紀・藤田和弘・松原達哉(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.
- Mather, N. (1991) *An instructional guide to the Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised*. Clinical Psychology Publishing, Brandon, VR.
- Mather, N., Jaffe, L. E. (1992) *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised -Recommendations & Reports*. Clinical Psychology Publishing, Brandon, VR.
- 松田素子(1996) 幼児期の症状は? . 上野一彦・二上哲志・北脇三知也・牟田悦子・緒方明子(編). LDとは: 症状・原因・診断理解のために. 学習研究社 52-53.
- McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (1986) *Assessing special students* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- 三橋美典・高野幸嗣・小八木隆・富山かほる・新田祥子・小沢朋子・平谷美智夫(1994) LD児のスクリーニングと特徴分析(1) 多角的診断バッテリーによるLDサスペクト児の特徴抽出と累計分析. 日本LD学会第3回大会発表論文集, 98-101.
- 文部省学習障害調査研究協力者会議(1995) 学習障害児等に対する指導について(審議のまとめ).
- 森永良子(1996) LDが疑われたらどうすればよいか: アセスメントについて. 上野一彦・中根晃(編) LDとは何か 基本的な理解のために. 日本文化科学社, 31-51.
- 森永良子・隠岐忠彦(1992) PRS-LD 児診断のためのスクリーニングテスト. 文教資料協会.
- 長畑正道(1994) 学習障害の神経心理学的アプローチ

- LD (学習障害) - 研究と実践 -, 3 (1-2), 2-12.  
成田滋 (1994) ミネソタ州の障害児教育から考える。文教資料協会。
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1985) Learning Disabilities and the preschool child: A position paper of the National Joint Committee on Learning Disabilities. Baltimore, MD: Orton Dyslexia Society. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 260 544)
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1981) Learning Disabilities: Issues on definition. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 107-108.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1988) Assessment in remedial and special education (4th ed.). Boston: Houghton-Mifflin Company.
- Sattler, J. M. (1982) Assessment of Children's intelligence and special abilities (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Simeonsson, R. J. (1986) Psychological and developmental assessment of special education. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Simeonsson, R. J., Cooper, D. H. and Scheiner, A. P. (1982) A review and analysis of the effectiveness of early intervention programs. *Pediatrics*, 69, 635-651.
- Swanson, H. L., & Watson, B. L. (1982) Educational and psychological assessment of exceptional children: Theories, strategies and applications. St. Louis, MO: The C. V. Mosby Company.
- 富山かほる・平谷美智夫・小沢朋子・新田祥子・高野幸嗣・小八木隆・三橋美典 (1994) LD児のスクリーニングと特徴分析 (2) 保護者と担任が評価した上野のチェックリストの比較検討。日本LD学会第3回大会発表論文集, 102-105.
- 上野一彦 (1987) 学習障害児の相談室。有斐閣。
- 上野一彦 (1991) 出現率三%は本当か。実践障害児教育, 8, 2-7.
- United States Office of Education. (1977). Definition and criteria for defining students as learning disabled. *Federal Register*, 42: 250, p. 65083. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- United States Department of Education. (1993) Fifteenth Annual Report to Congress on the Implementation of The Individuals with Disabilities Education Act. Washington, D.C.
- Woodcock, R. W. (1984) A response to some questions raised about the Woodcock-Johnson II. Efficacy of the aptitude clusters. *School Psychology Review*, 13, 355-362.
- Woodcock, R. W., Johnson, M. B. (1977) Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery. Allen, TX: DLM.
- Woodcock, R. W., Johnson, M. B. (1989) Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised. Allen, TX: DLM.
- Woodcock, R. W., Mather, N. (1989a) WJ-R Tests of Cognitive Ability-Standard and Supplemental Batteries: *Examiner's Manual*. In R. W. Woodcock and M. B. Johnson.
- Woodcock, R. W., and Mather, N. (1989b) WJ-R Tests of Achievement-Standard and Supplemental Batteries: *Examiner's Manual*. In R. W. Woodcock and M. B. Johnson.
- Ysseldyke, J. K., Thurlow, M. L and Bruininks, R. H. (1992) Expected educational outcomes for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 13, 19-30.

## 謝 辞

本研究は、平成10年度前期より開催しているLD研究会での議論が土台になっています。協力していただいた、広島大学大学院学校教育研究科の小野亜希子さん並びに教育学研究科の江原佳苗さんに深謝いたします。また、WJ-Rに関する情報を提供していただきました、筑波大学の篠原吉徳先生・熊谷恵子先生、静岡大学の犬塚玲先生、および田研出版の白川さんに心より感謝申し上げます。最後になりましたが、本論文の校正にあたりご協力を頂いた教育学研究科の坂田和子さんに感謝します。



表1 アメリカ合衆国においてLDの評価に使用されるテストの特徴 (Cipani and Morrow, 1991)

テスト	年齢	標準化のサンプル	妥当性	信頼性	尺度
Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised: WISC-R (Wechsler, 1974)	6-0 ~ 15-11	標準化のサンプル 健常の子ども (年齢, 性別, 人種他を 配慮)	Acceptable <sup>1)</sup>	Acceptable <sup>2)</sup>	総合的な知的 パフォーマンス
Wechsler Intelligence Scale for Adults (Wechsler, 1981)	16 ~ 74	白人と非白人	Acceptable <sup>3)</sup>	Acceptable <sup>4)</sup>	総合的な 知的機能
Stanford-Binet (Thorndike et al., 1985)	2-0 ~ 成人	白人と非白人	Very good <sup>1)</sup>	Very good <sup>1)</sup>	総合的な 知的機能
Kaufman Assessment Battery for Children: K-ABC (Kaufman & Kaufman, 1983)	2-5 ~ 12-5	国の標準的な対象者 (性 別, 親の教育, 民族的・ 地理的な考慮, 学校のレ ベルを配慮)	Not established <sup>5)</sup>	Generally reliable, subtests are not <sup>5)</sup>	子どもの情報処理の 方法および 年齢レベルで獲得さ れる情報量
Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery: WJ (Woodcock & Johnson, 1977)	3 ~ 80	標準的な対象者 (性別, 人種, 職業, 地 理, 地域性を配慮)	Excellent <sup>2) 5)</sup>	Excellent <sup>2) 5)</sup>	総合的な認知機能, 特別な認知能力, 学術的な才能
McCarthy Scales of Children's Abilities (McCarthy, 1972)	2-5 ~ 8-5	国の標準的な対象者 (性別, 年齢, 皮膚の色, 父親の職業, 住居が都会 / 郊外を配慮)	Excellent <sup>5)</sup>	Varies from poor to high <sup>5)</sup>	スキルの幅広さ
Peabody Individual Achievement Test (Dunn & Markwardt, 1970)	5-3 ~ 18-3	健常な子ども (地理, コミュニティ の大きさを配慮)	Low <sup>2) 5)</sup>	Low <sup>2) 5)</sup>	読むこと (再認と理 解), つづること, 算数, 総合的情報
Wide Range Achievement Test-Revised (Jastak & Wilkinson, 1984)	5-0 ~ 74-11	サンプルのタイプは分か るが情報なし	Low <sup>2) 5)</sup>	Low <sup>2) 5)</sup>	読むこと, 算数, 書 きことば, 知識 (理 科, 社会, 文化)
Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery パート2: 習得度テスト (Woodcock & Johnson, 1977)	3 ~ 80	健常な対象者 (性別, 人種, 職業的地 位, 地理を配慮)	Excellent <sup>2) 5)</sup>	Excellent <sup>2) 5)</sup>	読むこと, 算数, 書 きことば, 知識 (理 科, 社会, 文化)

1) Sattler, 1982 2) McLoughlin & Lewis, 1986 3) Simeonson, 1986 4) Swanson & Watson, 1982 5) Salvia & Ysseldyke, 1988