

# 第3章 学習障害の評価方法についての検討

## 第1節 Learning Disabilities Diagnostic Inventory : LDDI

### 1. LDDIの理論的背景

アメリカのLD(学習障害)の概念は変遷の歴史をもつが、その概念の基本的要素は以下の9つに整理される(Hamill, 1998)。

- (1) 本質的に多様な顕われ方をする、同質でない障害
- (2) 特定の型の学力不振を示す(あるスキルの能力が他のそれより劣る、個人内差がある)
- (3) おそらく何らかの中樞神経系機能不全の結果である
- (4) ある心理学的過程の障害をもつ
- (5) 生涯をとおして現れうる
- (6) 知的障害、行動障害等、他の状態が原因ではない
- (7) 話しことばの障害として現れうる
- (8) 学力障害(読み/書き/算数)として現れうる
- (9) 思考障害として現れうる

Learning Disabilities Diagnostic Inventory : LDDI(学習障害診断調査票)はLDの概念の成立と改変の歴史において、中心的な役割を果たしたリーダーの一人である、Hamill, D. D. らによって開発されたLDの教育診断法である(1998)。Hamillらは、LDが個人に内在する心理的処理過程(psychological processing)の障害であることを、アセスメントの視点に据えている。そして、それは子どもの学習行動の観察から把握することが最も適切であると考えた。この考えに立って、LDDIの質問項目はいずれも処理過程の問題を反映した内容になっている。

LDDIはある個人に特異なLDがあるかを否かを診断/判断する専門家を助けることを唯一の目的としていて、能力や学力を測定するものではない。

すなわち、LDDIの結果はその人がどの位上手に、あるいはどの位下手に話したり、読んだり、書いたり、といったことを明かにするものではない。LDDIが提供する情報とは、その人の特異な領域に認められるスキル(能力)パターンが、LDがあると考えられている人の特定領域のスキルパターンとどの程度一致しているかに関してである。言い換えれば、LDDIは診断上の強調点を標準化された能力検査から、ある人のスキルパターンと特異なLDがあると考えられている人のそれとの比較へと、移行させたことになる。LDの本質を考えれば、話したり、読んだり、書いたりという領域でのその人の問題の質的特性を分析することなしに、的確な診断はなされないと著者は強調している。

その一方、LDDIを個別の指導計画等にそのまま利用することはできないと注意を促している。各項目はそれぞれLDのある人の読み書きに関わる行動の代表的なものであるが、包括的なスキルを測るものではない。よって、指導の対象とするスキルを見極めるには、標準学力検査やカリキュラム規準検査などの包括的な測定が必要となると述べている。

### 2. LDDIの内容と標準化

聞く、話す、読む、書く、算数、推論の6つの尺度の項目は特異な学習障害に関する研究や理論の文献から選抜されたものであり、それは統計的分析手順と同様、LD研究と臨床において指導的な立場の人たちで構成された委員会の中で検証されていった。各尺度15項目の計90項目から成っている(翻訳したものが資料1)。

その標準化は2,000人以上のLDと診断された人々のデータに基づいている。また、信頼性と妥当性についても検証された検査と言える。LDDIの対象年齢は3年生から12年生(年齢上は我が国の小学校2、3年から高校2、3年に相当)とさ

れている。

### 3. 実施と採点および結果の解釈

LDDI は「しばしば」、「ときどき」、「まれ」の3件をさらに3段階に分けて、「非常にしばしば＝1」から、「非常にまれ＝9」までの、9段階のリッカート法で回答するものである。

各領域ごとに合計点を求めて、その粗点合計を年齢ごとに出されているスタナインとパーセンタイル値に換算する。スタナイン値はそれぞれ、1～5はその領域の能力に内在化する「障害がありそうである」、6は「障害の可能性はある」、そして7～9は「障害はなさそうである」の3層に分類される。そして、6領域のそれぞれのスタナインを3層になっているプロフィールにプロットし、個人プロフィールを作成する。最後に、そのプロフィールの形によってLDの可能性の判断を行う。それは「障害がありそうである」と「障害はなさそうである」の両方が、少なくとも一つ以上の領域に認められる場合は、LDに特有な個人内差が存在しているとして「その生徒にはLDがありそうだ」と判断する。また、6領域全てのスタナイン値が「障害がありそうである」か、逆に「障害はなさそうである」に当てはまる場合は、「その生徒はLDではなさそうだ」と判断する。最後に、全てのスタナイン値が6の「可能性はある」場合と、「障害がありそうである」と「可能性はある」、もしくは「可能性はある」と「障害はなさそうである」の2層にまたがっている場合は、「その生徒はLDの可能性はあるかもしれない」と判断する。

次に、評定者と検査者の条件である。第一に評定者は対象となる子どもを実際に指導し、子どもの学習の仕方を熟知している教師などの指導者、専門家であることが条件となる。担任教師、特殊教育の専門家、言語療法士などが実際の評定にあたる。そして、評定されたものはさらに診断チームの一員であるスクールサイコロジスト、LDスペシャリスト、言語療法士等の、訓練された専門家が検査者として評価し、解釈することになる。

### 4. 学習障害評価法開発におけるLDDIの利点と課題

LDDIの理論的背景は、心理的処理過程の障害に伴って現れる特異な基礎的学力の障害という、学習障害の中核の概念にあくまで則っている。すなわち、聞く、話す、読む、書く、算数(計算する)、推論等の学習能力の特異な障害であるという、学習障害の基本概念である。我が国の学習障害の定義(1997)にもこの6領域の能力の習得と使用に著しい困難を示す状態と明記されている。定義にはこの基礎的学力の落ちこみの背景に存在する基礎的心理過程/認知過程の障害にはついては言及されていないが、基礎的心理過程の一つのモデルとして処理過程の障害が考えられている。学習障害のアセスメントでは個人の心理的/認知的過程の測定、評価が非常に重要であり、種々の手法によってその評価が試みられているが、人の心理過程を評価することは容易ではなく、また、現在のところ一定のモデルもない。

一方、聞く、話す、読む、書く、算数(計算する)、推論等の基礎的学力については、直接的に測定することが可能である。それぞれの能力測定を目的とした、6歳児にも15歳児にも適用できる、信頼性のある検査法が米国ではいくつも標準化されている。しかし、これらの量的な評価を軸とした心理検査の結果に頼った学習障害の判断には、さまざまな弊害が出ていることも事実である。例えば、知能検査と学力検査との偏差値の差、いわゆる「inter-discrepancy」に頼って学習障害を診断/判断し、特殊教育の処遇を決定するという問題が近年議論されている。

Hammillらがこれらの能力のbehavior(行動)から学習障害を捉えようとしたのは、学習障害を質的に捉える重要性を認識した上でのことである。さらに、子どもを実際に指導している教師やその他の専門家の観察や評価の妥当性を認めているからである。そういった意味で、LDDIは臨床的根拠に基づいた、実用的な評価法と言えるだろう。ことに、通年で使える基礎的学力の検査法が標準化されていない我が国では、大いに期待されるLD評価法ではないだろうか。

最後に、LDDI を我が国の学習障害評価法の開発への活用する場合の課題を考える。LDDI の120項目の内容は、当然ながら英語の獲得過程と言語特性、米国の学校教育の教科課程、そして文化的背景をもとに構成されている。これらすべての点で異なる日本では、6領域の項目を一つ一つ検討していくことが必要であることは言うまでもない。

また、LDDI は9段階のリッカート法で回答す

るようになっているが、評定の信頼性においてこれほど細かく段階を設ける必要があるかは疑問である。加えて、評定者の回答のしやすさ、すなわち検査の実用性を考えれば、9段階評定は煩雑であると思われる。

#### 文 献

Hammill, D. D & Bryant, B. R. : Learning Disabilities Diagnostic Inventory. pro-ed, Texas

資料1

LDDI : Learning Disabilities Diagnostic Inventory  
 学習障害診断調査表

第1部 生徒と評定者に関する情報

生徒氏名	_____	女 <input type="checkbox"/> 男 <input type="checkbox"/> 学年	_____
評価月日	年 月 日	市・都道府県	_____
生年月日	年 月 日	評定者氏名	_____
年齢	歳 月 日	評定者職位	_____

第2部 評点の記録とプロフィール

	粗点	パーセントイル	評価点		粗点	パーセントイル	評価点
1. 聞く (L)	_____	_____	_____	4. 書く (W)	_____	_____	_____
2. 話す(SP)	_____	_____	_____	5. 算数 (MT)	_____	_____	_____
3. 読む(RD)	_____	_____	_____	6. 推論(RD)	_____	_____	_____

プロフィール

スタナイン値	話す	聴く	読む	書く	算数	推論	内在する処理障害の可能性
7, 8, 9							
6							
1, 2, 3, 4, 5							

第3部 診断的結論

「この生徒は学習障害ではなさそうである」

この結論は全 LDDI スコアが 6 点を越えるか、あるいは全スコアが 6 点未満かの結果に基づく。

「この生徒は学習障害といえそうだ」

この結論は少なくとも一つの LDDI スコアが 6 点を越え、一つの LDDI スコアが 6 点未満の結果に基づく。

LD の領域 (該当するすべてにチェック)

聞く  話す  読む  書く  算数  推論

「この生徒は学習障害かもしれない」

この結論はプロフィールが幾とおりにも解釈できる結果に基づく (前のいずれの結論にも該当しないとき-LDDI 手引き参照)

## 第4部 Record of Scale Performance 尺度評価表

### Scale I Listening (LI) 聞く

評定者氏名

評定者職位

評定場面

評定日

#### 論理的根拠

聞くとは他者の話に注意を向け、理解する力である。教師は情報の相当量を生徒に口頭で伝え [提供し]、また音韻認知は読めるようになる (読み学習の) 過程で決定的な役割を果たしているため、この聞き取りにおける学習障害は特に厄介 (困難の多い) ものである。

#### 採点の仕方

あなたの判断では、この生徒は記述された聞き取り行動をどの位の頻度で示しますか? 該当する番号を○で囲んでください。

注: 生徒が決して (あるいはほとんど) そのような行動を示さないのは単にその生徒ができないためである時は "1" に○を付ける。これは LDDI が精神遅滞であるか、もしくはそれを疑われる生徒に実施される場合は特に重要である。

その生徒は.....

1. 音声を識別することに困難がある
2. 簡単な名詞 (例: ねこ、いぬ) を混同する
3. 異なった組み立て [構文] の文章でも同じ意味である場合、その認識が困難である (例: 「犬が猫を追いかけている」は「猫が犬に追いかけている」と同義である)
4. 簡単な話 (文章) や質問を誤解する
5. 口頭での指示を誤解する
6. 教師に指示を聞き返す
7. 他者の話を十分に理解しない
8. 長い単語 (多音節) を理解することが困難である
9. 話しことばを理解しないが、問題なく読む
10. 速いスピードで話された文章を理解するのにつまずくが、ゆっくりとくり返させば理解できる
11. 二つの単語が同じ音で始まるか終わる場合、認識しにくい
12. 二つの単語が異なった音で始まるか終わる場合、認識しにくい
13. 二つの単語が同じもしくは異なった中間音を含む場合、認識しにくい
14. 文字通りでないことば (隠喩) の理解が困難
15. 複数の指図に覚えるのが困難

Scale II Speaking (SP) 話す

評定者氏名  
評定場面

評定者職位

評定日

論理的根拠

話すとは、口頭で意志伝達、コミュニケーションする力である（ものを言う）。十分に話すことができないということは生徒の学業と対人間の相互交流を妨げる深刻な制限となる。

採点の仕方

あなたの判断では、この生徒は記述された話すことに関する行動をどの位の頻度で示しますか？ 該当する番号を○で囲んでください。

注：生徒が決して（あるいはほとんど）そのような行動を示さないのは単にその生徒ができないためである時は“1”に○を付ける。これは LDDI が精神遅滞であるか、もしくはそれを疑われる生徒に実施される場合は特に重要である。

その生徒は.....

1. ゆっくり、あるいはのろのろと話す
2. 5単語以上からなる文を復唱できない
3. 稚拙な文法で話す
4. ことばの想起が遅い
5. 自然に〔無理のない文体で〕しゃべることに困難がある
6. 口頭で提示された情報を説明することに困難がある
7. あまりに多くの不定名詞（例：もの、こと、やつ）や不定代名詞（例：あれ、それ）を使う
8. 短い、あるいは未完成な物言いをする（例：やって）。
9. 誤った順序の音韻で話す（例：animals→aminals [遠回り：とおまわり→とおわまり]）
10. 一般的な連続性のあることば（例：電話番号、住所）を思い起こせない
11. 一般的な混成音が言えない（例：/bl/, /cr/, /fl/）
12. 単語や句を逐語的に復唱できない
13. 未完成で断片的な文章を使う
14. 頭で指図をすることができにくい
15. 間違った単語を想起する（例：鉛筆が欲しいときにクレヨンという）

Scale III Reading (RD) 読むこと

評定者氏名

評定者職位

評定場面

評定日

論理的根拠

読むとは書かれた題材から意味を得る力である（すなわち、書かれた符号を分解するとか、書かれたメッセージを解く）。読みを含んだ学習障害は人をととも衰弱させうる。なぜなら3年以降は、生徒に教科科目に関する情報を与える時に教科書が主要な役割をしているからである。加えて、読むということでは人は出来事を代わって体験することができる。文字を読めないということは人の生活において劇的な負の影響をもつことになる。

採点の仕方

あなたの判断では、この生徒は記述された読むことに関する行動をどの位の頻度で示しますか？ 該当する番号を○で囲んでください。

注：生徒が決して（あるいはほとんど）そのような行動を示さないのは単にその生徒ができないためである時は“1”に○を付ける。これは LDDI が精神遅滞であるか、もしくはそれを疑われる生徒に実施される場合は特に重要である。

その生徒は.....

1. 文字や単語の記憶は悪い
2. 音読が遅い
3. 黙読が遅い
4. 声に出して読むと、音韻上似ている単語と置換する（例：cheer を chair, when を then と読み替えてしまう [しく→ひく]）
5. 音読する時小さいことば、特に冠詞を取り替えてしまう（例：the を a に）
6. 音読すると文字を反転させる（例：d を b と読む）
7. 声を出して見慣れない単語を読むと間違える
8. 視覚的語彙が限られている
9. 単語をしっかりと音にできない
10. 似ている単語を混同する（例：broad を bread）
11. 声に出して読むと語尾変化の箇所を省略する（例：-s, -ed, -ing）
12. 単語を音節に分解できない
13. 音節を単語に結合させられない
14. 非語（存在しないことば）は声をあげて読めない
15. 読んだことを語り直せない

## Scale IV Writing (WT) 書く

評定者氏名

評定者職位

評定場面

評定日

### 論理的根拠

書くことは、作文、綴り、手書き[筆跡]を含む高度に複雑な表現方法である。思考、考え、そして感情を伝えるための文字記号体系による表出法として、書くことは、その体系の受容法である読むことと、コインの表裏をなしている。

### 採点の仕方

あなたの判断では、この生徒は記述された書くことに関する行動をどの位の頻度で示しますか？ 該当する番号を○で囲んでください。

注：生徒が決して（あるいはほとんど）そのような行動を示さないのは単にその生徒ができないためである時は“1”に○を付ける。これは LDDI が精神遅滞であるか、もしくはそれを疑われる生徒に実施される場合は特に重要である。

その生徒は.....

1. 読みにくい字を書く
2. 書くのが遅い
3. 音韻的に綴ろうとして、不規則な単語を誤って綴る
4. 文字を反転する [鏡文字を書く] (例：d を b と書く)
5. 限られた量しか書かない (例：短かすぎる小論、わずかな単語と文)
6. 短い単語をたくさん使う (例：6文字以下の単語)
7. 文章で単語を抜かす
8. 単語の語尾を抜かす
9. 拙劣な綴り
10. ひどく綴りが誤っているので何が書かれているのか全く解らない
11. 綴りで文字を抜かす
12. 単語を綴るとき、余計な文字を加える
13. 正しい文字を綴るが、順番を間違える (例：thing を hting と綴る)
14. 断片的文章を書く
15. 複文を書かない (例：常に短い文章、短文を書く)



## Scale VI Reasoning (RE) 推論

評定者氏名

評定者職位

評定場面

評定日

### 論理的根拠

LDDI の文脈では、推論（思考）とは実行機能的な概念、問題解決の攻略、そして自己制御的な認知能力などを指す。それは多くの知能検査の内容と必ずしも同等のものではない。

### 採点の仕方

あなたの判断では、この生徒は記述された推論に関する行動をどの位の頻度で示しますか？ 該当する番号を○で囲んでください。

注：生徒が決して（あるいはほとんど）そのような行動を示さないのは単にその生徒ができないためである時は“1”に○を付ける。これは LDDI が精神遅滞であるか、もしくはそれを疑われる生徒に実施される場合は特に重要である。

その生徒は.....

1. 一つの考えから他の考えへと容易に移れない
2. 取り組んでいる主題からそれて、重要でない細部に流れる
3. 文脈、構成、あるいは反応様式の変化に順応するのが困難
4. 比較的単純な問題の解決に非常に時間がかかる
5. 考え方に矛盾があり、非論理的な論争をする
6. 抽象的概念を学ぶことが困難である（例：自由、代名詞、国家）
7. 概念を構成したり、分類したり、形成したりすることが困難である
8. 考えを論証することが難しい
9. 習得したことを般化することが困難である
10. 原因と結果の因果関係をみない [わからない]
11. 主題のある事実の短期記憶保持が悪い
12. 未熟な（例：低次元の）問題解決の攻略や学習攻略を用いる
13. 適当な深さのある適切な考えを生み出さない
14. アイディアを結合的な行動プランへと構成できない
15. 早まった結論に飛躍する

Scale V Mathematics (MT) 算数

評定者氏名

評定者職位

評定場面

評定日

論理的根拠

算数とは計算し、その計算スキルを使って問題を量的に考えて解く力である。我々の日常活動には非常には多くの算数力が関係しているので、算数の学習障害を持つ生徒は教室で苦闘するだけでなく、現実生活の活動に量的な感覚を関連づけることも難しい。

採点の仕方

あなたの判断では、この生徒は記述された算数に関する行動をどの位の頻度で示しますか？ 該当する番号を○で囲んでください。

注：生徒が決して（あるいはほとんど）そのような行動を示さないのは単にその生徒ができないためである時は“1”に○を付ける。これは LDDI が精神遅滞であるか、もしくはそれを疑われる生徒に実施される場合は特に重要である。

その生徒は.....

1. その順序や間隔のために多数桁の数の数字を正しい単位で読めない
2. 数名詞や数を覚えられない
3. 掛け算と割り算で数字の順序と間隔を誤る
4. 多数桁の数で数字を誤った位置に書く
5. “借りてくる”（まとめ直す／余り）の失敗
6. 少数点を見過ごす
7. 不合理な答えに行き着く
8. 自動的に数（例：簡単な計算ができない）
9. 数えるとき指を使う
10. 答えを検証せず [見直しせず] に初めの回答で終わる
11. 数字の表し方が変わると計算を誤る
12. 計算を終えるのに時間を要する
13. 複数の段階の問題に困難がある
14. 算数の用語理解に困難がある
15. ことばでの問題に困難がある