

学習障害を主訴にした特別支援教育センター来談者の分析に関する研究※

中山 健^{※※}・太田 富雄^{※※※}・見上 昌睦^{※※※}

学習障害を主訴にした附属特別支援教育センター来談者について、心理検査の結果を中心に分析した。その結果、知的発達に遅れはない学習障害を主訴としながら来談したものの心理検査の結果では「知的境界線」や「知的障害」に分類される結果となった来談者が少なからずあったことが明らかになった。また、学習障害の特徴でもある個人内差の実態が明らかとなった。

key words : 学習障害 WISC-Ⅲ K-ABC

Ⅰ はじめに

文部省(1999)によれば、「学習障害とは、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、または推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を示すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の要因となるものではない。」と定義されている。

平成19年の学校教育法の改正によって特別支援教育に関する法律の整備が行われた。これにより学習障害は特別支援教育の対象であることが明確に位置づけられたが、法改正から日が浅いため、学習障害の判断や実態把握の実施等について運用面での成果や、教育的な支援に関する成果が十分に得られているとは言い難い。

本学附属特別支援教育センター(：当センター)は、障害児に関する基礎的研究、臨床的研究、教

育方法の開発等を行うとともに、臨床教育の実践に役立たしめ、あわせて西日本地区大学の研究者との共同研究を深め、地域社会に貢献することを目的としている。当センターは障害児治療教育センターとして発足した昭和62年当初から障害児者の保護者や関係者に対する教育相談や臨床サービスといった事業を行ってきた。

様々な障害種の相談者からの相談が申し込まれるが、その中には学習障害に関する相談も含まれている。過去に蓄積された相談記録を分析し、今後の相談事業の参考となる知見を得ることによって学習障害の相談に関する取り組みを深めることができるものと思われる。

特に心理検査による実態把握は、上に述べた学習障害の定義とともにその方法や基準が示されたように、学習障害の判断を行い、支援方法を検討する上でとても重要なものである。当センターの来談者においても心理検査を実施したり他機関の検査結果資料に基づいて相談が行われることが多い。しかし、過去の来談者の検査結果について分析して検討されてはいない。

そこで本研究では、心理検査の結果の分析に基づいて、学習障害またはその疑いを主訴にした当センターの来談者の特徴を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 方法

1. 分析の対象

平成10年から平成21年9月までに当センター

※ Psychological Assessment Results in Clients who Claimed Learning Disabilities

※※ 福岡教育大学附属特別支援教育センター員第2部門

※※※ 福岡教育大学附属特別支援教育センター員第4部門

※※※ 福岡教育大学附属特別支援教育センター員第4部門

に相談申し込みがあった際の相談申し込み票の記録を対象に分析した。その中から学習障害または学習障害の疑いを主訴とした者を抽出した。主訴の主な内容は、学習の全般的な遅れ、特定の教科における学習の遅れ、読み書きなど教科学習の基礎的スキルの困難、学習障害ではないか等である。学習障害とは明らかに異なる主訴（落ち着きがない、他者とのコミュニケーションが困難等）については除外した。平成10年から平成21年までの年別の相談件数及び相談者の年令別の人数を記述した。

2. 心理検査の分析

1 において抽出した相談者のうち、第一著者が面接を担当したものを対象とした。その面接記録の中から、心理アセスメントの結果があるものあるいは他機関における検査結果資料があるものを分析の対象とした。

1) WISC-Ⅲの分析

(1) 各IQ・群指数の平均、標準偏差、範囲を求めた。表1をもとにこれらの知能水準の分類について記述した。

(2) 下位検査の平均、標準偏差、範囲を求めた。

(3) 各IQ・群指数について得点の度数分布を求めた。

(4) VIQとPIQの差（V-P差）に基づいて高VIP、高PIQ、差なし群の3群を構成し、各IQ・群指数の平均、標準偏差、範囲を求めた。

(5) 群指数間の差の数による度数分布を求めた。有意差のあった群指数間の関係と度数を図示した。群指数間の得点差について度数分布を求めた。

2) K-ABCの分析

(1) 各尺度の平均、標準偏差、範囲を求めた。表1をもとにこれらの機能水準の分類について記述した。

(2) 下位検査の平均、標準偏差、範囲を求めた。

(3) 各尺度について得点の度数分布を求めた。

(4) 尺度間の差の数による度数分布を求めた。有意差のあった尺度間の関係と度数を求めた。

3) 2検査における個人内差の分析

WISC-ⅢとK-ABCの検査において見出された個人内差について、2検査間関係による度数を求めた。

III 結果

表2には学習障害を主訴とした相談件数を年別に示した。あわせてその年の当センターの全相談件数に占める割合を示した。平成10年から平成21年9月現在までにおいて、学習障害を主訴とした相談は計222件であった。これはこの期間における当センターの全相談件数の7.7%を占める。年別にみると、平成11年の17件から平成12年の35件へと急激に伸びていた。平成13～15年では全相談件数の1割を占めていた。

表3には学習障害を主訴とした相談者について学年別の人数を示した。最年長では、短大生や成人からの相談が4件あった。最年少では保育園年少児についての相談が3件あった。最も相談件数が多かったのは、中学1年生の31件であった。中学2年・3年になるにつれて減っていた。小学生では、小学2年・小学6年を除いた4つの学年では20件を超えた件数であった。年長から小学1年にかけて15件から22件と件数が増え、小学6年から中学1年にかけて16件から31件と相談件数が増えていた。中学3年から高校1年にかけては件

表1 WISC-ⅢおよびK-ABCにおける知能水準あるいは機能水準の分類

IQ/標準得点	WISC-Ⅲ	K-ABC
130以上	非常に優れている	非常に優れている
120～129	優れている	優れている
110～119	平均の上	平均の上
90～109	平均	平均
80～89	平均の下	平均の下
70～79	境界線	劣っている
69以下	知的障害	非常に劣っている

表 2 学習障害を主訴とした年別相談件数

年（平成）	学習障害を主訴にした相談	全相談件数	全相談件数に占める割合（％）
21	8		
20	19	136	13.97
19	16	173	9.25
18	10	190	5.26
17	15	239	6.28
16	20	244	8.20
15	23	231	9.96
14	23	229	10.04
13	24	222	10.81
12	35	426	8.22
11	17	381	4.46
10	12	396	3.03
計	222	2867	7.74

表 3 学習障害を主訴とした学年別の相談件数

学年	人数	学年	人数
短大生・成人	4	小 5	27
高 3	2	小 4	26
高 2	1	小 3	24
高 1	3	小 2	17
中 3	10	小 1	22
中 2	16	年長	15
中 1	31	年中	4
小 6	16	年少	3

数が増えていなかった。

表 4 には WISC-Ⅲ の各 IQ と群指数の平均・標準偏差・最大及び最小を示した。FIQ・PIQ 平均はおよそ 80 であった。FIQ の範囲は 42～124、PIQ の範囲は 39～122 であった。VIQ 平均はおよそ 85 であった。VIQ の範囲は 46～130 であった。これら各 IQ の平均は知能水準の分類（日本版 WISC-Ⅲ 刊行委員会、1998）からみると「平均の下」の範囲にあった。また最小の IQ は分類上「知的障害」の範囲にあった。群指数の平均の結果も各 IQ と同様に「平均の下」の範囲にあった。最小は分類上「知的障害」の範囲にあった。

表 5 には WISC-Ⅲ 下位検査評価点の平均・標準偏差・最大及び最小を示した。言語性下位検査の評価点平均は「理解」が 8 点台で、全ての下位検査において最も高かった。その他の言語性下位検査の評価点平均は 7 点台であった。動作性下位検査の評価点平均は、6 点台のもの（符号・積木模様・記号さがし）と 7 点台のもの（絵画完成・絵画配列・組合せ）があった。標準偏差は数唱のみが 2.71 で 3 よりも小さかった。その他の下位検査はいずれも 3 点台で、1 標準偏差が 3 で尺度化された値よりも大きかった。最小の値は数唱の他は全て 1 であった。

表4 WISC-Ⅲの各IQ・群指数の平均・標準偏差・範囲

各IQ・群指数	n	平均	標準偏差	最大	最小
VIQ	109	85.39	18.11	130	46
PIQ	109	79.56	18.29	122	39
FIQ	109	80.69	17.91	124	42
VC	108	86.99	17.99	133	49
PO	108	82.37	18.33	121	49
FD	106	83.37	15.92	121	50
PS	102	77.66	16.77	128	50

表5 WISC-Ⅲ下位検査評価点の平均・標準偏差・範囲

下位検査名	n	平均	標準偏差	最大	最小
言語性下位検査					
知識	108	7.31	3.31	18	1
類似	108	7.94	3.51	16	1
算数	108	7.06	3.43	14	1
単語	108	7.86	3.77	16	1
理解	108	8.41	3.27	15	1
数唱	106	7.55	2.71	14	2
動作性下位検査					
絵画完成	108	7.31	3.32	18	1
符号	108	6.08	3.11	19	1
絵画配列	108	7.48	3.81	17	1
積木模様	108	6.93	3.50	15	1
組合せ	108	7.38	3.36	17	1
記号探し	102	6.03	3.33	16	1

表6 WISC-Ⅲの各IQ・群指数の度数分布

各IQ・群指数	FIQ	VIQ	PIQ	VC	PO	FD	PS
n	109	109	109	108	108	106	102
得点分布							
130以上	0	1	0	2	0	0	0
120-129	1	3	2	2	4	2	1
110-119	5	5	5	7	4	2	5
100-109	10	16	9	15	10	16	5
90-99	14	21	17	22	25	15	9
80-89	29	21	22	17	18	25	22
70-79	28	20	23	26	18	25	24
60-69	7	13	12	11	14	11	23
50-59	7	7	15	5	11	10	13
50未満	8	2	4	1	4	0	0

表 6 には WISC-Ⅲ の各 IQ・群指数の得点について度数分布を示した。FIQ では 80-89 の範囲の人数が最も多く 29 であった。次いで 70-79 の範囲の人数が 28 であった。69 以下が 22 であった。その中でも 8 名が 50 未満であった。VIQ では 80-89, 90-99 の範囲の人数が最も多くいずれも 21 であった。次いで 70-79 の範囲の人数が 20 であった。69 以下が 22 であった。その中でも 2 名が 50 未満であった。PIQ では 70-79 の範囲の人数が最も多く 23 であった。次いで 80-89 の範囲の人数が 22 であった。69 以下が 31 であった。その中でも 4 名が 50 未満であった。言語理解指数では 70-79 の範囲の人数が最も大きく 26 であった。69 以下が 17 であった。その中でも 1 名が 50 未満であった。知覚統合指数では 90-99 の範囲の人数が最も多く 25 であった。69 以下が 29 だった。その中でも 4 名が 50 未満であった。注意記憶指数では 70-79, 80-89 の範囲の人数が 25 であった。69 以下が 21 であった。

た。処理速度指数では 70-79 の範囲の人数が 24 であった。次いで 60-69 が 23 であった。69 以下が 36 であった。

表 7 には V-P 差によって三群に分けた場合の各群における各 IQ・群指数の平均と標準偏差を示した。VIQ が PIQ よりも高い高 VIQ 群は 32 名、V-P 差がない差なし群は 66 名、PIQ が VIQ よりも高い高 PIQ 群は 11 名であった。

高 VIQ 群についてみると VIQ の平均は 94.34 であった。これは「平均」の分類に入る。一方 PIQ の平均は 69.88 であった。これは「知的障害」の分類に入る。群指数では言語理解指数の平均が最も高かった。差なし群についてみると、各 IQ の平均は 79.58 (FIQ) から 82.86 (VIQ) であった。これらはおおむね「平均の下」の分類に入る。群指数も同様の結果であった。高 PIQ 群についてみると PIQ の平均は 101 であった。これは「平均」の分類に入る。一方、VIQ の平均は 74.55 であった。

表 7 三群における各 IQ と群指数の平均と標準偏差

	高 VIQ 群 V-P ≥ 15 n=32		差なし群 -15 < V-P < 15 n=66		高 PIQ 群 V-P ≤ -15 n=11	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
VIQ	94.34	18.38	82.86	17.47	74.55	9.04
PIQ	69.88	15.72	80.68	17.04	101.00	12.07
FIQ	81.22	18.49	79.58	18.59	85.82	10.93
V-P	24.47	7.44	2.18	7.84	-26.45	7.75
VC	96.16	17.91	84.09	17.55	77.45	8.51
PO	72.56	14.86	83.35	17.38	105.09	9.70
FD	87.56	17.40	82.52	15.38	76.00	11.64
PS	71.10	14.42	79.36	16.51	87.60	19.18

表 8 群指数間の差の数による度数分布

15 点以上あった 群指数間の差の数	人数
6	0
5	5
4	18
3	30
2	13
1	14
0	22

た。これは「境界線」の分類に入る。群指数では知覚統合の平均が最も高かった。

表8には6つある群指数間の差の組み合わせについて15点以上の者の度数分布を示した。3つの群指数間で15点以上の差があったものの人数が最も多く30名であった。4つでは18名、5つでは5名であった。15以上の群指数間の差がなかった者が22名であった。

表9には6つある群指数間の差について、その大きさに関する度数分布を示した。±45以上の差があった者は9名であった。4つの群指数間（VC-PO・VC-FD・PO-PS・FD-PS）では0～14点の者が最も多かった。言語理解と処理速度の差では－1～－14点の者が28名と最も多かったが、次で0～14点の者が27名であった。知覚統合と注意記憶の差では、－1～－14点の者が42名と最も多かった。

図1には15点以上の群指数間の差があった人数を図示した。群指数名の横に示した数字はその指数が比較対象の指数よりも高かった人数を示している。例えば、言語理解と知覚統合の差について、言語理解＞知覚統合（15点以上）であった者が28名、言語理解＜知覚統合であった者が14名だったことを示している。

言語理解が他の群指数より高かった者が88名であった。中でも、処理速度より高かった者が39名で最も多かった。知覚統合が他の群指数より高かった者は59名であった。中でも、処理速度より高かった者が29名で最も多かった。注意記憶が他の群指数より高かった者が34名であった。中でも知覚統合より高かった者が19名で最も多かった。



図1 15点以上の群指数間差の度数分布

処理速度が他の群指数より高かった者が48名であった。中でも注意記憶より高かった者が27名で最も多かった。

表10には51名のK-ABCの各尺度における平均と標準偏差を示した。各尺度の平均は83.25～88.14であった。これらはいずれもK-ABCの機能水準段階（松原・藤田・前川・石隈，1993）において「平均の下」の範囲にあった。標準偏差は12.53～14.99であった。K-ABCの標準得点は1標準偏差が15の尺度だが、この標準偏差の結果は1標準偏差より小さかった。

表11にはK-ABC各下位検査の評価点平均・標準偏差・範囲を示した。認知処理過程の下位検査についてみると、「絵の統合」の平均が最も高く9.51であった。残る全ての下位検査の平均は7点台であった。認知処理過程下位検査の評価点は1標準偏差が3の尺度である。標準偏差が3より大きかった下位検査は「手の動作」「絵の統合」「模様の構成」「位置さがし」であった。習得度の下

表9 各群指数間差の大きさによる度数分布

	VC-PO	VC-FD	VC-PS	PO-FD	PO-PS	FD-PS
45以上	1	0	3	1	0	2
30～44	6	3	14	4	5	5
15～29	21	18	22	11	24	20
0～14	39	40	27	25	34	43
－1～－14	21	34	28	42	26	24
－15～－29	11	7	6	16	13	6
－30～－44	3	0	1	3	0	1
－45以上	0	0	1	0	0	1

n=102

表10 K-ABC各尺度における標準得点平均・標準偏差・範囲

各尺度	n	平均	標準偏差	最大	最小
継次処理	51	85.82	14.73	123	60
同時処理	51	88.14	14.99	115	45
認知処理過程	51	85.96	12.53	119	58
習得度	51	83.25	13.14	117	65
非言語性	37	84.84	14.64	119	51

表11 K-ABC各下位検査平均・標準偏差・範囲

各下位検査	n	平均	標準偏差	最大	最小
認知処理過程尺度(評価点)					
手の動作	51	7.86	3.35	17	1
絵の統合	51	9.51	3.02	17	2
数唱	51	7.10	2.84	14	3
模様の構成	51	7.82	3.27	14	1
語の配列	51	7.90	2.84	14	2
視覚類推	51	7.73	2.64	15	2
位置さがし	51	7.35	3.65	19	1
習得度尺度(標準得点)					
算数	51	80.45	14.81	115	66
なぞなぞ	51	85.24	16.18	114	45
ことばの読み	51	87.10	19.40	124	49
文の理解	46	86.02	11.98	118	66

位検査についてみると、標準得点の平均は80.45～87.10であった。これらはいずれもK-ABCの機能水準段階における「平均の下」の範囲にあった。「ことばの読み」の平均が87.10と最も高く、「算数」の平均が80.45と最も低かった。K-ABCの標準得点は1標準偏差が15の尺度だが、「なぞなぞ」「ことばの読み」の標準偏差が15より大きかった。特に「ことばの読み」は平均が最も高かったが、標準偏差も最も大きく個人差が大きいことが分かる。

表12にはK-ABCの各尺度標準得点の度数分布を示した。機能水準段階において「平均」(90～109)の人数が最も多かったのは同時処理尺度と認知処理過程尺度であった。「平均の下」(80～89)の範囲の人数が最も多かったのは継次処理尺度であった。習得度尺度で最も人数が多かったのは70～79の範囲で機能水準段階では「劣っている」であった。

表13にはK-ABCの尺度間の差の数による度数分布を示した。尺度間の差が4つあった人数は3

名であった。1つ以上の尺度間で有意差があった者は37名であった。また尺度間の差がなかった者が15名であった。

表14にはK-ABCの尺度間の差に関する度数分布を示した。尺度間の差については、継次処理・同時処理・習得度間の差と認知処理過程と習得度に分けて示した。継次処理（及び習得度）が他の尺度より高かった者は10名であった。同時処理（及び習得度）が他の尺度より高かった者は17名であった。認知処理過程が習得度より高かった者は11名であった。認知処理過程が習得度より低かった者は7名であった。

表15にはWISC-ⅢとK-ABCの2つの検査を実施した53名について、これらの検査によって得られた個人内差の関係について示した。WISC-Ⅲでは個人内差を示す結果が得られなかったがK-ABCで得られたものは24名であった。WISC-Ⅲでは個人内差が得られずK-ABCでも得られなかったものは12名であった。いずれの検査でも個人内差がなかったものは12名であった。

表12 K-ABC各尺度標準得点の度数分布

	継次処理	同時処理	認知処理 過程	習得度	非言語性
130以上	0	0	0	0	0
120～129	2	0	0	0	0
110～119	1	4	3	2	3
90～109	15	22	17	14	10
80～89	18	9	14	11	10
70～79	7	9	14	16	10
69以下	8	7	3	8	4
計	51	51	51	51	37

表13 尺度間の差の数による度数分布

有意差があった 尺度間の差の数	人 数
4	3
3	11
2	11
1	12
0	15

IV 考察

年別相談件数の分析結果（表2）から、平成11年から平成12年にかけて学習障害を主訴にした相談の件数が急激にのびて2倍になった。全相談件数に占める割合も平成11年の約4.5%から平成12年には約8%へと2倍弱になった。その後平成13年・14年には10%を超える割合となった。この背景には、当時文部省の調査協力者会議が平成11年に報告した「学習障害児に対する指導について」が影響を与えているものと考えられる。この報告書の中で、学習障害児の定義、判断の方法・基準、指導のあり方が示されたが、これらが広く認知されたことによって保護者や教育関係者の関心と呼び、翌平成12年からの相談が増えたものと考えられる。

学年別の相談件数の分析結果（表3）から、学年によって相談件数が増えたのは、年中から就学前の最終年となる年長、年長から教科学習が始まる小学1年生、教科学習の抽象度が高まる小学3

年・4年・5年、小学6年から進学した中学1年であることが分かった。

小学3年・4年・5年を除くと、相談件数が増えたのは就学や進学などの節目であり、いわば移行の時期である。こうした就学や進学の移行の時期が、主に相談を申し込む保護者に、子どもの状態に目を向けさせ、気づきを与える機会となることを示している。このように移行が気づきを与える機会と考えられるが、昨今広まりつつある小中一貫校や中高一貫校では移行の機会がなく、気づきを与える機会を保護者から奪う可能性がある。そのため、こうした学校では、一般的な小・中学校よりもいっそう日常的に子どもの実態把握が行えるように努める必要があると考えられる。

小学3年・4年・5年において相談件数が増えたのは、これらの学年において教科学習の内容が抽象的となり、学習のつまづきが大きくなることが理由として考えられる。文部省（1999）が示した学習障害の判断基準によれば、教科学習の「2

表14 各尺度間の個人内差による度数分布

尺度間の差		人 数
継次・同時・習得度	認知・習得度	
継次＞同時		3
継次＞同時＞習得度		1
継次＞同時＞習得度	認知＞習得度	1
継次＞同時・習得度		2
継次＞同時・習得度	認知＞習得度	1
同時＞継次		6
同時＞継次＞習得度	認知＞習得度	1
同時＞継次・習得度		3
同時＞継次・習得度	認知＞習得度	3
同時＞習得度		2
同時＞習得度	認知＞習得度	1
同時・継次＞習得度	認知＞習得度	4
継次・習得度＞同時		1
継次・習得度＞同時	認知＜習得度	1
同時・習得度＞継次		1
習得度＞同時	認知＜習得度	2
習得度＞同時・継次	認知＜習得度	2
習得度＞同時＞継次	認知＜習得度	1
	認知＜習得度	1

表15 2 検査間の個人内差の有無による度数分布

2 検査における個人内差の有無	人数
WISC-Ⅲで個人内差がなかったがK-ABCであった	24
WISC-Ⅲで個人内差があったがK-ABCではなかった	5
WISC-ⅢでもK-ABCでも個人内差があった	12
WISC-ⅢでもK-ABCでも個人内差がなかった	12

学年以上の学習の遅れ」を学習障害の判断の基準としている。この基準をみたすことができるのは小学3年生からである。こうした点から小学3年生・4年生・5年生において相談が実施されることは、学習障害を判断する上で重要となるものと考えられる。

WISC-Ⅲの各IQ平均の結果（表4）から、学習障害を主訴として来談した者のIQ平均は、機能水準からみて「平均の下」の範囲にあることが明らかとなった。このことは、「知的発達に遅れない」とする学習障害の定義（文部省、平成

11年）の要件を満たす結果ではあるが、90～109の「平均」と分類される範囲よりもやや低いものであった。各IQ・群指数における最小をみると、いずれも39（PIQ）～50（FD・PS）の結果であった。これら最小の値は機能水準の上からは「知的障害」に分類される範囲にあった。さらに、各IQ・群指数の度数分布の結果（表6）をみると、FIQでは109名中約46%の50名が、VIQでは約39%の42名が、PIQでは約50%の54名が「知的境界線」及び「知的障害」に分類される範囲にあった。群指数においても、約40%～60%でこうした

分類に入る範囲にあった。これらのことから相談者の中には、学習障害を主訴として来談したものの、知能水準についてアセスメントを行うと実際には知的障害あるいは知的境界線に分類される実態にあるものがあることが明らかになった。

学習障害は読み書きなどのアカデミックスキルの背景となる認知能力に偏りがあることが指摘されている（中山，2006）。VIQとPIQの差をもとに3群に分ける（表7）と、約60%の66名ではV-P差がなかった。残り43名ではV-P差があったが、高VIQの者が高PIQの者の約3倍みられた。V-P差がみられた者の多くが、動作性能力よりも言語性能力が高いというプロフィールをもつことが明らかとなった。群指数間の差について分析した結果においても、言語理解指数が比較対象となる群指数よりも高い者が109名中88名であったこと（図1）からも言語理解指数が高いプロフィールをもつことができる。学習障害児では「算数」「符号」「知識」「数唱」において低い得点を示すと指摘されている（Wechsler, 1991）が、これらの下位検査のうち言語理解指数を構成するものは「知識」のみである。個人内差としてIQ間では言語性能力が高く、群指数の分析においても言語理解が高かったのは、Wechsler（1991）の指摘が反映されたものと考えられる。

表9からは言語理解指数のみならず、他の群指数間においても個人内差があることが明らかとなった。また表9からは、それぞれの群指数間の比較において15点以上の差がある者が34%～46%においてみられた。表8からも15点以上あった群指数間の差の数が1つ以上の者が80名においてみられた。以上のことから、多くの来談者において、WISC-Ⅲによるアセスメントを行うと学習障害の特徴である認知能力の偏りがあるという実態が明らかとなった。

表10からK-ABC各尺度の標準得点の平均は、いずれも分類上「平均の下」にあったことから、WISC-Ⅲのみでなく、K-ABCの結果においても「平均」と分類されるよりもやや低いことが明らかとなった。表12ではK-ABC各尺度標準得点の度数分布を示したが29%～47%が「劣っている」や「非常に劣っている」と分類される範囲にあった。表10における最小をみると、いずれも「非常に劣っている」と分類される範囲にあった。表

11のK-ABC認知処理過程における下位検査評価点の最小は1から3点であった。これも「非常に劣っている」と分類される範囲にあった。このことからK-ABCが測定する認知処理過程の点から、学習障害の定義を満たさないような範囲に分類される実態の者がいることが分かった。

K-ABC認知処理過程における下位検査評価点平均は、ほぼ全ての下位検査において、7点台であったが、「絵の統合」の評価点平均のみが9.51という高い平均の結果であった（表11）。「絵の統合」は、不完全なインクプロット絵のすき間を（心理学的に）埋め、その絵の名前を言うか説明する下位検査である。視覚-音声系のコミュニケーションを通して知的能力を測定する下位検査であるとされている。前川ら（1995）が示したK-ABCのプロフィール分析によれば、K-ABCの認知処理過程の下位検査が測定している能力について、今回の分析対象とした年齢で実施される下位検査に限定してみると、「絵の統合」のみが関係する能力は「言語表現」である。このようなことから「絵の統合」の評価点平均が高かったのは、分析対象となった子どもの言語表現の高さが影響を与えているものと考えられる。

K-ABCの習得度における下位検査標準得点平均は、全ての下位検査において80点台であった（表11）。これはいずれも分類上「平均の下」にあることが明らかとなった。「ことばの読み」の標準得点平均が最も高かった。その一方で標準偏差も最も高く、個人差が大きいことが分かる。「ことばの読み」は、ひらがな、カタカナ、漢字を見せ、子どもにそれを声に出して読ませる下位検査である。学習障害は、読み、書きなど学習の基礎となる能力の障害であるが、この「ことばの読み」の下位検査において標準偏差が大きく個人差が大きい結果は、学習障害を主訴に来談した子どもの読み能力の多様さを表していると考えられる。4つの習得度下位検査の最大・最小の範囲が最も大きいのも「ことばの読み」の下位検査であった。

表14から継次・同時・習得度の間では、継次処理が他の尺度よりも高い者よりも同時処理が他の尺度よりも高い者が多い実態が明らかとなった。学習障害の中でも、特に読みの障害のある学習障害の子どもでは継次処理に困難があると指摘されている（Naglieri & Das, 1997）。今回の分析結

果においてもこのような実態の子どもが多いことが分かった。

認知処理過程と習得度の間では、認知処理過程＞習得度、習得度＞認知処理過程という個人内差が明らかになった者がそれぞれ11名、6名であった。一般に知能と学力は相関すると言われている。しかし、認知処理過程と習得度との間に個人内差が認められるという分析結果は、知能が平均であるにも関わらず学習に遅れがみられるという学習障害の特徴を表したものであると言える。このような個人内差は、認知処理過程と習得度を分けて測定していないWISC-Ⅲでは見いだすことができない。このような認知的特徴を表すことができるK-ABCの有用性を示すものである。

表15からWISC-Ⅲでは見いだせなかった個人内差がK-ABCで見いだされた者が約45%いたことが分かった。このことからアセスメントにおいては相談者によっては検査バッテリーを組んで精査することが重要であると考えられる。表15は12名においてはWISC-ⅢでもK-ABCでも認知的特徴が認められなかったことを示している。さらにアセスメントを進めて認知的な特徴をつかむためにDN-CAS（前川・中山・岡崎，2007）を利用することもできるだろう。このように認知的特徴に関するアセスメントを追求するのは、日常生活・学校生活全般にわたる学習障害児の支援方策を検討することが可能となるからである（中山，2006）。

本研究では、学習障害を主訴とした来談者について心理検査を中心にした分析を行った。その結果、知的発達には遅れがない学習障害を主訴としながらも、アセスメントを行うと「知的境界線」や「知的障害」と分類される事例が少なからずあることが明らかとなった。1つの検査では認知的特徴が明らかにならず複数の検査を行うことによって認知的特徴の実態が明らかになる事例があることが分かった。こうした結果は、今後の教育相談や臨床サービス活動を行う上で参考となる点を多く含んでいる。今回の結果を参考としながら、当センターにおける業務を深めていきたい。

V 文献

Naglieri, J.A., & Das, J.P. (1997) Cognitive Assessment System. Itasca, IL. Riverside.

中山健（2006）学習障害（LD）. 昇地勝人・蘭香代子・長野恵子・吉川昌子編 障害特性の理解と発達援助. ナカニシヤ出版.

日本版WISC-III刊行委員会（1998）日本版WISC-Ⅲ知能検査法. 日本文化科学社.

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例－. 丸善メイツ株式会社.

前川久男・中山健・岡崎慎治（2007）日本版DN-CAS認知評価システム. 日本文化科学社.

松原達哉・藤田和弘・前川久男・石隈利紀共訳編著（1993）K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー. 丸善メイツ株式会社.

文部省 学習障害及びこれに類する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議（1999）学習障害児に対する指導について（報告）.

Wechsler, D. (1991) Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-Third edition. San Antonio : Psychological Corporation.

付記 本研究は平成21年度教育研究活性化経費「特別支援教育センター外来教育相談の分析に関するプロジェクトー学習障害児を中心とした分析ー」の交付を受けて行われた。