

201224079A

厚生労働科学研究費補助金

障害者対策総合研究事業（精神障害分野）

発達障害者の生涯発達における認知特性面からの  
能力評価方法の開発と活用ガイドライン作成に関する研究

平成 24 年度 総括・分担研究報告書

研究代表者 上野 一彦

平成 25（2013）年 3 月

厚生労働科学研究費補助金

障害者対策総合研究事業（精神障害分野）

**発達障害者の生涯発達における認知特性面からの  
能力評価方法の開発と活用ガイドライン作成に関わる研究**

平成 24 年度 総括・分担研究報告書

研究代表者 上野 一彦

平成 25（2013）年 3 月

## 目 次

<b>I. 総括研究報告</b> .....	1
発達障害者の生涯発達における認知特性面からの 能力評価方法の開発と活用ガイドライン作成に関わる研究.....	3
研究代表者：上野一彦 独立行政法人大学入試センター	
<b>II. 分担研究報告</b> .....	11
1. 発達障害者の認知特性面からの 評価基準に関する研究及び利用のためのガイドライン作成.....	13
分担研究者：宮本信也 筑波大学 上野一彦 独立行政法人大学入試センター	
2. 発達障害者の生涯発達における 認知特性の経年的変化に関する臨床事例的研究.....	23
分担研究者：松田 修 東京学芸大学	
3. WISC-IVの短縮版の可能性について.....	37
分担研究者：繁榊算男 帝京大学	
4. 成人用ウェクスラー知能検査（WAIS-IV）の日本版作成に関する開発研究.....	42
分担研究者：石隈利紀 筑波大学	
<b>III. 研究成果の刊行に関する一覧表</b> .....	49
<b>IV. 研究成果の刊行物・別冊</b> .....	53

## I. 総括研究報告

統括研究報告書

## 発達障害者の生涯発達における認知特性面からの 能力評価方法の開発と活用ガイドライン作成に関わる研究

主任研究者 上野一彦 大学入試センター教授

### 要旨

本研究は、生涯発達において支援を要するさまざまな人々の実態を客観的に把握するための基本指標の一つとして認知特性を取り上げる。その測度として国際的にも広く使用され、新しいアセスメント基準からも信頼性の高い評価法であるウェクスラー知能検査（原版 WISC-IV、原版 WAIS-IV、日本版 WAIS-III、日本版 WISC-IV）の最新情報を参考にし、生涯発達の視点からその認知的構造と発達的变化を、臨床的アプローチと統計的アプローチの両面から検証する。さらにそれらの知見をもとに、わが国ではまだ翻案・標準化されていない日本版 WAIS-IV（研究版・短縮版）の作成を試み、その統計特性、妥当性を明らかにするとともに、活用性についても検証し、その実用的な適用性について検討する。

これら尺度の応用事例としての臨床群研究としては、知的障害だけでなく、障害領域としては十分な成熟を見ていない発達障害にも焦点を当てる。わが国では法制上、LD、ADHD、自閉症を発達障害と定義するが、支援教育の最新課題でもある LD は、医療、福祉、教育界での概念定義が必ずしも明確にはなっておらず、そうした対象群への適用を重視したい。今回の尺度は 16 歳から 90 歳というフルレンジの尺度であるので、高齢者への適用も試みる。

本研究では、認知特性の面からこれら発達障害を視野に、その能力を評価するための具体的な適合判断の方法を明らかにする。また、認知特性の解明と経年的発達、特に成人期から老年期への発達の構造変化についてその診断活用を明らかにするとともに、今回、開発する日本版 WAIS-IV 研究版ならびに短縮版による活用ガイドラインを作成することを最終目標とする。

### 分担研究者

宮本信也（筑波大学人間系教授）

繁榎算男（帝京大学文学部教授）

松田 修（東京学芸大学教育学部准教授）

石隈利紀（筑波大学人間系教授）

## A. 研究目的

本研究は、生涯発達において支援を要するさまざまな人々の実態を正確に把握するための一つの側面として認知特性を考える。特に、障害領域として十分な成熟を見ていない発達障害の認知能力面に焦点を当てる。その能力を評価するため、国際的にも汎用性のある評価方法をわが国でも開発し、その活用ガイドラインを作成することを3年間の最終目標としている。

認知能力の評価方法としては、今日世界において圧倒的な普及率を誇るウェクスラー知能検査を用いることとする。この幼児期から老年期まで連続して使用可能な日本版尺度(5歳から16歳用のWISC-IVと16歳から89歳用のWAIS-III)によって、その認知構造の臨床的かつ統計的特性を明らかにする。また日本版WAIS-IV研究版と高齢者向けの短縮版も作成し、その実用性を高めることも試みる。

この最終目標を達成するために4つの研究分担班を編成し、各分担班の知見と成果を統合し、統括班によって発達障害の典型的な臨床例の判断基準を明確にし、広範な年齢範囲で使用できる活用ガイドラインの作成を試みる。なお4つの研究分担班の、研究タイトルと目的を以下に述べる。

### 1. 認知特性面の評価基準に関する研究 (分担研究者：宮本信也・上野一彦)

発達障害、特にLDの評価基準について、学際的な観点から内外の情報を集約し、生涯発達という観点から明確にする。

今年度は、高校教員のLDに対する意識と対処経験の実情を明らかにし、高校教員が利用できるLD評価基準案を検討することを目的とした。

### 2. 認知特性の経年的変化に関する臨床事例的研究 (分担研究者：松田 修)

ウェクスラー知能検査を用いて、発達障害者の医学的診断や心理社会的評価における心理検査の有用性を検討する。

今年度は、各事例の臨床的特徴と心理検査の成績から理解することが可能かどうかを検討することを目的とし、臨床事例研究と臨床妥当性研究を実施した。

### 3. 認知構造の統計学的分析研究 (分担研究者：繁榊算男)

各種標準化データに多変量解析を実施し、認知特性の構造を統計学的に解明していく。

今年度は、WISCの短縮版の可能性を探ることを目的とし、WISC-IVのFSIQを、より少数の下位尺度によって代替できるかを統計的に検討した。

### 4. WAIS-IVの日本版作成に関する研究 (分担研究者：石隈利紀)

日本版WAIS-IV(研究版)を作成することにより、発達障害者の生涯発達における認知特性面からの能力評価方法の開発を行う。

今年度は、日本版WAIS-IV(研究版)の標準化のためのマニュアルと項目を完成することを目的とした。

## B. 研究方法

本年度の研究方法を、分担班ごとに述べる。

### 1. 認知特性面の評価基準に関する研究

①高校教員への実態調査：独自に作成した調査用紙を用い、協力の得られた公立高等学校20校の教員361名を対象に調査を実施した。

②LD 評価基準案の検討：読み書きの評価に使用されている内外のチェックリストを参考に「評価基準」の項目を選定した。

### 2. 認知特性の経年的変化に関する臨床事例的研究

①臨床事例研究：研究協力施設にて支援を必要とした22の臨床事例を対象に、認知機能と生活機能障害や適応上の困難を評価し、両者の関連を検討した。

②臨床妥当性研究：臨床群6名、非臨床群35名を対象に、WAIS-IIIによる認知評価とLD、ADHD、ASDと関連する14領域の行動評価を行い、両者の関連性を分析した。

### 3. 認知構造の統計学的分析研究

日本版WISC-IVの標準化のためのデータ(1285名)を対象に、重回帰分析を実施し、FSIQを、少数の下位尺度によって代替できるかを検討した。得られた結果の一般性を確認するために、交差妥当性も検証した。

### 4. WAIS-IVの日本版作成に関する研究

今年度の研究方法は、以下の3点である。

・理論マニュアル・実施マニュアルの翻訳を

完成する。

・アメリカ版の項目を翻訳・修正を行い、修正の多い下位検査(理解、類似、単語)を中心に、パイロットスタディ(対象：大学生)を行う。

・日本版WAIS-IV(研究版)の標準化のためのマニュアルと項目を完成する。

### 5. 倫理面への配慮

本年度データの収集を行った分担研究(1・2・4)は、研究担当者の所属する大学の研究倫理委員会において承認された後、実施された。

本研究において収集したデータは、研究担当者のもとに厳重に管理され、研究終了後は廃棄する。また、本研究で得た情報を、他の目的のために使用することはない。研究協力に一旦同意した場合でも、いつでも撤回できることとする。

## C. 研究結果と考察

発達障害のあるものに焦点化し、教育、医療、労働、福祉等の諸領域で一貫した支援を提供するために、認知的能力を客観的かつ経年的に評価する方法、およびそのためのガイドラインを作成するという最終的な目標に向かって、4つの分担班は、基礎的土台となる準備段階をそれぞれ着実に遂行している。

統括班は各分担班の研究討議に適宜参加するとともに、分担班間で相互に必要な研究調整と情報の共有化の役割を果たしてきた。原版WAIS-IVに関する情報集約と提供は、分担

班間での作業の効率性を上げるためにも有効であった。年2回の合同研究発表会、分担班間の情報伝達のための news letter の発行や日本版 WISC-IV のテクニカルレポートへの協力なども、情報の共有化と今後の尺度作成の基礎作りという意味でも重要な働きであった。

次年度以降、分担班間での横断的な研究情報の交換を含め、妥当性と有用性のあるガイドライン作成とその具体的活用のための次段階へ進む予定である。

本年度の各分担班の結果と考察について以下に述べる。

### 1. 認知特性面の評価基準に関する研究

前年度は、LD の定義や診断基準について、日本と諸外国との比較を行った。その結果、①統一された評価方法論はないものの、諸外国では学習スキルに関する標準化された検査を用いており、②日本では医学的診断が、諸外国では心理士などによる教育的判断が優先されていた。そこで本年度は、国内の高校教員を対象とした LD に関する調査を行った。

今回の調査では、LD の生徒を担当したことがあると回答した教員は全体の約 1/4 もおり、LD に関する研修については7割の教員が受けていた。しかし、LD に関するイメージをさらに調べると、ADHD や自閉症スペクトラム障害など他の発達障害との混同が多く、通常の教員では対応できないものという考え方が根強くあった。

結局、現在わが国の高校教員には、LD に関する適切な認識を持っている人は少なく、

他の発達障害との混同が認識の混乱の背景と考えられた。

そこで最終目標としている LD に関する評価基準と基準の活用ガイドラインの作成は、こうした LD に対する高校教員の不正確で時に不適切な認識を改善するのに大きく貢献できるものとする。評価基準作成のために、発達性読み書き障害に関する内外の文献から評価基準に相当と思われる項目を選択する作業も継続している。

### 2. 認知特性の経年的変化に関する臨床事例的研究

前年度は、原版 WISC-IV、WAIS-III、WAIS-IV について、認知構造の症例的特徴と経年的変化の解釈研究を行った。その結果、読字障害(ディスレクシア)、算数障害、ADHD、自閉性障害・アスペルガー障害における認知特性の特徴が指標から明らかにされた。

本年度は、臨床妥当性研究を実施し、発達障害事例と定型発達事例のウェクスラー知能検査の成績と彼らの生活機や適応に関する行動指標との関連を定量的に分析した。その結果、ウェクスラー検査は、発達障害事例の生活機能障害および適応上の困難の背後にある認知特性を理解するのに有用な尺度であること、ワーキングメモリーと処理速度の弱さが発達障害事例の臨床的特徴との関連が高い可能性が示唆された。最終年度はさらにデータ数を増やし、心理検査の活用ガイドラインの作成に向けて、発達障害者の理解や支援に心理検査の有用性を検討する予定である。



### 3. 認知構造の統計学的分析研究

前年度は、日本版 WISC-IV の標準化データについて、CHC モデルと WISC モデルとの比較を、確認的因子分析で行った。その結果、比較的若い年齢層では WISC モデルが妥当であり、年齢の高い層では CHC モデルが妥当であることを明らかにした。さらに、一般因子  $g$  の存在については、因子間相関のすべてのレベルに対して、 $g$  因子モデルが妥当であることを示した。

WAIS-IV は 10 の基本検査、5 つの補助検査で構成されるが、今回の研究版では 10 の基本検査を中心に作成することとした。また、知的発達障害や高齢者も考えると、フルスケールだけでなく短縮版の作成も必要であると思われる。そこで、日本版 WISC-IV の標準化データを用いて、WISC の尺度の短縮版を作る可能性について吟味した。FSIQ を予測するためには、12 の下位尺度のうち、4 つの尺度を用いるだけでかなりの予測力を持つことが実証された。FSIQ の推定用データで重相関係数が 0.915 であり、検証用データでも FSIQ と予測値との相関は 0.912 であった。短縮版がそれほどの情報の低下をもたらさないことが示された。以上の結果より、理論構造が近似する WAIS-IV でも、短縮版の実用可能性が統計面から得られたと考えられる。

### 4. WAIS-IV の日本版作成に関する研究

日本版 WAIS-IV 作成のために、前年度は、4 つのワーキンググループを編成し、10 の基本（中核）検査と 5 つの補助検査について各

ワーキンググループの分担を決定し、翻案作業を開始した。

本年度は、ワーキンググループでの項目の翻案化、選定などはほぼ終え、尺度化のための第一段階であるパイロット研究（項目分析）を進め、使用項目の検討と決定、使用図版の検討と作成、研究版調査のための手引きの作成等の作業を終了し、次年度前半に予定しているデータ収集の準備をほぼ完了した。

最終的な活用ガイドライン作成に向かっての基本方針を整理する。

- ① 10 の基本検査を研究版とする。
- ② 16-19 歳、20-34 歳を、標準尺度作成のターゲットとする。
- ③ 「類似」「行列推理」「数唱」「記号探し」の 4 つによる短縮版の作成と活用についても考える。
- ④ 信頼性、妥当性の検証のためのデザインを作成する。
- ⑤ 臨床群、高齢群については、短縮版も含めた事例データを収集する。

残された作業は、研究版調査のデータ収集のためのテスター養成と、分析計画、臨床データ（高齢者を含む）の収集計画等である。

### D. 研究発表

#### 1. 論文発表

上野一彦 総論—アセスメントの考え方と方法 発達, 2012, No.131 Vol.33, 2-7.

上野一彦 大学生生活への適応支援—発達障害学生への対応 IDE 現代の高等教育, 2012, 12, 43-48.

上野一彦 臨床心理学の最新知見 最新版  
WISC-IV 臨床心理学 (特集発達障害支援),  
2012, 12, 733-737.

上野一彦 教育講演 これからの特別支援教育  
のなかでの LD の理解と対応—教育・心理  
学視点から医学に求めるもの 児童精神  
医学とその近接領域, 2012, 53(3), 237-242.

宮本信也 発達障害の概念と捉え方 小児内  
科, 2012, 44(5), 671-675.

宮本信也 早期発見・早期療育における小児  
科医と児童精神科医の視点の違い そだち  
の科学 2012, 18, 37-43.

宮本信也 発達障害の二次障害をどのように  
捉えるか; その予防と治療をめぐる  
Pharma Medica, 30(4), 21-24.

松田 修 ケースで学ぶ臨床心理アセスメン  
ト③-成人期・老年期「概論」 臨床心理学,  
2012, 増刊第 4 号, 138-145.

松田 修 WISC-IVによる発達障害のアセ  
スメント: 教員のための活用術 LD,  
ADHD & ASD, 2012, 12-15.

松田 修 日本版 WISC-IVテクニカルレポー  
ト#3 新しい下位検査「語の推理」の理論的  
背景と実施・採点のポイント 2012,  
[http://www.nichibun.co.jp/kobetsu/  
technicalreport/wisc4\\_tech\\_3.pdf](http://www.nichibun.co.jp/kobetsu/technicalreport/wisc4_tech_3.pdf)

## 2. 学会発表

松田 修 日本版 WISC-IVの理論と活用 日  
本教育心理学会第 54 回総会発表論文集,  
2012, S10-S11.

繁榎算男 知能の理論と高次因子分析 日本

理論心理学会第 58 回大会発表要旨集, 2012,  
18-19.

## E. 今後の計画

初年度は、4つの研究分担班ごとに、それぞ  
れのテーマによる研究を進行させた。本年度、  
分担班はそれぞれの研究を進化させた。統括  
班は、各分担班が研究成果を共有できるよう  
情報発信をし、最終的な能力評価方法の開発  
と活用ガイドライン作成に向かって、研究成  
果の統合に努めた。

分担研究 1 で検討されている LD は、教育的  
定義の色彩の強さから成人段階での判断基準  
が不明確である。他の分担班からは、生涯発  
達の・具体的・学際的な LD の基準が期待され  
ている。

本年度の高校教員の実態調査からは、概念  
の広がりには比し、極めて浅い内容理解と混同  
の存在が明らかになった。最終的なガイドラ  
イン作成に当たっては、高校生以降の成人に  
も使用可能な成熟した典型的行動項目の開発  
が大きな課題となっている。

分担研究 2 は、海外の WISC 関連の臨床群研  
究に基づく認知特性に関する仮説の整理、次  
いで日本版 WISC-IV での追試検証、原版 WAI  
S-IV での発達の構造変化の整理が図られた。  
これらの成果を基に、本研究で開発する日本  
版 WAIS-IV を中心とした活用ガイドラインに  
おいて、さまざまな臨床群や高齢者に対する、  
より効果的な使用法を示すことが期待される。

分担研究 3 は、分担研究 2 とは異なり統計  
学的アプローチである。ウェクスラー知能検

査の標準化で得られたデータを用いた統計解析から発達の構造変化の実態を検証し、分担研究2の臨床的アプローチの結果との照合が期待される。また本年度明らかにされた、WISC-IVの短縮版の統計特性は、WAIS-IV短縮版の実用可能性を立証するものである。今後も、認知特性の生涯発達研究に貢献する高い解析法について考究することになる。

本研究メンバーの多くは、これまでのわが国における各種認知尺度作成に参加してきた豊かな経験を持つ。分担研究4はそうしたメンバーによって構成されているが、日本版WAIS-IV研究版を完成させるために、15の各下位検査の基本項目と実施マニュアルの作成に続き、全体のパイロット研究を本年度修了した。最終年度は、日本版WAIS-IV研究版の作成、ならびに短縮版等も用いた臨床群、高齢者群への適用データの収集によって、尺度としての統計的な信頼性と妥当性、ならびに臨床的な妥当性などの尺度特性についても明らかにしていく。

最終的には、日本版 WAIS-IVを中心とした幼児から児童、青年、成人、老年期までを視野に入れた認知特性の生涯発達を明らかにするための活用ガイドライン作成を目指す。この研究では、臨床群としては主としてLDなどの発達障害を中心課題としているが、関連する発達障害や知的障害、さらに高齢者についても十分に適用可能なものになると考えている。

## F. 知的財産権の出願・登録状況

### (1) 特許取得

なし

### (2) 実用新案登録

なし

### (3) その他

なし

## G. 引用文献

Wechsler, D. Technical and interpretive manual for the WISC-IV. Pearson, 2003.

Wechsler, D. Technical and interpretive manual of the WAIS-IV. Pearson, 2008.

## H. 健康危険情報

特記事項なし

## II. 分担研究報告

## 発達障害者の認知特性面からの評価基準に関する研究 及び利用のためのガイドライン作成 ～LDに対する高校教師の意識と対応実態～

研究分担者 宮本信也 筑波大学人間系教授

上野一彦 大学入試センター教授

### 要旨

今回の調査対象となった高校教員では、LD の生徒を担当したことがある教員は全体の約 1/4 であった。一方、LD 疑いの生徒の担当になると、半数以上の教員が経験ありと回答していた。また、LD に関する研修を約 7 割の教員が受けていた。このように担当経験も研修経験もある程度ありながら、LD に関するイメージは、ADHD や自閉症スペクトラム障害など他の発達障害との混同が多く、また、通常の教師は対応できないものという考え方があることがうかがわれた。大学入試センター試験において、発達障害のある受験生に対して特別措置が行われていることを知っていたのは、全体の約 4 割の教員であった。生徒のメリットになる事柄を、高校教員の過半数が知らない状況は、公平性の視点からも問題と思われた。結局、現時点では、わが国の高校教員には、LD に関する適切な認識を持っている人は少なく、他の発達障害との混同が認識の混乱の背景と考えられた。本研究が最終目標としている LD に関する評価基準と基準の活用ガイドラインは、LD に対する高校教員の不正確で時に不適切な認識を改善するのに大きく貢献できるものと思われた。なお、この他、評価基準作成のために、発達性読み書き障害に関する内外の文献から評価基準に相当と思われる項目を選択する作業を行った。

### 研究協力者

宇野 彰（筑波大学）

緒方明子（明治学院大学）

小野次郎（和歌山大学）

熊谷恵子（筑波大学）

小林 玄（大学入試センター）

小林マヤ（上智大学）

里見恵子（大阪府立大学）

月森久江（杉並区立済美教育センター）

鳥居深雪（神戸大学）

西岡有香（大阪医科大学 LD センター）

## A. 研究目的

本研究は、大学入試センター試験や大学の個別入学試験において、発達障害のある受験生に対する配慮が行われるようになってきているという認識のもとに、発達障害の中でも明確な評価基準がわが国では定まっていない学習障害（learning disabilities, LD）を中心に、高等学校で利用可能な評価基準とその活用ガイドラインを作成することを最終目的としている。

平成 23 年度は、ガイドライン作成の参考とするため、ディスレクシアの判断と通常学校や試験における対応について、日本および欧米諸国（米国・英国・オーストラリア・イタリア・フィンランド）の実情を調べ比較検討した。結果、日本においても欧米諸国においても、ディスレクシアに関する統一された一定の評価方法論がないことが明らかになった。しかし、一定の方法論はないものの、欧米諸国では学習スキルに関する標準化された検査を用いるという点は共通していた。一方、日本にはそのような標準化された検査がなく、どのような検査を行うかは医師の判断に委ねられている現状であった。また、診断・判断に関して日本と欧米諸国の最も大きな相違点は、日本では医学的診断が優先されているのに対して、欧米諸国では心理士など教育側での判断が優先されている点であった。

平成 23 年度の結果も踏まえ、今年度は以下を目的とした。

1. LD に対する高校教師の意識と対処経験の実情を明らかにする。
2. 高校教師が利用できる LD 評価基準案を検討する。

なお、本研究は筑波大学人間系倫理委員会の承認を得て行われた。

## B. 研究方法

### 1. 高校教師の意識・対応実態調査

独自に作成した調査用紙を用い、協力の得られた高等学校の教師を対象として実施した。

【対象】 茨城県、大阪府、千葉県、兵庫県内の協力が得られた公立高等学校 20 校の教師。

【調査用紙】 LD を専門とし学校現場にも詳しい研究者 3 名が検討して作成した（別紙参照）。

【送付・回収】 調査用紙は、学校宛に郵送で送付した。学校ごとに、その学校から連絡のあった部数を送付しており、その学校の教員数とは一致していない。送付した調査用紙の総数は 965 部である。学校内での調査用紙の配付は、各学校に一任した。調査用紙は、無記名、自由意志で記入を依頼した。回収も学校に一任し、まとまった時点で返送してもらった。

### 2. LD 評価基準案の検討

読み書きの評価に使用されている内外のチェックリストを参考に「評価基準」の項目を

選定する。選定した「評価基準」については、実際に高校で試用してもらい、高校現場で活用できるものであるかどうかを検討する予定である。

## C. 研究結果と考察

### 1. 高校教師の意識・対応実態

#### (1) 回収

返送された調査用紙は、361部（回収率37.4%）であった。

#### (2) 回答者の概要

表1と表2に回答者と学校の概要を示す。なお、未記入項目のある回答者がいるため、設問により回答者数は異なり、また、回答者数は回収総数よりも少なくなっている。

回答者の約3/4は、教職経験が11年以上であり、今回の回答者は経験豊富な教員が多いことがうかがわれた。また、回答者の年齢も、50代が152人(43%)、40代が96人(27%)と、40代以上が全体の7割を占めていた。

今回の調査協力高校は、全て公立（市立・県立・府立）であったが、総合学科や美術科さらにはフレックススクールなど多様な学校が含まれており、それが学科・進路・進路変更者の結果が多彩であった背景と思われた。

表1 教職経験年数（N：347人）

21年以上	192人（55.3%）
5～10年	45人（13.0%）
5年未満	45人（13.0%）
11～15年	34人（9.8%）
16～20年	31人（8.9%）

表2 学校の概要

1.教育課程（N：356人）	
全日制	301人（84.6%）
定時制	52人（14.6%）
多部制	3人（0.8%）
2.学科（N：356人）	
普通科	254人（71.3%）
専門学科	102人（28.7%）
3.主な進路（N：357人）	
大学	144人（40.3%）
多様（大学・専門学校など）	129人（36.1%）
就職	67人（18.8%）
その他	17人（4.8%）
4.進路変更の生徒数（N：336人）	
ほぼいない	121人（36.0%）
少ない方	119人（35.4%）
多い方	96人（28.6%）

#### (3) LDに関する認識と経験

さまざまな学習問題や行動問題などを羅列した選択肢を提示し、そこからLDの生徒にあてはまると思われるものを自由にいくつでも選んでもらった。この質問は回答者が42人と少なかったため、結果は参考として示すこととする。選択した教員の割合が10%以上のものは以下の通りであった。多い順に、「教科によってはできる」（64%）、「学力全体が低い」（43%）、「コミュニケーションは取れる」（36%）、「読解が苦手」「多動」（各33%）、「数学が極端に苦手」「友達がいる」（各31%）、「知的に低い」「コミュニケーションが取れない」「場の空気が読めない」（各29%）、「学力

に問題はない」「いじめ被害」(各 26%)、「英語が極端に苦手」(24%)、「一芸に秀でてい  
る」「社会性に問題がある」「不注意」(各 21%)、  
「不器用」(19%)、「社会性に問題はない」「衝  
動的」「まじめ」(各 14%)、「字が汚い」(12%)  
などである。

LD に関する研修経験の有無に対する回答  
が表 3 である。7 割近い教員が、何らかの研  
修を経験していた。研修の場では、校内研修  
が最も多く、教育委員会の研修がそれに次い  
でいた。なお、研修の場に対する回答は、延  
べ人数になっている。

LD に関する書籍や文献を読んだ経験に関  
しては、「あり」が 68 人 (19.3%)、「なし」  
が 284 人(80.7%)であった。書籍・文献を読  
むためには、自ら探して読むなど、自発的な  
行動が要求されるであろう。この数字は、高  
校教師は、与えられた機会がある場合は LD  
に関する研修を行っているものの、自分で進  
んで LD の問題を理解しようとする姿勢には  
やや乏しいものがあることを示していると思  
われた。

表 3 LD に関する研修経験 (N : 354 人)

あり	240 人 (67.8%)
校内研修	77.7%
教育委員会の研修	34.4%
学会	3.7%
教員免許更新講習	0.5%
その他	7.9%
なし	114 人 (32.2%)

表 4 は、LD の診断を受けている生徒の担  
当経験に関する回答である。約 1/4 の教員が  
担当したことがあると回答していた。「あり」  
と回答した 87 人中 46 人が、LD の内容につ  
いても記入していた。LD の診断では、読字  
障害と算数障害がほとんどであった。なお、  
LD の診断に関する数字は延べ人数である。

表 4 LD の生徒の担当経験 (N : 352 人)

あり	87 人 (24.7%)
読字障害	60.9%
算数障害	45.7%
なし	265 人 (75.3%)

一方、LD が疑われる生徒の担当経験では、  
「あり」の回答が 51.9%と全体の半数強とな  
っていた。疑いを持った発端者としては、回  
答した教員自身とする回答がもっとも多く  
55.3%であった。その他、保護者が 31.9%、  
病院が 14.9%であった。表 5 の数字から、診  
断は受けていないが、教員や保護者が LD を  
疑うような子どもが少なくないことが示唆さ  
れる。と同時に、そうした子どもたちが適切  
なアセスメントを受けられる機会が少ない状  
況がうかがわれる。

表 5 LD 疑いの生徒の担当経験 (N : 347 人)

あり	180 人 (51.9%)
なし	167 人 (48.1%)

LD 疑いの生徒の生徒指導や教育相談を担  
当した経験のある教員は 80 人 (22.9%) で、



担任として受け持ったことのある教員数のほぼ半数であった。自分のクラスに LD 疑いの生徒がいたとしても、生徒に対する直接の対応まで行っている教師は多くない状況が明らかとなった。

表 6 LD 疑い生徒の指導・相談経験

(N : 351 人)	
あり	80 人 (22.9%)
なし	271 人 (77.2%)

LD のある生徒に対して授業において配慮をしているかどうかという質問に対しては、22.4%、1/5 強の教員がしていると回答していた (表 7)。行っている配慮に関する自由記述で、2 人以上の教員の記載があったものを示したのが表 8 である。板書・スライドに関する配慮が最も多くみられていた。その内容は、文字の大きさ・色使いを工夫、内容を読む、書き写す時間を十分取る、音・図・動画を併用する、などであった。次いで多かったのが、授業の進め方に関する配慮で、ゆっくり、丁寧に、繰り返し、説明しながら進めるというものであった。個別指導では、生徒の特徴・習熟度に合わせた対応があげられていた。課題配慮では、簡単な課題など課題内容、分量、提出期限への配慮の他、問題文にふりがなを付ける、なぞりプリントを用意するなどもあった。視覚化とは、口頭で話した内容をプリントでも渡す、1 日の流れを黒板に書いておくなどであった。

表 7 LD 生徒への授業の配慮 (N : 321 人)

している	72 人 (22.4%)
していない	249 人 (77.6%)

表 8 LD 生徒への授業配慮の内容

板書に関する工夫	17 人
進め方の工夫	8 人
個別指導	7 人
課題配慮	7 人
視覚化	6 人
机間指導	4 人

### (3) LD 以外の障害経験・センター試験特別措置知識

LD 以外の障害のある生徒の担当経験を示したのが表 9 である。全体の約 2/3 の教員が何らかの障害のある生徒を担当した経験を持っていた。障害の内訳 (延べ人数) をみると、ADHD や高機能自閉症・アスペルガー症候群など、知能障害のない発達障害がそれぞれ半数近くを占めており、LD 疑いの生徒の担当経験とほぼ同数となっている。表 4、表 5 の結果と併せて考えると、知能障害のない発達障害が疑われる子どもたちが自分たちの学校にいて感じている高校教師が少なくないことがうかがわれた。

LD に限らず発達障害のある受験生に対して、大学入試センター試験において配慮がされるようになったことについての周知度を尋ねたところ、知っていると答えた教員は 42.4% で、全体の 4 割強であった (表 10)。センター試験における発達障害への特別措置

の情報が、高校教員に広く周知されていない現状が明らかとなった。

表 9 LD 以外の障害生徒の担当経験

(N: 355 人)

あり	221 人 (62.3%)
ADHD	49.5%
HFA/AS	47.4%
知的障害	23.7%
肢体不自由	21.1%
聴覚障害	18.9%
視覚障害	6.8%
なし	134 人 (37.7%)

表 10 発達障害に対するセンター試験に

おける配慮 (N: 347 人)

知っている	147 人 (42.4%)
知らない	200 人 (57.6%)

#### (4) LD 経験の有無による違い

LD に関する研修経験の有無と LD と診断されている生徒あるいは LD 疑いの生徒の担当経験の関係を見たのが、それぞれ表 11、表 12 である。LD 研修を受けた経験のある教員では、LD の診断がある生徒あるいは LD 疑いのある生徒を担当したことのある教員が有意に多いという結果であった。今回、研修経験と生徒担当経験の時間関係を尋ねていないので詳細は不明であるが、疑いも含めて LD 生徒を受け持ったことで LD 研修を受講した教員もある程度いたのかもしれない、そうした状況がこの結果に影響したことも考えられた。

表 11 LD 研修経験と LD 生徒担当経験

	LD 生徒担当 (%)		
	あり	なし	計
LD 研修あり	72(30.6)	163(69.4)	235
なし	14(12.3)	100(87.7)	114
計	86	263	349

( $\chi^2=13.93$ 、 $df=1$ 、 $p<0.01$ )

表 12 LD 研修経験と LD 疑い生徒担当経験

	LD 疑い生徒担当 (%)		
	あり	なし	計
LD 研修あり	137(58.8)	96(41.)	233
なし	40(36.4)	70(63.6)	110
計	177	166	343

( $\chi^2=15.06$ 、 $df=1$ 、 $p<0.01$ )

LD 研修の体験と LD 生徒への授業の配慮の関係を見たのが表 13 である。LD 研修のある教員で、LD 生徒への授業中の配慮を行っている教員が有意に多いという結果であった。今回、授業への配慮については、現在の状況を尋ねているので、過去の LD 研修が現在の対応に影響している可能性が考えられた。

表 13 LD 研修経験と LD 生徒への授業配慮

	LD 生徒への授業配慮 (%)		
	あり	なし	計
LD 研修あり	56(26.5)	155(73.5)	211
なし	15(14.2)	91(85.8)	106
計	71	246	317

( $\chi^2=6.23$ 、 $df=1$ 、 $p<0.05$ )

発達障害の診断に関わらず学力差のある生徒への個別指導を行っているかという質問とLD研修経験の関連を示したのが表14である。LD研修経験がある教員の方が、個別配慮が多い傾向は認められたものの ( $p=0.096$ )、有意な違いではなかった。表13の結果と比較すると、LD研修経験がない教員でも個別配慮をしていると回答した教員が多くいることが、有意差が見られなかった背景と考えられる。つまり、LD等の診断や疑いがない場合には、生徒に学力の問題が見られる場合、多くの教員はある程度の配慮を行うが、診断や疑いがある場合には、そうした配慮が行われない傾向があることがうかがわれた。LDの診断や疑いがあると、専門的な対応が必要と考えてしまい、自分たちでは対応できない・対応すべきではないと考えてしまう教員がいるのかもしれない。

表14 LD研修経験と学力差のある生徒への個別配慮

生徒への個別配慮			
学力差のある生徒への個別配慮 (%)			
	あり	なし	計
LD研修あり	144(66.7)	72(33.3)	216
なし	60(57.1)	45(42.9)	105
計	204	117	321

( $\chi^2=2.77, df=1, ns$ )

LD研修経験とセンター試験での発達障害受験生に対する配慮に関する知識の関係をみると、研修経験のある教員の方が、センター試験における配慮について知っている人が有

意に多いという結果であった(表15)。研修で聞いたことも考えられるが、その他、研修を受けていると発達障害に対する情報への関心度が高くなり、センター試験の情報に接触しやすかったこともあるのかもしれない。

表15 LD研修経験とセンター試験配慮知識

センター試験配慮の知識 (%)			
	あり	なし	計
LD研修あり	110(47.2)	123(52.8)	233
なし	36(32.7)	74(67.3)	110
計	146	197	343

( $\chi^2=6.41, df=1, p<0.05$ )

LDと診断されている生徒あるいはLD疑いの生徒の担当経験とLD生徒への授業の配慮の関係を見たのが表16と表17である。いずれも、担当経験のある教員の方が、授業の配慮を行っている教員が有意に多いという結果であった。生徒の対応経験から、授業への配慮についてある程度の経験を持っていることが背景となっていることが先ず考えられる。しかし、生徒の担当経験とLD研修経験にも

表16 LD生徒担当経験とLD生徒への授業配慮

LD生徒への授業配慮 (%)			
	あり	なし	計
LD生徒あり	38(45.8)	45(54.2)	83
担当経験なし	31(13.3)	202(86.7)	233
計	69	247	316

( $\chi^2=37.82, df=1, p<0.01$ )

有意な関係が認められている（表 11・12）ことから、LD 研修経験と授業配慮の関係性が間接的に示されただけなのかもしれない。

表 17 LD 疑い生徒担当経験と

		LD 生徒への授業配慮		
		LD 生徒への授業配慮 (%)		
		あり	なし	計
LD 疑	あり	61(35.7)	110(64.3)	171
生徒	なし	7(5.0)	134(95.0)	141
経験	計	68	244	312

( $\chi^2=42.75$ 、 $df=1$ 、 $p<0.01$ )

表 18 は、LD 以外の障害のある生徒の担当経験と LD 生徒への授業の配慮の関係を示したものである。LD 以外の障害のある生徒を担当したことがある教員では、LD 生徒への授業の配慮をしている教員が有意に多かった。LD に限らず、障害のある生徒を担当した経験は、LD のある生徒への対応に影響を与えるのかもしれない。

表 18 LD 外障害生徒担当経験と

		LD 生徒への授業配慮		
		LD 生徒への授業配慮 (%)		
		あり	なし	計
LD 外	あり	61(29.5)	146(70.5)	207
障害	なし	10(8.9)	102(91.1)	112
生徒	計	71	248	319

( $\chi^2=17.72$ 、 $df=1$ 、 $p<0.01$ )

### (5) 意識・対応実態調査のまとめ

今回の調査対象となった高校教員では、LD の生徒を担当したことがある教員は全体の約 1/4 であった。一方、LD 疑いの生徒の担当になると、半数以上の教員が経験ありと回答していた。一方、LD のある生徒に対する高校教員のイメージは多彩であり、自閉症スペクトラム障害や ADHD の行動特性を LD のイメージとしてとらえている教員も少なくなかった。LD 以外の発達障害特性のある生徒も LD の範疇で捉えてしまうことが、LD 疑い生徒の担当教員数が多いことの背景と考えられる。多くの高校教員において、LD と他の発達障害が混同されたまま認識されていることがあると考えられた。

大学入試センター試験において、発達障害のある受験生に対して特別措置を行うことを知っていたのは、全体の約 4 割の高校教員であった。試験における特別措置は、発達障害のある子どもにとって大きなメリットとなるものである。そうした、子どもにとって有利となる情報が過半数の高校教員に知られていない状況は、改善されるべきと思われた。

ところで、LD 等の有無にかかわらず、学力差のある生徒には、LD のある生徒への配慮以上に多くの教員が個別配慮など特別の対応を行っていた。このことは、LD などの発達障害の診断名がついた場合、何か専門的な対応が必要と考え、自分たちの対応外の対象と考えてしまう教員が少なくないことを示しているようにも思われた。

今回、LD に関する何らかの研修を受けた