

アメリカ合衆国における学習障害児の判定基準とその実態

熊谷 恵子*・大塚 玲**

本報告は、アメリカ合衆国における学習障害の判定基準とその実態を、各州の施行規則またはガイドラインおよび現地視察からまとめたものである。合衆国における学習障害の判定基準は、1977年 Federal Register をもとに、各州がそれぞれ判定基準を定めており、州により異なることが指摘された。また、各州は、判定基準にあるアチーブメントと知的能力の差異を算出するためより洗練された手法を開発しようと試みていることがうかがえた。結局、合衆国の学習障害の判定基準は、アチーブメントと知的能力との著しい差異および除外項目の2つの側面からなされていることが認められた。しかし、この2つの側面では定義における基本的心理過程と神経学的側面が考慮されない点も指摘された。今後、わが国でも学習障害の判定基準の作成が急がれるが、これらの問題を考慮するとともに、個々のニーズに対応すべき教育サービスの内容をも考えていかななくてはならないことが考察された。

キー・ワード：学習障害 判定基準 アメリカ合衆国

I. はじめに

わが国では、ここ数年、学習障害児・者をつりまく環境が大きな転換期を迎えつつある。1990年2月には、各地で独自に活動していた学習障害児・者をもつ親の会が全国的な組織となり、「全国学習障害児・者親の会連絡会」が発足した。この連絡会による行政に対する積極的な働きかけによって、文部省も学習障害の存在を公式に認め、その具体的な対策に向けて動き始めた。そのひとつは、「通級学級に関する調査研究協力者会議」の中で学習障害児に関する問題を取り上げ、検討することであった。協力者会議は1992年3月に最終答申をとりまとめ、初等中等教育局長に提出した。この最終答申では、わが国にも学習障害に該当すると考えられる児童生徒が存在することが初めて公式に認められた。しかし同時に、「学習障害の定義、あるいは

その判定基準や診断方法については、関係者の意見が一致しているとはいえない状況である」と指摘され、「当面、医学も含め、心理学、教育学の各分野から、その指導内容・方法、判定基準、類型化などに関する基礎的な研究を積極的に進める必要がある」と提言された。

一方、アメリカ合衆国では、既に学習障害を有する児童生徒数はほぼ200万人（1989-1990年度）に達し、特殊教育の対象として最大の数を有するカテゴリーとなっている（U.S. Department of Education, 1990¹⁸⁾）。この数は、特別な教育サービスの提供を受けている全児童生徒の約半数を占めるものであり、全学齢児の約5%にもあたる。

今後、わが国においても早急に学習障害児に対する教育指導体制を整備していくことが必要とされよう。そのためにも、前提となる定義と判定基準の確立が急がれる。特に、学習障害の判定基準や診断方法に関しては、「通級学級に関する調査研究協力者会議」の最終答申でふれら

*心身障害学研究所

**心身障害学系

Table 1 アメリカ合衆国の各州の定義と判定基準の実態

州名	1981-82 差異算 出の方 法 ^{a)}	1985-86 差異算 出の方 法 ^{b)}	1989-90					知能の記述がある ^{h)}	
			差異算 出の方 法 ^{c)}	顕著な差 異の基準 (SD) ^{d)}	LDの 定義が ある ^{e)}	差異の 記述が ある ^{f)}	差異の 基準が ある ^{g)}	平均 以上	精神遅 滞以上
アラバマ		E	S	Grade	*	*	*	*	
アラスカ					*	no	no		
アリゾナ			SR		*	*	*		
アーカンソー		E	SW		*	*	*		
カリフォルニア		S	S	1.5	*	*	*		
コロラド	S		E		*	*	*		
コネチカット		S	S	1.5	*	*	*		*
デラウェア			SR		*	*	*		
コロンビア特別区		GE	GE		*	*	no		
フロリダ	S	S	S	Grade	*	*	*		*
ジョージア	G	S	S	1-1.5	*	*	*		*
ハワイ			G		*	*	*		
アイダホ		ES	E		*	*	*		
イリノイ					*	no	no		
インディアナ			SR	1-1.5	*	*	*	*	
アイオワ	SR	G	SR	1	*	*	*	*	
カンザス		SR	SR		*	*	*		*
ケンタッキー		E	SR	1	*	*	*		
ルイジアナ	S	S	S	Grade	*	*	*		
メイン			S	1.5	*	*	*		
メリーランド			SR	1.5	*	*	*		
マサチューセッツ					no	no	no		
ミシガン									
ミネソタ	G	R	SR	Grade	*	*	*		
ミシシッピ		E	S	1	*	*	*		
ミズーリ		S	SR	Grade	*	*	*		
モンタナ		R	R		*	*	*		
ネブラスカ			S	1	*	*	*	*	
ネバダ	S	GE	E		*	*	*		
ニューハンプシャー					*	*	*	no	
ニュージャージー					*	no	no		
ニューメキシコ	S	E	S	Grade	*	*	*	*	
ニューヨーク	E	E	E		*	*	*		
ノースカロライナ		S	S	1	*	*	*		
ノースダコタ			S	2	*	*	*		
オハイオ	S	S	S	2	*	*	*		
オクラホマ			S	1	*	*	*		
オレゴン		G			*	*	*	no	
ペンシルバニア		E			*	no	no	*	
ロードアイランド			SR		*	*	*		
サウスカロライナ					*	*	no		
サウスダコタ	G				no	no	no		
テネシー	S		S	1	*	*	*		*
テキサス	S	S	S	1	*	*	*		*
ユタ	G	GE	SR		*	*	*		
バーモント	S	R	SR	1.5	*	*	*		
バージニア					*	*	no		
ワシントン		R	SR	1.5	*	*	*		*
ウェストバージニア			SR	1.5-2	*	*	*	*	
ウィスコンシン	E	E	E		*	*	*	*	
ワイオミング		E	SR	1	*	*	*		

注：a) - c) のカラムにおいて G：学年からの逸脱 E：期待値公式 S：標準得点比較方法および標準偏差を用いる方法 R：回帰分析法 W：WISC-R の下位検査による差異
d) のカラムにおいて Grade：学年によって顕著な差異の基準を変える。
e) - g) のカラムにおいて *：ある no：ない
h) のカラムにおいて *：除外項目の他に知的機能に関する記述がある。

(Frankenberger and Fronzaglio, 1991; Mercer, King-Sears and Mercer, 1990に基づいて作成)

るもある。

Frankenberger and Harper (1987⁹⁾) によると、1981-82年には、3州が学習障害のガイドラインとして、精神遅滞の基準より上のIQ下限値を定めていた。しかし、1985-86年では、IQ下限値を採用している州はわずかに1州のみであったが、その後の調査から、IQ下限値を定める州の数は9年間で増加していることが認められた。Frankenberger and Fronzaglio (1991⁵⁾) の調査によると、15州では学習障害の判定基準としてIQ値が平均範囲内にあることを何らかの積極的な記述により定めている。しかし、知的能力の平均範囲の具体的な程度も州によってまた異なることが報告されている。例えば、ウィスコンシン州はIQ値で90より上という高い

値を用いている。

IV. 学習障害児の判定過程

(1) 検査

知的能力を測定する検査は一般にWISC-Rが用いられる。また、7つの領域(口頭での表現、聞いて理解する、書くことでの表現、基礎的な読みのスキル、読んで理解する、数学的計算、数学的推論)のアチーブメントの測定に関しては、各州および学区によって使われる検査に違いがある。1970年代には、Wide Range Achievement Testが盛んに用いられた(White and Miller, 1983¹⁹⁾) が、その信頼性に疑問が出され、現在ではあまり用いられなくなっている(Heath and Kush, 1991¹⁰⁾)。また、

Table 2 7つの領域とそれぞれに使われる検査

領 域		検 査	下位検査および内容
1	口頭での表現 (Oral Expression)	<ul style="list-style-type: none"> • Standard Picture • Speech/Language Evaluation 	絵について物語を話す
2	聞いて理解する (Listening Comprehension)	<ul style="list-style-type: none"> • Durrell Graded passage from a reading test • Speech/Language Evaluation 	聞き取りが年齢相当であるかを評価
3	書くことでの表現 (Written Expression)	<ul style="list-style-type: none"> • Test of Written Language • Test of Adolescent Language • Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery/Revised • Basic Achievement Skills Individual Screener • Standard Picture/Topic 	Total Language Quotient Writing Sample Writing Fluency Writing Exercise 絵や主題について物語を書く
4	基礎的な読みのスキル (Basic Reading Skill)	<ul style="list-style-type: none"> • Kaufman Test of Education Achievement • Woodcock Reading Revised • Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery/Revised 	Word Identification Word Identification Word Identification
5	読んで理解する (Reading Comprehension)	<ul style="list-style-type: none"> • Kaufman Test of Education Achievement • Woodcock Reading Revised • Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery/Revised 	Passage Comprehension Passage Comprehension Passage Comprehension
6	数学的計算 (Math Calculation)	<ul style="list-style-type: none"> • Kaufman Test of Education Achievement • Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery/Revised 	Math Computation Math Calculation
7	数学的推論 (Math Reasoning)	<ul style="list-style-type: none"> • Kaufman Test of Education Achievement • Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery/Revised 	Math Application Applied Problems

(Special Education Department Oakland Center, Georgia, 1991)

Peabody Intelligence Achievement Test や Basic Achievement Skills Individual Screener も使われているが、一般には、Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery がよく用いられている。例えば、ジョージア州ギネット郡公立学校における学習障害のガイドライン¹⁴⁾には、Table 2 のように具体的検査がかかげられている。

(2) 評価チーム (Multidisciplinary team)

1977 年 Federal Register¹⁷⁾ により、評価チームには、(1)通常子供と接している学級担任またはそれにかわる指導員、(2)特異的学習障害の分野に精通している者、(3)子どもに個別診断検査を遂行できると州教育機関によって認定され、資格があると認められた者を含めた構成員からなり、検査結果やその他の情報から学習障害の最終判定を行なう。例えば、オハイオ州ではガ

イドライン¹⁵⁾で、「学区によって異なることもあるが、評価チームの構成員として次のような専門家 (Table 3) が考えられる」と明記され、それらの構成員の誰がどの部分の評価にたずさわるかという詳細な指針も示されている。

実際の教育現場では、ガイドラインにあげられたそれらの専門家すべてが評価チームの構成員として参加するわけではなく、平均 5~9 名程度で構成されるようである (Frankenberger and Harper, 1985⁶⁾)。

評価チームは、適切な学習経験が与えられた上で、7つのアチーブメント領域と知的能力との間に顕著な差異があるかどうか、またそれは、除外項目ゆえに出てきた差異ではないかということから、特異的学習障害を決定する。実際は、数学的に顕著な差異があり、なおかつ除外項目の障害が明確になくとも学習障害として措置さ

Table 3 評価チームの構成員 (State of Ohio Department of Education, 1989)

・ 学校長	・ 学校医	・ 学校心理士
・ 通常学級担任教師	・ 看護婦	・ 聴能訓練士
・ 通常学級主任	・ ソーシャルワーカー	・ 理学療法士
・ 特殊教育教師	・ 体育科教師	・ 作業療法士
・ 特殊教育主任	・ 治療体育教師	・ 言語療法士
・ カウンセラー	・ 視覚の専門家	・ 読みの専門家

Table 4 学習障害の判定過程 (State of Ohio Department of Education, 1989)

1. 通常学級担任教師が個々の児童生徒のニーズに対応する。
2. 通常学級担任教師が個々の児童生徒のニーズに必要な情報や補助教員を要求する。
3. 評価チームに照会される。
4. 評価チームは施行規則に基づき検査・評価を行なう。
5. 評価チームは除外項目を検討する。
6. 評価チームは社会的教育的特徴を考慮する。
7. 評価チームは医学的データを考慮する。
8. 評価チームは使われた検査結果を質的に検討する。
9. 評価チームは年少者の場合、その特殊な性質を考慮する。
10. 評価チームは差異得点の計算における測定誤差等を検討する。
11. 評価チームは情報を整理して特異的学習障害のサービスを受けるための判定を決定する。
12. 適切な代表者と両親が IEP を作成し、サービスと教育の場を決定する。
13. 適切な職員が年間の概要と再評価を行なう。

れなかったり、顕著な差異がなくとも、学習障害として措置される場合もある。すなわち、学習障害であるかどうかの決定過程には、様々な要因が関与し、必ずしも州の判定基準どおりに学習障害児が措置されるわけではないことも指摘されている (Dangel and Ensminger, 1988³⁾)。

(3) 判定過程

判定過程は、通常学級での対応、評価チームによる評価・決定、IEPの作成の3つの部分からなる。例えば、オハイオ州のガイドライン¹⁵⁾の例でみると、それらをさらに詳細に13段階に分けて記述している (Table 4)。第一段階では、学級担任により通常学級での観察、対応がなされる。その段階で子どものニーズに対応しきれないとき、第二段階として、通常学級での対応に必要な情報や補助教員を要求することができる。それでもニーズに対応できない場合、学習障害の判定のためはじめて評価チームに照会される。ジョージア州ギネット郡公立学校のガイドライン¹⁴⁾では、評価チームに照会する前に、「両親と職員との話し合い」を行なった上で、「少なくとも2つの治療的介入 (intervention) を行なわなければならない」と記述されており、評価チームに照会されるまでに、通常学級において十分な対応がなされるよう、いくつかの段階が明記されている。

通常学級での対応が子どものニーズに合わず、さらに評価チームが学習障害と決定した後、最終的には、評価チームの代表者と両親による会議において、IEPが作成され、リソースルームあるいはLD学級などへの措置が決められる。

V. まとめ

アメリカ合衆国の学習障害の判定は、評価チームによって、主に、アチーブメントと知的能力との顕著な差異および除外項目という2つの観点からなされている。前者に関して、連邦政府は、施行規則に具体的に差異の算出法を提示することができなかつたため、各州は、その方法を熱心に開発してきた。現在、回帰分析法

は、これまでの方法の中で、アチーブメントと知的能力との差異を算出するために、統計的にもっとも洗練された方法とされている。

しかし、学習障害といわれる子どもたちには、WISC-Rのような診断的知能検査における下位検査の成績にかなりのばらつきがある。それにもかかわらず、知的能力の評価には、WISC-RのFIQの値が使われており、このようなばらつきは無視される。下位検査のばらつきが著しい場合には、いくらFIQ値が高くても知的能力に問題がないとは考えにくい。すなわち、実際のアチーブメントとは、知的能力に問題があるからこそでてきた当然の結果と解釈できる。このことから、アチーブメントと知的能力との差異を指標にすること自体に疑問があるという意見もある。

さらに、Hammill (1991⁸⁾) の指摘のとおり、現在用いられている判定基準は、基本的心理過程や中枢神経系の障害について網羅するものではなく、学習障害の定義とはかけはなれたものとなっているといわざるをえない。

他の障害カテゴリーに入る障害児は増加率が極端に低いかむしろ減少傾向にあるにもかかわらず、1975年全障害児教育法で学習障害が特殊教育の対象と明記されて以来、学習障害児だけは増加の一途をたどっている (Algozzine and Korinek, 1985¹¹⁾)。差異の計算方法をより洗練しようとする動きは、このあまりにも高い増加率を押えようとする教育当局の意図もある。

しかしながら、このような教育当局の意図にもかかわらず、現実には、通常学級で落ちこぼれた行き場のない子どもを救うために、ガイドラインで示された基準に沿わない場合でも、学習障害として措置されることが少なくない。

今後、わが国においても学習障害を判定するための基準づくりが必要になってくると思われる。その際に、文化的な違いを考慮しながら、これまで述べてきたような問題点を検討する必要がある。しかしながら、子どもたちのニーズに見合った教育やサービスが保障されないかぎり、分離のための判定になるおそれがあり、学

習障害と判定されることを拒否する動きにもつながる可能性がある。判定基準をつくることに平行して、どのようなサービスを提供すべきかを検討することに関して大きな努力がはられるべきである。

文 献

- 1) Algozzine, B. and Korinek, L. (1985): Where is special education for students with high prevalence handicaps going? *Exceptional Children*, 51 (5), 388-394.
- 2) Cone, T. E. and Wilson, L. R. (1981): Quantifying a severe discrepancy: A critical analysis. *Learning Disability Quarterly*, 4, 359-371.
- 3) Dangel, H. L. and Ensminger, E. E. (1988): The use of a discrepancy formula with LD students. *Learning Disabilities Focus*, 4 (1), 24-31.
- 4) Evans, L. D. (1992): Severe does not always imply significant bias of a regression discrepancy model. *The Journal of Special Education*, 26 (1), 57-67.
- 5) Frankenberger, W. and Fronzaglio, K. (1991): A review of states' criteria and procedures for identifying children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (8), 495-500.
- 6) Frankenberger, W. and Harper, J. (1985): Variations in multidisciplinary team composition for identifying learning disabled children. *The Mental Retardation and Learning Disability Bulletin*, 13, 40-48.
- 7) Frankenberger, W. and Harper, J. (1987): States' criteria and procedures for identifying learning disabled children: A comparison of 1981-82 and 1985-86 guidelines. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (2), 118-121.
- 8) Hammill, D. D. (1990): On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (2), 75-84.
- 9) Harris, A. (1970): *How to increase reading abilities* (5th ed.). New York: David McKay.
- 10) Heath, C. P. and Kush, J. C. (1991): Use of discrepancy formulas in the assessment of learning disabilities. In J. E. Obrzut and G. W. Hynd (Eds), *Neuropsychological foundations of learning disabilities*. San Diego: Academic Press Inc., 287-307.
- 11) Mercer, C. D., Hughes, C., and Mercer, A. R. (1985): Learning Disabilities definitions used by state education departments. *Learning Disability Quarterly*, 8, 45-55.
- 12) Mercer, C. D., King-Sears, P., and Mercer, A. R. (1990): Learning disabilities definitions and criteria used by state education departments. *Learning Disability Quarterly*, 13, 141-152.
- 13) Reynolds, C. R. (1984-1985): Critical measurement issues in learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 18 (4), 451-476.
- 14) Special Education Department Oakland Center (1991): *Gwinnet county schools handbook for teachers of self-contained specific learning disabilities classes*. Lawrenceville: Author.
- 15) State of Ohio Department of Education (1989): *Ohio guidelines for the identification of children with specific learning disabilities*. Columbus: Author.
- 16) U. S. Office of Education (1976): Assistance to states for education of handicapped children: Notice of proposed rulemaking. *Federal Register*, 41 (230), 52404-52407. Washington DC: U. S. Government Printing Office.
- 17) U. S. Office of Education (1977): Assistance to states for education of handicapped children: Procedures for evaluating specific learning disabilities. *Federal Register*, 42 (250), 65082-65085. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- 18) U. S. Department of Education (1990): To assure the free appropriate public education of all handicapped children: Twelfth annual report to Congress on the implemen-

tation of The Education of the Handicapped Act. Washington DC: Author.

A team in search of a definition. The Journal of Special Education, 17 (1), 5-10.

19) White, M. and Miller, S. R. (1983): Dyslexia:

Bull. Spec. Educ. 17,161-172,1993.

The Criteria of Learning Disabilities in the United States of America

Keiko KUMAGAI and Akira OTSUKA

In this report, the criteria of learning disabilities in the United States have been outlined through the historical review of Federal laws, State regulations or guidelines, and the informations obtained.

The criteria of learning disabilities are varied in each states although they are based on Federal Register (1977). In common, they have two main points: one is severe discrepancy between academic achievement and intellectual abilities and the other is the exclusionary factors. However these two points are not exhaustively agree with the definition of learning disabilities.

The criteria of learning disabilities in Japan is expected to set up immediately. We must consider not only several points mentioned in this report but the educational services to meet the needs for individual learning disabled children.

Key Words : learning disabilities, criteria, the United States of America