

学習障害の教育診断法の開発に関する研究

－専門家と教師が評定する学習障害の調査票の作成－

篁 倫子 海津 亜希子 中川 由佳子
 (国立特殊教育総合研究所) (仙台市教育委員会)

学習障害 (learning disabilities : LD) の実態把握には基礎学力や学習のつまずきを客観的に評価でき、指導法の考案につながる教育診断法が必要である。本研究では、米国の「LDDI : Learning Disabilities Diagnostic Inventory」(D.D.Hamillら, 1998) および本邦での関連資料を基に、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するの領域において、LDのある子どもにしばしば観察される学習のつまずきと、行動および社会性にみられる特徴とをあわせ、計134項目の調査票「LDインベントリー」を作成した。子どもの直接指導にあたる30名の評定者の協力を得て、小学生52例の結果を回収し、分析した。質問項目の内的一貫性はいずれの領域、学年においても高く、項目信頼性を認めた。また、LDと判断されている子どもはそうでない子どもに比べて、調査票のLD特徴を多く示した。判別分析により、本調査票の項目はLDの有無や学力のレベルを判別する力が高いことがわかり、妥当性も認められた。本調査ではいくつかの課題があげられる。

<キーワード> 学習障害、LDインベントリー、教育診断法、評価方法

【はじめに】

平成11年7月に学習障害の概念と教育的対応のガイドラインが文部省の調査協力者会議の報告書「学習障害児に対する指導について」を持ってようやく示された。これにそって学習障害、学習困難を持つ子どもへの教育的取り組みが、大都市やいくつかの学習障害先進県だけでなく、全国レベルで始められることとなった。しかし、報告書では判断・実態把握基準の試案は示されているが、実際の具体的な評価・判断の方法や、判断の規準については明確な提案はなく、いくつかの検討課題が残された。

わが国では学習指導要領に基づいた教育が行われ、その到達度の評価は指導にあたる教師によるところが大きい。また、指導要領に準拠した標準学力検査の使用頻度は意外に低く、欧米の教育関係の場面では広く实际的に使用されている基礎学力(聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する等)を通年的に測定できる検査法も、残念ながら見当たらない(篁、2000)。

学習障害 (learning disabilities : LD) の実態把握は学習のつまずきと学力の把握に始まり、それに続く学習障害の判断と指導に不可欠な作業である。従って、基礎学力や学習のつまずきを客観的に評価でき、实际的に利用される手法の開発が早急に必要と考える。何よりも基礎学力を直接に評価できる検査法が開発が望まれるが、この種類の心理検査の標準化には、特にわが国では、時宜を越えた年月がかかる。しかし、学習障害の疑い、あるいは学習や行動上の問題を抱える子どもが訪れている各都道府県の教育センターおよび療育センター、そして学校現場では、学習障害の可能性を評価でき、客観性、信頼性、そして実用性を備えている何らかのツールが今、切に求められている。

そこで、学習のつまずきを把握でき、学習障害の可能性を判断でき、指導者が評定でき、さらに指導に利用できるような教育診断法を開発することを目指し、本研究では調査票の作成と

標準化に向けた予備調査を行う。

【対象と方法】

1) 評価法の検討と調査票作成

米国で標準化された「LDDI: Learning Disabilities Diagnostic Inventory」(D.D.Ham-mill ら, 1998) は学習障害に関する実証的研究および理論的文献を基に、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するの6つの領域で観察される学習障害の特徴から構成された評価法である。著書であり、米国での学習障害研究のリーダーの一人である D.D.Ham-mill は学習障害が個人に内在する心理学的処理過程の障害であることを強調し、LDDI の項目はすなわち、この処理過程の問題を反映する指標であるとしている。各領域 15 項目全 90 項目からなり、9 段階のスタイン法を採用している。そして、評定者は対象となる子どもの学習の実態を把握している教師、特殊教育担当教師、言語の専門家などであり、その評定結果を解釈、判定するのが学校心理士、学習障害専門家、あるいは言語治療士とされている。LDDI は 6 領域ごとに、粗点合計からパーセンタイル順位および 9 段階評価点が換算され、6 領域全体のプロフィールが出来上がる。そしてそのプロフィールの条件から学習障害の疑いの有無が判断される。

本邦では、海津 (2000) は国内外の文献を参考にし、学習障害のある子どもに認められる、特に国語と算数でのつまずきを 80 項目取り出し、「学習領域スキル別つまずきチェックリスト」を作成した。これを用いて小学 1 年から 6 年の LD 児 87 名、および健常児 256 名を対象に調査し、LD 児のつまずきの特徴およびその学年推移を検討している。

その他、散見する学習のつまずきをみつける質問紙を加えて参考にし、項目を検討する。

2) 予備調査

5 県 1 都で小学校の通常学級、通級指導教室、特殊学級、および民間の指導機関で学習障害のある児童生徒、あるいは一般の児童生徒の指導にあたる教師と指導者の計 20 名を協力者とし、調査票を郵送し、実際指導にあたり、学習の実

態把握ができていない小学 2 年、4 年、6 年の児童生徒について、評定を依頼することとした。

【結果】

1) 調査票「LD インベントリー」の作成 (資料)

LDDI を翻訳し、本邦での項目の妥当性および表現等について検討した。そして、「学習領域スキル別つまずきチェックリスト」、「特異な学習困難に関する調査票」(国立特殊教育総合研究所、1993) および学習指導要領を参考にしながら、項目を練り、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」の 6 領域で計 103 の項目を作成した。なお、「計算する」と「推論する」では項目に当該学年を示し、既に学習した項目についてのみ回答を求めた。

さらに、わが国での学習障害の臨床像、教育現場での気になる児童生徒の捉え方を鑑み、「行動」および「社会性」の領域に関する 31 項目を加えた。「行動」は落ち着きのなさ、注意力の問題、衝動性を、「社会性」では集団行動、対人葛藤場面、社交性などのスキルに関する問題をそれぞれ取り上げた。

8 領域で計 134 項目からなる「LD インベントリー」を作成した。質問に対してはその特徴が「ない」、「まれにある」、「ときどきある」、「よくある」のいずれかを選択する 4 段階評定法を用いた。調査票の最後に、児童生徒に関する情報 (学力と支援の状況、学習障害の診断・判断の有無、知的障害などその他の障害の有無、生育暦での特記事項など)、並びに評定者の所属に関する情報を収集する一頁を設けた。

2) 予備調査

20 名の協力者から、さらに間接に依頼された 10 名の評定者を含め、述べ 30 名の評定者による 52 名 (男 37、女 15) の児童生徒についての調査票「LD インベントリー」が回収された。対象児の概要を表 1 に示した。52 例中 21 例 (40%) が学習障害の診断を受けているか、もしくは評定者が学習障害を疑う児童生徒だった。また、言語などの通級指導教室に通う児童生徒は 10 名いたが、いずれも学習障害例であった。

表1. 対象児の概要

例数	2年生	4年生	6年生
N (男/女)	22(17/5)	16(10/6)	14(10/4)
LD(男/女)	11(9/2)	4(4/0)	6(5/1)
学力 上位	6	1	1
中位	5	11	8
下位	8	3	3
?	1	1	2
通級利用	6	2	2

表2. 項目の信頼性 α 係数

	全体	2年	4年	6年
聞く	.930	.931	.934	.910
話す	.940	.963	.892	.882
読む	.958	.964	.935	.956
書く	.954	.972	.935	.954
計算する	.907	.905	.945	.969
推論する	.874	.741	.892	.929
行動	.955	.957	.978	.897
社会	.932	.950	.915	.922

(1) 項目の信頼性

各項目はそれぞれの領域の能力を測定する目的において、項目間の相関が高いほど、検査誤差は小さくなり、検査の信頼性も高くなる、LDインベントリーの項目の信頼性を各項目間の内的一貫性を測る α モデル (Cronbach) によって検討した (表2)。その結果、全体では「推論」の0.874が最低値で、その他は.900以上の高

数値は標準化 α 係数

い係数となった。学年ごとの結果も2年の「推論する」の.741以外はいずれも.882から.978の範囲にあった。

(2) 8領域の評点の比較検討

評定結果は「ない」から「よくある」まで1点から4点に換算し、合計したものを各領域の

表3. 領域別、学年別の評点平均と標準偏差

	項目数 (可能な 得点幅)	全体	2年	4年	6年
		LD群(M \pm SD)	LD群(M \pm SD)	LD群(M \pm SD)	LD群(M \pm SD)
		CON群(M \pm SD)	CON群(M \pm SD)	CON群(M \pm SD)	CON群(M \pm SD)
聞く	15 (15-60)	34.4 \pm 9.4 *** 23.0 \pm 6.7	31.5 \pm 10.3 * 23.4 \pm 7.4	34.3 \pm 7.7 ** 20.4 \pm 5.0	39.8 \pm 7.0 * 26.5 \pm 7.0
話す	18 (18-72)	34.9 \pm 12.6 ** 24.1 \pm 5.3	35.3 \pm 16.7 23.9 \pm 6.0	33.8 \pm 7.3 * 23.3 \pm 4.1	34.8 \pm 6.4 * 25.5 \pm 6.2
読む	14 (14-56)	29.3 \pm 12.5 ** 20.0 \pm 6.2	28.2 \pm 12.9 20.6 \pm 8.1	23.0 \pm 9.0 18.5 \pm 4.5	35.5 \pm 12.7 * 21.3 \pm 5.7
書く	18 (18-72)	41.4 \pm 15.3 *** 26.7 \pm 9.3	39.3 \pm 17.2 28.5 \pm 12.9	41.5 \pm 13.4 * 25.2 \pm 7.5	45.3 \pm 14.6 ** 26.8 \pm 6.1
計算する	21 (21-84)	26.6 \pm 15.3 22.4 \pm 8.6	21.9 \pm 12.4 17.6 \pm 7.2	29.0 \pm 19.5 22.9 \pm 9.8	33.7 \pm 16.9 28.1 \pm 4.4
推論する	17 (17-68)	23.7 \pm 15.3 20.3 \pm 7.2	14.4 \pm 10.6 16.4 \pm 7.9	31.5 \pm 12.0 19.5 \pm 5.2	35.5 \pm 14.5 26.9 \pm 3.9
行動	17 (17-68)	39.7 \pm 14.1 *** 25.9 \pm 8.1	37.7 \pm 14.1 27.3 \pm 9.6	50.3 \pm 14.3 ** 23.7 \pm 8.1	36.3 \pm 12.6 27.5 \pm 5.6
社会性	14 (14-56)	31.0 \pm 9.6 *** 19.5 \pm 5.8	28.4 \pm 11.0 20.7 \pm 6.9	34.0 \pm 6.0 ** 18.4 \pm 5.2	33.7 \pm 8.5 * 19.3 \pm 5.6

*:p<0.05, **:p<0.01, ***:p<0.001

評点とした。本調査票では、点数が高いほど学習のつまずきや学習障害を示唆する特徴が顕著であることになる。学習障害と判断されたか疑われている 21 例（以下、LD 群）と、そうでない 31 例（以下、CON 群）の評定結果を比較すると、いずれの学年のいずれの領域においても LD 群の領域評点は CON 群のそれよりも高かった。Mann-Whitney の U 検定を用いて全体および学年別に比較すると、全体では「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「行動」、「社会性」の領域で LD 群の評点は CON 群のそれより明らかに有意に高い評点となった (U=103~178)。学年ごとの比較では 2 年は「聞く」(U=28.5)、4 年は「聞く」(U=2.5)、「話す」(U=4.0)、「書く」(U=5.0)、「行動」(U=2.0)、「社会性」(U=1.0)、6 年は「聞く」(U=4.5)、「話す」(U=7.5)「読む」(U=6.5)、「書く」(U=2.0)、「社会性」(U=4.0)の領域でそれぞれ 2 群間に有意差を認めた。一方、「計算する」と「推論する」ではいずれの学年においても 2 群間に統計的有意差はみられなかった。領域では「聞く」、「社会」の標準偏差は小さく、学年

では 2 年において大きい傾向にあった。また、CON 群の偏差幅が 3.9~12.9 であるのに対し、LD 群は 6.0~19.5 であった。

(3) 判別分析

本調査票の結果が、実際の学習障害の有無や学習上のつまずきと関連があるか否か、学習障害や学力を判別することができるか否かを検討するため領域・学年ごとに判別分析を行った。表 4 には 6 領域および学年ごとに評価項目と学習障害の有無との正準相関と判別率を示した。

「聞く」95.5~100%、「話す」95.5~100%、「読む」93.8~100%、「書く」87.5~100%、「計算する」85.7~93.8%、「推論する」72.7~100%、「行動」100%、「社会性」90.5~100%といずれの領域も学習障害の有無に対して高い判別力を持っていることが示された。同様に、教師が評価している学力についても、上位と中位を一群、下位を一群として検討した(表 5)。その結果「聞く」100%、「話す」94.4~100%、「読む」100%、「書く」93.3~100%、「計算する」94.1~100%、「推論する」92.3~100%、「行動」93.3~100%、

表 4. 学力の判別分析

		聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する	行動	社会性
2 年生	正準相関	0.914	0.917	0.979	0.962	0.780	0.610	0.956	0.797
	判別率	95.5%	95.5%	95.5%	100.0%	85.7%	72.7%	100.0%	90.5%
4 年生	正準相関	0.980	0.984	0.856	0.817	0.866	0.995	0.965	0.987
	判別率	100.0%	100.0%	93.8%	87.5%	93.8%	100.0%	100.0%	100.0%
6 年生	正準相関	0.993	0.999	0.994	0.997	0.886	0.975	0.985	0.998
	判別率	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	92.9%	100.0%	100.0%	100.0%

表 5. 学力の判別分析

		聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する	行動	社会性
2 年生	正準相関	0.973	0.942	0.979	0.972	0.928	0.958	0.982	0.941
	判別率	100.0%	94.4%	100.0%	100.0%	94.1%	100.0%	100.0%	100.0%
4 年生	正準相関	0.966	0.987	0.922	0.816	0.913	0.850	0.890	.850
	判別率	100.0%	100.0%	100.0%	93.3%	100.0%	93.3%	93.3%	93.3%
6 年生	正準相関	0.944	0.991	0.940	0.978	0.882	0.964	0.996	0.963
	判別率	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	92.3%	100.0%	100.0%

「社会性」93.3~100%となり、評点から学力を判別する精度も高いことが明らかとなった。

【考察】

D.D.Hamhill は、学習障害は個人に内在した心理学的処理過程の障害であり、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、LDDI (Learning Disabilities Diagnostic Inventory) を標準化した。LDDIはその子どもがどの位上手に、あるいは下手に読んだり、書いたりするかを測るのではなく、その子どものその領域の能力、スキルの特徴がLDの人が持っていると思われる特徴と、どの程度一致しているかを評価するものである。

本研究ではこのLDDIの考え方を基に、その項目等を、ことばの違いやわが国の教育課程を考慮しながら、検討修正し、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するの103項目をあげ、LDインベントリーを作成した。

α モデルによる信頼性の検討では各領域の項目の内的一貫性が非常に高く、項目としての信頼性があることが確認された。

一方、各領域の項目が学習障害の状態を捉える的を射ているかの妥当性は、ここでは被験者がLDか否かの条件による2群比較と判別分析とを用いて検討した。評点平均の2群比較では「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」と「行動」、「社会」において明らかな有意差がみられたが、「計算する」と「推論する」の差は推計学的には有意でなかった。この2群比較で特記すべきは標準偏差がCON群に比べてLD群に大きいことである。これは、すなわちLD群には点数のバラツキが大きく、グループとして見た場合も、その領域の特徴が強くみられる子どもとそうでない子どもが同時に存在していることがわかる。学習障害は同質でない、さまざまな仕方で現われる状態像であり、よって学習障害と括られる人たちの実態も多様であり、種々の能力や困難を持っている (Hamhill, 1998) ことが、この結果からも伺える。

次に、判別分析で本LDインベントリーのどの領域の結果も実際の学習障害の有無との相関

が高く、学習障害の可能性を判別する力が高いことが示された。学習障害をスクリーニングする調査票としての妥当性があると考えられる。

同じように教師が評価した学力との相関も非常に高いことが明らかとなった。これは、当然予測されることである。それぞれの項目は学習障害の特徴であるが、学習上のつまずきでもある。それらが多く認められる子どもは結果として、学力、成績は低くなるだろう。今回の対象児には、LDのない子ども (CON群) にも学力は下位と評価されている児童が少なくない。

ここでは、領域ごとに検討しただけなので、LDのある子どもも、その他の理由で学習遅進を示している子どもも、同じように評点が高くなる。従って、この評点を用いて学習障害か否かを判断することはできない。学習の遅れが個人内差、すなわち認知機能や達成度におけるディスクレパンシー (乖離) と共に確認されることが必要である。LDインベントリーから学習障害の可能性を判断するためには、その子どもの全領域のプロファイルを作成して、領域間の差、落ち込んだ領域と同時に、平均範囲かそれ以上の学習領域があるか否かなどを検討しなくてはならない。言い換えれば、どのようなプロファイルを示す子どもを学習障害、あるいは学習障害疑いと判断するかを検討することがこれから必要となってくる。

LDのある子どもにしばしばみられる行動上の問題は、状況認知の悪さを反映する集団や対人場面での行動の未熟さや不適切さであり、いわゆるソーシャル・スキルの不足と言われるものである。もう一つは注意力、多動性、並びに衝動性に関わる問題である。しかし、これらの問題は学習障害の中核の障害ではないと考えられ、調査協力者会議の最終報告の定義から除かれている。注意欠陥多動性障害については、周知のとおり、学習障害との高い重複率が我が国でも報告されているが、それぞれが別に診断、判断されるべきものであることは理解されている。しかし、実際のひとりの子どもをみる時に、行動上の特徴や問題がみられないことは少ない。

殊に教育の現場では、行動上の問題や逸脱は最も気づかれやすく、気にされやすく、そして対応にも苦慮されていることである。こういった現状を踏まえ、「行動」と「社会性」の領域を設けることで、評定者となる教育関係者が子どもの様子を把握しやすい調査票を考えた。

今回、学習障害があると診断・判断されている事例の中、注意欠陥多動性障害と診断されている子どもは2例(10%)に過ぎなかったが、評定結果からは「行動」と「社会性」は、学習障害の中核の問題を測る6領域と同じ程度に学習障害や学力との高い相関を示した。

最後に今後の本調査で検討すべき課題をあげる。まずは対象児童を小学校1年から6年、さらに中学生とし、サンプルを大きくすることは言うまでもない。また、今回はサンプル内の女子の比率が低く、性差を検討することができなかった。領域によってはその評定結果に性差も予想されるので、本調査では比較検討が必要となる。

予備調査ではサンプルに比して評定者が多く、評定者一人あたりの評定例が少なく、評定者間の比較はできなかった。テストの信頼性を検証する上でも、評定者間比較を行うことが重要である。

今回は因子分析による妥当性の検討を省いたが、今後の検討課題としたい。

文献

Hammill, D.D. & Bryant, B.R.: Learning Disabilities Diagnostic Inventory, pro-ed, Texas, 1998

海津亜希子: LD児の学力におけるつまずき要因の考察—“学習領域スキル別つまずきチェックリスト”を使って—, LD—研究と実践—, 8(2), 63-82, 2000

文部省: 小学校学習指導要領, 1998

文部省: 中学校学習指導要領, 1998

国立特殊教育総合研究所: 特別研究報告書「教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究」, 145-156, 1995

篁 倫子: 学習困難児の実態と相談の現状, LD—研究と実践—, 8(2), 32-39

資料

1. 聞く

- 音の聞き間違いがある。
(例:「はな」を「あな」、「知った」を「行った」と聞き間違える)
- 長い単語を正しく聞き取ることが難しい。
(例:「クリスマス」、「しんかんせん」)
- 相手の話を聞いていないと感じられることがある。
- 個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい。
- 新しいことばをなかなか覚えられない。
- ことばを聞き取ることがある。
(例:「のり」と「はさみ」、「冷蔵庫」と「洗濯機」)
- 聞いたことをすぐに忘れる。
- 簡単な指示や質問でも、勘違いすることがある。
- 複数の指示を出すと、聞きもらしがある。
- 指示を聞き返すことがある。
- ゆっくり話されると理解できるが、はやいと難しい。
- 程度を表すことばやニュアンスの理解が難しい。
- 同じことを表しているが、表現の仕方が違う文の理解が難しい。
(例:「犬が道をおいかけると」「猫が犬に追いかける」が同じ意味であるというこの理解が難しい)
- 書いてあることを理解するより、話したことばの理解の方が難しい。
- ことばの背後に隠された意味を捉えることが難しい。
(例:鉛筆を忘れた人が「鉛筆をもっていますか?」と尋ねるのは「鉛筆を貸して」の意であるということの理解が難しい)

ない	1	2	3	4
まれにある	1	2	3	4
ときどきある	1	2	3	4
よくある	1	2	3	4

2. 話す

- たどたどしく話す。
- とても早口である。
- 話す際の抑揚が不自然だったり、声の大きさの調節が不適切だったりする。
- 発語の際、音の入れ替えがおきる。
(例:「やわらかい」を「やわわかい」)
- 発語の際、音の誤りがある。
(例:「おとこのこ」を「おとのこ」のような音の誤りがある)
- 長い文を復唱することが難しい。
(例:「私はきのう友達と公園へ行きました」)
- ことばを想起するのに時間がかかる。ことばにつまったりする。
- 話すときに使う語いの数が少ない。
- 言い間違いをする。
(例:本当は鉛筆が欲しいのに、「クレヨン」と言ってしまう)
- 「行く」「来る」、「あげる」「もらう」などの使用に混乱がある。
- 一般的な連続性のあることばを順序正しく思い出すのが難しい。
(例:電話番号、住所)
- 明確な話をせず、指示語などを使う。
(例:「これ」「あれ」などで説明しようとする)
- 自然に(無理のない文体で)話すことが難しい。
(例:主語・述語が対応していない、順序がおかしい)
- 単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする。
- 助詞(「は」「を」「へ」など)を適切に使用するのが難しい。
- 思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。
- 内容をわかりやすく伝えることが難しい。
- 仲間との会話が続かない。

ない	1	2	3	4
まれにある	1	2	3	4
ときどきある	1	2	3	4
よくある	1	2	3	4

3. 読む

- 平仮名や片仮名などの文字を読む際に、たどり読みになる。
- 頻繁に使う語でも、間違えて読む。
(例:「せいかつ」→「せかつ」、「とおまわり」→「とおわり」と読む)
- 促音や拗音などの特殊音節を読み間違える。
(例:「がっこう」を「がこう」、「せんしゅう」を「せんしょう」と読み間違える)
- 初めて出てきた語や、音段あまり使わない語などを読み間違える。
- 文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返して読む。
- 適切でない(意味の通らない)ところで区切って読む。
- 音読が速い。
- 音読する際、形態的に似た文字を読み間違える。
(例:「き」を「さ」、「人」を「入」と読み間違える)
- 音読する際、助詞を読み間違える。
(例:「学校へ行きました」を「学校を歩きました」と読み間違える)
- 勝手読みがある。
(例:「いきました」を「いました」と読む)
- 漢字がなかなか覚えられない。
- 意味的に関連のある漢字と読み混る。
(例:「町」を「むら」、入るを「でる」と読む)
- 黙読が苦手である。
- 音読はできても、内容を理解していないことがある。

ない	1	2	3	4
まれにある	1	2	3	4
ときどきある	1	2	3	4
よくある	1	2	3	4

4. 書く

- 読みにくい字を書く。
(例:字の形や大きさが整っていない、まっすぐに書けない)
- 書くのが遅い。
- ひらがなを間違えて書く。
(例:肩文字「く」→「>」、形の似ている字「い」→「り」と書く)
- 聞いたことを正確に書き取ることができない。
- 頻繁に使う語でも、間違えて書く。
(例:「せいかつ」→「せかつ」、「とおまわり」→「とおわり」と読む)
- 促音や拗音などの特殊音節を書き混る。
(例:「がっこう」を「がこう」、「せんしゅう」を「せんしょう」と書く)
- 独特の筆順で書く。
- 漢字を書く際、上下や左右が入れ替わる。
(例:「型」を「刑」、「物」を「射」と書く)
- 漢字の細かい部分を書き混る。
(例:「赤」を「赤」、「型」を「型」と書く)
- 意味的に関連のある漢字と書き混る。
(例:「町」と書こうとして「村」と書いたり、「入る」と書こうとして「出る」と書いたりする)
- 文字を写すことが難しい。
(例:黒板に書いてあることを写すのが難しい)
- 文法的な誤りが目立つ。
(例:主語と述語が対応していない、順序がおかしい)
- 助詞をたどたどしく使えない。
(例:「わたしわへ」、「わたし学校行きました」、「わたしは学校で歩きました」)
- 句読点が取れたり、正しくうつことができない。
- 限られた量の作文や決まったパターンの作文しか書かない。
- 作文を書く際、漢字をあまり使わない。
- 思いつくままに書き、筋道の通った文章を書くことが難しい。
(例:書いているうちに主題とずれてしまう、全体としてまとまりがない)
- 事実の羅列のみで、内容的に乏しい。
(例:気持ちの表現がない、形容詞や副詞など、様子をくわしくする表現がない)

ない	1	2	3	4
まれにある	1	2	3	4
ときどきある	1	2	3	4
よくある	1	2	3	4

5. 計算する

注：右端の（ ）内は当該学年を示しています。学年を超えるか、未習の項目については回答の必要はありません。既習の項目についてはすべてご検討ください。

- 1. 位数の大きい数を正しく読むことが難しい。
(例：4位数の数を読むことが難しい、億や兆の数を読むことが難しい)
2. 位数の大きい数を正しく書くことが難しい。
3. 数の概念の理解が難しい。
4. 必要に応じてものを2ずつ、5ずつ、10ずつといったようにまとめて数えることが難しい。
5. 十五を105といったように、書き表すことがある。
6. 数の大きさを比較したり、順序通りに並べることが難しい。
7. 指を使って計算をする。
8. 繰り上がりのある計算が難しい。
9. 繰り下がりのある計算が難しい。
10. 簡単な計算が暗算でできない。
11. 九九ができない。
12. 乗法の筆算が難しい。(例：12/24のように計算をする)
13. 除法の筆算が難しい。(例：商をどこに立てたらよいかわからない)
14. 余りのある除法の計算が難しい。
15. 小数どうしの大小判断が難しい。(例：0.1より0.09の方が大きいと思っている)
16. 分数どうしの大小判断が難しい。(例：分母が大きい方が、分数の値として大きいと思っている)
17. 帯分数を仮分数に直す、あるいはこの逆の操作を行うことが難しい。
18. 小数の計算が難しい。(例：乗法や除法の際、答えの小数点の位置を正しくつけることが難しい)
19. 分数の計算が難しい。(例：異分母の計算の際、正しく通分することが難しい)
20. 文章題を解くのが難しい。
21. 計算をするのにとっても時間がかかる。

とまじきある
よくある
まいにみる
ない
(1) (2) (3) (4) (5)

6. 推論する

注：右端の（ ）内は当該学年を示しています。学年を超えるか、未習の項目については回答の必要はありません。既習の項目についてはすべてご検討ください。

- 1. 時間の概念を表すことばの理解が難しい。(例：「昨日」、「今日」、「明日」、「早い(前)」、「遅い(後)」)
2. 長さや、重さを比較することが難しい。
3. 位置や空間を表すことばの理解が難しい。(例：「前・後」、「左・右」、「上・下」)
4. 形を構成したり、分解したりすることが難しい。(例：□は△がいくつできているかといった問題が難しい)
5. 図形を模写することが難しい。
6. 時間に関する理解が難しい。(例：時計を見て時刻が読めない。「8時15分の30分前は、8時45分になる。」といった時間の計算が難しい)
7. 量を表す基本単位や、異なる単位の関係についての理解が難しい。(例：cm, kgが何を表すかということ。「15cmは150mmということ)
8. 表やグラフを読んだり、まとめたりすることが難しい。
9. 図形を構成する要素や構成要素間の関係の理解が難しい。(例：「辺」「頂点」、「直径」「半径」)
10. 三角定規やコンパスなどの器具を用いて、図形を描くことが難しい。
11. 割合に関する問題が難しい。(例：百分率(%)を用いることが難しい)
12. 比や比例に関する問題が難しい。
13. 抽象的な概念を理解することが困難である。
14. 十分に考えたり、順序立てて、課題解決に向かうことができない。
15. 事の原因関係を理解することが困難である。
16. 目的にそって行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい。
17. 早合点や、臆慮した考えをする。

とまじきある
よくある
まいにみる
ない
(1) (2) (3) (4) (5) (6)

7. 行動

- 1. 気が散りやすい。
2. 一つの課題に注意を持続することが困難である。
3. 外部からの(目や耳に入る)刺激によって容易に注意をそらされる。
4. 忘れ物やなくし物が多い。
5. 整理整頓が苦手である。
6. そわそわと身体を動かし、じっとしてられない。
7. 授業中に席を立ったり、歩き回る。
8. しばしばしゃべり過ぎたり、はしゃぎ過ぎる。
9. 仲間の話や活動をさえぎったり、邪魔したりする。
10. かつとなりやすい。
11. 衝動的な行動が目につく。
12. 順番を待つことが困難である。
13. 結果を考えたり、予測することをせずに、行動する。
14. 本人の予想に反した結果や状況になると、混乱し、気持ちの切り替えができない。
15. 人からどう見られるか、人がどう感じるかに無頓着である。
16. 難しそうな課題にはなかなか取り組めず、投げ出してしまう。
17. 仲間とのいさかいやトラブルが多い。

とまじきある
よくある
まいにみる
ない
(1) (2) (3) (4)

8. 社会性

- 1. 教師の指示に従って、皆と同じように行動することができない。
2. 仲間の意見や発表をきちんと最後まで聞くことができない。
3. クラスのきまりを守るができない。
4. 仲間と協力したり、協同作業することができない。
5. 一つの活動から次の活動へスムーズに移行できない。
6. 教師や他の大人に注意されると、反発する。
7. 自分と合わない仲間とは上手く付き合っていない。
8. 仲間と意見が食い違った時に主張を譲ることができない。
9. 自分の意見や気持ちをはっきりと言えない。
10. いやなことを言われたり、理不尽な扱いを受けた時に、言い返したり、適切な形で抗議することができない。
11. 自分から仲間を誘って活動したり、リーダーシップをとることができない。
12. 友達に困っていても声を掛けたり、助けたりすることができない。
13. 挨拶や「ありがとう」、「ごめんなさい」等の感謝や謝罪のことばが言えない。
14. 仲間に入りたくても、自分から行動できない。

とまじきある
よくある
まいにみる
ない
(1) (2) (3) (4)