

読み困難のアセスメント

—— ADHD 児における読み困難の実態 ——

島田 恭仁

(キーワード：読み困難, ADHD, アセスメント)

1. 緒言

近年、読みに関連する基礎的な学習能力の障害への関心が高まり、障害の早期発見に役立てられる読み書きスクリーニング検査や障害の診断に役立てられる各種の読み検査が開発され標準化されている(宇野・春原・金子・Wydell, 2006; 稲垣・小林・小池・小枝・若宮, 2010)。2006年の学校教育法施行規則の改正、並びに2007年の学校教育法の改正に伴って、LDを対象とした通級指導教室が各所に設置されるようになり、LD児に対する学習支援の必要性が教育の分野で認識されるようになったこと、さらに、特異的読字障害・発達性読み書き障害・発達性ディスレクシア等に関する医学的な研究が進展したことが、新しい検査の開発の直接的・間接的な動因になったと考えられる。

本研究においては、「読む能力の習得と使用に著しい困難を示すLD」という教育的な概念と、「特異的読字障害・発達性読み書き障害・発達性ディスレクシア等の読み能力障害」という医学的な概念を含めて、読み困難(reading difficulties)という包括的な用語で読みに関連する基礎的な学習能力の障害を捉えることにする。

読み困難のアセスメントは、LD児やADHD児などの知的発達に遅れのない発達障害児にとっては、個別指導計画を立案する上で欠かすことのできない、重要なアセスメントだと言える。しかしながら、LD児の場合には、読み書きを中心とした学習面でのアセスメントを求めて来談する事例が多いのに対して、ADHD児の場合には、ソーシャルスキルをはじめとした行動面でのアセスメントを求めて来談する事例が多い。そのため、道徳性の高い物語を教材に用いて人物の心情理解や価値判断の指導を行う際などに、読みに関する学習支援が必要であるにもかかわらず、新しい検査や既存の検査を用いた読み困難のアセスメントが実施されていないために、対象児のニーズに合った学習支援を十分に提供することができないという実態がある。

そこで、本研究においては、LD児やADHD児が無理なく読むことができ、内容的にも興味をもつことができそうな仮名分ち書き絵本を教材に用いて文章音読課題を作成し、事例の実態(年齢・知的発達・興味・関心、等)に即して文章音読課題を作成し、実施することが、読み困難のアセスメントに果たす役割について検討を行うことにした。研究Ⅰにおいては、小学校1学年通常学級に在籍する健常児群を対象にして文章音読課題を実施し、音読時間の測定と誤読の内容分析を行って、規準(平均値・SD・逸脱状態を示す規準値、等)の検証を行うことにする。研究Ⅱにおいては、ADHD児のアセスメントにおいて実際に文章音読課題を実施し、健常児群の音読との比較をすることによって、読み困難に固有の認知特性を捉えることができるか否かについて、事例を通じて検討を行うことにする。

2. 研究Ⅰ 文章音読課題の規準の検証

(1) 方法

① 調査対象

小学校1学年通常学級に在籍する健常児17名(男子9名、女子8名：以下、健常児群)を、文章音読課題の音読時間と誤読数に関する規準を作成するための調査対象にした。健常児群の児童の中には、通級指導教室や特別支援学級において、学習面・生活面での特別な支援を受けている児童は含まれなかった。健常児群の生活年齢の平均値は7歳4ヶ月、SDは3.84ヶ月である。なお、児童の研究への参加に関しては、事前に保護者及び学校関係者による承諾を受けた。

② 用 具

低学年児が無理なく読むことができ、内容的にも興味をもつことができそうな絵本を3冊用意し(Carle, 1970 ビナード訳, 2009: いわむら, 1982: いわむら, 1986), 文章音読課題用の提示カードを絵本ごとに1枚ずつ、計3枚作成した。1枚目は課題①, 2枚目は課題②, 3枚目は課題③において用いることにした。いずれの絵本も、絵は見開き2ページ分のサイズで大きく描かれた鮮明な彩色画であり、文章は仮名分かち書き文で構成された平易な物語で、漢字は使用されていなかった。A4版ケント紙(縦置)を用意して、上半分にはイメージスキャナで取り入れた最初の見開きの絵をプリントアウトし、下半分には絵に対応する文章を6~7行に分けて横書き印字した。読みやすくするために、絵本の活字より大きめのフォントサイズを用いた。完成した提示カードはビニール製のカードケースに入れて使用することにした。

また、実施前に課題についての全般的な理解を促すために説明カードを1枚作成した。A4版ケント紙(縦置)を用意して、「これから おはなしを かいた カードを わたしますので、こえを 出して よんでください。じゅんばんに 3まいの カードを よん で もらいます。小さな こえでなく、げん気よく よむように しましょう」という分かち書きの教示文を横書き印字した。読みやすくするために、大きなフォントサイズを用い、漢字には読み仮名をつけた。完成した説明カードはビニール製のカードケースに入れて用いることにした。

課題①~③の内容は表1に示した通りである。課題①は7行(19文節71文字)で構成され、清音は51文字、特殊音節は20文字(濁音9・拗音4・促音0・長音7)、文章中に含まれる片仮名は0文字であり、1文節当

表1 課題内容

課題	行	分かち書き文				文節数	文字数	清音	特殊音節					含まれる片仮名	
									濁音	拗音	促音	長音	計		
課題①	I	おとうさん	おかあさん			2	10	8	0	0	0	2	2	0	
	II	おじいさん	おばあさん			2	10	6	2	0	0	2	4	0	
	III	そして	きょうだい	10びき。		3	10	5	2	2	0	1	5	0	
	IV	ぼくらは	みんな			2	8	6	2	0	0	0	2	0	
	V	14ひき	かぞく。			2	6	4	1	1	0	0	2	0	
	VI	きょうは、	なんて	いい	てんき。	4	11	9	0	1	0	1	2	0	
	VII	みんな	で、	はるの	のはらへ	でかけよう。	4	16	13	2	0	0	1	3	0
	1文節≒3.74文字 合計					19	71	51	9	4	0	7	20	0	
課題②	I	コケッコ	ケッコー!			2	9	6	0	0	2	1	3	9	
	II	あさ、	おんどりが			2	7	5	2	0	0	0	2	0	
	III	げんきな	こえで	なくと、		3	10	8	2	0	0	0	2	0	
	IV	ジャックは	ぱっと	おきて		3	10	6	1	1	2	0	4	3	
	V	まどの	そとを	みた。		3	8	7	1	0	0	0	1	0	
	VI	「きょうは	でっかい			2	7	3	1	1	1	1	4	0	
	VII	ホットケーキが	たべたいなあ			2	13	8	2	0	1	2	5	6	
	1文節≒3.76文字 合計					17	64	43	9	2	6	4	21	18	
課題③	I	「さあ	あさですよ	おきなさい」		3	12	10	1	0	0	1	2	0	
	II	りすの	おかあさんが	おおごえで	いました	4	19	14	3	0	0	2	5	0	
	III	「まだ	ねむいよ」			2	6	5	1	0	0	0	1	0	
	IV	「なんで	あさになると	おきなさいいけないの」		3	18	16	1	1	0	0	2	0	
	V	「げんきなこは	よるになったら	ねて		3	15	13	1	0	1	0	2	0	
	VI	あさが	きたら	おきるのよ」		3	11	10	1	0	0	0	1	0	
	1文節≒4.50文字 合計					18	81	68	8	1	1	3	13	0	
1文節≒4.00文字 課題①~③ 総計					54	216	162	26	7	7	14	54	18		

たりの平均字数は3.74字であった。課題②は7行（17文節64文字）で構成され、清音は43文字、特殊音節は21文字（濁音9・拗音2・促音6・長音4）、含まれる片仮名の数は18文字であり、1文節当たりの平均字数は3.76字であった。課題③は6行（18文節81文字）で構成され、清音は68文字、特殊音節は13文字（濁音8・拗音1・促音1・長音3）、含まれる片仮名の数は0文字であり、1文節当たりの平均字数は4.50字であった。課題①～③を総合すると、20行（54文節216文字）で構成され、清音は162文字、特殊音節は54文字（濁音26・拗音7・促音7・長音14）、含まれる片仮名の数は18文字であり、1文節当たりの平均字数は4.00字であった。

なお、文節数のカウントに際しては、分かち書きされた1つの部分を1文節と数えた。また、文字数のカウントに際しては、拗音は2文字を1文字（例、ジャックのジャを1文字分とみなす）と数えたため、文字数がほぼモーラ数に対応した。

その他、テープレコーダー、ストップウォッチ、課題実施中の状況やテープ起こしの内容等を記録するための記録用紙を準備した。

③ 実施手続

小学校内の静かな部屋の大机を利用して、児童1人当たり約5分間、机上で文章音読課題を行った。筆者は机をはさんで児童に直面して座し、手元に説明カード・提示カード・テープレコーダー・記録用紙を置いた。課題実施中他児は入室できないようにして、集中しやすい環境を設定した。各課題は次のような手続で実施した。

はじめに児童をリラックスさせるための雑談を少しした後、説明カードを児童の前に置いて音読させた。さらに、筆者が「これから物語を書いたカードを読んでもらいます。声に出して、正しく、速く読むようにしましょう」という旨の教示を補足的に行いながら、説明カードを片付けた。その後、テープレコーダーでの録音を開始し、「これはどんなお話かな？」と言いながら、課題①の提示カードを児童の前に置いて音読をさせた。文章全体の音読を終えると、筆者は「よくできました」「上手に読めました」等の賞賛を行って、提示カードを片付けた。課題②と課題③についても同様に行った。課題①～③の全課題を終了した後にテープレコーダーを止め、課題実施中の状況や児童から聞いた感想等を記録用紙に記入した。健常児群17名全員の文章音読課題を終えた後に、録音テープをもとに、音読時間と誤読数の測定を次のような手続で実施した。

音読時間の測定は、録音をストップウォッチで計測して行うことにし、行ごとに読み始めから読み終わりまでの時間を計測する行別音読時間、課題ごとに文章の読み始めから読み終わりまでの時間を計測する全文音読時間を求めた。ただし、全文音読時間は、行別音読時間を合計する方法（全行合計）と、文章を最初から最後まで通読する時間を実際に計測する方法（全文通読）の2通りの方法で求めた。従って、全行合計と全文通読の時間的な差異により、行間の間の長さが確かめられた。さらに、課題①～③の全文音読時間を総計して総合音読時間を求めた。総合音読時間も全行合計の総和と全文通読の総和の2通りの方法で求めた。音読時間の測定はすべて1/100sec（10msec）を単位にして行った。

いずれの音読時間の測定においても、ストップウォッチでの計測は原則として2回行うことにし、1回目と2回目の測定誤差を求めた。誤差が小さい場合には、2回目の計測結果を採用することにした。誤差が1sec近い場合やそれ以上の場合には、一層慎重に3回目の計測を行い、3回目の計測結果を採用した。全文音読時間と総合音読時間における1回目と最終回（2回目又は3回目）の測定誤差を測定の信頼性の指標とみなすことにした。

一方、誤読数の測定は、録音された音読を記録用紙に転記し、出現した誤読を確認してカテゴリ化した上で、カテゴリ別に誤読数の平均値（以下、平均誤読数）を求めて行うことにした。ただし、健常児群では誤読が一般的に少なかったため課題別の集計はせず、①～③の全課題を込みにして、カテゴリ別の平均誤読数のみを求めることにした。

分類・整理したカテゴリの内容及び具体例は表2の誤読分析表に示した通りである。誤読のカテゴリには、稲垣・小林・小池・小枝・若宮（2010）に従って「読み誤り」「自己修正」「語頭反復」のカテゴリを含めたが、本研究ではさらに「読みとばし」のカテゴリを加えて、計4つのカテゴリを設定した。ただし、「読み誤り」カテゴリでは他のカテゴリに比して誤読が極めて多かったため、さらに「意味的誤読（誤読により意味の変化が生じる誤り）」「音韻的誤読（発音上の変化はあるが、意味の変化はあまり生じない誤り）」「つまり読み（音読スピードの遅さやリズムの不自然さ）」の3つのサブカテゴリを設定した。サブカテゴリ別の集計では、「読み誤り」の誤読の総数に対して、「意味的誤読」「音韻的誤読」「つまり読み」の各々の誤読の総数が占める割合を算出して読み誤り出現率を求めることにした。

表2 誤読分析表

カテゴリー	サブカテゴリー	誤読の内容	具体例
読みとばし	なし	文字・単語・行を読みとばした場合。	
		「分からない」「これ何？」等と言って、読みとばした場合。	
読み誤り	意味的誤読（誤読により意味の変化が生じる誤り）	意味の似た別の言葉に置き換えた場合。	おじいさん → オジイチャン りすの → コリスノ
		意味を類推して勝手読みをした場合。	ケッコー → コケッコッコー
		意味の異なる別の言葉に置き換えた場合。	よる → ハル
			そとを → ソトへ
	助詞を余分に付加した場合。	きょうだい → キョウダイハ	
	音韻的誤読（発音上の変化はあるが、意味の変化はあまり生じない誤り）	文字の音を別の発音で読んだ場合。ただし、長音化（きょうだい→キョウダイ、等）は誤答としない。	あさになったら → アサンナッタラ
			おきなきゃ → オキナキヤ
			じゅっぴき → ジッピキ
つまり読み（音読スピードの遅さやリズムの不自然さ）	語中に不自然な間を入れて読む場合。	おきなきゃいけないの → オキナ・キヤイケナイノ	
	1文字ずつ区切って伝い読みをした場合。	おとうさん → オ・ト・ウ・サ・ン	
自己修正	なし	誤読の誤りを正しく修正できた場合。	げんきなこは → ゲンキハ……ゲンキナコハ
		一応正しく読めたが、一層上手に読もうとして、同じ語を繰り返した場合。	14ひき → ジュウヨン・ヒキ……ジュウヨンヒキ
語頭反復	なし	単語の語頭の文字の1つ又は幾つかを、反復的に読みなおした場合。	でっかい → デッ・デッカイ

(2) 結果及び考察

① 音読時間

行別音読時間・全文音読時間・総合音読時間の M（平均値）と SD，及び M+1.5SD [平均値+1.5SD]，M+2.0SD [平均値+2SD] の値は表3に示した通りである。いずれの音読時間に関しても [平均値+2SD] 以上の値を平均からの逸脱状態を示す規準（以下，規準値），[平均値+1.5SD] 以上～ [平均値+2SD] 未満の値を境界的な状態を示す規準（以下，境界値）と見なすことにした。また，表3から分かる通り，課題①・②・③の全文音読時間と課題①～③を総計した総合音読時間の測定誤差は，全行合計・全文通読のいずれにおいても平均値は1sec未滿でSDも極めて小さかった。従って，ストップウォッチによる音読時間の計測には信頼性のあることが確かめられた。

行別音読時間の結果から，課題①・②・③のいずれの行（課題①・②：I～VII，課題③：I～VI）においても，平均値は大方2～3sec以内であり，SDも極めて小さいことが確かめられた。課題③のIV行目でのみ，平均値が5sec以上という比較的長い時間になったが，平均値に比べるとSDは相対的に小さく，測定値は密集していた。課題③のIV行目には拗音を含む長い文節が含まれていたため（表1），音読のつまづきが生じやすかったのだと考えられた。従って，課題③のIV行目を例外として，健常児群は大半の行を流暢に読むことができたと言える。規準値は2secから5secの範囲内であり，課題③のIV行目でのみ9sec程度となった。

全文音読時間の結果から，課題①・②では全行合計・全文通読ともに，平均値は15secから17secの範囲内であり，SDも小さいことが確かめられた。課題③では全行合計・全文通読ともに，平均値は18sec以上になったが，平均値に比べるとSDは相対的に小さく，測定値は密集していた。課題③は81文字で構成され3課題中最も字数が多かったことと，拗音を含む長い文節が含まれていたことにより（表1），課題①・②より音読に時間を要したのだと考えられた。また，全行合計と全文通読の差異から，課題①～③のいずれにおいても差異の平均値は1sec程度でSDは極めて小さいことが確かめられた。従って，課題①・②に比べて課題③は幾分難易度が高かったと言える。ただし，いずれの課題でも全行合計と全文通読の差異がほとんど生じなかったことより，健常

表3 文章音読テスト規準表

行別音読時間規準表

課題	規準	行別音読時間 (単位: 1/100 sec)						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
課題①	M	0:02:11	0:02:09	0:02:28	0:01:46	0:01:49	0:02:49	0:03:08
	SD	0:00:27	0:00:17	0:00:23	0:00:44	0:00:43	0:00:49	0:00:30
	M+1.5SD	0:02:52	0:02:34	0:03:02	0:02:52	0:02:54	0:04:02	0:03:52
	M+2.0SD	0:03:05	0:02:43	0:03:14	0:03:14	0:03:16	0:04:27	0:04:07
課題②	M	0:02:54	0:01:53	0:02:15	0:02:48	0:01:43	0:01:31	0:02:23
	SD	0:00:57	0:00:39	0:00:46	0:00:56	0:00:33	0:00:27	0:00:26
	M+1.5SD	0:04:20	0:02:52	0:03:24	0:04:11	0:02:34	0:02:11	0:03:02
	M+2.0SD	0:04:49	0:03:11	0:03:47	0:04:39	0:02:50	0:02:24	0:03:16
課題③	M	0:02:52	0:03:30	0:01:28	0:05:11	0:03:25	0:02:17	
	SD	0:00:48	0:00:48	0:00:30	0:01:59	0:01:06	0:00:30	
	M+1.5SD	0:04:04	0:04:42	0:02:12	0:08:09	0:05:05	0:03:02	
	M+2.0SD	0:04:28	0:05:06	0:02:27	0:09:08	0:05:38	0:03:17	

全文音読時間規準表

課題	規準	全行合計 (単位: 1/100 sec)		全文通読 (単位: 1/100 sec)		差異
		音読時間	測定誤差	音読時間	測定誤差	
課題①	M	0:16:19	0:00:33	0:17:34	0:00:23	0:01:15
	SD	0:02:17	0:00:48	0:02:15	0:00:34	0:00:38
	M+1.5SD	0:19:45		0:20:57		0:02:13
	M+2.0SD	0:20:54		0:22:05		0:02:32
課題②	M	0:15:28	0:00:21	0:16:35	0:00:15	0:01:08
	SD	0:03:04	0:00:14	0:03:14	0:00:10	0:00:54
	M+1.5SD	0:20:04		0:21:27		0:02:28
	M+2.0SD	0:21:36		0:23:04		0:02:55
課題③	M	0:18:43	0:00:17	0:19:50	0:00:14	0:01:07
	SD	0:04:09	0:00:10	0:04:07	0:00:12	0:00:45
	M+1.5SD	0:24:57		0:26:01		0:02:14
	M+2.0SD	0:27:02		0:28:04		0:02:37

総合音読時間規準表

課題	規準	全行合計 (単位: 1/100 sec)		全文通読 (単位: 1/100 sec)		差異
		音読時間	測定誤差	音読時間	測定誤差	
課題①~③	M	0:50:30	0:00:41	0:54:00	0:00:43	0:03:30
	SD	0:07:46	0:00:40	0:08:01	0:00:39	0:01:20
	M+1.5SD	1:02:10		1:06:01		0:05:30
	M+2.0SD	1:06:03		1:10:01		0:06:10

誤読規準表

課題	規準	カテゴリ別平均誤読数 [Σ]			
		読みとばし	読み誤り	自己修正	語頭反復
課題①~③	M	0.12 [6]	0.67 [34]	0.37 [19]	0.31 [16]
	SD	0.33	0.95	0.63	0.55
	M+1.5SD	0.61	2.09	1.32	1.13
	M+2.0SD	0.77	2.57	1.63	1.41
課題	規準	サブカテゴリ別読み誤り出現率 (a・b・c/Σ)			
課題①~③	出現数	20	9	5	34
	%	0.59	0.26	0.15	

児群は行間の間をほとんど空けず、行から行へとスムーズに読み進めてゆくことができたと言うことができる。課題①・②の規準値は20sec から23sec の範囲内であり、課題③の規準値は27～28sec になった。

総合音読時間の結果から、全行合計、全文通読ともに、平均値は50sec 程度でSD は7～8 sec であることが確かめられた。従って、文章音読課題は、レポート形成・教示・課題間の休憩を含めても5分以内で実施できる手軽な課題だと言える。

② 誤読数

課題①～③を通じて生じたカテゴリー別のΣ(誤読の総数)とM(平均誤読数)、SD、及びM+1.5SD [平均誤読数+1.5SD]、M+2.0SD [平均誤読数+2SD]の値は表3に示した通りである。誤読数に関しても、音読時間と同様に [平均誤読数+2SD] 以上の値を平均からの逸脱状態を示す規準(以下、規準値)、[平均誤読数+1.5SD] 以上～ [平均誤読数+2SD] 未満の値を境界的な状態を示す規準(以下、境界値)と見なすことにした。

カテゴリー別誤読数の結果から、「読みとばし」「読み誤り」「自己修正」「語頭反復」のいずれのカテゴリーにおいても、平均誤読数は1文字以内であることが確かめられた。健常児群では誤読は全般的に少なかったと言えるが、「読み誤り」の平均誤読数は0.67で、他のカテゴリーに比して誤読が相対的に多かった。以下、「自己修正」0.37、「語頭反復」0.31、「読みとばし」0.12の順に少なくなった。サブカテゴリー別読み誤り出現率の結果から、「読み誤り」の中では「意味的誤読」が最も多く、読み誤り出現率59%であることが確かめられた。以下、「音韻的誤読」26%、「つまり読み」15%の順に少なくなった。従って、健常児群では誤読は全般的に少ないが、漢字の使用されていない仮名分かち書きの絵本でも「読み誤り」が幾分生起し、「意味的誤読」が「音韻的誤読」や「つまり読み」よりも多く生起する傾向があると言える。カテゴリー別の基準値は「読みとばし」0.77文字、「読み誤り」2.57文字、「自己修正」1.63文字、「語頭反復」1.41文字になった。

3. 研究Ⅱ 読み困難のアセスメント

(1) 方法

① 対象事例

小学校2学年の児童(A児)。乳児期の運動発達に遅れはなかったが、幼児期の言葉の発達にはやや遅れが認められた。就学指導時の検査結果では、言語性IQに軽度知的障害と同様な水準の遅滞が見られたが、動作性IQには遅れは認められず平均的な結果であったため、小学校の通常学級に就学することにした。しかし、落ち着きのなさが目立ったため、就学後に医療機関を受診したところADHDの診断を受けた。

2学年になってからも、多動や注意の持続の困難等、行動面での問題が目についたが、それと同時に学習面でのつまずきが著しくなり、授業についていくのが困難な状況になった。そこで、学習困難の原因となっている認知特性についてのアセスメントを求めて、保護者がA児を連れて筆者のもとへ来談した。保護者による主訴は、学習のつまずきが一層深刻になり、学年が進むにつれて情緒的な問題を派生するようになる事が心配なため、どのような認知特性に問題があるのかについて知りたいとのことであった。

② 検査用具

A児の認知特性についてのアセスメントを行うために、テストバッテリーを構成して各種の心理検査を用意した。バッテリーに含めた検査は、LD児診断のためのスクリーニングテスト(PRS)、カウフマン心理教育アセスメントバッテリー(K-ABC)、絵画語い発達検査(PVT)、フロスティック視知覚発達検査(DTVP)、グッドイナフ人物画知能検査(DAM)、ベンダーゲシュタルトテスト(BGT)である。

さらに、A児における読み困難の実態について詳細なアセスメントを行うために、研究Iで作成した文章音読課題の課題①を用意した。課題②は片仮名表記と特殊音節表記を多く含んでいたため、言語性知能の発達に遅れのあるA児にとっては難易度が高いと予想され、課題③は文字数が多く、健常児群にとっても読みにくい部分を含んでいたことから、注意が持続しにくいA児には、やはり難易度が高いと予想されたためである。

③ 実施手続

月に1セッションないしは2セッション、プレールームへ母子来談することを原則にした(1セッション約1時間)。セッション構成は、プレールームでの自由遊び約10分、アセスメント約50分を原則としたが、レポート形成が必要な折には自由遊びの時間を長くとり、アセスメントに長時間を要する折にはセッションの時間を延長する等、柔軟に対応することにした。自由遊びとアセスメント中のA児の様子については、適宜行動観察を行

って記録に残した。

アセスメントにおいては各種心理検査を先に行うことにし（セッション1～6）、検査をすべて終えた後に文章音読課題を行うことにした（セッション7）。プレールームの一角をパーテーションで仕切って、集中しやすい検査コーナーを設定して大机に筆者とA児が向き合っすわり、筆者が各種心理検査と音読課題を実施した。各種心理検査の実施に際しては、マニュアルに沿った標準的な手続きを用いるが、A児の注意の被転導性が高じて集中が困難になった折には、A児のペースに合わせて適宜小休止を入れながら進めてゆくことを許容した。文章音読課題の実施に際しては、課題を行う前にA児をリラックスさせるための運動遊びを入れたが、その他の手続きは研究Iの健常児群と同様である。

(2) 結果及び考察

① 行動観察

自由遊びの時間には、遊びを次々と変えてゆき、全般的に落ち着きのなさが目についた。自由遊びの場面から検査コーナーへの導入も難しかったが、時計を見せながら、「〇〇分たったらお勉強」と約束をすると、比較的スムーズに検査コーナーへの移動ができた。アセスメントの実施中には、注意の持続時間が短く、10分ほど検査を行うと、体をくねらしたり、床に寝そべったりして落ち着かなくなった。筆者や保護者がひざに抱きかかえながら行くと、しばらくは持続したが、我慢できなくなると全身に力を入れて、筆者や保護者の手をふりほどこうとした。しかし、じっと座っている事を強要せず、A児のペースに合わせて行くと、検査を続行することが可能であった。

② 各種心理検査

PRSの総合判定結果から、A児はLDサスペクトであることが確かめられた。聴覚的理解と記憶・話しことば・オリエンテーション・運動能力・社会的行動の領域ごとに、A児の評定値と学年相当を表す平均的な評定値との比較を行ったところ、話しことばの評定値はほぼ平均的であったが、他の領域の評定値は全般的に低いこと、特に聴覚的理解と記憶の評定値は極めて低いことが分かった。

K-ABCの結果から、認知処理過程尺度の標準得点は境界域であるが、平均域に近い水準であることが確かめられた。しかし同時処理尺度の標準得点が平均的であったのに対して、継次処理尺度の標準得点は境界域で、知的障害とのカットオフポイントに近い結果を示し、同時処理優位・継次処理劣位のディスレパシーが顕著であることが分かった。習得度尺度の標準得点はカットオフポイント未満であることが確かめられた。またプロフィール分析を行った結果、教師による指示を十分に理解できなかったことから、聴覚的な短期記憶の弱さ（〇W：数唱W・語の配列-）が支持され、学年相当の語彙獲得ができていなかったことから、初期言語発達の弱さ（△W：絵の統合±・語の配列-・なぞなぞ±・ことばの読み-）が支持された。また、PVTの結果からも、語い年齢に明らかな遅れがあり、評価点はカットオフポイント未満であることが分かった。

DTVP・DAM・BGTの結果から、DAMのIQは平均的であったのに対して、DTVPの知覚指数（PQ）はカットオフポイント未満であることが確かめられた。BGTの失点も多く、失点の相当年齢を生活年齢（CA）で除してIQ相当値を求めたところ、ほぼ境界域であることが分かった。

③ 音読時間

文章音読課題の課題①における音読時間の測定結果は図1に示した通りである。左図に行別音読時間の結果を、右図に全文音読時間の結果を表示した。▲の実線のグラフは健常児群17名の音読時間の平均値、×の点線のグラフは[平均値+2SD]の規準値、●の実線のグラフはA児の音読時間の測定値である。

A児の行別音読時間の測定値はすべて規準値を超え、特にⅢ・Ⅴ・Ⅶ行で規準値を大幅に超えたことが確かめられた。テープ起こしの記録を確かめたところ、Ⅲ行目とⅤ行目では拗音部でのつまり読み（例、きょうだい→キョー・ウ・ダイ）や自己修正（例、じゅうよん→ジュウイ・・ヨン：数字をジュウイチと読みかけてヨンに修正）が生じたために行別音読時間が長くなったこと、Ⅶ行目では行の文字数が多かったため、1文字ずつの音読の遅さが累積して行別音読時間が長くなったことが分かった。さらに、Ⅲ・Ⅴ・Ⅶのいずれの行でも、誤読とは言えないが発音の長音化（例、みんなで→ミウン・ナデ）が頻繁に生じたために、音読に時間を要したことが分かった。

全文音読時間の測定値もすべて規準値を超え、全行合計では健常児群の平均値の3倍近く、全文通読では健常児群の平均値の3倍以上の時間を要したことが確かめられた。特に全行合計と全文通読の時間の差異が大きく、健常児群の平均値の約7倍の差異が生じたことが確かめられた。

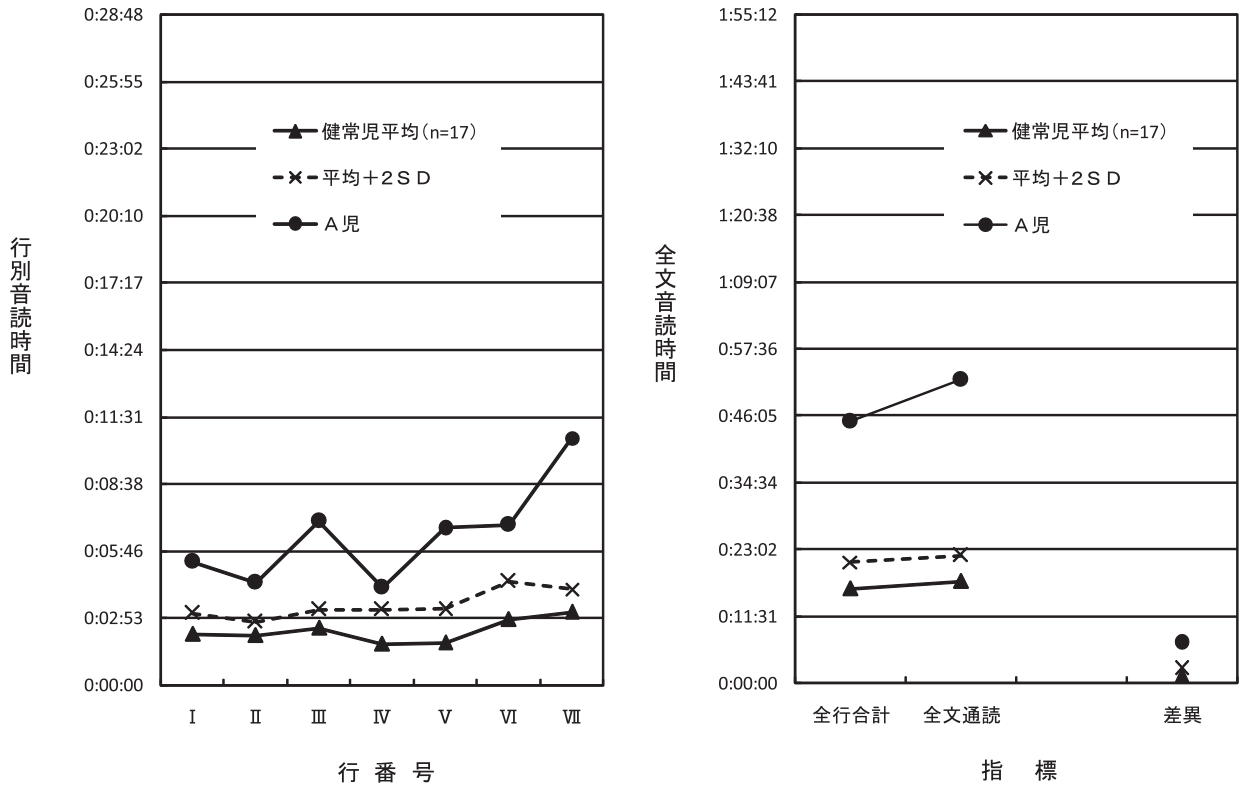


図1 文章音読課題の結果 (音読時間)

④ 誤読数

文章音読課題の誤読数の測定結果は図2に示した通りである。健常児群では誤読数が極めて少なかったため、A児の課題①における誤読数を健常児群の課題①～③を込みにした平均誤読数と比較対照することにした。左図にはカテゴリー別の誤読数を表示した。▲の実線のグラフは健常児群の平均誤読数、×の点線のグラフは[平均誤読数+2SD]の規準値、●の実線のグラフはA児の誤読数である。右図にサブカテゴリー別の読み誤り出現率を表示した。▲の実線のグラフは健常児群の読み誤り出現率、●の実線のグラフはA児の読み誤り出現率である。

A児のカテゴリー別誤読数に関しては、読みとぼしと自己修正はほぼ規準値に相当する数になったが、読み誤りは規準値をはるかに超え、健常児群の平均誤読数の19倍以上の数になったことが確かめられた。語頭反復は生じなかった。サブカテゴリー別の読み誤り出現率に関しては、健常児群では意味的誤読の出現率が最も多く、音韻的誤読・つまり読みの順に少なくなったのに対して、A児の結果は逆の傾向を示し、つまり読みの出現率が最も多くなり、意味的誤読や音韻的誤読の出現率は少なかったことが確かめられた。

⑤ アセスメントの総合所見

行動観察の結果から、A児はADHDの典型的な行動特性を示す児童であり、不注意の問題だけでなく、多動性と衝動性の問題も併せ持つことが確かめられた。

一方、各種心理検査の結果に、同時処理優位・継次処理劣位のディスレパシー、聴覚的理解と記憶の評定値の低さ、聴覚的短期記憶の弱さを示すプロフィールが認められたことから、継次処理の弱さと聴覚的な作動記憶の弱さという読み困難の基本的な認知特性を有していることが確かめられた (Kaufman & Kaufman, 1983 松原・藤田・前川・石隈編訳, 1993: Thomson, 2009)。

さらに、文章音読課題の行別音読時間の結果に、拗音部での誤読や発音の長音化の生じやすさが認められ、全文音読時間の結果から、文章を読むのに規準値を大きく超える長い時間を要することが分かった。また、誤読数の結果においても、規準値をはるかに超える読み誤りが生じ、特につまり読みが極めて多く出現したことが分かった。従って、文字と音との対応関係を表す音韻表象が乏しく、1文字ずつを拾い読みする際に、文字を音に変換する認知的な操作を流暢に実行することが困難であるという読み困難に固有の認知特性を有していると推察された (Snowling, 2000 加藤・宇野監訳, 2008)。例えば、拗音の読みにくさは、2文字で1モーラの音を表すという文字——音の対応規則を意識しにくいという音韻表象の乏しさを示唆し、音読の全般的な遅さとつまり

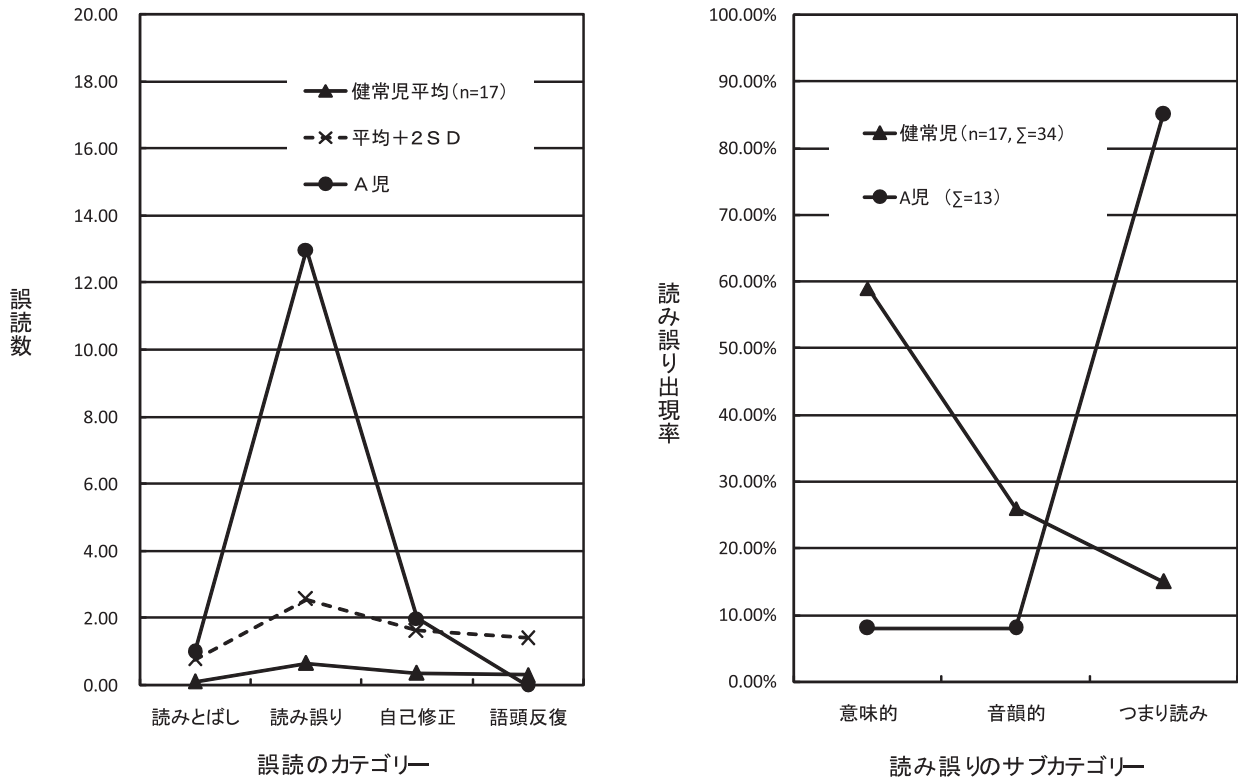


図2 文章音読課題の結果（誤読数）

読みの多さは、文字を音韻に対応させながら発話を行う認知的な操作のスピードとリズムに問題があることを示唆しているのである。

なお、A児は同時処理が優位で視覚的処理には長けていたにも関わらず、動作性の各種検査 (DTVP・DAM・BGT) の結果では出来・不出来の差が激しかった。さらに、全文音読時間の全行合計と全文通読の差異は行間の長さの長さを反映しているため、差異が大きいという結果から、行頭での読みづまりが多いことが確かめられた。これらの結果は、複数の課題や複数の文へ注意資源を持続的に投入することが困難で、場合に応じて適切な処理が出来たり出来なかったりする状態を示しているため、注意とプランニングに関する実行機能の困難性というADHDに固有の認知特性を表していると考えられた (前川・岡崎, 2008)。

4. 全般的考察

ADHD児は不注意・多動性・衝動性という行動上の問題から二次的に種々の学習困難を呈するようになることが知られているが、A児の場合はADHDにおける一般的な学習困難とは異なり、読み困難に固有の認知特性を併せもっていることが確かめられた。従って、ADHDと読み困難が併存する事例であると推察できる。

読み困難の発生率についての報告には、調査が実施された言語圏や典拠にした公的データベースの違いに応じて、1%未満から20%までのばらつきがあるとされている (細川, 2010)。さらに、ADHDと読み困難の併存率の報告に関しては、10%から90%までという様々な調査結果があり、より一層一貫性を欠くことが知られている (内山, 2008)。しかし、近年では日本においても読み困難に関する理解が深まり、小児科でADHDの診断を受けた小学校2学年から6学年までの児童19名の内、9名の児童で読み困難の併存が認められ、併存率は47.4%の高い値を示したと報告されている (中島・公文・山下, 2010)。近年に至るまで、ADHDは行動障害であるので、広汎性発達障害と同様に行動面での支援が重要だとされてきたが、ADHDと読み困難との併存率の高さを考慮すると、読みに関する学習面での支援を必要に応じて提供できる体制を作ることがより一層重要だと言える。特に、道徳性の高い物語を教材に用いて、登場人物の心情理解や道徳的な価値判断の指導を行う場合などに、読みに関する学習面での支援を併用することが望まれるのである。

本研究の結果から、ADHDにおいても各種心理検査で継次処理の弱さや聴覚的な作動記憶の弱さなど読み困難の基本的な認知特性が認められた場合には、さらに、文章音読課題を作成・実施して、読み困難に固有の認知

特性が認められるか否かを確認する必要があると言える。対象児の状態（年齢・知的発達・興味・関心、等）に応じて最も適した読み物を選択し、通常学級の健常児群の規準を確かめ、対象児の音読と健常児群の音読を比較するだけで有益な情報が得られるため、文章音読課題は最も手軽に実施できるスクリーニング課題だと言える。課題を通じて、音韻表象の乏しさ・文字——音変換の困難性等、読み困難に固有の認知特性を有することが確かめられた場合には、保護者への説明を行った上で、標準化された検査を用いて読み困難のアセスメントを実施し、対象児のニーズに合った学習支援につなげてゆくことが望ましいと結論できるのである。

引用文献

- Carle, E. (1970) *Pancakes, Pancakes!*. Knopf. (カール, E. (作) ビナード, A. (訳) (2009) ホットケーキできあがり!. 偕成社.)
- 細川徹 (2010) 疫学, 稲垣真澄 (編) 特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン——わかりやすい診断手順と支援の実際——. 診断と治療社, 34–37.
- 稲垣真澄・小林朋佳・小池敏英・小枝達也・若宮英司 (2010) 診断手順, 稲垣真澄 (編) 特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン——わかりやすい診断手順と支援の実際——. 診断と治療社, 2–23.
- いわむらかずお (1982) ブッククラブ国際版絵本2000——よるのともだち——. 至光社.
- いわむらかずお (1986) 14ひきのびくにつく. 童心社.
- Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L. (1983) *Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)*. American Guidance Service, Inc. (カウフマン, A.S. &カウフマン, N.L. 松原達哉・藤田和弘・前川久男・石隈利紀 (編訳) (1993) *K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリー——解釈マニュアル——*. 丸善メイツ, 175–185.)
- 前川久男・岡崎慎治 (2008) 認知能力についての診断, 齊藤万比古・渡部京太 (編) 注意欠如・多動性障害——ADHD——の診断・治療ガイドライン. じほう, 76–83.
- 中島範子・公文真由美・山下裕史朗 (2010) ADHD 合併例の特徴とその支援, 稲垣真澄 (編) 特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン——わかりやすい診断手順と支援の実際——. 診断と治療社, 67–72.
- Snowling, M.J. (2000) *Dyslexia*. 2nd ed. Blackwell Publishing, 29–61. (スノウリング, M.J. 加藤醇子・宇野彰 (監訳) (2008) *ディスレクシア——読み書きのLD 親と専門家のためのガイド——*. 東京書籍, 51–88.)
- Thomson, M. (2009) *The Psychology of Dyslexia: A handbook for teachers*. 2nd ed. John Wiley & Sons Ltd, 165–178.
- 内山登紀夫 (2008) 発達障害群 (学習障害, 運動能力障害, 広汎性発達障害), 齊藤万比古・渡部京太 (編) 注意欠如・多動性障害——ADHD——の診断・治療ガイドライン. じほう, 130–135.
- 宇野彰・春原則子・金子真人・Wydell, T.N. (2006) 小学生の読み書きスクリーニング検査——発達性読み書き障害 (発達性 dyslexia) 検出のために——. インテルナ出版.

Psychological Assessment of Reading Difficulties

— A Case Study on a Child with ADHD —

SHIMADA Yasuhito

2 studies were presented in this investigation to examine the psychological traits of Reading Difficulties.

The purpose of study 1 was to make the norms in Oral Tasks on Prose Reading. Participants were 17 first grade pupils in elementary school. They were asked to perform oral reading of three proses constructed by 6 or 7 sentences respectively. First kind of norms was made by measuring their mean and SD score of reading time (the time to read each sentences, the time to read each proses, total time to read all three proses). Second kind of norms was made by analyzing the numbers and contents of their misreading.

The purpose of study 2 was to examine the psychological traits of a child with ADHD. After I assessed him by standard test battery (PRS, K-ABC, PVT, DTVP, DAM, BGT), I examined his traits of Reading Difficulties by Oral Tasks on Prose Reading. The results of test battery showed that he had fundamental traits of Reading Difficulties (weakness of successive processing or auditory working memory) and the results of Oral Tasks on Prose Reading showed that he had also specific traits of Reading Difficulties (weakness of phonological awareness or decoding function from letter to sound).

These results showed the possibilities the child with ADHD also had Reading Difficulties. So it was concluded that making and using Oral Tasks on Prose Reading became effective screening method to find the children with Reading Difficulties or the children with ADHD plus Reading Difficulties.