

仮名の読み困難が読書力の発達に及ぼす影響

島田 恭 仁

(キーワード：平仮名・読み困難・読書力の発達)

1. 緒 言

読書力の発達につまずきを早期に発見するために、近年、多くのスクリーニング検査が開発された。例えば「小学生の読み書きスクリーニング検査 (STRAW)」「日本版レーザン色彩マトリックス検査 (RCPM)」「LDI-R-LD 判断のための調査票 - (LDI-R)」「PVT-R 絵画語い発達検査 (PVT-R)」などは、比較的实施方法が容易であることが利して、特別支援教育の実践の場においても児童の読書力のアセスメントに広く利用されるようになってきている。なお、本研究においては読書力という用語を読み技能と書字技能を含む広汎な読み書き技能として捉えることにする。

STRAW は平仮名・片仮名・漢字の読書力を測定する検査であり、一般知能の測定尺度とされる RCPM と併用することで、読み困難・書字困難の早期発見に役立つ。LDI-R は教師の評定に基づいて、聞く・話す・読む・書く等の基礎的な読書力を測定する検査であり、様々な学習困難の早期発見に役立ち、PVT-R は読書力の基本となる語いの獲得状態を測定する検査で、コミュニケーション困難の早期発見に役立つ。従って、近年では小学校の低学年時でも、読み困難や書字困難の可能性を指摘される児童が増加している現状である。

小学校低学年時に読み困難が認められた児童の読書力の発達についての調査研究としては、コネチカット縦断研究が知られている (Shaywitz, 2003 藤田訳・加藤監, 2006)。入学後に読み困難なしと判断された児童を読み健常群、読み困難ありと判断された児童を読み困難群とし、両群の児童の読書力の伸びを確かめるために、長期間に渡る縦断的な発達研究が実施された。その結果、両群ともに読書力の向上は認められたが、何年経過しても群間に一定の読書力の差が生じ、読み困難児の読書力の発達水準が健常児に追いつくことはなかったと報告されている。また、低学年時に読み困難が認められた児童の指導効果についての調査研究としては、RTI (Response to Instruction) に関する研究が知られている (Vaughn, Linan-Thompson, & Hickman, 2003)。小学校2学年の初期に読み困難ありと判断された児童45名に対して、読み困難の改善に有効とされる補充指導を実施して、10週ごとに読書力の伸びを確かめた。その結果、45名中11名の読み困難児は、30週を経過してもなお十分な読書力の向上が認められず、読み健常児に追いつくことはできなかったと報告された。これらの研究知見から、低学年時の読み困難と読書力の発達との関連について、今後さらに研究を重ねてゆく必要があると考えられた。

そこで、本研究の調査Ⅰにおいては、1学年末に筆者が文章音読課題 (島田, 2012, 2013) を実施した児童を対象にして、2学年末における読書力の発達状態を調べる追跡調査を行うことにした。調査には LDI-R と教研式全国標準読書力診断検査 - 小学校低学年用 - (以下、読書力診断検査) を用いた。調査Ⅱにおいては、学力のアセスメントを求めて筆者の元に来談した事例を対象にして、1学年末に読み困難のアセスメントを実施し、2学年末に読書力についての追跡調査を行うことにした。読み困難のアセスメントには各種検査と文章音読課題を用いた。追跡調査には STRAW と自作の平仮名読み書きテスト (以下、平仮名テスト) を用いた。これらの調査を通じて、1学年時の平仮名の読み困難と2学年時の読書力の発達状態との関連について検討することが本研究の目的である。

なお、文章音読課題とは絵本を活用して筆者が試作した課題であり、6～7行の文章を印字した音読カードを児童に3枚 (課題①～③) 提示して音読させる。文はすべて仮名分ち書きで表記し、3課題を連続して音読すると、20行・54文節・216文字読むことになる。参加児童個々人の総合音読時間 (全行合計・全文通読・差異) と総合誤読数 (読みとばし・読み誤り・自己修正・語頭反復) の測定が行えるとともに、音読時間規準表と誤読規準表に基づいて音読の遅さや誤読の多さの判定を行うことができる。全行合計は各行を読む時間を計測して20行分合計した音読時間であり、全文通読は各課題の文章を読む時間を計測して3課題分合計した音読時間であ

る。差異は[全文通読-全行合計]の時間差で、行間の移行に要した時間を表す。一方、読みとばしは「単語とび・文字ぬけ・DK」の数を、読み誤りは「意味的誤読・音韻的誤読・つまり読み」の数を、自己修正は「修正・同語反復」の数を、語頭反復は「語頭反復」のみの数を、各々3課題分合計した誤読数である。

文章音読課題の実施法・集計法・結果の解釈法は島田(2012, 2013)に準拠したが、調査Iにおいてのみ、他の検査との相関係数を求める必要があったため、参加児童が1学年時に受けた文章音読課題の結果を元に本研究独自の得点化を行った。

2. 調査I 仮名の音読特性と読書力の発達

(1) 方 法

① 参加児童

1学年時に文章音読課題作成研究に参加した児童に、本調査への参加を依頼した。本調査の実施時期はこれらの児童が2学年の学年末に達した時期であり、全員1学年時と同じ学校の複数の通常学級に分散して在籍していた。特別な教育的支援を受けている児童はいなかった。

本調査においては、読む・書くに関する基礎的な読書力の発達水準を調べるLDI-Rによるアセスメントと、読字力・語い力・文法力・読解鑑賞力に関する個々の読書力の発達水準及び読書力の全般的な発達水準を調べる読書力診断検査によるアセスメントを実施した。LDI-Rの評定は17名(男子9名, 女子8名:平均CA8歳4ヶ月, SD4.04ヶ月)が受け、読書力診断検査は15名(男子8名, 女子7名:平均CA8歳4ヶ月, SD3.83ヶ月)が受けた。なお、本調査は学校関係者から児童の参加に関する承諾を受けた上で実施した。

② 用 具

LDI-R実施のために検査手引と記録用紙を用意し、記録用紙から本調査に使用するページのみを複写して、A4版3枚綴りの教師評定用冊子にした。1枚目は実施の仕方についての説明、2枚目は読みの評定用紙、3枚目は書きの評定用紙である。教師評定用冊子は17部用意した。読書力診断検査実施のために検査手引と検査用紙を用意した。読書力診断検査は2学年の全児童に実施する必要があったため、検査用紙は全部で32部用意した。その他、ストップウォッチ、板書のためのチョークを用意した。

③ 実施手続

LDI-Rによるアセスメントは、筆者が2学年の各クラスの学級担任にLDI-Rの評定を依頼して行った。はじめに学級担任と面話し評定方法についての説明を行った。特に、日常の学習場で読む・書くの領域の質問項目に記載された状態がどの程度認められるかについて、「1:ない」「2:まれにある」「3:ときどきある」「4:よくある」の4件法で評定を行うことを強調した。その後、用意した教師評定用冊子を各クラスの学級担任に必要部数手渡し、読む・書くの領域ごとに参加児童の現在の実態をできるだけ正確に評定するように依頼した。教師評定用冊子の回収は約2週間後に行うことにし、落ち着いて評定できるように配慮した。

読書力診断検査によるアセスメントは、筆者が2学年の各教室で集団検査を実施して行った。学校側から2学年全児童の検査をして欲しいという要望があったため、本調査の参加児童のみを取り出すことはせず、クラス単位で全員に一斉に行うことにした。はじめに検査手引に従って全般的な注意を与え、特に、時間制限があるため、できるだけ速く回答することを強調した。その後、用意した検査用紙をひとり1部ずつ配布し、読字力・語い力・文法力・読解鑑賞力の領域ごとに、板書で回答法の説明をしながら検査を実施した。各領域の検査時間はストップウォッチで計時し、説明を含めて約45分で検査を終えた。検査用紙の回収は終了後直ちに行った。採点も筆者が行い2学年全児童の結果を学校へ報告したが、本調査においては参加児童15名分のみを分析した。

(2) 結果及び考察

① 得点化

本調査において実施したLDI-R及び読書力診断検査の結果と、1学年時に実施した文章音読課題の結果との相関関係を調べるために、各々のアセスメント結果の得点化を行った。

LDI-Rについては、各質問項目に対する学級担任の評定値を粗点として扱い、読む・書くの領域別に粗点合計を求めて得点とみなすことにした。得点が高いほど基礎的な読書力における発達のつまずきが大きいことを表す。読書力診断検査については、読字力・語い力・文法力・読解鑑賞力の領域別の5段階評価点と読書力偏差値(RSS)とを求めて、得点とみなすことにした。5段階評価点とRSSが低いほど個々の読書力や全般的な読書

力における発達のつまずきが大きいことを表す。

文章音読課題については、参加児童個人ごとの総合音読時間（全行合計・全文通読・差異）と総合誤読数（読みとばし・読み誤り・自己修正・語頭反復）を利用することにした。総合音読時間に関しては、参加児童全員の平均値と標準偏差に基づいて、個人ごとの全行合計・全文通読・差異を「1：-1SD未満」「2：-1SD以上～平均値未満」「3：平均値以上～+1SD未満」「4：+1SD以上」の4段階値に換算して得点化を行った。得点が高いほど音読が遅いことを表す。総合誤読数に関しては、個人ごとの読みとばし・読み誤り・自己修正・語頭反復の数を「誤読総数（全部の誤読の合計数）」「読み誤り（読み誤りのみの出現数）」「自己修正等（読みとばし・自己修正・語頭反復の合計数）」に整理して、これらの3つの誤読数を得点とみなすことにした。得点が高いほど誤読が多いことを表す。

② LDI-R と文章音読課題との相関

LDI-R と文章音読課題との相関係数並びに検定結果は表1に示した通りである。

表1 LDI-R と音読時間及び誤読数との相関

| 1 学年時 | | 文章音読課題 | | | | | |
|-----------------|----|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | | 総合音読時間 | | | 総合誤読数 | | |
| 2 学年時 | | 全行合計 | 全文通読 | 差 異 | 誤読総数 | 読み誤り | 自己修正等 |
| LDI-R N = 17 | 読む | 0.393 (ns) | 0.393 (ns) | 0.143 (ns) | 0.766 (**) | 0.686 (**) | 0.664 (**) |
| | 書く | 0.268 (ns) | 0.268 (ns) | 0.155 (ns) | 0.641 (**) | 0.570 (*) | 0.559 (*) |

(**) p<.01 (*) p<.05

領域別得点と総合音読時間との相関に関して、2（読む・書く）×3（全行合計・全文通読・差異）の6通りの相関係数を算出し検定を行った結果、いずれの相関係数も有意でないことが確かめられた。相関が認められなかった原因は、LDI-Rの質問項目の多くが読み誤りや書き誤りについて問う項目であり、音読や書字の流暢性について問う項目はわずかであったためである。LDI-Rの評定を行う際に、教師は主に児童の誤読と誤書字に注目したため、音読や書字の遅速が結果に反映しにくかったのだと推察される。

領域別得点と総合誤読数との相関について、2（読む・書く）×3（誤読総数・読み誤り・自己修正等）の6通りの相関係数を算出し検定を行った結果、すべての相関係数が有意であり、中程度から強い水準の正相関を示すことが確かめられた。従って、2学年時に読む・書くに関する基礎的な読書力の発達が阻害されることと、1学年時に誤読の多さが目立ち、読み誤りや自己修正が多く見られたことには関連があると言える。

③ 読書力診断検査と文章音読課題との相関

読書力診断検査と文章音読課題との相関係数並びに検定結果は表2に示した通りである。

領域別得点と総合音読時間との相関に関して、4（読字力・語い力・文法力・読解鑑賞力）×3（全行合計・全文通読・差異）の12通りの相関係数を算出し検定を行った。その結果、[読字力・語い力・読解鑑賞力] × [全行合計・全文通読] の6つの相関係数が有意で、いずれも中程度から強い水準の負相関を示すことが確かめられた。従って、2学年時に読字力・語い力・読解鑑賞力に関する個々の読書力の発達が阻害されることと、1学年時に音読の遅さが目立ったことには関連があると言える。その他の相関係数は有意でなかった。

領域別得点と総合誤読数との相関について、4（読字力・語い力・文法力・読解鑑賞力）×3（誤読総数・読み誤り・自己修正等）の12通りの相関係数を算出し検定を行った。その結果、[読字力・語い力・読解鑑賞力] × [誤読総数]、[読字力] × [読み誤り]、[語い力・読解鑑賞力] × [自己修正等] の6つの相関係数が有意であり、いずれも中程度の負相関を示すことが確かめられた。従って、2学年時に読字力・語い力・読解鑑賞力に関する個々の読書力の発達が阻害されることと、1学年時に誤読の多さが目立ったことには関連があると言える。さらに、読字力のつまずきと読み誤りの多さ、語い力・読解鑑賞力のつまずきと自己修正等の多さは関連しやすいと言える。その他の相関係数は有意でなかった。

RSSと総合音読時間との相関に関して、1（RSS）×3（全行合計・全文通読・差異）の3通りの相関係数を算出し検定を行った結果、[RSS] × [全行合計・全文通読] の2つの相関係数が有意で、中程度の負相関を示すことが確かめられた。従って、2学年時に全般的な読書力の発達が阻害されることと、1学年時に音読の遅

表2 読書力診断検査と音読時間及び誤読数との相関

| | | 文章音読課題 | | | | | |
|-------------------------------|--------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | | 総合音読時間 | | | 総合誤読数 | | |
| 1 学年時 | | 全行合計 | 全文通読 | 差 異 | 誤読総数 | 読み誤り | 自己修正等 |
| 2 学年時 | | | | | | | |
| 読書力 診断 検査 N = 15 | 読字力 | -0.720 (**) | -0.720 (**) | -0.070 (ns) | -0.580 (*) | -0.545 (*) | -0.485 (†) |
| | 語い力 | -0.662 (**) | -0.662 (**) | -0.035 (ns) | -0.566 (*) | -0.437 (ns) | -0.553 (*) |
| | 文法力 | -0.214 (ns) | -0.214 (ns) | 0.168 (ns) | -0.113 (ns) | -0.211 (ns) | -0.008 (ns) |
| | 読解・鑑賞力 | -0.581 (*) | -0.581 (*) | 0.265 (ns) | -0.647 (**) | -0.419 (ns) | -0.698 (**) |
| | RSS | -0.659 (**) | -0.659 (**) | 0.072 (ns) | -0.528 (*) | -0.476 (†) | -0.458 (†) |

(**) p<.01 (*) p<.05 (†) p<.10

さが目立ったことには関連があると言える。その他の相関係数は有意でなかった。

RSSと総合誤読数との相関について、1 (RSS) × 3 (誤読総数・読み誤り・自己修正等) の3通りの相関係数を算出し検定を行った結果、[RSS] × [誤読総数] の1つの相関係数が有意で、中程度の負相関を示すことが確かめられた。従って、2学年時に全般的な読書力の発達に阻害されることと、1学年時に誤読の多さが目立ったことには関連があると言える。その他の相関係数は有意傾向であった。

④ 読書力の発達と仮名の音読特性との関連

上述の諸点より、2学年時の読む・書くに関する基礎的な読書力の発達、読字力・語い力・読解鑑賞力に関する個々の読書力の発達及び読書力全体の全般的な発達と、1学年時に認められた「音読が遅く、誤読が多い」という仮名の音読特性との間には、明らかな関連があると言える。特に、 $r=.70$ を越える有意でかつ強い相関が、読書力診断検査における[読字力] × [全行合計・全文通読]の相関係数と、LDI-Rにおける[読む] × [誤読総数]の相関係数に認められたため、読字力と音読の遅さは関連しやすく、読むことに関する基礎的な読書力と誤読の多さは関連しやすいと考えられた。

3. 調査Ⅱ 読み困難児の読書力の発達

(1) 方法

① 対象事例

小学校1学年の児童(A児)。就学前には大きな問題はなかったが、小学校入学後に「学習についてゆくことが難しい」「平仮名の音読ができず、泣きながら読んだりする」「長い文章になると、意味が分かりにくい」等の状態が長く続いたため、保護者が学力のアセスメントを求めて筆者のもとに来談した。学習困難がかなり目立ち始めている様子であったため、認知機能のアセスメントも含めた総合的アセスメントを実施することにした。1学年時のアセスメントは主に3学期に行った。また、A児は国・算を中心とした学習支援を特別支援学級で受けていたが、長期的な経過観察が必要であることを保護者に伝えたと、2学年の終わり頃に、筆者によるアセスメントを再度受けることにした。2学年時のアセスメントも主に3学期に行った。

② 用具

1学年時のアセスメントには、K-ABC, PVT-R, RCPM, STRAW, 文章音読課題、及び、平仮名テストを用いた。2学年時の読書力の発達状態を調べるための追跡調査には、STRAWと平仮名テストを用いた。但し、1学年用のSTRAWは平仮名の読書力のみを調べるため、音読と書取の課題ごとに1文字平仮名・単語平仮名の2問ずつ計4問を用いたが、2学年用のSTRAWでは平仮名だけでなく片仮名・漢字の読書力についても調べるため、課題ごとに1文字平仮名・1文字片仮名・単語平仮名・単語片仮名・単語漢字の5問ずつ計10問をすべて用いることにした。平仮名テストにも、音読課題と書取課題の2課題を含めた(課題ごとに清音・濁音・拗音・

濁拗音の4問ずつ計8問)。研究Iでは参加児童の読書力の発達状態を見るためにLDI-Rと読書力診断検査を使用した。LDI-Rには音読や書字の流暢性を問う項目があまり含まれていなかったこと、読書力診断検査には長文問題が含まれているため、検査への拒否感を強めさせる恐れがあったことなどから、本調査においてはSTRAWと平仮名テストを用いることにした。

平仮名テスト用の音読用紙と書取用紙は、A4版のコピー紙に5×10のマトリックス状に升目を印刷して作成した(1升は縦1.3cm×横1.5cm)。音読用紙は升目に平仮名を1文字ずつ印字した用紙であるが、問題ごとに字数が異なったため、清音問題はア行からワ行まで45文字を50音表通りに印字し、濁音問題はガ行からパ行まで25文字を5文字×5行で、拗音問題はキャ行からリャ行まで21文字を3文字×7行で、濁拗音問題はギャ行からピャ行まで15文字を3文字×5行で印字した。印字しない升目は空白のまま残した。また、A4版セント紙の中央に升目と同じ大きさの穴を1つあけた遮蔽板を作成した。音読課題を実施する際には遮蔽板を音読用紙に重ねてスライドさせ、中央の窓に文字が1つずつ順不同に現れるように工夫した。書取用紙は升目を空白のままにした用紙であり、清音・濁音・拗音・濁拗音のいずれの問題も同じ用紙を用いて、A児に筆記をさせた。

③ 実施手続

1学年時のアセスメントの実施手続は次の通りである。K-ABCについては、保護者の承諾を受けた上で、A児が就学時に受けた検査結果を本調査に利用した。PVT-R・RCPM・STRAWは検査手引に従って、また、文章音読課題は島田(2012, 2013)が考案した手続きに従って、筆者がA児に直接実施した。なお、音読時間と誤読数の逸脱を示す規準値は音読時間規準表と誤読規準表に示したM+2.0SDの値を用いることにした。

平仮名テストの音読課題は次のような手順で筆者がA児に直接実施した。①はじめに、清音問題の音読用紙に遮蔽板を重ねてA児の前に置く。②最初の文字をランダムに選んで遮蔽板の窓に提示し、A児に音読させる。音読用紙の文字には選択済みの印をつけて、再提示しないようにする。音読の正誤の採点をして白紙の用紙に記録するが、発音が多少不明瞭であっても正答と見なす。③2番目以降の文字についても、同じ方法を用いて音読させる。全部の文字の音読を終えた後、音読用紙と遮蔽板を筆者の手元に回収する。濁音問題・拗音問題・濁拗音問題についても①～③の手順で同様に行う。

書取課題は次のような手順で実施した。①書取用紙と鉛筆をA児の前に置く。②手元の清音問題の音読用紙から最初の文字をランダムに選んでA児に読み聞かせ、筆記させる。音読用紙の文字には選択済みの印をつけて、再度読み聞かせないようにする。③2番目以降の文字についても、同じ方法を用いて筆記させる。全部の文字の筆記を終えた後、書取用紙を筆者の手元に回収する。濁音問題・拗音問題・濁拗音問題についても①～③の手順で同様に行う。④書取課題が終了した後に各問題の書字の正誤を採点して書取用紙に記録するが、字くずれが生じていても判読可能であれば正答と見なす。

2学年時のアセスメントの実施手続は、平仮名テストについてもSTRAWについても1学年時と全く同じであったが、STRAWに関しては実施する問題数が多いため、検査に十分な時間がとれるように配慮した。アセスメントはプレールームにおいて筆者とA児とが1対1で行うことを原則とした。行動観察はプレールームで自由に遊んだり学習したりしながら行ったが、検査・課題・テストはプレールームの一角をパーテーションで仕切った検査コーナーの中でのみ行った。1セッションは60分とし、初めの15分間で行動観察を、その後の45分間で検査・課題・テストを実施した。A児の疲労や飽きを防ぐため、適宜、休憩や一般的な学習課題を入れながら行ったため、アセスメント(含、保護者面接)を終えるまでに1学年時には10セッション、2学年時には6セッションを要した。

(2) 結果及び考察

① 1学年時：行動観察及び各種心理検査

表3は、行動観察及び各種心理検査の結果に基づいてまとめたA児のアセスメントシートである。アセスメントシートへの結果の記載法及び各種心理検査の得点の解釈法は島田(2014, 2015)に準拠した。判断領域ごとのアセスメント結果は次の通りである。

領域I「知的発達(I-①)」: K-ABCの認知処理過程尺度の結果から、標準得点は境界域であることが分かったため、全般的な知的発達に遅れは見られないが、境界域の問題は有していると解釈できた。しかし、知的障害と同等な重篤な遅れは認められないという点で、LDの特性に適合すると判断した。

領域II「認知能力(II-①～②)」: K-ABCの結果から、同時処理は平均域であるのに対して継次処理と習得度は境界域であること、同時処理>継次処理、同時処理>習得度の差が統計的に有意であることが分かったため、

表3 アセスメント結果 (1学年時)

| 判断領域 | | 判断基準及び検査結果 | | | | A 児の実態及び関連情報 | 適否 | |
|----------|----------------|--|---------------|---------------|---------------|---|----|---------------|
| I | 知的発達 | K-ABC の認知処理過程尺度が境界域以上であること。 | | | | K-ABC 認知処理過程尺度の標準得点は境界域であることが分かった。 | ○ | |
| | | 認知処理過程 | IDD 域 | 境界域 | 平均域 | | | GT 域 |
| II | 認知能力 | K-ABC の「同時処理-継次処理」及び「認知処理過程-習得度」にディスクレパンシーが認められること。 | | | | 同時処理が平均域であったのに対して、継次処理・習得度が境界域であったことから、認知能力にディスクレパンシーが認められることが分かった。 | ○ | |
| | | 総合尺度 | 同時処理 | 継次処理 | 認知処理過程 | | | 習得度 |
| | | 標準得点 | IDD・境界(平均)・GT | IDD(境界)・平均・GT | IDD(境界)・平均・GT | | | IDD(境界)・平均・GT |
| | | K-ABC の総合尺度間差が統計的に有意であること。 | | | | | | |
| | | 同時処理 | > | ≒ | < | | | 継次処理 |
| | | 同時処理 | > | ≒ | < | | | 習得度 |
| III | 国語等の基礎的能力 | ① 知的発達の水準に比して標準学力検査の成績が相対的に低い。(標準学力検査の結果がない場合には、行動観察や日常の学習活動の観察を通して、知能と学力の乖離を推定する。) | | | | 知的発達が境界域であり、行動観察でも国・算の学力的な遅れが感じられたことから、知能と学力の乖離はないと推定された。 | × | |
| | | ② 聞く・話す能力に特異的な落ち込みが認められる。(PVT-R の結果から、聞く・話す能力の遅れの有無を推定する。) | | | | | | |
| | | PVT-R | | | | | | |
| | | 語い年齢 (VA) | 2年以上の遅れ | 1~2年の遅れ | 年齢相当 | | | 年齢以上の進歩 |
| | | 評価点 (SS) | IDD 域 | 境界域 | 平均域 | | | GT 域 |
| | | ③ 読む能力に特異的な落ち込みが認められる。(STRAW の音読課題の結果に基づいて、RCPM の結果に見られた一般知能の発達水準に比して、読む能力に遅れが認められることを確認する。) | | | | | | |
| | | STRAW (音読課題) | | | | | | |
| | | RCPM | 遅れ有り | 遅進 | やや遅進 | | | 遅れ無し |
| | | 1文字(ひらがな) | 遅れ有り | 遅進 | やや遅進 | | | 遅れ無し |
| | | 1文字(カタカナ) | 遅れ有り | 遅進 | やや遅進 | | | 遅れ無し |
| | | 単語(ひらがな) | 遅れ有り | 遅進 | やや遅進 | | | 遅れ無し |
| | | 単語(カタカナ) | 遅れ有り | 遅進 | やや遅進 | | | 遅れ無し |
| | | 単語(漢字) | 遅れ有り | 遅進 | やや遅進 | | | 遅れ無し |
| | | ④ 書く能力に特異的な落ち込みが認められる。(STRAW の書取課題の結果に基づいて、RCPM の結果に見られた一般知能の発達水準に比して、書く能力に遅れが認められることを確認する。) | | | | | | |
| | | STRAW (書取課題) | | | | | | |
| | | RCPM | 遅れ有り | 遅進 | やや遅進 | | | 遅れ無し |
| | | 1文字(ひらがな) | 遅れ有り | 遅進 | やや遅進 | | | 遅れ無し |
| | | 1文字(カタカナ) | 遅れ有り | 遅進 | やや遅進 | | | 遅れ無し |
| 単語(ひらがな) | 遅れ有り | 遅進 | やや遅進 | 遅れ無し | | | | |
| 単語(カタカナ) | 遅れ有り | 遅進 | やや遅進 | 遅れ無し | | | | |
| 単語(漢字) | 遅れ有り | 遅進 | やや遅進 | 遅れ無し | | | | |
| IV | 他の障害や環境的要因との鑑別 | ① 過去に受けた就学指導で、特別支援学校や特別支援学級への入学・入級が妥当とされたことがない。 | | | | 就学指導で特別支援学級への入級が妥当とする教育的判断を受けた。 | × | |
| | | ② 学習を妨げる家庭的要因や交友関係が特に認められない。 | | | | | | |
| | | ③ 知的発達・認知能力・国語等の基礎的能力の基準は一応満たすが、他の障害や環境的要因による学習困難の可能性を併せもつ。 | | | | | | |
| V | 重複の可能性 | ① 知的発達・認知能力・国語等の基礎的能力の基準は一応満たすが、他の障害や環境的要因による学習困難の可能性を併せもつ。 | | | | 弱視・難聴等の他の障害や環境的要因による学習困難は認められなかった。 | ○ | |
| | | ② 注意欠陥多動性障害、広汎性発達障害、その他の障害をもつ可能性が医療機関により助言されること。 | | | | | | |
| VI | 医学的評価 | ① 知的発達・認知能力・国語等の基礎的能力の基準は一応満たすが、他の障害や環境的要因による学習困難の可能性を併せもつ。 | | | | 知的障害の可能性を指摘されたことはあるが、視覚・聴覚障害や ASD の可能性については明確な診断はされなかった。 | ○ | |
| | | ② 注意欠陥多動性障害、広汎性発達障害、その他の障害をもつ可能性が医療機関により助言されること。 | | | | | | |

継次処理と習得度の弱さが認められると解釈できた。特に、継次処理の弱さは読み困難の原因になりやすいため（Kaufman & Kaufman, 1983 藤田訳, 1993）、A 児の学力的な問題の背景に継次処理の弱さが関与していると考えられた。従って、認知能力の発達にアンバランスが生じるという LD の特性に適合すると判断した。

領域Ⅲ「国語等の基礎的能力（Ⅲ-①～⑤）」：全般的な知的発達が境界域であり、行動観察の結果からも国算の学力に遅れが生じていることが分かったため、知能と学力の乖離はないと解釈できた。PVT-R の結果から、語い年齢（VA）は年齢相当で、評価点（SS）も平均域であることが分かったため、聞く力・話す力は年齢相応の発達水準にあると解釈できた。RCPM 及び STRAW の結果から、RCPM のパーセンタイル値は遅れ無しであったのに対して、STRAW 音読課題の1文字平仮名問題と単語平仮名問題のパーセンタイル値がいずれも遅れ有りであることが分かったため、読み困難が認められると解釈できた。また、STRAW 書取課題でも1文字平仮名問題と単語平仮名問題がともに遅れ有りであったため、書字困難をも有していると解釈できた。また、K-ABC の算数が IDD 域であったため、計算する力にも遅れがあると解釈できた。上述の諸点により、聞く・話す力に遅れがないにもかかわらず、読む・書く・計算する力には明らかな遅れが生じていることが確かめられたため、国語等の基礎的能力にアンバランスが生じるという LD の特性に適合すると判断した。

領域Ⅳ「他の障害や環境的要因との鑑別」：就学指導で特別支援学級への入級が妥当とする教育的判断を受けたが、父母ともに A 児をよく理解しており家庭的な問題は感じられず、他児とのかかわりも良好であった。従って、環境的な要因によって生じる学習困難ではないと解釈できたため、LD の特性に適合すると判断した。

領域Ⅴ「重複の可能性」・領域Ⅵ「医学的評価」：医療機関において、幼児期に知的障害の可能性を指摘されたが、視覚障害・聴覚障害・ASD 等についての診断は明確にはされなかった。従って、他の障害との重複の可能性はあるが確定はしていないと解釈できたため、LD の特性に適合すると判断した。

領域Ⅰ～Ⅵのアセスメント結果から、A 児は、境界域の知的発達の問題と、継次処理に弱く、読むこと・書くこと等に特異な困難を示すという LD に固有の特性を併せもつ児童だと判断できた。米国知的発達障害協会（AAIDD）では、境界域の知的発達を軽度の認知的制約と呼び、知的障害と共通した困難が生じやすいと指摘している（American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010 太田・金子・原・湯汲・沼田訳, 2012）。従って、A 児の場合も LD への対応に加えて、特別支援学級における学習面・生活面での全般的な支援と長期的な経過観察を継続してゆく必要があると考えられた。

② 1 学年時：文章音読課題

図1は文章音読課題の総合音読時間（全行合計・全文通読・差異）に関する結果である。黒のプロフィールは健常児の平均値を、斜線のプロフィールはM+2.0SDの規準値を、グレーのプロフィールは本調査におけるA児の測定値を表している。図から明らかな通り、いずれの総合音読時間においてもA児の測定値は健常児の平均値を大きく上回り、全行合計では3.5倍、全文通読では3.8倍、差異では9.3倍の長い時間を要したことが確かめられた。

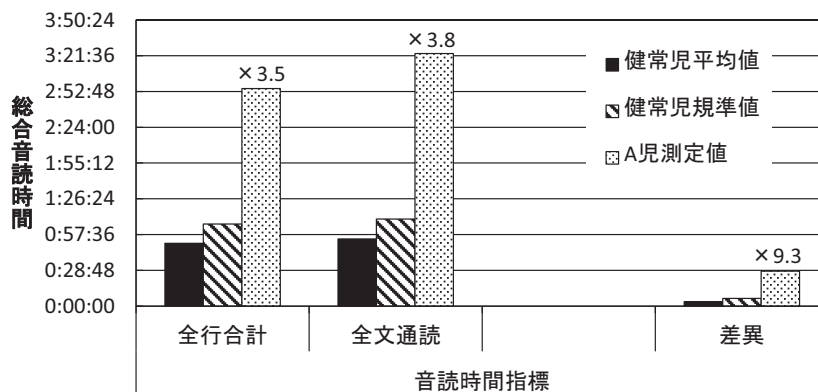


図1 総合音読時間（1 学年時）

図2は文章音読課題の総合誤読数（読みとばし・読み誤り・自己修正・語頭反復）に関する結果である。図から明らかな通り、A児の読み誤りと読みとばしの測定値は健常児の平均値を大きく上回り、読み誤りで18倍、読みとばしで17.1倍もの誤読が生じたことが確かめられた。語頭反復は生じなかった。また、本研究の調査Iと同様に読みとばし・自己修正・語頭反復の数を自己修正等としてまとめて集計すると、自己修正等でも健常児の

平均値の7.2倍の誤読が生じたことが確かめられた。

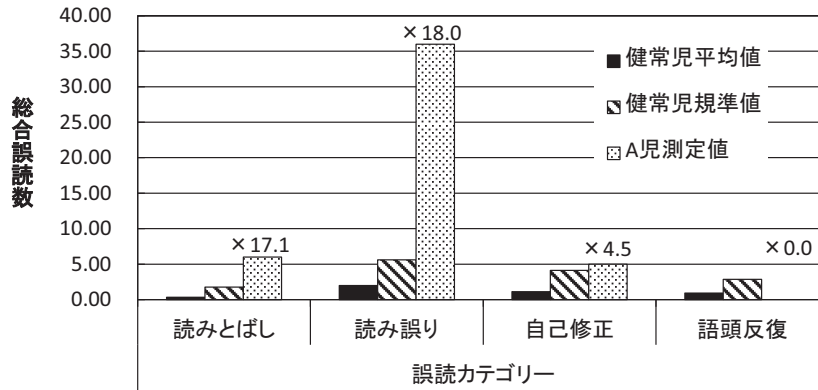


図2 総合誤読数 (1学年時)

図3は文章音読課題のサブカテゴリー別誤読出現率に関する結果である。破線のプロフィールは健常児のサブカテゴリー別誤読出現率に見られる全般的な傾向を、実線のプロフィールは本調査におけるA児の測定値を表している。読みとばしのサブカテゴリーで健常児に比べて [DK (Don't Know)] が多く生じた点と、読み誤りのサブカテゴリーで健常児とは逆の [つまり読み] > [音韻的誤読] > [意味的誤読] の傾向が認められた点が特徴的であった。

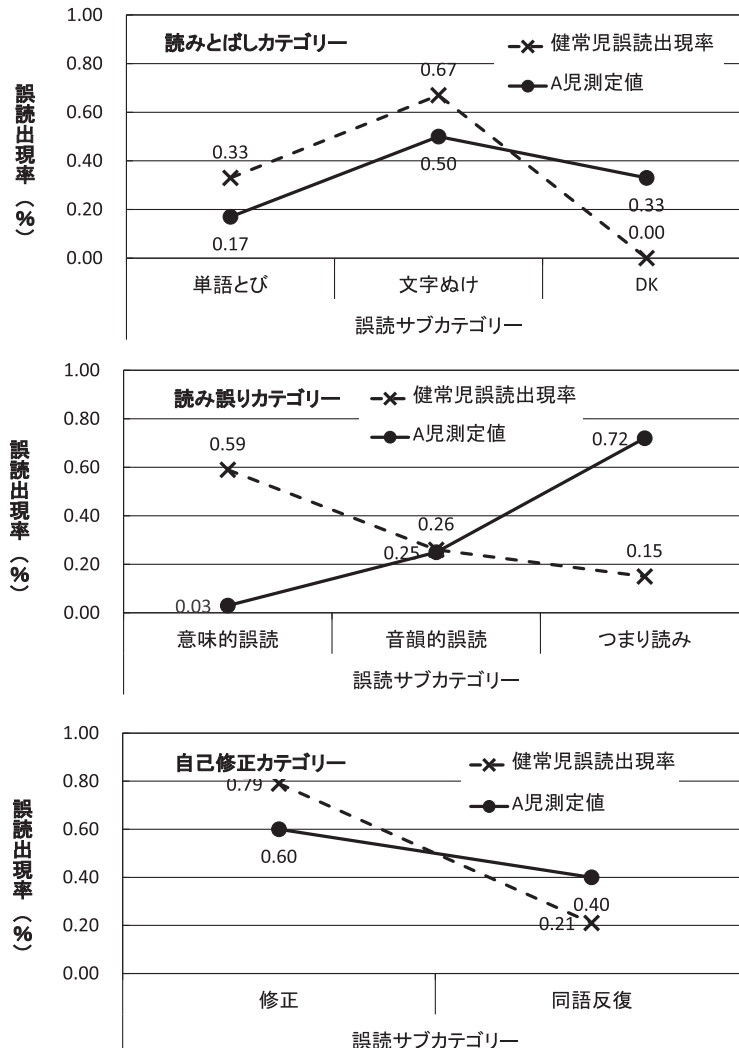


図3 サブカテゴリー別誤読出現率 (1学年時)

文章音読課題のアセスメント結果から、A児は「音読が遅く、誤読が多い」「分からない文字や単語はすぐに読みとばす」「健常児に比してつまり読みが頻出しやすい」という仮名の音読特性を有している児童だと判断できた。

③ 1学年と2学年の比較：平仮名テスト・STRAW

図4は平仮名テストの結果である。音読・書取の課題ごとに、清音・濁音・拗音・濁拗音の各問題の正答率(問題に含まれる文字の総数に対する正答数の割合)を表示した。白のプロフィールはA児の1学年時の測定値である。図から明らかな通り、音読課題においては、清音問題と濁音問題は正答率が90%を越えほぼ完全正答できたが、拗音問題は33%、濁拗音問題は7%で、いずれもかなり低いことが分かった。書取課題においては、清音問題は90%を越えたが、濁音問題は76%でやや低くなり、拗音問題は19%、濁拗音問題は0%で、いずれも極めて低いことが分かった。グレーのプロフィールはA児の2学年時の測定値である。音読課題においては、1学年時に比べて拗音問題で24%、濁拗音問題で26%正答率が伸び、書取課題においては、濁音問題で4%、拗音問題で48%、濁拗音問題で47%伸びたことが分かった。これらの結果から、1学年時に正答率の低かった拗音問題と濁拗音問題で全般的に伸びたこと、特に、1学年時に最も正答率が低かった書取課題の拗音問題と濁拗音問題での伸びが顕著であったことが分かった。従って、2学年になってからの平仮名の読書力の向上が認められたと言えるのである。

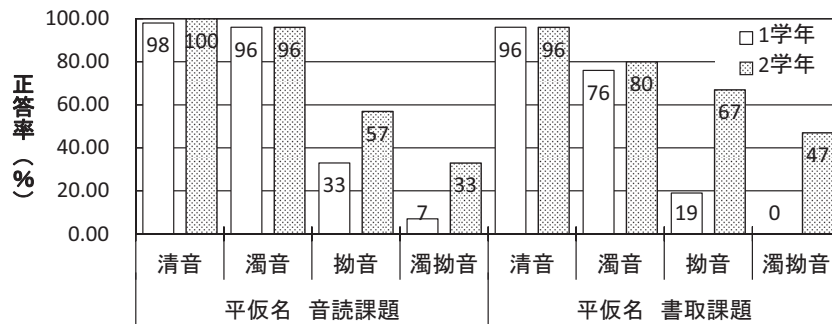


図4 平仮名テスト (1学年時～2学年時)

一方、図5はSTRAWの結果である。音読・書取の課題ごとに、1文字平仮名・1文字片仮名・単語平仮名・単語片仮名・単語漢字の各問題のパーセンタイル値を表示した。白のプロフィールはA児の1学年時の測定値であるが、併せてRCPMの測定値をも表示した。本調査の「結果及び考察(2)-①」に記載した通り、RCPMとSTRAWの結果から読み困難と書字困難のいずれもが認められると解釈できた。グレーのプロフィールは2学年時の測定値である。図から明らかな通り、音読課題においても書取課題においても、1文字平仮名・単語平仮名のパーセンタイル値は1学年時・2学年時ともに5パーセンタイルであった。従って、2学年になってからの平仮名の読書力の発達には特に認められなかった言うことができるのである。また2学年時の結果のみを見る

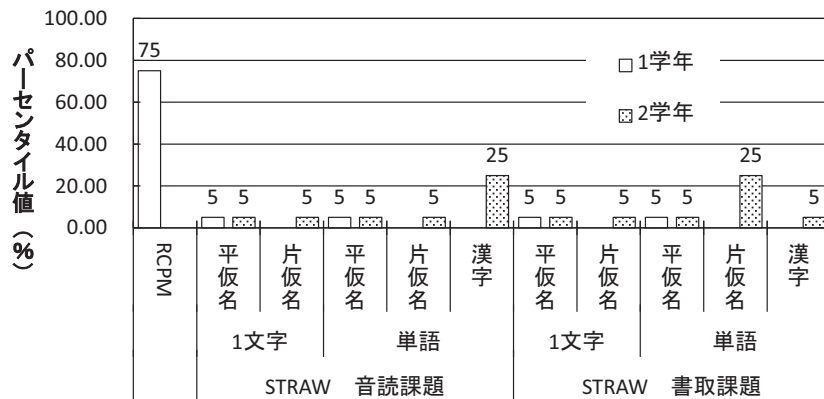


図5 STRAW (1学年時～2学年時)

と、音読課題においては、単語漢字問題が25パーセントイルで、他の問題はすべて5パーセントイルであることが分かり、書取課題においては、単語片仮名問題が25パーセントイルで、他の問題はすべて5パーセントイルであることが分かった。全体的に低い結果であったが、個人内差を考慮した場合、単語漢字の音読と単語片仮名の書取が他よりも高かったと言える。従って、2学年時には平仮名よりもむしろ片仮名や漢字の読書力の方がよく伸びたと言えることができるのである。

4. 全般的考察

本研究の調査Ⅰにおいては、2学年になってからの読書力の発達の遅れと1学年時に認められた「音読が遅く、誤読が多い」という仮名の音読特性との間には、明らかな関連があると言えることができた。さらに、本研究の調査Ⅱにおいては、境界域の知的発達の問題とLDの特性を併せもつことに加えて「音読が遅く、誤読が多い」という仮名の音読特性を端的に示したA児を対象にして、平仮名テストとSTRAWによるアセスメントを行った。その結果、平仮名テストにおいては、2学年になってからの平仮名の読書力の向上が認められたと言えたが、STRAWにおいては、逆に、2学年になってからの平仮名の読書力の発達は特に認められなかったと言えることができた。

平仮名テストは標準化された検査ではないため、1学年時から2学年時にかけての正答率の伸びは、個人内での読書力の向上を反映したが、STRAWは統計的に標準化された検査であったため、学年ごとのパーセントイル値は、読み健常群との比較に基づく読書力の発達水準を反映した。従って、A児の場合、最も苦手だった拗音や濁拗音の読み書きができるようになったという意味では平仮名読書力の向上が認められたと言えたが、読み健常群ではより一層向上したため、健常児と比較した場合には読書力の発達は特に認められなかったと解釈されることになるのである。A児の読書力の発達に認められたこのような結果は、読み困難児でも読書力の向上は生じるが、読書力の発達水準が読み健常児に追いつくことはなかったとする縦断的な発達研究（Shaywitz, 2003 藤田訳・加藤監, 2006）の結果と類似している。

従って、調査Ⅰ・Ⅱの結果から、1学年時の平仮名の読み困難と2学年時の読書力の発達の遅れとは明らかに関連していると結論できるため、1学年時に平仮名の音読の様子を観察し、音読の遅さや誤読の多さという特性が認められた場合には、2学年の早期から専門的な読み指導と書字指導を開始し、読書力の発達を促す支援を行うのが望ましいと言える。

A児の場合、2学年になってからは漢字と片仮名を中心にした指導を特別支援学級で受けた。また、A児自身が算数に興味をもっていたことから、特別支援学級においても国語より算数の指導が重点的に行われたとのことであった。STRAWの結果から、2学年時には平仮名よりもむしろ片仮名や漢字の読書力がよく伸びたことが示唆されたが、この結果は特別支援学級における指導の成果であるとも言える。しかしながら、平仮名の読み書きは自然と習得されるはずという予測の元で、2学年以降、漢字と片仮名の指導のみを行った場合、A児のように2学年末になっても平仮名の読書力が十分に育たず、読書力の全般的な発達にまで阻害が及ぶ児童が増えると懸念される。平仮名の読書力の定着を図るための専門的な読み指導と書字指導の方法について、まず検討を行う必要があると言える。

引用文献

AAIDD 米国知的・発達障害協会－用語・分類特別委員会－ 太田俊己・金子健・原仁・湯汲英史・沼田千好子（訳）（2012）知的障害－定義・分類及び支援体系－第11版. 日本発達障害福祉連盟, 155-172.

(American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010) Intellectual Disabilities : Definition, Classification, and Systems of Supports, 11th ed.)

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.

(Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L.(1983) Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC). American Guidance Service, Inc.)

シェイウィッツ, S. 藤田あきよ（訳）加藤醇子（監）（2006）読み書き障害（ディスレクシア）のすべて－頭はいいのに、本が読めない－. PHP 研究所, 32-45.

- (Shaywitz, S.(2003) *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. A Division of Random House, Inc.)
- 島田恭仁 (2012) 読み困難のアセスメント－ADHD 児における読み困難の実態－. 鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編), 27, 54-64.
- 島田恭仁 (2013) 読み困難児の誤読分析－文章音読課題における誤読規準表の作成－. 鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編), 28, 24-38.
- 島田恭仁 (2014) WISC-IV と DN-CAS を中心にしたテストバッテリー－書字に弱さのある児童のアセスメント－. 鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編), 29, 32-44.
- 島田恭仁 (2015) 偶発記憶の促進がコミュニケーション障害児の応答技能の改善に及ぼす効果. 鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編), 30, 52-63.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P.(2003) Response to Instruction as a Means of Identifying Students With Reading / Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391-409.

Developmental Study on A Child with Reading Difficulties

SHIMADA Yasuhito

This study was presented to examine the development of reading ability on a child with reading difficulties. Two surveys were carried out.

The purpose of survey 1 was to ascertain the general trend of correlation between oral reading fluency and development of reading ability. Participants were 17 children with normal reading ability who were engaged in former study (Shimada, 2012). 3 assessment tools were used. ① Oral Prose Reading Tasks (OPRT), ② Learning Disabilities Inventory–Revised (LDI–R) ③ Kyokenshiki Reading Ability Test (KRAT).

When all participants were elementary first graders, their reading speed and accuracy had been assessed by OPRT (Shimada, 2012). About one year later, when all participants were elementary second graders, reading ability of all participants were assessed by LDI–R and KRAT. The results showed that correlation between OPRT and LDI–R was significant, and also correlation between OPRT and KRAT was significant too. So it was concluded there were some general trend that oral reading fluency at first grade significantly relate to reading ability at second grade.

The purpose of survey 2 was to ascertain the relation between oral reading fluency and development of reading ability on a child with reading difficulties. Participant was a child who was engaged in assessment of reading difficulties and identified as a reading learning disabled. 3 assessment tools were used. ① OPRT, ② Screening Test of Reading and Writing for Japanese Primary School Children (STRAW) ③ Hiragana Letter Test of Reading and Writing (HTRAW), which was my handmade non–standardized test.

When the child was first grader, his reading ability was assessed by OPRT, STRAW, and HTRAW. One year later, when he was second grader, his reading ability was assessed by STRAW and HTRAW again. The results showed that all test scores at first grade were very low, then it was ascertained that his reading speed was slow, miss–readings were so frequent, and errors of hiragana letters were so many. One year later, test scores of STRAW were still very low. So it was concluded that obviously there was strong relation between oral reading fluency at first grade and reading ability at second grade especially on a reading learning disabled.