

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 ——

島田 恭仁

(キーワード：読み困難・文章音読課題・誤読分析)

1. 緒言

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設置されるようになったが、未だLDの判断基準が明確でなく、支援の必要な児童がいても通級指導によるサービスを十分に提供できない状況がある。LDの中核群とされる読み困難を有するLD（発達性読み書き障害）の判断に役立つ検査が開発されているものの（宇野・春原・金子・Wydell, 2006；稲垣・小林・小池・小枝・若宮, 2010）、教育現場において教師がLDを早期発見するために活用されるまでには至っていない。

そこで、島田（2012：以下先行研究とする）は文章音読課題を実験的に作成し、日常的な学習場面でLDへの気づきを促す可能性について検討した。本研究においては、文章音読課題に用いる詳細な誤読規準表を作成して、音読時間の測定に加えて誤読内容の詳細な分析を行うことが、読み困難の実態把握にいかに関与するのかについて検討を行うことにする。文章音読課題の概要（使用用具、課題内容、実施手続き）は次に示す通りである。

使用用具：説明カード1枚、音読カード3枚、誤読内容を記録するための誤読記録票、音読時間の測定結果を記録するための音読時間記録票、テープレコーダー、ストップウォッチを用意する。説明カードは、文章音読課題の実施法について全般的な理解を促すために作成したカードであり、ケント紙（A4版：縦置）に教示文を分かち書きで横書き印字した。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。音読カードは、低学年児が無理なく読むことができる絵本3冊（Carle, 1970 ビナード訳, 2009：いわむら, 1982：いわむら, 1986）を用いて作成したカードであり、ケント紙（A4版：縦置）の上半にスキャナで取り込んだ絵本の場面画をプリントし、下半には絵に対応する文章6～7行を分かち書きで横書き印字した。読みやすくするために、大きなフォントサイズを用い、仮名文字でのみ表記した。音読カードは絵本ごとに1枚ずつ、計3枚作成して、各々文章音読課題の課題①・課題②・課題③において用いることにした。

課題内容：課題①は野ねずみがピクニックに出かける物語の冒頭で、7行（71文字）で構成された。清音は51文字、濁・拗・促・長の特異音節は20文字、文章中に含まれる片仮名の数は0文字であった。課題②は主人公がホットケーキを作る物語の冒頭で、7行（64文字）で構成された。清音は43文字、特異音節は21文字、含まれる片仮名の数は18文字であった。課題③は子リスが森の中に遊びに出る物語の冒頭で、6行（81文字）で構成された。清音は68文字、特異音節は13文字、含まれる片仮名の数は0文字であった。課題①～③を総合すると、20行（216文字）で構成され、清音は162文字、特異音節は54文字、含まれる片仮名の数は18文字であった。

実施手続：校内の静寂な部屋で、筆者が手元に説明カード・音読カード・テープレコーダーを置いて、児童と対面して座し、児童1人当たり約5分間で課題①～③を実施した。はじめに説明カードを児童の前に置いて「声に出して、正しく、速く読みましょう」という旨の実施法を教示した。説明カードを片付けた後、課題①の音読カードを提示して児童に音読を行わせ、筆者はテープレコーダーで録音を行った。文章全体の音読を終えると、「上手に読みました」等の賞賛を行って、音読カードを片付けた。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た。音読の録音は事後に聞き直して、各児童の誤読内容を誤読記録票に記入し、音読時間はストップウォッチで計測して、測定結果を音読時間記録票に記入した。先行研究においてはこれらのデータに基づいて読み困難の判断を行うための音読時間規準表を完成させることができたが、誤読分析表と誤読規準表に関しては簡略な形式の表のみを作成した。

2. 研究 I 誤読分析表と誤読規準表の作成

(1) 方 法

①誤読分析表の作成

参加者：小学校1学年通常学級在籍の健常児17名（男子9名，女子8名）と小学校2学年通常学級在籍の読み困難を有する児童1名（男子，以下A児）が本研究に参加した。健常児は学力的な問題のない児童であり，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。A児は学習面・生活面でのアセスメントを求めて筆者のもとに来談した児童である。これらの児童に対しては，先行研究において筆者が文章音読課題を実施済みであったため，その折りに作成した各児童の誤読記録票を利用して，詳細な誤読分析表の作成を行うことにした。健常児は全員が課題①～③を受けた。A児は課題①のみを受けた。

さらに，小学校1学年特別支援学級在籍の読み困難を有する児童1名（男子，以下B児）が本研究に新たに参加した。B児は学習面・生活面でのアセスメントと個別の支援を求めて筆者のもとに来談した児童である。B児に対しては，筆者が改めて文章音読課題を実施して誤読記録票を作成することにした。B児の参加を募った理由は，健常児とA児から採取された誤読例だけでは十分でなかったため，B児の誤読例を補充することにしたからである。B児には課題①～③を行った。

使用用具：文章音読課題一式，B児用の未記入の誤読記録票，テープレコーダー，ストップウォッチ，健常児とA児の記入済み誤読記録票を用意した。

実施手続：プレールームを検査室に利用して，筆者がB児に対して文章音読課題を実施した。実施手続きは先行研究と同様にして，音読の録音テープを基にB児の誤読記録票を作成した。健常児全員の誤読数が75，A児の誤読数が16，B児の誤読数が47であったため，健常児の誤読数75に対して読み困難児（A児・B児）の誤読数は計63となり，総計138の誤読例を得た。B児の誤読例を加えたことで，誤読分析表を作成するのに十分な例を得ることができた。はじめにまず誤読のカテゴリーとサブカテゴリーについて検討を行った。カテゴリーは先行研究における分類を踏襲したが，健常児とA児・B児の誤読例を分析して，可能な限りカテゴリーをサブカテゴリーに細分化するように工夫した。また各サブカテゴリーに含まれる誤読内容の意味が直感的に把握できるように，全員の誤読記録票の中から適切な例を捜し具体例として採り上げることにした。

②誤読規準表の作成

参加者：誤読分析表の作成に協力した児童の内，小学校1学年通常学級の健常児17名（男子9名，女子8名）のみが本研究に参加した。これらの児童に対しては，先行研究において筆者が文章音読課題を実施済みであったため，その折りに作成した誤読記録票を利用して，詳細な誤読規準表の作成を行うことにした。

使用用具：健常児の記入済み誤読記録票

実施手続：先行研究においては，課題①だけを受けたA児の誤読の多寡を，健常児群の誤読の規準値と比較するために，簡略な平均誤読規準表（1課題当りの平均的な誤読数に関する規準表）のみを作成した。平均誤読規準表は何らかの理由で課題①～③のすべてを受けることができなかった場合に参考のできるため，本研究においても先行研究の平均誤読規準表を取り入れることにした。従って，サンプル数を増やし，規準値を算出し直すことはせず，先行研究で採取したデータに基づいて，課題別誤読規準表・平均誤読規準表・総合誤読規準表・サブカテゴリー別誤読出現率表を作成することにした。

課題別誤読規準表は課題①②③の各々の誤読数について，カテゴリー別に健常児群の平均値と規準値（平均値+1.5SD・平均値+2.0SD）を求めて作成する。平均誤読規準表は1課題当りの平均的な誤読数について，カテゴリー別に健常児群の平均値と規準値（平均値+1.5SD・平均値+2.0SD）を求めて作成するが，数値は先行研究と同じ値になる。総合誤読規準表は課題①②③の合計誤読数について，カテゴリー別に健常児群の平均値と規準値（平均値+1.5SD・平均値+2.0SD）を求めて作成する。

また，サブカテゴリー別誤読出現率表は課題①②③の合計誤読数について，サブカテゴリー別に健常児群の誤読出現率（カテゴリー内の誤読総数に対して，各サブカテゴリーの誤読数が占める割合）を求めて作成した。先行研究においては，「読み誤り」に関するサブカテゴリー別誤読出現率表のみを作成したが，本研究では，可能な限りカテゴリーをサブカテゴリーに分けることにしたため，細分化できた「読みとばし」「自己修正」についてもサブカテゴリー別誤読出現率表を作成することにした。

(2) 結果及び考察

① 誤読分析表

作成した誤読分析表は表1に示した通りである。

表1 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・記録法
読みとばし	① 単語とび	単語（行）を読みとばした場合。	(原文) ぱっと おきて (記録) パット ///// ①
	② 文字ぬけ	文字を読みとばした場合。	(原文) きょうは, (記録) キョウ// ②
	③ DK	「分からない」「これ何？」等と言って、読みとばした場合。	(原文) ジャックは (記録) DK ③
読み誤り	④ 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。	(原文) おじいさん (記録) オジイチャン ④
		意味を類推して勝手読みをした場合。	(原文) なんて (記録) ナンデ ④
		意味の異なる別の言葉に置き換えた場合。	(原文) よるになったら (記録) ハルニナツタラ ④
		助詞を余分に付加した場合。	(原文) きょうだい (記録) キョウダイハ ④
	⑤ 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。	(原文) おんどりが (記録) アンドリガ ⑤
		濁音・半濁音・拗音・促音等の特殊音節に関する読み誤り。ただし、長音化（きょうだい→キョウダイ、等）は誤答としない。	(原文) おきなきやいけくないの (記録) オキナキヤイケナイノ ⑤
		「は」や「へ」等の複数の音をもつ文字に関する読み誤り。	(原文) ぱっと (記録) パット ⑤
	⑥ 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。	(原文) げんきなこは (記録) ゲンキナコハ/ha/ ⑤
		1文字ずつ区切って伝い読みをした場合。	(原文) 14ひき (記録) ジュウヨン・ヒ・キ ⑥
	自己修正	⑦ 修正	誤読の誤りを正しく修正できた場合。
⑧ 同語反復		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。	(原文) きたら (記録) キラ…キタラ ⑦
語頭反復	⑨ 語頭反復	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。	(原文) まだ (記録) マダ…マダ ⑧
		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。	(原文) でっかい (記録) デ…デッカイ ⑨

「読みとばし」カテゴリーは「単語とび」「文字ぬけ」「DK」の3つのサブカテゴリーに分けた。各々のサブカテゴリーに含める誤読内容は表中に示した通りである。行全体の読みとばしについては誤読例がなかったが、行内のすべての語の「単語とび」として扱うことにした。誤読の具体例及び記録法は表中に示した通りである。

「単語とび」の場合には、読み飛ばした語の位置に////の印を入れ、「文字ぬけ」の場合には、読み飛ばした文字の位置に//の印を入れ、「DK」の場合には、読み飛ばした語または文字の位置にDKの印を入れることにした。

「読み誤り」カテゴリーは「意味的誤読」「音韻的誤読」「つまり読み」の3つのサブカテゴリーに分けた。各々のサブカテゴリーに含める誤読内容は表中に示した通りである。特に、健常児とA児・B児の誤読内容を分析して「音韻的誤読」の内容を先行研究よりも充実させた。誤読の具体例及び記録法は表中に示した通りである。

[意味的誤読]の場合には、誤読した通りに忠実に片仮名表記して原文と対応させるようにした。[音韻的誤読]の場合も、誤読した通りに忠実に片仮名表記して原文と対応させるが、「は」や「へ」など複数の音を持つ文字の発音の誤りは/ha/のようにローマ字で音を併記した。[つまり読み]の場合には、間の空いた位置に・の印を入れることにした。

「自己修正」カテゴリーは[修正][同語反復]の2つのサブカテゴリーに分けた。各々のサブカテゴリーに含める誤読内容及び誤読の具体例・記録法は表中に示した通りである。[修正]の場合も[同語反復]の場合も、言い直した位置に…の印を入れることにした。「語頭反復」のカテゴリーはサブカテゴリーに分けず、単一の独立したカテゴリー（又はサブカテゴリー）として扱うことにした。誤読の具体例・記録法は表中に示した通りであり、反復した位置に…の印を入れることにした。

サブカテゴリーレベルでの誤読分析は次の原則に従って行った。①文節ごとに1つの評定に絞った。文節内で複数の評定がされた場合には、比較的軽度な誤読（[文字ぬけ][つまり読み][語頭反復]）より、他の誤読を優先した。②[修正]等の言い直しをしたが、言い直してもなお誤読であった場合には、言い直し後の誤読を評定対象にした。③健常児の場合、流暢に読んでいても、早口になって読み詰まることがあるが、この場合は[つまり読み]とは見なさず、評定対象にはしないことにした。④記録法に従って、誤読記録票にはすべての誤読を記入するが、文節内のどの誤読が最も優先されたのかが分かるように、評定の根拠とした部分にアンダーラインを付して強調した。

②誤読規準表

作成した誤読規準表は表2に示した通りである。

課題①②③の各々の誤読数について、カテゴリー別に平均値と規準値を求めたところ、表2の課題別誤読規準表に示した通りの結果になった。表から分かる通り、各課題のカテゴリー別平均値はすべて1未満であり、最小は課題①「読みとばし」「語頭反復」の0.06、最大でも課題③「読み誤り」の0.88であった。従って、健常児の場合はいずれの課題においても生じる誤読は極めて少ないことが確かめられたため、SDに基づいて算出した規準値は慎重に解釈する必要があると考えられた。読み困難の特性把握に課題別誤読規準表を用いる場合は、いずれの課題のどのカテゴリーにおいても、「本来であれば誤読はほとんど生じないはずであるのに、本児の場合は幾つもの誤読が生じた」という判断基準に基づいて質的な特性把握を行うべきであり、読み困難児の成績と規準値との比較は参考程度に留めておくのが望ましい。

1課題当りの平均的な誤読数について、カテゴリー別に平均値と規準値を求めたところ、表2の平均誤読規準表に示した通りの結果になった。表から分かる通り、カテゴリー別平均値はすべて1.00未満であり、最小は「読みとばし」の0.12、最大でも「読み誤り」の0.67であった。従って、いずれのカテゴリーにおいても生じる誤読は極めて少ないことが確かめられたため、規準値は慎重に解釈する必要があると考えられた。読み困難の特性把握に平均誤読規準表を用いる場合は、どのカテゴリーにおいても、「本来であれば誤読はほとんど生じないはずであるのに、本児の場合は幾つもの誤読が生じた」という判断基準に基づいて特性把握を行うのが望ましいと言える。なお、平均誤読規準表では課題に応じた偶然的な出来・不出来の要因が捨象されるため、単一の課題のみを受けた読み困難児には、課題別誤読規準表よりも平均誤読規準表を用いた方がよいと考えられる。

課題①②③の合計誤読数について、カテゴリー別に平均値と規準値を求めたところ、表2の総合誤読規準表に示した通りの結果になった。表から分かる通り、カテゴリー別平均値の最小は「読みとばし」の0.35であり、「自己修正」「語頭反復」も1.00前後の低い値になった。最大は「読み誤り」の2.00であった。従って、健常児の場合には「読みとばし」「自己修正」「語頭反復」は極めて少ないことが確かめられたため、これらのカテゴリーに関しては規準値を慎重に解釈する必要があると考えられた。一方、健常児の場合でも「読み誤り」は決して少なくないことが分かったため、「読み誤り」については規準値を有効に利用できると考えられた。読み困難の特性把握に総合誤読規準表を用いる場合は、「読みとばし」「自己修正」「語頭反復」においては、「本来であれば誤読はほとんど生じないはずであるのに、本児の場合は幾つもの誤読が生じた」という判断基準に基づいて特性把握を行うのが望ましい。一方「読み誤り」においては、規準値との比較を判断基準にして、読み困難の特性把握を行うことが可能だと言える。

課題①②③の合計誤読数について、サブカテゴリー別に誤読出現率を求めたところ、表2のサブカテゴリー別誤読出現率表に示した通りの結果になった。表から分かる通り、「読みとばし」における誤読出現率は[文字ぬけ] > [単語とび] > [DK]という傾向になり、「読み誤り」では[意味的誤読] > [音韻的誤読] > [つまり読み]という傾向になり、「自己修正」では[修正] > [同語反復]という傾向になることが分かった。ただ

表2 誤読規準表

課題別誤読規準表

課題	規 準	カテゴリー別平均誤読数			
		読みとばし	読み誤り	自己修正	語頭反復
課題①	Σ	1.00	12.00	5.00	1.00
	M	0.06	0.71	0.29	0.06
	SD	0.24	0.77	0.59	0.24
	M+1.5SD	0.42	1.86	1.18	0.42
	M+2.0SD	0.54	2.25	1.47	0.54
課題②	Σ	2.00	7.00	7.00	7.00
	M	0.12	0.41	0.41	0.41
	SD	0.33	0.80	0.71	0.62
	M+1.5SD	0.62	1.60	1.48	1.34
	M+2.0SD	0.78	2.00	1.84	1.65
課題③	Σ	3.00	15.00	7.00	8.00
	M	0.18	0.88	0.41	0.47
	SD	0.39	1.22	0.62	0.62
	M+1.5SD	0.77	2.71	1.34	1.41
	M+2.0SD	0.96	3.32	1.65	1.72

平均誤読規準表

課題	規 準	カテゴリー別平均誤読数 [Σ]			
		読みとばし	読み誤り	自己修正	語頭反復
課題①～③	Σ	6.00	34.00	19.00	16.00
	M (Σ/(17*3))	0.12	0.67	0.37	0.31
	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

総合誤読規準表

課題	規 準	カテゴリー別平均誤読数 [Σ]			
		読みとばし	読み誤り	自己修正	語頭反復
課題①～③	Σ	6.00	34.00	19.00	16.00
	M (Σ/17)	0.35	2.00	1.12	0.94
	SD	0.70	1.80	1.50	0.97
	M+1.5SD	1.41	4.70	3.36	2.39
	M+2.0SD	1.76	5.61	4.11	2.87

サブカテゴリー別誤読出現率表

課題	規 準	読みとばしサブカテゴリー別出現率 (a・b・c/Σ)			
		単語とび a	文字ぬけ b	DK c	計 [Σ]
課題①～③	出現数	2.00	4.00	0.00	6.00
	出現率	0.33	0.67	0.00	

課題	規 準	読み誤りサブカテゴリー別出現率 (a・b・c/Σ)			
		意味的誤読 a	音韻的誤読 b	つまり読み c	計 [Σ]
課題①～③	出現数	20.00	9.00	5.00	34.00
	出現率	0.59	0.26	0.15	

課題	規 準	自己修正サブカテゴリー別出現率 (a・b/Σ)		
		修正 a	同語反復 b	計 [Σ]
課題①～③	出現数	15.00	4.00	19.00
	出現率	0.79	0.21	

し、「読みとばし」は3つのサブカテゴリーを合わせた誤読総数が6.00で極めて少なく、特に〔DK〕の出現数は0.00であったことから、読み困難の特性把握を行う場合は、「読みとばし」のサブカテゴリー別誤読出現率は参考程度に留めておくのが望ましいと言える。

資料1には、先行研究において作成された音読時間規準表を掲載した。音読時間については、規準値算出の基礎にした健常児群の平均値が極端に低くなることはなく、またSDは極めて小さかった。従って、読み困難の特性把握に音読時間規準表を用いる場合は、すべての測定値について、規準値との比較を判断基準にして読み困難の特性把握を行うことが可能であった。一方、本研究において作成した誤読規準表全般について言えることは、平均値が低く、相対的にSDが大きかったことである。従って、読み困難の特性把握に誤読規準表を用いる場合は、総合誤読規準表における「読み誤り」の誤読数についてのみ規準値との比較を判断基準にし、その他は「本来であれば誤読はほとんど生じないはずであるのに、本児の場合は幾つもの誤読が生じた」という判断基準を用いるのが望ましいとまとめられる。また、サブカテゴリー別誤読出現率表においては「読み誤り」「自己修正」の誤読出現率についてのみ健常児との比較を判断基準にし、「読みとばし」に関しては健常児との比較は参考程度に留めておくのが望ましいとまとめることができる。

3. 研究Ⅱ 読み困難児の誤読分析

(1) 方 法

①対象事例

小学校1学年の男子（C児）。「小学校に入ってからかなりの期間が経つのに、平仮名がまだ正しく読めない」「特に濁音や拗音などの特殊音節で、読めなかったり、読み間違ったりする」「本を読もうとすると緊張して、うまく読めなくなる」等の状態が認められたために、筆者のもとに来談した。学習面でつまづくことがないように、現状における読み困難の実態把握が必要と考えられたため、筆者がアセスメントを実施することにした。

②使用用具

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、レーブン色彩マトリックス検査（RCPM）、小学生の読み書きスクリーニング検査（STRAW）の平仮名单文字音読課題と平仮名单語音読課題である。これらの検査は発達性読み書き障害に見られる読み困難の状態を捉えるのに適した検査である。さらに、筆者自身が作成した文章音読課題の課題①～③を用意して、先行研究で作成した音読時間規準表（資料1）に基づくアセスメントと本研究で作成した誤読規準表（表2）に基づくアセスメントを実施し、C児における音読時間と誤読の特性を捉え、読み困難の実態について検討する。

さらに本研究においては、誤読と音読時間の記録の効率化を図るために、誤読記録票と音読時間記録票を改良してExcelファイルにし、C児の音読の記録に用いることにした。作成した誤読記録票は表3に示した通りである。用紙の左側には各課題の原文を印字した欄と、原文に対応する誤読を入力する欄を設けた。右側には誤読分析のためのカテゴリー・サブカテゴリーを印字した欄と、チェックと得点を入力する欄を設けた。入力を終わると直ちにカテゴリー別合計・サブカテゴリー別合計がすべて算出できるように、テープレコーダーを聞きながらExcelファイルへの入力を行なった。表3の課題①欄に他の児童の入力例を示した。作成した音読時間記録票は資料2に示した通りである。用紙の中央に行別音読時間と全文通読時間を入力する欄を設けた。ストップウォッチで計時した時間をsec単位の値と1/100sec単位の値で入力すると直ちに測定誤差・全行合計・差異がすべて算出できるように、テープレコーダーを聞きながら計時とExcelファイルへの入力を行なった。資料2の課題①欄に他の児童の入力例を示した。

③実施手続

RCPMは他の児童と一緒に実施し、STRAW及び文章音読課題は個別に実施することにした。RCPM及びSTRAW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、文章音読課題の実施に際しては、先行研究で用いた手続きを踏襲することにした。また、C児の緊張が高じないように、課題間の小休止の時間には雑談をしたりしながら進めてゆくことにした。なお、文章音読課題の規準値は平均値+2.0SDの値を用いることにした。

表3 誤読記録票

	原 文			読み飛ばし			読み誤り			自己修正		語頭反復
	番号	年齢	年・組・NO	① 単語とび	② 文字ぬけ	③ DK	④ 意味的誤読	⑤ 音韻的誤読	⑥ つまり読み	⑦ 修正	⑧ 同語反復	⑨ 語頭反復
	課題 ① 「びくにつく」											
1行目	おとうさん	おかあさん							2			
	オ・ト・ウ・サ・ン ⑥	オ・カ・ア・サ・ン ⑥							✓			
2行目	おじいさん	おばあさん								1		
	オジイサン・オバアサン ⑧									✓		
3行目	そして	きょうだい	10びき。					1	1			
		キッ・ダイ ⑤	ジュッ・ピ・キ ⑥					✓	✓			
4行目	ぼくらは	みんなで							1			
	ボク・ラ・ハ ⑥								✓			
5行目	14ひき	かぞく。							1			
	ジュウヨン・ヒ・キ ⑥								✓			
6行目	きょうは、	なんて	いい	てんき。			1	1	1			
	キョウ・ウ・ハ ⑤	ナンデ ④		テン・キ ⑥			✓	✓	✓			
7行目	みんなで、	はるの	のはらへ	でかけよう。					3	1		
	ミン・ナ・デ ⑥	ハ・ル・ノ ⑥	ノ・ハル・ノ・ハラヘ ⑦	デ・カケ・ヨウ ⑥					✓✓✓	✓		
	サブカテゴリ別小計			0	0	0	1	2	9	1	1	0
	カテゴリ別小計			0			12			2		0

	原 文			読み飛ばし			読み誤り			自己修正		語頭反復
	番号	年齢	年・組・NO	① 単語とび	② 文字ぬけ	③ DK	④ 意味的誤読	⑤ 音韻的誤読	⑥ つまり読み	⑦ 修正	⑧ 同語反復	⑨ 語頭反復
	課題 ② 「ホットケーキ」											
1行目	コケコッコ	ケッコー!										
2行目	あさ、	おんどりが										
3行目	げんきな	こえて	なくと、									
4行目	ジャックは	ぱっと	おきて									
5行目	まどの	そとを	みた。									
6行目	「きょうは	でっかい										
7行目	ホットケーキが	たべたいなあ」										
	サブカテゴリ別小計			0	0	0	0	0	0	0	0	0
	カテゴリ別小計			0			0			0		0

	原 文			読み飛ばし			読み誤り			自己修正		語頭反復
	番号	年齢	年・組・NO	① 単語とび	② 文字ぬけ	③ DK	④ 意味的誤読	⑤ 音韻的誤読	⑥ つまり読み	⑦ 修正	⑧ 同語反復	⑨ 語頭反復
	課題 ③ 「よるのともだち」											
1行目	「さあ	あさですよ	おきなさい」									
2行目	りすの	おかあさんが	おおごえで	いいました								
3行目	「まだ	ねむいよ」										
4行目	「なんで	あさになると	おきなさいけないの」									
5行目	「げんきなこは	よるになったら	ねて									
6行目	あさが	きたら	おきるのよ」									
	サブカテゴリ別小計			0	0	0	0	0	0	0	0	0
	カテゴリ別小計			0			0			0		0
	サブカテゴリ別総計			0	0	0	1	2	9	1	1	0
	カテゴリ別総計			0			12			2		0

(2) 結果及び考察

①行動観察

言葉の面では、指示の通りにくさや、コミュニケーションの困難さは特に感じられず、行動面でも、落ち着きのなさや集中の困難な様子は認められなかった。しかし、音読を行う際には読みのたどたどしさが目立ち、また文字を正しく読んでも、読んだ後に改めて筆者に正しいかどうかを尋ねたり、拗音文字は読むのをあきらめて読みとばそうとしたり、文章を読んでいる内に声がうわずってきたりするなど、読みに対する自信のなさが認められた。

②各種心理検査

RCPMの結果から、C児の知的発達には遅れがないことが確かめられた。RCPMは3セットの視覚的な推理課題で構成され(各12問、計36問)、3セットの合計正答数により Spearman, C.E. が演繹的能力と呼んだ知能のg因子を測定できる検査である(Raven, Court, and Raven, 1991 杉下・山崎訳, 1993)。C児の合計正答数は日本において標準化された小学校1学年の平均値を超え、パーセンタイル値に換算すると75パーセンタイル以上という結果になったため、知能の様々な側面に影響を及ぼす本質的な能力は高いと考えられた。

STRAWの結果から、C児は平仮名を読むことに明らかな困難を有していることが確かめられた。1学年用STRAWは平仮名单文字の音読課題と書取課題、平仮名单語の音読課題と書取課題の4つの課題で構成され(各20問、計80問)、各課題の正答数により音読または書字の困難性を測定できる検査である。C児には平仮名单文字音読課題と平仮名单語音読課題のみを実施したが、どちらの正答数も標準化された小学校1学年の平均値を下回り、パーセンタイル値に換算するといずれも10パーセンタイルまたはそれ以下という結果になったため、文字レベルでも単語レベルでも流暢で正確な音読を行う力は極めて弱いと考えられた。

③音読時間

課題別音読時間の測定結果は図1に示した通りである。健常児の各課題における全行合計・全文通読・差異の平均値と規準値(資料1)及びC児の測定値をグラフで表した。データラベルはmin:sec単位で表示した。課題①の音読時間に関しては、図から分かる通り全行合計・全文通読ともにC児の音読時間は規準値を超え、健常児に比べて音読スピードが遅かったことが確かめられた。いずれも健常児の平均値の約1.6倍の時間を要した。差異は規準値内であったため、行間の間の長さ(全文通読-全行合計)は健常児と同程度であることが分かった。課題②・課題③でも課題①と同様な結果が認められたが、課題②では健常児の約1.9倍の時間を要し、課題③では約1.7倍の時間を要したことが確かめられた。C児の場合、課題②に特に弱かったと言えるが誤読記録票を確かめたところ、促音部で読み詰まったり、しばしば言い直したりしたために時間を要したことが分かった。

総合音読時間の測定結果は図2に示した通りである。健常児の全行合計・全文通読・差異の平均値と規準値(資料1)及びC児の測定値をグラフで表した。図から分かる通り全行合計・全文通読ともにC児の音読時間は規準値を大きく超え、健常児に比べて音読スピードが遅かったことが確かめられた。いずれも健常児の平均値の約1.7倍の時間を要した。差異は規準値内であったため、行間の間の長さは健常児と同程度であることが分かった。

④誤読数

総合誤読数の測定結果は図3に示した通りである。健常児の総合誤読数の平均値と規準値(表2)及びC児の測定値をグラフで表した。データラベルには生じた誤読数を表示した。図から分かる通り「読み誤り」ではC児の総合誤読数が規準値を大きく超え、健常児に比べて「読み誤り」がはるかに多かったことが確かめられた。誤読数は健常児の平均値の約7.5倍に達した。一方、「自己修正」「語頭反復」ではC児の総合誤読数は規準値と同程度かまたは規準値を少し下回る値を示したが、健常児では誤読がほとんど生じないことを考慮すると、健常児に比べて「自己修正」「語頭反復」が相対的に多かったとすることができる。「読みとばし」ではC児の総合誤読数は0.00であり、健常児では誤読がほとんど生じないことを考慮すると、健常児と同様にC児においても「読みとばし」は生じなかったとすることができる。

各カテゴリーのサブカテゴリー別誤読出現率の測定結果は図4に示した通りである。健常児のサブカテゴリー別誤読出現率(表2)及びC児の測定値をグラフで表した。データラベルには誤読出現率を表示した。図から分かる通り「読み誤り」ではC児の誤読出現率が健常児と逆の傾向を示し、健常児では[意味的誤読] > [音韻的誤読] > [つまり読み]の傾向が見られたのに対して、C児では逆に[つまり読み] > [音韻的誤読] ≒ [意味的誤読]の傾向が認められ、[つまり読み]が顕著に多く[音韻的誤読]や[意味的誤読]は逆に少ないことが確かめられた。「自己修正」ではC児の誤読出現率は健常児と同様に[修正] > [同語反復]の傾向を示し、[修正]も[同語反復]も健常児とほぼ同程度の出現率であることが確かめられた。「読みとばし」ではC児の

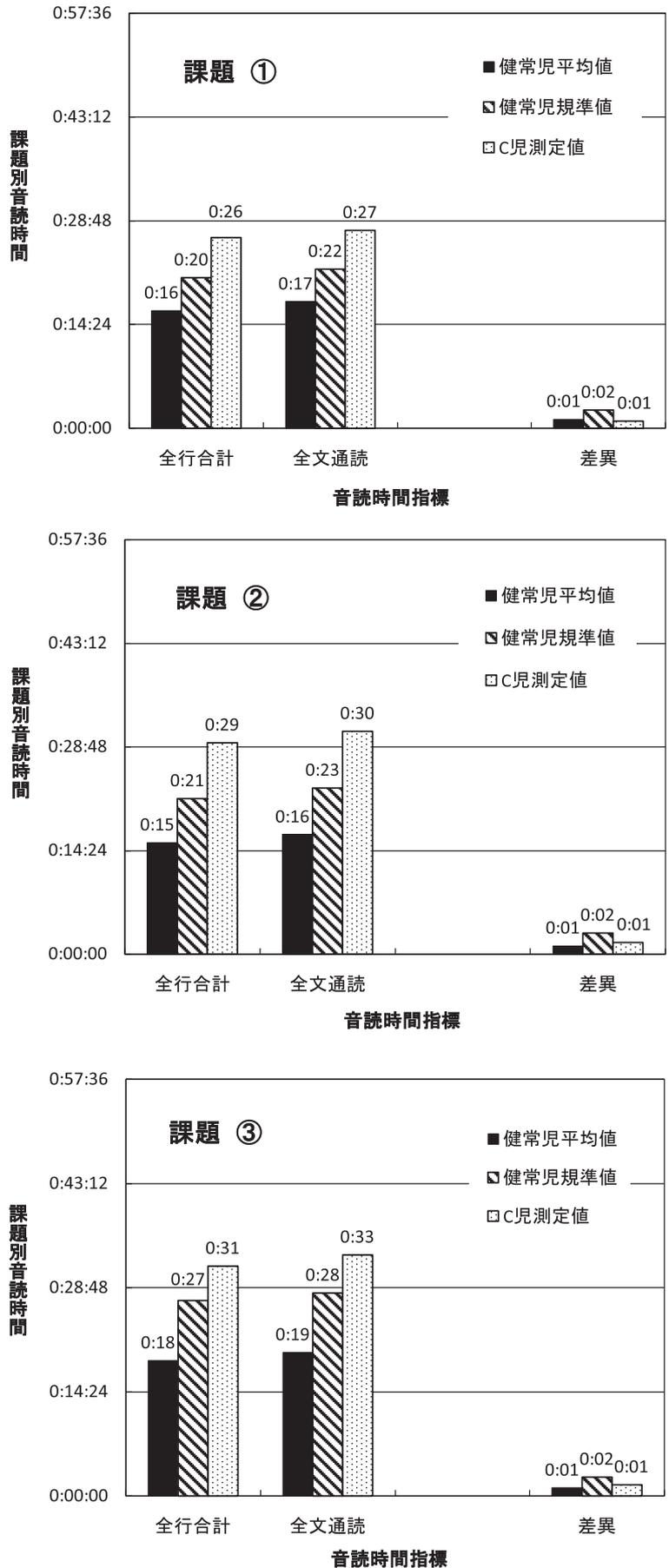


図1 課題別音読時間

誤読出現率はすべて0.00だったためサブカテゴリーについて考察できないが、速読できなくても注意を持続しながら慎重に読んだため、[単語とび]も[文字ぬけ]も生じなかったのだと考えられる。

4. 全般的考察

本研究に参加したC児は特に医学的な診断は受けていなかったが、主訴及び行動観察の結果から、日常的な学習の妨げとなる読みのたどたどしさや自信のなさを有していることが分かった。さらに、RCPMの結果から本質的な知的能力は高いことが分かったのに反して、STRAWの結果から流暢で正確な音読を行う力は極めて弱いことが分かった。これらの結果は発達性読み書き障害と関連する読み困難のスクリーニング条件を満たすため(宇野・春原・金子・Wydell, 2006)、状態像としては発達性読み書き障害に類似した読み困難を示す児童であると判断できた。

さらに、文章音読課題によるアセスメントの結果から、C児は健常児に比べて、音読スピードが明らかに遅く、読み誤りが全般的に多く、特につまり読みが頻繁に生じることが確かめられた。このような特性は、文字と音と

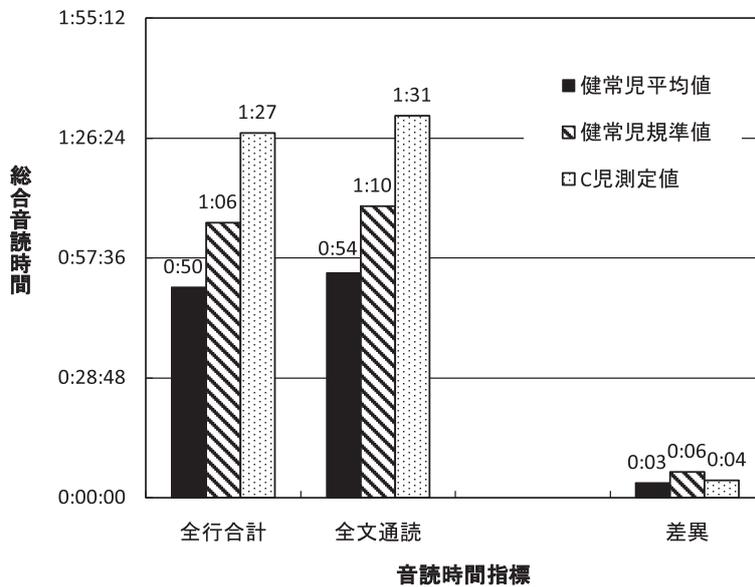


図2 総合音読時間

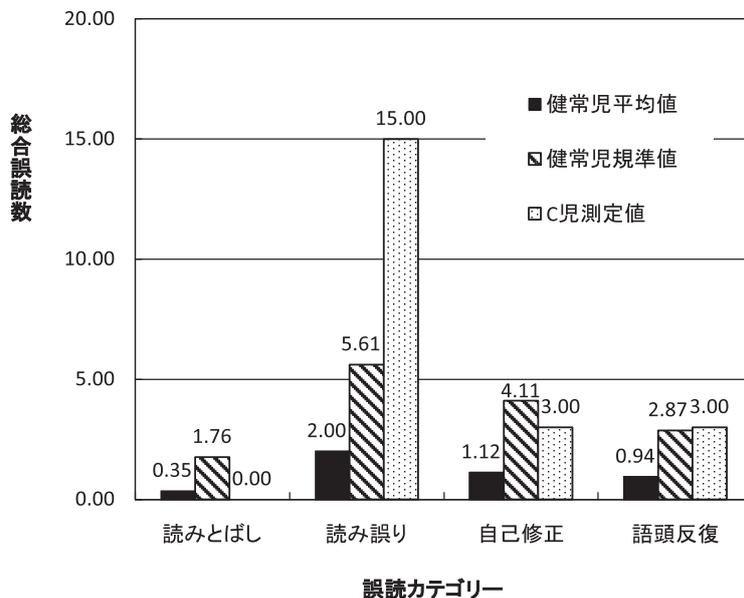


図3 総合誤読数

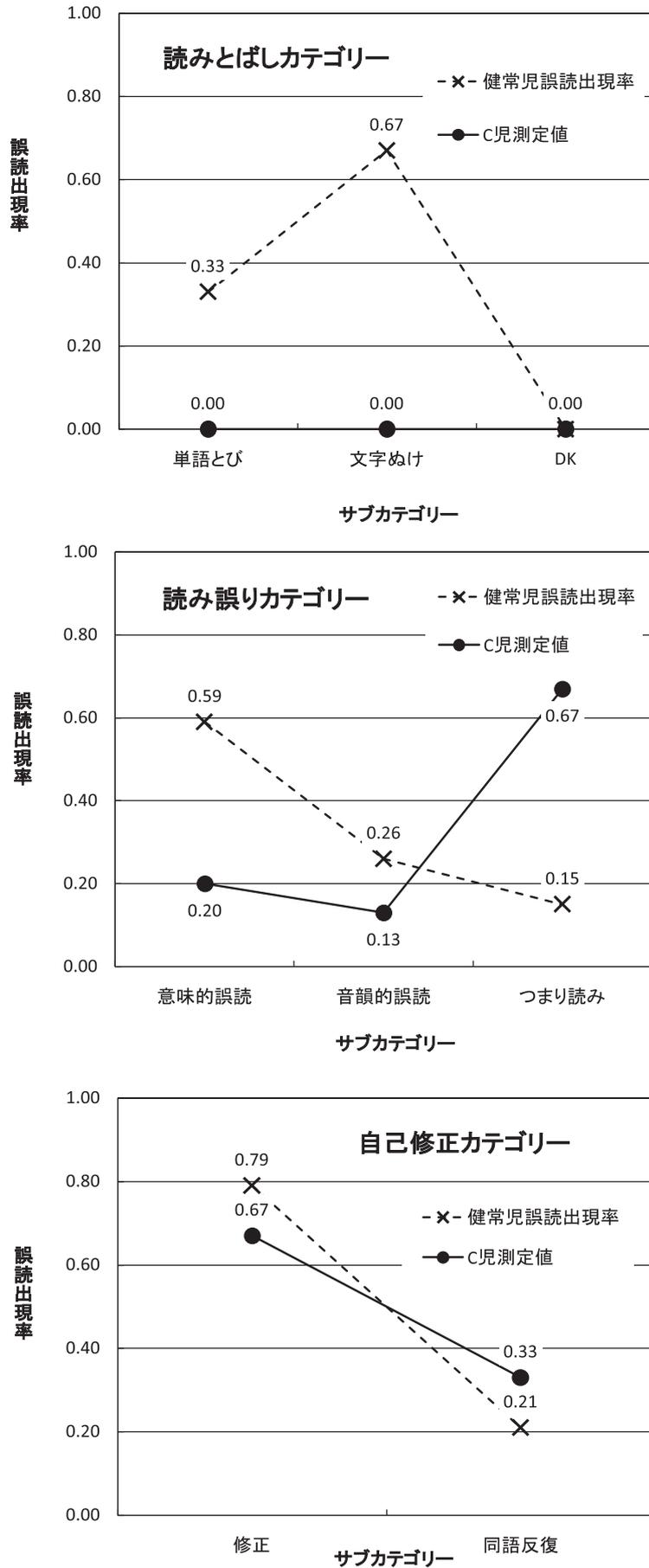


図4 サブカテゴリ別誤読出現率

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 (Snowling, 2000 加藤・宇野監訳, 2008) から生じていると考えられる。文字を音に変換することが流暢にできないために、文字と文字の間に不自然な間を入れて読んだり、1文字ずつ区切って伝い読みをしたりする機会が多くなる。このようなつまり読みが主体になると、無理をして速読すると音韻的誤読が増え、また文脈的な類推ができないままに読み進むので意味的誤読も増えるのである。さらに、これらの不正確な読み誤りが累積すると、リズムをつけてスムーズに音読することが難しくなり、結果的に音読スピードが遅くなるのだと言える。

従って、RCPM・STRAWに加えて文章音読課題を実施し、①音読スピードの顕著な遅さ、②読み誤りの多さ、③つまり読みの頻出、という3つの特徴が検出できれば、対象児が発達性読み書き障害に類似した読み困難の状態を有することを示す根拠になると結論できる。この3つの特徴は読み困難を示した他の児童(先行研究に参加したA児・研究Iに参加したB児)にも共通して認められたため、読み困難に付随する基本的な特徴だと考えられた。さらに、誤読分析表・誤読規準表を詳細なものにしたことで、C児は健常児より自己修正や語頭反復が相対的に多かったこと、健常児と同様に単語とび・文字ぬけなどの読みとばしは生じなかったことが分かった。

LDあるいは発達性読み書き障害への対応が深刻な問題となっている英語圏の国においては、教育心理士 (Educational Psychologist) や読み書き障害コンサルタント (Dyslexia Consultant) らの実践家によって、児童の読み困難の徴候に早期に気づくためのチェックリストが数多く考案されている。例えば、学習支援員 (teaching assistants) が小学校児童の読み活動を観察する際には、「読みの非流暢性」「語のデコーディングの困難性」「単語の音についての知識の欠如」「話し言葉と書き言葉のディスクレパンシー」などに視点を当てることが重要だとし、文脈的な手がかりが利用できるか? 単語の命名の困難性はないか? 文字の音の合成ができるか? 等の具体的な項目を採り上げている (Reid and Green, 2007: Reid, 2007)。

本研究において作成した誤読分析表は、健常児と読み困難児の誤読例を基にして、実践的に分類・整理したものであるが、英語圏で指摘されている読み困難指標と共通する点もある。例えば、つまり読みは文脈的な手がかりの利用が困難な状態を表すため「読みの非流暢性」を示す指標に、意味的誤読は単語を命名することが困難な状態を表すため「語のデコーディングの困難性 (読みの不正確性)」を示す指標に、音韻的誤読は文字の音を合成することが困難な状態を表すため、「単語の音についての知識の欠如 (音韻認識の弱さ)」を示す指標になると考えられる。今後、英語圏で使用されている誤読分析のチェックリストを参考にして、日本語表音文字(平仮名・片仮名・ローマ字)の読み困難指標を明確に捉えるための研究が必要だと考えられる。

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.)
- 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.
- Raven, J.C., Court, J.H., & Raven, J. (1991) *Manual for Raven's Coloured Progressive Matrices*. J.C. Raven Ltd. (レーヴン, J.C., カート, J.H., & レーヴン, J. 杉下守弘・山崎久美子 (訳) (1993) 日本版レーヴン色彩マトリックス検査手引. 日本文化科学社.)
- Reid, G. (2007) *Dyslexia: 2nd ed.* Continuum International Publishing Group, 22-38.
- Reid, G. & Green, S. (2007) *The Teaching Assistant's Guide to Dyslexia*. Continuum International Publishing Group, 17-34.
- 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.
- Snowling, M.J. (2000) *Dyslexia: 2nd ed.* Blackwell Publishing. (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.)
- 宇野彰・春原則子・金子真人・Wyndell, 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.

資料1 音読時間規準表

行別音読時間規準表

課題	規 準	行別音読時間 (単位: 1/100sec)						
		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	

課題別音読時間規準表

課題	規 準	全行合計 (単位: 1/100sec)		全文通読 (単位: 1/100sec)		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: 1/100sec)		全文通読 (単位: 1/100sec)		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

資料2 音読時間記録票

番号 年齢	年・組・NO. 歳	氏名 ヶ月	月齢	男1・女2	ヶ月				
課題 ① 「びくにつく」									
行別音読時間	①	1回目	3	秒	57	0:01:00	0:00:01	0:03:57	
		2 or 3回目	3	秒	51	0:01:00	0:00:01	0:03:51	
	②	1回目	6	秒	5	0:01:00	0:00:01	0:06:05	
		2 or 3回目	6	秒	2	0:01:00	0:00:01	0:06:02	
	③	1回目	5	秒	48	0:01:00	0:00:01	0:05:48	
		2 or 3回目	5	秒	55	0:01:00	0:00:01	0:05:55	
	④	1回目	4	秒	4	0:01:00	0:00:01	0:04:04	
		2 or 3回目	4	秒	15	0:01:00	0:00:01	0:04:15	
	⑤	1回目	3	秒	26	0:01:00	0:00:01	0:03:26	
		2 or 3回目	3	秒	23	0:01:00	0:00:01	0:03:23	
	⑥	1回目	8	秒	44	0:01:00	0:00:01	0:08:44	
		2 or 3回目	8	秒	47	0:01:00	0:00:01	0:08:47	
	⑦	1回目	15	秒	34	0:01:00	0:00:01	0:15:34	
		2 or 3回目	15	秒	36	0:01:00	0:00:01	0:15:36	
	全行合計	1回目	44	秒	218	0:01:00	0:00:01	0:47:38	
		2 or 3回目	44	秒	229	0:01:00	0:00:01	0:47:49	
	全文通読	1回目	53	秒	12	0:01:00	0:00:01	0:53:12	
		2 or 3回目	53	秒	11	0:01:00	0:00:01	0:53:11	
	差異 (全文通読 - 全行合計)								0:00:01
	課題 ② 「ホットケーキ」								
	行別音読時間	①	1回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00
2 or 3回目				秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
②		1回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
		2 or 3回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
③		1回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
		2 or 3回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
④		1回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
		2 or 3回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
⑤		1回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
		2 or 3回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
⑥		1回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
		2 or 3回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
⑦		1回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
		2 or 3回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
全行合計		1回目	0	秒	0	0:01:00	0:00:01	0:00:00	
		2 or 3回目	0	秒	0	0:01:00	0:00:01	0:00:00	
全文通読		1回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
		2 or 3回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
差異 (全文通読 - 全行合計)								0:00:00	
課題 ③ 「よるのともだち」									
行別音読時間		①	1回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00
	2 or 3回目			秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
	②	1回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
		2 or 3回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
	③	1回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
		2 or 3回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
	④	1回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
		2 or 3回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
	⑤	1回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
		2 or 3回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
	⑥	1回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
		2 or 3回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
	全行合計	1回目	0	秒	0	0:01:00	0:00:01	0:00:00	
		2 or 3回目	0	秒	0	0:01:00	0:00:01	0:00:00	
	全文通読	1回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
		2 or 3回目		秒		0:01:00	0:00:01	0:00:00	
	差異 (全文通読 - 全行合計)								0:00:00
	総合音読時間	全行合計					1回目	0:47:38	
	全文通読	全文通読					2 or 3回目	0:47:49	
							1回目	0:53:12	
							2 or 3回目	0:53:11	
差異 (全文通読 - 全行合計)								0:00:01	
差異 (全文通読 - 全行合計)								0:05:22	

Miscue Analysis of Reading Difficulties

—— Making Norms of Miscue Analysis on the Oral Prose Reading Task ——

SHIMADA Yasuhito

These studies were presented to examine norms of miscue analysis on the oral prose reading tasks which were developed experimentally by Shimada (2012).

The purpose of study 1 was to make norms of miscue analysis. Participants were 17 elementary first graders with normal reading achievement and 2 children with severe reading difficulties (child A was second grader and child B was first grader). Normal control group and child A participated in former study (Shimada, 2012). So the miscue records of these children in former study were used to miscue analysis in present study. Child B was participated and assessed by oral prose reading tasks for the first time in present study. 75 samples of oral reading errors were corrected through these children.

According to the results of miscue analysis on all children, I made 4 categories (including 9 subcategories) of oral reading error types. Still more, according to the results of miscue analysis on normal control group, I made the norms (average, average +1.5SD, average +2.0SD) of reading error occurrence in each category and ascertained the ratio of reading error occurrence in each subcategory.

The purpose of study 2 was to assess a child (child C), who had severe reading difficulties but was not diagnosed as any other disorders, by the norms of reading speed and miscue analysis actually. The results of assessment showed that three properties were the fundamental factors of child with severe reading difficulties. ①Reading speed was very slowly. ②Reading error occurrence in misread category (including subcategories: lack of semantic accuracy, lack of phonological awareness, lack of fluency) was so many. ③Especially the ratio of reading error occurrence by lack of fluency was most high.

It is concluded that teachers will be able to notice the signs and symptoms of Developmental Dyslexia so quickly using both of psychological tests for screening and oral prose reading tasks.