

学級担任が行う読み書きにつまずきを示す 小学校1年生へのスクリーニング検査の試み

津田芳見*, 青木真紀**, 高原光恵*

(キーワード: 読み書きのつまずき, 小学1年生, 学級担任, スクリーニング検査, 早期把握)

I 目的

学習障害児では、小学校の早い段階から二次的な不適応を呈することが指摘されており、十分な治療教育効果をあげるためには、読字障害や書字障害などの症状が明確になり、学業不振が固定した段階で診断や対処を行うのではなく、小学校入学後の早期の段階で発見することが重要とされている(小枝ら, 2011)。

読みや書きの困難さは、就学後、教科学習が開始されてより、出現すると考えられるため、教育現場での早期把握が強く期待される。しかし、兜森ら(2008)は、直接子どもにかかわる教師が子どもの読み書きの能力を測る客観的な手立てがないため、正しく評価・判断できず、早期からの支援や指導につなげられずにいるのが現状であると報告し、また、通常の学級担任が、実施可能なスクリーニング検査の在り方についても検討が必要と提言している。

そこで、我々は、医学的なガイドライン(稲垣, 2010)を参考に、入学後の早い段階で学級担任を中心に行うスクリーニング方法について検討した。ガイドラインでは、問診および診察の後、症状チェック表(北ら, 2010)にて臨床症状をチェックし、7項目以上陽性であれば、ひらがな読み検査を行う。これは音読時間と誤読数などに読み困難児では、定型発達児と比べて有意差を示す検査であり、診断判別の指標となることが報告されている(葛西ら, 2006)。一方、認知面の検査としては、全般的知能が正常であることを標準化された知能検査で確認し、認知特性の抽出のため、神経心理検査(Rey 複雑図形など)を行う(稲垣, 2010)。

学校現場で学級担任が行うには、学校現場の事情や1年生の学習状況などを十分に考慮し、両者にとって負担が大きくなるように配慮する必要がある。そこで、第一次検査として、①集団で実施可能、②検査所用時間が短い、③特別な検査道具を必要とせず学校現場にあるもので対応可能、④方法や採点が簡便で学級担任が実施可能、などを優先させ、本来認知特性の検査である視覚認知検査も一次検査として選択した。個別に時間をかけて実施する必要がある検査や、判別・診断的な検査は、第二次検査とした。また、担任の負担感を考慮し、認知特性に関する検査と判別・診断に関する検査は、特別支援教育に習熟した教諭である第二著者が担任と協力して実施した。

学級担任が行った一次検査、および二次検査への選出規準については、実施者に評価を求め、学級担任が行うスクリーニングの在り方について検討した。

II 方法

1. 手続き X年5月A小学校校長に研究について協力依頼し、同意を得た。1年生学級担任2名に研究について説明を行い、研究の具体的な進め方について確認した。保護者へは、研究協力を依頼する文書を配布した。文書には、研究の目的、研究内容、研究協力承諾可否の自由、承諾の撤回の自由、承諾しなかったために不利益をこうむることが無いこと、個人情報保護について記した。

2. 実施時期 X年5月～12月

一次検査は、早期把握の観点から、ひらがな学習が終了する7月頃とし、結果について夏休み前に保護者に説明し、二次検査に進むものについては、さらに同意を求めた。夏休み中にWISC-IVを行い、2学期、運動会な

*鳴門教育大学大学院 特別支援教育専攻

**鳴門市立板東小学校

どの行事の妨げにならないよう配慮をしながら、10～12月にかけて二次検査を進めた。

1. 対象

A 小学校1年生通常学級在籍児童46名のうち、保護者から承諾の得られた44名（男子21名、女子23名）を対象とした。また、検査実施者（1年生学級担任の2名と第2著者）を対象として、検査全体についての評価を聞き取り調査した。

2. 検査方法

1) 第一次検査として、以下の5検査を実施した。

(1) 読み書きの症状チェック表（稲垣ら、2010）から漢字に関する項目を一部除外したもの（以下CL一部除外；表1）：

X年7月に学級担任が児童について評価を実施した。質問項目の内容は、読字に関する項目と書字に関する項目とに分かれており、5つのカテゴリー①心理的負担（a, b）、②スピード（c, d）、③様子（e, f, g, h, i）④仮名の誤り（j, k, l）⑤漢字の誤り（m, n, o）から構成されている。本研究では、1年生の学習の進捗状況を考慮し、漢字に関する4項目、読字では、h, m, n, o、書字では、f, m, n, oの質問を除き、表1の22項目とした。その有用性については、北ら（2010）によって検討されており、項目肯定率が高いとされた項目には下線を、信頼性が乏しいとされた項目は斜線で記した。選出の判断基準として、漢字に関する8項目を除いたことと文字学習が始まったばかりであることを考慮し、1個以上該当があった場合、検討することとした。

(2) ひらがな書き課題（宇野ら、2006）：一文字ひらがな課題と1・2・3年生用の単語ひらがな課題を用い、教室にて、集団で学級担任が実施した。一文字課題、単語課題ともに20問あり、1問1点で採点した。

(3) ひらがな読み課題（宇野ら、2006）：一文字ひらがな課題と1・2・3年生用の単語ひらがな課題を用い、学級担任が、静かな空き教室にて、個別に実施した。一文字課題、単語課題ともに20問あり、1問1点で採点した。なお、ひらがな書き課題、ひらがな読み課題ともに、検査の手順が宇野ら（2006）の方法と異なるため、検査を実施した集団での平均点と標準偏差（SD）を求め、選出の基準とした。

(4) グットイナフ人物画知能検査（Draw A Man 以下、DAM）：視覚・運動系の発達段階をとらえるために教室にて、集団で、学級担任が実施した。描かれた人物画について、小林（1990）の方法を用いて50項目の描出の有無を基準に従い評価し、描画発達年齢を求め、生活年齢との比により人物知能（DAM-IQ）を算出した。検査を実施した集団でのDAM-IQの平均値と標準偏差（SD）を求め、選出の判断基準とした。

(5) Rey-Osterrieth Complex Figure（以下、ROCF）：視覚構成能力や視覚的記憶能力を評価できる検査として模写及び再生課題を、教室にて、集団で萱村ら（2007）の方法で実施した。模写、再生の結果は、Osterriethによる評価方法で行った（萱村ら、2007）。18個の基礎的構造（unit）について2点満点で評価し、合計スコアは最高36となる。検査を実施した集団でのスコアの平均値とSDを求め、判断基準とした。

2) 第二次検査へ進む児童の選出

第一次検査の結果より、読み書きにつまずく危険性があり、第二次検査へ進む必要性のある児童を選出するために、次の選出基準を教育現場と協議の上設定した。

- ・(1) CL一部除外において、該当項目が1つ以上ある。
- ・(2)～(5)のいずれかの検査結果が $-1SD$ 以下である。

の双方に該当する児童とした。

3) 第二次検査（個別実施検査）

(1) 読み検査：『特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン』（稲垣、2010）のひらがな音読検査である、単音連続読み検査、単語（有意味語、無意味語）速読検査、単文音読検査を実施した。判断基準は稲垣ら（2010）に示されている健常児データ1年生（合計）を基準値とした。

(2) WISC-IV：認知の特性をより詳細に把握するために、また、診断には不可欠なWISC-IVを実施した。この検査については、夏休み中に、第二著者（WISC-IVに習熟した教諭）が学校内で実施した。

4) 検査実施者への聞き取り調査

検査実施者である1年生学級担任2名および第2著者に聞き取り調査を行い、各検査の実施に関する評価、および第二次検査対象児童の選出方法について検討した。

Ⅲ 結果

1) 第一次検査結果

(1) 読み書きの症状チェック表 (CL 一部除外)

44名中、陽性項目無は、27名 (61.4%) であり、陽性項目有は17名 (38.6%)、読字に関する項目、書字に関する項目ともに陽性は11名 (25%)、書字に関する項目のみ陽性は、6名 (13%) であり、読字に関する項目のみ陽性は認められなかった。22項目を項目別にみると (表1)、信頼性の低い項目 d を外して、読字項目陽性率は0~15.9%、書字項目陽性率は0~15.9%となっていた。読み書きにつまづきを示す小中学生98名においては、それぞれ25.5~70.4%、25.5~70.4%であったと報告されており (北ら, 2010)、陽性率の出現状況は大きく異なっていた。

表1 : CL 一部除外 (質問項目と陽性率)

	書字質問項目	%	読字質問項目	%
①	a 字を書くことを嫌がる	2.3	a 字を読むことを嫌がる	9.1
	b 文章を書くことを嫌がる	13.6	b 長い文章を読むと疲れる	15.9
	c 字を書くのに時間がかかる	6.8	c 文章の音読に時間がかかる	9.1
②	d 早く書けるが雑である	18.2	d 早く読めるが理解していない	13.6
	e 書き順をよく間違える、気にしない	11.4	e 逐次読みをする	11.4
	g 句読点を書かない	0	f 単語または文節の途中で区切ってしまうことが多い	11.4
③	h マス目や行に納められない	6.8	g 文末を正確に読めない	9.1
	i 筆圧が強すぎる (弱すぎる)	13.6	h 指で押さえて読むと、少し読みやすくなる	11.4
	j 促音、撥音や拗音などの特殊音節の誤りが多い	15.9	j 促音、撥音や拗音などの特殊音節の誤りが多い	15.9
④	k 「わ」と「は」、「お」と「を」のように、耳で聞くと同じ音の表記に誤りが多い	6.8	k 「は」を「わ」と読めずに、「は」と読む	2.3
	l 「め」と「ぬ」、「わ」と「ね」のように、形態的に似ている仮名文字の誤りが多い	2.3	l 「め」と「ぬ」、「わ」と「ね」のように、形態的に似ている仮名文字の誤りが多い	0

(2) ひらがな書き課題

一文字課題の平均値±SD (標準偏差) は18.9±1.3であった。-1SDに2名、-2SDに2名認めた。単語課題の平均値は19.1±1.6であった。-1SDに2名、-2SDに1名であった。

(3) ひらがな読み課題

一文字課題の平均値±SD (標準偏差) は19.8±0.7であった。-1SDに1名、-2SDに2名いた。単語課題の平均値は19.8±0.5であった。-1SDに4名、-2SDに1名認められた。

(4) グッドイナフ人物画知能検査 (DAM)

DAM-IQの平均値は104.3±16.3であり、-1SDに7名、-2SDに1名見られた。

(5) Rey-Osterrieth 複雑図形 (ROCF)

模写課題は Osterrieth 法で採点し、平均値は27.5±7.3であった。-1SDに1名、-2SDに3名認められた。再生課題も、Osterrieth 法で採点し、平均値は16.0±8.2であった。-1SDに5名認められ、-2SDにはいなかった。

2) 第二次検査へ進む児童の選出

選出基準に該当した10名が選出され、他の理由 (保護者の意見など) により2名は対象外となり、8名 (男子6名、女子2名) が第二次検査を受けることとなった。表2に第二次検査に選出された児童の第一次検査結果を示した。この8名については、学級担任による「CL 一部除外」にてすべて該当項目が3個以上であり、読み書き双方にチェックがついていた。児童が実施した4検査では、書き課題は、8名中3名、読み課題は、8名中4

名, DAM は, 8名中5名, ROCF は8名中4名が該当した。個別にみると, 4検査すべて該当したものはAのみで, 書き課題, 読み課題, DAMの3検査該当がB, DAMのみが, C, D, 読み課題とROCFの2検査該当がE, 書き課題と読み課題の2検査該当がF, DAMとROCFの2検査該当がG, ROCFのみ該当がHという状況であった。小林(1977)は, DAMにより, 知覚・認知能力, 手の操作を中心とした運動能力, 視覚・運動の協応能力が評価できるとしている。また, ROCFにより, 視覚構成能力や視覚的記憶能力を評価できるとしている(萱村ら, 2007)。これらの検査により, 視覚情報処理の発達評価が加わり, 読み書きにつまずく危険性のある児童の選出についてより多面的に行えたのではないかと考えられた。

なお, 一次検査で一検査のみに該当したが選出基準を満たさなかった児童は, 15名であったが, その内, 「CL一部除外」での該当項目がI~2個であった7名は, 他の4検査では, すべて基準値内であった。また, チェック表の該当項目0個であった8名は, 読み単語課題のみ2名, DAMのみ3名, ROCF再生のみ3名であった。この15名については, 二次検査の対象外となったため, 詳細な検査はできていない。

表2: 第二次検査対象児の第一次検査結果

児童	CL一部除外		書き 一文字	書き 単語	読み 一文字	読み 単語	DAM	ROCF 模写	ROCF 再生
	読	書							
A	1 _d	2 _i	15 _{↓↓}	18	18 _{↓↓}	19 _↓	73.5 _↓	16 _↓	10
B	2 _{aj}	1 _j	16 _↓	17 _↓	17 _{↓↓}	17 _{↓↓}	80.7 _↓	25.5	11
C	2 _{bd}	4 _{deij}	20	20	20	20	85.2 _↓	26	12
D	7 _{bcefg}	3 _{acj}	18	19	20	20	87.7 _↓	21	10
E	5 _{bcefg}	3 _{bei}	19	18	17 _{↓↓}	20	103.6	12 _{↓↓}	21.5
F	7 _{bcefg}	3 _{cij}	17 _↓	17 _↓	19 _↓	20	106.1	32.5	14.5
G	8 _{abdefghj}	5 _{bdejk}	20	20	20	20	78.7 _↓	0 _{↓↓}	0 _{↓↓}
H	7 _{abdfghj}	3 _{bei}	18	18	20	20	88.7	10 _↓	11
平均値 標準偏差 ↓ -SD以下 ↓↓ -2SD以下	1以上 陽性項目		18.9 1.3	19.1 1.6	19.8 0.7	19.8 0.5	104.3 16.3	27.5 7.3	16.0 8.2

DAM: Draw A Man ROCF: Rey-Osterrieth Complex Figure

3) 第二次検査

(1) 読み検査課題

対象児8名の読み検査課題の結果について, 表3に示した。8名は, 音読時間(秒), または読み誤り個数において, 少なくとも一項目以上で, 基準値を超えており, 特にB, D, E, Hは複数の音読課題で+2SDを超えていた。小林ら(2010)によると, 複数の音読課題で+2SD以上を示す児童は極めて少なく, 北ら(2010)によると異常と判断し, 次の検査に進むべきとされていた。一次検査で用いた「CL一部除外」で読字項目に7個以上該当があることも, 読み困難の判断基準となっている。本研究では4項目削除した11項目(CL一部除外)を使用したため, この基準をそのまま適応できないが, この4名はB2個:a, j, D7個:b, c, e, f, g, h, j, E5個:b, c, e, f, j, H7個:a, b, d, f, g, h, jとなっており, 読字項目のうち, 信頼性が高いとされたb, c, g, h, aが含まれており, 読み困難が強く疑われた(北ら, 2010)。A, C, F, Gについても, 音読時間または, 読み誤り数で何らかの基準値を超える値を示し, 読字項目でも, C2個:b, d, F7個:b, c, e, f, g, h, j, G8個:a, b, d, e, f, g, h, j, と高い陽性項目を示していた。

(2) WISC-IV

FSIQの平均値(標準偏差)は87.8(9.1)であった。理論上の正規分布と比較すると, 平均とされる範囲(90-109)に3名(B, C, F), 平均の下(80-89)に3名(A, G, H), 境界域(70-79)に2名(D, E)認められたが, 知的障害は認められなかった。(David Wechsler, 2010)(David Wechsler, 2011)。

4. 検査実施者(学級担任)への聞き取り調査:表4

表3：読み検査課題結果

対 象	ひらがな単音連続読み		単語有意義語		単語無意味語		単文（3文合計）	
	時間(秒)	読み誤り(個)	時間(秒)	読み誤り(個)	時間(秒)	読み誤り(個)	時間(秒)	読み誤り(個)
A	45.0	4↑↑	55.7	1	78.6↑	1	29.6↑	1↑
B	79.0↑↑	4↑↑	82.2↑↑	4↑↑	85.3↑	8↑↑	21.8	1↑
C	42.8	2	45.3	0	67.1	4↑	14.8	1↑
D	55.4↑↑	4↑↑	65.1↑↑	1	88.4↑	3	33.3↑↑	1↑
E	66.1↑↑	10↑↑	63.5↑↑	0	63.8	5↑	30.1↑↑	0
F	44.9	3↑	45.3	0	58.7	0	12.8	0
G	45.4	3↑	34.3	1	80.7↑	2	14.6	1↑
H	49.5↑	7↑↑	74.2↑↑	5↑↑	100.5↑↑	1	30.4↑↑	1↑
基準値 標準偏差 ↑ +1SD以上 ↑↑ +2SD以上	38.3 8.0	1 1.2	35.9 13.4	0.3 0.7	62.7 14.9	1.9 1.9	17.4 6.3	0.4 0.6

表4：検査に関する実施者（担任）の評価

検 査	時 期	場 所	実施者	形 態	児 童 子 様	意 見
CL 一部 除外	7月 ◎	教 室 ◎	担 任 ◎	全 員 ◎		項目内容、項目数は適切 子どもをみる視点が定まる 主観的評価になるという不安
ひらがな 書き課題	7月 ◎	教 室 ◎	担 任 ◎	集 団 ◎	○	通常の学習の範囲内なので、取り入れやすい 追跡調査をやってみたい。(年度末、年次経過) 出題用音源があるとよい
ひらがな 読み課題	7月 ◎	教 室 ◎	担 任 ◎	個 別 ◎	◎	個別実施により児童の実態を的確に把握できた 短時間で実施でき、通常の学習に取り入れ可能 児童からの評価が高かった
DAM	7月 ◎	教 室 ◎	担 任 ◎	集 団 △	○	文字を介さないで、入学後すぐにも、実施可 検査の教示に戸惑うことがあった 個人差が大きいため、少人数実施がよい
ROCF	7月 ◎	教 室 ◎	担 任 ◎	集 団 ×	×	児童への負担が大きい 通常の学習に取り入れにくい 必要と思われる児童への個別実施なら可能

◎非常によい ○良い △考慮すべき ×難しい

第一次検査：「CL 一部除外」については、内容・項目数は適切であり、子どもを観察する視点が定まったと評価が高かった。また、経過を追ってやってみたいとの肯定的意見があった。ひらがな読み課題、ひらがな書き課題は、実施形態、児童の負担、担任実施可能いづれも高評価であった。DAMについては、あまり慣れていない課題であったため、作画時間に個人差が大きく、小グループ実施を考慮する必要があるが、担任が実施することや、児童の負担の少なさでは、高評価であった。ROCFについては、児童への負担が大きく、作画時間に個人差が大きく、特に再生課題については集団実施困難であるとの評価であった。ROCFについて、久保田(2007)は、小学生におけるROCFの発達の変化と書字エラーについて検討し、書字と関連があることを報告しているが、1年生を対象とした研究は少なく、実施する際の負担感も強かったことから、スクリーニング検査として選択するには、さらに検討を要すると考えられた。視覚認知に関する検査については、学習との関連性、および児童への負担感など、検討すべき課題が認められた。

第二次検査への選出方法、基準については、わかりやすく、児童の実態と照らし合わせて納得できるという意見であった。

IV 考 察

読み書きにつまずく危険性のある児童の早期把握を目的とし、学級担任が行うスクリーニングについて、二次検査の結果や、実施者の評価などから検討した。

1. 第二次検査被験者の読み書きにつまずきを示す可能性について

第二次検査被験者8名は、WISC-IVから認知のアンバランスは、認めるが、知的障害はないことが示された。読み検査課題からは、B, D, E, Hにおいて、読み困難が強く疑われ、A, C, F, Gについても、音読時間または読み誤り数で基準値を超える値を示し、読みにつまずく可能性が考えられた。また、被験者8名はDAM, ROCFから、視覚認知には、対照群と比べて何らかの発達の遅れが認められた。以上のことから、二次検査被験者は、読み書きにつまずきを示す可能性があると考えられ、早期からの介入や経過観察が必要な状況であった。この8名には、小グループで、介入支援が行われ、担任がその特性を把握した状況で学校生活を送ることとなった。

2. スクリーニングの一次検査として行った5種類の検査について

担任の日常的観察による「CL一部除外」は、入学早期のひらがな習得段階を対象としたため、漢字に関する項目を除外したものであったが、二次被験者8名すべて、陽性であった。実施者評価からは、項目内容、項目数は適切で、特に子どもをみる視点が定まるという意見があり、判断の手がかりとして、重要なスクリーニング検査と考えられた。

児童に集団で実施した4検査のうち、読み書き能力を客観的に測定する二種類の検査からは、4名しか陽性を示さなかった。他の4名は、DAMやROCFからとなっており、視覚認知に関する検査がスクリーニングに必要であることが考えられた。稲葉ら(2013)は5歳児健診における視覚認知課題(フロスティック視覚発達検査)の併用は、発達障害の検出に寄与したとの報告をしている。一方、4種類の検査は、時期、場所、実施者については、すべて高評価であったが、実施形態と、児童の負担感では、読み書きに関する検査と、視覚認知に関する検査はやや異なる評価であった。学校におけるスクリーニングにおいては、より負担感が少なく、学習と結び付きやすい課題の選択が必要と考えられる。視覚認知に関する検査、特にROCFについては、その二点に関して、検討が必要と考えられた。

3. 入学後早い段階で学級担任中心に行うスクリーニング検査について

林(2010)はLDの存在に対する教師の認識についての実態調査で、ADHD,HFPDDと比べて、学級運営上の困難が低く、支援の対象としての認識は低いことを報告した。また、LDに関する学校での支援について、教師が、読字障害の存在を知る(気づく)こと、障害の特性に応じた環境設定の必要性を認識することとした。小学1年生の段階で学級担任がスクリーニングを行うことは、読み書きにつまずきを示す児童の存在を早期から認識し、その認知特性を把握するために、大変効果的であると考えられる。学級担任への聞き取り調査から、「スクリーニングを通して、子どもを観察する視点が定まった。」「第二次検査への選出は、児童の実態と照らし合わせて納得できる」という評価があり、LDの存在への認識とその認知特性について実践的理解が進んだことが示された。

本研究にあたり、快くご協力いただいたA小学校の児童生徒の皆様、担任の先生、校長先生、保護者の皆様にお礼申し上げます。なお、本研究の一部は、第112回日本小児精神神経学会にて発表しました。

文 献

- David Wechsler 日本版 WISC-IV 刊行委員会 (訳) (2011) 実施・採点マニュアル, 日本文化科学社, 東京
- David Wechsler 日本版 WISC-IV 刊行委員会 (訳) (2010) 「日本版 WISC-IV 知能検査理論・解釈マニュアル」, 日本文化科学社, 東京
- 林 隆 (2010) : 併存症・二次障害 (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例-稲垣真澄編) 診断と治療社, 東京, 63-7
- 稲葉雄二, 新美妙美, 西村貴文, 他 (2013) : 5歳児健診における視覚認知課題の有用性に関する検討. 脳と発達 45 (5) 355-359
- 稲垣真澄, 特異的発達障害の臨床診断と治療指針作成に関する研究チーム (編) (2010) : 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例-診断と治療社, 東京

- 兜森真粧美, 武田篤 (2008) : 発達性読み書き障害の早期発見に向けての検討－小学校低学年児童へのスクリーニング検査の実施－秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要30, 77－8
- 葛西和美, 関あゆみ, 小枝達也 (2006) : 日本語 *dyslexia* 児の基本的読字障害特性に関する研究, 小児の精神と神経, 46 (1), 39－44
- 北洋輔, 小林朋佳, 小池敏英, 他 (2010) : 読み書きにつまずきを示す小児の臨床症状とひらがな音読能力の関連－発達性読み書き障害診断における症状チェックリストの有用性－. 脳と発達42 : 437－442
- 久保田あや子, 窪島務 (2007) : 発達性ディスレキシアのアセスメントにおける *Rey-Osterrieth* 複雑図形(ROCF) の有効性の検討－小学生における ROCF の発達的変と書字エラーとの関連－, パイディア教育実践研究指導センター紀要, 15. 65－77
- 小枝達也, 内山仁志, 関あゆみ (2011) : 小学1年生へのスクリーニングによって発見されたディスレキシア児に対する音読指導の効果に対する音読指導の効果に関する研究. 脳と発達43 : 384－388
- 小林朋花, 稲垣真澄, 軍司敦子, 他 (2010) : 学童におけるひらがな音読の発達的变化－ひらがな単音, 単語, 単文速読課題を用いて－. 脳と発達42 : 15－21
- 宇野彰, 春原則子, 金子真人, 他 (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, 東京
- 萱村俊哉, 萱村朋子 (2007) : *Rey-Osterrieth* 複雑図形の模写における正確さと構成方略の発達. 武庫川女子大学紀要55 : 79－88

A Study of the Early Detection of Difficulties in Reading and Writing by Teacher's Screening at the First Grade

TSUDA Yoshimi*, AOKI Maki** and TAKAHARA Mitsue*

Key words : reading/writing difficulties, first grade children, class teacher, screening test, early detection

The purpose of this study was early detection of difficulties in reading and writing at first grade children, so we examined the screening methods that was conducted by a class teacher. Participants were 44 first grade children. There were primary test and the second test, and the former contents were as follows ; (1) symptoms checklist in reading/writing, (2)(3) hiragana reading/writing test, and (4)(5) visual cognition test. Eight children were selected to the second test that used WISC-IV and 4 kinds of reading tests. All of them did not have the intellectual disabilities, but in reading test, their score was a deviation level. In time of reading, half of them got more than 2 standard deviation level score. The evaluation of the teacher for the test that we used in this study was high except for the visual cognitive test.

The findings of this study suggest that assessment conducted by a class teacher is useful to give multi viewpoint of the observation to the detection of the child who may have difficulties in reading and writing.

*Naruto University of Education Special Needs Education

**Bandou Elementary School