

通常小学校において理解と活用が望まれる発達性読み書き障害児への 支援の在り方

—発達性dyslexia児に対する大学教育相談を通じて—

押田 正子・川崎 聡大

通常小学校において理解と活用が望まれる発達性読み書き障害児への支援の在り方

—発達性dyslexia児に対する大学教育相談を通じて—

押田 正子*・川崎 聡大

The Support System for Developmental Dyslexic Children in Regular Elementary Schools
: Through the Education Consultation with a Dyslexic Child

Masako OSHIDA*, Akihiro KAWASAKI

摘要

近年、特別支援教育に対する学校現場での関心が高まっているが、学習障害児に対する効果的な指導や支援は、ほとんど行われていない現状がある。本研究では、通常の学級に在籍する読み書きに困難さがみられた小学校3年生A児に対して、大学教育相談にて認知神経心理学的評価に基づき個別支援を行った。支援の経過および変化から通常小学校における学習障害児の支援の在り方について検討を加えたので報告する。対象児の個別支援では、まず書き困難に対する支援の第一段階として、本人の認知機能障害の把握と、カタカナ書字正確性をターゲットとした機能的再編成法による指導を行った。A児は、全般的知能発達遅滞は認めず、年齢相応の語彙力や漢字の読みの正確性を維持していたにもかかわらず、書き到達度は小学校1年生程度と2学年の乖離を認めた。また「繰り返し書いて覚える」書き指導を受け続け、失敗経験蓄積の結果、本学教育相談来所時には学習場面からの逃避行動も散見される現状であった。本学教育相談において、1)書き困難の背景として視覚性記憶の再認の弱さ(視覚情報処理障害)が存在する。2)語彙力、漢字音読力(正確性)と音声言語の長期記憶力は保たれていることが明らかとなった。その結果、良好に保たれた学習経路である音声言語の長期記憶力をバイパス経路とした機能的再編成法によって、短期間で困難であったカタカナ書字の正確性を向上させることが可能となった。

キーワード : 発達性ディスレクシア, 視覚情報処理障害, 認知特性, 学業不振

Keywords : Developmental Dyslexia, Visual Processing Disorder, Cognitive Characteristic, Underachievement

I. はじめに

近年、学校現場においても、特別支援教育に関する関心やニーズが高まっている。特に通常学級に在籍する軽度発達障害の子どもに対する関心が高まり、「広汎性発達障害」や「学習障害」といった言葉は、よく耳にされるようになった。広汎性発達障害については、障害特性や効果的な指導法や支援についての研修が進んでいる学校も多い。けれども、学習障害については、原因や効果的な手立てなどの理解は、まだ広まっていないのが現状である。SPECTやf-MRIなどの機能画像研究が進展する2000年頃までは学習障害は「言語性LD・動作性LD」といったMyclbust (1975)らの提唱する疾患概念が中心であり、その障害機序は「微細脳機能不全(MBD)によって生じる」とされており、多くの発達障害や軽度知的発

達遅滞を包含しているのが実態であった。また現在LDと診断されるべき人は、「学業不振児」と判断された場合が多く、「本人の努力不足によって学習不振に陥った」というとらえ方がされ、症候の理解も直接的な支援も一切受けられないままであり、結果として二次的な問題である自己肯定感、自己効力感の低下を重篤化させ、より一層、心理的課題との鑑別を困難にし、一次的な問題と二次的要因がすりかえられる事例も数多く存在した。現在でも、「板書を写すのに時間がかかる」、「漢字をなかなか覚えられない」、「文を読むのが苦手」といった児童がいた場合、本人が集中していないから、本人の練習がたりないから、といったとらえ方をされることが多い。適切な手立てがされないまま、「なぜ書けないのか、読めないのか」について合理的かつ客観的な背景要因を検討されないまま失敗を繰り返す児童も依然少なくない。

*滑川市立田中小学校教諭

本研究の対象児（以下A児）の主訴は、読み書き困難であった。書字練習を繰り返すだけでは漢字を正しく覚えることができず、失敗経験が重なり、文字を書くことに大きな抵抗感を示すようになっていた。

小学校における漢字指導では、漢字を覚えることが苦手な児童に対しては、ほとんどの場合「繰り返し書く」という書くことを主要な学習手段とする指導が行われている。読み書き障害などで書くことに大きな負担を感じる児童、書くことが学習効果を生みださない児童、がいを認識されていない場合が多いためであろう。その結果、在籍校ではなく、A児のように大学等の専門機関において支援をしてもらうケースが多いことは、看過してはいけない現状である。小学校現場でこういった児童への適切な支援が行われるようになるために、特別支援学級担当教員等が小学校において行えるような、学習障害児の認知特性を把握するためのアセスメントの方法と、それに基づいた支援の工夫について検討を行った。

II. 方法

1. 対象児

1) 教育相談来所までの経過：A児は指導開始時、通常学級に在籍する小学3年生の右利き男児8歳である。明らかな視力や聴力の異常は認められなかった。

生育歴、指導・教育歴：乳幼児期の発達に特記事項は無い。年長児に「ともだちと遊べない」との主訴で富山県内小児科精神科医院にて小児精神科専門医により「アスペルガー症候群」「AD/HD」の診断を受けている。小学校1年次、近耳鼻咽喉科言語外来受診時に「言葉の遅れ」を指摘され1/2Wの頻度にて言語聴覚療法開始となる。言語機能の精査を目的に本大学教育相談を照会され、平成24年5月7日より教育相談開始となった。

2) 支援（介入）開始前の学習の様子：字の形態を正しく覚えて書くことができなかった。漢字テストに向けて練習をしても、形態を間違えた字を乱雑に書くことが多いが、本人は正しい字との識別ができず、練習をしても覚えられないという意識をもち、書くことへの強い抵抗感をもちようになっていた。読みに関しても、初めて読む文章は読むのに時間がかかり、教科書以外の読書は、文字数が少なく、絵がたくさん書かれたものでないと抵抗を示し、自分で読もうとしなかった。

3) 相談開始時神経心理的検査及び所見

(1) 全般的知能検査や認知発達に関するもの：本学部教育相談受診に先駆けて行われた全般的知的機能(WISC-III)、言語学習能力検査(ITPA)、認知処理尺度(K-ABC)の検査結果を以下に示す。尚、各検査の施行時期(実施時CA)はWISC-IIIがCA5:4、ITPAがCA5:10、K-ABCがCA7:3である。

WISC-IIIは、FIQ92(VIQ89, PIQ97)、群指数がVC91, PO100, FD82, PS89となり、明らかな知能の低下は認めず、言語性と動作性、群指数間の乖離は認め

られなかった。

ITPAは、言語学習年齢5:3、下位検査では、ことばの理解SS44(8:1)と比較的良好であったが、形の記憶SS27(4:0)、絵の類推SS26(4:1)、動作の表現SS27(3:5)は低下を認めた。非言語性知能検査であるレーヴン色彩マトリックス検査(RCPM)を追加実施した。結果は30/36(正答数)であり、当該学年母集団の標準誤差範囲内であった(31±2.7)。この結果はWISC-III動作性検査と相応する結果であった。

K-ABCは、習得度106±5、認知処理尺度109±6、継次処理尺度117±8、同時処理尺度100±7で、尺度間に有意差は見られなかった。数唱44(+1.3SD)、語の配列14(+1.3SD)、模様の構成16(+2SD)で比較的良好であったが、絵の統合7(-1SD)、視覚類推6(-1.3SD)は低下を認めた。

(2) 掘り下げテスト：本児の苦手とする「書字・読字」行為について①各学習モダリティへの到達度を明らかとし、②その苦手さの背景となる要素的な認知機能障害を特定することを目的として以下の検査を実施した。

絵画語彙発達検査(PVT-R)は、生活年齢8歳2か月に対して語彙年齢8歳4か月、抽象語理解力検査(SCTAW)でも、正答数15/32(小学3年生平均17.3, SD4.8)の標準偏差内で、抽象語理解に遅れは認められなかった。

読み・書きの到達度を精査することを目的として、読み書きの正確性の評価が可能である「小学生の読み書きスクリーニング検査(STRAW)」を行った。結果は、読みについては、ひらがな1文字20/20、カタカナ1文字20/20、漢字19/20正答であり、書きについては、ひらがな20/20、かたかな18/20、漢字17/20正答で、いずれも、8歳児の平均値標準偏差内であった。正確性は保たれていたが、流暢性が低下しており、STRAWでカタカナ書字遅延反応7つ、50音表書字の所要時間とカタカナ書きの流暢性が低下していた。

読みの流暢性を確かめるために、特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドラインを行った。結果は、単音の読み誤り5、読み飛ばし1、音読時間43秒(小学3年男子平均32.8秒、標準偏差が7.7)、有意味語は、SC3、読み誤り3、音読時間62秒(小学3年男子平均24.8秒、標準偏差4.3)、無意味語は、SC6、読み誤り5、音読時間112秒(小3男子平均49.0秒、標準偏差10.8)であった。3課題とも音読時間が標準偏差を2SD～9SD上回っており、読みの流暢性の困難さが認められた。

視覚処理能力を確かめるために、Reyの複雑図形模写(ROCF)を行った。結果は、模写33/36、直後再生8.5/36、遅延再生6.5/36であった。模写は、ほぼ正確にできており、視覚認知に問題はないようであった。直後再生の時点でかなり想起が難しく、視覚的記憶の保持と再生に困難さが認められた。

音韻情報処理能力をはかるため、音韻分解課題と音韻

削除課題を行った。音韻分解課題は、正答数 8/10 (小3 標準8.956SD1.476), 音韻削除課題は、正答数 9/10 (小3 標準7.724SD3.897)復唱までの平均時間は、4 拍2.6秒(標準平均3秒) 5 拍2.8秒(標準平均3.5秒)であった。音韻分解課題では、促音でつまずきが見られた。「っ」の部分に拍をあてはめて机をたたいたり、「っ」を「え」と置き換えて発音したりした。音韻削除課題では、5 拍の単語で不可が1つ、6秒要したものが1つあった。両課題とも、小学3年生の平均正答数の標準偏差内ではあるが、上記の点から、音韻情報処理能力は高くないと思われた。

単語の復唱・逆唱、非語の復唱では、単語の復唱4/4, 単語の逆唱2/4, 非語の復唱6/7であった。逆唱は、正答数2/4 (小学3年生平均3.5±1.3)のうち1つは自己修正、1つは遅延であった。4モーラの言葉になるとわからなくて混乱を示した。これらのことから、音韻操作に苦しさがあると思われた。非語の復唱では、正答数6/7 (小学3年生平均5.4±1.3)で、聴覚的短期記憶に問題はないと思われた。聴覚情報記憶力をはかるため、Auditory-Verbal Learning Test (AVLT)を行った。初頭再生数3, 最大再生数15, 遅延再生14で、聴覚記憶力が優れていた。

自動化能力をはかるため、Rapid Automatized Naming (RAN)を行った。結果は、1回目18秒47, 2回目17秒25 (SC1), 3回目18秒37 (SC1), 3回平均18秒16であった。小学校3年の平均所要時間は12.9秒±2.0であり、A児の結果は小学1年の平均時間で、自動化能力に遅れが見られた。

よって、本児は全般的知的発達には保たれており、知的発達相応の語彙力を認めていたが、読み書きは、書きはカタカナの流暢性の低下が明らかであり、カタカナ書字の正確性も怪しい。読みは、正確性は保たれていたが、読みの流暢性は著しく低下しており、教科学習の根幹である「本をスムーズに読む」ことにも問題をきたしていることが明らかとなった。

Ⅲ. 方法及び経過

1) 期間

2012年5月～2012年7月までの期間に、2週間に1回程度の頻度で、書字支援を実施した。1回の支援に要した時間は1時間程度で、期間内に全5回の支援を実施した。

2) 方法

A児に対する書字支援では、本人が苦手とする書字活動はあまり行わず、得意な能力である音声情報をバイパスとする方法を取り入れた。

第一回目の教育相談で、カタカナ五十音書字を行った。所要時間は、3分40秒であった。途中、タ行をとばしてしまい、指摘されて書き足した。その後、「マ行」「ラ行」「ネ」「ユ」「ヨ」を思い出すのに時間がかかっていた。

それぞれの形は、ほぼ正確に書けていた。

第二回教育相談で、かたかな書字の流暢性を高める手立てとする五十音の音韻系列音声情報による課題を宿題として課した。五十音表を「あ、あいうえお。あか、かきくけこ。あかさ、さしすせそ。・・・あかさたなはまやらわ、わいうえを」という読み方で、一日2回ずつ言うことを宿題とした。

第三回教育相談で、五十音再生「ア、アイウエオ、アカ、カキクケコ、アカサ、サシスセソ・・・」を5回行った後にかたかな五十音書字を行うと、所要時間が2分17秒と初回時よりも1分23秒短縮されていた。

書字の際、「ヌ」の形を思い出せず、先に「ネノ」を書き、「ネノ」も少し考えてから書いた。「ハヒフエオ」と書き、「エ」を「ヘ」だと指摘されると「オ」を「ホ」と書き直した。「マキムメモ」「ワオン」と書いた。「ミカン」を書いてみるように言われると正しく書くことができていた。

「ヘ」と「ミ」は指摘されてすぐに正しく書けたが、「ヌ」と「ヲ」は形態自体を覚えていないようであった。そのため、「ヲはフに横ぼう」「ヌは横ぼう書いてメ」というフレーズを作って練習させた。それぞれ5回ずつ言う練習をして書字させた。

宿題として、「ヌ」「ヲ」のフレーズ練習、五十音書字プリント4枚を出した。家での書字所要時間は、1枚目4分59秒、2枚目1分50秒、3枚目2分10秒、4枚目1分29秒とタイムが速くなっていった。

読みの流暢性をはかる検査を行った際、特殊音の読み誤りが多く、特殊音の表記の決まりが定着していないようであった。かたかな五十音書字の流暢性が高まってきたので、第四回教育相談で、特殊音書字における支援を行った。

特殊音の表記を分解して口頭で答える課題を行った。指導者が「ぎは？」と尋ねると、「きと点々」と答える。3秒たっても言えない場合は、「ぎは、きと点々」などと言って復唱させた。「ぴゃは？」「ひとまとや」などと、ランダムに早く聞いて答えさせた。

特殊音の約3分の1について、表記の決まりを覚えられていないことがわかった。1回目は10分間、5分間の休後8分間、ランダムに繰り返した。最終的には、「にゅ・びゅ・じゅ」以外は、正しく分解して答えられるようになった。

続いて、指導者が言った2～3語の文をひらがな、かたかな、漢字まじりで書き、それを全てかたかなに直して書かせた。「トモダチニテガミヲカイト」「キュウシヨクヲタベル」「マッカナルビーヲミツケタ」「イヌガパンダヲアラッテイル」の4文をわりとスムーズにカタカナに直して書くことができたが、「ル」を書く際に形を想起できなかった。「ルはノかいてレ」というフレーズ練習をした。

宿題として、「特殊音の表記をすばやく答える」「2～

3 語文をカタカナで書く」のどちらかを毎日する、を課した。

第五回教育相談では、前回と同様な方法で、特殊音の表記の分解を行った。最初は、6音でまちがいが見られたが、すぐに修正して復唱させ、他の音についてもランダムに答えていくうちに、すべて正しく分解して言えるようになった。

次に、絵カードを見て、ひらがな、かたかな、漢字まじりで文を書き、それをかたかなに直す課題を行った。「オンナノコガキカラオチタ」(25秒)「オトコノコガオフロニハイル」(30秒)「オトコノコガカイダンヲノボル」(25秒)「イヌガパンダヲアラウ」(19秒)「オンナノコガブランコカラオリル」(20秒)「オカアサンガカイモノニイク」(17秒)

カタカナ書字の際は、1字1字思い出しながら書いていたが、文字の形態を思い出すことは以前よりもスムーズにできるようになり、抵抗感を示さずに書字をする様子が見られた。

IV. 考察

1) 本児の経過から

本人の認知特性を把握し、それに応じた支援方法を見つけたために、下記の検査を行った。いずれの検査も、実施及び結果算出までの手続きが簡便である。

まず、読み書き障害であるのか、全体的な知的発達の遅れがあるのかを判断するために、RCPMを行った。この検査は、WISCに比べると方法も簡単で、短時間で実施することができるという利点がある。

音韻操作能力、自動化能力、視覚情報処理能力、語彙力、は読み書きに大きく影響を与えるとされているので、音韻操作課題、RAN、ROCFT、PVT-R、AVLTを実施した。認知特性を把握するために、これらの検査を行うことは必要であると思われる。

A児は、音韻操作能力、自動化能力、視覚情報の保持・再生に困難が見られたが、優れた聴覚記憶力を生かして、生活年齢程度の語彙を習得できていたと思われる。読み書きの正確性を確かめるために「STRAW」を実施した。本検査では、結果が当該学年の標準偏差内で、読み・書きの正確性に問題がないかと思われた。けれども、読み書きの流暢性を確かめる「稲垣課題」では、読みの正確性・流暢性に遅れが見られた。このことは、学校における指導でも、正確性だけでなく、流暢性にも目を向ける必要性を示唆している。

また、学校での漢字テストでは、「矢」の横画が1画多かったり、「通」のマの部分の形を間違えていたり、といった間違いが見られた。ROCFTの結果から、視覚情報の保持と再生に困難が見られ、だいたいの形は記憶しているが、正しく思い出せないことが原因であると思われた。

表記された文字と対応する音が特殊である文字の定着

もできておらず、書字における記憶の再認にも困難が見られた。読み書きの困難さを軽減するために、これらの点を改善していく方策を考えることとした。

かたかな書字は、五十音の音韻系列がしっかりと頭に入ることで、いろいろな文字がばらばらに頭の中にあった状態から、整理された辞書のような状態になって、音と文字を組み合わせて想起することができるようになったと思われる。しかし、文字の形態がきちんと入っていなかった文字「ヌ、ル、ヲ」については、フレーズを作って、聴覚情報から形態を想起させる方法が効果的であった。表記の決まりがしっかり入っていなかった特殊音についても、口に出して音声情報と一緒に覚えることで、スムーズに想起して書けるようになった。

カタカナ書字は、小学1年生で指導するが、その後、正確かつ流暢に書けているかどうかの確認は、2年生以降ほとんど行われないうのが現状である。カタカナは漢字の構成要素になるものが多いため、カタカナをスムーズに書けることは、漢字学習の基礎として欠かせない要因である。

また、書くことに苦手意識がある子には、漢字より総数が少ないので、比較的短期間で達成感を感じることができる課題でもある。読み書き障害で書くことに困難さを感じるA児に、まず、かたかな書字で、本人の認知能力に合った学習方法を活用することで、自信をもち、書くことへの抵抗感を減らすこともできた。

A児は、文字の形を覚えにくい、正しく書けない、などと、いった失敗経験を積み重ね、メタ認知力までも低下していた。RAVLTで遅延再生も好成績であったこと、カタカナ五十音の書字が1か月で速くなったことを伝えても、喜びを示さなかった。書く作業への本人の抵抗感の大きさが感じられた。けれども、2か月经過時には、かたかな書字が早くなったことを称賛すると、喜びを示した。こういった二次障害的な症状を起こさせないためにも、早期に適切な指導・手だてを講じていく必要がある。

2) 教育現場での学習障害とその対処

学習障害は、文部科学省の定義では、「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。」とされている(1999)。

また「学習障害」の約80%を「発達性読み書き障害(developmental dyslexia)」が占めると言われている(Uno, 2006)。しかしながら小学校現場においては、小学校低学年では読みと書きといった基礎スキルは「一過性にできていない」や「(みんなできるから・できる子も多いから)そのうち」と判断されやすい現状がある。すなわち、検出が発達の要因に隠れやすく困難であるの

が現状である。

この学習障害の中核である「発達性Dyslexia」は次のように定義される。「神経生物学的原因に起因する特異的障害である。その基本的特徴は、文字や単語の音読や書字に関する正確性や流暢性の困難さである。こうした困難さは、音韻情報処理過程や視覚情報処理過程などの障害によって生じる。また、他の認知能力から予測できないことが多い。二次的に読む機会が少なくなる結果、語彙の発達や知識の増大を妨げることが少なくない。さらに、失敗の経験が多くなり、自己評価が低く自信が持ちにくくなる場合もまれではない。この障害は1999年の文部科学省の定義における学習障害の中核と考えられる。」(宇野・春原・金子, 2006)。この定義から、①読み書きの困難さは特定の認知機能障害に起因する②正しく(正確性)読み書きできることだけでなくスムーズに読み書き(流暢性)が必要③二次的に語彙力が落ちる④さらに「二次的に」自己肯定感の低下につながる。と重要なポイントをピックアップすることができる。

小学校現場の現状を鑑みると、②については主に正確性の評価が学校では主となっており、「(正しく)読めているから支援はおしまい」となり、二次的な学習到達度を落とす結果となっている。③については読みと語彙の関係性を考慮した教科指導が構築されていない。④についても特定の認知機能障害であれば同じ要素をもった別の課題が困難になることまで留意されないため、失敗経験が増えやすく、結果として「書けないから簡単な文字から繰り返し段階的に書く」といったスモールステップトレーニングを助長させている。学習障害の原因は、要素的な認知機能障害によって生じているので、情報処理過程の特性を十分検討し根拠に基づいた配慮と働きかけが必要とされる。

こういった児童の教育効果を引き出すためには、まず「できないこと」の背景を掘り下げる役割をことばの教室担任や特別支援教育コーディネーターが各学校で有機的に機能として担う学校環境とシステムが必要である。そのうえで、各教諭(特に低学年担当)には検出や到達度に関する知識研修を、中高学年では心理課題との鑑別、すなわち一次要因と二次要因を見分ける力を学校全体でつけていく必要があると思われる。よって、ことばの教室や学習障害通級指導教室などが中心となって、各通常小学校の「センター機能」を担うべく、医療関係・大学関係専門家と連携をとり、「学校でできる評価と指導のフォーマット」を作成していくことが望ましいと感じた。

<STRAW結果>

- 読み課題における特殊音の読み誤り
ちゅ→ちよ、ひゅ→びよ、びゃ→びゃ、びゃ→にゃ、
ぐ→く、しょ→そ、じゅ→じゃ、しゅるい→しよるい
- 書字課題における誤答
くるま/クルマ/東

※かたかなの「マ」と書いて「モ」と書いたのかも
と自分で混乱。漢字は、形が似た漢字と間違えて
想起

ゆうだち/ユウダチ/夕

※かたかな想起に時間がかかる。「夕立」の「立」
がわからない。

まち/マチ/町 ※「町」の想起に時間がかかる

しょうがつ/シュウガツ/正月

※「ショ」を「シュ」と書き間違える

せんせい/センセイ ※「先生」の字を思い出せない

かざん/カザン/山

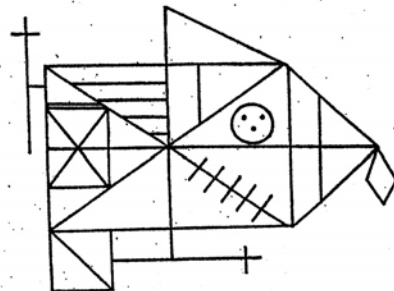
※ひらがなの「ざ」を書くときに少し考える

にっぽん/ニッポン/日本

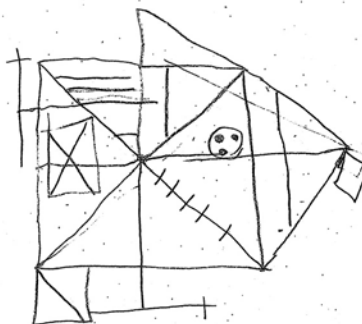
※「ぼ・ポ」の想起に時間がかかる

<ROCFTの結果>

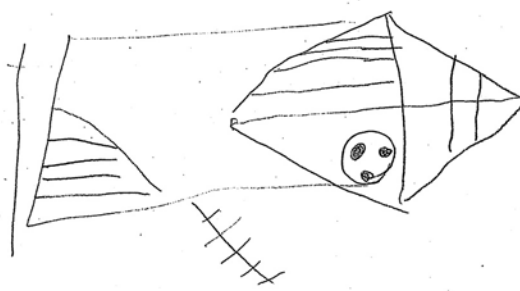
見本図形



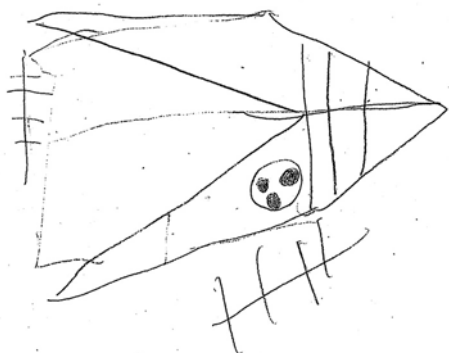
模写



直後再生



遅延再生



<特殊音分解課題の結果>

ば 〇〇/〇	ば 〇〇	だ 〇	ざ 〇/〇	が 〇/〇
び 〇	び 〇/〇	ぢ 〇	じ 〇/〇	ぎ 〇
ぶ 〇〇〇	ぶ 〇/〇	づ 〇	ず 〇〇/〇	ぐ 〇/〇
べ 〇/〇〇	べ 〇/〇	で 〇	ぜ 〇	げ 〇
ぼ △〇/〇	ぼ △/〇	ど 〇/〇	ぞ 〇	ご 〇/〇

りゃ △/〇	みゃ △/〇	ひゃ ×〇	にゃ 〇〇/ 〇	ちゃ 〇/〇	しゃ 〇〇	きゃ 〇
りゅ 〇/ 〇	みゅ 〇〇	ひゅ ×/ 〇	にゅ 〇〇/ 〇	ちゅ 〇〇/ 〇	しゅ 〇/〇	きゅ △/ 〇〇
りょ 〇×△ /〇	みょ ×〇	ひょ 〇	にょ 〇△/ ×	ちょ 〇〇/ △〇	しょ 〇	きょ 〇

びゃ ×××/〇	びゃ 〇/〇	じゃ 〇/〇	ぎゃ 〇/〇
びゅ △/〇	びゅ 〇×/×	じゅ △×/×	ぎゅ ×/×〇
びょ ××〇/〇	びょ ×/〇	じょ △〇/〇〇	ぎょ ×〇/〇

1回目(10分間実施) / 2回目(5分休憩後8分間実施)
 〇すぐに言えた △2, 3考えて言えた ×まちがえた

謝辞

本研究の実施に当たり、対象児のAくん、保護者の方、

研究室の学生の皆さんに多大なるご協力をいただきました。ここに心より感謝申し上げます。

引用文献・参考文献

- (1) Jonson, D.J., Myklebust, H.R, 他「学習能力の障害—心理神経学的診断と治療教育—」日本文化科学社, 1975
- (2) Uno A, 他「Relationship between reading/writing skills and cognitive abilities among Japanese primary school children:normal readers versus poor readers(dyslexics)」Reading and Writing, 2(7)755-789, 2009
- (3) 上野一彦, 他:「LDI-R LD 診断のための調査票 手引き」日本文化科学社, 2005
- (4) 宇野彰, 他:「小学生の読み書きスクリーニング検査」インテルナ出版, 2006
- (5) 春原則子・金子真人:「標準抽象語理解力検査」インテルナ出版, 2002
- (6) 稲垣真澄:「特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン」診断と治療社, 2010
- (7) 杉下守弘, 他:「日本版レーヴン色彩マトリックス検査手引き」日本文化科学社, 1993
- (8) 宇野彰, 他:「レーヴン色彩マトリックス検査—学習障害児や小児失語症児のスクリーニングのために—」音声言語医学 46:185-189, 2005
- (9) 宇野彰, 他:「学習障害児に対するバイパス法の開発—機能障害に関するデータに基づいた治療教育—」発達障害研究, 24, 348-356. 2003
- (10) 金子真人, 他:「仮名と漢字に特異的な読み書き障害を呈した学習障害児の仮名書字」音声言語医学, 39:274-278, 1998
- (11) 金子真人, 他:「就学前6歳児における rapid automatized naming(RAN) 課題と仮名音読成績の関連」音声言語医学 45:30-34, 2004
- (12) 金子真人, 他:「日本語話者における RAN 課題の予測可能性と限界について—縦断的研究から—」音声言語医学 50(1):71-71, 2009
- (13) 青木真純・勝二博亮:「聴覚優位で書字運動に困難を示す発達障害児への漢字学習支援」特殊教育学研究, 46(3), 193-200, 2008
- (14) 野口法子:「音韻意識に困難を持つ発達性読み書き障害児の指導方法に関する研究—K S の指導プロセスの分析を通して—」滋賀大学大学院教育学研究科論文集第12号, pp67-79, 2009
- (15) 文部科学省学習障害調査研究協力者会議:「学習障害児に対する指導について(報告)」, 1999

(2012年8月30日受付)

(2012年10月1日受理)