

I 問題と目的

発達障害児に対する学習支援の重要性が再認識されている。発達障害児は、行動面の問題に目が向けられやすいが、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、学習面のニーズの把握と支援がきわめて重要である（加藤ら, 2005）。

行動問題を示す発達障害児は、読み書きの困難も伴うことが少なくない。例えば、注意欠如多動症（以下 ADHD とする）の子どもは、18%から 45%の間の出現率で読み書き障害を伴うことが明らかにされている（Germanò et al., 2010）。これは、他に障害がなく、学習障害のみの出現率（5%）よりはるかに高い割合である。このように ADHD 児は、ADHD 特性では説明のつかない読み書きや計算の困難さが現れることが指摘されている。

読み書きに困難を抱える発達障害児の学習支援は重要である。読み書きの困難は、その結果として文章読解の困難につながりうるからである。文章読解はすべての教科学習に取り組む上で重要な要素であり、文章読解の困難は学習の積み重ねを阻む要因になるだけではなく、学習意欲の減退や自己肯定感の低下などの二次障害を招く恐れがある。

発達障害児に対する効果的な学習支援を行うためには、読み書き障害の要因を踏まえたアセスメントと支援方法の考案が重要である。読み障害の主な要因として、音韻

意識、語彙、ワーキングメモリが指摘されている。音韻意識は、言語の最も基礎に位置づけられるものであり、その弱さはより上層にある要素（意味理解など）を阻害してしまう（上野, 2006）。語彙は、読解能力と強く関連すること（高橋, 2001）や漢字の知識と密接に結びついていること（高橋, 2006）が指摘されている。ワーキングメモリは、心的活動をしながら必要な情報を一時的に頭の中に保持する記憶の一つであるが、文章を読んで理解しながら、その内容を保持して文章全体の意味理解をするために重要な役割を果たすことが指摘されている（苅阪ら, 2002）。ワーキングメモリに困難があると語彙量が少なくなること（河村, 2016）も指摘されている。

このように、文章読解の困難さの背景要因は多様であるため、文章読解に困難を示す児童がどの背景要因に困難を抱えているかをアセスメントで明確にし、個に応じた支援を行うことが重要であることが指摘されている（三盃ら, 2016）。

そこで本研究では、文章読解に困難さをもつ発達障害児童を対象として、包括的なアセスメントに基づいた学習支援方法の考案とその効果の検証を目的とした。包括的なアセスメントに基づいた支援を行うことで、文章読解に困難を示す児童の学習困難を軽減すること、そして学習への意欲を高めることは、インクルーシブ教育の充実に向けて意義のあることと考えられる。

II 方法と対象

A 小学校特別支援学級在籍の 6 年生の男子児童 1 名を対象とした。ADHD と自閉症傾向の診断を受けている。児童の実態として、文章問題で的外れな答えをすること、文章中の言葉の意味を答えられないことなどが見られた。支援は、対象児の在籍する特別支援学級において、1 セッション 20 分程度として実施した。第 1 回から第 4 回を実態把握期、第 5 回から第 10 回を支援期Ⅰ、第 11 回から第 18 回を支援期Ⅱ、第 19 回をポストテストとして、全 19 回の支援を実施した。

対象児の文章読解を困難としている要因を特定するために、音韻意識、語彙、統語、言語知識などの要因に関するアセスメントを行った。また、認知特性の把握のために、WISC-IV、KABC-II、Vineland-II などの検査を実施した。それらの各種心理検査の結果から、対象児には長期記憶の強さが見られたが、ワーキングメモリの弱さ、不注意性の高さ、語彙力の弱さ、コミュニケーション能力の低さなどが見られた。検査結果を基に対象児の認知特性を踏まえ、「文章の正確な読みと文章内容の理解」、「自分で解答を振り返り、確認するスキルの獲得と定着」、「語彙力の向上」の 3 つを支援目標として設定して学習支援を行った。

支援方法は以下のように考案した。まず、ワーキングメモリの弱さがあるために、長い文章を読む事への困難さがうかがえた。そこで、正確な文章の読みのために、困難が少ないと思われる長さの文章に区切って問題を解くようにし、さらに対象児の定着度合いを見て自分で区切るようなスタイルの

変更し定着を目指した。次に、自分で振り返り確認するスキルの獲得と定着については、自分のミスを振り返るチェック欄を目に入りやすい部分に用意し、対象児にとって良い方法でチェックをするように支援を続けた。最後に、語彙力の向上については、難しい言葉についての語彙プリントを用意しつつでも確認できるようにした。また、その語彙プリントを予習と復習にも用いて語彙の定着を支援した。以上の 3 点について、学習のポイントとして取り上げ確認して実践を行った。

分析方法は、以下の通りである。対象児の取り組みの様子を動画撮影し、分析に用いた。活動で使ったプリントや毎回の振り返りに使った振り返りシートも分析の対象とした。

本研究を進めるにあたり、対象児の保護者、所属校の校長からの承諾を得るとともに、所属機関の研究倫理審査委員会による研究計画に対する承認（承認番号 2017-13）を得た。

III 結果

文章の正確な読みと文章内容の理解のために、対象児のワーキングメモリの困難さから、文章を段落ごとに分けて、少しずつ読み、対応する設問を答えていくというようにした。対象児に負担のない文章量を把握したのち、支援者が段落ごとに区切った問題文を用意し、それに対応した設問を用意することで、段落ごとに問題文を読み、設問に答えるという方策をとった。次の段階では、対象児が自分で段落ごとに分け、1 つ段落を読むごとに設問を見て答えるという方

法を習得させ、対象児に問題文を正しく読むことと情報量を増やさないようにしつつ、設問に的確に答えられるようにした。セッション回数を重ねるにつれ、この方法が定着した。各セッションで取り組んだ問題の正答率が高くなってきたことから、この方法により、対象児が問題文をよく読むようになり、内容の理解につながったという可能性が示唆された。ポストテストの結果では、正答率が上がり、一方でミス率が下がっていることがうかがえた（表1、表2）。

表1 プレ・ポストテストの成績			
プリント 14	正答率	誤答率	ミス率
プレテスト	57.1%	10.2%	28.6%
ポストテスト	88.9%	11.1%	0.0%

表2 プレ・ポストテストの成績			
プリント 15	正答率	誤答率	ミス率
プレテスト	81.3%	0.0%	18.8%
ポストテスト	90.9%	0.0%	9.1%

自分で解答を振り返り、確認するスキルの獲得と定着のために、ミスの確認作業から始め、見直すことによりミスが減ることを意識させた。その後にチェック欄を用意し、自分で確認をするスキルを身につけるように支援を行った。その結果、答えの確認後にチェック欄にチェックするスキルはあまり身につけなかったが、児童の様子から、答えを書いたら終わりではなく、書いた答えを見直す行動の回数が増えてきたことが確認された。問題文の結果からも、ミス率が減少していることが判明した（図1）。

語彙力の向上では、問題文の中の難しい

と思われる言葉について支援者がプリントに意味をまとめ、取り組み中に確認できる

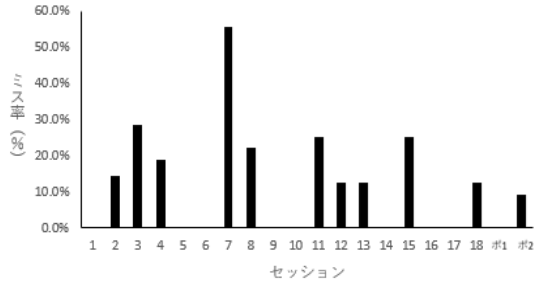


図1 セッション別のミス率の推移

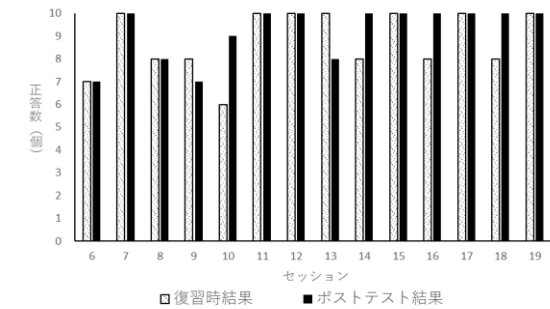


図2 語彙プリントの成績の推移

ように支援を行った。また、そのプリントを次回の問題文の言葉の予習に活用したり、当日に行った問題文の言葉の確認をしたりする宿題としても活用した。結果として、取り組み中に語彙プリントを確認する場面はあまり見られなかったが、それは問題中に言葉の意味の確認の必要がなかった可能性が考えられた。そのため、語彙力の上昇を図るために、復習のプリントの結果と語彙のポストテストの結果を比較した（図2）。そこから正答率の上昇が見られ、対象児の語彙力の上昇の可能性が示唆された。

IV 考察

対象児の文章読解の困難さに関して、その背景を探るために包括的なアセスメント

を実施し、それに基づいて支援方法を考案し、その効果の検証を行った。

「文章の正確な読みと文章内容の理解」について、学習ポイントの意識付け、段落ごとに読み一つ段落を読んだら設問を解くという方略を導入したことで一定の効果を示すことが示唆された。段落番号を書くことで、段落ごとに読むという意識が向上した可能性と文章を短く区切ることによってワーキングメモリへの負荷が軽減され、文章内容の理解が促進された可能性が考えられた。

「自分で解答を振り返り、確認するスキルの獲得と定着」について、徐々に答えを確認する行動は増加し、不注意によるミスも確認することを意識させることで一定程度減らすことができた。一方で、確認後にチェックをするという行動は身につかなかった。身につかなかった理由として、次の問題への意識が強い、チェックの負担感、確認の手順が不明確の3点が考えられた。

「語彙力の向上」については、予習、問題文、復習という流れで回数を重ねることにより一定程度の向上が認められた。学習のポイントとしてあげた確認するスキルについてはあまり見られなかった。その理由として、分からないことに気付かない、確認に消極的な面、語彙プリントに意識が向かない等が考えられた。

V 結論

本研究では、発達障害児の学習支援に有効だと考えられる支援方法として、ワーキングメモリに配慮して、段落ごとの読みとそれに対応した問題に解答する方略の導入、学習ポイントを毎時間開始前に確認して意

識付けを行ってミスを減らすこと、予習・実践・復習という一連の流れによる繰り返しによる語彙力の強化が有効であるという可能性が示唆された。特性の異なる発達障害児に対しても、本研究と同様の手続きでアセスメント、支援方法の考案と実施を行うことで学習支援の効果が得られるかを検証することが今後の課題である。

文献

- Germanò, E., Gagliano, A., & Curatolo, P. (2010) Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 35, 475-493.
- 加藤醇子・原恵子・安住ゆう子・安藤壽子 (2005) ディスレクシア児への各職種によるチーム評価の実際－高機能広汎性発達障害に合併した事例について－. LD 研究, 14, 336-347.
- 河村暁 (2016) ワーキングメモリと学習支援. LD 研究, 25, 17-24.
- 苧阪満里子・西崎友規子・小森三恵・苧阪直行 (2002) ワーキングメモリにおけるフォーカス効果. 心理学研究, 72, 508-515.
- 三盃亜美・宇野彰・春原則子・金子真人 (2016) 全般的な知的水準が境界領域であった読み書き障害群の認知能力. LD 研究, 25(2), 218-229.
- 高橋登 (2001) 学童期における読解能力の発達過程－1-5 年生の縦断的な分析－. 教育心理学研究, 49, 1-10.
- 高橋登 (2006) 学童期の語彙能力. コミュニケーション障害学, 23, 118-125.
- 上野一彦 (2006) LD (学習障害) とディスレクシア (読み書き障害). 講談社.