

文章理解に困難を示す児童を対象とした読みの学習支援方法に関する事例的研究

堀井 利衛子

I 問題と目的

読みの情報処理過程は、多段階的、並列的である(Bruer, 1993)ため、読みの学習支援に際しては、多水準的な構成をすることが必要である。また、学習に不適應感をもつ子どもに対して、はじめから課題への内的興味を促すことは困難であり、動機付けへの配慮も求められる。学校教育場面の読みの支援に際しては、支援者が先行研究を基に、読みの認知過程でのつまずきを見極め、支援の焦点を定め、支援の手順を的確に踏んでいくこと、該当児童に必要な配慮事項に考慮した支援プログラムを立案することが重要である。これに関して、惠羅(2002)は、客観的な情報を基に確かな理論的根拠をバックボーンとした支援方略をプランすることが大切である、と述べている。このような支援を具体化するには、どのような観点をもち、どのような手続きをとることが必要なのであろうか。

本研究では、文章理解に困難を示す児童1名を対象とした読みの学習支援を実施した。支援の際、アセスメント、支援方略の選択、支援の効果の検証という循環を作り出す手続きを試みた。その支援の結果を基に、読みの学習支援を実施する際の観点を明確にすることを目的とした。

II 方法

1 対象児

対象児(以下本児とする)は、通常の学級に在籍する小学校3年生(研究開始時)の男児である。本児の主訴は、①文章理解が困難である、②文章の読み誤りが多い、③自発的に本を読まない、④字形を整えて書くことが苦手である、⑤図形の模写が苦手である、の5点であった。

2 支援の実施過程

支援の循環を継続的かつ螺旋的に作り出す手続きをとるため、支援過程を、A 知る：本児の特性を捉え、つまずきの要因の仮説を立案する、B 探る：読みにつまずく要因を探るとともに読みの学習が容易となる条件を見つけ学習方略を検討する、

C 伸ばす：具体的な学習方略を提案する、D つなげる：次の学習課題につなげる支援方法を検討する、の4段階で構成した。ただし、各段階がもつ機能を支援過程の進行度に応じて柔軟に用いるため、いつでもフィードバックすること、重複することを可能とした。支援期間は11ヶ月間、支援回数は20回であった。支援場面は、本児が在籍する小学校の特別教室で、個別支援とした。

III 結果と考察

1 支援A：知る

主訴を受け、読み誤りの分析と各種心理検査(WISC-III,ITPA,ベンダーゲシュタルトテスト,フロスティック視知覚発達検査)を実施した。読み誤りの分析結果から、本児の読みの特性として、次の5点があげられた。①「繰り返し」「追加・修正」の読み誤りが極めて多い、②語尾、文末の読み誤りが多い、③修正の際、助詞や単語の途中から読み始めることがある、④擬音語など表音文字が連続して表記されたときの読み誤りは顕著で修正されない、⑤読みの速さを一定に保つことが難しい。この結果は、音声解析による分析結果と一致した。各種心理検査から、本児の読みのつまずきは、短期記憶、視覚的認知能力の弱さと関連があることが推測された。一方、一般的な言語知識はもっており、長期記憶内の心内辞書の蓄積はある程度なされていると考えられた。これらの結果から、読みのつまずきの要因として、①視覚からの情報入力時における困難、②文字情報抑制の困難、③不適切な語想起抑制の困難、④情報の保持と処理における困難、の4つの仮説を立案した。

2 支援B：探る

支援Bにおいては、支援方法の立案・検証を行った。視覚からの情報入力時における困難に対しては、文節間空白が眼球運動の手がかりになりうる、という仮説を立案したが、他の要因にも配慮

表1 基本的な支援の流れ

課題の流れ	本児の活動場面	学習方略の提案	状況設定
課題の流れを理解する	本児宛の手紙を読み課題の流れを理解する。	①質問文の事前提示で読みの観点を把握する。(先行オーガナイザーの活用)	・本児宛の手紙を提示(手紙を学習の手引きとして活用)
文章の背景知識を活性化	挿絵や写真からわかることや知っていることを支援者に伝え、話し合う。	②挿絵・写真の事前提示をして、背景知識を活性化。(先行オーガナイザーの活用)	・興味のある読書材の提示 ・対話
文章(長文)を読む	手紙の質問文、ワークシートの内容を確認した後、読む。	③段落ごとに区切る。(チャンク化の活用) ④重要語を選定する。(体制化の活用) ⑤重要語にアンダーラインを引きながら読む。(体制化の活用)	・一緒に読む(段落ごとの交互読み) ・読めない漢字、わからない語句への対応
文章の内容をまとめる	内容をワークシートにまとめる。	⑥重要語を含む文に注目し、ワークシートの該当欄に記入する。(体制化の活用)	・ワークシート作り
文章の内容を伝える	ワークシートをもとに手紙の質問に答える。		・伝える場の設定(ビデオレター)
短文の質問文を読む	なぞなぞ文を支援者に伝える。	⑦単語・文節単位で読む。(チャンク化の活用)	・伝える場の設定(支援者は文を見ず、本児の読みを書き取る)
質問文に答える	なぞなぞの答えを記入し、支援者と答え合わせをする		・答え合わせ ・ヒントの出し合う

表2 文節間空白のとり方と読み誤りの状況(支援Aと支援D実施後の比較)

(ポーズ長さや位置: /// ; 1秒以上, // ; 0.8秒以上1秒未満, / ; 0.4秒以上0.8秒未満, || ; 0.2秒以上0.4秒未満, | ; 0.2秒未満, 追加・修正, 繰り返し, 読み誤り, 上段太字: 提示文, 下段: 本児の読みの状況(①:支援A実施時, ②:支援D実施後(10:6))

1 村の広場にみんなが集まってきました。	①むらびとの むらの//ひろ/ひろばに ん みんなが あつまりま した///きま あつまりま まって きました ②むらの むらの ひろばに みんなが あつまってきました
2 「サンタさんって、ゆかいな人だね。」 「でも、とつてものおんぴりやだよ。」	①さんたさん て/てゆかい ゆかい な な ひと ^な だね/でもき とつてものおんぴりや やだ よ ②さんたさんて/ゆかいな ひとだね///でも/とつても//のおんぴりや ^な だよ
3 「それなら、せっけん水を買ってきて。」 と、ねねさんが言いました。	①それなら せっけんすい///をかってきて//と ねねおばさん ねね さんがいーいました ②それなら/せっけんみずを かってきて/と/ねねさんがいいました

する必要があることが示唆された。適切でない語想起の抑制が困難であるという仮説に対しては、単語の同定に要する処理時間を確保する支援方法が有効であることが示唆された。また、情報の保持と処理における困難に対しては、チャンク化の活用、先行オーガナイザーの活用が有効であることが示唆された。一方、学習方略を促す状況設定の検討を並行して行った。

3 支援C: 伸ばす

支援Cにおいては、①単語の同定処理過程におけるつまずきの改善を図ること、②情報の保持と処理への適切な補償を講じること、を中心目標とし、本児の動機付けに配慮した状況設定のもとで学習方略を提案することとした(表1)。支援の流れの中で、本児が各学習方略に気づき、自分の読みに活かそうと行動する場面が生じた。そして、学習方略を活用し、自ら文章理解に近づき、本を読む楽しみを見出す姿が観察された。また、6つの学習方略が、互いに関連付けられ、文

章理解に有効に働いたことが示唆された。

4 支援D: つなげる

支援Dにおいては、次の学習課題への適用を見据えた検討を行った。課題の難易度を上げ、自立的な学習の移行を試みた。①単語・文節単位で読むことについては、伝えるという状況設定で、短文であれば可能になった(表2)。しかし、長文の読みにおいては、「追加・修正」の読み誤りが残った。②段落ごとに区切ることについては、支援者の声かけなしで段落番号の記入を始め、読みの分量を推測しながら読む様子が見られた。③重要語を選定する、重要語をもとに情報の整理をする、質問文の事前提示については、ワークシートに重要語を書き込む、アンダーラインを入れる、読む前にワークシートで作業を確認する、という行動が生じた。作業が混乱すると作業の手順を依頼文で提示した支援者2からの手紙を読みなおす姿も見られた。手引き的なものを身近におくという学習方略と、相手に伝えたいという動機が一致するこ

とで、本児の文章理解が促されたと考える。④挿絵・写真の事前提示においては、支援者との対話の中で、既存の知識を支援者に紹介したり、写真を見ながら題名と関連付けたりする発言があった。一方、他の支援者との情報交換は、本児の実態を多角的に捉え、本児の現在のニーズと支援の方向性を明確にした。

IV 支援の総括と今後の課題

学習支援構築過程は図1の通りであった。

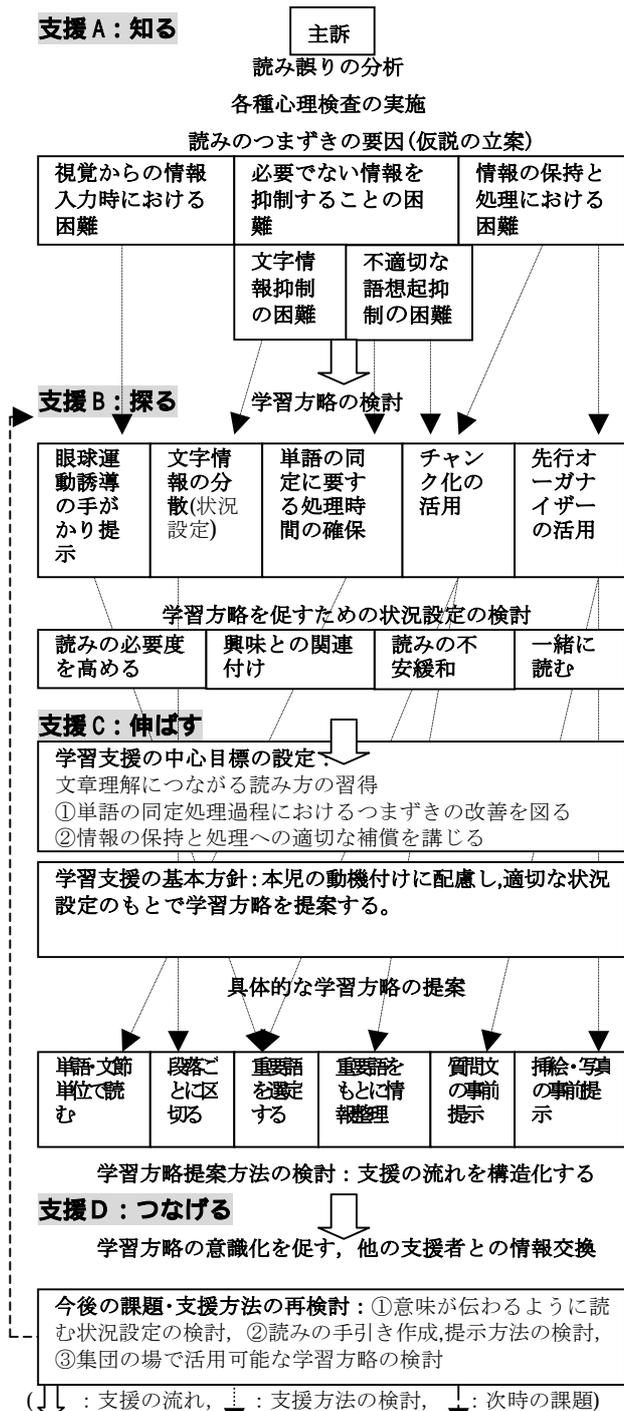


図1 本研究における学習支援構築過程

支援 A・B・C・D の過程を経ることで、本児への支援の方向性が見出された。読みの学習支援を支えるポイントは、①支援の早い段階でできるだけ確実な仮説を立てること、②それを検証するために支援の方策を複数検討すること、③支援を循環させることを意図的に仕組むこと、の3点である。各支援過程での観点は以下の通りであった。

A「知る」過程では、本児の読みの状態と心理検査を照合し、慎重に本児の認知的な特性を把握することが必要である。つまずきの要因の仮説を複数立案して支援方法を検討することが支援の可能性を広げる。「知る」過程で得られた知見を、支援者間で共有することで、連携が可能になる。

B「探る」の過程では、「どのような状況であれば、自発的に学習に向かうことができるのか」という観点をもって支援にあたるのが大切である。このため、学習方略の立案と適切な状況設定の把握の双方向からの検討が必要である。

C「伸ばす」の過程では、どの場面でどの学習方略を必要とするか、の観点をもって支援場面を組み立てることが必要である。また、学習方略の提示は当該児童にとってわかりやすい方法をとること、伝え合う場の設定など支援者との交流感ももてる状況設定を工夫することが大切である。

D「つなげる」の過程では個別支援、集団活動の2つの観点から支援方法を検討する必要がある。

支援全体の流れは、流動的かつ包括的であることが望ましい。フィードバックや重なりがあることで、支援に柔軟性が生まれる。

本研究のような実践が、学校教育場面で有効に適用されていくためには、学習方略が適切に当該児童に提示されるための状況設定の工夫や支援者とのかかわり方についてさらに研究を深めること、すなわち、動機付けへの介入と学習方略の提示とを関連付け、具体的に教育現場に提言できるような指導事例の蓄積が必要である。

文献

Bruer, J. T. (1993) 松田文子・森敏昭(監訳) (1997) 授業が変わる：認知心理学と教育実践が手を結ぶとき。北大路書房。
 惠羅修吉 (2002) 発達障害児の評価と支援：根拠に基づく教育実践に向けて。発達支援研究, 4, 2-4.