

要約・再生困難を持つ学習障害児に対する文章理解の指導

水間 宗幸*

Teaching of Reading for Learning Disabilities with Difficulty in Summarizing and Reproducing Stories

Muneyuki Mizuma**

Abstract

There are some learning disabilities having difficulty in reading especially summarizing and reproducing stories. This case study reached how to teach reading to such learning disabilities and why they have difficulty in summarizing and reproducing stories. The cause of difficulty reading stories was thought to be as follows.

- 1) Difficulty in producing and using narrative schema
- 2) Dysfunction of working memory
- 3) Neuropsychological problems in inputting and accumulating information

In actual teaching for child with learning disabilities, he could understand content of stories while being helped by leading along function of working memory, producing and using narrative schema, studying words through experiences. As a result of this study approach of cognitive psychology and neuropsychology are effective for teaching for learning disabilities.

1. はじめに

1999年7月2日に出された「学習障害児に対する指導について(報告)」において、次のように学習障害が定義された。

「学習障害とは、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。」¹⁾

このような学習障害の子どもに対して診断とアセスメントを行うことは、彼らの認知能力の偏りに対して治療教育プログラムを立てるためにも重要となる。しかし、子どもが小学生になって学習障害の問題が顕在化する例は少なくない。また学習障害の場合、これまでの主な知的障害とは異なり、障害が軽度であること、場面によっては健常児と同等かそれ以上の能力を発揮できる子どもが存在したり、学習障害の概念があまり知られていないことなどから、通常学級のできの悪い子どもとして扱われている可能性が高く、彼らに見合った学習場面が設けられていないことなどが考えられる。

また、聞く、話す、読む、書く、推論するなど、定義で述べられた学習障害児の問題はコミュニケーションの

* 九州看護福祉大学看護福祉学部社会福祉学科

** Dpt. of Social Welfare Faculty of Nursing And Social Welfare Kyushu Univ. of Nursing and Social Welfare

問題であり、これは学習障害児の持つ大きな問題のひとつである。これに関連する問題として文章理解の問題が考えられる。文字が読め、音読が可能であるにもかかわらず、文章を理解したり要約したりすることが困難であるため、このような子どもたちは学校における学習が困難であるが、学校現場での学習障害への理解が低いため、取り残された状態となっている。また、日本の学校教育体制では教科書を中心とした書きことばでの学習が主体であるため、このような子どもたちの学習環境にはあったものではない。そのため、このような子どもたちへの理解と読解困難に関するメカニズムを理解する必要がある。

学習障害児の持つ問題の中には、文字が読め、音読が可能であってもそこに書かれている内容が理解できなかったり、短い文章であれば理解が可能であっても、長い文章になると理解が困難となることが見られる。このような学習障害児は、文章を読ませ、どのような内容が書かれていたか質問すると、文章が要約されず内容が理解できていない。このような読み障害を「要約・再生困難」とし、この要約・再生困難を「音読や黙読、日常会話に関して大きな問題はないが、新しく読んだ文章や物語に関して、その内容や意味を要約し、さらに要約されたものを再生することに困難を持つ」と定義する。

この要約・再生困難は以下の点において重要であると考える。

第一に、文字が読め単語が理解でき音読も可能である場合、さらには簡単な1～2文程度の再生がある程度可能な場合、指導する側は理解できたと考えてしまいがちになる。文章の理解という点において要約・再生は重要になるが、この点が見過ごされがちである。

第二に、このような要約・再生能力は、日常生活のコミュニケーションにも関係する可能性があるということである。学習障害児の場合、友達との会話が成り立たないといった問題が指摘される。聴覚刺激処理能力や、聴覚刺激に対する継時処理能力の問題は指摘されているが、会話の内容であるテーマが読み取れないという点においては、この要約・再生能力も同様の問題を抱えていると考えられる。

第三に、自分の好きなことや興味のあることに関しては、積極的にわかりやすく説明することができても、新規の情報（国語の教科書の物語など）はうまく要約・再生ができない子どももいるということである。そのため、「やればできるのに」という印象を周囲に与えてしまい、要約・再生能力に関する問題は指摘されないまま

になることが考えられる。

要約・再生困難を持つ子どもの場合、このような問題のために、子どもの能力を正しく把握することが困難であったり、子どもに適した指導がなされていない可能性が高い。これらのことから、「要約・再生困難」について原因を明らかにし、指導法を確立する必要性がある。

本論文では、このような文字が読め、音読可能であるにも関わらず読解が困難な子どもの事例を通して、読み障害の指導法と原因を考察する。

2. 事 例

中学1年生。9歳時に、落ち着きのなさや学習の遅れを主訴に、児童相談所に相談。児童相談所にて学習障害と判定。小学校まではなんとか授業についていっていたが、中学校での勉強についていけなくなった。定期テストは、好きな科目である音楽や記号選択式の問題以外はほとんど白紙に近い状態。学校での友人も少なく、いじめの対象となっている。本児は自分が「学習障害」であることを保護者から知らされておらず、そのため、障害児と見られることに対して強い抵抗がある。

文章の読みについては、本児は「教科書の文章はまったくわからない」と言っており、教科書を読ませると、読めない漢字のところは小さな声になり、読めないことを気づかれないように読む。単語レベルでも知らない単語が多く、そのために読みながら区切る場所がわからず、意味を捉えることが困難な状態にある。特に抽象的な単語の意味獲得が不十分で、単語レベルにおける問題が考えられた。

一般的な知識も少なく、「食器は全てガラス製」などの誤った知識が多かった。

本児の文章に対する理解のしかたは、このような少ない知識や理解できた断片的な文章の部分同士をつなげ、いわば強引に文章の筋を構成し、それによって理解しようとするものであり、その内容は支離滅裂なものであった。また、本児は文章になっている物語は全てその作者が見たものであり、昔話や童話の類も、映画などを見て書いたものであると信じており、作者の想像によるものであるとの理解はなかった。

その他、分度器の使い方などを充分に理解しておらず、小学校からの学習の多くが不十分となっていることが考えられた。

このような本児の状態から、本児の読みは次のような点で問題があると考えられた。

① 単語理解の問題

抽象的な単語を中心に、発達段階にみあった獲得されていない単語が獲得されていない。学習障害は単語の理解や獲得での問題が見られることがあり、本児も同様の問題を持つと考えられる。

② 一般的知識の問題

一般的な常識的知識の獲得が発達にみあったレベルで獲得されていなかったり、正確に理解できていなかったりしている。このため、文章を理解する上で必要となる知識が不十分であったり活用できずに、文章理解が困難になっている。

以上の2つの点で本児の読みの問題が考えられた。

3. 指導方法と結果

1. 指導期間

1997年9月から3月までの週1回約90分の自宅による学習指導（家庭教師）。

2. 指導内容

主に国語を中心に指導を行った。本児はプライドが高く、小学校時代の教科書や問題を使用することに対して強い抵抗を感じているため、教科書や教材は学校で使用中のものを用いた。学習の内容はそれらの教材を基に、文章理解に重点を置いた。

読みの指導は、最初に教科書の音読を行った。しかし、漢字の読み分からない、知らない単語が多いなどの理由で、最後まで読みが続かなかった。そこで、内容を聞いたところ、教科書をめくりながら文章を断片的に読み、説明をするという答え方であった。そこで再度教科書を伏せ、どんな内容だったかを問うと、文脈の通らない内容や、覚えている文章を答え、最終的には「よくわからない」と答えた。分からない漢字や単語について教えながら読み進めても、結果的に内容を把握することは困難であった。このため漢字や単語理解の問題が見られたものの、文章の要約・再生に関わる問題が大きいと考え、学習を中心にはせず、書かれている内容を理解し、要約・再生ができるように指導方法を次のように設定した。

- ① 漢字に関しては読みを教え、単語の意味理解に関しては、具体的・体験的に指導する。
- ② 段落ごと、または数行ごとに内容を理解させ、その都度最初に戻り、全体を把握させる。
- ③ 文章を理解するための基礎的知識の理解をさせる。また、分からないことは分からないとその場でいうこ

とを約束した。また、間違いを認めることも、指導上の約束事とした。本児は計算問題などを自己採点させる場合、バツを付けることに強い抵抗感を持っており、本指導のような家庭学習での失敗は許されるということを理解させるために、このような約束をした。

実際の指導は、本児に教科書を1段落、または数行読ませる。その間に分からない漢字がある場合は、その場で教え、本人が希望すれば読み仮名をふらせた（場合によっては、読み仮名をふることを拒否した）。分からない単語があった場合はできるだけ体験的にそのことばの意味を理解させるようにした。

① 単語の意味理解の指導

「平地」という単語が分からなかったときは、「平べったい」など「平ら」に関する概念がなく、家の中にある机やガラス、キーボード、壁などを触らせ、「平べったい」と「でこぼこ」の違いを体験させ、概念化できるように指導した。また、光のあたる角度によって「影が伸びる」という現象を理解しておらず、夜の街灯を利用し、影が伸びる様子と光の角度との関係を考えさせ理解させた。

② 文章理解の指導

1段落または数行読んだ後、「今読んだところは、どんなことが書いてあった？」と質問し、まとめさせた。また、この作業が終わった後、「今まで、どんなことが書いてあった？」と質問し、それまでの文章との繋がりを考えさせ、まとめさせ、要約・再生の作業を行った。数行単位での要約も困難であり、単語と単語の繋がりが、主語を考えさせることによってこの作業は可能となった。さらに、それ以前の内容との統合においても困難で、内容を忘れていたり、誤った認識になっていることが見られ、これらを修正しながら、内容の統合を行った。

③ 文章理解のための基礎的な理解の獲得

本児は様々な文章に対して、作者が直接見たものを記述しただけだという認識をしており、この認識の間違いを指摘すると同時に、想像したものも書かれていることを理解させた。昔話は、どのように作られたか、映画を見て書かれたならば、だれがそのような映画を作ったのか、などの質問を繰り返すことによって、文章に対する自分の認識が誤りであったことを理解できるようになった。このような認識が、文章をまとめる作業上、障害になっており、この認識を正すことで文章をまとめる作業が進むようになった。

3. 指導の結果

今回の指導の結果、本児は国語の教科書の文章に対する内容を把握し、端的に説明することが可能となった。同様に、文中の意味理解が不十分であった単語に対しても十分な説明をすることが可能となった。これらの結果、本児は中学校の国語の定期テストにおいて、初めて記述式の問題を回答し、正解を得ることができた。また、自分の能力について、「勉強のしかたの問題であって、分からないのではない」という感想を述べた。

指導の過程において、本児の文章理解の過程が伺われた。本児は少ない知識や誤った知識、理解できる文章の断片をつなぎ合わせて、自分なりに文章を理解しようとしていたことが考えられた。このような文章理解のしかたは本児がこれまでに身につけたものであり、これは本児の生活の様子や日常会話から、本児の人間関係や社会環境に対する理解のしかたであることを伺わせた。

4. 考 察

本事例では、筆者が家庭教師という立場であることと本児が自分を学習障害であるということを知らないという状況での指導であったなどの理由で、心理判定のテストなどが使用できなかった。しかし、指導過程において得られた考察を文章理解という点を中心に以下に行う。

1. 物語スキーマの問題

本児の文章理解において、物語スキーマの問題が考えられる。文章を読む場合、これまでに得た知識を通して枠組みを構成し、物語や論文、新聞などを読むときに、それぞれに想定されたスキーマを用いて、ほとんど無意識に読み方を変え読む。速く読み、同時に早く理解するということは、それぞれの文体のあうスキーマを用いて、そのスキーマに必要な情報だけを拾い上げて、未知の部分の方法を埋めていくと考えられている。池田は、文章を理解できないということは、「読んでいて内容を理解できないのは、手がかりをつかむことができず、スキーマを形成できないことに起因する場合がある」と述べている(池田;1987)²⁾。また、スキーマは新しい情報によって変化し、さらに複雑な情報を理解しやすくなることができる。

Thorndykeは物語文には内的構造が存在し、プロット(筋)やエピソードの構造およびつながり方には一定の規則があり、読み手はそれらをもとに因果関係や目標、登場人物の動機などを知識として使って物語の構造の諸

要素を予測できるという、物語文法を提案した(岸, 1996)³⁾。また、Bransford & Johnsonは文章の内容を記憶するにはスキーマの必要性を述べ、Anderson & Pichertはスキーマは記銘時だけでなく検索時においても有効であることを示した(森, 1995)⁴⁾。

本児に考えられる問題は第1に物語スキーマの形成がこれまでの生活において十分になされていないということである。本児は物語は全て作者の見たものであるという誤った認識が理解を困難にさせている。このために、物語スキーマが適切に形成されなかったことが考えられる。また、本児は漢字の読みの問題や抽象的な単語の理解力が低く、文章を読んでも内容が分からず、スキーマの形成が不十分であった可能性が高い。

第2に本児は自分の知っている少ない知識と文章からの断片的な情報から、強引に内容を構成しようとしており、本来物語スキーマが持つ、スキーマ自身が変化しより複雑な内容を理解できるようになるという機能が十分ではないことが考えられる。また、より柔軟に新しい情報に対応させることができず、その後の学習やスキーマの形成に大きな影響を与えていたと考えられる。

第3に物語文法を知識的に把握しておらず、このような文章の内的構造が見えないために物語スキーマを十分に形成できず、その結果、既存の知識と断片的な理解できた文章の部分同士を組み合わせ、支離滅裂な文章理解を行っていたことが考えられる。

学習障害児の要約・再生困難の原因の一つとして、それまでの知識や経験の蓄積、及びスキーマ形成の問題が考えられる。興味あるものに対しての記憶力は健常児かそれ以上の能力を発揮しても、興味のない対象や苦手意識のあるものに対しての記憶力は低い学習障害児が見られる。このような傾向からも要約・再生困難な学習障害児の、スキーマ形成能力の低さが疑われる。

2. ワーキングメモリと読みの過程の問題

苧阪は、文章の読みについて、一時的な情報の保持と保持内容の統合という視点から、ワーキングメモリの働きについて述べている。読みの過程では、読んだ内容を保持しながら多段階に及ぶ情報処理が行われており、限界のある容量の中で保持と処理が競合とともに相互の促進が考えられる。つまり、読みの情報処理は、一時的に処理した内容を活性化した状態のまま保持しつつ、次の情報処理に対処している。そのために、難解な文章を読むと、その保持に費やす容量が十分でなくなり、その結果前の文に逆戻りする(苧阪;1998)⁵⁾。

ワーキングメモリは、研究者によって概念が異なるものであるが、ワーキングメモリは「課題遂行に必要な情報を一時的に活性化状態で保持することに加えて、並行して処理を行うダイナミックな機能がバインドされることによって短期記憶と異なった面をもって」おり、「入力された情報をオンラインで活性化して保持し、必要に応じてそれらの情報を選択統合し、適応的行動に導いていく働き」があると考えられている(菅阪、1998)⁶⁾。

このようなワーキングメモリの働きは、文章理解や要約・再生において大きな働きを持つと考えられる。新しく入力された情報は、それだけが処理されるのではなく、保持され活性化された情報と統合する形で処理され、また保持活性化させられるというサイクルで行われる。つまり読みという過程は、ワーキングメモリによって常に情報が活性化され、保持され、加工され続けるという情報処理過程である。そこでは、常に要約・再生と同じ機能が存在しているとも考えられる。そのため、難解な情報が入力された場合、処理が困難になり、逆戻りして情報を再入力し、改めて情報処理を行うことが可能になるということである。

Baddeley は会話や文章を理解するために、内的な言語の反復により情報を保持する音韻ループ (phonological loop)、言語化できない情報の場合は視覚イメージとして保持する視空間的記銘メモ (visuo-spatial sketch pad)、目的とする作業や活動がスムーズに行われるよう仕事を割り振ったり、必要な場所(記憶容量)を確保したりしながら、2つの情報処理装置を制御する中央実行系 (central exchange) の3つのプロセスから構成されるモデルを提案し、このモデルに基づいて会話や文章の理解、推理や判断などの認知機能を理解しようとしている(船橋、1998)⁷⁾。

本児の場合、文章の内容理解の指導において、短い文章を要約し、それ以前の文章と再要約することによって内容を把握することが可能になった。このことは本来ワーキングメモリで行われる作業である。つまり、今回の指導がワーキングメモリの代替となり、十分に機能していなかった本児のワーキングメモリを補助した形で情報を処理していったことが考えられる。

Baddley のワーキングメモリのモデルでは言語の反復による音韻ループと視覚イメージを保持しながら処理を行う視空間記銘メモと、これを制御する中央実行系によって構成されているが、このことは本児は持っている語彙数が少ない上、これらの意味理解も不十分であるという点から音韻ループの機能の問題が考えられる。同様

に学習障害の場合、視覚認知の問題も指摘されており、これによる視覚イメージ形成が困難になっていることが考えられる。語彙数の少なさ、意味理解のあいまいさが音韻ループにおける言語処理と、視覚認知の弱さが視覚イメージ形成の問題に関わっていることが推察される。例えば、本児は食器は全てガラス製であると認識しており、このような認識のしかたが音韻ループでの記銘や視覚イメージの形成へ影響している可能性がある。

このようにワーキングメモリは要約・再生困難な学習障害児の読みの過程の問題の問題のひとつとして考えられる。短文の再生は可能であっても、長い物語のような膨大な情報を順次処理していく場合、ワーキングメモリの容量と処理能力、また長期記憶との情報の関連および保持の問題が疑われる。長い文章は常にそれ以前の情報と新しい情報との間で統合されるという処理が行われる。この処理が正確でなかったり不十分である場合、文章の理解へと繋がりにくい。また、Baddeley のモデルでは、推理や判断などもワーキングメモリの重要な機能の一部として考えられており、学習障害児のもつ基本的な障害の「推理力」に関する問題も、この機能の障害と考えることもできる。

3. 神経心理学的問題

乾の提示するニューラルネットワークによる文章理解のモデルでは、情報の圧縮、統合、復元が行われている(乾;1997a)⁸⁾。このモデルでは処理をする細胞数は、入力、出力の細胞数より少なくなっており、情報の処理を行う細胞は受け取る最小の相違で適合され、学習が進むと、このニューラルネットワークはシステム自身を調節させ、さらに情報を中間層に圧縮させ復元させる機能を持つようになる。中間層は情報の統合の役割があり、調節・変化をすることによって情報をスムーズに処理できるようになる。また、各層では情報は可逆的であり、異種情報間の連想が可能になる。これにより、圧縮・保存されているデータは、様々な身体感覚間同士で統合が可能となり、単語の大まかな役割やカテゴリなども学習することが可能になるとしている(乾;1997a,1997b)^{9) 10)}。

つまり、ニューラルネットワークでは、全ての感覚における圧縮データとして蓄積されているこれまでの経験が活用され、文章を処理して行く情報処理過程が示されている。これらのことから、次のようなことが考えられる。

本児はこれまでの経験が圧縮データとして十分に蓄積

されておらず、そのような感覚器官のデータ不足やネットワーク過程での何らかの障害によって、新規の情報が十分に処理されていない可能性がある。学習障害児の神経心理学的な問題は、これまでも指摘されている。三橋ら(1998)¹¹⁾は、対人面に問題のある表情認知能力の測定を、写真とイラストを用いて行った。その結果、学習障害児は表情認知能力になんらかの問題があることがわかった。また、同時に頭部の関連部位の電位の内因性成分も出現の悪さも見られた。このような結果からも、学習障害児が神経心理学的な弱さを持つと考えられる。

また、学習障害特有の認知の偏りは、近年の神経心理学の研究において脳と認知能力、行動との関係で指摘されてきており、感覚認知などの非言語性の能力の学習の偏りは言語性の意味理解への影響も指摘されている(森永ら;1997)¹²⁾。

つまり、学習障害児の場合、感覚器の認知の問題はニューラルネットワーク上、適切な形でのデータ圧縮が行われていない可能性があり、この不十分なデータやニューロネットワーク上の問題によって言語学習が不十分となり、文章理解や要約・再生困難の原因の一つとなっている可能性が考えられる。

また、このようなニューラルネットワークモデルから、学習障害児の要約・再生困難ばかりでなく、学習そのものの困難まで推測することができる。過去の情報が圧縮され、新しく入力された情報がこの圧縮された情報を用いて処理され、また処理過程が発達するのであれば、学習障害児の新しい情報に対する弱さや蓄積が困難であるということに対するひとつの仮説が考えられる。また、感覚情報の認知能力が低い学習障害児の場合、各モジュールにおいて圧縮されている情報が不安定、または不十分なものになってしまう。つまり、入力のされ方が不安定であり、それまでの情報の蓄積が不十分な圧縮情報による情報処理過程によって処理され、clumsy(不器用)と表現される不十分な出力機能によって表出されるというサイクルが考えられる。また、学習障害児に用いられる様々な心理テストの結果では、類推したり類似するものを同定する課題に問題が見られるケースが多い。このような学習の困難さを説明する上でも、このニューラルネットワークモデルは有用になる。さらに抽象的な単語に対する弱さ、新しい単語を学習する弱さなども、乾のモデルで説明が可能となる。

4. 総合的考察

学習障害児の文章理解および要約・再生困難はいくつ

かの側面からその原因を考えることができる。しかし、それは独立した問題ではなく、密接な関係性を持っており、学習障害児の学習全体に影響を与えるものと考えられる。

物語スキーマの問題では、学習障害児のスキーマの形成と活用が問題となった。新しいスキーマを形成したり、スキーマを変化させ応用させることが困難であり、同様に物語文法を読み取ることができず文章の理解が難しくなり、その結果要約・再生困難の状態となる。つまり読まれた文章は処理が不十分のまま、蓄積されることもなく、新しい情報が取り入れつづけられ、文章の理解が困難となる。

また物語スキーマ形成上の問題として、ワーキングメモリの問題が考えられた。今読んでいる文章を処理する一方で前の文章の内容との統合という、文章全体の統合の問題と、文章を処理する上での、音韻ループや視空間的記銘メモに関わる言語理解の問題が考えられた。

言語理解や単語の学習ではニューラルネットワークでの問題が考えられた。各感覚に貯蔵された圧縮データを相互利用することによって言語の学習や文章理解を可能にするこのニューラルネットワークモデルでは、学習障害児の感覚認知の問題が考えられた。また、神経心理学的問題の存在が考えられ、ネットワーク自体の問題も同時に考えられる。

本事例の学習障害児の場合、これら全てにおいて問題が考えられた。しかし、単語理解については体験的に学習させ、文章理解においては物語スキーマを形成しやすいような枠組みの中で指導し、ワーキングメモリの機能にそった文章統合の方法によって文章理解を可能にし、要約・再生が可能となった。今回の事例からは、認知的・神経心理学的な文章理解過程にそった学習方法であれば、学習障害児は文章理解と、要約・再生が可能になることが示唆された。

また、今回の指導の結果から、本児の学習の遅れは年少児からの適切な指導がなされていれば最小限に押さえられた可能性を示唆しており、改めて学校教育現場における学習障害児への教育のあり方や早期療育の必要性が考えられた。

5. まとめ

今回の事例は、学習障害児の文章の要約・再生が困難な事例であった。本児は文章を理解する場合、自分の少ない知識と理解できた断片的な文章を強引につなげ、物

語を理解しようとしていた。また、抽象的な単語を中心とした単語理解の問題、漢字の習得の問題なども見られた。この学習障害児に対して国語の教科書を用い、理解が十分でない単語は体験的に理解させ、1段落ごとまたは数行ごとに文章を理解させ、統合させるという方法を用いた結果、文章の理解ができ、要約・再生が可能となった。

本児は、物語スキーマの形成と活用、文章を理解する上でのワーキングメモリの問題、単語や文章理解に関する神経心理学的問題を含んでいたと考えられるが、適切なスキーマ形成に繋がるようにワーキングメモリの情報の保持・統合という機能にそった指導法によって、文章を理解することができた。これは文章理解の認知心理学的・神経心理学的な指導法によって、学習障害児の学習が可能になることを示唆する。

学習障害児の学習の問題は、神経レベルにおける経験的データの圧縮と蓄積、活用が困難なために十分な学習の積み重ねができない状態である可能性がある。このために、ワーキングメモリが機能する上での必要な知識の獲得が困難となり、スキーマの形成が不十分となったことが考えられる。このような一連のプロセスを理解し、これにそった指導が必要となるであろう。

しかし、現状の学校教育現場では一斉授業による教科書中心の学習形態のため、このような文章理解や要約・再生が困難な学習障害児は、いっそう学習が困難となる。そのため、学校現場における学習障害児の指導法が早急に必要となる。このような中で今回の事例研究は有用であったと考える。また、学校現場でのこのような文章理解や再生・要約に困難をもつ児童には、ときとして音読を繰り返させたり、家庭での宿題で音読をさせるような指導法では効果は期待できないことも考えられる。いずれにしても、学校現場における学習障害児への認識と指導法が早急の課題である。

今後は、今回の事例を踏まえた上で、学習障害児ひとりひとりに適した学習指導プログラムの作成が課題となる。また、一方で学習障害児の物語スキーマ形成に関する研究も必要となると考える。

引用文献

- 1) 学習生涯及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する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). 文部省: 1999.7.2.
- 2) 池田進一. 児童の文章理解. 福沢周亮. 子どもの言語心理. 東京: 大日本図書; 1987: 89-126
- 3) 岸 学. 文章理解. 斎藤 修. 認知心理学重要研究集2—認知記憶. 東京: 誠信書房; 1996: 89-128.
- 4) 森 敏昭. 文章の記憶. 森 敏昭, 井上 毅, 松井 孝雄. グラフィック認知心理学. 東京: サイエンス社; 1995: 167-188.
- 5) 苧阪満里子. ワーキングメモリと言語理解の脳内メカニズム. 心理学評論. 1998; Vol.4 No.2; 174-193.
- 6) 苧阪直行. リカーシブルな意識とワーキングメモリ. 心理学評論. 1998; Vol.4 No.2; 87-95.
- 7) 船橋新太郎. 作業記憶の神経機構と前頭連合野. 心理学評論. 1998; Vol.4 No.2; 96-117.
- 8) 乾 敏郎. 言語機能の脳内ネットワーク. 心理学評論. 1997a; Vol.40 No.3; 287-299.
- 9) 8) 同上
- 10) 乾 敏郎. 文理解過程のネットワークモデル. 心理学評論. 1997; Vol.40 No.3; 303-316.
- 11) 三橋美典・田島昭美・中村圭佐他. LD児の表情認知能力に関する生理心理学的検討. 日本特殊教育学会第36回大会発表論文集. 1998; 492-493.
- 12) 森永良子・中根 晃. LDの特性. 日本LD学会. LDの見分け方—診断とアセスメント—. 東京: 日本分化科学社; 1997; 11-27