

学習障害児に対する個別学習支援の実践的検討[†]

—学習方略の追求—

富永由紀子*・池本喜代正**・石川 泰子***・押野ゆき子****・
高橋 里子*****・田島 成子*****・加藤 麻未*****

鹿沼市立みなみ小学校* 宇都宮大学教育学部** 小山市立寒川小学校*** 宇都宮市立宝木小学校****
小山市立乙女小学校***** 足利市立三重小学校***** 宇都宮大学大学院教育学研究科*****

学習障害児には、本人の特性に合った学習方法を指導し、自分なりの学習方略を獲得する必要があると考える。そして保護者に対しても子どもの特性への理解とよりよい支援をするためのアドバイスが必要である。そこで大学においてセッションを実施し、それぞれの子どもの実態に合った適切な学習方法を補充し、正学習を先取りさせる予習的・予防的な学習である「補助学習」の指導を個別的に実践した。ここでは5事例について指導内容と方法を実践的に検討し、共通する指導の方略について考察した。その結果、子どもたちが学習に意欲を有して取り組むには、指導者が弱点を補う適切な方略を提供することの重要性と学習における保護者の理解と心理的な支援が不可欠であることが明らかになった。

キーワード： 学習障害 (LD) , 補助学習, 個別学習支援, 学習方略, 保護者支援

はじめに

学習障害児は、全般的な知的水準に遅れはないものの、教科学習に必要とされるスキルの獲得が難しいという状態像を示すことは周知のことである。そのスキルとは、「読み・書き・計算・推論等」である。学習障害児の多くは通常の学級（以下、通常学級）に在籍しながら、通級指導教室を利用し、個別の指導を受けている。しかし、それぞれの発達特性に応じた学習の方略を獲得していない学習障害児が少なくない。そこで、学習障害児自身に自分の学び方の特性を知ってもらい、学校での学びに役立てることや、学習障害児自身が低学年の場合はその保護者が学びの特性を知り、家庭学習でのフォローに役立てること、また保護者に子どもの持つ学びづらさを理解してもらい、子ども理解の支援をしていくことが必要であると考えた。

学習障害児とその保護者とのセッションは昨年度から継続してきたが、毎回保護者から子どもの学習についての不安の声寄せられており、保護者への支援も重要である。また、学習障害児の学年が上がるにつれて、学習困難度が増す傾向にあり、それに伴って学習意欲や自尊感情の低下等に対する配慮も必要になってくる。そこで、できるだけ早い段階から学習を補助する予習的・予防的な学習（以下、補助学習）を進める方法を身に付けることが重要であると考えた。

なお、本セッションの対象児は、必ずしも学習障害の診断を受けているわけではなく、ASD等の診断名がついたものが多いが、いずれも認知のアンバランスがあり、学習に困難をきたしている児童を対象としている。

[†] Yukiko Tominaga*, Kiyomasa Ikemoto**, Yasuko Ishikawa***, Yukiko Oshino****, Satoko Takahashi*****, Sigeko Tajima*****, and Asami Kato*****: A Study on Learning Strategies of Children with Learning Disabilities and Advice to their parents.

* Minami Elementary School, Kanuma City

** Faculty of Education, Utsunomiya Univ.

*** Sangawa Elementary School, Oyama City

**** Takaragi Elementary School, Utsunomiya City

***** Otome Elementary School, Oyama City

***** Mie Elementary School, Ashikaga City

***** Graduate School of Education, Utsunomiya Univ.

1. 目的

本研究では、学習障害児に対するセッション指導を月に1回行い、個々の学習障害児の学習課題に対する学習支援の事例を通して、学習障害児への学習方略について検討すること、学習支援による変容を検討すること及び保護者支援のあり方を検討することを目的とする。そして、そのセッション指導を通じて、保護者の子ども理解を深め、学習だけでなく日常の指導に生かすための支援の取り組みについて

検討する。

2. 方法及び結果

(1) 指導の方法

セッションは2012年4月から月1回(第2土曜日)実施してきている。指導時間は、約1時間である。場所は宇都宮大学の演習室や教室を利用し、個別の指導を行った。指導には、現職教員が中心となり、時には学生も加わって指導に当たった。指導内容は、現職教員が対象児の特性や学習課題に応じて内容や方法を検討し、課題を設定し、実際の指導は現職教員と学生が分担して行った。また、家庭での指導に活かせることを意図し、指導中は保護者に指導の様子を参観してもらった。保護者支援として、必要に応じて随時個別面談を行い対象児童の課題や変容について詳細を聞き取ることや、学習障害児を支える保護者を支援できるようにした。さらに、指導後は指導者全員で各子どもの指導についてのカンファレンスを開き、指導方法や教材の共有化を図るとともに、次回の指導内容の検討を行った。

(2) 対象児の選定と検討方法

2013年度のセッションでは、6人の児童を対象に学習支援を行ったが、本報告ではそのうち5事例を取り上げ、事例ごとに個々の障害の特性・発達実態を踏まえた指導内容と方法について検討すると共に本セッションでの指導・支援による日常生活の変容について検討する。そしてこれらの事例を通して、学習障害児に対する学習支援の在り方について考察を加える。また、学習障害児をもつ保護者相談を実施し、相談内容について検討を行う。

3. 結果

(1) ユキの事例

1) 対象児の実態

ユキ(仮名、以下児童の名前はすべて仮名)は、3年生女兒であり、診断名はついていない。諸検査の結果は以下のとおりである。

- ① WISC-IV (2011年X月実施) FSIQ 94
VCI : 88, PRI : 104, WMI : 71, PSI : 118
- ② 絵画語い発達検査(PVT) (2012年X月実施)
生活年齢 7歳11月, 語い年齢 6歳3月
SS5 (劣っている)

WISC-IVの結果では、全般的な知的水準は「平均」の範囲であるが、指標間の差が大きい。言語理解指

標は「平均の下」の範囲、知覚推理指標は「平均」の範囲にあるが、処理速度指標は「平均の上」の範囲にある。だが、ワーキングメモリー指標は「低い」の範囲にあり、認知特性に応じて、ワーキングメモリーの弱さや言語理解力の弱さを補い、知覚類推や処理速度の強みを生かした学習支援が必要である。

絵画語彙発達検査では語彙理解の評価点が低く、保護者から「日常的なことばが分からないことがある」との訴えもあり、語彙の獲得や語の意味理解に課題があると考えられる。

学校では、校内の通級指導教室を利用している。一斉授業では集中することが難しいが、個別の指導を受ける通級指導教室では課題に取り組むことができている。一斉授業や一斉指示で使用することが多い語彙についても正しく理解していないことや、ワーキングメモリーの弱さ等があるので、学習面や生活面に課題がある。国語については、教科書の音読は学年相応にできるが、言語理解の弱さがあるため内容の読み取りには課題がある。また、自分の考えを統合し、文章化することにも課題がある。その一方で、漢字や文字の形を整えて書くことはできる。

2) 指導内容と方法

指導の内容としては、①言語理解力の不足を補うために教科書を中心に語彙の拡充を図る。②授業に取り組みやすくするために、強みである視覚的な支援を行って授業の予習をする。③書くことは言語発達全体を高次化させ、読解力の向上にもつながるので、自分が経験したことを文章に書く活動を毎回行う。以上の3点を中心としてセッションを行うこととした。

物語や説明文の単元では、教科書の挿絵を手がかりにして全体のあらすじや場面・段落の内容を把握しやすくした。その後、音読しながら語句の意味を確認していった。また、語句の意味は、可能な限り絵や図で示した。また、「話す・聞く・書く」の単元では、まず単元名から単元のねらいを確認し、次に見出しに着目して学習の流れを図示し、単元全体が見通せるようにした。読解指導として、視覚的な方略を使うことのできるワークシートの活用とともに、学校でのことを話す場面を設けて出来事を想起させ、接続詞カードを見ながら文章化する学習を行った。

3) 指導結果

言語理解の弱さを補うために視覚的な支援を施し

た読解プリントを用いることで読解問題の正答率が上がり、学習した内容を正確に把握できるようになってきた。苦手意識が強く初めから取り組もうとしなかった作文であったが、書く内容を視覚的に整理しやすくする教材を用いることで、セッションを重ねるごとに書く文の数が増え、内容が詳しくなっていた。そのため、日記を書くことができるようになった。本セッションにおいて、「補助学習」を行い、教科書の予習をすることで学習内容が分かりやすくなり、一斉授業に取り組めることが増えたユキ自身や保護者から報告を受けた。

4) 小考察

ユキは言語理解に弱さがある反面、視覚認知が強いので、図や絵で説明するなど視覚的な支援を行うことで教科書の内容が理解しやすくなったと考えられる。また、学習内容を予習することで、予備知識をもって教師の説明を聞くことができ、学習内容が理解しやすくなり、授業にも取り組みやすくなったと考えられる。ワーキングメモリーが弱く、注意の転導があるユキにとって、視覚的な支援のある授業の予習は効果的であった。

読解プリントの正答率が上昇したことについては、設問への答え方を5W1H等でパターン化して指導したことが効果的であった。作文指導が読解力の向上にどのように影響があったかについては、検証が必要である。

保護者からは、「セッションでの学習が家庭学習の手がかりになり、やるべきことを順番に明示したり、接続詞カードを使って日記を書いたりした。家で、どうすればいいのかが分かった。」との報告があった。

しかし、家庭において、同じ学習内容でもその日の気分によって、進んで取り組む時とやる気がない時の差があり、学校においても同様の場面があると思われる。集中力の持続については、学習環境の調整や課題の精選等が必要である。また、語彙の拡充については、教科書を中心に進めたので、教科書に出ている語彙については理解できるようになったが、日常生活への般化は見えにくいのが現状である。

(2) サクラの事例

1) 対象児の実態

サクラは3年女児であり、専門機関での相談歴も医学的な診断もない。諸検査の結果は、以下のとおりである。

①WISC - IV (2011年X月実施) FSIQ : 92(87~98)

VCI : 84 PRI : 80 WMI : 88 PSI : 132

②絵画語い発達検査 (201X年X月実施)

生活年齢 8歳2月 語い年齢 7歳2月 (SS7)

WISC - IVの結果では、処理速度指標は「非常に高い」の範囲にあり、知覚推理指標、言語理解指標、ワーキングメモリー指標は「平均の下」の範囲にあり、全般的な知的水準は「平均」の範囲となっている。視覚刺激を速く正確に処理する力や筆記技能は他の指標に比べて有意に高いことが推測された。

2年生になって漢字や九九が覚えられず、学習への自信や意欲の低下がみられ、セッションに参加することとなった。音読は一見流暢のようだが、読み誤りが随所にあり漢字でのつまずきも見られた。読んだ内容から意味を抽出することや内容の関する設問にも答えることができなかった。会話では語想起の弱さが目立ち、スムーズに会話を続けることが難しい場面が見られた。語想起や喚語困難は読み書きのつまずきとも関連していることが推測された。また本児は、生活面や対人関係は良好だが学習について劣等感が強く何事にも消極的になったりあきらめたりしており、直ちに介入する必要性があった。

そこで、語彙を増やし、スムーズな語想起や意味システムを通過しながらの音読ができるようになるためにセッションを行うこととした。

2) 指導内容と方法

指導の内容を ①言語概念の形成、②漢字習得、③音読と文章読解 とし、各セッションにおいて、本児の強い能力(処理速度)を生かした活動を展開して成果を自覚し学習に対する自信を回復させることに配慮した。本児の弱い能力(言語概念、言語理解、言語表現)に対しては視覚的な補助教材、具体性のある教材を用いながら、物事や状況を言語化したり動作化したりして、統合的な思考を助ける指導や支援を意図的に行った。

言語概念については絵カードを用いての[仲間作り]で、上位概念や抽象化思考の形成を図り、テーマを決めての[ことば集め][マッピング]で単語の関連性に気づかせた。語彙の広がりや思考に柔軟性をもたせるために、[なぞなぞ]や意図的な問いかけの指導を行った。

漢字習得では授業の進度に合わせ、新出漢字の読みと意味のマッピングを行った。意味の確認は絵本や図鑑を多用し、具体性を持たせた。指導した内容

はフラッシュカード（必要に応じてイラスト有り）で読みの定着を図った。字形は[まちがい探し]や[パーツ分け]をした後[絵描き歌]を加えてサクラのもつ認知特製の強みである運動覚を利用して練習した。

音読と文章読解では単語や短文を読んで具体物や状況のイメージがもてるように[絵カード取り][ジェスチャー][なぞなぞカード（読み札有り）]を実施して意味ループ活用を図った。また、2～3文のプリントを通して疑問詞と時間/場所/様子/理由を表すことばを理解させた。教科書では、新たな単元において正しい音読のために新出漢字と本児が未獲得の漢字にルビを振り、読みにくいと思われる文章は文節で区切った。単語やキーワードを囲む場合もあった。本事例では読み慣れたら随時本人がルビや補助線を消去できるよう鉛筆で記した。また、文章への注視維持のため必ず人差し指を添えて読み進めるように練習した。

3) 指導結果

言語について各セッションでの既習事項は習得できていく様子が確認された。音読における意味システムの獲得が、概念形成との相乗効果をもたらしたと思われる。日常的活用の客観的評価は難しいが、問かけに対して「わからない」「忘れた」という応答が減り、表現力の伸長もみられた。

フラッシュカードでは、本児にとっての読みの難易度により目標や使い方を変えたところ、成果が挙がった。これは語想起やワーキングメモリーのトレーニングにもなった。ホワイトボードでの書字学習は運動記憶も喚起し意欲が高まった。「言いながら書くと覚えられる」と自分に合った方略を、積極的に活用するようになっていった。音読は勝手読みが減るとともに設問への応答が容易になった。

4) 小考察

本児の認知過程において音読時はもとより会話においても、意味システムを通過する手続きが獲得され概念形成が進んだ。漠然としていた刺激が整理され、思考や動作が明確化・焦点化されたことで理解しやすくなり、記憶と再生も容易になったと考える。また、課題の視覚化・単純化により本児の心理的負荷を軽減し、作業を伴うことで処理速度の強さが発揮され成果と意欲の好循環が生まれたのではないかと推測された。

歌のように意味づけを行いながら、運動覚を用い

て学習していく方略は、サクラのように処理速度指標の高い学習障害児には有効であるといえる。しかし、学年が上がるにつれて驚異的な勢いで増えていく学習語彙や生活語彙を、いつ、どのような方法で、「補助」「補充」していくことができるのかという新たな課題が見えてきた。

(3) ユウタの事例

1) 対象児の実態

小学校3年生男児で、通常学級に在籍している。学習状況としては、興味のある課題には、進んで取り組み、かけ算九九は、暗記している。だが、難しいと感じると教室から逃げ出したり、特に苦手な国語の時間は、離席をしたり、いたずらが目立つ。待つことが苦手で、途中で話し出す衝動性も有している。書くことに抵抗を示し、特殊音節の誤りが目立つ。また、漢字を書く際、正確に書けない。

諸検査の結果は以下のとおりである。

①WISC-III（2012年X月実施）

FIQ89 VIQ85 PIQ96

VC88 PO90 FD88 PS111

②K-ABC（2012年X月実施）

継次処理 107±8 同時処理 89±7

認知処理 96±6 習得度 85±5

WISC-IIIの結果に見るように、言語性に比べ、動作性の課題が得意である。また理解語彙が少なく上位概念が未熟なため、言葉で理解したり、言葉で考えたりすることが苦手である。視覚性の課題が苦手である。

K-ABCにより、継次処理に比べ、同時処理が有意に低いことがわかる。

2) 指導内容と方法

教科書の各単元のあらすじを紙芝居の形で示す等、視覚補助を活用し、学習内容の理解を促した。教科書の各単元のキーワード（重要語彙）を理解することで、単元の内容理解を促し、書く負担を減らすため、穴埋めプリントを活用した。漢字については、各要素を確認しながら、継次的に漢字練習を行った。また、特殊音節の視覚化・動作化、及び語彙の拡充を促すためにMIMの教材を活用して指導した。

3) 指導結果

単元のあらすじを示したり、キーワード（重要語彙）を意識させたりすることにより、物語文や説明文の理解が深まった。また、穴あきプリントは、負

担感が少なく、課題に対する集中力が持続するようになった。漢字については、本人の認知特性に沿って継次的に各要素を練習することにより、正確に漢字が書けるようになった。特殊音節の表記にも誤りが少なくなった。

4) 小考察

本児は、言語面での理解の難しさや注意集中の困難さのため、書くことや読むことに対して、抵抗を示していた。そのため、得意な視覚情報を活用したり、キーワードの理解を促したりすることで、内容理解を深めることができた。また、書くことの負担を減らす配慮をすることで学習が成立するようになってきた。その結果、学習に対して前向きに取り組むことができた。

認知特性に応じた配慮をすることで、本人にとってわかる学習ができ、学習に対する意欲も出てきたことは成果である。これまで注意されることの多かった本児の自尊感情を高めていくことが今後の課題である。

(4) レオの事例

1) 対象児の実態

レオは3年生男児である。ASD、AD/HDの診断名があり、ストラテラを服用している。

諸検査の結果は、以下のとおりである。

①WISC-IV (2013年X月実施) FSIQ: 71 (67~78)

VCI: 62 PRI: 76 WMI: 79 PSI: 94

②絵画語い発達検査 (201X年X月実施)

生活年齢9歳7月、語い年齢7歳7月(SS5)

WISC-IVの検査結果では、全般的な知的水準は「低い」の範囲である。言語理解指標が「非常に低い」の範囲であり、知覚推理指標・ワーキングメモリー指標は「低い」の範囲であり、処理速度指標は「平均」の範囲である。処理速度指標が他の指標に比べて有意に高く、視覚刺激を速く正確に処理する力や筆記技能は強いと考えられる。

レオは1年生の頃よりワーキングメモリーを高める訓練や目と手の協応訓練を計画的に行ってきた結果、処理速度は平均値になり、ワーキングメモリーも平均値に近づいてきた。しかし、語彙の少なさや言語理解の弱さなどの課題があることがわかった。

そして、学習・行動上の実態は、読み書き計算の基礎的な力は身につけてきたが、音読ができて文章の内容を理解することが難しかったり、漢字を書くことができて文の中で正しく使うことができな

かったり、計算ができて計算の意味が理解できず、文章題が解けなかったり、実際の生活にその計算を活かすことができない等の新たな課題がでてきた。

2) 指導内容と方法

指導内容としては、語彙を増やし、意味システムを通過しながら読むことができるようになるための指導を中心として、セッションを行うこととした。

①カテゴリー分けやスリーヒントクイズ等をしながら上位概念の形成を図った。また季節や行事のことは本児の体験と結びつけて語彙を増やしていった。

②「いつ」「どこ」「だれ」を表すことば集めをし、簡単な文を読んで設問に正しく答える練習をしてきた。

③教科書の内容を理解させるために、まずは重要語彙の意味を本児の分かることばに置き換えて理解させ、その後挿絵を使ってあらすじを理解させた。

④レオにとって身近な漢字から、漢字のもつ意味をイラストなどで理解させた後、同じ漢字を使った熟語集めや音訓読みが混在する短文作りなどをした。

⑤算数の文章題では、問題を読んだ後、絵や図を描いてから立式するようにした。

⑥学習したことが生活の中で活かせるよう、ゲームやごっこ遊びの中で計算を使う経験を取り入れた。

3) 指導結果

「いつ」「どこ」「だれ」を表すことばが正しく見つけられるようになってきたため、初めて読む文章でも5W1Hの抽出がスムーズになった。そのため、自由会話では話題が広がり、本児の好きなことを一方的に話すのではなく、会話のキャッチボールができるようになってきた。

国語で新しい単元に入る前に、キーワードとなる語句の読み方や意味を確認し、あらすじや文章の構成などについて理解させたことにより、一斉授業でも興味をもって参加できるようになり、授業中の集中力が高まり、授業内容も理解しやすくなった。単元テストでも平均的な成績をとることができるようになってきた。また、作文や日記を書くときに既習の漢字を進んで使う姿もみられるようになり、当て字のような使い方をすることもなくなってきた。

家庭でも意識して時計を読ませたり、買い物へ行ったときにレオにお金を使って支払わせたりと、算数で学習したことを生活の中で活かす場面を設定してくれた。そのため学習内容がレオにとって身近なもので、必要なものという意識が高まった。それとともに文章題を読んで立式することにも意欲的に取

り組めるようになり、立式するためのキーワードとなる言葉もすぐに見つかるようになった。

4) 小考察

レオが意味システムを通過しながら読むことができるようになるためには、言葉が身近なものになること、具体化できることが大切であると考えられた。そのため国語の教科書教材の内容を短くダイジェストにまとめたリライト教材を用いた。リライト教材を使用することにより、学習内容の要点を「補助学習」することができたため、レオの学校での学習に役立ちテスト等の点数にも上昇が見られたと考えられる。また、言語理解の弱さのあるレオには漢字の意味と漢字の字形を同時に提示したイラスト漢字法はとても有効であった。

しかし、せっかく意味システムを通過してもワーキングメモリーの弱さから保持することが難しく、単語の意味は分かっても、文脈の中で正しく理解することができないという課題もみられた。

月1回のセッションでは学校生活や教科書に出てくる言葉の獲得を優先して行ってきたが、時間的な限界もあった。今後は文脈を理解させるための指導法を検討していくことが必要であろう。

(5) タクマの事例

1) 対象児の実態

タクマは4年生男児であり、ASD、AD/HDの医学的な診断があり、コンサータを服用している。現在は通常学級に在籍し、週に2回他校の通級指導教室に通っている。

3年生まではクラス内に居場所がなく、教室で授業を受けることができない状態であり、通級指導教室で個別的な対応を受けていた。通級指導教室を利用している時間以外は学年付きの支援員の先生が付き添い、校庭や他の教室で自由に過ごしていた。保護者もそのような状態に不安を抱き、市の教育センターに相談に行ったところ医療機関への受診を勧められ、ASD、AD/HDと診断された。これを受け、来年度からは特別支援学級へ入級することが決まっている。諸検査の結果は以下のとおりである。

① WISC-Ⅲ (2012年X月実施)

VIQ : 91 PIQ : 78 FIQ : 83

VC : 91 PO : 80 FD : 82 PS : 72

WISC-Ⅲの結果から、全般的な知的水準は「平均の下」の範囲であるが、動作性能力に比べ言語性能力が有意に低いことが推測された。また、群指数間

では処理速度が有意に低く、視覚刺激を速く正確に処理する力や筆記技能に弱さを持っていることが推測された。

2) 指導内容と方法

WISC-Ⅲの結果と学校での様子を踏まえて、指導内容としては①漢字の学習では漢字の書き方を歌にしたり動作化したりして、言語能力の強さを活用する。②特殊音節の読み書きが不完全であったため拗音、促音の指導をする。その際タクマ自身が理解しやすく、視覚的にわかりやすい教材を使う。③学習意欲の低下の課題が大きいゲーム的な要素を取り入れ、楽しみながら学習できるように工夫する。④読むことに負担感が大きいことや、学習する内容の要点をよりわかりやすくしたリライト教材を使用する。リライト教材はタクマの好みである横書きを使用する。⑤算数の課題も大きかったので、文章問題を通して計算の意味づけを行い、足し算や掛け算の仕組みが分かり計算ができるように指導する。

3) 指導結果

国語においては、タクマに合わせたリライト教材を作成し、その教材を使用することで、意欲を持って音読ができるようになった。また、読み飛ばし・読み間違いなどが少なくなり、間違いに自ら気付く様子も見られるようになった。内容についても理解できるようになった。

算数においては、タクマの学習しやすい方略を考え、文章問題においては問題の内容をイラスト等で視覚化し、計算では順序ややり方を歌にした。この方略はタクマも気に入ったようで、自宅学習の際も取り入れていた。セッションで何度か取り組んでいる単元に関しては、支援グッズを使わずにできるようになったことを自慢げに披露する場面も見られ、既習事項が身につけていることを実感できた。

4) 小考察

タクマの場合、学校生活における不適応から学習意欲の低下や学習態度の未獲得があったため、できるだけタクマが学習しやすい教材や学習しやすい環境を整えることが急務であった。また、処理速度能力の弱さから書くことへの抵抗感が強かったため、課題は視覚化・動作化して定着を図った。その結果、学習のスピード及び学習意欲が上がった。タクマの認知特性を理解し、学習しやすい教材を使用することで、指導の効果が見られた。このことは、通常学級に在籍している学習障害児への合理的配慮の必要

性を示唆していると思われる。授業参加が難しくなり行動に課題が現れる以前の段階で、適切な介入が必要であること、適切な介入があれば学習が成立することを示しているのではないかと考える。

4. 全体考察

5 事例の結果から、成果と課題について以下のようにまとめることができる。

表1 5事例の成果と課題

仮名	方略	成果	課題
ユキ	視覚的な強みを生かした授業の予習をする	授業に取り組みやすくなった	集中力の乱れ・語彙の拡充
	視覚的な支援による読解プリントによる指導をする	正答率が上昇	
	指導法略を保護者に周知してもらう	家庭学習の質の向上 家庭生活の質の向上	
サクラ	絵カードを用いた言語概念の形成を図る	既習事項は獲得	語彙の拡充
	漢字の意味と読みのマッチング指導及びパーツ分けの指導をする	既習事項は習得	
	具体物やイメージ活用による音読の指導をする	意味システムを活用した音読	
レオ	短文から5W1Hの7抽出指導をする	抽出時間が早くなった	ワーキングメモリーの弱さから獲得した内容の保持が難しい・文脈での正しい語彙の活用が難しい
	授業の予習	授業に取り組みやすくなった	
		テストの点数が上昇	
	イラストを用いた漢字指導をする	既習事項の獲得	
	重要語彙や意味理解を促す文章指導をする	意味しうテムを活用した読み	
タクマ	保護者に指導方法を周知してもらう	家庭学習の質の向上 家庭生活の質の向上	
	漢字の書き方を歌にしたり動作化したりして指導する		
	リライト教材を用いた音読の指導をする	読み飛ばしや読み間違いが減少した	
	計算の意味付けをする指導をした	支援なしでも学習できた	

5 事例のいずれも児童の認知特性や実態に合わせた指導を行うことによって一定の効果を挙げることができたとと言える。

拙稿（2013）においても述べているが、学習障害児にとっては、単なる予習ではない「補助学習」が非常に重要であるということである。ユキ・レオ・タクマは、授業のポイントやキーワードを押さえた「補助学習」の指導を受けたことで、所属学校の通常学級での授業の参加が容易になったことが保護者から報告されている。また、単元テストの点数が平均に達したり、点数の上昇が見られたりしたことも報告されている。

次に本セッションの特徴でもある「保護者に指導方略を理解してもらう」ことで、家庭学習での取り

組み方や家庭生活での課題を軽減することが可能になったことも成果の一つである。保護者が家庭で子どもに学習指導をする場合、保護者自身が経験してきた一般的な学習指導に頼りがちである。だが、学習の方略が特異的である学習障害児にとってはその方法が必ずしも効果があるとは限らないため、ミスマッチングにより家庭学習の効果が発揮できない可能性も否定できない。そのため、セッションでの取り組みを家庭学習として活用することで家庭学習の効果が現れ、学習の質が向上したのではないかと考えられる。さらに、保護者との面談において保護者の不安感を受け止め、学習障害児をもつ保護者の悩みや将来への不安を共有し、子ども理解を促すという点で非常に有効であったと考える。課題としては、学習障害児の語彙の拡充及びワーキングメモリーから短期記憶・長期記憶への移行の困難さであった。

5. 総合考察

（1）学習障害児への指導方略

学習障害児は認知特性に偏りがあるため、学習方略が定型発達の子どもたちと異なっていることは周知のことである。学習を成立させるためには学習内容の情報をいかに受け取りやすくするかという視点が必要である。一人ひとりの認知特性に合わせた多様な学び方があることを踏まえた支援こそが有効で効果的な学習を生み出すことができるのである。

Robert M. (2009) は、学習障害児は表面的なことしか学ぶことができず、教材を十分にあるいは効率よく学習していないと指摘している。今回の「補助学習」の効果と非常に共通している部分が多い。つまり、学習障害児は他の子どもたちに比べて学習教材から得られている情報量が少ないので、その少なさを視覚的な支援や言語理解を補う支援により補填することで学習がより成立しやすくなったということである。

そこで、学習内容の情報という観点で本実践の考察を行うこととする。ある課題の学習の中には非常に多くの学習内容情報が複雑に盛り込まれているため、事例の学習障害児たちは情報の多さに圧倒されてしまい学習が成立しにくい状態にある。

そのため、学習情報を整理し、構造化することが必要である。言語理解力に強さがある児童には言語理解を経由した学習内容情報が受け取れるようにし、視空間的能力に強さがある児童には視空間的側面か

ら学習内容情報を受け取れるようにする。漢字の学習を例に挙げるならば、言語理解を経由する方略として意味付けや文脈の中での学習や絵描き歌になぞらえる方法などがあり、視空間的方略としては、漢字をパーツに分けて順番に書き足していったり、パーツに分けたものを部分で合体させたり、一度に合体させたりなどの方略がある。

これらは、学習内容情報の多重符号化とも密接な関連があると考えられる。学習の多重符号化とは同じ情報を音声情報と視空間的な情報に同時に符号化することである(湯澤他, 2013)。強みを生かした指導だけではなく、弱さを補う意味でも多重符号化は効果的であろう。なぜなら、音声的な情報と視空間情報は別々の短期記憶に保持されるため相互の干渉が起りにくく情報の記憶を補い合うからである。

次に、学習内容情報を最適化することも重要である。最適化するとは、学習内容情報を吟味し精選することである。情報量が多過ぎると焦点化がしにくく、必要なことを学習できずあまり重要でない部分を学習する場合が考えられるからである。国語の教科書内容の理解を例に挙げるならば、リライト教材の活用である。リライト教材とは、その教材の持つ重要な要点部分にスポットを当てて教材分量を調節したり、読みやすい言葉に換言したりしたものである。読みの課題が大きい学習障害児には内容の理解を促すことや音読の負荷を軽減することができ、非常に有効であった。

今後の課題にもつながるが、学習障害児の場合記憶方略に弱さがある場合が多く、一旦獲得した学習内容情報を保持することが難しい。そこで、今後は学習者自身の記憶をサポートする内的な記憶サポートや支援グッズを活用した外的サポートの検討が必要であると考えられる。

さらに、学習障害児の今後の課題として「語彙の拡充」が挙げられている。語彙は生活・学習する上で大変重要であり、各教科の学習語彙だけでなく生活する上での生活語彙も年齢が上がるとともに大変な勢いで獲得しなければならない。今後どのような支援が必要であるのか、大きな検討事項である。

(2) 保護者による支援

知的な遅れがないにもかかわらず、学習困難の状態にある学習障害児を持つ保護者は大きな不安を抱えており、日々子どもと接する中で子どもをどう理

解し支えていくか迷うことが多いことがわかった。

セッション後の相談でも宿題のさせ方や担任教員との共通理解、クラスの子もたちとの軋轢など多くの内容での相談があった。学習の方略を知ってもらっただけでも、学習障害児の負担と保護者の負担が双方に軽減されることや、相談以前は喧嘩が絶えなかった親子関係が改善され、お互いに折り合いをつけながら生活できるようになり、家庭生活の質が向上したと報告されている。これらのことから、保護者支援は非常に重要であり、今後も引き続き必要であることが窺える。

おわりに

今年度のセッションの実践から、学習障害という障害名だけで指導方針・内容が決定されるのではなく、学習障害の状態を生じているメカニズムを考察し、一人一人の「独自の学び」に対応した指導が必要であり、そのような支援が対象児の学びに有効であることが明らかになった。また、学習障害児は通常学級での授業において、学習内容情報をそれぞれの認知特性に応じた方略を用いて事前に「補助学習」を行うことが、授業参加を容易にしたり、内容理解が深くなったりすることが明らかになった。

今後の研究上の課題としては、今回は限られた回数でもあり、対象児の学習上の変容について指導との関係性から十分に考察できなかったが、来年度は指導方針・内容と対象児の変容についてより詳細に検討していくことである。

引用文献

- 1) 大石敬子編(2005)：ことばの障害と評価と指導，大修館書店。
- 2) 富永由紀子・池本喜代正・石川泰子・押野ゆき子・高橋里子・田島成子・青柳都己代・加藤麻未(2013)，学習障害児に対する個別支援の在り方に関する一考察 ―大学におけるセッション指導から―，宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要，36，pp.339-346
- 3) 湯澤美紀・河村暁・湯澤正通編著(2013)：ワーキングメモリと特別な支援，北大路書房。
- 4) Robert M.Kahn, 服部律子訳(2009)：ランドマーク小・中学校：生徒支援と教師トレーニング，LD研究，2009，18，201-215。