

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 26 年 6 月 24 日現在

機関番号：42409

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2012～2013

課題番号：24730772

研究課題名(和文) 学習障害の読解の問題を予防するための指導法の効果に関する研究

研究課題名(英文) The effectiveness of the early instruction; prevention of reading comprehension difficulties in learning disabilities

研究代表者

浦 由希子(Ura, Yukiko)

埼玉純真短期大学・その他部局等・講師

研究者番号：60528363

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,100,000円、(間接経費) 630,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では幼児を対象に、聞き取り指導に語彙指導を組み合わせた指導法を考案し、単に語彙指導のみを行った場合との効果の違いを比較した。その結果、言語発達に問題のある幼児を対象とした研究1では、聞き取り指導の有効性が確認された。しかし、健常幼児を対象とした研究2では、語彙指導と比較した際、その効果に大きな差は認められなかった。

研究成果の概要(英文)：This study examined the effectiveness of the two instructions for preschool children, one was listening comprehension instruction with vocabulary training and the other was only vocabulary instruction. As a result, the children that were impaired in language skills improved than before with listening comprehension instruction in study 1. However, the obvious difference of effectiveness was not found and compared with vocabulary instruction in study 2.

研究分野：教育学

科研費の分科・細目：特別支援教育

キーワード：聞き取り指導 語彙指導 幼児

1. 研究開始当初の背景

学習障害 (LD : Learning Disabilities、以下 LD) とは知的な能力の遅れや感覚器系、環境的な問題などがなくにもかかわらず、学習に遅れをもつ者を指す (文部科学省 1999)。その原因として、読む・書く・話す・聞くといった学習の基礎となる言語スキルに問題があり、その中でも読み、特に読んだ内容の理解 (読解) に問題をもつ者が多い。浦 (2009) の研究でも、対象とした LD 児の 8 割に読解の問題が見られるなど (浦 2009)、読解の問題は LD の問題の中核とも言える。ところが、英語圏でも LD 児の読解の躓きに対する指導法の研究は少ないと言われ (Bowyer-Crane2008) 日本では LD というより、知能が全般的に低い子どもを対象とした指導法の研究が多い (天野 2006 ; 犬塚 2006)。LD 児の読解の問題は言語発達の問題に起因するため (Catts2006) 知的能力の低さからくる読解の問題とは質が異なる。よって、LD の特性に合わせた指導法が必要と言える。

こうした言語面における問題は、文字習得の始まる前の幼児期の段階から認められると言う。Nation ら (2010) によると、8 歳の段階で LD と判断された児童の 5 歳時の段階を調査したところ、言語の理解面と表出面の両方に問題が見られ、8 歳の段階とプロフィールが同じであったという。また、田中 (2011) の追跡調査でも、5 歳の段階で言語の表出課題に躓きのあった幼児は小学校 2 年生の段階で読解の躓きが見られたと言う。こうしたことから、Nation ら (2010) は幼児期における言語発達の能力が学童期における読解能力を予測できるとしている。言い換えると、読解の問題というのは幼児期から存在する言語発達の問題が現れた結果であり (Nation ら 2010)、幼児期の言語発達をどう支援するかが学童期の読解の問題を左右するポイントの一つと

考えられる。

それでは、文字学習の始まっていない幼児期の段階においてどのような言語能力を指導し、学童期の読解能力の向上へとつなげたら良いのだろうか。学童の LD 児を対象とした指導研究では、マルチコンポーネント法や推論指導、語彙指導などが報告されているが、その中でも言葉の意味を指導する語彙指導の有効性が認められている (NRP2001)。ところが、語彙指導を将来読解の問題のリスクが考えられる幼児に行ったところ、読解能力の向上は認められなかったという (Bowyer-Crane2008)。これは、語彙指導が読解能力に対して効果がないというわけではなく、語彙指導のやり方に問題があると考えられる。つまり、学童児を対象によく行われる単に単語のみを取り出し意味を指導する方法ではなく、幼児にとって獲得しやすい形での指導が必要と考えられる。

そこで、本研究では“語彙指導”に“聞き取りの指導”を加えた新しい指導法を考案する。この指導法は物語などのお話を聞き、その中に出てくる語彙を取り上げ、話の内容と関連させながら意味の指導を行うというものである。これは、近年提唱されている incidental learning (自然な形での習得、Burch2006) とも合致し、幼児にとって抵抗の少ない学習方法と言える。この方法により語彙獲得がスムーズに進み、その結果読解の能力も向上すると考えられる。また、お話の聞き取り指導も行うことでさらに読解能力の向上が期待できると考えられる。というのも、“文字を読んで理解する読解”と“お話を聞いて理解する聞き取り”は処理過程が似ており、相関も非常に高い ($r=0.9$ 、Nation2005)。しかし、単に絵本の読み聞かせをするだけでは LD 児の聞き取り能力は伸びず、話の内容の理解につながるような働きかけ、つまり一つ一つの言

葉の意味を理解させる語彙指導が必要と考えられる。このように、語彙指導の観点からもまた聞き取り指導の観点からも両方を組み合わせた方がそれぞれの能力を高められ、結果読解能力の伸びにつながると考えられる。

そこで、本研究では学童期の読解の問題を予防する第一段階として、幼児を対象に語彙と聞き取りの両方を合わせた指導プログラムを考案し、その効果を検証する。

2. 研究の目的

聞き取りと語彙の両方を合わせた指導プログラムを作成し、言語発達に問題のある幼児（LD リスク児）に実施し、その効果を検証する（研究1）。次に、健常幼児を対象に、聞き取りと語彙の両方を合わせた指導プログラムと、語彙指導のみのプログラムを実施し、その効果を検証する（研究2）。

3. 研究の方法

【研究1】

(1)対象児

A市B保育園の42名の年長児（5歳7ヶ月～6歳6ヶ月、平均：6歳0ヶ月、男児27名、女児15名）

(2)スクリーニング課題

言語理解を測定するためPVT（絵画語彙発達検査）を、言語表出を測定するためITPAから「言葉の類推」を実施した。

先行研究より（Tomblin, J.B.; Records, N.; Zhang, X. 1996）、両検査でマイナス1.25SD以下を言語の問題があると仮定した（PVTではSS6以下、言葉の類推ではSS28以下となる）。その結果、6名が該当した。なお、今回の基準は満たさなかったものの、担当保育者より「指示と違うことをしている」「落ち着きがない」などの報告のあった1名も対象とし、計7名の保護者に対し、スクリーニング結

果の報告と更なる調査の説明を行った。その結果、同意の得られた6名の幼児に対し、WPPSI 知能検査を実施することとした。その結果、全員知的な遅れはないにもかかわらず（動作性IQは85以上）、スクリーニング検査やWPPSIのVIQで測定される言語能力に問題が見られた。また、C児以外は言語面と動作性のIQに大きな乖離が見られた。また、C児以外の幼児は言語面だけでなく落ち着きのなさや他者とのコミュニケーションにも問題を抱えていた。以下、6名のプロフィールを示す。

A児（男、CA5歳7ヶ月）：PVTではSS6、言葉の類推ではSS30、WPPSI（VIQ）67、（PIQ）95

B児（男、CA6歳2ヶ月）：PVTではSS4、言葉の類推ではSS20、WPPSI（VIQ）63、（PIQ）89

C児（男、CA6歳2ヶ月）：PVTではSS5、言葉の類推ではSS20、WPPSI（VIQ）89、（PIQ）104

D児（女、CA5歳10ヶ月）：PVTではSS5、言葉の類推ではSS25、WPPSI（VIQ）64、（PIQ）101

E児（男、CA6歳3ヶ月）：PVTではSS6、言葉の類推ではSS28、WPPSI（VIQ）79、（PIQ）94

F児（男、CA5歳7ヶ月）：PVTではSS6、言葉の類推ではSS22、WPPSI（VIQ）58、（PIQ）97

(3)指導プログラムの作成

指導語彙の選択：国立国語研究所が定める日本語の動詞の系をつくりあげるための基本となる単語から動詞215語、形容詞14語を選択した。また、実際の幼児の言語発達を記録した大久保の研究（1978）より、4歳～6歳段階で表出された言葉のうち、話し言葉及び書き言葉の双方で役立つと考えられた名詞38語を選択した。

お話の作成： の単語から、3～5つの

単語を含むようにして、幼児用のお話を作成した。その後、お話を場面ごとに分け、各場面の内容に合う絵を作成した。

(4)指導

指導の概要は以下の通りである。

お話の読み聞かせ

内容に関する質問：「誰が出てきたか？」「最後はどうなったか？」など、お話の概要に関する質問を行った。

語彙の指導：お話の中に出てきた語彙を取り上げ、意味と使い方を指導した。例えば、「叩く」について指導する際は、まず、お話の中で登場人物はどのようにして音を出していたか質問し、カスタネットを“叩いて”音を鳴らしていたことに気づかせた。次に、指導者が手を“叩いて”いるところを見させ、何をやっているところか対象児に尋ね、別の使い方を知らせた。最後に、「肩を叩いて下さい」と対象児に“叩く”を使った例題をいくつか出し、動作で表現させた。分かっていないようなら、モデルを示し、まねさせた。このようにして、1回の指導で3つから5つの語彙を取り扱うこととした。

再度、お話の読み聞かせ

内容に関する質問：とは異なり、例えば「登場人物が持っていた楽器は何で出来ていたか？」など、お話の内容に関する細かな質問を行った。

内容に関する語り：や で使用した絵をバラバラに提示し、対象児にお話の流れにそって並べ替えさせた。その後、並び替えた絵を基にして、それぞれの場面を語らせた。

(5)指導者、指導場所、指導回数

指導者は本研究者であり、対象児を2~3名に分け、スモールグループで行った。場所は園の学童保育の場所及び子育て支援セ

ンターの一室を借りて行った。指導回数は週に1回であり、1回の指導時間は約30分、1ヶ月間(計4回)行った。計4回の指導で、3つのお話を使い、15個の語彙を指導した。なお、4回の指導のうち、病欠等の理由で、A児、B児、D児は3回、F児は2回のみでの指導であった。

(6)プレテスト、ポストテスト

聞き取り課題と語彙課題を、指導前と指導後に行った。

聞き取り：2つのお話を聞き、内容に関する質問に答えさせた(計12問)。2つのお話はどちらも指導に使用したお話である。一つは絵があり、もう一つは絵がなく音声のみの表示である。これらをパワーポイントを使い提示した。

語彙：20問の動作語が絵カードになっているので、何をしているところか答えさせた。語彙は指導しているもの、指導していないものの両方が含まれている。

【研究2】

(1)対象児

C市D保育園の年長児18名(5歳1ヶ月~6歳6ヶ月、平均6歳0.4ヶ月、男児8名、女児10名)、E保育園年長児25名(5歳1ヶ月~6歳9ヶ月、平均6歳0.7ヶ月、男児13名、女児12名)

(2)評価(事前、事後):研究1の課題に加え、知能を測定するためDN-CASより「図形の推理」、LCスケールより聞き取りの課題として問題番号48、52、59を実施。他、本研究のための独自の課題として、聞き取り課題(お話を聞いて質問に答える、13問)、語彙表出課題(絵を見て何をしているところか答える、15問)を行った。

(3)指導プログラムの作成

語彙の選択(両指導共通):研究1の語彙に加え、幼児の絵本や子ども言葉辞典(三省堂)より、75単語を選択。

各指導の内容

聞き取り指導：上記の単語を組み込み、幼児用の物語を作成した。一つのお話に約5単語ずつ該当語彙が含まれている。研究1と異なり、多くの対象児に見てもらうことを考慮し、お話の読み聞かせとその後の指導をビデオ形式にした。指導の流れは研究1とほぼ同様であるが、対象児に模倣させたりお話の内容を語らせる部分は除外した。ビデオでは一人の女性（ひかりお姉さんと命名）が登場し、子ども達に問いかける形となっている。

語彙指導：聞き取り指導同様、ビデオによる指導とした。毎回約5単語ずつ取り上げ、一つの単語につき3例ずつ絵カードを呈示し、絵の名称を言わせたり、何をしているところか動作を答えさせたりした。その後、その語彙に合う動作を子ども達にも実際にするよう促した（例；指導語彙が“振る”の場合、お姉さんが子ども達に「手を振ってみましょう」と問いかける）。

(4)指導場所、指導回数：D 保育園は聞き取り指導のビデオを、E 保育園は語彙指導のビデオを視聴した。園で週に2~3回、空き時間を使って、約2か月間、計15本のビデオを対象児に見せてもらった。担当保育士による影響を防ぐため、園の先生には、機器の操作のみにとどめ、ビデオに関するコメント等は子どもたちに伝えないよう依頼した。

4. 研究成果

(1)研究1

聞き取り課題においては、A 児は指導前12問中1問（8.3%）の正答だったのが、8問（66.7%） B 児は1問（8.3%）から7問（58.3%） C 児は2問（16.7%）から7問（58.3%） D 児は5問（41.7%）から8問（66.7%） E 児は3問（25%）から9問（75%） F 児は1問（8.3%）から4問（33.3%）に正答数が向上した。全体の正

答率の平均は事前が18.1%（標準誤差5.0）、事後が59.7%であった（標準誤差5.4）。図1に全体の結果を示した。

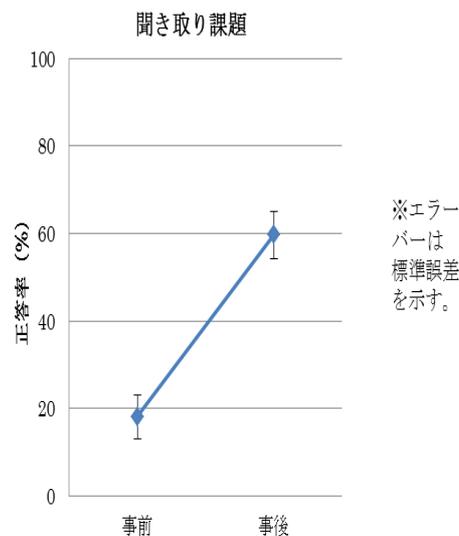


図1：聞き取り課題の結果

語彙課題において、A 児は指導前20問中6問（30%）の正答だったのが、10問に向上した（50%）。B 児は9問（45%）の正答から12問（60%）、C 児は12問（60%）から14問（70%）、D 児は10問（50%）から13問（65%）、E 児は11問（55%）から14問（70%）と向上した。F 児は指導前後で変わらず、12問（60%）の正答だった。全体の正答率の平均は事前が50%（標準誤差4.7）、事後が62.5%であった（標準誤差3.1）。図2に全体の結果を示した。

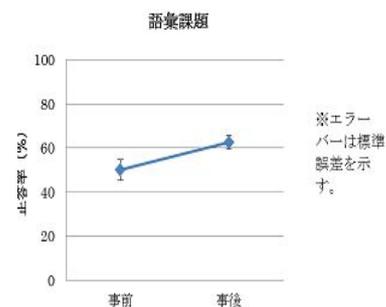


図2：語彙課題の結果

(2)研究2

両保育園の事前と事後評価を比較し、指導前後の平均点の差が有意か5%水準で t

検定を行った。その結果、聞き取り指導を行った D 保育園では、LC スケールの聞き取りの問題で事前 11.9、事後 14.8、 $t(17)=4.26, p=0.0005$ 、またオリジナルの聞き取り課題で事前 8.7、事後 11.6、 $t(17)=5.32, p=0.00005$ 、また語彙表出課題で事前 4.0、事後 15.6、 $t(17)=2.54, p=0.02$ と有意差が認められた。PVT、ITPA 言葉の類推、図形の推理では有意差は無かった。

語彙指導を行った E 保育園では、ITPA 言葉の類推で事前 30.4、事後 31.6、 $t(24)=2.44, p=0.02$ 、LC スケールの聞き取りの問題では事前 11.8、事後 14.0、 $t(24)=3.70, p=0.001$ 、語彙表出課題では事前 13.0、事後 18.2、 $t(24)=7.67, p=0.00000007$ と有意差が見られた。また、PVT では事前 9.8、事後 10.6、 $t(24)=1.91, p=0.07$ 、オリジナルの聞き取り課題では事前 8.8、事後 10.3、 $t(24)=1.96, p=0.06$ と有意傾向が見られた。図形の推理では有意差は無かった。

次に、2 つの指導法の効果を比べるために、事前と事後で各園を比較したところ、全ての課題で有意差は見られなかった。

事後評価の段階では、語彙表出課題において、D 保育園 15.6、E 保育園 18.2、 $t(41)=2.16, p=0.04$ であり有意差が認められた。他の課題では有意傾向は見受けられなかった。

(3)研究 1、研究 2 の結果より、以下のよう
にまとめられる。言語発達に問題のある幼
児を対象とした研究 1 の結果より、聞き取
り指導の有効性が確かめられた。しかし、
研究 2 の結果より、聞き取り指導を語彙指
導と比較した際、その効果に大きな差は見
られなかった。むしろ、語彙指導を徹底的
に行うことで、聞き取り課題の成績も向上
することが分かった。また、PVT や言葉の
類推といった指導していない語彙を用いた
検査でも、指導前後で成績が向上すること

が示された。今回の語彙指導では、一つの
語彙に対して複数の例を使って説明したり、
対象児に模倣や復唱を行わせた。このよう
な多様な例題の呈示と多感覚法は子どもの
言語能力を伸ばすのに有効であることが指
摘されている (Beck, 2002)。一方、聞き取
り指導でも語彙の指導を取り入れたが、研
究 1 と異なりお話を使って語彙の意味を説
明するだけで、語彙指導のように対象児に
動作を模倣させたり復唱させることはしな
かった。とはいえ、今回の聞き取り指導は
お話を読み聞かせるという点では、日常の
保育内容と類似したやり方であるため、幼
児が自然に入りやすい形と考えられる。そ
のため、導入として聞き取り指導のよう
なお話を使い、その後今回の語彙指導のよ
うに多様な例題の呈示や反復、多感覚法と取
り入れた指導を行うことで、さらなる伸び
が期待できると言える。今後の課題として、
小学校まで追跡調査を行い、今回の聞き取
りや語彙の伸びが小 1・小 2 段階の読解テ
ストの成績とどのように関連するか検討す
ることが必要と言える。

5 . 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計 1 件)

浦 (安村) 由希子、聞き取り能力の向上に向
けて：語彙指導を用いて、埼玉純真短期大学
研究論文集、査読無、6 巻、2013、41-46

6 . 研究組織

(1)研究代表者

浦 由希子 (URA, Yukiko)

埼玉純真短期大学・こども学科・講師

研究者番号： 60528363