

Semantic pragmatic syndrome の指導事例について (1) —黙読の指導を中心に—

野口 幸弘

Rapin は semantic-pragmatic syndrome の症例の読解力を把握するのに黙読の効果を指摘している。ここでは Rapin の考えを参考にして黙読の学習態度を形成するために4段階に分けて指導を行なったので報告する。①第1段階：日常会話、動作語、反対語などの絵をみせて、音声を用いなくて書字言語だけで解答する学習を行なった。その結果絵をみて文字化するという一連の課題が遂行できるようになった。②第2段階：文章の動作化と動作の文章化のプログラムを用いて指導を行ない、黙読への導入段階として実際の行動と文章が結びつくという点でこの課題の重要性が強調された。③第3段階：文章中のキーワードとそれに関連した絵との結びつきを目標として指導が行なわれた。ここでは本症例が語彙読解力のレベルにあることがわかり、あわせて指導が行われた。④第4段階：長文を読んで WH 文に答える学習を行なった。who, where, when, what に関しては比較的良好に学習されたが、why, how に関しては、問題が残された。

キーワード：黙読 語彙読解力

I. はじめに

小児の semantic-pragmatic syndrome は、自閉症とよく似た症状を示すが自閉症のような重度の情緒障害はみられない症候群として1982年に Rapin によって記載された。この症候群の特徴として、Rapin は聴覚的な短期記憶は良好で能弁であり、対人関係保持のために内容のない canned-sentence を用いる。また具体的な事物や絵の命名に障害はないが、自発的な発話では命名困難がみられる。埋め込み文、条件節、WH 文など複雑な言語処理が必要な文章理解に困難を示す。動作性 IQ に比して言語性 IQ がかなり低い。視空間能力はすぐれている。幼児期に自閉的傾向を示し、会話の理解や指示の理解が非常に悪い。といった点を記述している。本症例（以下では S とする）の行動特徴は上記の Rapin の記載とほぼ一致した特徴を有している。本稿では、S に対し読み（特に黙読に焦点をあてた）の指導を行ったのでその報告をする。

II. 症例 (s)

男、初診年齢9歳7ヶ月、昭和47年5月生れ。

両親と9歳の妹の4人家族。

（主訴）：ひとり言が多い。話しかけに対して適切に答えられない。落ちつきがない。

（生育歴）：妊娠中に異常はなく満期出産であったが骨盤位のため帝王切開で出産した（2980g）。しかし仮死もなく黄疸も軽かった。始歩は1歳1カ月、始語は10カ月でむしろ早いほうであったが、片言が言えるだけでその後の言葉はふえなかった。3歳頃より多動傾向が目立つようになり、4～5歳頃には echolalia が顕著で自閉症と疑われた。5歳時発作はなかったが脳波に異常があることがわかり、抗けいれん剤を服用するようになった。小学校は普通学級であったが、漢字や簡単な計算以外はほとんどついていけなかった。

（初診時の様子）：仮名や漢字の読み書きはある程度でき、九九もよく憶えていた。簡単な応答は可能であるが、少し複雑な問いに対しては関係のないことを勝手に話し出す傾向が目立っていた。対人関係はむしろ良い方で、人なつっこさを感じられた。1人ではときはノートに数字や駅名を書き、時刻表に興味を示し、計算も得意であった。家族や親しい人にはとりとめもなく喋るが、言葉

の使い方が場面に合わないことが目立った。

(病理学的所見)：脳波で左の mid-temporal に spike がみられたがけいれんはない。CT スキャンには異常はみられなかった。視力、聴力は正常で右利きである。

(神経心理学的所見)

(i) WISC および ITPA 等の結果

10才時の WISC 知能検査 (Fig. 1) では、全 IQ68、言語性 IQ62、動作性 IQ93 で言語性が低いのが目立っていた。しかし言語性の数唱問題だけはきわめて優れていた。動作性では積木模様、組み合わせ、迷路問題など手と目の協応や構成問題は、平均あるいは平均以上であった。この結果は2年後の検査結果においても同様の傾向を示した。

ITPA (Fig. 2) の成績は全般に低く、ことばの類推、文の構成が特に悪く、絵さがしのような全体に目を通すような課題にも著しい遅れがみられた。しかしことばの理解、数の記憶、形の記憶といった短期記憶課題の成績は良好であった。また語い能力が低く、語い検査 (言語発達診断検査) の結果は、10歳時に4歳2カ月のレベルで非常に乏しかった。

(ii) TK 式学力検査および標準読書力診断テストの結果 (4年生時に3年生の検査を実施して) 算数の数と計算は平均であったが、文章だけで

処理する問題はできなかった。図形や数量関係等の問題は全く解答できなかった。国語では書く、作るの領域は平均以上であったが、聞く、読むの領域では内容を理解して答えるというより、紋切り型でパターン化した答え方をした。

標準読書力診断テスト (Fig. 3) では、文節の理解の領域は3年程の遅れを示した。形容詞・動詞で知らない単語が多く、単語レベルでも意味の照合がなされず、語音の類似性で答える傾向がみられた。また文章の意味を汲みとることが非常に不得手であった。

以上の結果から、本症例の特徴として自分の理解している範囲で話したり、書いたりはできるが、少し複雑になると聞いても読んでその意味が理解できなくなる。また数唱問題のような聴覚的記憶は良いが、文章のような意味のある場合の聴覚的記憶には困難がみられる。従って自分の話していることを聴覚的にフィードバックして意味を理解していくことに大きな問題がみられる。さらに S の特徴としてこれまで読みに関しては、文字や文章を音声を用いて読むことが多く、視覚を優位にした読み方である黙読の方法を余り用いていないことがあげられる。

(指導仮説)：semantic-pragmatic syndrome のケースに対して Rapin は、この症候群は音読より

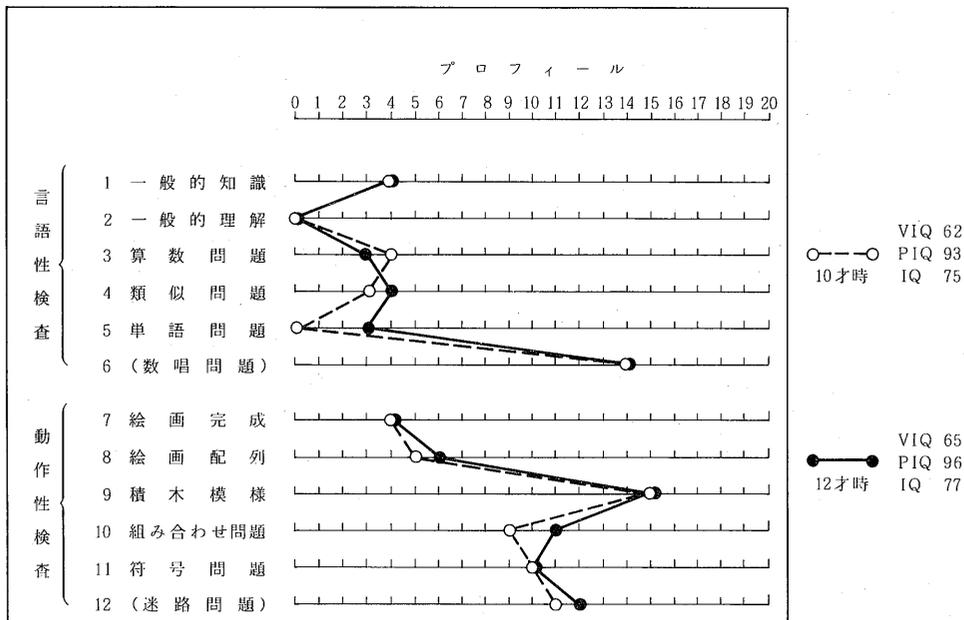


Fig. 1. WISC 知能診断検査の結果

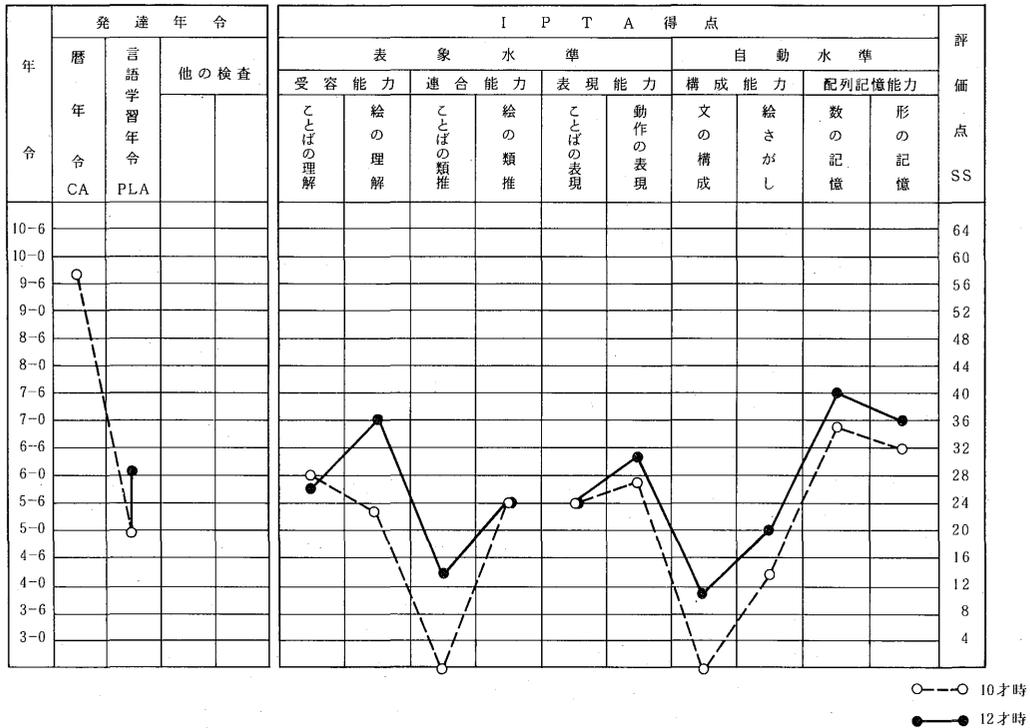


Fig. 2. ITPA 言語能力診断検査の結果

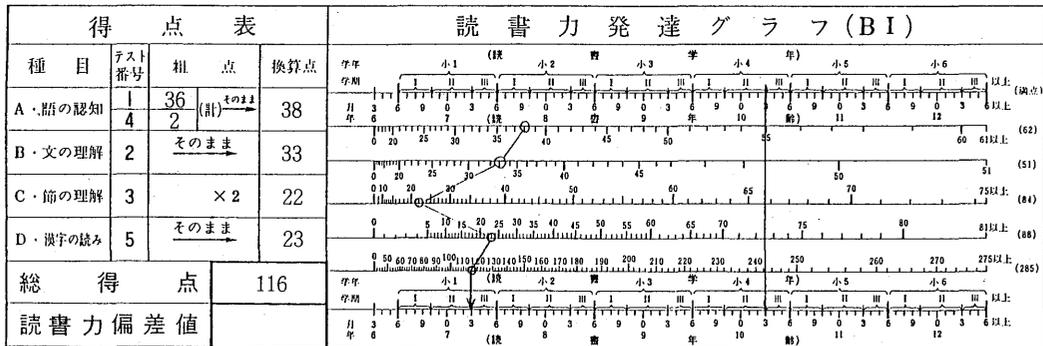


Fig. 3. 標準読書力診断テストの結果

も黙読の場合に意味理解の能力をより発揮することを指摘している。音読させると言語化することのみ注意が向き、その意味の把握が十分でなくなってしまう。黙読は読解技能つまり意味把握を伸ばして行く有効な方法でもある。そこで本研究では黙読のマスターとそれによる文章読解を目標にした指導を試みることにした。

Ⅲ. 指導方法と経過

(1)指導期間：昭和58年4月～昭和60年3月

1回の指導時間60分、計42回のセッション

(2)指導の内容

(a) 第1段階 (1～6セッション)

黙読の導入段階の指導の1つとして、音声を発しないで、文字 (書字言語) だけで一連の課題を

解決していくという方法を身につける必要があると考えた。ここではSにとっては比較的容易な課題を用意して、その課題を書字言語だけで解決する手続きの学習を行なった。そこでこの段階では、日常生活場面、動作語、反対語などが描かれている絵に適切な言葉を入れていくという指導を試みた (Table 1)。ここで選択された絵は、日常的によく用いられる言葉で音声レベルでは正答できているものが選ばれた。具体的には、「朝起きてお母さんと会ったときの絵をみせて、母親と子供の会話の中に適切な言葉を入れさせる」という課題に対して、音声を出さずに直接文字によって会話文を完成させるという手続きの学習を行なった。同様に動作の絵、反対語の絵を見せてそれを書字言語で表現させた。この段階の指導上で留意した点は、課題遂行時にSから発せられる不適切な反応 (音声を発したり、余計な事を喋るなど) に対しては誤りを指摘するのではなく、正しい反応の仕方をくり返し教えた。これによって音声を出さずに課題を解決していく手続きの学習を行なった。

(b) 第2段階 (7~16セッション)

この段階では、ある文章 (命令文) を黙読させ、その内容の通りに行動をさせ、その行動 (体験) を手がかりにして、後で文章による質問と応答を

行うという手続きの学習を行なった (表2)。この段階の最初の指導手続きは、文章を黙読させその内容通りに行動をすることから行なわれた。たとえば「マットで前まわりをしてスベリ台の所へ行きなさい。」という文章の動作化を行なった。次にある文章を黙読させ、その内容の通りに行動をやらせた後で、書字言語により質問に文章で答えさせるという文章の動作化と動作の文章化を同時に指導した。この場合Sにとって理解が特に困難な where, who といった WH 疑問文に答えさせるという手続きを実験的に導入した。具体的には、

(文章) 「となりの部屋をみてきて下さい。」

(動作) となりに行って部屋をのぞく

質問文：誰がいましたか？

応答文：おねえさんとお母さんがいました。

質問文：何をしていましたか？

応答文：話をしていました。

といった順に指導を行なった。この場合、課題の説明をする以外は音声による教示はしないよう留意した。またSに対しても課題遂行中は声を出さないよう教示した。

(c) 第3段階 (17~31セッション)

ここでは文章だけの黙読読解の前段階として、状況画の読みとりと、絵の手がかりがある場合の

Table 1. 絵を用いた書字言語による応答

| | 絵 | 反 応 |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 日常生活場面 | 朝起きてお母さんにあったとき 外で知人にあったとき 夜寝る前 学校へ行く時 電話をかけるとき 等 | おはよう、おはようございます こんにちは おやすみなさい いってきます もしもし |
| 動作語 | ボールをなげる、ペンでかく、ピアノをひく 電話をかける、折り紙をおる、ふとんにねる 牛乳をのむ、料理をする、木にのぼる すべる、はしる、よむ、食べる、跳ぶ 歩く、打つ、ける等 | |
| 反対語 | | 明るい ↔ 暗い、多い ↔ 少ない、長い ↔ 短い 暑い ↔ 寒い、重い ↔ 軽い、甘い ↔ 辛い 前 ↔ 後、左 ↔ 右、等 |

文章の理解を高める指導を行なった。ここではじめて文章の意味に関連した指導に入ることになる。まず文章の中のキー・ワードとそれに関連した絵を選び出すという課題を行なった。次に文章全体が表現するものとそれが表わしている絵との関係を見つけ出す課題を導入した。細かくは、標準読書力診断テストの文の理解、節の理解の問題を参考にして指導を実施していった (Fig. 4)

(d) 第4段階 (31~42セッション)

かなり具体的で日常性の高い文章による WH 文に対する応答についてはすでに第2段階で可能であることが証明された。しかし少し抽象的で体験に沿っていない文章になると困難であった。

ここではまず文章をできるだけ短くして、誰が

(who), どこで (where), いつ (when), なにを (what) の4つの質問項目が含まれている問題から開始した (表3)。実際には質問の解答と思われる箇所に赤線を引かせ、それが、正答であることを確認した上で解答を書かせるという方法をとった。この場合文章通りの表現で多少余分な言葉が入っている場合でも正答とした。またなぜ (why), どのように (how) については、内容を理解して解答するというよりもまず形式的に答え方を学習するというレベルで反復して質問に対する答え方を教えていった。

IV. 結果と考察

視覚言語 (書字言語) を主として情報を獲得し

Table 2. 文章の動作化と動作の文章化

| | |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 命 | スベリ台をすべってきてください。 |
| 令 | 自転車に乗ってくまのぬいぐるみをもってきてください。 |
| 文 | 部屋の隅にある袋の中をみてきてください。 バットでボールを打ったあと、自転車にのり人形をもってきてください。 エレベーターの所へ行ってボタンを押してきてください。 |
| 実際の行動 | |
| 質問文: | どこへいってきましたか? |
| 応答文: | エレベーターにいてボタンを押しました。 |
| 質問文: | 何をしてきましたか? |
| 応答文: | はじめ5階に行き, 1階へいってかえってきました。 |

Table 3. WH 文による応答

| 文章の内容 | WH文 |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------|
| 太郎さんは、ずっと前に北海道の学校へ転校した弘子さんと、昨日デパートで会いました。 | 弘子さんと会ったのは誰ですか? いつ会いましたか? どこで会いましたか? |
| 雨降りの文章 | 雨が降っているとき、どんなものを着たりはいたりしますか? それはなんのためですか? |
| 梅雨の文章 | 梅雨にはどんなことに気をつけたらいいでしょう? それはなんのためですか? |

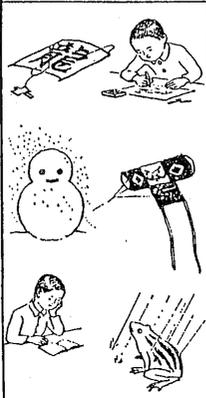
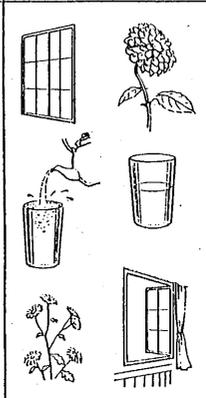
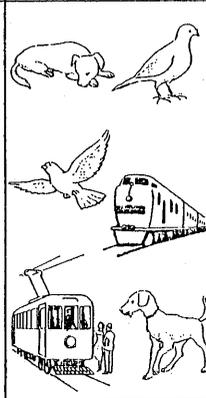
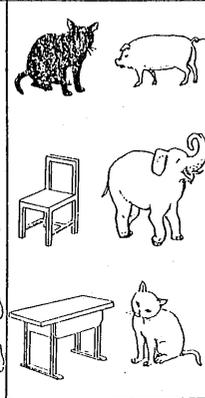
| | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>こどもが えぞ かいています。Ⅰ ゆきが ふついています。Ⅰ たこが たかく あがりました。Ⅲ</p> | <p>まどが あいてる。Ⅰ おおい はなが さいている。Ⅰ みずが いっぱいになった。Ⅲ</p> | <p>いぬが ねて います。Ⅰ きしゃが はしつて きます。Ⅰ はとが そらを とんで います。Ⅲ</p> | <p>これは どうです。Ⅰ これは くらい、ねこです。Ⅰ あれは わたしの つくえです。Ⅲ</p> | <p>こどりが います。Ⅰ いつが あります。Ⅰ にんぎょうが あります。Ⅲ</p> |
|  |  |  |  |  |

Fig. 4. 文章と絵の対応

たり、他者とのコミュニケーションを意識して学習することは、Sにとって初めての経験であるといつてよいであろう。これまで音読によって文章を読む場合に、読むことに注意が集中したり、表面的な読みに終始してしまつてその内容の理解には至らない場合が多かつたといつてよいであろう。望月は、読解技能（基本的要素）の中の叙述読解技能の要因の1つに黙読をあげ、小学1年時から体験させることの重要性をときその習熟年齢を小学4年生であると述べている。またRapinも本症例のようなケースに対して、文章理解の程度を知るためには音読よりも黙読の方がより詳細に検討できるとしている。指導開始時Sは小学校4年生の後期にあり、種々の能力を考慮すると黙読の指導を行つていくことは意義深いものと考えた。本稿では、黙読の指導をその手続きの学習の段階から順に指導を行つてきたのでその結果について報告する。

(a) 第1段階

ここでは、文章による黙読に入る前の段階として書字言語の視覚レベルでの情報収集のための基

本的な学習態度を形成することが求められた。結果として、課題自体がこれまで音声で表現することに慣れてるものが多かつたせいか自然に口頭に出してしまうことがたびたびみられた。そのために要求されている課題の手続きを理解するのに時間を要した。この原因の1つとして、Sが新しい状況や未体験の事柄に関して与えられた情報の読みとりが悪く、以前に学習した方略に固執するという傾向を持っている点が考えられる。しかし音声を出さないで課題を解決していくという体験自体の学習経験が乏しかつたということも予想できる。つまりSにとって視覚だけで直接文字からその内容を理解していく方法には不慣れであるといえよう。この点では、Coltheartが指摘している読みのルートの1つである書字言語から直接意味をとりだしていく読みの方法を学習していないといつてできるかもしれない。このようなケースに対して単に書字言語だけの指導よりも具体的な絵を導入して指導していく方法は、初期の段階では導入しやうい課題であつた。特にその中でも本来は書字言語では余り用いない会話文を

文字を用いて解答していくという試みは、Sに対して言語情報を獲得するために別の方法があることを教える上でも有効であったと思われる。従ってこの段階では課題の出来不出来よりもどちらかといえば手続き（一連の課題を音声発せず書字で行う）の理解を目標とした指導であり、黙読のための学習態度の形成段階の指導といえる。この点で一応その目標を達成したといえる。

(b) 第2段階

ここでは、動作と文章との結合を前提とした指導を行ってきたわけであるが、詳細には2つのレベルに分かれる。1つは文章の動作化で文章の通りに行動をするという方法がとられた。このとき、1つ目の動作をしているうち3番目の動作を忘れてしまうということがしばしばみられたが、その都度文章に戻って読み直すという行動をくり返すうちに3つの動作を含む命令文については行動を遂行できるようになった。この課題はSが実際にどれくらい文章の内容を読みとっているかを具体的に知るができる点でも有効な指導方法の1つであると考えられる。

もう1つの方法は、文章の動作化を行った後で質問に答えていく動作の文章化を含んでいた。この課題は質問の内容が直前に自ら行動してきた事だけでなく比較的容易な課題だと思われた。しかしここでもその手続きを完全に理解するまでには時間を要した。それでも第1段階のときとは違って文章を読んだだけで何をしたらよいかを理解するペースは早くなっていた。

このような課題が選択された理由の1つとして、望月の指摘を参考にしている。望月は文章理解の指導の初期段階での文章の動作化の重要性を強調している。またBowerは、物語を理解する能力とその内容に出てきた一連の行動の体験の有無には密接な関係があると述べ、行為は、文章の記憶を高めるといっている。このような点から考えると、ここで行なった文章の動作化と動作の文章化は文章理解の指導の上で重要な位置を占めているといえるだろう。特にSのようなケースの場合、自ら体験してきたことに基づいた文章化や文章の理解の問題は処理しやすい課題として適切であるように思われる。

(c) 第3段階

ここでは主に短い文章とそれに対応した絵を結びつける指導を行なった。ここで出てきた問題が

ある。たとえば、「秋のおわりにもみじの葉はみなちってしまう。松は年中みどりだ。冬も葉のある木に×をつけよう」という課題に対して、Sの示した解答内容は最初もみじの葉（既知）に注意が向き、次に“木”に着目した。そのためにこの問題のキー・ワードである“松”には目がいかなかったようである。というよりも“松”という単語を知らなかったようである。このようにほとんどの課題に対して、特定の語（既知っている）にとらわれて解答していく傾向があり、その単語がキーになっている問題だと正答することもあったが、上のような問題の場合には誤ることが多かった。これは文章全体を読んで内容を理解して反応するというよりも、文章の中に出てくる1つ1つの単語に注意が向いて反応している段階といえる。望月は読解力の分析の中でその最初の段階を語い読解力であると述べ、この能力を高めない限り文読解へとつながっていかないことを指摘している。Sの場合はこの語い読解レベルにあると考えられることから、文章の中のキー・ワードと絵とが対応している問題から指導を開始した。具体的には、“馬と牛”の絵と「うしがいます」という文章をみせて絵と文章を線で結ばせる課題を行なうことによってキー・ワードのとらえ方の学習をしていった。この学習を進めていくうちにわかかってきたことであるが、Sが体験した事のあるものや関心を持つ事象に関する文章においては、少し長い複雑な文章（列車に関することなど）でも正答することがあった。これは体験したことや興味のある事柄については語や文とのつながりがしっかりしているが、十分な体験がなく余り興味のない事柄に対してはそれを表わす語や文を持っていないと考えられる。Sにとってこの段階の指導は最も重要な段階と考え多くの時間をかけた。さらにこの黙読による語い読解力の指導を並行して語いを増やすために別に時間を設けて指導することもあった。この場合は国語の教科書や絵カードなどを用いてより具体的に教えていった。

(d) 第4段階

ここではSが長文を読んでWH文に答えていくことに弱点がみられるということで意識的に指導の中にとり入れた。この結果、誰が、いつ、どこで、何を等の質問に対しては、文章の中の登場人物、時間を表わす言葉などが1つの場合には適切に選び出して解答することが多かったが、人物

が何人か出てきたり、日時についても何箇所か出てくるような文章の場合には間違ふことが多かった。従ってここでも内容を把握して答えていくというよりも紋切り型で答えていくという傾向が目立っていた。そのために質問に対する答えが1つしか入っていない文章から始めて次第に複雑な文へと進んでいった。WH文のような指導はどちらかという答え方のきまりを教えるということだからくり返し指導をする必要があると思われる。Sはこれまでに文法的なことを意識して学習した経験はなかったといってよいであろう。従って複雑な文章から解答を見つけ出すことが出来るようになるためにはまだまだ時間がかかりそうである。それでもこの指導の中で、誰が、いつ、どこで、何をの場合だと少々複雑な文章の中からも抽出できるようになってきた。しかし、なぜ、どのようにの質問に対しては理解がむずかしいようではずれな答えが目立った。ここの段階ではWH文の学習だけがとり上げられたわけであるが、同様にしてif文や埋め込み文などの指導を合わせて行なっていく必要があると痛感させられた。このように1つ1つの学習経験の積み重ねはSのようなケースにとって非常に大切なことのように思われる。

以上、第1段階から第4段階まで各々の目標をもって黙読を旨とした指導を行ってきた。これは黙読が直接的に文の意味を汲みとる読み方であり、Sのようなケースにとって意義があるという考えを前提としている。前半の第1段階と第2段階では、黙読のための学習態度の形成、第3段階では黙読による語彙読解力の学習、第4段階ではWH文に答える学習を行ってきた。この時点で黙読による長文読解のための基本的な学習態度は形成されたといってよいだろう。この結果として、文章を読む場合に黙読させた後に音読をさせると読み方が非常に流暢になった。さらに文章表現の能力が高まったことは収穫であった。より高い水準での長文読解は今後の問題であるが、Rapinの指摘どおり本症候群の子供に対する黙読の指導はかなり有効であるといえるだろう。特に年齢とその症例の持っている能力を考慮に入れて指導を行なった場合には効果を発揮するものと考えられる。

V. 今後の課題

semantic-pragmatic syndrome の子供は、単語や文がその意味とは無関係に保持されている場合が多い。さらに現実に体験したことを言語的に表現することが極めて困難である。この点で今回行なってきた指導は、この症候群の問題の1つに焦点を当てたにすぎない。当然Sに対する読みの指導は現在も継続中である。その中でまだまだたくさん問題が残されている。今後は単に国語的な文の理解にこだわらずに、算数の文章題、社会や理科での絵を用いた問題など多方面にわたる指導を行なっていくことで、より高い水準の読解力を身につけるような指導を行っていきたいと考えている。さらにそのように指導を行なっていく中でSが示す誤り方の特徴などについて細かく検討することによってSの読みの学習プロセスを明らかにしていきたいと考えている。

文 献

- 1) Bower, G. H., Black, J. B. and Turner, T. J. (1979): Scripts in memory for Text. *Cognitive psychology*. 11. 177~220.
- 2) Coltheart, M. (1984): Acquired dyslexias and normal reading. In Malatesha, R. N. and Whilaker, H. A. (ed) *Dyslexia: A Global Issue*. Martinus Nijhoff Pub.
- 3) 望月久貴 (1984): 言語理解の基本問題. 学芸図書.
- 4) 長畑正道 (1984): 小児精神医学からみた小児の言語障害. *音声言語医学*. Vol 25. No. 2. p155~168.
- 5) 長畑正道 (1984): 学習障害の神経機構. *小児医学*. 第17巻5号 p739~769.
- 6) Rapin, I. and Allen, D. A. (1982): Progress toward a nosology of developmental dysphasia. In Y. Fukurama, M. Arima, K. Maekawa, and K. Yamaguchi. (ed) *Child Neurology*. EXCERPTA MEDICA.
- 7) Rapin, I. and Allen, D. A. (1983): Developmental language disorders-nosologic consideration. In U. Kirk. (ed) *Neuropsychology of language, reading and spelling*. Academic Press.
- 8) Rapin, I. (1982): Disorders of oral and written language. In Rapin, I (ed) *Children with Brain dysfunction*. Neurology, Cognition, Language, and behavior. Raven press. New york. p131~156.

Summary

A Case Study of Semantic-Pragmatic Syndrome —The Training of Learning Attitude in Silent Reading—

Yukihiro Noguchi

Children with semantic-pragmatic syndrome may exhibit a variety of abnormal behaviors, they may be hyperkinetic and distractible, and display some autistic features, especially in early childhood.

The children have a striking difficulty processing such sophisticated linguistic devices as embedded clauses, conditionals, and wh-questionforms in order to clarify this syndrome well. Rapin indicates that it is important to test sentence comprehension ability in silent reading. This training report is on the premise to this Rapin's ideas. Therefore, it was carried out the training to make learning attitude in silent reading by dividing four phased programs.

The training period was from April in 1983 to March in 1985, consisting of 42 sessions.

(1) Showing those pictures of conversation situation, verb, and opposition words, this phase was trained to solve the task by only written language without a voice.

This training made possible of seeing a picture and writing letters.

(2) This training program was performed the doing of sentence and the making composition of action. As a result, these two performance was possible.

(3) This phase was trained to combine the picture and key word in sentence. This result clarified that this case's reading ability was remained to vocabulary comprehension level.

(4) This phase was trained to learning in reading long sentences and answer the wh-questionforms. As a result, questionforms of who, where, when, what were learned relatively better than those of why, how.

Key word : semantic-pragmatic syndrome, silent reading, word comprehension ability