

# 情緒障害児等の学業指導に関する研究

研究第6部 権 平 俊 子  
 山 本 清 恵  
 柴 田 良 一  
 心理治療室 結 城 静 子

## 1 目 的

本研究は学童期の情緒障害児に対する学習指導の実践を通して対象児童の障害の改善をはかるとともに、学習指導の効果の検討をおこない、障害に対応した効果的な指導法を発見することを目的とする。「学習」とは心理学では広義には、同一あるいは類似の経験が繰返された結果生ずる比較的永続的な行動の変化を意味するが、ここでは一応、学校における教科学習の意味に使うことにする。

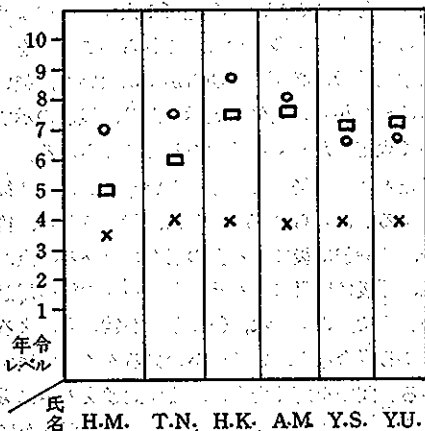
さて、情緒障害児は多動・衝動的で情緒不安定などの共通した行動の問題と、注意の範囲がせまい、注意が乱されやすく注意の持続が困難である、などの共通した注意の障害を示す。学童期にはいると、学校での授業中に、以上のほか特に自分の興味のあることには夢中になるが、それ以外のことには関心を示さないなどの問題が目立ってくる。(即ち1) 一斉授業に参加し学習していく事の困難。(2) 集団に適応してともだちと一緒に学校生活を送ることの困難。(3) 興味の片寄り、知的能力のアンバランス。(4) 教師の指示や制止に従えない等の問題が起る。級友からは行動が幼児的で統制に欠けるため

に、馬鹿にされたりして情緒障害がひどくなったり、社会的行動に問題が現われたりする。そして、そのために学業成績が一層悪くなるという悪循環が起る。当所での心理治療の実践からこのような例にいくつか出会い、前述の悪循環をなんとか断ち切って二次的に起る問題行動を予防するとともに、学童期の情緒障害児の治療に役立つ方法の必要性を痛感した。

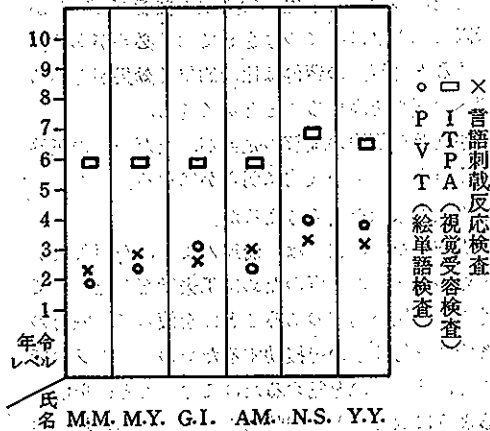
このような症例に対して遊戯療法のみを行なって行動面の改善が多少あっても、学業の改善には直接役立たない。学童期の情緒障害児に対して、遊戯治療、母親のカウンセリングを行なうとともに学業を改善するための指導を行なって学業成績を維持改善することが、必須の有力な対処法になると考えられる。本論文では、小学校の算数科の形をとった課題を用いて、上述のような子どもたちの学業不振を診断し指導してきた実践の概略を報告し、用いた方法の特徴を述べてみたい。

子どもたちの学業の状態の把握と指導資料等については、東京都立心身障害者福祉センター聴力言語障害課長石戸谷栄一氏が聴力障害児の指導のために作製したプログラムを利用した。その理由は、当所における対象児のほとんどが、幼児期において言語発達の遅れを示して

第1図 情緒障害児個人内差



聴覚障害児個人内差



いた者であり、聴力障害児の状態と類似しているのではないかと考えられるからである。この点について聴力障害児（都センター来所者）と当所の児童とを比較した結果は第1図である。「視覚受容検査」はITPAの下位検査で刺激語と絵のマッチングをさせるもの。PVT（絵単語検査）も同様である。言語刺激反応検査（石戸谷氏考案）は関係を表すことばを含んだ教示に従って作業できるか否か（例：「いちばん大きい丸を取ってください」）からより複雑な言語理解の程度を把握しようとするものである。同一個人の3種の検査得点は、聴力障害児群、情緒障害児群とも概して視覚受容検査が言語刺激反応検査よりも明らかに高い年齢レベルを示している。このことから聴力障害児に対して有効な学習指導の方法が当所の対象児に対しても効果をおさめるのではないかと期待される。

学習指導の実際は、(1)学習予測テスト、(2)学習診断テスト、(3)結果の整理（プロフィールの作製）、(4)母親に対する個別指導の4つの段階から成る。

## I なぜ算数の問題を用いるか

算数科の問題の形をとった材料を用いて学習指導を行なう理由は次のようなものである。

1) 算数科は基礎から積上げて計画的に学習させていく必要がある学科であり、指導も系統的である必要がある。

2) 問題文の表現が比較的定型的であり、問題文の一義的な解釈が可能である。

3) 例題による解法の習得→同種の問題の解決というふうに、問題のタイプとそれに対応した解法をワンセットにして習得しておけば熟練次第で正答を得ることができる。

4) 小学校の算数科の内容は日常生活で使われることが多く、また計算等は日常生活で必須の技能であるから、最低限これだけは身につけておく必要がある。同時に、「教と計算」の習得は比較的早く効果があがるので学習への関心を高めることができる。

5) 問題文及び解法の理解の是非が、ただ一つの正答を得られるかどうかで一義的に明らかになる。

## II 学業不振の原因をどう考えるか

本研究実施のための試案は、前述のように石戸谷氏が聴力障害児のことばの教育のために工夫考案したものである。聴力障害児が内容のあることばを使って、内容のある思考判断を行なうのを援助するためのプログラムであり、ことばそのものを覚えるだけでなくことばを使いこなせるようになること、同時にことばで表わされた内

容が聴力障害児の身につく、少しでも彼らの生活に役立つことをねらいとしたものである。聴力障害児はまず第一に刺激の受容過程に問題があるわけであるから、コミュニケーションの内容の担い手としての「ことば」を出発点に以下のような仮説を展開することが必要である。この考え方を要約すると、

①学業不振の原因は主としてことばの理解の問題である、ことばのうちでも論理的思考の鍵となる「機能語」の理解の欠落・不完全が、学業不振の大きな原因となっている。

②単に語彙数を増やすようにするだけでなく、様々な具体例によってことばのもつ多様な意味を納得させることが効果的である。

③のことばの理解の問題の中には読み誤りや単語の区切り方の誤り、単語を知らないことなども含まれ、そのために問題文の読解がうまくいかないで、テスト成績が悪くなると考える。もちろん、問題の解法を知らないこと、あるいは問題の解法に習熟していないことも学業不振の大きな原因である。従って、計算等、問題を解くための基礎的技能や解決が身につけていることは、後述する一連の指導法が奏効するための前提条件とも言うべきものである。後述の指導の中で、「教と計算」の領域の身につけ方がまず第一の指標となるのはこのためである。

石戸谷氏の言う「機能語」とはどんなことばであろうか。機能語とは普通は「助動詞・前置詞・接続詞など文法構造を表すことを主たる任務とする要素で、これが骨格となって辞書的な意味をもつ内容語が肉となって言語ができあがっている」と考えられているが氏の言う「機能語」は上記のほか、空間的・時間的布置や順序を表す「次」「前」「後」「あと」「先」などの抽象名詞、ある種の名詞やそれに準ずる語につく「～のたびに」の意味を表す「毎（ごと）」、「ずつ」（1人ずつ）のような性格をもったことばも多く含む。これらのことばを一貫する国語学的特徴は必ずしも明らかではないが、強いて言うならば概念相互の関係を表示したり、概念の示す内容を細かく規定したりする語であると考えられる。

たとえば「後」（あと）ということばは「後からついてくる」に見られるように、①「うしろ、後方」の意味、「勉強は後でする」の場合の⊙ある時点からののちの意、「後は明日にまわそう」とか「お後の用意もよろしいよう」のような、②残りとか⊖のちに来るものを意味する場合など、いくつかの異なるタイプに属する意味がある。問題を解く場合は、まず問題文の中に現われた「後」がどのタイプの意味をもつかを明らかにし、残っ

た問題文の部分についても、ひとつひとつの文節やことばの意味するものを前後の文脈から明確にする作業を何段階かに渡って誤りなくくりかえす。そこではじめて問題文の正確な理解に達することができる。

「子どもが10人遊んでいました。3人帰りましたが1後から15人来ました。今1何人遊んでいでしょう」という問題文中の「後」は上記①のある時点からのちの意である。そして、ある時点とは、3人帰ってしまった時点である。さらに「今」とは、新たに5人の子どもが加わった時点である(文中のタテ線は、文節の切れ目を表す)。上記の問題文を正しく理解するには、少なくとも以上のようなポイントがまちがいに把握されていないなければならない。大人にとっては全く自明で自動的に進行するよう思われる問題文の読解の過程は、発達しつつある子どもにとってはそれほど容易ではない。何らかの意味で問題文の読解に困難を感じている子どもにとってはなおさらである。

それではなぜ「後」ということばの正しい理解が困難なのであろうか。まず①に見られるような自分を中心とした前後の方向の概念化は比較的容易である。これに反して、②にみられる、ある時点を起点としての時間的前後関係や、③にみられるように、全体の一部分(残りの部分)として「あと」を位置づけること、即ち「全体」と「ある処理が済んだ部分」と「未処理の部分」(残り=あと)の3つを同時に概念的に考えることは、より困難である可能性がある。全体と部分のシニマを適用して考えることや、ある起点を設定して時間的順序を考えることは、現実に見えぬ世界をもとにして空間内での前後関係を考えることよりは、のちになって発達してくると考えられるからである。

以上は学業不振を「機能語」の観点から概観したものである。上述のような一般的な条件に加えて、本研究では特殊で複雑な子どもの側の条件を考慮にいれなければならない。現在のところ、子どもの側の条件は一応、学習に臨む「態度」と「知能」の2つの側面に分けて記述すべきであると考えられる。後者には当然知能の発達のアンバランスも含まれる。前者の「態度」については、どのようにすれば落ち着いて学習に集中して取り組めるか、またそのように指導できるかが問題になる。子どものその時その場の能力に合致した課題をあたえること、心理治療、薬物治療の3つのアプローチが考えられるが、残念ながら組織的な知見は得られていない。

## II 対象及び方法

第1表に示す対象児に対し、昭和50年4月以来毎月1

第1表 対象児の学年別I-Q

I-Q	学年						計
	1	2	3	4	5	6	
95以上		2	1		2	4	9
85~94	4	4	2	1	2		13
75~84	1	1	3	4			9
74以下	2		2	1	1	4	10
計	7	7	8	6	5	8	41

回、年11回(8月休)集団的に学習指導をおこなっている。第1表の対象児は主として当研究所心理治療室において幼児期に遊戯治療を施行し、それと並行して母親にはカウンセリングを行ってきた者たちである。対象児のうち、23人は脳波異常があり投薬治療中である。

### I 学習予測テスト

学習予測テストは、加減乗除、大小比較、小数・分数の相互換算、割合などの、基本的な数の取扱いの理解の程度を、数の取扱いを表す様々の言語表現との関連でとらえようとするものである。同一の取扱いを表すいくつかの異った表現の課題をあたえるもので、問題総数は60題。学習予測テストの結果から後述の「学習診断テスト」のうちどの程度の困難度の課題をあたえて、さらに詳細に学力不足の範囲を測定したらよいかを決定する。言うなれば学習予測テストはごく大まかな診断、学習診断テストはそれに基づく精密検査のための道具である。

具体的には学習予測テストはたとえば、「□と3をたすと8」とか、「5と□を加えると8」、「5と3をあわせると□」、あるいは「□と3をよせると8」というように、「たす」、「加える」、「あわせる」、「よせる」など、加算を表すいくつかの異ったことばを使って□の中に適切な数字をいれさせるものであり、答えるべき項(□)の位置も各問で異なる。ここでは「たす」「加える」「あわせる」「よせる」の4つの異ったことばがあたえられた時、すべて同一の「加算」という作業をすればよいということがわかっているか否か、即ち、異った言語表現が実は機能的に等価なものであることが理解されているか、実際に機能的に等価なものとして作業を進めていくことができるかどうかを検査されているわけである。また同時に、「□に3をたすと8」に見られるように、「たされる数」=「合計」-「たす数」という関係が理解されていて身についたものであるかどうか、即ち、加法と減法の関係が理解されているかどうか、また、つきつめて言えば数の取扱い方が適切な関連をもった一つの体系として頭の中に組立てられているかどうか、間接的ながら推定しようとするものである。

学習予測テストは以上述べたように、算数学習によく使われる用語やことばを、子どもが①ことばとして知っているか、②数の取扱いと対応した形で、ことばの意味をとらえているか、③ごく初歩的な数の取扱い方(技能)を実際に、一定水準まで使いこなすことができるか、の3つの観点から大まかに診断しようとするものである。そして、問題中に現われたことばや算数用語の理解の程度についても、この結果から間接的に推定できるとする観点にたつものである。

## Ⅱ 学習診断テスト

学習予測テストの結果に基いて、子どもの算数科の学力のどんな点がどの程度劣っているかを具体的に把握するためのテスト。子どもの実際の学年に関係なく、予測テストの結果に基いていくつかの学年に渡る内容の学習診断テストがあたえられる。たとえば4年生の子どもが、2年生や3年生の内容の学習診断テストをあたえられることがある。学習診断テストの内容は、要するにごく初歩的な算数の問題を学年別・領域別に配列したものである。

小学校算数科の教科内容は各学年とも、「数と計算」「量と測定」「図形」「数量関係」の4領域(ただし第1学年では「数量関係」を欠く)に分類され、さらに個々の領域はいくつかの単元から成っている。学習診断テストはこれらの各単元について、最も基本的で典型的と考えられる問題を少数選び、指導要領の学年別にまとめたものである。同様の配列形式をとったものに、標準化された学力テストがあるが、両者は目的も、内容の難易度も異なり、標準化された学力テストをもって学習診断テストに替えることはできない。第一に、学習診断テストでは、その学年のその単元で習得すべき算数科の用語やことばや問題の解法を、なるべく教科書にでてきたままの形でひとつ(一度にいくつもの定義や解法を組合せて複雑にするのではなく)使用して問題を解くことが期待されているのであって、不可欠の知識や技能の習得をチェックすることが課題である。この点、基本的知識や技能を前提として、ある一定レベル以上の算数科の学力が身についているかどうかを検査する標準学力テストとは異なる。学習診断テストでは学力の弱点が明らかになると、それが直ちに個別指導へとつながるのに対して、標準化された学力テストの場合には、学力の測定と測定結果に基づくその後の指導が、必ずしも一義的に結びついているわけではない。

## Ⅲ テスト結果の整理

学習テストの結果は、個人別にプロフィールに記入され整理される。このプロフィールを参照すると、学習予測テ

ストによって指示された学年の学習診断テストの①全領域を平均した大まかな達成率、②各領域別の達成率、③各領域、各単元別の達成率が百分率で表示される。したがって面接者には、どの学年の、どの領域の、どの単元を指導すべきかが直ちにわかるようになっている。面接者はこのプロフィールと学習予測テスト、学習診断テストを参照しながら例えば「第4学年、数と計算領域の、概数の単元を復習させる指導が必要である」という具合に、次にのべる母親に対する個別指導の要点を整理し、指導の資料とする。

## Ⅳ 母親に対する個別指導

以上のようにして診断され、現在の学力の様子が記入されたプロフィールをもとにして、母親に対する個別面接を行なう。面接では

- 1) どこを重点に子どもを指導すればよいか
  - 2) どんな教材で、どんなふう guidance すればよいか
- を中心に、面接者(教育専門家)が実際に母親の目の前で子どもを指導してみる。家庭で実際に子どもの指導に当るのは両親、特に母親であるから、母親に対して、子どもをいかに指導すればよいかを説明すればよいわけである。最も子どもの身近にいて、子どもの状態の変化を見ながら毎日でも指導できるのは、なんといっても母親以外にないし、毎日反復して指導することが大きな効果をもたらすからである。

個々の問題ができない原因としては、

- (1) その問題を解くのに必要な知識や解法を知らないか、誤って覚えている場合、あるいは知識があやふやな場合
- (2) もとになる知識や解法は心得いても問題文に使われていることばが理解できない場合

のふたつが考えられる。いずれの場合も、母親には、別のことばで説明しても大した効果はないから、教え込むのはやめるように強調する。そして、問題文中のどのことばがわからないかをただすために、問題文を文節に区切って読ませたり、わからないことばを含む文節を子どもにチェックさせる方法などを具体的に、母親に指導する。子どもをどう指導すべきかを指導するわけである。

次に、今後1ヶ月間に、学校で使っている教科書を用いてどんな点をくり返し練習させればよいかを、具体的に説明する。このような個別的事項の指導では、①各領域とも子どもが自力で解決できる程度の問題に限定し、②「数と計算」の領域にでてくる技能を、熟練によって確実にすることを常に留意するように強調する。

なお、計数(数をかぞえること)や10までの数の合成・分解が身につけていない子どもに対しては、面接者が

第2表 算数学習につまづいた語

つまづいた語	頻度	摘 要	つまづいた語	頻度	摘 要
～から	15人	全体から；○時から；後から	全体	6人	
～より	15	～は～より；それより	～だけ	6	はんぶんだけ；○人だけ
～ずつ	10	いくずつ；同じ数ずつ	いくつ	5	
～(し)かた	10	並びかた；分けかた	～ぶん	5	○人ぶん；ひとりぶん
～め	9	○人め；何番め；○枚め	間(に)(の)	5	
どちら	8		あわせる	5	動詞
どれだけ	8		分ける	5	動詞
それぞれ	8		おおい	5	形容詞
もと(の)	8	もとの数	ちようど	5	
くらべる	7		また	5	
～で	7	全部で；全体で；みんなで	～には	5	
ちがひ	6		～に	5	はじめに；20cmになる
かさ	6	量			

紙製タイルを用いて実際の数の合成・分解を指導する。母親は自宅でこのような指導をくりかえすことになる。

### III 結果および考察

1. 対象児の学業成績の改善は、所属する学校の程度、所属する学級の程度が対象児ごとにバラバラであるから、一般的に妥当する結果を得るに至っていない。

2. 本研究の対象児のほとんどは、幼児期において言語の発達の遅れを示しており、石戸谷氏の扱った聴力障害児同様、算数用語や広義の機能語に弱点ないし欠落があることが確認された。本研究の対象児が理解困難なことばは第2表のとおり。内容的にも聴力障害児のことばの欠落と共通する部分が見られる。本研究の対象児の場合も、これらのことばを理解させるだけでも、学業にかなりの程度の改善を見ている者もある。

3. 前述の指導法の効果を明らかにするためには、相対評価による学校の通知表の評価を用いることは不適當である。実際の指導によって、どの程度の技能や解法が身につく、問題文の理解が改善されたかという点を、別

の課題をあたえることによって、即ち一種のテスト法を洗練することによって明らかにしていく必要がある。

4. 幼児期から聴力にはこれといった障害が認められなかった子どもたちであっても、「機能語」の理解不十分や欠落を示す場合のあることは、既に述べたとおりである。このような子どもたちが幼児期初期から、言語理解や言語表現の上で、どのような特徴を示していたかを明らかにして、「機能語」の問題による学業不振発生の予防、あるいは早期治療のための基礎資料としたいと考えている。

5. 本研究の対象児は知的能力もまちまちである。知的能力に応じた指導が必要であると考えられるので、知能程度と指導による学業の改善可能性の関連を探究していくつもりである。

(本研究は東京都立心身障害者福祉センター聴力言語障害課長石戸谷栄一氏、同小田正敏氏、並びに研修生・研修終了生の方々、及び池上みち、結城達也の諸氏の協力によるものである。)