

言語活動の劣っている精神薄弱児の指導（Ⅱ）

A児の姿の変化を見つめて

安食 厚 加田 紀 機
横山 康二 伊藤 礼子

I はじめに

本校の精神薄弱特殊学級は現在1年生2名、2年生2名、3年生4名の学級である。知的能力はそれぞれIQ60以下の生徒である。また情緒に障害のある生徒、ことばが話せない生徒、言語活動の劣っている生徒がいる。A児は2年生になるが言語活動が劣っている。中学一年生に入学して来た時のA児は殆んど話せず、みんなの前に立つのがやっとで、自分の名前もやっと言いそれ以上の質問などには殆んど応ずることができなかった。

このごろのA児は、使いができる（校内にある売店へ買物に行ける。ただし銭の計算はできないから持たせられただけを持って行くのである。）次の行動への見通しが立たない（掃除をしていて終りのチャイムが鳴ると片づけに入らなければならないのであるが、ぼんやりとしていることがある。）一日の予定を発表できる（前日に先生から繰り返えし翌日の予定を聞いている姿を毎日見受ける。）数の勉強を宿題でやって来る（放課後になると先生の机の上にノートを開いて宿題を出して下さいと言っている。そして翌日の放課後になると先生のところに来て〇つけをしてもらっている。続いてまた宿題を出してもらっている。）……………。

A児が入学して以来しばらくの観察から言語活動が劣っていること、発音にも不明りょうなどころがあることを知った。そこでA児の能力を総合的に診断することとA児の言語活動を活発にするためにどのような指導が考えられるのかと言うことで研究に取り組んだ。そこでは、

- ・生活力を高める指導の実践
- ・言語表現を確かにする指導の実践

この二面性を取り上げて、日常生活指導、学習指導の中で具体的にA児とのかかわりを持ち指導をしていくことにした。（本校の研究紀要、第23号、35頁～42頁に発表）

本研究では、A児への指導の試みと、A児の姿の変化を見つめようとするのが研究のねらいである。A児が中学2年生に進級しこれまでに学習したこと、経験したことは数多くある。その幾多の場をあゆんできたA君が、

- ・変ってきたこと
- ・できるようになったこと
- ・きちんとできるようになったこと

をどれだけ身につけているのかを見つめるものである。そして目的行動が自らの力で確実にできる場を多くしていくこと、またつまづきに対しては、A児の能力を生かしながら適切な指導の場づくりをしていくことの見通しを立てることへ研究を進めようとするものである。

II 研究の方法

1. 指導場面の設定

- (1) 学習予定を確認する場
- (2) 作業学習の場
- (3) 課題(宿題)学習の場
- (4) 当番活動の場
- (5) 係活動の場
- (6) 終礼の場
- (7) 体力トレーニングの場

2. 指導の方法

- (1) 行動学習を盛んにする。
- (2) 課題解決のイメージを豊かにする。
- (3) 言語表現を確かにする。

3. 指導期間

中学1年生後半 (昭和55年1月)より 中学2年生後半 (昭和56年1月)まで

4. 観察と診断

A児の生活行動や学習場面の観察によるもの

A児の能力診断によるもの (ITPA言語学習能力診断検査、WISC知能診断検査)

III 実践と考察

1. A児の能力

(1) 知的能力の診断

生年月日 昭和55年1月11日 年令 14才5月

IQ 36以下 (WISC知能診断検査による)

MA 5才3月

(2) ITPA言語学習能力の診断

ア 昭和55年1月12日 年令 13才4月

ITPA得点 全検査粗点 95 全検査PLA 3才9月(図、1)

イ 昭和55年2月7日 年令 14才5月

ITPA得点 全検査粗点 112 全検査PLA 4才1月(図、2)

(3) 言語学習年令の変化

Ⅱ研究方法1、指導場面の設定のところでは(1)~(7)までの具体的指導場面でA児と取り組んだ。特に、図、1(中学1年生の時の診断)と図、2(中学2年生の時の診断)の比較によって変化を見つめると次のような回路により変化の姿を見ることができた。

聴覚 — 音声回路

(ことばの理解) 12ヶ月向上

(ことばの類推) 4ヶ月低下

(数の記憶) 5ヶ月向上

(ことばの表現) 6ヶ月向上

(文の構成) 変化なし

視覚 — 運動回路

(絵の理解) 6ヶ月向上

(形の記憶) 10ヶ月向上

(絵の類推) 9ヶ月向上

(絵さかし) 9ヶ月低下

(動作の表現) 12ヶ月向上

(4) 言語学習年令を向上さす指導
指導場面の7つのそれぞれの

場でねらった指導は次の内容で

ある。(㉔A児、㉔教師)

聴覚 — 音声回路

(学習予定を確認める場)

— 放課後、翌日の予定を聞く —

㉔「先生1なんかね？」㉔「トレーニングだよ」

㉔「2は？」㉔「生活だよ」

㉔「3は？」㉔「国語だよ」

㉔「4は？」㉔「職・家だよ」

㉔「5は？」㉔「同じく職・家だよ」

㉔「6は生活」

㉔「トレーニングなんかね？」㉔「外
ですよ」

㉔「なんかね？」㉔「サッカー」

㉔「雨が降ったら体育かん？」㉔「はい」

㉔「なんかね？」㉔「バスケットです」

こうして先生から聞いたことを翌日の

朝、先生からの質問できちんと自分で言うことができるようになった。

(作業学習の場) — 糸のこ盤での竹切り —

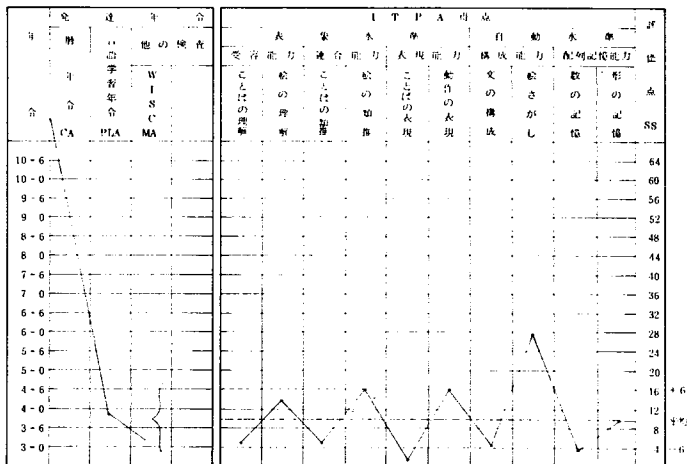
㉔「今日作業でどんなことをしましたか言って下さい」㉔「今日は竹を切りました」㉔「何を使って切りましたか？」工具の名前がわからないでだまっている㉔「いと」㉔「いと」㉔「のこ」㉔「のこ」㉔「ばん」

㉔「ばん」と言って複唱しながらやっと「いとのこばん」と言えた。

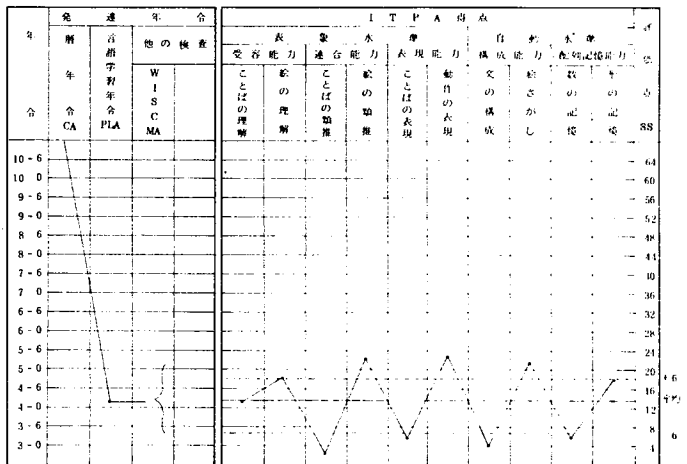
(終礼の場) — 学級で担任の先生との一日の反省 —

㉔「今日の反省をします」㉔「はい、はい」と言って手をあげる㉔「A君言って下さい」㉔「今日は、作業で粘土をしました」㉔「あ、あ、ようちゃん、ようちゃん」と言って㉔に次言えと促している。㉔の発表が終るやいなや㉔「はい、はい」と言って手をあげ「音楽をしました」と言う。この調子の繰り返えしが続く。

図、1



図、2



(体力トレーニングの場) — 体育館でのバスケットゲーム —

①「A君のチームはだれとだれですか？」④「秋村さん、森下君」と言う。①「赤ですか白ですか？」④「赤です」①「赤は何点でしたか？」④「12点」と言う。①「白は何点ですか？」④「10点」①「どちらが勝ちましたか？」④即答できずまわりのものが「赤の勝ち」と言ったのを聞いて「赤」と言うた。

(係活動の場) — 保健委員の調査のまとめの発表 —

「これから衛生検査の発表をします」「N君4、Hさん2、ほく4、H君4、Ms君4、Mt君3、Iさん3、Sさん4、」と言ってから①「最高は何点ですか」と問うと④「4です」と言った。①「だれですか名前を言って下さい」と言うると④「N君、ほく、H君、Ms君、Sさんです」と言えた。

(課題学習の場) — 放課後宿題の採点をしてもらう —

①「82の次は？」と言うと④「83」と言う。①「125の次は？」と言うと④「126」と言う。自分が順序数を書いて来ているのを見なくても、先生に言われた次の数が唱えられる。

(当番活動の場) — 大根の収穫当番 —

①「大根をみんなに分けてあげるけど生徒は何人いますか？」④「8」という。大根を畑で抜いている時①「今、何本抜いていますか？」と言うと、④「11」と言って抜いていたが「11」と言えた。

視覚 — 運動回路

(作業学習の場) — 糸のこ盤での竹切り —

①「あて木のところに竹の端を当てて…」と言って模範を示したが④はあて木にきちんと端を当てていない。数回の失敗で注意を受け、先生の作業を見ては自分でやらせられていたが、そのうちにきちんとできるようになった。①「10本ずつまとめて、輪ゴムでからんで下さい」と言ってやって見せたが、④は10本を教えて手に取ることはできたが、輪ゴムを使ってからむことはできなかった。

(課題学習の場) — 宿題で数の計算をする —

①「今日はたし算を出すぞ」④「あー」と言っているが $50 + 20 + 90 =$ のような計算の宿題を出してもらっている。家では計算器を使って、 $50\ 20\ 90$ を十の記号を用いてきちんと計算器に打ちこんでいる。翌日先生に採点をしてもらい100点満点をとるのを楽しみにしている。また順序数を書いて来る宿題もあり、自分で120ぐらいも数字を書いて来て○をつけてもらっている。

(体力トレーニングの場) — 体育館でのバスケットゲーム —

④は自分のチームのメンバーがわかるようになり、ボールをうまくパスする。相手にうまく取れるように投げることができ、ボールのスピードも調整できる。ボールをバスケットの中へシュートするのも、投げる方向性がよく、ボールがよく入る。自分がボールを入れることができるので大いにボールを取ってはランニングドリブルをやって、リング下まで走って行く。

視覚 — 音声回路

(課題学習の場) — 宿題で数の順序数を書く —

④は先生からの宿題で順序数を120ぐらい(200、201、202、……318、319、320)ノートに書いて来る。それを先生に○をつけてもらう時、④が次つぎと教えを唱えていくのに合わせて先生に○をつけてもらっている。大きな声で「にひやく、にひやくいち、にひやくに、……さんびやくじゅうはち、さんびやくじゅうきゅう、さんびやくにじゅう」と唱えている。

(当番活動の場) — 大根の収穫当番 —

はかりに大根を乗せて指針が280グラムのところを指している。④は250と書き印してあるところは、すぐに数字を読むが、このような場合は読めない、そこで250のところから数を唱えることにして、指針も250まで手動によりバックさせた。そこから声を出して「250、260、270、280」と読みとらせ、指針を10ずつ進ませて280のところまで止めて①「いくらでしたか？」④「280」でしたと言った。

(体力トレーニングの場) — 校庭での運動 —

①「さあトレーニングですみんな校庭に出なさい」④「みんなに遅れないように急いで下ばきに変えて出ていく」①「並んで下さい」④みんなの中に入って並んでいる①「校庭3周走りなさい」④3周きちんと走る。ソフトボールでみんなが「ホームラン」と言うると④はベースを一周して帰ってくる。

〔作業学習の場〕 — 糸のこ盤での竹切り —

①「竹パイプを10本持って来なさい」④10本正しく数えて持って来て置いている、竹を切る時「ゆっくり動かしなさい」と言っても早く動かしていた、竹パイプの長さをそろえるための、あて木があるので、①「あて木にきちんと当てなさいよ」と言うと、その時はきちんと当てている。

2. A児の生活行動や学習場面

(1) A児の学習場面 (図、3)

A児は殆んど学習に参加しない。そこで、できるだけ学習時間に表現活動を盛んにするために、見たり、聞いたりすることを多くして、具体的との対応による表出を盛んにさせた。数学の学習時間、A児を観察したものである。

図、3

(指示内容)	(教師の動き)	(A児の姿)	表現活動																
			態度			見			聞										
			1 見	2 座 っている	3 移 動 する	4 見 る	5 操 作 する	6 発 表 する	7 見 る	8 操 作 する	9 発 表 する								
	どんな九九ができるかな → と言って	S児の話しかけて私語している	×							×									
	を板書する	板書されるのを見る	○																
	2 × 2	と書いて → 「4」という																	
	二三が → と言うと																		
	これではどんな九九ができるかな → と言って		○																
	1.2で二 → と言って	「1.2」と先	○																
	1.2.3で三 → と言って	生と共に声を出して教える	○																
	二三が → と言って																		
	2 × 3 =	と書いて → だまって考えていた(Y児が6という)																	
	2 × 3 = 6	と書いて → 「1.2.3.4.5.6」とみんなで声を出して教える	○																
	では数えてみよう → と言って																		
	1.2.3.4.5.6	と書いて → 「1.2.3.4.5.6」とみんなで声を出して教える	○																
	二三が6でよかったね → と言うと	「やった」という																	
	ではこの絵を見てどんな九九になるかな → と言って	見ている	○																
	1.2だから二 → と言って		○																
	1.2.3.4.5だから五 → と言って		○																
	二五 → と言うと	「10」という																	
	では外へ出て草花の苗を九九で数えてみよう → と言って	みんなと外へ出る 草花の苗を見る	○																
	1.2.3.4.5. → 五八 → と言うと	「40」という																	
	1.2.3.4.5.6.7.8																		
	ではほんとうに40あるか数えてみよう → と言って	「1.2.3...40」と数える																	
	ええ → と言うと																		
	ちょうど40だったね → と言うと	「やったあ」という																	

② A児の生活行動の場面 (図、4)

A児は先生から言われた課題を最後までやっていく経験が少なかった。そこでA児が自分で一つのまとまりのある生活行動に見通しを持って参加するようにさせた。次に示すのが、学級園で栽培した大根をA児が収穫当番でみんなに配布する行動を観察したものである。

A児への指示 (朝礼の時の一日の予定の話の中で言ったもの)

「A君今日は収穫当番をして下さい。」

「畑の大根を抜いてそれを計ってみんなに持って帰ってもらいます。」と言っておくと放課後になると自分から先生のところへやって来た。

図、4

(指示内容)(教師の動き)	(A児の姿)	言語表現の指導
「さあ畑に行こう」 「ざるを持って来なさい」 先きに畑へ出た	校舎の北側へ行っ ざるを一個持って畑へ 来て来た	「はい」とスムーズに言 えた。
「さあ大根を抜きましょ う」 「20本抜きなさい」	数えているがとき 数えなおしている。 最後には正しい数 だけ抜いてざるの中 に入れていた。	数えることを共に口 ぞえして数えてやっ った。
「水洗い場へ持って行 きなさい」	ざるを先生と片方 ずつ持って洗い場へ 運んだ。	
「きれいに洗いなさい。」	両手がよく動き、 きれいに洗った。	
「計量しなさい」 1本ずつはかりの台 の上に乗せた。その 時の目盛を読ませた。	大根を指示に従っ て一本ずつはかりの 台の上に乗せた。 指針が250ちょうど あり、「250」と発表 した。 指針が280の所に あり、即答できず だまっていた。	「にはくごじ」と聞 えるので言いなおし をさせた 「にひゃくごじゅう」 「250、260 270 280」と、一緒に声 を出して数えてやっ った。
「新聞紙に包んでみ んなに配りなさい。」 「2本ずつ包みなさい。」	新聞紙を持って来 た。 2本ずつ紙に包ん だ みんなに配った	「よーちゃん、よー ちゃんこれもって」と 言っていたので「よ うじくん、これをも ってかえって食べて 下さい。」と言わせ た。
「後を片づけておき なさい」	ざる、新聞紙を片 づけていた	

3. 考 察

(1) 安定した姿が見られる。

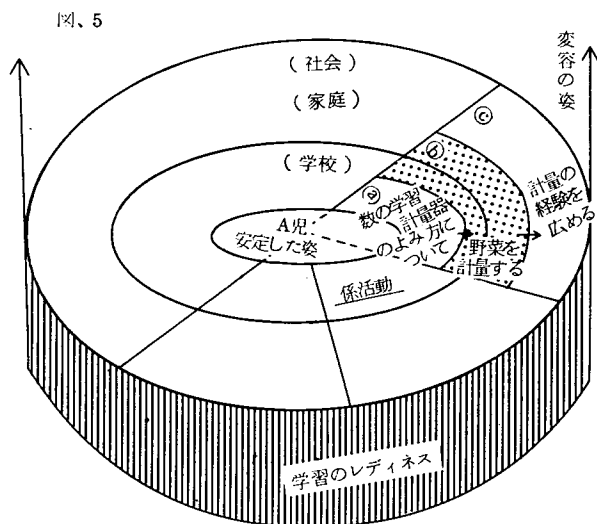
本研究に取り組む時にはA児は不安な態度が多く、周囲の仲まからきつく注告を受けると自分の言いわけをすることができず、涙顔になることがしばしばあった。このようなA児が自分なりの生活力を身につけていくなれば、集団の中で安定した姿が現われると考えた。特にA児の言語活動を盛んにしていく指導により生活力を身につけていこうとするのが本研究のねらいであった。

現在のA児は

- 毎日、翌日の予定をそっと聞きに来る。自分で明日はどんなことがあるのだという心組みをしている。
- 自分の役割としてやらなければならないことが、生活行動の中でパターン化してきており、安定した姿で参加しており、行動内容も正確さを持って来ている。
- 自分で課題を求め、毎日それが正解かどうかを確かめてもらい、全部よかったということで満足感を持っている。
- 思う存分に体を動かしている姿が見られ、いろいろな場面で積極的に取り組むことができ、その場での言語活動も盛んになって来ている。

(2) 変容の一側面が見られる。

A児が学校で学習したことが具体的に態度化されていく指導の場を見い出して、特にその過程を大切に、図、5のような模式図により言語活動に取り組んだ。そしてこの中で、どのような姿であるのかを見つめるのが、本研究のねらいであった。



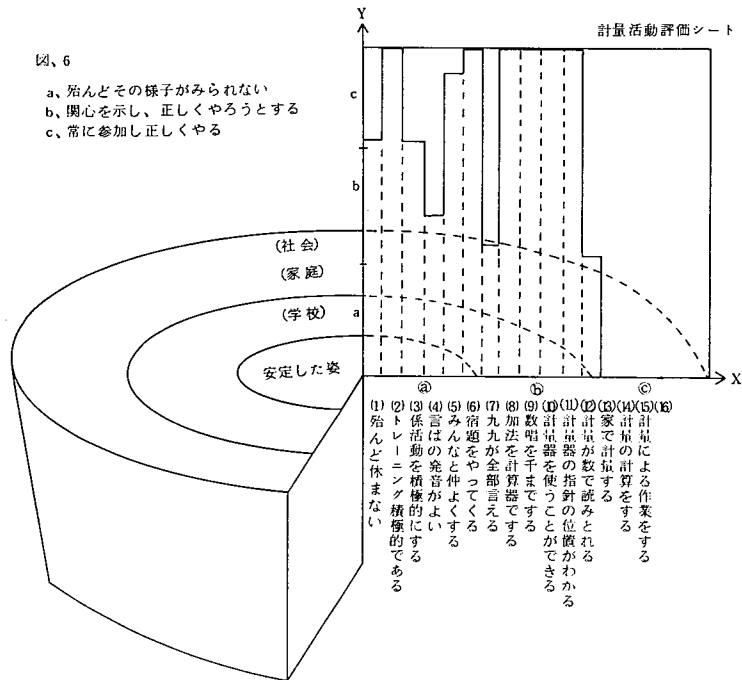
A児の安定した生活行動の中での言語交渉↓

- ① 知的能力を育てる中での言語交渉 ↓ (持っている能力を生活行動に移す)
- ② 具体的操作をする場での言語交渉 ↓ (学校で生活行動で実践したことを家庭でも再現してみる)
- ③ 家庭生活、社会生活の広い場に自分が学習した経験を生かす場があることを見い出して、その場での言語交渉

特に指導のポイントは

- 常にA児が安定した姿で生活できるための学級づくりをめざした。A児の学年（担任教師とH児の3人の集団）の集団で、また合同の八名の集団の場でA児への指導を試みた。
- 積極的にA児をゆさぶり、常に具体的な行動を伴った言語活動に参加させること、そしてその場の積み重ねを試みた。

このような取り組みからのA児の姿を図、5 から診断してみると次のようである。



計量活動を通した中での診断の一側面であるがY軸で見ることのできる正しい学習、正しい作業のCへの到達が数項目においてみられる。これだけでも常に参加し正しくやっている姿を見出すことができた、A児の成長をみることができた。

Y軸、Cにあるもの、 — もうだいじょうぶ —

X軸、(2)、運動に喜んで参加し、精いっぱいやっており、これからむらがあるようなことは考えられない。自分の力を出し切ってやっていることが、安定した姿づくりに培っていると考えられる。今後一層体力トレーニングの時間に動きを盛んにさせることは効果的であると考えられる。

(6)、(8)、宿題ノートで計算を多くやってきて、点検してもらって、100点と書いてもらうことは、A児の学習意欲の一現われであると考えられる。このような先生に出してもらった宿題をやってきたということ、全部正解であったということで満足感を持っていると考えられる。筆算ではできなく、計算器でやっているが(8)計算器

で加法がやれるので必ず筆算でやらせなくてもこの方法でよいと考え今後続けさせてやっていくのがよいと考える。特に (4)の発音が安定していないことから、宿題を採点する時A児に大声で数を唱えさせている。このことも継続して行ったがよいと考える。(9)数唱は千までも唱えられるので単位をキログラムで読みとることがスムーズできないから、千、百、拾によって読みとられている。しかし計量器の指針が指しているところを数字で即答できない。数字が明記してあるところを針が指すとその数字を読むことはできる。(12)が、Y軸a～bであることは、今後いろいろな方法により、目盛を10のかたまりや5のかたまりで数えること、又は10や5で分けられ中のどこの位置ぐらいを針が指しているかということを感じさせてやらなければならない。

(13)～(15) 家庭で、または社会でこのような計量活動をさせることは大切であるが、本研究の期間にはその場を設定することはできなかった。できるだけこのような場でも体験させ、指導してやることを考えていきたい。

Y軸、a～bにあるもの —ドリル学習で—

X軸、(4)、時間をかけて、ゆっくり話させる、できるだけ発音訓練も試みていくのがよいと考える。

(7)、九九は二の段や五の段は言うが他は殆んど言えない、数学の時間は基礎的なところを学習させたい、そして時間もかけていきたい。

Y軸、a cに向かわすもの

行動学習で大きなサイクルでA児に成果を期待することは無理である、であるから小さいサイクルでの行動学習を用意してやることを大切にしなければならない。そうすることにより熟練があり、段だんスムーズさが現われ、A児の得意となって行動する姿が現われると考える。そして行動をする場合知的理解が高度のものを判う場合は、完全に理解されていないなくてもやれる方法を指導しなければならないと考える。

X軸で(1)～(15) までの中にある学習内容は、一つの目的行動が達成されるために、できるだけこまめに分析されているものでなければならない。このことは、A児が、自分でやれるものを教師ができるだけ多く作っていくことである。本研究の中では、(10)計量器を使うことができる、この項目では、先生から「今日はA君、収穫当番をしてください」と聞いて自分一人で計量器を持って来ることができる。このようなことからA児を見つめ、ちょっとしたことでも、最たく自分一人でやっていけるものを多く並べたかった。図、6に示すX軸の項目は計量活動の学習では、A児を見つめていくのに最適の項目ではなかったように考える。この項目設定をどのような観点でやるのかを考える必要がある。

本研究はA児に言語活動を盛んにさせていき、その中で特に計量活動を取り上げた。一年間の指導の試みによりA児がどのような姿に育ったかを見つめようとしたものである。図、6で示したY軸とX軸により評価シートを考えてみることに、その姿を診断した。

計量活動において一つのまとまった行動がとれるために、何を、どれだけ知っていなければならないかということを検討することが必要とされる。図、6のY軸でそれぞれの到達目標を明確にしていくことが大切となる。またX軸ではどのような学習項目を必要とするのか、そしてそれぞれの学習はどのような順序で指導するのが効果的であるかを考えなければならない。

今後このような二つの面での研究を取り上げ、やがて評価シートでA児の計量活動を診断してよりA児が、自信を持って生活をしていくために適切な指導の場と方法を見出すことでこれからの研究を進めたい。

V 参考文献

- | | | | |
|---------------------|--------------------------------------|-------------------|------|
| ① 村井潤一他三名共編 | 「ことばの発達とその障害」 | 第一法規 | 1976 |
| ② 岡本夏木他二名共編 | 「精薄児指導の研究」 | 福村出版 | 1968 |
| ③ 三木安生他二名訳著 | 「ITPAによる学習能力障害の診断と治療」 | 日本文化科学社 | 1974 |
| ④ 研究紀要 第23号 | 「言語活動の劣っている精神薄弱児の指導」 | 島根大学教育
学部附属中学校 | 1980 |
| ⑤ 教育方法改善経費
研究報告書 | 「意欲的な態度を育てる指導」
—受け入れ—反応の姿の診断を通して— | " | 1980 |