

琉球大学学術リポジトリ

学習障害及びこれに類似する児童生徒の指導方法についての研究：

我が国における過去10年間の個別指導事例に関する文献の分析を通して

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属障害児教育実践センター 公開日: 2008-03-10 キーワード (Ja): 学習障害, 個別指導事例, 適切な教育, 治療教育的アプローチ, 補償教育的アプローチ, LD類型 キーワード (En): 作成者: 中村, 哲雄, 伊藤, 歌苗, Nakamura, Tetsuo, Ito, kanae メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/5087

学習障害及びこれに類似する児童生徒の 指導方法についての研究

— 我が国における過去10年間の個別指導事例に関する文献の分析を通して —

中村 哲雄* 伊藤 歌苗**

**A Study on the Teaching Method for Students with Learning Disabilities
and Similarities to Them: Through Examining an Extensive Literature
on the Individual Teaching in the Past 10 Years in Japan.**

Tetsuo Nakamura kanae Ito

本研究で我が国における学習障害及びこれに類似する児童生徒を対象とした過去10年間の個別指導事例に関する文献から抽出した指導事例343件を対象に、対象児の知的水準、実施された心理検査、指導形態、具体的な指導方法等の22項目を設定したデータベースを作成し、各項目について集計・分析を行った。本研究の成果は、学習障害及びこれに類似する児童生徒の個別指導事例に関する文献のデータベースを作成したこと、指導の現状を明らかにしたこと、指導方法を類型化したことの3点である。また現状及び類型をふまえて、多角的な視点から指導プログラムを計画し、柔軟なアプローチ方法で指導を展開していくことの重要性について考察した。

Keywords : 学習障害、個別指導事例、適切な教育、治療教育的アプローチ、
補償教育的アプローチ、LD類型

I. はじめに

ディルタイによれば教育とは成長した者が成長しつつある者の心的生を形成しようとする計画的活動であり、真の近代教育学の課題はその方法を構築していくことにあるという（日本ディルタイ教会，1987）。また Wolfgang（1990）は、Weniger. E（1894～1961）の言葉を引用し「教育学とは、実践家はその成果から何かを始めることができた時にのみ有効であると言われるが、最

もその本質に近いのは、実践的視点をもって教育方法論を追求していくことである。」と述べている。さらに飯塚・片山（1976）は「教育の本質は児童生徒の発達を助成することであり、多くの子どもを確実に助成するためにはその方法や技術についての研究が不可欠である。」と述べている。また高師（1968）は「唯一無二の絶対的教育方法はありません」としながらも「昨日までのすぐれた教育方法も、現実の社会の流動性の中では、第二義的なものとなりうる。教育学研究とは、その時代にあった教育方法を常に模索し続けていくことである。」と述べている。

これらのことは教育の分野全体について言えることであり、障害児教育の分野においても指導方法内容について研究していくことは極めて重要な

*Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

**Ohira Special School of Okinawa Prefecture

ことである。これまで多くの研究者が様々な障害をもつ子どもについて多くの指導方法内容に関する方法論を積み上げてきており、実際にその成果は着実に実践に生かされてきている。このことは学習障害についても同様であるが、学習障害に関する定義づけや概念については比較的新しいこともあって、特に指導方法内容についての研究は今後さらに重要になってくるものと考えられる。

1999年7月に出された「学習障害に対する指導について（報告）」によれば、学習障害は困難のある特定の能力の種類により指導方法が異なることや、また同一の能力に困難を示しているも個々の子どもに生じている学習上のつまずきや困難は様々であるため、学習障害児に共通した一般的な指導方法は現時点ではなお確立されているとはいえない。また同報告では、今後の課題として具体的な指導方法を体系化し、内外の各方面で実施されている研究の成果を取りまとめていくことをあげている。

我が国においてはじめて学習障害等の存在が公に認められたのは、1992年の文部省による「通級に関する調査研究協力者会議」の審議のまとめにおいてである。山口（1995）によれば、この時期を境にして教科学習に困難を有する子どもたちに対する教育的対応についての関心は急速に高まってきているという。このことから近年、全国各地で学習障害等の子どもに対する指導が行われるようになってきており、着実に効果をあげつつある。しかし一方で室矢（1994）が指摘するように、学校現場においては実際に学習障害ではないかと思われる子どもを目の前にしても、具体的にどのような方法で関わればよいかかわからないという教師が多いこともまた事実である。周知のように通常の学級の中には学習障害児をはじめ学習上の困難を有する子どもたちが多数在籍しているが（国立特殊教育総合研究所，1995）、「学習障害」という用語が一般的になってからまだ日が浅く、また上述したようにその概念や指導法についても明確な答えが出ていないことから、現状では必ずしも十分な教育的対応ができていない場合が少なくないことは多くの研究者によって指摘されるところである（上野，1995・緒方，1995・須加野，1994など）。

Birch（1964）とZigmond（1966）は学習の神経学的過程が変化を起こしている子どもたちの知覚体系と統合が通常の子どもとは異なっていることを示し、学習障害をもつ子どもにはその特異性にあつた特別な教え方が必要であると述べている。またD. J. Johnson & H. R. Myclebust（1975）は子どもの学習上の欠陥の特徴をなしている型は重要な変動要素であり、その型に応じて指導を展開していくことの重要性に触れ、それぞれの型に適した有効な指導方法を構築していくことが必要であると述べている。これを受けて服部・上野（1994）は学習障害児をその情報処理過程から4つのタイプに分け、学習障害児は全般的な発達水準の遅れよりもむしろその偏りのために学習に困難を生じていることからそれぞれのタイプにあつた指導を行っていくことが重要であると述べている。しかし素資料となる事例数が十分でなく、また各タイプに対する調査項目数が限定されていたこと等から現状においては有効な指導プログラムの提案には至っていない。

室矢（1994）の報告によればわが国における学習障害等についての文献は1989年以降急速に増加しており、内容別に見ると症例・事例研究が最も多く全体の約3割を占めていたとしている。しかし現段階においてはそれらの症例・事例研究の多くが現場の有能な教師の経験や勘に基づいておこなわれたものであり、個々の取り組みは効果をあげているもののそれらを総覧し総合的にまとめられた研究はみられない。これらの症例・事例研究に関する文献は個々に蓄積された具体的な指導方法であり、これらを可能な限り収集し総合的に分析することは指導方法を体系化していくために有効な手立てとなり得ると考える。

そこで本研究では、我が国において過去10年間に報告された学習障害及びそれに類似する学習上の困難を有する児童生徒（以下学習障害児等）への指導事例に関する文献を可能な限り収集し、その一つ一つに対してきめ細かな調査項目を設定し縦断的・総合的に分析することで現在わが国においてどのような子どもに、どのような内容の指導が、どのような方法を用いて行われているのか等の実態を明らかにしたいと考えた。またその結果から学習障害児等に対する指導方法の類型を明ら

かにし今後の学校教育および治療教育の手がかりを探りたい。

II. 研究の目的

我が国では1999年の「学習障害児に対する指導について（報告）」のなかで公に学習障害の定義づけがなされたが、その定義や判定基準についてはいまだ様々な議論があり（佐藤ら、1999）、本研究で分析の素資料とした個別指導事例に関する文献においても対象児が学習障害であると明確に記述されているものとそうではないものが混在している現状である。これらの中から対象児の障害カテゴリーが明確にされている文献のみを抽出することは実際に学習障害児である可能性の高い児童生徒をも対象からはずしてしまう危険性を孕んでいる。また緒方（1995）も現場においては学習障害児よりもその周辺と言われるような子どもたちの方がむしろ数多く存在していると指摘しているように、指導方法・内容についてはこういった子どもを含めた全体に対する検討が必要ではないかと考える。

以上のことから本研究では、研究の対象を学習障害児に対する指導事例であると明記されている文献に限定せず、あえて学習障害に類似する障害を示す児童生徒に対する指導事例も対象に含める事とした。研究の目的は以下の3点である。

- ① 過去10年間の個別指導事例に関する文献を分析し、わが国における学習障害およびこれに類似する児童生徒に対する指導の現状および実態を明らかにする。
- ② 得られたデータを分析し、学習障害およびこれに類似する児童生徒に対する教育方法の類型を明らかにする。
- ③ これらの結果を総合的に分析・考察し、今後の指導の手がかりを得る。

III. 先行研究のまとめ

(1) 学習障害の歴史と概念の変遷

学習障害の歴史は言語障害が左の大脳半球損傷と関連があると判明した1800年代の中期の頃までさかのぼる。以後、言語の大脳における局在が研

究され、Broca、Wernickeらにより言語障害と言語中枢の関係が解明に向け歩み始め詳細な大脳の局在が論じられるようになった。

読みの障害の歴史はMorgan（1886）による先天性語盲の報告から始まると言われている。彼は先天性語盲の病因に大脳皮質の左角回発達障害を考え、Hinshelwood（1895）もまた後天性の語盲の部検例で左角回、左上縁回にその病変を見ている。この後より言語障害及び、読み、書き、計算の障害等は神経心理学的な見方が必要であるという考え方が定着してきた。

脳微細損傷の先駆的な研究は1940年代から1950年代にかけてStraussを中心にLehtinenやKephartが脳損傷の精神病理と教育について発表したものであると言われている。1959年には神経心理学的な立場からバルチモアのPasamanickおよびKnoblockにより脳微細損傷の概念が導入された。これは周生期に脳損傷を受けたと思われる子どもには、最重度である死亡から脳性麻痺、てんかん、知的障害、軽度の行動異常、学習の障害をきたすような微細な神経学的異常までの一連の障害のいずれかが出現することを仮定し、これらのことを低出生体重児のフォローアップの調査で検証した結果、軽度の症状を示した小児に対して脳微細損傷の用語を用いたものである。その後この脳微細損傷の「損傷」の語について種々の討議がなされ、微細な脳の機能障害という意味で1963年から微細脳障害（Minimal Brain Dysfunction：MBDと略す）が使用されるようになった。

これらの先天性語盲、発達失語症、読み障害、脳損傷、MBD等と言われていたものに、1960年代の初め知的障害児の早期教育で知られるS. A. Kirkが、学習障害（Learning disabilities）という用語を使うように提唱した。その後学習障害は1975年制定の全障害児教育法において「特異性学習障害」として定義づけがなされ、さまざまな議論が展開された末に1988年に全米学習障害児合同委員会（NJCLD）によって改めて定義づけが行われた。しかし特別な援助を希望する親の期待と厳密な定義や判定基準を必要とする研究者や行政側との間に矛盾が生じ（大城、1994）、学習障害をどう定義づけるかについてかなりの混乱が生じた。この原因としては①学習障害という名称に対

して知的障害に比べると社会的な受容があること
 ②通常学級において厳密には学習障害の定義にあてはまらないが何らかの問題を有している児童生徒に対する代替プログラムがないこと③判定に関わる専門家によって「学習障害」の判定がなされないことと対象児へのサービスが否定されることにつながる3点が考えられる。

我が国においては学習障害の研究は精神医学、小児科学の分野から始められ、徐々に教育の分野に移行してきた経緯がある。1991年の文部省による「通級学級に関する調査研究協力者会議」の中間まとめにおいて初めて学習障害の存在が公に認められ、判定基準や指導方法の基礎的研究を積極的に進めるように報告がなされた。その後1995年に「学習障害児及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」による中間報告がなされ、1999年の最終報告によって初めて我が国においても公に学習障害の定義づけがなされた。この定義においては全般的な知的発達の遅れがないことが明記されており、通常これを測定する道具としてはWISC-Rに代表されるような標準化された知能テストが用いられている。しかしながら、具体的にこの知的能力の基準をどこにおくべきかは研究者によって意見がわかれている。例えば服部・上野(1993)は知的障害との境界としてIQ70をカットオフポイントとしているが、Johnson and Myklebust(1976)は言語性もしくは動作性IQが90以上であることを学習障害の診断基準として主張している。また大塚(1993)のいうように、視覚-運動スキル及び読みの理解や言語の多くの側面における困難の累積効果によって知能検査の結果に変動を招く恐れのあることがこの問題をさらに複雑にしている。このような現状をふまえて上村(1992)は学習障害の診断基準において知的に幅が出てきていることはある意味では当然だとしながら、教育的な実際からいえば特異な学習の困難を持った児童生徒を学習障害といった言葉ではなく、少し範囲を広げてみていく必要があると述べている。また緒方(1992)は知的な遅れの有無に関わらず、提供できるサービスという点で共通するものがあるならば、同じような児童生徒として捉えていく必要があると主張している。

(2) 学習障害児の類型化についての研究

上野ら(1989)はLDの発達的な特徴を主訴として来所した相談事例について、その初回面接における生育歴、行動特性、学力の状態など約50項目について心理検査能力結果とともにデータベース化し、それをもとに学習障害の基本症状を「学力の障害」「言語の障害」「運動の障害」の3タイプに分類し、その周辺症状として「社会的行動障害」を付け加えている。またさらにWISC-Rの結果に基づき、最終的に対象児をVLD(VIQ<PIQ)、NLD(VIQ>PIQ)、NON(VIQ≒PIQ)の3タイプに分類しその特徴を明らかにしている。上野ら(1989)はこのような類型化は操作的な囲い込み(cosure)であって、便宜的な指導方法の概略化ではあるが、その後に個別的な観点からの指導処方が必要であることを強調している。その上で、現在のデータベースについて学力面についての分類項目を増やし、それぞれの特性をさらに明らかにしていくことを今後の課題としている。

また北尾ら(1992)は認知的、情意的、運動的徴候にについて、127人の小学校の学級担任教師による455人の学習困難児及び普通児の評定を行っており、評定値の因子分析によって抽出された4因子の相対的レベルの比較から、学習困難児の類型化を試みている。その結果、学習困難児は①自己制御型②動作型③認知型④情緒型⑤一般型の5つ分類され、それぞれの特徴が明らかにされている。北尾ら(1992)はこの結果は児童の心理過程をかなりの確に把握しているとしながらも、学習困難の原因を解明する為には、学力を構成する要因を分析する必要があるとしている。

また服部・上野(1993)はWISC-Rの結果に基づいてLDを6タイプに分類し、それぞれのタイプごとに学力のどういった部分に問題を持っているのかその傾向を明らかにしている。しかし対象事例の少なさから有効な指導プログラムの提案には至っておらず、さらに各類型の事例を積み重ね、その症状を細かく分析していくことを今後の課題にあげている。これらの研究はすべて対象児の類型化に重点がおかれており、実際的な指導方法についての総合的な研究は未だみられていない。

Ⅳ. 研究の方法

(1) 対象

我が国における過去10年間の学習障害およびこれに類似する児童生徒に対する個別指導事例に関する文献221文献に納められている指導事例343件

(2) 手続き

① 指導事例に関する文献の収集方法

過去10年間の学習障害およびこれに類似する児童生徒に対する指導事例に関する文献を以下の方法で収集する。

日本LD学会ホームページ運営委員の個人が運営するホームページLD STATIONのデータベース「LD文献リスト(約2900件集録)」等を中心とした各種データベースから過去10年分のLD文献リストすべてに目を通し、題目に「指導」「事例」「症例」「アプローチ」「実践」「援助」等のキーワードが入っているものを選別・収集する。その中で指導事例について書かれていないことが明らかになったものや、主訴および具体的な指導方法と指導結果等について書かれていないものについては除外する。またこれらのキーワードが題目に入っていないもの、題目から明らかに事例研究であると判断できるものについてはリストに加える(例えば「仮名・漢字双方に読み書きの障害を認めた学習障害児におけるひらがなの読み書き過程」等)。

なお前述のLD STATIONではデータベース「LD文献リスト」をインターネットを通じて一般に公開しており、そのホームページアドレスは以下のとおりである。

(<http://www.amy.hi-ho.ne.jp/yamaokash/index.htm>)

② 分析方法

収集した事例研究文献ひとつひとつについて以下の22項目について調べ、CLARIS社製ファイルメーカーPro4.1(マッキントッシュ版)を用いデータベースを作成し、各項目について集計・分析を行う。

1. 題目
2. 著者
3. 3.発行年
4. 出典

5. 対象児の性別
6. 対象児の生活年齢(CA)
7. 対象児の知的水準(IQ)
8. 対象児の特徴及び主訴
9. WISC-RによるLDの基本指導類型
10. 医師の診断
11. 使用された心理テスト
12. 指導形態(個別指導/小集団指導)
13. 指導場所
14. 指導回数
15. 指導目標
16. 教育課程から見た指導の内容
17. 指導教科
18. 伸ばそうとしている発達領域
19. 具体的な指導方法
20. アプローチの方法
21. 指導の結果
22. 今後の課題

Ⅴ. 結果

1. 一次的分析

(1) 対象児の性別について

過去10年間の学習障害及びこれに類似する児童生徒を対象とした指導事例に関する文献における対象児の性別について集計を行った。性別についての記載があった300件(87.46%)の内訳は男244名、女56名であった。割合としては図1に示したように、約8割が男児であった。一般にLD児の男女比はほぼ4対1であると言われるが(上野、1998)、本研究でもほぼ同様の結果であった。

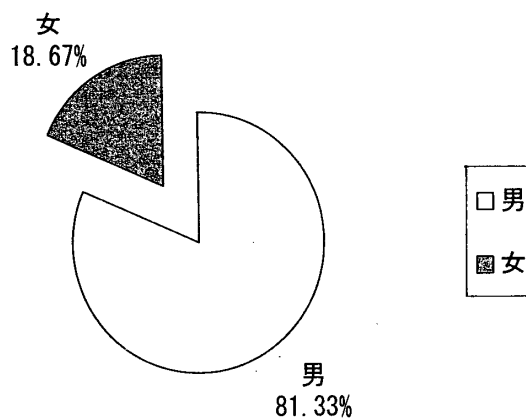


図1 対象児の男女比

(2) 対象児の年齢について

指導の対象となった児童生徒の指導開始時の年齢を明らかにするために、0歳から5歳までを就学前児、6歳から12歳までを小学生、13歳から15歳までを中学生、16歳から18歳までを高校生とし集計を行った。対象児の年齢層の割合を図2に示す。

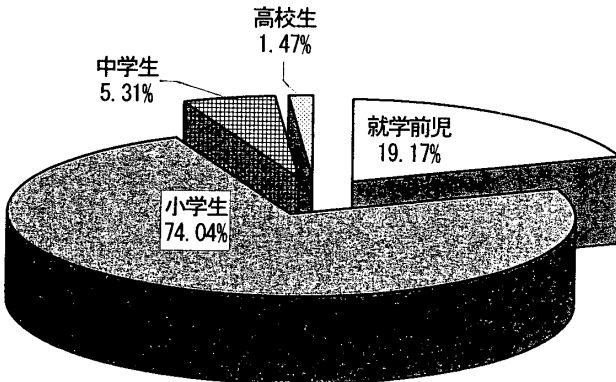


図2 対象児の年齢層の割合

(3) 対象児の知的水準について

対象児の知的水準については対象文献の心理検査結果のIQを集計した。知的水準について記載されていたのは287事例(83.67%)であった。ここではDSMIVの知的障害の診断基準を参考にIQ69以下の児童生徒を知的な遅れがあるとみなし、IQ70~84を境界線、IQ85以上を正常範囲として集計を行った。対象児の知的水準の内訳を図3に示す。またLDの判定にIQの下限をどのように設けるかについては統一された見解はないが、服部・上野(1993)の「WISC-RによるLD類型分類の決定手順」に従いIQ70以上を学習障害の

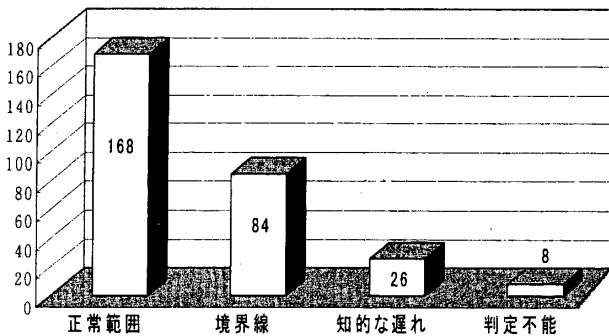


図3 対象児の知的水準

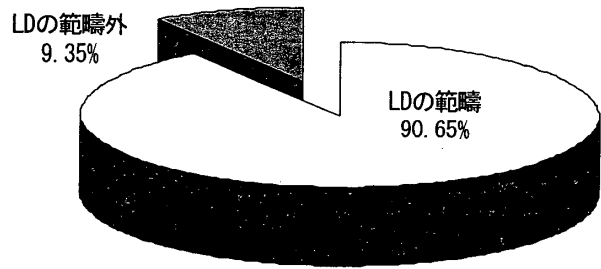


図4 LD定義にあてはまる児童生徒の割合

範囲であるとする、図4に示すように対象児の91%はこれにあたることが明らかとなった。

(4) 対象児の主訴について

対象の児童生徒の主な訴えが行動面の問題であるのか、学業面の問題であるのか、あるいはその両面に問題を持っているのかを文献の記述から判定し集計を行った。記述から判定が可能であったのは340事例(99.13%)についてであり、そのうち主に行動面の問題を訴えていた児童生徒が143名と最も多く、全体の41.69%を占めていた。次いで主に学業面の問題を訴えていた児童生徒が109名みられ、全体の31.79%であった。その両面の問題を主訴としていた児童生徒は88名(25.66%)であった。

(5) WISC-RによるLD類型

服部・上野(1993)の「WISC-RによるLD類型分類の手順」に従って分類した対象児のLD類型についての集計を行った。服部・上野(1993)は情報処理特性から考えられる4つの基本指導類型(上野・服部, 1992)を基に、WISC-Rの結果からLDを言語性LD、非言語性LD、注意・記憶性LD、包括性LD、重複言語性LD、重複非言語性LDの6つのタイプに分類している。タイプごとの症状および状態は以下のとおりである(服部・上野, 1993)。

① 言語性LD (verbal type: VLD)

主として言語性能力に問題をもつ、聴覚・音声回路障害のタイプ。聴覚認知の弱さから集団の中での言語指示理解が悪かったり、言語表現が不適切であったり、なめらかでないなどの特徴をもつと考えられる。

② 非言語性LD (nonverbal type : NLD)

主として非言語性能力に欠陥をもつ視覚・運動回路障害タイプ。日常的な言語能力は比較的高いが、視空間・運動能力の低さが原因で具体的な行動場面で思いがけないつまづきをみせると考えられる。

③ 注意・記憶性LD (attention-memory type : AM)

主として注意集中力や短期記憶能力に欠陥をもつタイプ。

④ 包括性LD (global type : global)

上記のような特定の領域に一貫した落ち込みがあるのではなく、いくつかの部分的な欠陥が重複してみられるタイプ。上記の言わば典型的なタイプとは異なり、能力の落ちている部分によってその症状が異なる。

⑤ 重複言語性LD

注意集中力や短期記憶能力といった心理学的過程面の問題と言語性障害が副次的に重複しているタイプ。

⑥ 重複非言語性LD

注意集中力や短期記憶能力といった心理学的過程面の問題と非言語性障害が副次的に重複しているタイプ。

また上記のどのタイプにもあてはまらない場合は分類不能とし、本研究ではWISC-Rを実施していない事例についても分類不能として集計を行った。いずれかの類型に分類できたのは343事例のうち170事例 (49.56%) であった。その内訳を図5に示す。

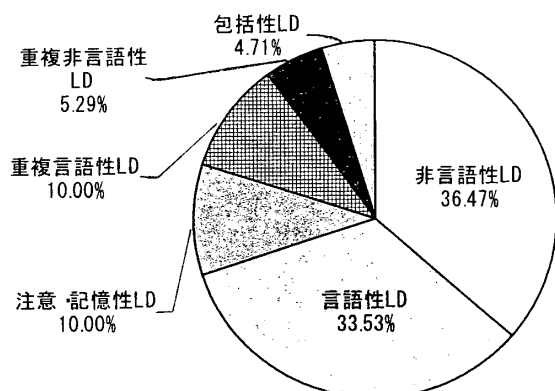


図5 WISC-RによるLD類型の割合

(6) 医師の診断について

医師の診断名が記載されていたのは124事例 (36.15%) であった。対象事例の63.85% については医師の診断についての明確な記載がなかった。診断名についての記載があった124事例の中ではLDまたはLDの疑いという診断が87件と最も多く70.16%を占めていた。次いでADHDまたはADHDの疑いという診断が26件 (20.97%)、MBDの診断が9件 (7.26%) であった。LDとADHDが重複して診断されていた児童生徒は10名 (8.06%) であった。なお自閉的傾向および自閉症残遺状態という診断の児童生徒が2名みられた。

(7) 心理検査について

学習障害のような脳の高次機能障害を診断するためには神経心理学的検査による評価は不可欠である。脳の高次機能とは人間の多様で複雑な行為を可能とする脳の働きである。代表的なものとしては言語、構成、独字、書字、計算等がある (長畑, 1994)。成人の高次機能に関する検査バッテリーは細分化され非常に数が多いが、小児の場合は検査への協力が不十分なことが多く、非常に時間がかかったり教示が複雑だとうまく検査にのれない等の問題がある。特に学習障害等をもつ児童生徒に対して心理検査をする場合には実際に有効な検査バッテリーは限られてくる。そこでこのような児童生徒を対象として指導を行う場合に、アセスメントに際してどのような検査バッテリーが多く用いられているのか明らかにするために実施された検査バッテリー数とその種類について集計を行った。心理検査について何らかの記載がされていたのは290事例 (84.55%) であった。これら290事例の中では1種類の心理検査を実施していた事例が103件と最も多く、全体の34.48%を占めていた。次いで2種類実施が74件 (25.52%)、3種類実施が57件 (19.66%) となっており、検査バッテリーの実施数が増えるにつれて事例数は減少した。心理検査バッテリーの平均実施数は2.4種類であった。また実施された心理検査の種類について調べたところWISC-Rが最も多く239事例において実施されていた。心理検査についての記載がなされていた290事例のうち82.41%がWISC-Rを実施していたということが明らかとなった。

(8) 指導形態について

学習障害及びこれに類似する児童生徒の指導がどのような形態で行われる場合が多いのか明らかにするために、指導形態を個別指導、小集団指導、集団の中での援助の3つに分けそれぞれの事例数について集計を行った。指導形態については337事例(98.25%)に記載があり、このうち個別指導の形態をとっていた事例が最も多く165件(48.96%)みられ、全体の約半数を占めていた。また小集団指導を行った事例は132件(39.17%)、普通学級での一斉授業における個別的な援助等の「集団の中での援助」の形態で指導がなされた事例は8件(2.37%)であった。

(9) 指導場所について

学習障害及びこれに類似するような児童生徒に対する指導が主にどのような場所で行われているのか明らかにするために指導場所ごとの事例数について集計を行った。最も多くみられた指導場所は学校で96件、全体の34.41%を占めていた。次いで大学研究室が多く24.73%であった。その他の項目としては教育研究所が11.83%、公立、私立を含めた治療教育機関が10.04%、病院が8.96%、教育相談施設が6.09%、対象の児童生徒の自宅が3.23%であった。これらの学校以外の場所で指導が行われた事例を合計すると183件であり全体の65.59%を占めていた。また学校のどこで指導がなされたのか調べたところ、特殊学級が34件、通級指導教室が34件、通常学級が9件、相談室や空き教室などの普通学校のその他の場所が8件、聾学校及び養護学校等の特殊学校が2件であった。特殊学級と記載されていた事例のうち26件は情緒障害特殊学級であり、4件は知的障害特殊学級であった。残り2件については文献からそれ以上の詳しい情報が得られなかった。また通級指導教室と記載されていた事例のうち14件は言語障害通級指導教室、7件は情緒障害通級指導教室であった。残り13件については文献からそれ以上の詳しい情報が得られなかった。また「通級」という形をとっていても普通学級に在籍しながら特殊学級へ通級している場合には指導場所は特殊学級であるとし、学校教育施行規則(昭和22年文部省令第11号)の規定に基づいた「通級による指導」の枠組みに則っ

た指導のみ指導場所を通級指導教室とした。

(10) 教育課程からみた指導の内容について

学習障害児等の指導は教育課程からみるとどのような内容になっているものが多いのか明らかにするために、指導の内容が指導の内容が教育課程の枠組みからみて「教科の補充」にあたるのか「養護・訓練」にあたるのか、あるいはその両方にまたがっているのかについて調べ集計を行った。教育課程からみた指導の内容については文献に記載されている内容から343事例すべてについて判定することが出来た。集計結果は図6のとおりである。

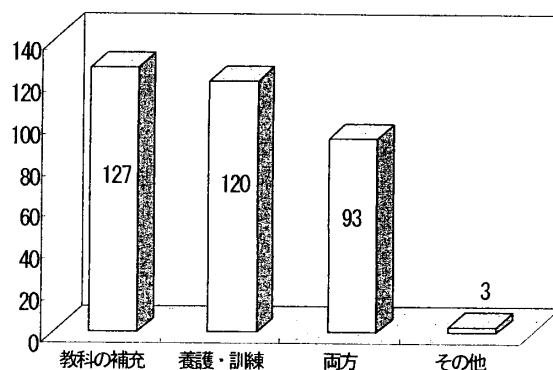


図6 教育課程から見た指導の内容

(11) 指導教科について

指導された内容を教科の枠組みに分類した場合の傾向を明らかにするために都築(1998)の分類を参考に指導教科について集計を行った。指導教科ごとの事例数を図7に示す。最も多かったのは国語で全事例の60.64%が何らかの形で国語的な指導を取り入れていたが、全体として複数の教科の枠組みにまたがった指導を行っていた事例がほとんどでとりわけ何らかの教科と国語を組み合わせた指導が多くみられた。算数の枠組みに分類される指導は比較的単一教科の枠組みで指導されることが多く、また体育、家庭科、図工の枠組みに分類される指導は各教科を組み合わせる傾向がみられた。また平成11年に出された学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議による「学習障害児に対する指導について(報告)」

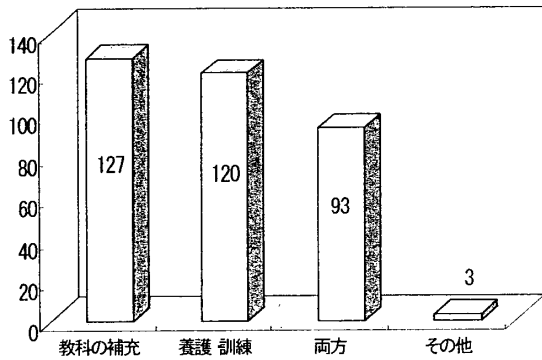


図7 指導教科毎の事例数

における学習障害の定義を参考に、聞く、話す、読む、書く、計算するの5つの特定の能力の習得を目標とした指導についても指導教科と同様にその事例数を集計した。なお同報告の定義では学習障害の対象となる習得と使用に著しい困難を示す能力の範囲について「聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力」と記載されているが、本研究では文献の記述からの客観的判断が難しいことから「推論する能力」は除外した。特定の能力ごとの事例数を図8に示す。

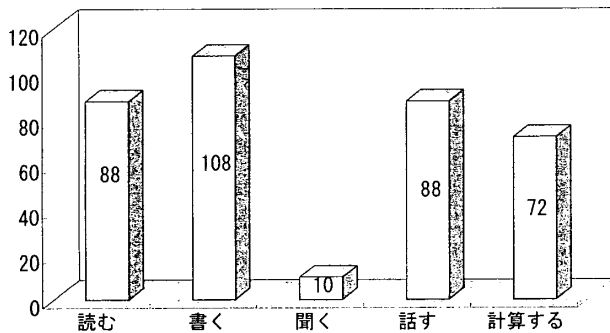


図8 特定の能力の習得を目標とした指導ごとの事例数

(12) 伸ばそうとしている発達領域について

都築(1998)によれば学習障害等の児童生徒を対象とした指導は伸ばそうとしている発達領域によって主に基礎学力の向上を目的としたものと、主に社会性・道徳性の向上を目的としたものに分けられるという。そこで対象とした指導事例の伸ばそうとしている発達領域について明らかにするために、発達領域の項目として都築(1998)の「2層6領域案」を参考に、基礎学力、社会性、道徳性の3項目を設定しそれぞれ項目を含むの事

例数について集計を行った。伸ばそうとしている発達領域ごとの事例数を図9に示す。最も多くみられたのは伸ばそうとしている発達領域に基礎学力を含む指導事例で全体の64.14%であった。

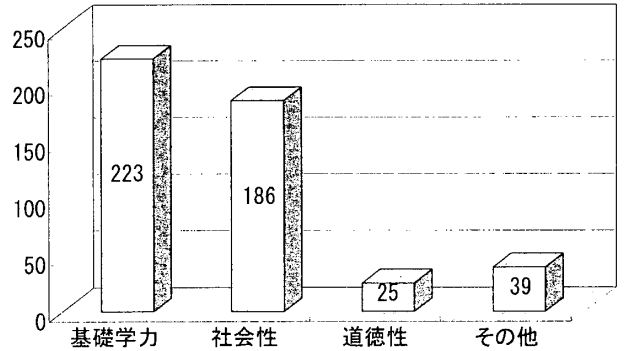


図9 伸ばそうとしている発達領域ごとの事例数

(13) アプローチの方法について

熊谷(1995)によれば学習障害児の指導には治療教育的アプローチと補償教育的アプローチという大きく2つのアプローチの流れがあるという。前者は直接障害されている部分に働きかけ障害自体を改善しようとするものであり、それに対して後者は児童生徒の持っている強い能力に働きかけ弱い部分を補っていくというアプローチである。例えば書字障害の児童生徒に対しての働きかけとして、治療教育的アプローチでは運筆練習や漢字ドリルでの学習等の指導を行うのに対して、補償教育的アプローチでは書字ができないのならば書字に替わる能力でそれを補うことを目指しワープロの操作の仕方を指導するといった違いがある。また指導の内容によっては2つのアプローチを使い分ける両面からのアプローチも考えられる。そこで対象の343件の指導事例について、どのようなアプローチ方法で指導がなされたかを調べ集計を行った。アプローチ方法ごとの事例数の割合について図10に示す。343件の指導事例のうち296件は治療教育的アプローチであり全体の9割近くを占めていた。それに対して補償教育的アプローチで指導を行った事例は25件(7.29%)であった。その両方のアプローチを組み合わせた両面からのアプローチで指導が行われた事例は22件(6.41%)であった。

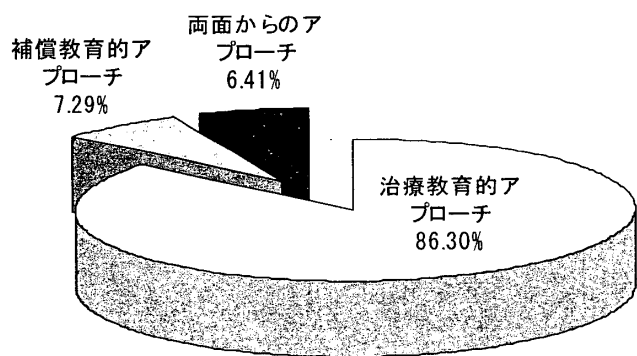


図10 アプローチ方法の割合

2. 二次的分析

一次的分析の結果をふまえてそれぞれの項目がどのように関係しているのか調べたところ表1のような結果が得られた。深い関係および一定の傾向がみられた項目について教育課程からみた指導の内容、教育的アプローチの方法、指導形態の3項目を中心に分析する。

(1) 教育課程からみた指導の内容とその他の項目との関係

① 伸ばそうとしている発達領域との関係

教育課程からみた指導の内容ごとの伸ばそうとしている発達領域別の事例数を調べた。その割合を図11に示す。教育課程からみた指導の内容が教科の補充である場合には基礎学力を伸ばそうとし

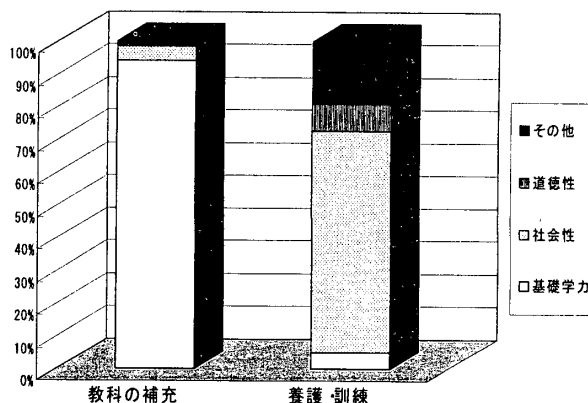


図11 教育課程からみた指導の内容ごとの伸ばそうとしている発達領域の割合

表1 各項目の関係および傾向

	生活年齢	知的水準	主訴	LD類型	医師の診断	心理検査	指導形態	指導場所	教育課程	指導教科	発達領域	アプローチ方法
生活年齢	■	なし	なし	なし	なし	なし	○	なし	△	△	△	○
知的水準	なし	■	△	△	なし	なし	○	なし	なし	なし	なし	○
主訴	なし	なし	■	△	なし	なし	○	なし	○	○	○	○
LD類型	なし	△	△	■	なし	なし	なし	なし	△	△	△	なし
医師の診断	なし	なし	なし	なし	■	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし
心理検査	なし	なし	なし	なし	なし	■	なし	なし	なし	なし	なし	なし
指導形態	○	○	○	なし	なし	なし	■	○	◎	◎	◎	なし
指導場所	なし	なし	なし	なし	なし	なし	○	■	○	○	○	なし
教育課程からみた指導の内容	△	なし	○	△	なし	なし	◎	○	■	◎	◎	○
指導教科	△	なし	○	△	なし	なし	◎	○	◎	■	◎	○
発達領域	△	なし	○	△	なし	なし	◎	○	◎	◎	■	○
アプローチ方法	○	○	○	なし	なし	なし	なし	なし	○	○	○	■

◎=深い関係がある/○=一定の傾向がみられる/△=何らかの傾向が予想される/なし=特に傾向はみられない

ている指導がそのほとんどを占め、教育課程からみた指導の内容が養護・訓練である場合にはそのほとんどが社会性及び道徳性・その他の領域を伸ばそうとしている指導であった。

② 指導教科との関係

教育課程からみた指導の内容と指導教科にどのような関係があるのか明らかにするために、指導教科ごとの教育課程からみた指導の内容別の事例数について集計を行った。集計結果を図12に示す。教育課程からみた指導の内容が教科の補充である場合には指導教科は9割以上が国語及び算数であり、教育課程からみた指導の内容が養護・訓練である場合には体育、音楽、図工、家庭科等の教科を組み合わせている指導が多いという傾向がみられた。また教育課程からみた指導の内容ごとに、国語、算数等の教科の下位分類である、聞く、話す、読む、書く、計算するのそれぞれの特定の能力の習得を目指した指導事例の内訳について集計を行った。聞く、読む、書く、計算するの能力を伸ばそうとしている事例においては9割以上が教科の補充の枠組みの中で行われた指導であったが、話す能力を伸ばそうとしている事例においてはその71.43%が養護・訓練の枠組みの中で行われた指導であった。

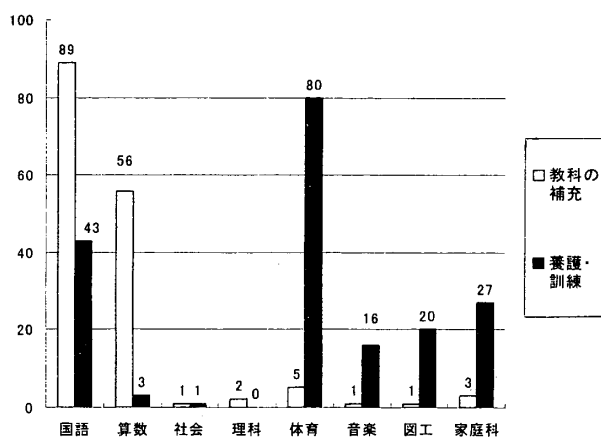


図12 指導教科ごとの教育課程からみた指導の内容別の事例数

③ 対象児の主訴との関係

主訴の主な問題ごとの教育課程からみた指導の内容の集計を行った。その割合を図13に示す。主に行動面に問題を持っている児童生徒を対象とし

た事例においては養護・訓練の枠組みの中で行われた指導が多く、反対に主に学業面に問題を持っている児童生徒を対象とした事例においては教科の補充の枠組みの中で行われた指導が多いという傾向がみられた。その両面に問題を持っている児童生徒を対象とした事例においては、教科の補充の枠組みの中で行われた指導事例が45.62%、養護・訓練の枠組みの中で行われた指導事例が54.38%みられ、両者に大きな量的差異は認められなかった。

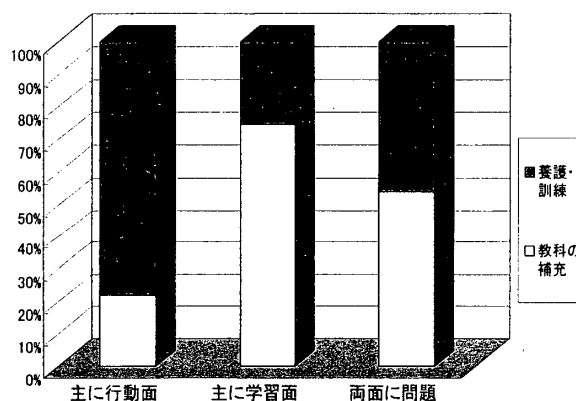


図13 主訴の主な問題ごとに占める教育課程からみた指導の内容の割合

④ 指導形態との関係

教育課程からみた指導の内容ごとの指導形態について集計を行った。教科の補充の枠組みでの指導においてはそのほとんどが個別指導の形態で行われており全体の82.17%を占めていた。また養護・訓練の枠組みでの指導においてはそのほとんどが小集団指導の形態で行われており全体の70.99%を占めていた。

⑤ 教育的アプローチの方法

教育課程からみた指導の内容と教育的アプローチの方法にどのような関係があるのか明らかにするために、教育課程からみた指導の内容ごとの教育的アプローチの方法について集計を行った。なお、ここでは教育的アプローチについて「何らかの補償的アプローチを取り入れた指導」「治療教育的アプローチのみでの指導」の2項目を設定し、教育課程からみた指導の内容ごとのそれぞれの項目の事例数を調べた。教育課程からみた指導の内容ごとの教育的アプローチの方法の割合を図14に示す。絶対数の明らかな違いからどちらの枠組み

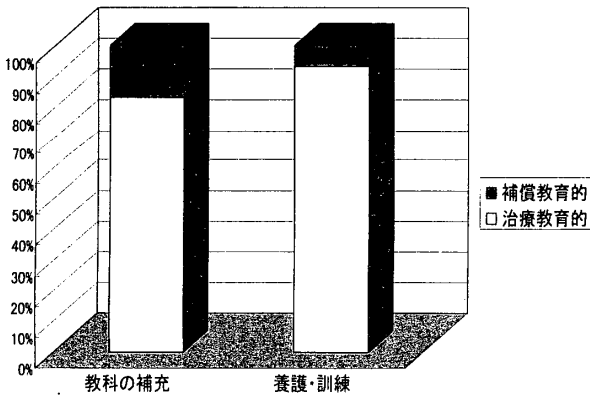


図14 教育課程からみた指導の内容ごとの教育的アプローチの方法の割合

においても治療教育的アプローチでの指導事例がそのほとんどを占めていたが、それぞれの指導内容に占める補償教育的アプローチの割合を比較してみると教科の補充の枠組みでの指導においては補償教育的アプローチが16.54%みられ、養護・訓練の枠組みでの指導においては補償教育的アプローチは6.67%であった。教科の補充の枠組みでの指導においては養護・訓練の枠組みでの指導の2倍以上の割合で何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導事例がみられた。

(2) 教育的アプローチの方法とその他の項目との関係

① 対象児の生活年齢との関係について

対象児の年齢層ごとの教育的アプローチの方法について集計を行った。絶対数の明らかな量的差異からどの年齢層においても治療教育的アプローチでの指導事例がそのほとんどを占めていたが、何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導事例の割合でみると就学前児を対象とした事例においてはその割合は4.62%とほとんどみられなかったのに対して、小学生を対象とした事例においては何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導事例が14.96%みられた。また中学生を対象とした事例においてはその割合は27.78%であり、高校生を対象とした事例においては20.00%みられた。何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導は中学生以上の児童生徒を対象とした事例においてより多く取り入れられているという傾向がみられた。

② 対象児の知的水準について

対象児の知的水準ごとの教育的アプローチの方法の割合を図15に示す。学習障害の一般的な診断基準から対象児をIQ70以上の児童生徒とそうではない児童生徒に分けてみた場合、IQ69以下の児童生徒を対象とした事例に比べ、IQ70以上の児童生徒を対象とした事例においては何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導の占める割合が約3倍であった。

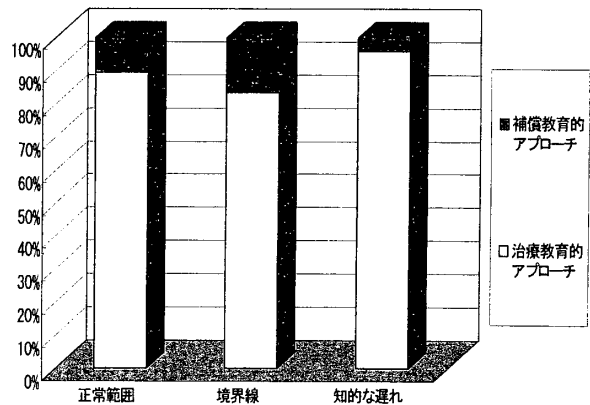


図15 対象児の知的水準ごとの教育的アプローチの方法の場合

③ 対象児の主訴との関係について

次に対象児の主訴ごとの教育的アプローチの方法について集計を行った。どの項目においてもやはり治療教育的アプローチでの指導事例の占める割合が圧倒的に高かったが、何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導の割合を比較してみると、主に学業面の問題を主訴とする児童生徒を対象とした事例においてはその割合が15.83%、両面の問題を主訴とする児童生徒を対象とした事例においては16.09%であった。主に行動面の問題を主訴とする児童生徒を対象とした事例においては何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導は10.49%みられた。主に行動面の問題を主訴とする児童生徒を対象とした事例に比べて、主訴に学業面の問題を含む児童生徒を対象とした事例においてより高い割合で補償教育的なアプローチを取り入れた指導がなされているという傾向がみられた。

(3) 指導形態とその他の項目との関係

① 対象児の生活年齢との関係について

指導形態と対象児の生活年齢にどのような関係があるのか明らかにするために対象児の年齢層ごとの指導形態について集計を行った。就学前児を対象とした事例においては小集団指導が最も多くみられ全体の63.38%を占めていた。個別指導は全体の33.80%であった。集団の中での援助の形態での指導はほとんどみられなかった。また小学生を対象とした事例においては個別指導が比較的多くみられ全体の57.45%を占めていた。小集団指導は全体の37.82%であった。中学生を対象とした事例においては個別指導と小集団指導の割合はほぼ同じであった。また高校生を対象とした事例においては小集団指導、集団の中での援助の形態での指導は1件もみられず、すべて個別指導の形態がとられていた。集団の中での援助の形態での指導は小学生を対象とした事例に集中してみられた。

② 対象児の知的水準について

次に対象児の知的水準ごとの指導形態について集計を行った。知的には正常範囲の児童生徒を対象とした事例においては個別指導の占める割合が全体の56.80%、小集団指導の占める割合が全体の47.34%であり、若干個別指導が多くみられた。集団の中での援助の形態での指導の占める割合は全体の3.55%であった。また知的には境界線の児童生徒を対象とした事例においては個別指導が全体の49.43%、小集団指導が全体の48.28%を占め、その割合はほぼ同じであった。集団の中での援助の形態での指導はほとんどみられなかった。知的な遅れがみられる児童生徒を対象とした事例においては個別指導がかなり多くみられ、全体の83.33%を占めていた。集団の中での援助の形態での指導は絶対数自体が少なく、またそのほとんどが知的には正常範囲の児童生徒を対象とした事例に集中しているという傾向がみられた。

③ 対象児の主訴との関係について

主に行動面の問題を主訴とする児童生徒を対象とした事例においては小集団指導が比較的多くみられ全体の59.06%を占めていた。個別指導も37.43%みられたが、集団の中での援助の形態での指導は全体の3.51%であった。また主に学業面

の問題を主訴とする児童生徒を対象とした事例においては個別指導の形態が多くとられており全体の76.23%を占めていた。行動面と学業面の両面の問題を主訴にあげている児童生徒を対象とした事例においては個別指導が比較的多くみられ全体の61.46%を占めていた。集団の中での援助の形態での指導については絶対数の少なさから明らかな傾向は得られなかったが、全体として主に行動面の問題を主訴とする児童生徒を対象とした指導においては小集団の形態をとる場合が比較的多く、主に学業面の問題を主訴とする児童生徒を対象としている指導においては個別の形態がとられることが多いという傾向がみられた。

④ 指導場所との関係について

次に指導形態と指導場所にどのような関係があるのか明らかにするために、指導場所を学校と学校以外の2つに分け、指導場所ごとの指導形態について集計を行った。指導場所が学校であった事例においては個別指導が最も多く全体の66.67%を占めていた。小集団指導の占める割合は23.08%であった。また指導場所が学校以外であった事例においては、小集団指導が57.29%、個別指導が42.16%であった。集団の中での援助の形態での指導は学校以外の場所ではほとんどみられなかった。指導場所が学校以外であった事例に比べ、指導場所が学校であった事例においては個別指導の占める割合がかなり高いという傾向がみられた。

Ⅵ. 考 察

1. 我が国における学習障害及びこれに類似する児童生徒に対する指導の現状と課題

(1) 指導の対象となった児童生徒について

就学前児に比べ小学生を対象とした事例が多くみられたのは、学習障害及びこれに類似するような児童生徒のもつ問題が書字や算数等の学習上の問題であったり比較的軽度な行動上の問題であったりするために学童期以降に明らかになる場合が多いためであろう。また中学生以上の生徒を対象とした事例が少なかった理由としては指導の臨界期の問題が考えられる。先天性聾児が手術の結果聴力を取り戻すことができたとしてもある時期を過ぎてしまうと言語を習得することが困難である

ように、学習障害等にも臨界期が存在しそれを過ぎると能力の獲得が困難になることが予想される。このため低年齢のうち指導を行う場合が多く、それに加え示している問題が比較的軽度の場合には中学生になると指導を受けることを拒否する生徒が出てくる可能性もある。いずれにしても学習障害及びこれに類似する問題を持つ児童生徒に対しては思春期以降も何らかのケアが必要であることは言うまでもない。最低限義務教育の間は彼等をフォローアップしていく必要があるだろう。また指導を拒否しているような児童生徒に対してどのようにアプローチしていくかについても今後検討を要する課題であろう。

また対象児の知的水準については90.65%の児童生徒がIQ70を上回っており、一般的なLDの定義の知的水準にあてはまっていた。残りの9.35%の児童生徒には心理検査結果の結果からは知的な遅れがみられたため一般的なLDの定義の範疇には入らなかった。同じような問題を示しているにもかかわらず、知的水準から見るとLDの定義にはあてはまらないような児童生徒が1割近くみられたことは無視できない問題であると思われる。現状ではこのような児童生徒は学習障害児として法的には認められていない。学習障害児に対する学校教育制度が整備された時、知的水準では学習障害の定義にあてはまらいが示している問題は酷似しているという児童生徒はどのような措置を受けることになるのであろうか。このような児童生徒に適切な教育を補償していくために、学校現場、研究機関、行政が連携して早急に対策を考える必要があるだろう。また知的水準においてLDの定義の範疇である児童生徒を対象にした事例とそうではない児童生徒を対象とした事例について他項目との関係を比較したが、教育的アプローチ方法と指導形態以外の項目については明らかな差異は認められなかった。このことから知的水準の高低と対象児の特徴及び指導方法との間の関係は薄いと思われる。同じような指導方法が適用できるのであれば知的水準の高低によらず示している問題ごとに児童生徒をみていく必要があるだろう。

また対象児の主訴の主な問題について分析したところ若干行動面の問題を主訴とする児童生徒が多いことが示された。平成11年に出された「学習

障害児に対する指導について（報告）」の定義によれば「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態をさすものである」とされており、行動の自己調節や対人関係などの能力については学習障害の対象となる習得と使用に著しい困難を示す能力の範囲からはずされている。その理由として、運動・動作の能力や社会的適応性に関わる能力の欠如が学習障害に重複して現れることはあるが、その能力の欠如のみでは学習障害とは認定し難いことがあげられている。しかし本研究の結果では、主訴の主な問題について記述から判定可能であった340事例のうち、143件（42.06%）が主訴として主に行動面の問題をあげており、これに学業面と行動面の両面に問題があるとする88事例（25.88%）を加えると、主訴に何らかの行動面の問題をあげている児童生徒は全体の67.94%みられた。このことから現状においては学業上の問題よりもむしろ行動上の不適応の方がより早急な対応が迫られている問題であることが推測される。

また対象児を服部・上野（1993）の「WISC-RによるLD類型分類の手順」に従って分類し集計を行った結果、対象児を6種類のLDタイプのいずれかに分類できた事例は170件で対象事例の約半数であった。現在我が国ではこの服部・上野（1993）のLD類型が最も一般的であり指導現場でもこのLD類型を参考にして指導方法が決定されることが多いようであるが、類型化できない児童生徒が約半数も存在することを鑑みるとそういった分類不能な児童生徒をどのように位置づけるかは今後の重要な課題であろう。

また医師の診断については全体の36.15%の事例においてしか記述がなされていなかった。このことは学習障害の診断の困難さを如実に表していると思われる。本研究では緒方（1992）のいう「厳密にはLDの概念にはあてはまらないが提供できるサービスという点ではかなり共通するものがある一群の子どもたち」を対象とした指導事例についても集計・分析の対象としているが、文献の中で医師の診断についての記述がされていない事例の中にはそういった児童生徒がかなり含まれて

いることが予想される。診断名についての記述がなされていない事例は対象事例の63.85%を占めており、ここに含まれる厳密にはLDの概念にあてはまらない児童生徒は実際にはかなり多数存在すると推定される。

(2) 指導方法について

アセスメントに際して実施された心理検査ではWISC-Rがきわめて多くみられた。心理検査を実施する目的としては、対象児の知的水準を診ること、及び対象児の個人内差を診ることの2点が考えられるが、WISC-Rはその2点を同時に満たしている。このことが対象事例の7割近くがWISC-Rを実施していた原因として考えられる。また、実施された心理検査数について集計をおこなったところ、1種類の心理検査を実施していた事例が最も多くみられ、次いで2種類の心理検査を実施している事例が多くみられた。全体として心理検査の実施数が増えるにつれて事例数は少なくなるという傾向がみられた。心理検査の実施数については大きく分けて「適切な教育方法を探るために事情が許す限り多くの検査をすることが望ましい」とする立場と「対象児の負担を考え心理検査は最小限にとどめることが望ましい」とする立場の2つの考え方がある。本研究の結果では心理検査の平均実施数は1事例につき2.4種類であった。我が国においては後者の立場での指導事例が多いといえるだろう。心理検査に何らかの苦痛を感じる児童生徒は少なくないが、適切な指導を行っていく上で対象児の知的水準や個人内差を明確にすることは必要不可欠である。心理検査を実施するにあたっては可能な限り最小限の心理検査で必要な情報が最大限得られるよう配慮する必要があるだろう。しかし小児を対象とする場合には対象児の身体的条件等によって検査課題に取り組む力が極端に低下してしまうことが考えられるため、1種類の検査バッテリーの結果のみで対象児の知的水準及び個人内差を判定することはきわめて危険であると思われる。また2種類以上の心理検査を実施していた事例においてその組み合わせについて集計を行ったところ、全体としてウェクスラー系の知能テストで知的水準及び知能構造の偏りの大まかな把握を行い、さらに指導プログラムをたて

るために対象児の情報処理様式を明確にする検査バッテリーを組み合わせ実施している傾向がみられた。情報処理様式を明らかにする検査バッテリーとしてはK-ABCが最も多くの事例において用いられており、次いでITPAが多く用いられていた。学習障害は個人内差の障害であり、また示している問題についても個人差が大きく様々なものがある。学習障害等の児童生徒の適切な指導方法を選択するためには、アセスメントの際に対象児の個人内差を様々な角度から明らかにすることが最も有効であろう。指導の対象となる児童生徒の能力の「強い面」と「弱い面」を明らかにし、これを生かした指導を展開していくことが重要である。少なくとも、ウェクスラー系の知能テストを用いて言語能力と非言語能力の偏りを明らかにすること、ITPAを用いて視覚—運動回路あるいは聴覚—音声回路のどちらが優位であるか明らかにすること、K-ABCを用いて同時処理能力と継次処理能力のどちらが優位が明らかにすること、の3点について明らかにすることができればかなり有効な指導方法を選択することができるのではないだろうか。

指導形態については個別指導の形態がとられている事例が全体の約半数、小集団指導の形態がとられていた事例が全体の約4割を占めていた。現状ではこの2つの指導形態が中心であると言える。指導形態別の指導の内容を教育課程の枠組みに照らし合わせてみると個別指導の形態がとられていた事例においては教科の補充的な指導がそのほとんどを占め、小集団指導の形態がとられていた事例においては養護・訓練的な指導が多くみられた。また基礎学力を伸ばすことをねらいとした指導においては個別指導の形態がとられる場合が多く、社会性を伸ばそうとしている事例においては小集団指導の形態がとられる場合が多いという傾向がみられた。また少数ではあるが、集団の中での援助といった形態で指導が進められている事例もあり、そのほとんどが普通学級に在籍する小学生を対象とした事例であった。IQ69以下の児童生徒を対象とした場合には個別指導が多いという傾向もみられた。このような児童生徒に対しては同じ指導方法でも個別指導の形態で対応することが有効であるということが示唆された。

また指導場所について学校と学校以外の場所で見ると6割以上の指導が学校外で行われている。学校以外の場所で指導が行われる場合には対象となる児童生徒の時間的な拘束が大きいことが予想される。できるかぎり学校での適切な指導が行われることが望まれる。また学校での指導場所としては、特殊学級、通級指導教室ともに35.42%ずつを占めていた。特殊学級で指導が行われていても対象児が特殊学級に在籍している事例はあまりみられず、普通学級に在籍しながら特殊学級に「通級」という形態がとられている事例がほとんどであった。平成11年7月に出された「学習障害児に対する指導について（報告）」においては学習障害児に対しては通常の学級における指導を基本に対応していくことと明記されているが、本研究の結果では通常学級で指導がなされた事例はわずかに9件（9.38%）みられたのみであった。また同報告にはチームティーチングでの指導が有効であるとの記述があるが、実際にはまだまだチームティーチング方式を導入している学校は少なく、現状では学習障害等の児童生徒の指導場所として特殊学級や通級指導教室が大きな役割を果たしていると言える。また通級指導教室の内訳としては、言語障害通級指導教室が41.18%、情緒障害通級指導教室が20.59%であった。残りの38.23%の事例については通級指導教室の障害種別について明記されていなかった。基本的にはことばに障害のある学習障害児は言語障害通級指導教室で、行動面に問題のある学習障害児は情緒障害通級指導教室において指導がなされるべきであるが、全国的に情緒障害の通級指導教室は絶対数が少なく、必然的に多くの学習障害児が言語障害通級指導教室において指導を受けているという現状がある。得られた所見はこのことを裏付けているものと考えられる。対象児の主訴を見ると行動面に何らかの問題を持っている児童生徒が半数以上みられることから、こういった児童生徒が適切な指導を受けられる場所がより多く設置されることが望まれる。なお沖縄県においても現在14校の小学校に通級指導教室が設置されているが、これらは全て言語障害通級指導教室である。学習障害等の児童生徒の指導の3割以上が学校で行われており、その中でも通級指導教室が大きな役割

を果たしている現状を鑑みると沖縄県においても情緒障害通級指導教室の設置が必要ではないだろうか。

また教育課程からみた指導の内容ごとの事例数の集計を行ったところ、教科の補充にあてはまる事例が最も多くみられ、次いで養護・訓練にあてはまる事例が多くみられた。学習障害及びそれに類似するような児童生徒に対しての指導は教科の補充的なものが中心であると考えられやすいが、実際には養護・訓練的な指導もかなり行われているという現状が明らかとなった。このことは行動面の問題を主訴にあげていた児童生徒が全体の6割以上存在していたことと関係が深いと思われる。学習障害児等の学習面のつまずきは、彼等の短期記憶能力や空間認知能力、論理的操作の弱さといった固有の心理的特性と、習得の困難さや成功経験の少なさによる動機づけや意欲の低下といった2次的な要因が複合して生じており（上野、1990）、教科の補充的な指導のみでは2次的な問題を解決することは難しいと言える。指導場所が学校である場合には養護・訓練的な指導は約3割程度しかみられなかったが、今後学校現場においても養護・訓練的な指導を取り入れていく必要があるだろう。

また学習障害児の中には空間認知能力に問題があり迷子になりやすい児童生徒が比較的多くみられるが、そういった児童生徒に対して地図を用いた指導を展開している事例が6件みられた。事例数としては決して多くはないが学習障害等の児童生徒に対する社会の枠組みの中での新たな取り組みの可能性が示唆されたといえるだろう。

聞く、話す、読む、書く、計算するの5つの特定の能力の習得を目指した指導についての集計では、「書く」能力の習得を目指す指導が最も多くみられた。「聞く」能力の習得を目指した指導は比較的少なく全事例の2.92%に取り入れられていたのみであった。学習を進めていく上では「書く」「読む」といった能力が必要とされる場面が比較的多くみられるためこれらの習得を目指す指導は熱心に行われるが、「聞く」能力については現状ではそれほど問題視されていないといえる。また「話す」能力の習得を目指した指導は主に養護・訓練の枠組みに分類されるような指導内容の事例

に多くみられ、そのほとんどがソーシャルスキルトレーニングの一貫として行われていた。「読む」「書く」「聞く」といった能力の習得を目指した指導が主に教科の補充の枠組みに分類されるような国語的な指導内容の事例に多くみられるのに対して、「話す」能力は養護・訓練の枠組みに分類されるような社会性を伸ばす指導において取り入れられているという傾向がみられた。学校では養護・訓練的な指導があまりなされておらず、したがって「話す」能力の習得を目指す指導もあまり行われていないと言えるだろう。こういった特定の能力の習得を目指す指導を通常学級での一斉指導の中で行っていくことにはさまざまな困難が予想され、また特定の能力の習得に個別指導が有効であることは多くの研究者によって明らかにされているところである（国立特殊教育総合研究所、1994、緒方、1995等）。現状では学校における学習障害児等の指導の場が少なくニーズのあるすべての児童生徒に個別指導をすることは困難である。公教育における制度上の整備が求められる。

対象児の主訴の分析においては主に学業面の問題を主訴としている児童生徒に比べ行動面の問題を主訴としている児童生徒の方が多いということが明らかになったが、伸ばそうとしている発達領域における分析では社会性を伸ばそうとしている事例に比べ基礎学力を伸ばそうとしている事例の方が多いという結果が得られた。実態としては行動面の問題を主訴としている児童生徒が半数以上を占め、このような児童生徒に対しては社会性及び道徳性を伸ばそうとするような指導がなされるべきであるが、実際には基礎学力を伸ばそうとしている指導が中心となっている。学校現場においても養護・訓練的な指導はあまりなされておらず基礎学力を伸ばそうとしている指導が中心となっており、このような実態と現状のズレは今後積極的に改善されていくべきことである。

また全体的に治療教育的アプローチで指導が開示されている傾向がみられるが、中学生以上の生徒を対象としている事例の場合には補償教育的アプローチがとられる割合が比較的高いことが示された。このことから小学生以下の児童を対象とした事例では指導の目標が障害されている部分の改善におかれる場合が多いのに対して、中学生以上

の生徒を対象とした事例ではできる能力で出来ない能力を補うことに指導の目標がおかれる傾向にあることが考えられる。中学生以上の学習障害等の生徒の場合は特定の能力習得の臨界期を過ぎてしまっていることも少なくなく、また将来の社会生活を視野に入れて具体的に障害されている能力をどう補うかに指導の重点がおかれる場合が多いためであると思われる。学習障害等の児童生徒に対していかに有効な治療教育を施したとしても障害されている特定の能力の習得に上限があることは否めない事実である。どのように厳しい訓練を繰り返しても障害されていない能力と同じレベルまでその能力を改善することは困難であろう。さらに治療教育的アプローチの指導では対象児の障害されている能力に直接働きかけて改善しようとしていくため、児童生徒はできないことを何度も訓練していくことになる。このことが対象児に何らかのストレスをもたらす可能性は大いに考えられる。こういったことから現状では治療教育的アプローチでの指導が主流となっているが、今後補償教育的なアプローチを取り入れた指導についても目を向けていく必要があるだろう。

2. 我が国における学習障害及びこれに類似する児童生徒の指導方法の類型

二次的分析の結果深い関係がみられた教育課程からみた指導の内容、伸ばそうとしている発達領域、及び指導教科の3項目の分析結果を中心に、我が国における学習障害及びこれに類似する児童生徒の指導方法の類型化を試みた。まず教育課程からみた指導の内容及び伸ばそうとしている発達領域によって指導方法を大まかに3つに分類し、その中で指導教科による細分化を行った。またさらに指導の目指している内容によってそれぞれの指導教科ごとの指導方法を細かく分類した。その結果我が国における学習障害及びこれに類似する児童生徒の指導方法は12項目に類型化できると考えられた（図16参照）。またそれぞれの類型ごとの具体的な指導方法をさらに細かく下位分類化した（表2参照）。以下にそれぞれの類型ごとの特徴及び傾向を示す。

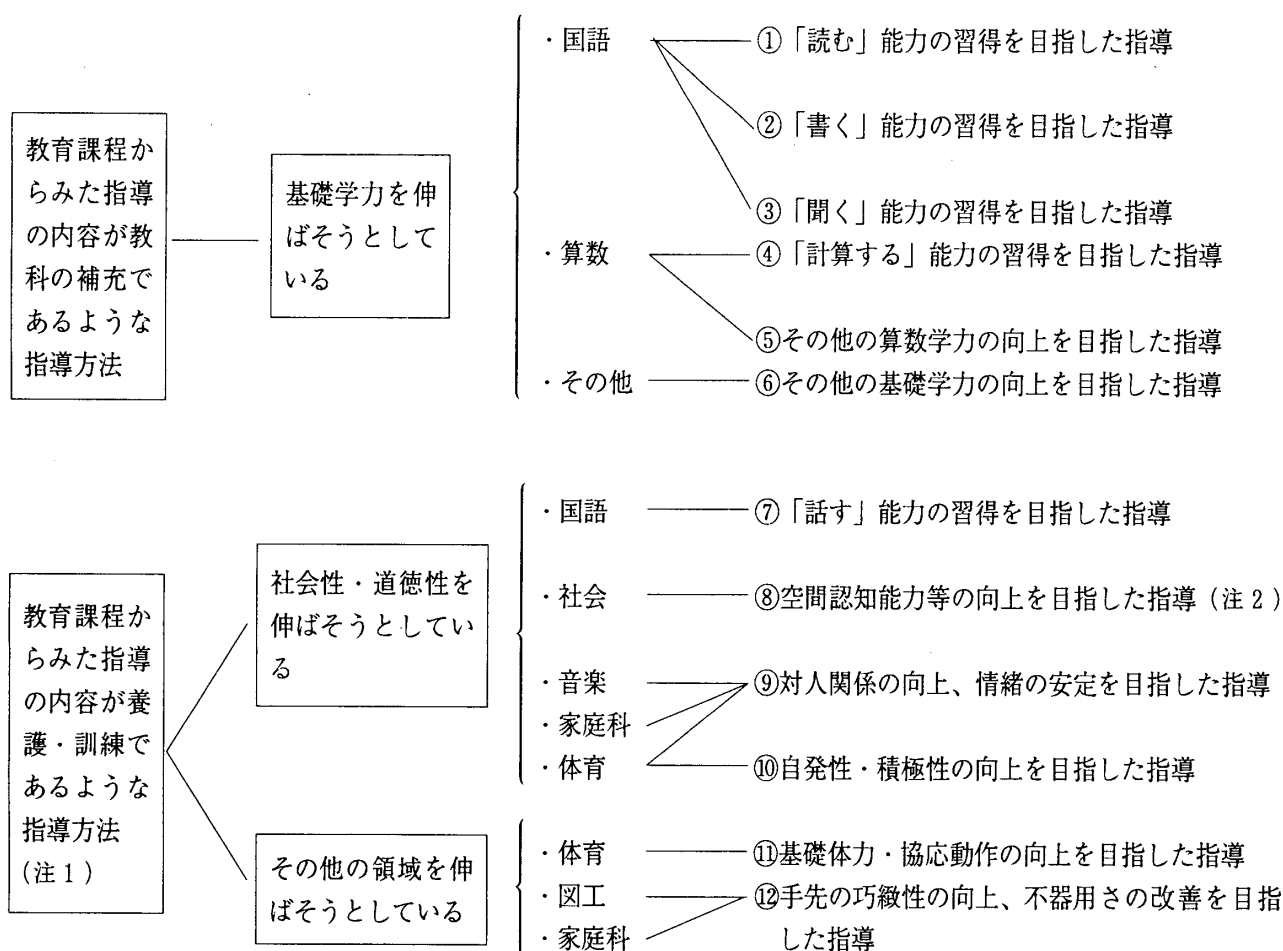


図16 学習障害及びこれに類似する児童生徒の指導方法の類型

注1) ここでは対象文献の記述に従って自立活動を養護・訓練とした。

注2) ここではすべて地図を用いた指導であった。

① 「読む」能力の習得を目指した指導

主に学業面の問題を主訴とする児童生徒を対象とした事例に多くみられ、指導形態としては個別指導がそのほとんどを占めていた。また何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導は15件みられ、そのほとんどが視知覚認知能力の問題を補うために教科書を拡大コピーし発音練習をさせるという指導方法であった。指導場所で見ると全事例に占める学校と学校以外の場所の割合はほぼ同じであった。また明らかな傾向は得られなかったものの、言語性LD及び重複言語性LDを対象とした事例に多くみられることが予想された。

② 「書く」能力の習得を目指した指導

主に学業面の問題を主訴とする児童生徒を対象とした事例に多くみられ、指導形態としては個別指導がそのほとんどを占めていた。また何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導は12類型の中で最も多く21件みられた。その9割以上がワープロの使い方の指導であった。また指導場所で見ると、学校での指導が学校以外の場所での指導に比べ若干多くみられた。

③ 「聞く」能力の習得を目指した指導

主に学業面の問題を主訴とする児童生徒を対象とした事例に多くみられ、指導形態としては個別指導がそのほとんどを占めていた。また何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導はこの類

表2 指導方法類型の細分化

①「読む」能力の習得を目指した指導	<ul style="list-style-type: none"> a. 構音指導（発音の練習など） b. 文字の形態を把握させる指導（絵と文字のマッチング） c. 文章の形態を把握させる指導（文章を文節に分ける） d. 視知覚を訓練する指導 e. 知識の拡大（語彙を増やす、読める漢字を増やしていく） f. 内容理解のコツの指導（要点を書く訓練、文章から絵を描く等） g. 読みへの抵抗を減らすための指導（ゲームの中で） h. 反復読み指導（般化させるためにくりかえし読む訓練等）
②「書く」能力の習得を目指した指導	<ul style="list-style-type: none"> a. 運筆の練習（なぞり書きなど） b. 文字の形態を把握させる指導（文字書き歌など） c. 目と手の協応動作を高める指導（視写） d. ワープロの使い方の指導 e. 知識の拡大（漢字を覚える） f. 文章を作る指導（作文指導、絵本作り） g. 書くことへの抵抗を減らすための指導（ゲームの中で） h. 反復書き指導（般化させるためにくりかえし書く訓練）
③「聞く」能力の習得を目指した指導	<ul style="list-style-type: none"> a. 注意・集中を促す指導 b. 聴写の指導（聴いたことを書く訓練） c. 聞くことに慣れさせる指導（絵本の読み聞かせ）
④「計算する」能力の習得を目指した指導	<ul style="list-style-type: none"> a. 具体物操作による計算指導（タイル、水道方式、テープ図） b. 計算の基礎概念を根気強く教える指導 c. 計算機の使い方の指導 d. 般化の為の反復指導（ドリル、プリント等）
⑤その他の算数能力の向上を目指した指導	<ul style="list-style-type: none"> a. 文章題の指導（言い回しを覚える、文章から図を起こす） b. 図形の指導
⑥その他の基礎学力の向上を目指した指導	<ul style="list-style-type: none"> a. 理科的内容の指導 b. 歴史の指導
⑦「話す」能力の習得を目指した指導	<ul style="list-style-type: none"> a. 発音の練習（なぞり書きなど） b. 知識の拡大（語彙を増やす、文法の学習） c. 適切な言い回しを覚える（ソーシャルスキルトレーニング） d. 話すことに慣れる指導
⑧空間認知能力の向上を目指した指導	<ul style="list-style-type: none"> a. 地図を使った指導
⑨対人関係の向上、情緒の安定を目指した指導	<ul style="list-style-type: none"> a. グループ学習（調理、ゲーム、合奏等） b. 遊戯療法 c. カウンセリング（体育的なゲームやおやつ作り等を取り入れる等）
⑩自発性・積極性の向上を目指した指導	<ul style="list-style-type: none"> a. 対戦型のゲームやスポーツを取り入れた指導
⑪基礎体力・協応動作の向上を目指した指導	<ul style="list-style-type: none"> a. 基礎的な運動をさせる指導（サーキット、なわとび） b. 水泳指導
⑫手先の巧緻性の向上、不器用さの改善を目指した指導	<ul style="list-style-type: none"> a. 調理、ぬいもの等の指導 b. 木工の指導 c. 折り紙の指導

型ではほとんどみられなかった。指導場所で見ると、学校での指導が学校以外の場所での指導に比べ若干多くみられた。

④ 「計算する」能力の習得を目指した指導

主に学業面の問題を主訴とする児童生徒を対象とした事例に多くみられ、指導形態としては個別指導がそのほとんどを占めていた。また何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導は「書く」能力の習得を目指した指導に次いで多く、18件みられた。指導場所で見ると、学校での指導が比較的高い割合でみられた。また明らかな傾向は得られなかったものの、非言語性LD及び重複非言語性LDを対象とした事例に多くみられることが予想された。

⑤ その他の算数能力の向上を目指した指導

「計算する」能力以外の算数的な能力を伸ばす指導方法をこの項目に分類した。この類型では主に学業面の問題を主訴とする児童生徒を対象とした事例が多くみられ、指導形態としては個別指導がそのほとんどを占めていた。また何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導はほとんどみられなかった。指導場所で見ると、学校での指導が比較的高い割合でみられた。

⑥ その他の基礎学力の向上を目指した指導

上記の能力以外の学力的な能力向上のための指導方法をこの項目に分類した。この類型に分類された指導方法は事例数が少なく、明らかな傾向を導き出すことは難しかった。またこの類型においては何らかの補償教育的なアプローチを取り入れた事例は1件もみられなかった。指導形態はすべて個別指導であった。

⑦ 「話す」能力の習得を目指した指導

主に行動面の問題を主訴とする児童生徒を対象とした事例に多くみられ、指導形態としては小集団指導が多くみられた。また何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導はほとんどみられなかった。指導場所で見ると学校での指導はほとんどみられず、教育研究所や大学研究室での指導が多い傾向がみられた。

⑧ 空間認知能力の向上を目指した指導

主に行動面の問題を主訴とする児童生徒を対象とした事例に多くみられ、指導形態としては小集団指導がその多くみられた。また何らかの補償教

育的アプローチを取り入れた指導はここではほとんどみられなかった。指導場所で見ると全事例に占める学校と学校以外の場所の割合はほぼ同じであった。また明らかな傾向は得られなかったものの、この類型の指導方法は非言語性LD及び重複非言語性LDを対象とした事例に多くみられることが予想された。この類型では、地図を持ってその場所を歩いてみることで実際の場所と地図上の空間が一致していることを認識させたり、家の周りの地図を作成することで方角などの空間認知能力を伸ばそうとするような指導方法等がみられたが、いずれも地図を用いた指導方法として分類できた。

⑨ 対人関係の向上、情緒の安定を目指した指導

主に行動面の問題を主訴とする児童生徒を対象とした事例に多くみられ、指導形態としては小集団指導がそのほとんどを占めていた。また何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導はここではほとんどみられなかった。指導場所で見ると、学校以外の場所での指導が9割以上を占めており、学校での指導はほとんどみられなかった。また明らかな傾向は得られなかったものの、この類型の指導方法は非言語性LD及び重複非言語性LDを対象とした事例に比較的多くみられることが予想された。

⑩ 自発性・積極性の向上を目指した指導

主に行動面の問題を主訴とする児童生徒を対象とした事例に多くみられ、指導形態としては小集団指導がそのほとんどを占めていた。また何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導はここではほとんどみられなかった。指導場所で見ると全事例に占める学校と学校以外の場所の割合はほぼ同じであった。この類型の下位分類としては対戦型のゲームやスポーツなどの中で自発性や積極性を高めていくような指導方法の1項目であった。

⑪ 基礎体力・協応動作の向上を目指した指導

この類型に分類される指導方法は、行動面の問題、学業面の問題、その両面の問題のいずれを主訴とする児童生徒に対しても行われており、その割合はほぼ同じであった。指導形態としては個別指導、小集団指導のいずれかがとられており、割合はほぼ同じであった。また何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導はここでは1件のみ

られなかった。指導場所でみると全事例に占める学校と学校以外の場所の割合はほぼ同じであった。

⑫ 手先の巧緻性の向上、不器用さの改善を目指した指導

この類型に分類される指導方法は、行動面の問題、学業面の問題、その両面の問題のいずれを主訴とする児童生徒に対しても行われており、その割合はほぼ同じであった。また知的な遅れのみられる児童生徒を対象とした事例が多くみられる傾向にあった。指導形態としては個別指導、小集団指導のいずれかがとられており、割合はほぼ同じであった。指導場所としては学校以外の場所が多い傾向がみられた。

3. まとめ

(1) 指導の現状について

現状においては小学生及び就学前児を対象とした指導事例が全体の9割以上を占めており中学生以上の生徒を対象とした指導事例はほとんどみられていない。しかし学習障害等の児童生徒にとって中学生以降の思春期の時期には学業面においても心理面・行動面においても多くのつまずきが予想される。中学生以上の学習障害児等に対しても何らかの援助や指導が必要であることは言うまでもなく、むしろ思春期の生徒に対する指導にはより様々な困難が伴うことも推測される。このような生徒に対する指導方法についてもより多くの実践的な研究がなされることが望まれる。

また対象児の知的水準ごとに指導方法との関係を比較したところほとんどの項目において明らかな質的差異は認められなかった。このことは心理検査の結果から知的な遅れがあると認められた児童生徒を対象とした指導の場合にも、知的な遅れのみられない児童生徒を対象とした指導の場合と同じような指導が行われているということを示しているといえる。本研究では文献の題目から学習障害及びこれに類似するような問題を呈している児童生徒を対象としている事例研究であることが判断できるものについて収集を行ったが、一般的な定義等を鑑みるとIQ69以下の児童生徒を対象とする場合には学習障害等の題目がつけられない場合が多く、そういった文献が本研究の収集の対象からもれていることは大いに考えられる。本研

究の結果ではIQ69以下の児童生徒を対象とした事例は1割にも満たなかったが、これは氷山の一角であり、実際には学習障害に類似した問題を呈している知的な遅れのみられる児童生徒は少なからず存在するのではないかと思われる。このような児童生徒に対しても同じような指導方法が適用できるのであれば積極的に対応していくべきであろう。

また対象児の主訴として主に行動面の問題をあげている児童生徒が学業面の問題をあげている児童生徒に比べて若干多くみられた。しかし学校現場においては行動面の問題を主な主訴とする児童生徒であっても学業面に対するアプローチが中心になっている事例が多くみられ、その結果伸ばそうとしている発達領域でみると社会性などの行動面の領域を伸ばそうとしている事例よりも基礎学力を伸ばそうとしている事例の方がむしろ多くみられた。学業面の問題の結果二次的な障害として行動面の問題が併発しているケースと行動面の問題の結果二次的に学業面の問題を併発しているケースでは指導方法がおのずと違ってくる事は当然のことであるが、現状では表面に表れている問題のみがクローズアップされている傾向がある。学習障害等の児童生徒の指導においては中心となっている問題が学業面の問題であるのか行動面の問題であるのか見極めることが極めて重要である。

また現状においては治療教育的アプローチでの指導が主流であり、補償教育的アプローチでの指導については学校現場においても研究分野においてもあまりスポットを当てられていない感がある。しかしどのような指導においても何らかの補償教育的アプローチを取り入れた指導を展開していく可能性は考えられ、対象児の全般的な発達を促すためにより多角的な視点から教育的アプローチの方法を検討する必要があるのではないかと思われる。

(2) 指導方法の類型について

指導方法を類型化することの意味としては次の2点が考えられる。1つは様々な場所で個々に行われている様々な実践を一定の視点から整理しカテゴライズすることで学習障害児等に対する指導

方法の現状が明らかになることであり、もうひとつはそれぞれの指導の目指すものを明確にし各カテゴリごとの特徴及び傾向を明らかにすることで今後学習障害児等を対象とした指導がなされる場合により細分化された適切な指導方法を選択できるようになることである。学習障害は能力の個人内差の障害である。障害されている能力やその程度及び他の障害されている能力との組み合わせなどにより学習障害等の状態像は実に様々である。このような児童生徒を目の前にした時に最も適切な指導方法を決定することは極めて重要でありまた同時に極めて困難なことでもある。既存の類型を参考にし対象となる児童生徒の発達を最大限促すことができるような指導を選択することは1つの有効な手だてとなりうるであろう。しかしもちろん参考とする指導方法の種類の傾向などはどのタイプの学習障害等の児童生徒にも必ずあてはまるというのではなく、指導の対象となる児童が対象事例の対象児と同じような問題を主訴としていても必ず同じ指導方法が有効であるわけではない。選択した指導方法の傾向などを参考にしながらより多角的な視点で指導プログラムを計画し、その上で柔軟なアプローチ方法で指導を展開していくことが今後の学習障害児等の指導に際して重要になってくると思われる。

(3) まとめ

本研究の成果は、学習障害及びこれに類似する児童生徒の個別指導事例に関する文献のデータベースを作成したこと、指導の現状を明らかにしたこと、指導方法を類型化したことの3点である。本研究で使用したデータベースは各項目にキーワードを入力することによって該当文献を検索することができ、実際に学習障害等の児童生徒の指導に携わる場合と同じような症例を検索し参考にすることを視野に入れて作成した。例えば、「小学3年生で、知的には境界線の児童に「書く」能力の習得を目指した指導をする」という場合には、「対象児の生活年齢」「対象児の知的水準」「指導教科」の3つの項目に該当する情報を入力すると同じような事例を検索できるようになっている。現状では実際に学習障害等の児童生徒を目の前にしてもどのように指導して良いかわからないという教師

の意見も多いが、こういったデータベースを活用することでこのような児童生徒により有効な指導が提供できると考える。

学習障害を「障害と呼ぶには軽すぎるが個性と呼ぶには重すぎる」という人がいる。障害と個性の狭間に埋もれ適切な教育的配慮を十分に受けていないこういった児童生徒のために本研究が少しでも役に立てば幸いである。

VIII. 参考文献

- 1) D. J. Johnson & H. R. Myclebust : 「学習能力の障害」 (株)日本文化科学社 1975
- 2) Wolfgang Brezinka : 「教育学から教育科学へ」 玉川大学出版部 1990
- 3) 上野一彦 他5名 : 「学習障害児の治療教育における指導類型のモデルの作成 — 心理能力のデータベース化による分析」, 安田生命社会事業団研究助成論文集 第25号— 1, 1989
- 4) 大城政之 : 「学習障害児の教育のあり方 — 学習障害の概念の整理とスクリーニング及び指導方法の研究 —」 沖縄県立教育センター研修報告集録, 1994
- 5) 緒方明子 : 「『教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究』の概要について」LD (学習障害) 研究と実践 第4巻2号, 1995
- 6) 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議 : 「学習障害児に対する指導について (報告)」, 1999
- 7) 北尾倫彦 他7名 : 「学習困難児の類型化に関する予備的研究」, 大坂教育大学紀要 第V部門 第41巻第1号, 1992
- 8) 国立特殊教育総合研究所 : 「教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究 (特別報告書)」, 1995
- 9) 須加野千明 : 「LDと思われる児童への学級担任の教育的対応に関する実態調査」 日本LD学会第三回大会発表論文集, 1994
- 10) 都築繁幸 : 「学習障害児の治療教育論に関する一考察 — 2層6領域 (案) に基づく指導

の実践から一」 信州大学教育学部紀要No.93,
1998

- 11) 服部美佳子・上野一彦：「LDの基本症状に関するWISC-Rによる類型からの考察」 発達障害研究, 第15巻 第4号, 1994
- 12) 室矢真弓：「わが国におけるLD研究の動向及び文献目録」 日本LD学会第3回大会発表論文集, 1994

謝 辞

かねてから、学習障害及びこれに類似するような子どもたちとの関わりの中で、彼等により具体的な援助が必要であることを痛感してきた。本研究はこのような子どもたちに対して何ができるのか考えたいという願いから始まり、多くの方に支えられてまとめることができた。学習障害に関する多くの知見と情報を惜しみなく教授して下さった日本LD学会の山岡修氏、いつも私を幸せな気持ちにしてくれた沖縄県LD児・者親の会「はばたき」の子どもたちに深く感謝の意を表したい。なお本論は同題目の平成12年度琉球大学修士論文をまとめなおしたものである。加筆・修正にあたっては友人の久高えりこ氏に多くのご協力を賜った。改めて深く感謝したい。