

読みにおける学習不振児の障害と
原因に関する臨床的研究

— 目 次 —

1. 研究の目的と意義	1
2 研究の立場	4
3. 研究の方法	7
3.1. 研究の場所および期間	7
3.2. 研究対象	7
3.2.1. 読みにおける学業不振児の意味	7
3.2.2. 本研究の対象児童	11
3.3. 診断方法の概観	13
4 診断の具体的な方法	15
4.1. 読みにおける障害	15
4.2. 生理的要因	21
4.2.1. 視覚器官	22
4.2.2. 聴覚器官	24
4.2.3. 言語器官	24
4.2.4. 筋肉共応	26
4.2.5. きき目・きき手	26
4.2.6. 健康	27
4.2.7. 大脳皮質の障害	27
4.2.8. 生育史的観点	28
4.3. 知能的要因	28
4.4. 性格的要因	29
4.5. 環境的要因	31
4.5.1. 家庭環境	31
4.5.2. 学校生活への適応状況	32
5 調査結果の事例的考察	37
6 調査結果の数的考察	48

6.1. 読みの障害	48
6.1.1. 読みの興味と経験	48
6.1.2. 文字・語に関する障害	59
6.1.3. 文章読解に関する障害	67
6.1.4. 読解の技術に関する障害	71
6.2. 生理的要因	79
6.2.1. 視覚器官	79
6.2.2. 聴覚器官	82
6.2.3. きき目・きき手	83
6.2.4. 健康	84
6.3. 知能的要因	85
6.4. 性格的要因	87
6.5. 家庭環境	89
7. 総括・提案	91
付記	94

1. 研究の目的と意義

この報告書では、読みの能力に障害をもつ子どもだけについて述べてあるが、元来、この研究は、一般に“聞く”“話す”“読む”“書く”など各種の言語能力に障害を示し、学業不振をひきおこしている子ども全般を対象としている。この研究の最大の目的は、現に存在する、このようなおくれた子どもについて、その障害をとりのぞき、これを正常にひきもどすことである。さらにこのような事例をつみかさねることによって、つぎの目的をもねらっている。

- 1) 言語能力に障害をもつ学業不振児の診断と治療の方法を明らかにする。
- 2) 言語指導の方法を組織づける。
- 3) 言語能力の発達の様相およびそれに影響をおよぼすと考えられる要因との関係を明らかにする。

目的1) はいわば、臨床心理学的観点といえよう。従来おこなわれた学業不振児の研究について、つぎの二点を指摘したい。

第一に、従来の学業不振児研究の多くは統計的な大数把握をめざしたものであった。(1) たとえば、読み誤りの類型、誤算の傾向などを統計的な方法でしらべることは、児童一般に通ずる傾向や規則性を知って、大づかみな指導の目安をたてることはできるが、現に目の前にいる読めない子ども、話せない子どもを治療する場合には、あまり役に立たないように思われる。学業不振は一つの症候であって、真の病気はもっと深く、その子どものパーソナリティー全体に関わっているからである。この研究では、臨床心理学的な立場にたって、子どもの全体的な生活行動のなかに、言語能力の障害とその原因をつきとめ、これを治療しようとした。

第二に、わが国のいわゆる教育診断・教育相談の現状についてみると、精神薄弱児やいわゆる問題児などにくらべて、学業不振児の取扱いには、不満足な感じをもつことがおおい。たとえば、文字を知らない子どもについて、環境を調整し、激励を与えることによって、彼が学習への不適応をおこした根本的な原因である劣等感をとりのぞき、自立性を高めるよう処置することは適当であ

ろうが、文字を知らないという事実に対しては、文字を覚えさせる指導技術がさらに必要になってくる。この研究では、学業不振児のパーソナリティーの全体のなかに、言語能力の障害がどのようなはたらきかたをしているかをとらえ、治療にあたっては、パーソナリティー全体を変える努力のなかに、言語指導固有の技術をどのようにもちいていったらよいかを確かめようとした。

目的2)は、いわば言語教育的観点といえよう。言語教育の現状について、その欠陥の一つとして、言語能力を高めるための指導法が技術化されていないということが指摘できる。話しかたの指導が重要だといわれる。しかし、それを各能力段階に即してどのように指導したらよいか。発育の障害に気づいても、その生理的基礎さえも知らない。読書レディネスを考慮せよという。しかし実際の国語教室で読書レディネスのととのっていない子どもを正確にとらえているだろうか。読書レディネスを高めるための指導をおこなっているだろうか。読解のための文法が重要だという。しかしこれをどのような学習活動に組み入れて、実際におこなったらいいのだろうか。すこしくどくなりすぎたが、要するに、言語指導の理念は与えられているが、その具体的な方法は明らかにされていない。よしんば明らかにされていても、教材が編成されていない。この研究では、言語能力に障害をもつ一人一人の子どもの治療をつみかさねることによって、より効率的な指導技術を組織づけ、教材を編成しようとしている。

目的3)は、いわば、言語心理学的観点といえる。言語能力の発達に関する研究は、言語心理学のなかでは大きな位置をしめている。言語能力の発達を問題にする場合には、まず、言語行為とは何かが問われなければならない。つぎに、それが、生理的・心理的・社会的な要因とどのように関係しあい、変化しあっていくかが追求される。このとき、言語能力に障害をもつものについて、その障害の性質と、各種の要因とを分析することは、きわめて有効であると思われる。たとえば「読み手の正しいありかたを明らかにする一つとして、読み手に困難を起させる要因を分析する」(2) ことがおこなわれる。この研究は、事例をつみかさねることによって、言語能力の発達とその要因との関係を追求することを意図している。

以上、この研究の目的とそれがどのような意義をもっているかについて述べ

た。しかし、このどれ一つをとりあげても大変な問題である。たとえば、言語発達に関して、波多野氏は「言語発達に関する記述は、言語心理学ではたいいていの本であつかうものだが、どの本でも面白くないのが常である。記述だけで、真の説明に到達していない故であろうか。または学問が未発達のためであろうか」(3) と指摘している。そのような困難を予想しながらも、あえて、この三つの目的にせまろうとした。もしこの三つのどれについても不満足な結果しか得られなかったとしても、この研究の最大の目的である、学業不振児を何名正常にひきもどせたかということにこの研究の意義を見出したい。

2. 研究の立場

第1章で、この研究の方法論的立場については、すでに、かなりふれているが、さらにまとめてみる。

1) 言語能力の障害は、言語行為におけるつまずきのあらわれとしてとらえられる。言語行為におけるつまずきは、人間の全体的な行為の一分節面として位置づけられねばならない。口をきかない子どもがいたとする。この口をきかないという障害が、実は彼をめぐる環境の破たんからおこった反抗であることがある。あるいは、情緒的未成熟による自立性の欠除、または、劣等感にもとづく逃避のあらわれであることもある。このように「不振や不正や欠陥は子どもの全人間的な行動である」(4) したがって、彼を正常にもどすためには、そのような事態をひきおこした真の原因が、彼の、どのような生理的・心理的・環境的・要因によるものであるかをさぐり、真の病根をつきとめねばならない。

2) この研究の最大の目的は、言語能力に障害をもつ子どもを、いかにして正常にひきもどすかということである。また、これらの言語能力の障害が、子どもの人間全体に関わっていることはすでにのべた。これらの点から、この研究では、臨床心理学における診断と治療の理論をもちいようとした。単に、言語能力の障害や原因を、それ自身として、一般的に調査し、統計的に処理してそれらを類型化しようとするものではない。

ただし、この報告書では、そのまとめかたに、この趣旨に必ずしも合致しないらみを感じている。これは第1章に述べた、目的1) 2) 3) のそれぞれを満足させようと苦慮したこと、私の研究がまだあまり進んでいないことの結果である。報告書の第2報以後になお改善していきたい。ただ、あげられた数字は、単に一ぺんの紙上調査によるものの統計的な処理結果ではなくて、ここに述べたような意図でおこなった事例のつかさねであることを了解されたい。この報告書の題目を「臨床的研究」とした所以である。

3) 臨床心理学における診断と治療の理論をもちいようとする場合に、戸川氏が指摘している「せなかあわせの理論」について検討する必要がある。

戸川氏の論評(6)による「せなかあわせの理論」とは

- 第一に 診断派と治療派との対立
- 第二に テスト派と理論派との対立
- 第三に 行動力学派と類型派との対立

である。

そして同氏は、教育相談においては、われわれ各自がどんな意見をもとうとも、それらの理論や見解のすべてを考慮にいれて、臨床相談をおこなわねばならないとしている。

また、宮城氏は、臨床心理学における「類型学的方法」と「力動的方法」とについて、どちらもともに欠くことのできぬものであって、どちらか一つのみ頼るのは正しい方法ではないとしている。(7)

これらの意見を基礎としながら、この研究の主題である言語能力に障害をもつ学業不振児という観点をいれて、わたしは、つぎのような方法をもちいた。

A 問題の整理と見通し

B 診断資料の収集

- a 第一次資料として、言語能力の障害に関する資料
- b 第二次資料として、原因に関する資料

(注) 診断派とは、まず既往をしらべ、現状をしらべ、原因をさぐり、そして治療すべしとするもの

治療派とは、既往の一切を知り、真の原因をつかむことは、現実には不可能である。問題はなおすことであり、それだけ考えればよいとするもの。

テスト派とは、診断は客観的でなければならない。それには標準化されたテストを使えばよい。妥当なるテストの組み合わせ、すなわちテストバッテリーが信頼されうる診断方法であるとするもの。

理論派とは、テストは資料の提供者であるにすぎない。まず人格理論を学び人格理論の基礎の上に諸種の所見やテスト結果を組みたてて診断すべきであるとするもの。

行動力学派とは、人間行動は環境との力動的關係になりつつものである、人間行動の理解に必要なことは、その人の諸特性とか、固定的な人格構造とかを知るのではなく、いいかえれば人格診断ではなく、行動の力学を知ることであるととするもの。

類型派とは人格の基本的な特性はその恒常性にある、しかもこの特性は、比較的少数の類型に分類される、医学的診断が疾患を病型に分類するように、人格診断は人格を人格類型に分類する手続きであるととするもの。

C 解 釈

D 処 置

C, Dはより深まつた意味で, Aの働きにかえり, また, 資料収集・解釈・処置と反復される。この意味で, 診断は指導の過程である。(8) まず診断があってその後に指導がはじまるのではなく, 指導の過程が同時に診断であり, 診断はそのまま指導であるともいえる。

そして, このA—B—C—Dへの過程のなかで, テスト・面接・組織的観察・医師による諸検査など各種の方法を, もっとも有効にもちいようとした。

3. 研究の方法

3.1. 研究の場所および期間

この研究の場所および期間については、つぎのように、進められた。

場 所	新潟市上所小学校
期 間	昭和28年 基礎研究ならびに研究の準備
	昭和29年 読みにおける学業不振児の診断
	昭和30年・31年 治療教室を開設し、読みにおける学業不振児の診断と治療指導

さらに、次年度には、話しかたに障害をもつ子どもをも対象にふくめ、研究領域をひろげるよう意図している。

このような研究には、追跡研究を欠くことができない。この点では、私の場合、いろいろの制約があって、じゅうぶんにおこなわれにくく、まだ研究は満足されるころまで進んではない。この報告書では、上にのべた研究のうちから、ひとまず読みにおける学業不振児の障害と原因についてだけまとめた。ふじゅうぶんの点は、第2報以後になお補っていくこととする。

3.2. 研究対象

3.2.1. 読みにおける学業不振児の意味

1) 学業不振児の意味

「学業不振児」という語は、まだ学術語にまで熟していない。そのため、いろいろの人がいろいろの考えかたをしている。それらの考えかたをみると、大体三つの立場にわけられるようである。

- 1 学年の目標とする学習基準に到達しないものを学業不振児とする。
- 2 知能にくらべ学業成績の劣るものを学業不振児とする。
- 3 知能にくらべて学業成績が劣り、しかも、学習基準に到達しないものを学業不振児とする。

第一の立場について、たとえば、青木氏は学業遅進児 (Retarded Child —

一般には学業不振児)を、学年の目標とする学習の到達基準に対して、いちじるしく進歩のおくれている児童、具体的には、学習成績のいちじるしくひくい児童と定義している。(9)

第二の立場については、品川氏の主張をあげることができよう。氏は知能と学業不振の関係をつぎの二つの種類に分類する。(10)

- 知能水準のひくさ、知能構造の不均衡など知能に直接関連する学業不振
- 知能と学業との不均衡としての学業不振

後者について、知能が最優で学業が中上、知能が優で学業が中、知能が中で学業が劣など、みなこれに相当するとして、学業が中上でも学業不振であるとのべている。さらに教科の不均衡も学業不振のなかに含め、知的要因以外の人格的要因からも問題にしなければならないとしている。

第一の立場から第二の立場にうつっていく考えかたの底にあるものは、つぎのように説明されよう。

学年水準に達しないという場合、学年水準とはなにかが問題にされねばならない。これは人為的に設定されたものであり、この程度にはできなければならないという、いわば、学習者の外側にある社会的要求である。子どもの能力や学習過程における個人差を考えれば、この種の基準はたてられなくなる。そこでこの基準を子どもの内部にもとめて、子どもが当然為しうる程度に達しないものを学業不振としようとする。この可能性を主として知能にもとめて、知能にくらべて学力の劣る子どもが問題とされるようになる。しかし、この考えをつきつめていくと、つぎの疑問にぶつかる。

- 知能が学習の可能性として考えられる程度は教科や学習内容によって差があるのではなからうか。
- 学業を規定する要因は知能だけではないのではないか。

そこで、子どもの人間全体からながめようとする立場がうまれてくる。これはいわば、原因論的な立場であって、この場合には、知的要因のほかに生理的要因・情緒的要因などが問題とされる。子どもの人間全体をとらえて、その子どもが妥当と思われる水準にまで学習成果を發展し得ないものを学業不振とする考えかたになる。これは、新しい学校組織に対してとられるもっとも進

歩的な態度といえるであろう。

さて、ここでわたしが問題にしているのは、第1章、第2章にのべたこの研究の立場から、どのような児童生徒を対象としたらよいかということである。そこで、治療教育ではどのような子どもをまずとらえるべきかという観点からわたしは、学業不振児の意味を第三の立場にたつ人々の考えかたにもとめた。

小見山氏は学業不振を

- (1) 一定の学力水準に達しないとき
- (2) 平均学力より比較的劣っているとき
- (3) 個人間に学力の不均衡があるとき

の三つに区別し⁽¹¹⁾ 後これを修正して「現在の情勢にふさわしい考えかた」として

- (1) 知能に比し、学力が劣っている場合
- (2) 全教科に学業不振がある場合
- (3) 特定の教科にだけ不振のみられる場合

をあげている。⁽¹²⁾ (1)について、知能程度は優秀と判定されながら、学力が優秀でない生徒は、字義通りにいえば、学業不振児の範疇にはいるが、これは問題であるとして「平均学力よりも劣っていることが学業不振の特性のひとつである」といっている。三木氏は「正常な知能（IQ90以上）をもちながら、標準化された学力検査で、1年以上の学習成績の遅滞を示すもの」と規定している。⁽¹³⁾ 橋本氏の考えかたもだいたいこれに近い。⁽¹⁴⁾

以上のように、考えをたどりながら、わたしは研究対象となる学業不振児をつぎのように規定した。

- (1) 平均学力よりかなりおくらしているその
- (2) その子どもの能力からみて、学習の可能性を残しており、適切な指導によって治療できると思われるもの。

はなはだしい知能的な欠陥や、治療のみこみのない生理的欠陥などをもつものは、特殊教育の対象となる。また学力が平均学力以上のものは、一応この研究からはずすことにした。

2) 読みにおける学業不振

以上の考えかたを、読みの場合にあてはめてみると、つぎのようになる。

この研究の対象となる児童は

- (1) 読みの力が平均学力よりかなりおくらしているもの
- (2) 読みの力がおくらしているが、その子どもの能力からみて、学習の可能性を残しており、適切な指導によって治療できると思われるものである。

ふつうに読みの力のおくれた子どもという場合に、つぎの二つのタイプにわけられている。

- (1) 知能の発達がおくらっていて、読みの力の劣っているもの
- (2) 読みの力が、知能水準相応に発達していないもの

Harris の分類で、reading retardation は(1)にあたり、reading difficulty または、reading disability は(2)にあたるものと思われる。(9) 阪本氏の分類で、読書遅滞は(1)、読書不振は(2)にあたる。(10) 大熊氏はこれら二つのタイプのほかに、第三のタイプとして

- (3) 読みの力の中で、たとえば、詳細を読みとる力、指示文を理解する能力など、特に読みの力を分析して考えたときに、他の読みの能力に比較して特に劣っている子ども

をあげている。(11) いわば、読みの能力の下位分節面に、アンバランスを示す子どもである。

この研究の対象をこれらの分類にあてはめてみると、読みの能力が平均よりおとるものうち(2)(3)の特徴をもつものがこれにあっている。さらに(1)の知能がおくれるという、そのおくれの程度が問題となる。Harris のいう reading retardation でも、知能も、読書能力も、かれの年令や学年の平均からくらべてひくいという意味であって、その遅滞の程度はさまざまである。わたしは、前項でものべたように、このうち精神薄弱児として特殊教育の対象とするほうが適切であるものを除き、知能的にいわゆるボーダーラインと呼ばれるものについてはとりあげていくことにする。

なお、つぎの点にも一応ふれておきたい。

一般に読みの治療教育を考える場合には、以上のほか、さらに読書の行動に

不適応な障害をもつものをひろく考えるべきであろう。たとえば、阪本氏は読みにおける問題点としてつぎのように分類している。(17)

A 読書困難

- (1) 読書遅滞
- (2) 読書不振

B 読書不適応

- (3) 読書偏向
- (4) 読書不安定
- (5) 読書早熟
- (6) 読書過多
- (6) 読書分裂

実際の、治療の場面では、読書困難と読書不適応とは、かさなっている場合がかなり多い。たとえば読書能力がひくくてマンガばかりみている子どもは、Aの観点からすれば、読書遅滞または読書不振であろうし、Bの観点からは読書偏向であろう。このように読書困難を問題にすると、関連的に読書不適応の問題がうかびあがってくるであろう。また、ある特定の子どもを治療する場合には、その子どもがどの類型にはいるかをきめることよりも、どのような障害の事実があるかということ、それがどのような原因にもとづくかという事実と判断がより重要である。

さて本研究の場合は、この分類によれば、読書困難を第一義的な問題とし、種々の不適応行動は、読書困難との関連において、その都度とりあげていくことにした。

3.2.2. 本研究の対象児童

この研究の対象児童として、上所小学校1年生より6年生までのうち、それぞれ学年ごとに一学級をえらび、そのなかで、読みにおける学業不振児として、前項にのべたような障害をあらわしているものをえらんだ。

そのえらび方はつぎの手順による。

- (1) 標準読書能力検査をおこなって、一人一人について

- ・読書力偏差値のひくいもの(45以下)
- ・下位分節面に欠陥のいちじるしく見られるもの

の二つの観点から検討する。

もちいた標準テストは、阪本氏・標準読書テスト（S. R. T）A号B号C号である。

(2) 知能検査をおこなって、読書力偏差値と比較する。

上所小学校では、すでに田中B式知能検査をおこなっていたので、その結果をそのままもちいた。ただし、まだ検査をやっていない学年、1年生、2年生については、まず、標準読書テストおよび(3)(4)から数名をえらび、WISCをおこなって最終的に決定した。

(3) 学習の記録

(4) 日常の観察

学級担任の教師がいままでにおこなってきた累積記録によって、読みの学業不振児と判定されるものを取りあげる。

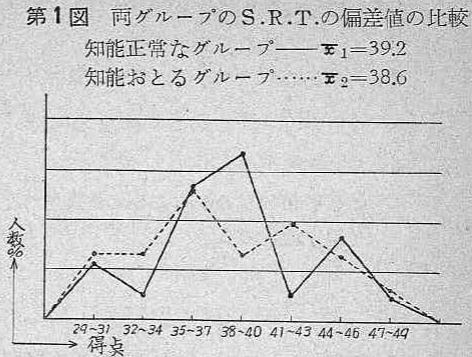
以上の手続きによって、研究対象を決定した。第1年度のものから現在にいたるまで新しくつけ加つたり、入れ替つたりしたが、この報告書では、それらうちの比較的資料のまんべんなくそろっているものだけについてまとめてある。それらの子どもは第1表のようになる。

第1表 対象児童一覧表

児童	S.R.T	WISC	児童	S.R.T	WISC	児童	S.R.T	WISC
1 ♂	39	102	13 ♂	37	83	25 ♂	48	121
2 ♂	29	119	14 ♂	38	93	26 ♂	36	108
3 ♂	44	84	15 ♀	34	102	27 ♂	37	105
4 ♀	39	99	16 ♀	欠	42	28 ♀	32	89
5 ♀	37	104	17 ♀	39	108	29 ♀	36	115
6 ♂	45	100	18 ♂	39	89	30 ♂	38	84
7 ♀	欠	114	19 ♀	43	69	31 ♂	47	84
8 ♀	46	112	20 ♀	37	96	32 ♂	35	80
9 ♀	35	70	21 ♀	44	94	33 ♀	37	79
10 ♀	45	77	22 ♂	43	94	34 ♀	42	73
11 ♀	30	78	23 ♂	34	39	35 ♀	41	85
12 ♂	39	119	24 ♂	40	92			

また、結果の考察で、しばしば知能正常なグループと知能劣るグループとに
 わけてその特徴を比較している。第1図 両グループのS.R.T.の偏差値の比較

この比較が成立すためには、
 この二つの群が、読書力ではそ
 う大きなちがいが無いことを確
 める必要がある。ここで両群の
 読書力の比較をしておく。第1
 図によれば、平均、分散の両面
 からみてそれほど大きな差はみ
 とめられない。比較は成立するとみてよいであろう。



3.3. 診断方法の概観

第2章で、この研究の立場についてのべながらつぎのことを明らかにした。
 この研究では、臨床心理学の理論と方法をもちい、事例研究をおこなった。
 この際、つぎの手続きをもちいる。

- A 問題の整理と見通し
- B 診断資料の収集
 - a 第一次資料として、言語能力の障害に関する資料
 - b 第二次資料として、原因に関する資料
- C 解 釈
- D 処 置

これらの内容をさらにつぎのようにこまかくする。

- A 問題の整理と見通し
 - 標準読書テスト、知能テストの結果と、担任教師の日常の観察や学習の記録にもとづく意見を総合して見通しをたてる。
- B 診断資料の収集
 - a 第一次資料として、言語能力の障害に関する資料
 - ここでは読みの障害が問題となる。読みの障害にはつぎのようなものが考えられる。

- ・ことばや文字に関する障害
- ・文の理解に関する障害
- ・読みの技術に関する障害
- ・読書の興味や習慣に関する障害

これらの障害を分析するためには

- ・読書能力テスト
- ・教科書読みものによる黙読調査、音読調査
- ・眼球運動の測定
- ・行動・作品の観察

などをもちいる。

b 第二次資料として、原因に関する資料

原因としてはつぎのものを調べる。

- ・生理的要因
- ・知能的要因
- ・性格的要因
- ・言語能力の他の技能による要因
- ・環境的要因

これらを明らかにするためには、臨床心理学における多様な技術が動員される。わたしがとった具体的な方法は第4章に述べる。

C 解 釈

以上の資料を総合して解釈する。この際、担任教師と意見を交換しながら、独善的な解釈におちいることをさけようとした。

D 処 置

担任教師のとるべき処置について意見を交換する。また、治療教室に入れて治療指導をおこなう。

4. 診断の具体的な方法

4.1. 読みにおける障害

1) 読みの障害の分析

読めない子どもといってもいろいろな段階がある。障害を分析的にみるだけでは、個々の障害はこまかくとらえられても、それがその子どもの全体的な人間像として、統一的にうかびあがりにくい場合がおおい。そこで、まず読めないことの程度を大づかみにおさえようとした。読みかた困難の段階をつぎのように分類する。

- 1 読もうとしない。
- 2 読もうとするが、まったく読めない。
- 3 読みの力がいちじるしく劣っている。
- 4 かなり読めるが、総じて読みの学習が不活潑である。
- 5 かなり読めるが、知能その他にくらべて劣っている。

実際の指導記録には、この段階にチェックして、そのわきにその子どもの特徴を文章でかきこむ。

読みの障害をつぎの観点から分類する。

- ・読みの興味と経験に関する障害
- ・文字や語いに関する障害
- ・読みの技能に関する障害
- ・読みの理解に関する障害
- ・読書生活における障害

それぞれについての詳細をあげ、さきに述べたものをつけくわえると、つぎのようになる。

I 読みかた困難の型

- 1 読もうとしない。
- 2 読もうとするが、まったく読めない。
- 3 読みの力がいちじるしく劣っている。
- 4 かなり読めるが、総じて読みの学習が不活潑である。

5 かなり読めるが、知能その他にくらべて劣っている。

II 読みの興味と経験に関する障害

6 読むことに対する興味がまったくない。

7 読みものの種類によっていちじるしくむらがある。

8 読む経験がとぼしい。

III 文字や語いに関する障害

9 知っている文字がすくない。

10 語いが貧弱である。

11 類似の文字語句の弁別ができない。

12 ことばとして知っていても、文字の読みができない。

13 文字の音声化はできても、語としての意味がわからない。

14 一語としてとらえることができない。

15 長い語句をとらえることができない。

16 語いの一般的な意味がわかっても、特定の文脈における適切な意味がわからない。

17 アクセントや発音の誤りが多い。

IV 読みの技能に関する障害

18 あともどり、くりかえし、いいなおしが多い。

19 ちがった語におきかえたり、他の語を挿入したりする。

20 文字、語いを、とばして読む。

21 行をあらためるとき、円滑にいかない。

22 句切りが適切でなく、符号を注意してみない。

23 読視野がせまい。

24 指でさしながら読む。

25 唇読、微音読をする。

26 一字一字ひろい読みをする。

27 読みがいちじるしくおそい。

V 読みの理解に関する障害

28 理解が不確実である。

29 理解がおそい。

- 30 読んだことの記憶再生ができない。
- 31 抽象的に考えることができず、推理ができない。
- 32 長文を読むことができない。
- 33 大意が読みとれない。
- 34 細部が読みとれない。
- 35 中心思想が読みとれない。
- 36 指示にしたがうことができない。

Ⅶ 読書生活における障害

書物の選択、図書館利用、目次索引の読みなど、しばらくこの研究からは第二義的なものとして処理する。

2) 障害の診断

障害の診断のために、わたしが実際にもちいた方法はつぎのものである。

- a 読書興味調査
- b 標準テスト
- c 音読調査
- d 学習の観察
- a 読書興味調査

つぎに示した用紙をもとにして、面接によりきいていく。必要のあるときはこの項目にかかわらず、被験者の意見をこまかくきいていく場合もある。

読 書 調 査

- (1) おとなの新聞をみているか。
毎日 (+) ときどき (○) ほとんどみない (-) どこをみるか〔
- (2) 小学生のための新聞をみているか。
毎日 (+) ときどき (○) ほとんどみない (-) どこをみるか〔
- (3) ラジオはきいているか。
毎日 (+) ときどき (○) ほとんどきかない (-) なにをきくか〔
- (4) 雑誌は読んでいるか。
毎日のように (+) ときどき (○) ほとんどみない (-) なにを読むか〔
- (5) 本を読むことはすきか。
すき (+) すきでもきらいでもない (○) きらい (-) なぜ^{すき}きらい

か〔 本を読むとき一ばんこまることはなにか〕

(6) 最近どんな本を読んだか。

おもしろくてまだあぼえているものは〔

(7) どんな本がすきか、読みたいか。

え本 昔話 まんが 童話(物語) 科学読物 歴史物語 伝記 旅行記 冒険探検物 少年少女小説 社会研究 文学 思想(宗教 哲学)

(8) つぎのお話を知っているか。何で知ったか。(え本 ○) (お話の本 +)

(きいた、映画などでみた -)

・イソップ ・あかぎん ・一寸法師 ・ジャックと豆の木 ・かくや姫
 ・アリババ物語(アラビヤナイト) ・白雪姫 ・安寿姫と厨子王丸
 ・イワンの馬鹿 ・ガリバー旅行記 ・青い鳥 ・小公子 ・善太と三平
 ・風の又三郎 ・家なき子 ・宝島 ・トムソーヤの冒険 ・リンカーン
 ・ナイチンゲール ・フアーブル昆虫記

(9) つぎのこのなかで一ばんすきなのはなにか +, 二, 三ばんめはなにか ○

読書 スポーツ 音楽 ラジオ 映画 絵をかく 工作 虫草の採集

	1	2	3	4	5	9	読書期	意識している困難	所	見
+										
○										
-										

b 標準テスト

標準テストはつぎのものもちいた。

(1) 阪本氏 標準読書テスト A号, B号, C号 牧書店

(2) 依田, 岡本, 佐藤, 村石氏 読書能力診断検査 同低学年用 金子書房

(3) 新潟県教育研究所編 文章読解力検査

c 音読法による調査

読みの技術的な面をしらべるためには、黙読における眼球運動を観察する方法などがもっとも望ましい。しかし、現状では不可能であるため、音読を手がかりとして、しらべようとした。この方法によってつぎの諸点をみようと意図した。

- ・読みの技能に関する障害を主としてみる。
- 18 あともどり、くりかえし、いいなおしが多い。
- 19 ちがった語におきかえたり他の語を挿入したりする。
- 20 文字語いをとばして読む。
- 21 行をあらためるときに円滑にいかない。
- 22 区切りが適切でなく符号に注意してみない。
- 26 ひろい読みをする。
- 27 読みがいちじるしくおそい。
- ・文字語いに関する障害中
- 17 アクセントや発音の誤りがおおい。

(イ) 方 法

一名ずつ音読させ、テープレコーダーにとる。そして、つぎの記号によって調査用紙に記入していく。

- 1 語句の誤発音 (訛音もふくむ) 単語の上に——線(単語を抹消) 右側に発音をかく。
- 2 置き換え おきかえられた単語の右に——線をひき、その右側におきかえた単語をかく。
- 3 他の語を挿入 挿入した個所にくをかいて挿入した語・音をかく。
- 4 くりかえし くりかえされた単語の右側に——線
- 5 ぬかし読み とばされた語・音を○でかこむ。
- 6 休止のながい部分 □をつける。
- 7 読めないで絶句 へをつける。
- 8 アクセントのまちがい まちがえた語、音に∨をつける。
- 9 改行のまちがい まちがえた行の右上に×をつける。
- 10 読点のまちがい 無視された読点を×で抹消する。

なおつぎの点に注意する。

- ・音読法による限界をじゅうぶん認識して解釈を慎重にする。
- ・比較するため上位者2名、中位者2名に実施する。
- ・理解テストを実施する。
- ・読みの時間を測定する。

(ロ) 材 料 の 選 定

つぎの観点から材料を選定した。

- 1 内容はできるだけやさしいものとする。(学年に応じて難易度はことなるから数種類必要)

- 2 内容は児童生徒の生活経験、読書経験に適合するものをえらぶ。
- 3 内容は読書領域の各方面にわたるようにひろい範囲のものをえらぶ。
- 4 特殊な語句（使用度の極端にすくないもの、難解なもの、特殊な術語、困難な固有名詞など）をふくまないものをえらぶ。
- 5 文字はできるだけやさしくする。
- 6 むずかしい言いまわしのない、文脈語法のやさしいもの。

このようにしてつぎの三つをえらんだ。

- ・おかあさんだいすき（岩波書店）一年後期より二年程度
- ・どうぶつとあそぶ子どもたち 松田トシ（小学館 小学一年生 10巻6号）
- ・みんなの世界（岩波書店）三・四年程度（二年後期も）

おかあさん だいすき

あるところに おとこの 子が いました。

きょうは おかあさんの たんじょうびです。そこで おとこの 子は かんがえました。「おたんじょうびの おいわいに なにを おかあさんに あげたらいいかなあ。」

こどもは おかあさんに あげるものを みつけに 出かけました。

「おはよう めんどりさん。」と こどもは いいました。

「おかあさんの たんじょうびに なにか あげるものは ないかしら。」

「こっ こっ こっ」と めんどりは いいました。

「それじゃ わたしが うみだての たまごを ひとつ あげましょう。」

「どうも ありがとう。」と こどもは いいました。

「でも たまごなら もう あるの。」

「それじゃ いっしょに なにか さがしに いきましょう。」

と めんどりは いいました。

どうぶつと あそぶ 子どもたち

とむは こうえんの どうぶつと とても なかよしです。きょうも がっこうから かえってくると ともだちの じむと ふたりで、こうえんに いきました。そして もつてきた ばんのくずを まきました。ところが ふしぎです。いつも よるこんで くる はとも りすも にげてしまいました。

「へんだねえ。じむ。」

ふたりは くびを かしげました。すると むこうから ことりの さわぐ こえが きこえて きました。みると 小さな 子どもが はくちょうやことり に いしを なげて います。ふたりは いそいで そこへ いきました。

「いしを なげては だめだよ。かわいそうだよ。」

こどもは いしを すてました。

しばらくすると、はとが おそるおそる ちかよって きました。りすも かわい
い しっぽを ふりながら でて きました。

「ね、かわいいだろう。りすを だっこしようよ。」

とむは とても たのしそうです。ことりは、うれしそうに さえずり、りすは
めを くりくりさせて よろこんで います。

三人は 夕がたまで たのしく あそびました。

みんな の 世界

もし あなたが 友だちをうちへよびたいと思って、その友だちが 千キロもさき
の遠いところにすんでいたら、そのとき あなたは どうしますか。はるばる 千
キロの道を あるいていってもかまいませんが、それより もっと ずっと かん
たんな方法があります。手紙をだせばいいわけですよ。手紙に切手をはって、ポスト
にいれさえすれば、それで いいのですよ。

けれども 手紙は もちろん 羽がはえて、じぶんで とんでいくわけではありま
せん。

あなたの 手紙が ちゃんと友だちの手にとどくのには、とても たくさんの方が
はたらいています。

まず ひとりの人が ポストから手紙をだして、ゆうびんきょくへ もっていきま
す。それを こんどは別の人が ところばんちをしらべて、あなたの 友だちのす
んでいる町へいく ふくろのなかへ 入れます。

それからまた別の人が そのふくろを 汽車や汽船や飛行機にのせて、別の
ゆうびんきょくへはこびます。するとまた 別の人が ふくろから あなたの
手紙をだして ゆうびんやさんにわたします。すると そのゆうびんやさんが、あ
なたの友だちの ところへ それをとどけてくれます。

こんなぐあいで、あなたの手から 友だちの手へ たった一本の手紙をはこぶため
に、たぶん 百人よりも もっと大ぜいの方がはたらいているでしょう。

4.2. 生理的要因

読めないことの原因として、生理的要因はきわめて重要である。しかもその
発見と処置には、特別な医学的知識技術を必要とするため、とかく見おとしが
ちであったり、避けようとしたりする。専門医との協力はもちろん必要である
が、それと同時に、われわれ教師も生理的要因についてある程度の知識をも

ち、異常の徴候を発見できるようにつとめることが大切であろう。そして、その上で、くわしい診断と治療を専門医にまかせるようにすることがよいと考える。

読みの障害をひきおこす生理的要因として、一般につきのものがいわれている。

視覚器官	きき手・きき目
聴覚器官	健　　康
言語器官	大脳皮質の障害
筋肉共応	

さらに、これらをもるときには、生育史的な観点がきわめて重要となる。

4.2.1. 視覚器官

読むことに対する視力の重要さは根本的である。読書力に関係する視覚器官の欠陥を問題にする際には、眼の疾患のほかにも、屈折および調節障害や眼精疲労などの機能異常が重要となる。また、眼の疾患のなかから、眼筋の障害を重要な観点としてとりあげ、検査項目の輪廓をつぎのようにえがいてみた。

機能異常

屈折および調節異常……近視・遠視・弱視・乱視・不同視

調節障害・両眼視機能異常

眼筋の異常……共働性斜視・潜伏斜視・眼筋麻痺・眼球共同運動障害

眼精疲労

視野のせまき

眼の疾患……各種急性・慢性疾患、外傷

これらの異常の徴候を発見するためにつぎのような観察項目をつくった。

外見の観察

- 1 眼から膿をだす
- 2 眼瞼に炎症をおこした腫物がある
- 3 赤いはれまぶたをしている
- 4 読書中、眼がうるむ
- 5 眼がビリビリしたり、ふるえたりする

- 6 片方の瞳孔が他方のものより大きくなっている
- 7 眼の白い部分が赤くなる
- 8 額にしわをよせたり眉根をしかめる
- 9 疲れたとき片眼が内方か外方にむく
- 10 片眼が上方か下方かに向き易くなる
- 11 両眼が上方か下方かに向き易くなる
- 12 午後になると眼がはれやすい

質問への反応

- 1 額やこみがみに苦痛を感じる
- 2 午後になると頭痛がする
- 3 自転車、汽車、自動車にのるとメマイを感じる
- 4 後頭部や首の痛みを感じる
- 5 黒板の字がはっきりみえない
- 6 書物の字がはっきりみえない
- 7 黒板の字や書物の字が二重に見える
- 8 とくに小さい字を見るときに字がはっきりみえなかったり目が痛くなる
- 9 映画のあとと読書のあとで頭がいたくなる
- 10 映画のあとと読書のあとで目がいたくなったり涙がでたりする
- 11 映画のあとと読書のあとで目まいがする
- 12 眼がくもる

つぎに、眼精疲労を測定する。視覚器官に障害があるときには、視覚にうったえる作業をおこなえば、かならず異常な疲労をとまなうであろう。また全身的な疲労も眼精疲労となってあらわれる。そこで、一定の読書作業を課し、その前後の疲労および疲労の回復度をはかることによって、異常の徴候発見ができないかと考えた。疲労度の測定にはフリッカー値を測定することにした。

使用した機機——最初、新潟大学医学部教授（当時）高木健太郎博士考案によるフリッカー値測定器

現在、労研式フリッカー値測定器

方法——作業前にまずフリッカー値を測定する。つぎに約1時間程度の読書作業をおこなう。この材料には、新潟県教育研究所編「文章読解力検査問題」を使用する。時間は50分。検査終了直後にフリッカー値を測定、その後10分たってから回復度を測定する。

以上二つの方法で、異常の徴候を判断し、専門医のところにおくってやる。なお、視力表による検査はおこなっているし、懐中電燈や立体鏡などをもち

いておこなう斜視の発見，両眼視機能検査なども，だんだんに技術を修得したいと思っている。

4.2.2. 聴 覚 器 官

ベツオルトは5000名の児童について調査し，その結果について「・児童の精神発達の程度は聴力減退の度に正比例する　・極度に聴力の減退したものは，正常な精神機能を有するものでも常に同級生の下位にある」といっており，また高越沢太郎氏は，調査結果にもとづいて中等症の難聴は学業成績を不良にする。といっており，豊田文一氏も難聴が学業成績を不良することについて，調査結果を報告している。(18)

難聴は知能の発育に深く関係し，また学業不振の原因となる。性格的にも孤独・臆病・消極的・鈍重あるいは注意の集中が困難であったり，不適応や劣等感を生じたりし，この性格が学業不振の原因となったりする。しかも乳幼児の聴力診断は困難であるため，4・5才頃まではほとんど放置され，また，小学校入学後も気づかれないで過ごされている場合がおおい。

聴覚器官については，難聴かどうかを調べるとともに，難聴をひきおこす原因となった，耳や鼻の疾病を検査する必要がある。

検査方法はつぎの手順による

・異常の徴候を発見するため，つぎの観察項目を設ける。

- 1 不注意，ぼんやりがないか
- 2 指示されて何回もききかえすことはないか
- 3 指示に対する反応がきわめておそかったり，とまどったり，まちがったりすることはないか
- 4 会話のときはよくわかるが，講義のときにいちじるしく理解がおそかったりぼんやりしていることはないか
- 5 講義をきくとき，耳に手をあてたり，頭をまわしたりすることはないか
- 6 音量が大きすぎたり弱すぎたり，調子が高すぎたり低くすぎたりして，ことばの調子の異常なことはないか

・オーディオメーターによる聴力測定をおこなう。

4.2.3. 言 語 器 官

イームは多くの研究調査を引例し，その結論としてつぎのようにまとめてい

るという。(2)に引用。

- (1) 言語中枢の障害, その連絡の障害は読書ならびに言語に困難をおこす。
- (2) 聴覚的連合および聴弁別の不適切は言語または読書の失敗をまねく。
- (3) 言語的欠陥と読書困難とは比例しておこる。
- (4) 言語困難に対する情維的反応は読書に影響をおよぼす。
- (5) 言語は言語的欠陥をもつ人には困難である。

言語器官の障害はいろいろなかたちで読みの不振に影響をおよぼしている。

言語器官の障害は、田口恒夫氏の分類をそのままちいる。それはつぎのものである。(19/24)

- (1) 調音の障害 ・省略 ・置換 ・歪み
- (2) 吃りとリズムの障害
- (3) 話し声の障害 ・高さ ・大きさ ・抑揚 ・質
- (4) 話しことばの発達のおくれ
- (5) 聴力障害に伴なうことばの障害
- (6) 口蓋破裂
- (7) 脳性麻痺
- (8) 失語症

障害の発見のために、つぎの項目について観察する。

- 1 意味をなさないことばしか話さない児童
- 2 ことばの調子が異常な児童
- 3 音声に故障のある児童
 音量が大きすぎたり弱すぎたり
 調子が高すぎたり低すぎたり
 年齢や性別から考えてあたりまえでない調子
 柔軟性がなかったり不自然であつたり
 音質上しゃがれていたり金切声だったり、鼻から抜けたり歯音的だったり、氣息音質だったり、金属的だったり、あるいは完全な音声喪失
- 4 ことばにわるいくせをもつ児童
 話しかたがはやすぎたり 一しょに単語をはなそうとしたり
 片言しかいえなかったり 幼児語をつかったり
 どもったりする

4.2.4. 筋肉共応

読みかた困難者の多くは筋肉共応がわるいといわれている。

筋肉共応で問題となるのはつぎのことがらであろう。

- (1) 全身的な不器用
- (2) 指先きの不器用
- (3) 眼と手の共応動作の困難

障害の発見のために、つぎの点から観察したり、テストしたりする。

- 1 不器用で体操がうまくできない、リズムミクな運動ができない
- 2 走りかた、歩きかた、跳びかた、物を投げる、階段ののぼりおりがへた
- 3 しばしば物をおとしたり、まぎちらしたりする
- 4 はさみ、クレヨン、鉛筆などの学習用具がうまくつかえない
- 5 文字、数字がしょうずにかけない
- 6 眼と手の器用さのテスト

4.2.5. きき目・きき手

きき目・きき手が読みかた困難におよぼす影響についてはいろいろな議論があり、まだ明確な結論には達していないようである。したがって現段階では、きき目・きき手をしらべることによって、読みかた困難の原因の診断に役立つことはすくないと思われる。この研究を通して、何らかの傾向がでてくるかどうかを一応しらべることにした。ただきき手については、左手きき、あるいは過去に左ききを右ききになおしたことなどが、情緒的な影響をおよぼしていることなどはあり得ることである。また読書困難児にはきき混合 (Mixed Dominance) がおおいともいわれている。²⁰ きき混合とは、右眼きき——左手きき——右足ききなどのように、眼や手足のききかたが混合しているものをいう。きき目テストはつぎのようにしておこなう。

- ・はがき大の厚紙に直径1.5センチ程度の穴をあける。
- ・正面の壁に小さな物体を書くか、または、かける。
- ・両眼を開いたままカードの穴を通して壁の対象物をみる。この位置にカードを固定する。
- ・カードを固定したまま左目をとじる。それで対象物がみえれば右目利きである。
- ・つぎに両目をあけついで右目をとじる。それで対象物がみえれば左目利きである。

きき手をしらべる方法にはつぎのようなものがある。

- (1) 摘みあげテスト (物をひろわせる。両手が用いられた場合は3回以上おこなって、頻度の多い方をきき手とする。)
- (2) 物投げテスト (ゴムまりをなげさせる。3回おこなう)
- (3) きき手テスト (プーンまたはハンで、皿から豆をひろわせる。紙をはさみできる。机をふく。ボールをうけとる。おはじき)
- (4) 書字テスト (氏名・住所をかかせる)
- (5) その他、児童、父兄に面接して、左ききがあつたかどうかをきく。

4.2.6. 健康

健康を問題にする場合には、つぎのような観点が必要であろう。

- (1) 身体的成熟度
- (2) 体質
- (3) 疾患

不健康の徴候としてはつぎのような点に注意する。

肥りすぎ、やせすぎ、青白い。おちつかない。つかれやすい。かぜをひきやすい。口で呼吸をする。姿勢がわるい。頭痛をうったえる。発汗。注意の集中ができな
い。気力がない。

学力との関連で、健康状態を問題にする場合には、つぎの点が重要である。

- ・身長、体重、栄養、体型、骨格、関節、筋肉、皮膚、粘膜、淋巴腺
- ・頭囲、頭型
- ・歯列、貧血、瞳孔、脳神経、自律神経、内分泌、脳下垂体、甲状腺、胸腺
- ・性腺
- ・体質判定
- ・寄生虫、疾病、呼吸器、消化器

以上のことについて、専門医の診断をうける。

4.2.7. 大脳皮質の障害

語盲・失語症・神経組織の障害などがある。特殊教育の分野に属する場合がおおく、また、もっぱら専門医の診断によることになる。

4.2.8. 生育史的観点

生理的要因をさぐる場合には、とくに、つぎのような生育史的な観点が必要である。

(1) 胎生期の状況

母の熱病、梅毒、外傷、憂悶、飲酒

(2) 出産の状況

早産か 難産か 子供が生れたときに父母はどう考えたか

(3) 幼児期

保育者 五官の機能開始 歯生 立ったのは 歩きはじめは 発語はいつか話のできるようになったのは 夜尿 母乳か人工栄養か 栄養状態はどうか離乳はいつか 生来発育はわるかったか 途中でわるくなったか 途中でよくなったか 幼児期の環境（恐怖、遊びの妨害、家庭の平和、溺愛、放任）痙攣をおこしたことがあるか どのような疾患にかかったか そのとき脳症をおこしたか その後身体発育は変わったか

4.3. 知能的要因

学業不振児における知能的要因はきわめて重要である。ことに、読みの学業不振児にとっては、知能は重要な要因となる。

臨床心理において知能をとりあつかう場合には、つぎの観点が必要であろう。

(1) 知能の高低や水準すなわち知能指数や知能偏差値を問題にするだけでなく、知能の構造を問題にしなければならない。(2)

橋本氏が、知能検査は目的によって選択的に用いるべきであるとして、読書不振児の診断の際には文字力を必要としない非言語式テストがよく、逆に、算数不振児の場合には算数的な問題をふくまないA式テストを使用するほうがよい。(14) といっているのも、知能構造をとらえることの必要さを側面からのべたものであろう。

(2) 新しい知能観では、知能は人格の一分節であると主張されている。(21)(22) 知能の水準や構造は人格全体のありかたによって、いちじるしく左右されるし、また、人格は知能によって影響をうけている。臨床心理においては、単に

知的因子をとらえるだけでなく、人格のゆがみとなっている知能的要因、あるいは、人格のゆがみによって抑制され、ゆがめられている知能をただしくとらえることが必要である。

(3) 知能を人格の一分節と考える場合、知能の後天的に形成される面をみのがすことができない。生理的な原因によって知能の発育が抑制されていたり、環境的な原因が強い影響をおよぼしていたりすることがしばしばある。とくに知能の構造はこれらの後天的な影響をうけることがおおい。臨床心理においては、知能を、その子ども全体の一分節として、いわば、個人的な、生理的情緒的な面や社会的な環境面などと相互関連的にとらえなければならない。

以上の観点からみてWISC知能診断検査を主としてもちいることにした。

さらに、知的側面については、WISCとともにつぎの面について、観察により大づかみにとらえようとした。

・記憶力 ・思考力 ・求知心 ・注意力 ・経験のひろさ

4.4. 性格的要因

ゲーツは、読書困難と情緒的不適応との関係について調査し

- ・読書困難が情緒的不適応の要因となったもの 25%
- ・情緒的不適応が読書困難の原因となったもの 75%

と数字をあげている。(2に引用) 読書困難と情緒的不適応とが、どちらが原因となり結果となっているかの判定はむずかしいところだが、両者がふかい関係をもって影響しあっていることはあきらかである。

性格異常の分類には、中脩三氏の原理をそのままもちいた。その理由はつぎの二点である。

(1) 単に症候をならべただけでは(たとえば、かんしゃく、泣虫、臆病など)たいいていの異常見は、これらの性格特徴をいくつも併有している場合がおおく、根本的な解決策を示してくれない。このため原因論的にとらえる必要を感じた。

(2) 性格異常には環境性のものと、先天性・体質性のものがある。治療の場合には先天性のものは、単に環境を調節することだけではなく、もっと医学

的な対策が講じられるべきものである。中氏の分類は、このような先天性のものを説明するに便利である。

もちいた分類はつぎのとおりである。(2)

- (1) 神経質傾向……はにかみ、内気、人の前でものがいえない、内弁慶、家庭では抑制なく両親に反抗するが外では全く無口である。それでいて内心には心配性、苦勞性で卑屈で劣等感をもち、教室で手をあげない、発言しない。
- (2) 情意系統の發育不全を伴うヒステリー傾向……気分の易変性を主徴候とし、倦きやすく、虚言癖があり、衝動的で、常に考えずに行動をおこし、わがままで利己的、自己主義一点ばかりで被暗示性の亢進を來たす、年令の長ずるにしたがい、情意の發育は促進され、正常人と変らない性格となる可能性のつよいもの。

[情意系統の發育不全を伴わないもの。]

- (3) 過敏性異常傾向……敏感で人の心を見抜く、年令に比し大人らしく風変わりで瑣情、頑固、内気で人づきがわるく、あまり物をいわない。才能は鋭く、人の意表にでて天才のひらめきがあり、文學的で本ばかり読んでいる。ときに憤怒し残忍性もあり、平気で大胆なことをする。子供らしき愛らし、さがなく、性格的に矛盾があり全く気心をくむことができない。神経質とよくにているが恥しさ劣等感がなく、遠慮がなく、抑制がないところちがっている。
- (4) 執着性異常傾向……外向的で人づきはよく、あっさりしている。爽快と沈鬱と無口との交代性があり、よくしゃべり世話好き、出しゃべり、無遠慮の時期とその反対の沈鬱無口で外出をきらい、内に閉じこもるような時期とが交代的にくる。これらのいわゆる循環性気質のうち特に病的と考えられているのは感情がいったん興奮すると容易に鎮まらない。物事をやり始めるとあきらむことを知らず熱中する性格である。
- (5) てんかん性異常傾向……落ち着きがない、いらいらする、ときに爆発的に興奮する。そのときは夢中になって怒り、全く常識を失ったように見える。潔癖であり、きれい好きで頑固で自分の主張をまげない。喧嘩口論をよくやり、常にむつつり屋である。幼時、引きつけがあり、特に熱病をするとすぐ癇癇をおこす。夜尿、夢中言語、夢中遊行の傾向がある。

診断の方法としてはつぎのものをもちいた。

- 教師との話合
- 父兄との面接
- 本人との面接、および行動観察
- ロールシヤツハ検査その他心理検査
- 脳波測定

4.5. 環境的要因

4.5.1 家庭環境

学力不振は、子どもの人格全体に関係していることはすでにのべた。人格を問題にする場合には、人格形成の主要な場面として、家庭環境はきわめて重要な役割をはたしている。

家庭環境をしらべるためには、つぎのことがらが重要である。

- (1) 家庭生活の基盤、歴史
- (2) 家庭内の人間関係
- (3) 家庭の文化度
- (4) 家庭の教育的関心

わたしが、実際にもちいた家庭環境調査の内容は、つぎのとおりである。対象となる児童の問題点に応じて、これらのうち、あるものはさらに詳細となり、あるものは簡略となるのはいうまでもない。

(1) 家庭生活の基盤・歴史

- ・所在地の環境……商店街、住宅街、工場街、娯楽街、都市近郊の性格、農地、山地、海岸
- ・家族・同居人……年令、性別、続柄、教育程度、職業
- ・住居……自宅、借家、間借、アパート、官舎、社宅、部屋数
- ・経済状態……くらしの程度、生活を支える収入と資産
- ・震災、火災、風水害、戦災などの被害や外地からの引きあげの有無
- ・転住の有無
- ・遺伝
- ・父母死亡の有無
- ・子どもが両親からはなれてくれたことがあるか、何時ごろ、その期間

(2) 家庭の人間関係

- ・雰囲気……近所とのつきあい 冷いかなごやかか ほがらかで活気があるか 整頓 子どもの叱りかた けんか
- ・子どもは家庭生活に対して……たのしみを感じている 退屈している じゃまものあつかい じにされていると感じている
- やりたいことがやれない 家の人が世話をしすぎる まったく世話されない ている 自分だけがきらわれていると思っている 不満をもっている 家の

手伝いのために欠席することが多い

- ・兄弟間のけんかが多い

(3) 家庭の文化度

- ・施設…水道 ガス 電話 ミシン ラジオ 蓄音器 入浴設備 写真器
ピアノ 新聞雑誌図書の状態
- ・子供のための設備…子ども部屋 ミット・グローブ ラケット スキー用具
バスケットのボール バレーのボール 工作道具 油絵道具 スベリ台
ブランコ 鉄棒 子ども用自転車 空気銃 写真器 双眼鏡 望遠鏡
楽器(ピアノ ヴァイオリン マンドリン ギター シロホン ハーモニカ 笛 その他)
- ・行事…誕生祝い 礼拝 ひな祭り 武者人形 こいのぼり クリスマス
- ・両親の文化的関心…
 - ・趣味(運動 碁 将棋 茶 生花 音楽 謡曲 映画 読書 登山 魚釣り 園芸)
 - ・教会、お宮、お寺などにおまわりするか
 - ・講演会、講習会、成人学級に出席するか

(4) 家庭の教育的関心

- ・子供に対する関心 子供の将来および現在についての関心の程度、希望
おやつ小遣、遊び道具、学用品、図書雑誌のあたえかた
子どもの叱りかた、服装兄弟による差別
学習に心配するか、宿題を手伝うか
- ・教育に対する関心 PTAに出席するか
教師に対する希望意見

4.5.2. 学校生活への適応状況

学業不振児の環境としては、家庭環境について、学校環境が問題となる。この面では、とくに学校生活への適応のしかたについて、注意してしらべることにした。つぎの点をとくにみる。

- ・転入学の有無とその影響
- ・欠席状況とその影響
- ・学習への努力
- ・学校生活への適応状況

いままでに述べた診断結果を記録するために、つぎの用式の記録票をもちいた。

読みかた困難児指導記録

氏名 _____ 男・女 学校名 _____ 市 _____ 郡 _____ 村 _____ 中 小 学 校 _____ 年

生年月日 昭和 _____ 年 _____ 月 _____ 日 生 現住所 _____ 市 _____ 郡 _____ 町 _____ 村 _____ 保護者 _____

I 学 習 成 績

国 語		(小) 社 会	算 数	理 科	音 楽	図 工	家 庭	体 育	自 由 研 究				
聞 く	話 す	読 む	書 く	(中) 社 会	数 学	理 科	音 楽	図 工	体 育	家 庭	職 業	外 国 語	自 由 活 動 他

II 読 書 力 標 準 検 査 の 成 績

標準検査の名称	実施年月日	成 績	所 見

III 読 みの 障 害

	読 み の 障 害	評 語	所 見 (その後の変化もふくめる)
I 読みかた困難の型	1 読もうとしない 2 読もうとするがまったく読めない 3 読みの力がいちじるしく劣っている 4 かなり読めるが、総じて読みの学習が不活発である 5 かなり読めるが、知能その他にくらべて劣っている		
II 読みの興味と経験	6 読むことに対する興味がまったくない 7 読みものの種類によっていちじるしくむらがある 8 読むことの経験がとぼしい		
III 文字語に関する障害	9 知っている文字がすくない 10 語いが貧弱である 11 類似の文字語いの弁別ができない 12 ことばとして知っていても文字の読みができない 13 文字の音声化はできても語いとしての意味がわからない 14 一語としてとらえることができない 15 長い語や句をとらえることができない		

	16 語いの一般的な意味がわかってても特定の文脈における適切な意味がわからない 17 アクセントや発音の誤りが多い	
Ⅳ 読みの技能に関する障害	18 あともどり、くりかえし、いいなおしが多い 19 ちがった語におきかえたり、他の語を挿入したりする 20 文字語いをとばして読む 21 行をあらためるとき円滑にいかない 22 句切りが適切でなく、符号を注意してみない 23 読視野がせまい 24 指でさしながら読む 25 唇読、微音読をする 26 一字一字ひろい読みをする 27 読みがいちじるしくおそい	
Ⅴ 読みの理解に関する障害	28 理解が不確実である 29 理解がおそい 30 読んだことの記憶再生ができない 31 論理的抽象的に考えることができず推理ができない 32 長文を読むことができない 33 大意がとれない 34 細部の関係がとれない 35 中心思想がとれない 36 指示にしたがうことができない	
Ⅵ 読書生活における障害、その他の特記事項		

I 生理的要因

1.1 視覚器官	欠陥の徴候	1.3 言語器官	機能の異常	
	機能の異常		特定の疾患	
	特定の眼疾	1.4 筋肉共応		
1.2 聴覚器官	欠陥の徴候	1.5 大きさ目手		
	機能の異常	1.6 身体的成熟		
	特定の耳炎	健 体 質		
		康 特定の疾患		
		1.7 大脳障害		

Ⅱ 知能的要因
知能検査

W I S C 年 月 日	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20																				1. Q
	1	一般的知識																			言語性
	2	一般的理解																			動作性
	3	算数問題																			全検査
	4	類似問題																			(所見)
	5	単語問題																			
	6	(数唱問題)																			
	7	絵画完成																			
	8	絵画配列																			
	9	積木模様																			
	10	組合せ問題																			
	11	符号問題																			
	12	(迷路問題)																			
その 他の テスト	(名称)	年月日	(成績)	(所見)																	

観察所見

<ul style="list-style-type: none"> ・記憶力 ・思考力 ・求知心 ・注意力 ・経験のひろさ

Ⅲ 性格的要因
性格検査

(名称)	年月日	(成績)	(所見)

性格行動にみられる特徴

--	--

Ⅳ 他の言語技能による要因

標準検査

(名称)	(実施日)	(成績)	(所見)
------	-------	------	------

聞く力			
話す力			
書く力			

Ⅴ 環境的要因

家庭環境

標準検査

(名称)	(実施日)	(結果および所見)
------	-------	-----------

家庭生活の基盤歴史	
人間関係	
文化度	
教育的関心	

Ⅵ 学校生活

転入学の有無 _____

欠席状況 _____

学習への努力 _____

適応状況 _____

その他 _____

5. 調査結果の事例的考察

事例1 聴力障害のつよい子ども

21♀ 4年生

1. 読みの障害

(1) 読みに対する興味・経験

読みに対する興味・経験はまったくない。読書調査によれば、家庭で書物を読むこともないし、買ってもらうこともない。今までに読んで記憶にのこっているものもないし、本も読みたいとも思わない。本を読むことについては、はっきり「おもしろくないからきらいだ。」といいきっている。この子の興味関心の対象は主として図画工作である。学習成績は、理科、図工、体育が○段階、他はすべておとる。

(2) 読解力

標準テストの成績はつぎのとおりである。

新潟県教育研究所編文章読解力テスト 偏差値 30 - 2段階 S.R.T. 偏差値 44 中の下と劣とのさかい目になる。S.R.T.の下位検査では、速読+1 読解-1 読字-1 単語-3 正確度-2

学習の観察その他を含めて総合判定すると

- (イ) 語い力はきわめて劣る。
- (ロ) 文字力の障害がかなり大きい。
- (ハ) 黙読における読解は、速さはかなりはやいが、着実に文字をおって内容を理解する読みではなく、正確度はいちじるしく劣る。

(3) 読解の技術

- (イ) 音読では、つぎの読み誤りがめだつ。
 - ・発音の誤り
 - ・語のおきかえ
 - ・かってに他の語を挿入する
 - ・ぬかし読み
 - ・アクセントの誤り
- (ロ) この結果から、この子どもの読みの特徴は、
 - ・発音・アクセントの誤り
 - ・着実に文字をおって正確に読むことをせず、文字認知、語い認知が不正確でおそい。
 - ・したがって、音読では速度もおそく、内容把握も不確実である。

2. 生理的條件

生理的には、つぎの二つの悪条件をもっている。

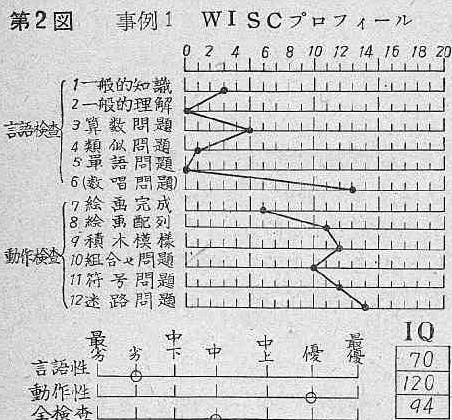
- (イ) 伝音系難聴 左右とも中等度
- (ロ) 単純性オツエナー 萎縮性鼻炎

ふつうに話しかけた程度では、内容がわからなくてポカンと相手の顔をみていて、指

示どおりに行動することができない。担任教師は、今まで精薄級の子ともと考えていた。また、音声の高低・強弱が調節できず、話のしかたも異常である。

3. 知 能

WISC知能診断検査では、第2図のような結果になる。



田中B式テストでは、偏差値50。第2図の結果からわかるように、抽象的な言語的表象の分野に作用する知能がきわめてひくく、具体的な運動、感覚面に関する知能はすぐれている。この結果は田中B式の偏差値が普通であることとも一致する。(田中B式は集団検査であるため、この子どもの難聴その他の悪条件が実際よりは偏差値をひくめているであろう。)

一般的知識、一般的理解、類似問題、単語問題が○点にちかいは、生

活経験のせい、したがって知識が乏しく、生活場面に適応する判断力にもかけ、言語を通じての論理的思考に乏しいことをあらわす。数唱問題のみがよいが、生活体験や社会的背景を荷った言語を媒介としないときには、記憶力もあり、注意集中度や安定度は高いことを意味している。動作的検査で、絵画完成がおとっているが、これは生活経験の不足や、観察態度が訓練されていないことをあらわしていると思われる。

4. 性 格

行動に活気がなく孤独である。仕事はおそく、根気がたりない。しかし一度理解すれば作業は正確である。

学習中、注意散漫。人のいうことを気にし、また思いこむとなかなか剛情なところがあるという。

5. 家 庭

農家、くらしの程度は中。父は死亡し、母と兄弟5人、兄嫁の8人家族、本人は末子家庭での問題点はつぎの2点であろう。

- (i) 兄が2人喧嘩であること。
- (ii) 教育的関心がすくないこと。

6. 言語障害の原因の考察

21才の言語障害は、主として難聴にもとづくものであろう。しかし、これは、遺伝的要素が濃厚である。

幼児より耳のふさがっていた子ども——しかし家庭でもとくにそれと気づかれず、学校でも精神薄弱児と誤認され、聴力欠損およびそれからくる各種の問題について、何

ら、教育的配慮や対策を講じられなかった子ども。

219はとくに動作性ではすぐれた知能を示しているだけにいたい。

この子どもはまず、聴力障害を補う工夫と、言語経験をひろげるための処置が必要となる。

事例2 健康障害とそれともなう過保護のためおくれた子ども

68 2年生

1. 読みの障害

(1) 読みの興味、経験

読みの興味、経験はきわめてすくない。え本などもあまりみていないし、みたものもおぼえていない。それでも「あかずきん」など、著名なものは、え本でみて知っている。この子どものやりたいことは、虫あつめや、草あつめ、音楽である。またスポーツをやりたいといっている。書物のぎらいなわけについては「漢字がわからないから」と文字障害をつよくうったえている。

(2) 読解力

S・R・Tでは偏差値45、中の下の段階となる。

下位検査では、単語0、文0、節-1、文字-1

学習の観察その他を総合して、つぎのことがいえる。

(イ) 文字障害がきわめて大きい。

(ロ) 語い力はかなりある。

(ハ) 簡単なセンテンスの理解はよいが、複雑なパラグラフ読解力はおとる。

(ニ) 読みの速度には、おおきな障害はみとめられないが、一般に長文の理解が不確実である。

(3) 読解の技術

(イ) 音読による調査では「くりかえし」「おきかえ」の誤りが多い。

(ロ) 「くりかえし」の誤りでは、一目読みの語がややすくないといえそうである。

(ハ) 「おきかえ」では、文字を一つ一つおっついていかないで、前の文脈から自分で勝手な語をつくりだして読む。しかし、でたらめな語ではなく文脈にあっていて意味もおとる。

(ニ) 唇読をする。

2. 生理的條件

(1) 視覚器官

赤い、はれまぶたをしていて、乗りものになると目まいを感じたり、映画・読書のあとで目がいたくなる、小さい字をみると目がいたくなるなど、障害の徴候はかなり顕著である。疲労度もかなりみられる。けれども専門医のくわしい検査を欠いているので、はっきりしたことはいえない。

(2) 慢性鼻炎

(3) 健康

要養護・心臓がよわく、学習がすこしなくなると、汗をかき、はげしい疲労をあらわす。家へかえると疲れたとってねてばかりいる。遠足には、母がつきそってきて、背負ったりする。

3. 知能・性格

WISC知能診断検査の結果は、第3図のとおりである。



言語性106、動作性93で、アンバランスがおおきい。(差が10以上のものは問題)このことは、6才が運動機能にかけ、行動的な生活能力の面で障害をもっていることを示している。親の過保護にもとづく消極的性格、神経質のためのものである。とくに絵画完成、符号問題、迷路問題がひくいことは、注意散漫、生活経験や安定感・決断力の不足、偏見、固執性などの性格的な面をうかがうことができる。言語性は比較的よいが、

それでも単語問題や教唱問題がややひくいのは、物の見方、感じかたの因執性・注意散漫や安定感の欠除をみることができよう。6才は、一年生るとき、2学期まではほとんど口をひらかなかつた。二年生になってから健康もやや回復した。家では、6才になる弟をいじめ、母に叱られると反抗して、はむかっていく。家庭では乱暴をするのに学校ではおとなしい。このような事実からも、劣等感にもとづく、安定感の欠除を察することができる。またスポーツがやりたいというのも、自分の身体の障害からの劣等感をうかがうことができる。

4. 家庭環境

- (1) 父母、本人、弟(6才)の4人家族。生活程度、中
- (2) 幼時より身体虚弱のため、甘やかされ保護されすぎた。一方ではすぐ下に弟がいるため、兄さんらしくすることを要求された。ことに最近では、身体も回復してきたのでこの要求がつよくなった。こういう矛盾した育てかたに6才は当惑し、また弟に敵意を感じ、母にも反抗する。母は、手におえない子どもと感じ、乱暴をしない、すなおな子どもにするためにあせっている。
- (3) 服装などあまりかまわない方ではあるが、学用品などは充分に買って与える。一年生ときは、本人の身体を心配して、母がしばしば学校にでかけていたが、二年生になってからはほとんどでないようになった。

5. 読書障害の原因の考察

6♂の読書障害の原因としては、まず、入学時の学習への適応に失敗したことが考えられる。6♂がことに文字に大きなつまずきを示していることから、この間の事情を推察することができる。学習への不適応は、つぎの二つによってひきおこされた。一つは生理的な条件による不適応であり、他は性格によるものである。

この子どもに対する処置としては

- (イ) 生理的な条件を改善すること。
- (ロ) 母の育てかたを改め、母と子の間に存在する葛藤をとりのぞき、本人の劣等感および不安定感を解消して、年齢に相応した自主性と社会性をもたせること。
- (ハ) 読みの障害に対しては
 - ・読書への興味関心をたかめ
 - ・文字障害をとりのぞき
 - ・一目読みの語をふやし
 - ・長文の読解になれさせるなどのことが考えられる。

事例3 知能のおくれのため読めない子ども

24♂ 4年生

1. 読みの障害

(1) 読みに対する興味・経験

読みに対する興味・経験はまったくない。ときどきまんがをみる程度である。ラジオは子供向けの連続放送劇を毎日きいているのであるが、書物は読もうとしない。その理由について本人は字が読めないからといている。

(2) 読解力

S・R・Tによる偏差値は40、下位検査では、速読-1、読解-3、読字-1、単語-1、正確度-2

学習の観察その他から総合判定すると

- (イ) 文字力はきわめてひくい。
- (ロ) 語い力はひくい。
- (ハ) 文章読解力はきわめてひくく、速度もおそく、とくに不確実である。
- (ニ) 音読不能

2. 生理的條件

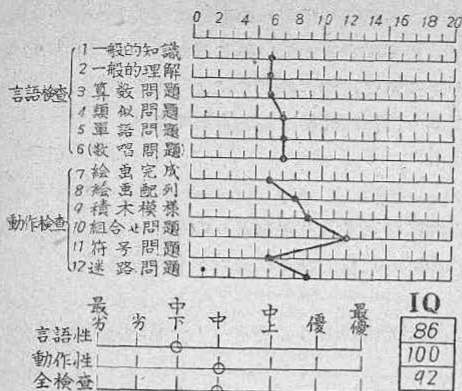
- (1) 慢性鼻炎
- (2) 幼時脳膜炎をわずらった。

3. 知能・性格

WISC知能診断検査では、第4図のような結果になる。

これによれば、言語性86、動作性100、全検査92となり、言語性と動作性とアンバランスがおおきい。言語性がとくに劣り、一般に知識経験乏しく、論理的な思考力に

第4図 事例3 WISCプロフィール



欠ける。動作性では、絵画完成・符号問題がとくにわるい。これは生活経験のせまことや、知覚・弁別力の乏しさをあらわしている。また、注意散漫で観察態度もおとり安定感にかける。また友だちのものをみるとほしがり、学級文庫の本などは一度に数さつとって人にわたさない。習字の紙などをねだって、くれないとなぐる、などの行動がみられる。情意発達の未熟と考えるべきであろう。父母ともに働きにでていて、本人はまっ

たく放任されている。そのために愛情慾求もつよいようである。学校では給食当番・掃除などよくはたらき、教師の手伝いをするをよるこぶ。

動作はにぶく無口で、友人はすくなく、知能のおくれたもの同志であそんでいる。

4. 家庭環境

- (1) 父母ともはたらきにでていて日中はいない。兄弟3人、本人は2番目。くらしの程度は中の下。
- (2) 家ではまったく放任されている。本人は家庭生活にたいくつしている。また両親がいつもいないことに不満を感じている。
- (3) 文化度はひくい。

5. 読書障害の原因の考察

幼時脳膜炎をわずらい、また家庭環境の悪条件もあって、知能、とくに言語性の発達がいちじるしく阻害されている。このような言語性のおくれた子どもが、抽象教科、とくに読みの学習でじょうぶな成績をおさめることができないのは当然である。しかも248は、家庭でもまったく放任されており、本人も情意の成熟度がひくく、成績がわるいことを苦にもせず、学習に成功しようとする積極的な努力がない。

この子どもに対する処置としては、学校環境をととのえ、両親にも注意して、本人の知的欲求をうながすよう、よい刺激をあたえることが必要である。そして生活経験をひろげることから、始めなければならない。

事例4 性格のため学習に適應できずおくれた子ども

5♀ 1年生

1. 読みの障害

- (1) 読みに対する興味・経験

読みに対してはかなり高い興味をもっている。5歳の興味の対象は、読書、絵をかくこと、ラジオを聞くことであって、一人でやれる仕事に限られている。読書が好きな理由も「お兄ちゃんと遊んでいると、すぐいじわるするから一人で本をみる」ということである。読書のときいちばんこまることは「お兄ちゃんが本をとる」ことである。つまり正常な知的欲求のあらわれとしての読書ではなく、人間関係の葛藤からくる抑圧された欲求不満にもとづく、一種の逃避的な行動である。読みの対象となる書物は、え本・まんが、とくにまんがが主となっている。

読みに対する興味が高いわりに、読書経験は内容が貧弱である。

(2) 読書レディネス

読書レディネスはととのっていない。S・R・T読書レディネス診断テストで、偏差値37である。きわめておとる。とくにめだつことは

- ・経験の範囲がせまい
- ・眼球運動がわるい
- ・文字障害がある
- ・記憶結合はすぐれている
- ・眼球運動では、確実に誤りはすくないが、作業がきわめておそいことがとくに注目される。

(3) 読 解 力

(イ) 語いの範囲がせまい

(ロ) 文字障害がつよい

(ハ) 文字を読解する力は比較的よい、ただし速度はきわめておそい。

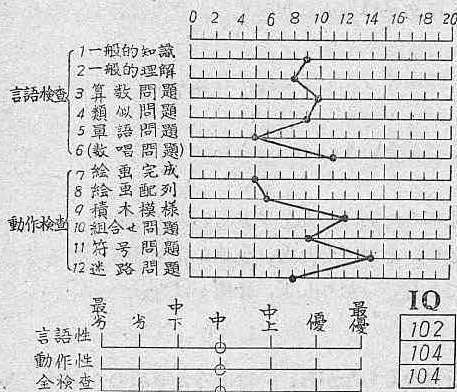
(4) 読 解 の 技 術

ひろい読みで、一字一字ゆっくり読んでいく。微音読・一目読みの語がすくなく読視野がせまい。したがって読みの速度はおそい。

2. 知 能 ・ 性 格

WISCの結果は、第5図のようになる。

第5図 事例4 WISCプロフィール



言語性102、動作性104、全検査104知能は正常である。しかし下位検査をみるといろいろな問題をふくんでいるようである。言語検査では単語問題がわるい。これは、読解力で語いの力の乏しいのに対応する。またこの子の物の見方感じかたの幼稚さ、表現能力のひくさが感じられる。

動作検査では、各下位検査の不均衡がめだっている。これは情緒の不安定感と関係があるろう。

絵画完成では注意散漫・生活経験の不足・観察態度の未熟などがみ

られ、安定感の欠除が感じられる。絵画配列では、社会性の未成熟・生活経験の不足がみられる。

担任教師の観察では、学習態度は注意散慢で根気がない。指名をされても答えようとしない。

遊びの時間には、いつも一人で鉄棒やお手玉で遊んでいる。友人はない。

これから、5♀の知能と性格のアウトラインをえがくと

知能面では、知能は正常ではあるが

・観察態度未熟 ・表現能力幼稚 ・生活経験の不足 ・社会性の未成熟

性格面では ・安定感の欠除 ・抑圧された欲求不満にもとづく自閉性と神経質傾向 ・注意散慢で反応がにぶい。

3. 家庭環境

7人家族、父母、兄2人、妹1人、弟1人。父は高専卒、母は高小卒。

最近東北の某市より転居したばかり。

5♀の家庭の問題点とおもわれるところをあげると

(1) 家庭生活の基礎・歴史

- (イ) 兄弟がおおく、年令的にも接近している。(9才・7才・6才・4才・3才) 本人はまん中。
- (ロ) 母はやや異常。近所つきあいはまったくしようとしない。着物の着方などもだらしく、学校へ来るときでも着くずれた着方をしている。教師の話聞きこらせず、話しても、反応なく何を考えているのかわからない。
- (ハ) 東北の某市より転居したが、ことばのちがいがはなはだしく、とくに発音は訛があって、本人はこれを苦にしている。

(2) 人間関係

- (イ) 近所つきあいはまったくない。
- (ロ) 家庭の雰囲気はだらしがなく、整頓された感じがない。
- (ハ) 兄弟間のけんかが多い。とくに次兄は本人に対して、かなりはげしい乱暴をする。
- (ニ) 本人は家庭生活に対して、いつもやりたいことがやれないという不満をもっている。
- (ホ) 母は口やかましく子どもにこごとをいう。

(3) 教育的関心

- (イ) 父は関心をもっているが、仕事のためほとんど子どもをみてやれない。
- (ロ) 母は関心がない。しまりがなく、そだてかたも、小遣いなどは多すぎるほどやってみたり、またがみがみこごとをいったりして、矛盾がはなはだしい。

4. 読書障害の原因の考察

5♀は可能性としては、かなりの能力をもちながら、いはいろな原因のために、その能力がじゅうぶん発揮されないでいる。その原因のもっとも大きなものは、自閉的な神

経質傾向である。この性格は家庭環境における複雑な原因がもたらしたものであるが、この性格に加えてことばのちがいを苦にしている結果、5♀は学習中まったく答えようとせず、またしばしばぼんやりしている。このような場合には、低学年ではもっとも端的に文字障害として、あらわれてくる。つぎに生活経験の不足があげられる。5♀は両親からは教育的には放任されている。また兄がいるが、5♀の場合にはいじめ役としてのほたらきが大きく、5♀を知的に向上させてくれている。この生活経験の不足は語いの範囲のせまさとなってあらわれ、その他内容の理解の上にも大きな影響をもっていると思われる。

5♀は、心的葛藤と争うことに、もっとも大きなエネルギーをつかっている。知的な発育に応じて、新経験を獲得し知的欲求を満たそうとする意欲や喜びを知らない。

5♀に対する対策としては

- ・自信をもたせること
- ・この自信を通じて表現能力を獲得させること
- ・心的葛藤をときほぐして、学習に集中できるようにすること
- ・知的な刺激や友人との集団行動によって生活経験をひろげ、新経験獲得の喜びを得させること

などが必要であろう。読書力向上の直接的な対策として、一目読みの語をふやすことおよびゆがんだ読書興味を正常なものに高めることから始めるのがよいと思う。

事例5 不良な家庭環境のため読めなくなった子ども

22♂ 4年生

1. 読みの障害

(1) 読みに対する興味・経験

22♂は読書に対してまったく興味をもっていない。日常ほとんど書物を読もうとしない。時にみることはあっても、まんがだけである。この子の興味はスポーツ。つぎにしいてあげれば工作・ラジオである。新聞は毎日みるが、スポーツ欄だけ。ラジオももっぱらスポーツだよりや野球・角力の放送である。書物のぎらいな理由については「字がわからない」と答えている。しかしもっと根本的には、この子は抽象的な思考を必要とするものが苦手で、知的な欲求をもっていないからであろう。読書の経験もとばしい。

(2) 読解力

S・R・Tによれば、偏差値43、下位検査では、速読+3、読解-1、読字-1、単語-2、正確度-1である。

このS・R・Tの結果および学習の観察、その他テストを通じて総合判定すれば

(イ) 語いの範囲がきわめてせまい。

(ロ) 文字力とばしい。音読では、文字が読めなくて、しばしば絶句する。しかし漢字の読みはそれでもよい方で、書字力はきわめて劣る。誤字ばかりの乱暴な字をかく。

(ハ) 文章読解力では、読みの速度はかなりはやいが、不確実である。文字障害が大

きいので、漢字まじりの文ではとくに不確実、ひらがな文や文字のやさしい文はかなり読める。

S・R・Tで速度+3となっているが、これはでたらめの応答がかなりあるので割引かなければならない。

(3) 読解の技術

(イ) 「ぬかし読み」や「おきかえ」がおおい。忠実に文字を一つ一つおっていかないで、語や字をとばしたり、意味や発音の似ている他の語におきかえて読んだりする。しかしその割合に理解度はたかい。

(ロ) 文字障害があり、漢字のところでは絶句することがおおい。

2. 生理的條件

汎副鼻洞炎+

3. 知能・性格

WISCの結果は第5図のとおりである。



言語性88、動作性101、全検査94である。言語性はおとり、動作性は中である。その差は13あり、このアンバランスには注意しなければならない。228は具体的な運動・感覚面の知能は正常であり、抽象的な言語的表象に関係する面ではおとっている。このことは、さききのべた興味の対象——スポーツ、工作をこのみ、読書をきらう傾向と一致する。言語検査では、とくに、類似問題・単語問題・数唱問題がおとっているが、これか

ら論理的な思考力の欠除、観察態度の粗雑さ、注意集中度の低さ、情緒的な不安定性を察することができる。

動作検査では、絵画完成・積木模様・符号問題がおとる。注意散漫・生活経験の不足・観察態度の未熟がうかがわれる。またせっかちでなげやりな気質、情緒的な不安定性・偏見・固執性などが察せられる。

228は、盗癖がある。それを見つげられても、あっさり白状し、けろっとしており、罪の意識がない。また気みじかで、ちょっとした事にも逆上して乱暴をする。担任教師の言によれば、かっとするとなをせしでかすかわからないこわさがある。脳波を測定したが、脳波所見には異常がない。

情意発達の未成熟に原因するものであろうか。

4. 家庭環境

家庭環境については、つぎの点が問題となろう。

- (イ) 家族構成は、父母および5人兄弟、本人は4番目、現在長女は東京にでている。
- (ロ) 住居は、8畳一間の小屋、この中に6人が生活している。
- (ハ) 本人が2才の時、満洲より引揚げ。
- (ニ) きわめて貧困。
- (ホ) 父は酒乱の傾向あり。また子どもについては、まったく放任。22才が盗みをはたらいた時でも父は平気で、むしろ、暗にそそのかすような態度もみられる。
- (ヘ) 長女は勤先で金をごまかし、それが見つかって失職し、東京へでていったという。
- (ト) 文化度はきわめてひくい。
- (チ) 両親の教育的な関心はまったくくない。

5. 読書障害の原因の考察

- (イ) 貧困、文化度のひくい生活環境、両親の放任などの不良な家庭環境および生理的な悪条件のため、言語性の知能の発達が阻害されている。このような子どもは、抽象教科により成績を得ることはむずかしい。
- (ロ) 家庭環境からよい刺激を得ることがなく、言語性知能がおくれていることから、知的経験に対する欲求がまったくない。抽象教科について、積極的・主体的に学習しようとする意欲にかけている。
- (ハ) 家庭環境が主となってひきおこした性格傾向のうち、安定感の欠除、注意散漫、せっかちでなげやりな気質、偏見、固執性などのため、読みの学習に成果をあげることはできない。

22才に対する対策としては、集団生活における個人のありかたを自覚させること、生活経験をひろげ、知的欲求をたかめること、安定感を持たせ注意集中度を高めること、自由で綿密な観察態度をやしなない、論理性を得させること。読書力向上の直接的な対策としては、語いをひろげ、漢字を正確に理解し、読みへの興味を正常にすることから始められねばならない。

6. 調査結果の数的考察

6.1. 読みの障害

6.1.1. 読みの興味と経験

読書調査用紙に対する反応を、問いの項目ごとに見ていくと、つぎのような傾向がみられる。ただし、比較資料として、2年生から6年生までについて、

第2表

学年	A 群	B 群
1	6	0
2	6	4
3	7	3
4	6	4
5	4	4
6	6	4
合計	35 (29)	19

担任教師がえらんだ学級の上位群より2名、中位群より2名、計4名(3年のみ資料不備のため3名)のものについて、その反応をあわせて考察する。学業不振児群をA群上中位者群をB群とする。B群は1年生を欠いているため、A群についても、1年生をのぞく数を表中に()書きにした。両群の人数は第2表のとおりである。また、第3表~第10表まで、表AはA群の反応、表BはB群の反応を示している。

(1) おとなの新聞をみているか。

反応は第3表A、Bのとおりである。

第3表 A

学 年	毎日みる	ときどき	みない
1	1	3	2
2		1	4
3	1	5	1
4	2	1	4
5	1	2	1
6		4	2
計	数	5(4)	16(13)
	%	14.3(18.8)	46.7(44.8)

第3表 B

学 年	毎日みる	ときどき	みない
1			
2		3	1
3		3	
4	1	3	
5	2	2	
6	4		
計	数	7	1
	%	38.8	5.8

学業不振児群は、上中位者群にくらべて新聞をみているものはすくない。しかし、14%のものは毎日みているし、半数近くのものとはときどきみる。この場合、紙面のどこをみるかがおおきな問題であるが、この点では、両群は、はっきりに質的な差異をあらわしている。

学業不振児では、ほとんど全部が、まんが、その他わずかのものが写真、スポーツ欄、市民版とこたえている。上中位者群では、まんががもっともおおいが、スポーツ欄、ニュース、絵物語とこたえているものが、低学年からすでにあり、高学年になるとほとんどがスポーツ、社会面、小説、絵物語、大体みな目をとすなどこたえている。学業不振児には、おとなの新聞は、ほとんど新聞としての機能をはたしていないといえるだろう。ただし、二人ほどの者はニュース、市民版などにも目をとおしていた。このことは見おとされてはならない。

(2) 小学生のための新聞はみているか。

反応は第4表A、Bのとおりである。

ここでも、学業不振児は、上中位者群にくらべて、みているものはすくない。

第4表 A

学 年	毎日みる	ときどき	みない
1	1	1	4
2		2	3
3		2	3
4			6
5	1	3	
6		3	3
計	数	2 (1)	11 (10)
	%	5.7 (3.4)	31.4 (34.5)
			54.3 (51.7)

第4表 B

学 年	毎日みる	ときどき	みない
1			
2		3	1
3		3	
4	1	1	2
5	1	3	
6	1	3	
計	数	3	13
	%	15.8	68.4
			15.8

内容をみると、学業不振児群では、まんが、お話、写真、作文、ニュース、詩、読みやすいところなどが、きれぎれにあがっていて、大体みんなみるとこたえたものは2名であった。上中位群では、まんが、作文、お話、写真、ニュ

ース、詩、俳句、図画などの順であがっているが、全部みるとこたえた者がおおく、4年生以上は、大体全部に目をとおしているようである。

ここでもつぎの二点がいわれる。

学業不振児は、小学生新聞をあまりみていない。みる場合には、読みやすいところだけを読みながして、小学生新聞としての機能をじゅうぶんにはたさせてはいない。

学業不振児のなかにも、少数ではあるが、よく読んでいるものもある。

(8) ラジオをきいているか。

反応は第5表A、Bのとおりである。

学業不振児の半数近くのもの、毎日きいている。両群の差は新聞の場合ほどにはあらわれていない。これは第10表とも照応される。

第5表 A

学 年	毎日きく	ときどき	きかない
1	5	1	
2	1		4
3	3	4	
4	4	2	1
5	2	2	
6	2	4	
計	数	17(12)	5(5)
	%	48.6(41.4)	14.3(17.2)

第5表 B

学 年	毎日きく	ときどき	きかない
1			
2		2	2
3	1	2	
4	3	1	
5	3	1	
6	4		
計	数	11	2
	%	57.9	10.5

内容は、三つの歌、子供むけ連続放送劇、ニュース、スポーツ、子供新聞など、両群にそれぞれあらわれている。学業不振児群ではこの他に、万才、落語浪曲、歌謡曲がわずかにあり、上中位者群では、ニュースがかなりおおく、大人むけ連続放送劇、学校放送などがある。質的には、やや差があるといえるようである。

(4) 雑誌は読んでいるか。

反応は第6表A、Bのとおりである。

学業不振児群は、大多数が雑誌をときどきみる程度で、5分の1のものはほ

第6表 A

学 年	毎日みる	ときどき	みない
1		5	1
2		2	3
3	1	6	
4		4	3
5	1	4	
6	1	4	1
計	数	3 (3)	25(20)
	%	8.6(10.3)	71.4(69.0)
			22.9(24.1)

第6表 B

学 年	毎日みる	ときどき	みない
1			
2		4	
3	1	1	1
4	1	3	
5	4		
6	3	1	
計	数	9	9
	%	47.4	47.4
			5.3

とんどみてない。総じて、上中位者群にくらべるとはるかに少ない。

読みものの内容をみると、学業不振児群では、小学校〇年生・〇年の友・少女・少女ブック・おもしろブック・まんが王があがっている。このうち「まんが王」は上中位者群にはあげられなかったものである。上中位者群ではこれらの他に、〇年の学習・少年・少年ブック・少年画報・少年クラブ・少女クラブ・野球少年・中学生があがっている。また、小学〇年生を読むものが、学業不振児よりはるかに多い。不振児群は上中位者群にくらべ、書物の種類もすくなく学習の要素のすくないものを選んでいといえよう。また、不振児ではまんががもっとも主となり、童話がこれにつき、低学年では「みるだけで読まない」「絵でおもしろいとところだけ読む」とこたえているものもある。上中位者群では、まんがもおおく読まれているが、それが主になっていることはない。学習・童話・小説・伝記・写真などとひろく読まれている。

(5) 本を読むことはすきか。

反応は第7表A、Bのとおりである。

上中位者群は74%ものが「すき」とこたえ、26%のものが「すきでもきらいでもない」とこたえている。「きらい」とこたえたものはまったくない。これにくらべて、学業不振児群では「すき」というものが37%、きらいなものが26%もある。学業不振児は上中位者群にくらべて読書を好むものはすくなく、きらいなものが多い。しかし、なお37%のものが読書に興味をもつとこたえて

いることは注意しなければならない。

なぜ、学業不振児群は、読書がきらいなのか、また、彼等は読書にどのような困難を感じているかをみると、そのもっともおおい理由は「字がわからぬ」ということである。63%のものがそういつている。つぎに「内容がわからない」「すぐあきる」「おもしろくない」などがわずかにあがっている。これにくらべて、上中位者群で意識している困難は「字がわからぬ」だけで、19%の

第7表 A

学 年	す き	すぎでも きらいで もない	きらい
1	3	2	1
2	2		3
3	5	2	
4	2	1	4
5		3	1
6	1	5	
計	数	13(10)	9 (8)
	%	37.1(34.5)	25.7(27.6)

第7表 B

学 年	す き	すぎでも きらいで もない	きらい
1			
2	4		
5	2	1	
4	1	3	
5	4		
6	3	1	
計	数	14	5
	%	73.7	26.3

ものがこれをうったえている。なお、注意しなければならないのは、本を読むときこまることとして、学業不振児があげたり「兄が本をとる」「妹がじゃまをする」「用をいいつけられる」など、読書環境についてのうったえが、かなりおおいことである。「母が本をとる、母がうるさくって本が読めない」というこたえからは「うちの子どもはできないから勉強させなくては」と思っている母の姿がうかがえて胸がいたむ。

(6) どんな本がすきか、読みたいか。

反応は第8表A、Bのとおりである。

学業不振児群では、まんが、え本、童話に集中している。上中位者群では、童話、ぼう険探てい物、少年少女小説、伝記の順になる。ことに高学年になると、まんが、え本などがなくなって、質的に高い読物に順調に移行しているのにくらべ、学業不振児群では、この移行が順調におこなわれていない。

第8表 A

学 年	まん が	え本	昔話	童話	科学 読物	歴史 物語	伝記	旅行 記	ほ う 探 てい	険 物	少年 少女 小説	社会 研究	文学	思想
1		6	1	6										
2	3	2	3	3										
3	1		1	5										
4	1	1		1			1	1						
5	2			1					1					
6		4		2							1			
計	数	7(7)	13(7)	5(4)	18(12)			1(1)	1(1)	1(1)	1(1)			
	%	20.0 (24.1)	37.1 (24.1)	14.3 (13.8)	51.4 (41.3)			2.9 (3.4)	2.9 (3.4)	2.9(3.4)	2.9 (3.4)			

第8表 B

学 年	まん が	え本	昔話	童話	科学 読物	歴史 物語	伝記	旅行 記	ほ う 探 てい	険 物	少年 少女 小説	社会 研究	文学	思想
1														
2	1	1	2	2										
3			1	2										
4	1			2				1	2					
5				3			1		1	2				
6						2	3	1	4	3			1	
計	数	2	1	3	9		2	4	2	7	5		1	
	%	10.5	5.3	15.8	47.4		10.5	21.1	10.5	36.8	26.3		5.3	

(7) つぎのお話を知っているか——著名な読みもの20について。

反応は第9表A, Bの通りである。

これによってみると、20の著名な読みものの内容について、知っているものは、学業不振児群では、平均6.5冊である。その内、物語として読んで覚えているものは、約2冊、え本として読んだものは2冊である。上中位群では、平均13冊の読みものを知っている。そしてよんだのは7冊、え本でみたものは3冊である。ことに高学年では、物語として読んでいるものがおいにくらべて学業不振児群はきわめてすくない。学業不振児の読書経験についてつぎのこと

第9表 A

書名	学年											
	1			2			3			4		
	+	○	-	+	○	-	+	○	-	+	○	-
イソップ			6							1		
あかずきん	2	1		2			1	4	1	1	1	1
一寸法師	3	1		2			2	1	2	1	1	
ジャックと豆の木	1						2	1		1	1	
かぐや姫	1	3			4		4	2	4			
アリババ物語		3	1	1			1	4				3
白雪姫		1	1	1			4	1	1	1	1	1
安寿姫と罇子王丸		4		1	1			5				1
イワンのぼか												2
ガリバー旅行記				2			1	1	1			
青い鳥							1					
小公子				1			1					
善太と三平								1				
風の又三郎							1	1				
家なき子							1					
宝島				1			2			1		
トムソーヤの冒険								1				
リンカーン							4		2	1		
ナイチンゲール			1	1			1		1			
フェアブル昆虫記												
合計	7	19	3	12	5	1	29	19	13	6	10	
平均	0.2	0.54	0.09 (0.1)	0.34 (0.41)	0.14 (0.17)	0.03 (0.03)	0.83 (1.00)	0.54 (0.66)	0.37 (0.45)	0.17 (0.21)	0.29 (0.34)	

5			6			段 階 別 計						總 計	
+	○	-	+	○	-	+ (%)		○ (%)		- (%)		數	%
2			1	1		4 (4)	11.4 (13.8)	1 (1)	2.9 (3.4)	6 (0)	17.1 (0)	11 (5)	31.4 (17.2)
3		1	2	2		7 (7)	20.0 (24.1)	11 (9)	31.4 (31.0)	4 (3)	11.4 (10.3)	22 (19)	54.3 (65.5)
2	2			4	2	4 (4)	11.4 (13.8)	14 (11)	40.0 (37.9)	5 (4)	14.3 (13.8)	23 (19)	65.7 (65.5)
3		1	2	1	2	5 (5)	14.3 (17.2)	5 (4)	14.3 (13.8)	5 (5)	14.3 (17.2)	15 (14)	42.9 (48.3)
3			1	2	3	8 (8)	22.9 (27.0)	7 (6)	28.0 (20.7)	12 (9)	34.3 (31.0)	27 (23)	77.1 (79.3)
3		1	2		4	6 (6)	17.1 (20.7)	2 (2)	5.7 (6.9)	15 (12)	42.9 (41.4)	23 (20)	65.7 (69.0)
			4		4	2 (2)	5.7 (6.9)	7 (7)	20.0 (24.1)	11 (10)	31.4 (34.5)	20 (15)	57.1 (65.5)
			4		3			1 (1)	2.9 (3.4)	18 (14)	51.4 (48.3)	19 (15)	54.3 (51.7)
2			1		1	3 (3)	8.6 (10.3)			3 (3)	8.6 (10.3)	6 (6)	17.1 (20.7)
4			2	2	1	7 (7)	20.0 (24.1)	5 (5)	14.3 (17.2)	2 (2)	5.7 (6.9)	14 (14)	40.0 (48.3)
								1 (1)	2.9 (3.4)			1 (1)	2.9 (3.4)
1			2	1	1	3 (3)	8.6 (10.3)	3 (3)	8.6 (10.3)	1 (1)	2.9 (3.4)	7 (7)	20.0 (24.1)
										1 (1)	2.9 (3.4)	1 (1)	2.9 (3.4)
			1			1 (1)	2.9 (3.4)	1 (1)	2.9 (3.4)	1 (1)	2.9 (3.4)	3 (3)	8.6 (10.3)
2			1	1	2	3 (3)	8.6 (10.3)	2 (2)	5.7 (6.9)	2 (2)	5.7 (6.9)	7 (7)	20.0 (24.1)
1		1		1	1	1 (1)	2.9 (3.4)	5 (5)	14.3 (17.2)	2 (2)	5.7 (6.9)	8 (8)	22.9 (27.6)
1	1				1	1 (1)	2.9 (3.4)	1 (1)	2.9 (3.4)	2 (2)	5.7 (6.9)	4 (4)	11.4 (13.8)
1			3		1	6 (6)	17.1 (20.7)	5 (5)	14.3 (17.2)	1 (1)	2.9 (3.4)	12 (12)	34.3 (41.4)
			4		1	6 (6)	17.1 (20.7)	2 (2)	5.7 (6.9)	1 (1)	2.9 (3.4)	9 (9)	25.7 (31.0)
28	3	12	22	16	27	67 (67)		73 (66)		92 (73)		232 (206)	
0.8 (0.97)	0.09 (0.1)	0.34 (0.41)	0.63 (0.76)	0.46 (0.55)	0.77 (0.93)	1.91 (2.31)		2.09 (2.28)		2.63 (2.52)		6.63 (7.10)	

第9表 B

書 名	学 年			2			3			4		
	段 階			+	○	-	+	○	-	+	○	-
	+	○	-	+	○	-	+	○	-	+	○	-
イソップ					2		1	1		2	2	
あかずきん				1	2	1	1		2	1		1
一寸法師					3	1		2			3	1
ジャックと豆の木				1		1		2	1	2	1	
かぐや姫					1	3		3		1	1	1
アリババ物語				1	3				3	3		1
白雪姫					2			1	1			2
安寿姫と厨子王丸					1			1	2			2
イワンのばか				1				1	2	3		
ガリバー旅行記					2	1		1		2		2
青い鳥					1							1
小公子				1	1		1	1			1	1
善太と三平												
風の又三郎												
家なき子				1	1	1		2		3	1	
宝島					1						1	
トムソーヤの冒険									2	2		
リンカーン					1		1	2		2	2	
ナイチンゲール					1			1			2	
フーブル昆虫記												
合 計				6	22	8	4	18	13	21	14	12
平 均				0.32	1.16	0.42	0.21	0.95	0.68	1.11	0.74	0.63

がいわれよう。

- ・著名な物語について知っている率はすくない。
- ・知った機会は、書物として読んだ場合よりは、むしろ映画でみたり人からお話としてきいたりする場合の方がおおい。

5			6			段 階 別 計						総 計	
+	○	-	+	○	-	+ (%)		○ (%)		- (%)		数	%
1	1		4			8	42.1	6	31.6			14	73.7
2	2		2		1	7	36.8	4	21.1	5	26.3	16	84.2
1	3		3		1	4	21.1	11	57.9	3	15.8	18	94.7
2	2		4			9	47.4	5	26.3	2	10.5	16	84.2
4			4			9	47.4	5	26.3	4	21.1	18	94.7
2	1	1	3		1	9	47.4	4	21.1	6	31.6	19	100.0
4			3		1	7	36.8	3	15.8	4	21.1	14	73.7
2		2	4			6	31.6	2	10.5	6	31.6	14	73.7
3			2		2	9	47.4	1	5.3	4	21.1	14	73.7
3			3		1	8	42.1	3	15.8	4	21.1	15	78.9
3			3		1	6	31.6	1	5.3	2	10.5	9	47.4
4			3			9	47.4	3	15.8	1	5.3	13	68.4
			1			1	5.3					1	5.3
2		1	2		2	4	21.1			3	15.8	7	36.8
3			3		1	10	52.6	4	21.1	2	10.5	16	84.2
2			2			4	21.1	2	10.5			6	31.6
2			1		3	5	26.3			5	26.3	10	52.6
3			4			10	52.6	5	26.3			15	78.9
4			4			8	42.1	4	21.1			12	63.2
2			2			4	21.1					4	21.1
49	9	4	57		14	137		63		51		251	
2.58	0.47	0.21	3.0		0.74	7.21		3.32		2.68		13.21	

(8) つぎのことのなかで何がいちばんすきか——読書・スポーツ・音楽・ラジオ・映画・絵をかく・工作・虫草の採集

反応は第10表A, Bのとおりである。

学業不振児が上中位者群にくらべて読書興味のひくいことがわかる。ただし

第10表 A

学 年	読書	スポ ー ツ	音楽	ラジオ	映画	図画	工作	昆虫植 物採集	
1	3	3	1	5	1	3	2		
2	1	1	3	4	2	1	2	2	
3	2	3	2	5	2	4	2	1	
4	1	1		4	4	2	3	1	
5	1	2		3	3				
6	1	2		2	4	2	3		
計	数	9 (6)	12 (9)	6 (5)	23(18)	16(15)	11 (8)	12(10)	4 (4)
	%	25.7 (20.7)	34.3 (31.0)	17.1 (17.2)	65.7 (62.1)	45.7 (51.7)	31.4 (27.8)	34.8 (34.5)	11.4 (13.8)

第10表 B (ただし、3年生は2名、総計18名)

学 年	読書	スポ ー ツ	音楽	ラジオ	映画	図画	工作	昆虫植 物採集	
1									
2	1	1		2		4	3	1	
3	1	1		1	1	1	1		
4	1	1	1	3	1	3	2		
5	3	2	1		3				
6	2	2	1	2	3	1	1		
計	%	8	7	3	8	8	9	7	1
	数	44.4	38.9	16.7	44.4	44.4	50.0	38.9	5.6

それらの中にも、読書に興味ありとこたえたものが26%あることに注意しなければならぬ。

読書調査の個々の項目について数字をあげてきたが、さらに、一人一人の子どもを総合判定して、三段階にわけると(A……興味経験がたかい。B……普通。C……低い)と、第11表のようになる。

A群のうちにも、少数ではあるが読書の興味経験のかなり高いものがあることは注意しなければならないが、AB段階のものはC段階のものとのどんな差があるかをみていくことは重要であろう。

第11表

学年	群別 段階	群 A			群 B		
		A段階	B段階	C段階	A段階	B段階	C段階
1		1	1	4			
2			2	3	2	2	
3		1	2	4	2	1	
4			1	6	3		1
5			2	2	4		
6		1		5	2	2	
合計		3 (2)	8 (7)	24 (20)	13	5	1
%		8.6 (6.9)	22.9 (24.1)	68.5 (69.0)	68.4	26.3	5.3

A段階に属するものは

5♀ 14♂ 33♀

B段階に属するものは

8♀ 12♂ 17♀ 25♂

26♂ 27♂ 34♀

である。

これらの共通点をさぐる
と、読書の興味経験をのぼ
す要因としてつぎのような
ものがあがってくる。

- (1) 生理的な悪条件が比
較的かるい。

- (2) 知能は概して正常である。(知能指数90以上は10例中8例)
(3) 家庭環境はむしろめぐまれている。(10例中、8例)

また33♀は生理的な悪条件をもち知能もひくい、家庭は母一人子一人で、母は熱心に33♀のめんどうをみてやっている。母の教育熱心がこの子の他の悪条件を補っていると思われる。ただし母の努力も興味経験を刺戟する程度にとどまって、読解力を高めるところまではいけないようである。

6.1.2. 文字・語いに関する障害

読みの学業不振児群について、阪本氏標準読書テスト (S.R.T.) の文字力・語い力の成績をみると第12表、第13表のようにになっている。このテストは7段階評定であるから-3~+3までの段階になる。

文字力は-1段階のものをもっとも多く、-2段階がこれにつき、+1以上に評定されるものはいない。学業不振児の文字の力はひくい。

このうち-3段階のものは、30♂、33♀である。

30♂は ・軽度難聴 ・知能やや劣る ・劣等感をもち性格よわい ・男子の前では小さくなり、すぐ涙ぐむ反面、女子をいじめる ・ゆがんだ自己顕示性・家庭であまやかされている ・物質的には上の生活 などがみられる。

第12表 S.R.Tによる文字力の
評定（7段階）

学年	段階	- 3	- 2	- 1	0
2			1	2	2
3			1	4	2
4			1	6	
5			3		
6		2	3	1	
合 計		2	9	13	4
%		7.1	32.1	76.5	14.8

33♀は ・軽度の難聴 ・汎副鼻洞炎 ・単純性オツエナー ・だらしく動作緩慢 ・ぼんやり ・4才時デング熱 ・知能, WISC知能指数言語性89, 動作性73, 全検査79 ・引揚げ, 保護家庭, 家庭は母一人子一人 ・母は教育に熱心で家庭で指導し, 本人も読書に関する興味経験はかなり高いなどの点がみられる。

また, 2年生11♀は, -2段階にあるが, 実際のテストでは文字の部分はまったくできなかった。11♀は 強度

の近視（眼鏡をかけていない）・慢性鼻炎 ・知能 WISC知能指数 言語性76, 動作性85, 全検査78 ・社交性ありむしろ世話やき ・家庭の生活程度下 両親とも外につとめでいて帰宅おそい ・異母兄弟の兄がおり成績中の下 ・本人のみかわいがられる ・母は字が読めない などがみられる。

0段階にあるものは 8♀ 10♀ 13♂ 16♀である。

8♀には ・軽度難聴 ・慢性鼻炎 ・アデノイド ・知能, WISC知能指数 言語性108, 動作性113, 全検査112 ・無口友人すくない ・家庭農家くらし中の上 ・読書の興味経験ややある などがみられる。

10♀には ・身体よわくかぜひきが多い ・一年生のとき肺炎で長欠（現在2年生） ・知能, WISC知能指数 言語性79 動作性80 全検査77 ・友人すくなく8♀と二人であそぶ, 家では年下の子とのみあそぶ ・農家くらし中の上 ・9人兄弟の末子, ほかの兄弟は比較的成績がよい ・家庭では保護されすぎる ・兄妹は学習のめんどろをみる などの点がみられる。

13♂には ・単純性オツエナー ・知能, WISC知能指数 言語性82, 動作性88, 全検査83 ・おとなしく無口 ・家庭中の上, 父は名誉職についているなどがみられる。

16♀には ・身体虚弱, 結核にかかったがなおる, 現在要注意 ・慢性中耳

炎 ・慢性副鼻腔炎 ・扁桃腺肥大 ・伝音系難聴左耳軽度 ・知能, 田中B式指数89 ・明るい性格, おしゃべり ・幼稚 ・外地引揚げ, 暮らし中の下文化度ひくい ・兄弟がおり, 宿題はよくやる などがみられる。

語いの力の評定の結果は第13表のようになる。-2段階のものがもっともおお、ついで-1段階, -3段階。学業不振児の語い力はきわめてひくい。

第13表 S.R.Tによる語い力の評定 (7段階)

学年 \ 段階	-3	-2	-1	0	+1
2			3	2	
3		4	2	1	
4	3	3	1		
5	2	1			
6	1	2	2		1
合計	6	10	8	3	1
%	21.4	35.8	28.5	10.7	3.6

-3段階に属するものは, 19♀ 21♀ 23♂ 28♀ 29♀ 33♀ の6名である。

19♀には ・近視 ・軽度難聴 ・扁桃腺肥大 ・アデノイド ・慢性副鼻腔炎 ・知能; WISC知能指数 言語性73, 動作性73, 全検査69 ・家庭比

較的裕福 ・人なつこく素直 ・注意散慢わすれもの多い ・作業の持久力なしなどがみられる。

21♀には ・中等度難聴 ・単純性オツエー ・萎縮性鼻炎 ・知能, WISC知能指数 言語性70, 動作性120, 全検査94 ・兄4人のうち2人ろう啞学校在学 ・注意散慢, 根気がない ・作業おそいが正確 ・人のいうことを気にし教師に告げ口 ・強情 などがみられる。

23♂には ・汎副鼻腔炎 ・体力なく弱々しい ・知能, 田中B式69 ・父戦死 ・暮らし中の下 ・本人は家庭生活がたいくつとらうたえる ・社交性なくくらい ・消極的で元気がない ・反面強情反抗的 ・協力性なし などがみられる。

29♀には ・近視 ・トラホーム結膜炎の既往症 ・知能, WISC知能指数 言語性109, 動作性117, 全検査115 ・母教師の経験あり, これをひけらかす傾向 ・姉妹3人のうち二人は成績よい ・家庭では学習のめんどうをよくみる ・友人すくなく限定されている ・内気 ・一, 二年生頃は学校では

とんど口をひらかない などがみられる。

28♀には ・吃音 ・知能, WISC知能指数 言語性73, 動作性103, 全検査89 ・神経質傾向が強い ・一年生のときはとんど口をひらかない などがみられる。

33♀は 文字の力の評定結果の際にのべてある。

+1段階にあるものは, 31♂である。0段階には 6♂ 8♀ 12♂ がいる。

31♂には ・視覚器官の欠陥の徴候顕著 ・汎副鼻腔炎 ・知能, WISC知能指数 言語性86, 動作性85, 全検査84 ・粗野乱暴 ・機敏性あり ・家庭のくらしは中 ・学習不熱心 ・事故欠をよるこぶ風がある。幼児のガキ大将 ・速読, 読解, 確度, 文字, 語いの力にいちじるしいむらがある などの点がみられる。

6♂には ・視覚器官欠陥の徴候顕著 ・慢性鼻炎 ・要養護, 身体虚弱 ・知能, WISC知能指数 言語性106, 動作性93, 全検査100 ・家庭では弟をいじめる ・母が注意しすぎる ・神経質傾向 ・1年生のとき2学期まで学校で口をひらかない ・友人なく一人ぼっち ・文字力は-1段階となっているが, いちじるしくおとる などがみられる。

8♀は, 文字のところでのべた。

12♂には ・知能, WISC知能指数 言語性114, 動作性118, 全検査119 ・三人兄弟の末子 ・住宅は附近より孤立し, 幼児より兄弟とのみ遊ぶ, 正常な社会生活が阻害されてきた ・あまやかされている ・情意発達不全 ・友人すくなく孤立 ・物を豊富にかってもらう ・読書興味経験はかなりある などがみられる。

ここでさらに, 文字力の評定結果と語い力の評定結果との相関関係を表にしてみると, 第14表のようになる。

この関係は, つぎの四つに分類することができよう。

- 1) 文字力語い力ともわるいもの
- 2) 文字力語い力ともに比較的よいもの
- 3) 文字力は比較的よいが語い力劣りその差のはなはだしいもの

第14表 S.R.Tによる文字力と語い力との相関

語 字	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
-3	1		※1				
-2	2	5	1		※1		
-1	※3	3	5	2			
0		※2	1	1			
+1							
+2							
+3							

21♀ 23♀

などがある。これらは、いずれも文字・語いに関連して、その特徴となる点を列記した。

以上にあげた資料をもとにして、文字力・語い力について、つぎの諸点がうかがえる。

(1) 文字力のとくにおとるものについて、共通的にあらわれている事柄は

- (イ) 生理的悪条件をもっている。
- (ロ) 知能の発達がややおくれている。
- (ハ) 家庭環境に悪条件をもっている
 - ・そだてられかたや人間関係に問題があるもの。
 - ・貧困で文化度ひくく、いわゆる家庭にめぐまれないもの。

(2) 文字力のややよいものについては

- (イ) 生理的悪条件をもっていることは(1)におなじ。
- (ロ) 知能のややおとるものでも文字力の高いものはいる。
- (ハ) 家庭環境にめぐまれている。
 - ・家庭がゆたかで教育的関心が高いもの。
 - ・兄や姉がいて、学習を見てやっているもの。

(3) 語い力のおとるものについては

- (イ) 生理的悪条件をもっている。
- (ロ) 知能はややおとる。とくに言語性がおとっている。

4) 語い力は比較的よいが文字力劣り、その差のはなはだしいもの

1) には 33♀ 28♀
29♀

2) には 8♀ 10♀
12♂

3) には 13♀ 19♀

4) には 30♂ 31♂

共通的ではないが、つよはたらいっていると思われる要因として

(イ) 難聴度がつよく、正常な集団生活を営むに支障ありとみとめられるもの

(ロ) 家庭環境にめぐまれず、文化度のひくいもの

(ハ) 外地でそだったこと。

(ニ) あやまったしつけ方のため劣等感をもち、自立性のないもの。

(ホ) 神経質傾向がつよく、幼児より正常な社会生活を営みえなかったもの

などがみられる。

(4) 語い力のややよいものについては

(イ) 生理的悪条件をもっていることは(3)におなじ。

(ロ) 知能正常なものがおおい傾向がみられる。とくに言語性がすぐれる。

(ハ) 家庭環境にきわだった悪条件がみられない。むしろめぐまれており、兄弟と、いつも遊んでいるものもある。

(ニ) 神経質傾向・情意発達不全などが各一例ある。

(5) 文字力・語い力ともおとるものについては

(イ) 生理的悪条件をもっている。

(ロ) 知能はやや劣る傾向。

(ハ) その他

神経質傾向または情意発達不全 ・ 貧困家庭 ・ 幼時高熱の疾病
などが、それぞれみられる。

(6) 文字力・語い力ともよいものは

(イ) 生理的悪条件をもっている点ではおなじ。

(ロ) 知能は比較的たかい傾向がある。

(ハ) 家庭環境がよく、兄弟がよく学習のめんどろをみる。
などの傾向がみられる。

(7) 文字力は比較的あるが語い力のおとるものには

(イ) 生理的悪条件をもっている。

(ロ) 知能は概してひくい、とくに言語性がおくれている。

(7) 文字力をのばした要因として、家庭環境がめぐまれていること、兄弟が学習のめんどろをみること、などが傾向としてうかがえる。

(8) 語い力は比較あるが文字力のおとるものについては、語いの力をのばす要因として家庭環境に大きな問題点がみとめられない。

などがみられるが、これ以上のことをいうには事例の数が少なすぎるようである。

以上にのべたところは、少数の事例をもとにしているにすぎないので、はっきり断定しにくいものもあり、また見落しも多いことと思われる。しかし、この限界を認めながらも、つぎの諸点については、傾向としていえそうである。

(1) 読みにおける学業不振児は、一般に文字力・語い力ともにおとっている

(2) しかし、文字力語い力についての障害のすくないものもかなりいて、個人差がある。

(3) 文字力の発達をおくらせる要因としては、つぎのようなものがある。

(イ) 生理的にわるい条件をもつ場合。

とくに視覚器官・聴覚器官の欠陥、難聴をひきおこす原因となっている耳・鼻・咽喉に関する疾病、幼時の高熱をともなう疾病、身体虚弱からくる学習不適應。

(ロ) 知能的にわるい条件をもつ場合。

しかし、このような場合でも、家庭環境のよさや本人の努力によって文字力を高め得る可能性はかなりつよい。

(ハ) 性格的にわるい条件をもつ場合。

とくに神経質傾向による低学年のときの学習不適應。

(ニ) 家庭環境にわるい条件をもつ場合。

貧困で文化度ひくく、めぐまれない家庭。

外地でそだったこと。

教育的関心の高い場合は、その誤ったあらわれかたや不適切な育てかたのため、本人に強い劣等感をうえつけ、また自立性社会性のない神経質傾向・情意発達不全をひきおこし、これが学習への不適應となつてあらわれることがある。

(4) 文字力を高める要因としては

(4) 家庭環境によい条件がある場合

経済的にゆとりがあり、書物その他文化的環境にめぐまれていること。兄弟がいて、よく学習のめんどろをみること。

(4) 知能の発達が正常の場合

ただし、知能のややおくれているものでも、家庭環境のよさや本人の努力によって、文字力は比較的補えるようである。

(5) 語い力の発達をおくらせる要因として

(4) 生理的にわるい条件をもっている場合

とくに聴覚器害の欠陥およびそれをひきおこす原因となった耳・鼻・咽喉に関する疾病。

(4) 知能の発達がおくれている場合

文字力の場合とちがって、知能的な悪条件はきわめてつよい要因となっていて、補いにくい。——むしろ、語い力のひくいことが、知能のひくさとなってあらわれているのであろう。

(4) 性格的にわるい条件をもつ場合

とくに、神経質傾向により、幼時より正常な集団生活が阻害されている場合。

(4) 家庭環境にわるい条件をもつ場合

貧困で文化度ひくく、両親ともにはたらきにでているなどのめぐまれない家庭。

あやまった育てかたのため、性格的にわるい条件をひきおこしている場合。

(6) 語い力を高める要因として

(4) 知能発達が正常であることがきわめてつよい要因となる。

(4) 家庭環境にめぐまれていること。

記述がすこしくどくなつたが、思考のあとを忠実におおうとしたためである。ここで、文字や語いに関する能力としてあげたもののうち、文字また語いに固有なものがあるかどうか、あるいはこれらの要因および文字語いの能力の障害が、読解力の他の下位分節面とどのように影響しあっているかはさらに、資料をつけくわえて、分析しなければならない。つぎに、文章読解に関する障

書の考察でさらにのべる。

6.1.3. 文章読解に関する障害

読みの学業不振児群について、S. R. Tの文章読解についての成績をみると第15表～第19表のとおりである。これらの評定段階はいずれも7段階評定

第15表 S. R. Tによるセンテンス
理解力の評定

学年 \ 段階	-3	-2	-1	0
2			2	3
3		4	3	
合計		4	5	3
%		33.3	41.7	25.0

第16表 S. R. Tによるパラグラフ
理解力の評定

学年 \ 段階	-3	-2	-1	0
2			5	
3		1	5	1
合計		1	10	1
%		8.3	83.4	8.3

第17表 S. R. Tによる読解力の
評定

学年 \ 段階	-3	-2	-1	0	+1
4	3	2	2		
5	2	1			
6	3	1	1		1
合計	8	4	3		1
%	50.0	25.0	18.8		6.2

第18表 S. R. Tによる速読の力の
評定

学年 \ 段階	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
4		2	2		1	1	1
5		1	2				
6		4	2				
合計		5	6		2	1	1
%		31.3	37.6	12.5	6.2	6.2	6.2

第19表 S. R. Tによる読解の正確度の
評定

学年 \ 段階	-2	-1	0	+1	+2
4	5	2			
5	2	1			
6		5			1
合計	7	8			1
%	43.8	50.0			6.2

で、-3～+3までにわかれて
いるが、+1、+2、+3など
にあたるものがないときには、
それぞれの欄を省略してある。
またこの表で読解力というのは
S. R. Tにおける読解力で、速
読・正確度などをふくまない、
せまい意味のものである。

これらの表のうち、比数的よいもの、わるいものはつぎの児童である。

センテンス	0 段階	6♂	8♀	10♀				
パラグラフ	0 段階	17♀						
読 解	-3 段階	20♀	23♂	24♂	28♀	29♀	30♂	32♂ 34♀
〃	+1 段階	31♂						
速 読	-3 段階	28♀	31♂					
〃	+1 段階	21♀						
〃	+2 段階	19♀						
〃	+3 段階	22♂						
正 確 度	-2 段階	19♀	20♀	21♀	23♂	24♂	27♂	28♀
〃	+2 段階	34♀						

これらのものの個々の事例をもとにして、6.1.2.にのべたような順序でみていくと、つぎのことがいえる。

- (1) 文章の読解力は一般にひくいが、個人差がつよい。
- (2) 読解の力をおくらせる要因として
 - (イ) 生理的なわるい条件をもっている。
難聴，耳・鼻・咽喉の疾病，吃音，近視，目の疾患などが数おおくあがっていて，きわめて重要な要因と思われる。
 - (ロ) 知能の発達がおくれている。とくに言語性指数がひくい。
 - (ハ) 家庭環境にわるい条件をもっている。
とくに貧困・文化度のひくさ，父母が子どもをみてやることがない，などの事例がおおく，父母ともにつとめでている事例もおおい。
不適切な育てかたが神経質児と関連して少数ある。
 - (ニ) 性格的に学習その他集団生活に参加できないこと。
 - (ホ) 読書に対する興味経験すくなく，文字力・語い力ともにおとるものがおおい。
- (3) 速読の力をおくらせる要因としては，(2)にのべたことからのほかには，速読固有のものとして，とくにはっきりしたものはでてこなかった。ただ(2)にのべた，(イ)家庭環境の要因，(ニ)性格的要因が，(2)にくらべてよりうすいようである。
- (4) 正確度をおくらせる要因も，(3)にのべたこととおなじ傾向がみられる。
- (5) 読解力をのばす要因として，低学年については

(イ) 知能のおくれの程度がすくない。

(ロ) 家庭環境がめぐまれている。

経済的にめぐまれていることは共通。兄や姉が優秀で、学習のめんど
うをみる事例もおおい。

(ハ) 読書の興味経験がかなり高い。文字・語いに関する障害も比較的すく
ない。

(6) 読解力をのばす積極的な要因として、高学年では低学年ほどにはっきり
したものがでてはいない。学年がすすむにつれて、読解力およびそれをふ
くめて、子どものパースナリティが複雑になり、このような少数の事例
では分析することが困難なのであろう。むしろ学習のすすんでいるもの
のなかから、積極的な要因をさぐるのがよいと思われる。

ただ、つぎのことはいえそうである。

比較的、読解力のよい事例についてみると、いずれも、言語性の知能指
数はわるいが、動作性指数では、正常であるものがおおい。これらの子ど
もはたかい行動力・生活能力をもっている。また積極的に学習に努力し、
集団生活で友人の信望を得ていることもある(35♀)。このような能力の
高さが読解力にも微妙に関係しているようである。

第20表 S.R.Tによるセンテンスとパラグラフ
読解の相関

セ	パ	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
-	3							
-	2			4				
-	1		1	3	1			
	0			3				
+	1							
+	2							
+	3							

つぎに、センテ
ンスとパラグラフの読
解力の相関、および
読解力・速読・正確
度の相関をみると、
第20表～第24表のよ
うになる。後者につ
いては、三つの数の
相関を一表にしない
で、読解力をともに
して、読解力の各段

階に属するものが、他の二つの分節ではどのようになっているかをみるよう
にした。また表の中で、※のうってあるのは、とくに不均衡のはなはだしいもの

を示している。

第21表 読解力-3段階のもの
速読と正確度の相関

		正 確 度					
		-3	-2	-1	0	+1	+2
速	-3		1	1			
	-2		1	2			※1
	-1		2				
	0						
読	+1						
	+2						
	+3						

第22表 読解力-2段階のもの
速読と正確度の相関

		正 確 度			
		-3	-2	-1	0
速	-3			1	
	-2		1	1	
	-1				
	0				
読	+1				
	+2		※1		
	+3				

第23表 読解力-1段階のもの
速読と正確度の相関

		正 確 度			
		-3	-2	-1	0
速	-3			※ ₁ 1	
	-2				
	-1				
	0				
読	+1		※ ₂ 1		
	+2				
	+3			※ ₃ 1	

第24表 読解力+1段階のもの
速読と正確度の相関

		正 確 度			
		-3	-2	-1	0
速	-3			※1	
	-2				
	-1				
	0				
読	+1				
	+2				
	+3				

第21表の※は 34♀

第22表の※は 19♀

第23表の※₁は 35♀ ※₂は 21♀ ※₃は 22♂

第24表の※は 31♂

これらの不均衡を示すものについては、つぎの読解の技術的な障害とともに考察する。

6.1.4. 読解の技術に関する障害

まず、音読にあらわれた各種の障害とその数を表によって示す。これは、読書の興味経験の際にとったと同じ方法で、上中位群と比較する。上中位群は、読書の興味経験の際に比較資料となったものと同じ。第25表～第35表までである。紙数の節約のため、きわめてみにくい表となった。表中の題材は

イ おかあさん だいすき (1年生, 2年生, 3年生に実施)

ロ どうぶつとあそぶ子ども (2年生～6年生に実施)

ハ みんなの世界 (4年生, 5年生, 6年生に実施)

である。

また、比較資料の数が異なるため、%を算出した。同一欄の上が実数、下が%である。

第25表 発音の誤り

群 誤りの 数	A												B																							
	1						2						3						4						5						6					
	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ			
0		2			4	1	1		3				4	1	3	2	4		4	3	4	3		100	25	100	67	100		100	75	100				
1		1	1		2	2	3			1		3		3				1		1					75				25		25		1	25		
2	2			1	2	2				2	2	1				1		2									33		50							
3		1										1	1																							
4			2	2				1										1											25							
5							1	1																												
6					1																															
7			1		1																															
8								1																												

第26表 他の語におきかえる

群 誤りの 数	A												B																							
	1						2						3						4						5						6					
	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ			
0	1			5	2	1	1	1	1	1	1		2		2	2	1	2	3	3	3	3		50		67	67	25	50	75	75	75	75			

1	1 50	2 50	2 50	1 14	2 29	2 23			1 33	2 32	1 20		2 50	2 50			2 50	1 25	1 25	
2		2 50	1 25		2 29	1 17	2 32	2 67	1 34	1 17	1 20			2 50		1 33	1 25	1 25	1 25	1 25
3			1 25		1 13	1 17					1 20				1 33					
4				1 14		1 17	1 17			1 17								1 25		
5							1 17			1 17										
6											1 20									
7											1 20									
8							1 17													

第27表

他の語を挿入する

群 誤りの 数	A						B															
	学年						学年															
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6										
題材	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ
0	2 100	2 50	2 50	7 100	4 53	4 67		2 67	1 33	2 33	2 40		1 25	2 50	3 100	1 33	4 100	2 50	4 100	1 25	4 100	3 75
1			1 25	2 29		2 32			1 33	3 50	1 20		2 50	1 25		2 67		2 50		2 50		1 25
2			1 25		2 33	1 17			1 17	2 40			1 25							1 25		
3		1 25		1 14		1 17			1 39					1 25								
4		1 25				1 17	1 33															
5																						
6																						
7																						
8						1 17																

第28表

くりかえし

群 誤りの 数	A						B															
	学年						学年															
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6										
題材	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ
0	1 50				5 83	5 83			2 32	1 20				1 33	1 33	4 100	4 100	2 50		1 25		
1	1 50		1 14	1 14	1 17	1 17							1 25	1 25					1 25	2 50		

2			2 29	2 29		1 33	1 17	1 20		2 50	1 25		1 33		1 25	1 25	1 25	1 25
3			1 14				2 67				1 25	2 67				1 25	1 25	2 50
4			2 29	2 29		1 33							1 34					1 25
5		2 50	1 14	1 14						1 25	1 25							
6		1 25																
7				1 14				1 17										
8									2 40									
9		1 25	1 25					1 33										
10																		
11			1 25															
12																		
13																		
14									1 17									
15								1 34										
16			2 50															
24									1 17									
27										1 20								

第29表

とばし説み

群 誤りの 数	A						B															
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6										
	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ		
0	2 100	3 75	3 75	3 43	6 86	2 33	4 66	1 33	1 33	3 50	2 40		2 10	3 75	2 67	2 67	3 75	2 50	3 75	3 75	4 100	2 50
1				2 29	1 14	1 17	1 17	1 33					1 25	1 25	1 33	1 33	1 25	1 25		1 25		2 50
2		1 25		1 14	2 33		1 34		2 33				1 25						1 25			
3			1 25	1 14	1 17	1 17			2 67		2 40											
4										1 17									1 25			
8											1 20											

第30表

長い休止

群 誤りの 数	A						B															
	学年						学年															
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6										
題材	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ
0	2 100	2 50	1 25	2 29	3 42	6 100	5 83	3 100	3 100	4 66	3 60	4 100	3 75	3 100	2 67	4 100	4 100	3 75	3 75	4 100	4 100	
1		1 25	2 50	3 42	2 29		1 17				1 20			1 25		1 33			1 25	1 25		
2		1 25		2 29	1 14					1 17												
3			1 25		1 14						1 17											
4											1 20											

第31表

絶句

群 誤りの 数	A						B															
	学年						学年															
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6										
題材	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ
0	2 100	4 100	2 50	6 86	5 71	6 100		3 100	2 67	6 100	2 40	4 100	4 100	3 100	3 100	4 100	2 50	4 100	4 100	4 100	4 100	
1				1 14	2 29		1 17															
2			1 25								2 40							1 25				
3			1 25				1 17				1 20											
4							2 32		1 33									1 25				
5							1 17															
6																						
17							1 17															

第32表

アクセントの誤り

群 誤りの 数	A						B															
	学年						学年															
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6										
題材	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ
0	2 100	3 75		6 86	6 86	5 83	5 83	3 100	3 100	6 100	4 80	2 50	2 50	3 100	3 100	4 100	4 100	4 100	4 100	4 100	4 100	4 100
1		1 25	2 50	1 14	1 14		1 17				1 20		1 25	2 50								

2		1 25		1 17				1 25							
3		1 25													

第33表 改行のしかたの誤り

群 学年 題材 の 数	A						B														
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6									
	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ
0	2 100	3 100	3 100	6 86	6 86	6 100	3 100	6 100	5 100	4 100	3 75	2 67	2 67	4 100	4 100	4 100	4 100	4 100	4 100	4 100	4 100
1				1 14	1 14						1 25	1 33	1 33								

第34表 読了時間と理解度

群 学年 題材 の 数	A																				
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6									
	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	
平均 読了時 間	3.30	2.18	4.23	1.55	3.11	2.0	3.57	1.51	4.17	1.33	2.34										
理解 テスト +	1	1	3	4	4	2	3	0	3	4	3										
-	1	3	1	3	3	4	3	3	0	2	2										

群 学年 題材 の 数	B																				
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6									
	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	ロ	ハ	イ	イ	ロ	イ	ロ	ロ	ハ	ロ	ハ	
平均 読了時 間		0.59	1.56	0.56	1.14	1.16	2.06	1.03	1.40	1.01	1.19										
理解 テスト +		1	4	2	2	4	4	4	4	4	3										
-		3	0	1	1	0	0	0	0	0	1										

この結果の考察の態度として、まず、障害そのものの分析が考えられる。

- ・読み誤りのうち、もっともおおいものは何か。それが学年ごとにどう変っていくか。
- ・どんな読み誤りは、どんな場合にもっともおおいか。たとえば、くりかえしの多い箇所、おきかえのおおい箇所などに、なにか傾向があるか。それは学年ごとにどのように変っていくか。

このような、障害そのものの分析は、第25表から第34表の表についてみると、そのうちのある部分は予測できるものもある。しかし、その全体的な考察は、この度の限られた紙数ではまとめにくいので、別の機会にゆずりたい。この報告書では、子どもの障害のタイプとその要因分析に重点をおいて記述する。

音読調査の結果、推定できる事柄は、つぎの三つである。

- 音読の技術の障害
- 理解して読んでいるかどうか。つまり理解度。
- 読みに要した時間

以上の表から、この三つについて、読みの学業不振児は、上中位者にくらべてすべての点でおとっていることがわかる。しかし、問題としなければならないのは、読みの不振児のなかにも、障害のつよいものと、あまりつよくないものがあるが、そのちがいかたを分析することである。その障害を分類し、読み

第35表 音読調査による読書力障害の型 ○ よい
× わるい

型	誤りの数	理解度	速さ	児	童
I	○	○	○	22♂ 25♂ 35♀	
II	×	○	○	33♀ 30♂	
III	○	×	○	7♀ 12♂ 15♀ 17♀ 19♀ 29♀ 34♀	
IV	×	×	○	6♀ 20♀ 32♂	
V	○	○	×	なし	
VI	×	○	×	16♀	
VII	○	×	×	4♀ 5♀ 13♂ 18♂	
VIII	×	×	×	8♀ 10♀ 14♂ 21♀ 23♂ 26♂ 28♀ 31♂	

の不振児について、そのそれぞれの型に属するものをあげると、第35表のようになる。

1) もっとも多いものはVIII型である。

この型では、誤りの数が多い。したがって速度もおそく、しかも理解していない。読めない子どもとして、もっとも普通に考えられる型であろう。これに

属するものうち、S. R. Tの結果といちじるしいちがいをあらわしているものは、8♀、10♀、31♂の三名である。

8♀は、とくに発音の誤り、くりかえしが多い。また「そして」を「そうして」「きた」を「きました」「いきました」を「いました」など、その時の調子にまかせて、自分の読みなれた、あるいは言いなれた語にしてしまう、一種の習慣的な誤りが多い。このこどもとは、読みの興味経験はかなりたかく、ふだんから書物を読むことは割合によくやっているので、黙読による文字への適応はかなり高いと考えられる。一方難聴やおとなしい孤獨な性格などで、音読はとくに不得手であるのではなからうか。しかし、黙読の際でも長い文をどの程度に着実に文字をおって読んでいるかはかなり疑わしい。この点はS. R. Tのパラグラフの読解が-1であることからいえそうである。

10♀は、発音の誤り（こうえんをこんえんなど）くりかえし、アクセントの誤り、改行の誤りが目立つ。この子どもは姉が学習のめんどうをみており、ある程度の読みはできるが、長文の読みになれていない。姉の援助で文字はかなり知っているが一目読みの語がすくない。このことは経験のせまさと知能のおくれに関係していると思われる。

31♂は、性格的に仕事になげやりである。S. R. Tのできた箇所、できなかった箇所をくわしくみると、まぐれあたりも多いらしく、S. R. Tの成績をもっと修正してひくく評価しなければならぬようである。

VIII型に属するものについては、つぎの点が指摘される。

- (1) 生理的な悪条件をもっている。(8例中7例まで)
- (2) 知能の発達はややおくれている。(8例中6例まで)
- (3) 集団生活に適応できにくい性格上の欠陥がある。(全事例)
- (4) 読みの興味はひくい。
- (5) とくに4年生以上のものには、文字力・語い力につよい障害がみとめられる。

2) つぎに多いものがIII型である。

この型では、誤りの数はすくなく、かなりなめらかに読むが理解していな

い。しかも、この型が2年生3年生に集中しているのは、何か意味があるの
であろうか。

この6例について目立つことは、つぎの事柄である。

- (1) 生理的な悪条件がある。(しかしⅧ型よりはすくない)
- (2) 知能はむしろ高い。(6例中5例)とくに言語性が高く、指数120のも
の2例、110~120のもの2例であった。
- (3) 家庭環境は物質的には、むしろめぐまれた方である。
- (4) 読書に対する興味経験・文字力・語い力ともにⅦ型よりは高い。

3) つぎに多いものが、Ⅶである。

Ⅶ型は誤りの数はすくないが、速度がおそく、理解度もひくいものである。
ひろい読みを脱したばかりで、文字や語の認知がうまくできず、文字をたどり
ながらゆっくり読んでいくのがこの型の典型的な一つであろう。この調査でも
低学年にのみ、この型がみられた。

この4名について共通している点は、自主性・社会性にとぼしい神経質傾向
もしくは、つよい劣等感にもづく自閉性である。低学年では、このような性格
のため、学習に適應できず、おくれていき、また能力なしと誤認されている子
どもが案外多いのではないと思われる。

4) その他の型については

I型…読み誤りなくなめらかに読み、しかも理解している。

II型…読み誤りの数はおおいが、速度ははやい。理解度はかなり高い。こ
の場合の読みあやまりは“くりかえし”ではなく“おきかえ”や“
とばし読み”である。

IV型…読み誤りはおおいが速度ははやい。しかし理解していない。

V型…読み誤りはすくないが速度はおそい。しかし理解度はかなり高い。

VI型…読み誤りはおおく、したがって速度はおそいが、理解度は高い。

以上の五つの型については、事例の数がすくないので、性急な推論におちい
ることをおそれてふれない。

5) 音読調査の結果について、傾向として、つぎの諸点がみとめられた。

- (1) 読みの速度のはやいものには、知能の正常な子どもの方が多い。またお

そのものには知能のおとるものが多い。

- (2) 誤りの数は知能の正常な子どもの方がすくない。また、知能のひくいものの方が誤りの数は多い。

(この推論の根拠として、この資料について、知能正常なグループとおくれたグループの二群が、読書能力という点で水準・構造ともにおなじことが前提となる。このことは 3.2.2. 第1図参照)

6) 以上の結果から、つぎのようにいえる。

- (1) 生理的な障害は読みの力の発達につよい影響をもっている。
- (2) 知能のおくれは、読解力につよい影響をもっている。
- (3) 知能正常でありながら読みの力の阻害されているものの条件としては、つぎのものはつよい影響をもつ。
- ・生理的な欠陥
 - ・育てられかたおよびそれにともなる性格異常傾向
 - とくに低学年では能力をもちながら能力なしと誤認されていることがある。
- (4) 読書の興味経験のひろさや文字・語に関する障害は、読みの技術面の障害と互いに関係しあっている。しかしその関係はきわめて複雑なかたちをとっているようである。個性的な面も大きい。

6.2. 生理的要因

6.2.1. 視覚器官

1) 視覚器官に障害のみとめられたものは、つぎのようである。

29例中 6例 21% (6名の資料を欠く)

11♀ : 強度の近視および調節障害

書物を読むときには、頭をまげて、書物と眼の距離5cm、しかも、書物をすこしななめにして読む。

- ・読書の際の眼精疲労がいちじるしい。
- ・黒板の字、小さな字がはっきりみえない、頭痛を感じる。
- ・眼鏡をもっているが、全然かけようとならない。

15♀ : ・近視、左右とも0.4、眼鏡をかけない。

- ・右眼の瞳が内側にむく傾向がある。
 - ・読書・映画のあとや午後に頭がいたくなる、眼がくもると訴える。
- 19♀：・近視、左右とも0.7
- ・黒板の字がよくみえないことがあると訴える。
- 27♂：・眼精疲労
- ・映画・読書のあとで目がいたくなったりなみだがでて、一時間以上もなおらない。
- 29♀：・トラホーム・結膜炎の既往症
- ・視力異常がある 左 0.3 右 0.4。
 - ・眼瞼が不随意的にふるえる。読書の際、眼精疲労がいちじるしい。
 - ・読書・映画のあとで目がいたくなったりなみだがでる。
- 35♀：・結膜炎
- ・視力異常 左 0.7 右 0.04 ものをみるとき右の瞳が上方にむいている。右の瞳孔が左の瞳孔より大きくなっている。
 - ・視力についての訴がいちじるしい。
- 乗物にのるとメマイ、黒板の字や小さい字がみえない、二重にみえる、眼がくもる、映画・読書のあと目がいたくなる、など。

この6名の他にフリッカー値による疲労度がかなり大きく、かつ外見の観察や眼の訴えでやや異常のあるものが2名いたが、これらは視覚障害と断定しにくい点があるのではぶいた。

この結果については、つぎの二点が指摘されよう。

- (1) 読みの障害をもつもののうち、21%が視力に障害をもっていたことは、視覚器官の障害が、読みの重要な要因の一つであることを示す。
- (2) 視覚器害に障害をもつものに対して、何ら積極的な対策を講じていないことは、じゅうぶん反省されなければならない。

2) フリッカー値測定による目の疲労度の測定。

フリッカー値を測定することによって、目の疲労度を知ることができる。その疲労度が、目の障害にもとづくものであるか、あるいはむしろ他の原因を考えた方がよいかは、フリッカー値の測定の後、さらに他の方法をもちいなければならない。しかし、いずれにしろ読書活動の際の目の疲労をとらえることは、読書障害の原因をとらえるに有効な方法であろう。

現在は、4.2.1.にのべた方法をもちいているが、これは最初の方法を修正したものであって、最初はつぎの方法によった。

- ・作業前のフリッカー値を測定する
- ・ついで30分の読書作業
- ・作業後のフリッカー値の測定

用いた器械は、新潟大学医学部高木博士作成によるフリッカー値測定器
読書材料は省略、実施結果について略述すれば

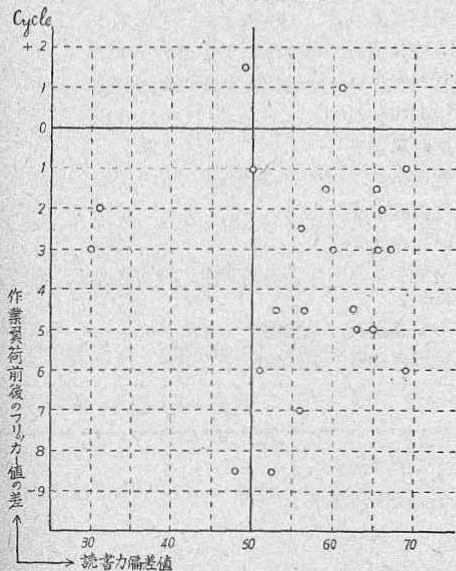
実施したもの 21名
疲労度のいちじるしいもの 5名

この子どもたちには何らかの意味で目の障害がみとめられた。

フリッカー値の変動がどの程度のものから、読みの障害の原因として、つよくはたらいっているかということについては、くわしい資料を欠き、結論づけることができないが、読みの学業不振とフリッカー値の変動については、たとえば、つぎの資料がある。

測定実施者 新潟市関屋小学校 大島一夫
調査対象 同上5年生大島学級 学業成績の上・中・下位それぞれをふくむ比例無作為抽出による児童 23名
方法および器材 4.2.1.にのべたものによる。
読みの材料 新潟県教育研究所編 文章読解力検査 小学校用

第8図 作業負荷前後のフリッカー値の変動と読書力偏差値



この結果を図示すると第8図のようになる。この図ではフリッカー値の差のマイナスの数字がおきいほど、疲労度がつよいことを意味している。この資料でも事例の数がすくないため、統計的な結論をひきだすことはしないが、将来何らかの推論ができそうな気がする。現段階ではただ個人診断におけるフリッカー値測定の価値だけを主張するにとどめる。

3) 視覚異常が大きな要因に

なっていると思われる読み学業不振児について考察すると、つぎの障害が比較的共通にうかがわれる。

- (1) 読解力・語い力・文字力ともそろってひくいものがおおい。
- (2) 知能の正常なものでも、視覚異常がつよいものは、読書に対する興味経験もすくなく、速度もおそい。読解力・語い力・文字力にもひくい。
- (3) 知能正常なもので、視覚異常の程度がややかるいと思われるものは、興味経験もやや認められ、速度もはやい。

6.2.2. 聴 覚 器 官

- 1) 難聴およびこの原因となる耳・鼻・咽喉などに疾患をもつものは、第36表のとおりである。

第36表 聴 覚 器 官 の 障 害

児童	難 聴 度	疾 患
6♂		慢性鼻炎
8♀	伝音系難聴左右とも軽度	慢性鼻炎、アディノイド
9♀		単純性オツェナー
11♀		慢性鼻炎
13♂		単純性オツェナー
16♀	伝音系難聴左軽度	慢性中耳炎、慢性副鼻腔炎、扁桃腺肥大
19♀	伝音系難聴左右とも軽度	慢性副鼻腔炎、扁桃腺肥大、アディノイド
20♀		汎副鼻腔炎、単純性オツェナー
21♀	伝音系難聴左右とも中等度	萎縮性鼻炎、単純性オツェナー
22♂		汎副鼻腔炎
23♂		汎副鼻腔炎
24♂		慢性鼻炎
26♂	伝音系難聴左右とも軽度	(検診せず)
31♂		汎副鼻腔炎
32♂	伝音系難聴右高度	慢性中耳炎、中耳炎後遺症、鼻前庭湿疹、扁桃腺肥大
33♀		汎副鼻腔炎、単純性オツェナー
34♀		汎副鼻腔炎、単純性オツェナー
計	6	16

難聴は30例中 6例 20% (5名の資料を欠く)

疾患は29例中 16例 55% (6名の資料を欠く)

このうち 知能正常とみられるもの 4例

知能におくれのみられるもの 12例

これらの結果から、つぎのことがいわれる。

- (1) 読みの学業不振児中難聴児の数はかなりおおい。
 - (2) 中等度難聴はつよい言語障害をひきおこし、読みの障害の大きな原因となる。
 - (3) 軽度難聴はそれ自身が読みの障害をひきおこす程度は、明らかではないが、難聴および疾患は互いに影響しあって、読みの学業不振の原因となる。これはさらに性格的な要因にも関連して学習への不適應の原因となる。
 - (4) 知能は後天的な生理的な条件によって、その発達が阻害される場合がきわめておおいと思われる。
- 2) 聴覚器官に障害をもつものについては、つぎのような読みの傾向がみとめられる。
- (1) 語いがせまい。
 - (2) 文字障害が大きい。
 - (3) 文章理解力もひくい。
 - (4) 読みの速さはやや速いものの方がおおい。
 - (5) 音読では、眼球運動不正、発音のあやまりなどの技術面の障害がつよい。したがって速読もおそい。
 - (6) 読書への興味はとぼしい。
 - (7) ぼんやりで反応がにぶい。
 - (8) 知能正常で難聴度のかかるものには、センテンスの理解はよいが、パラグラフの理解のおとるものがややある。

6.2.3. きき目・きき手

言語器官・筋肉共応については、資料不備もあり、さしあたってここに記述すべきものはっきりしたかたちでまとまっていないので、記述をはぶく。ただ、きき目・きき手については、4.2.1.にのべた趣旨もあって、数だけ示す。現在の資料では、きき目・きき手と読みの障害について、推論することはできない。

読みの学業不振児中、この測定をおこなったもの 27例

きき日が 右ききのもの 11例
 左ききのもの 16例
 きき手が 右ききのもの 24例
 左ききのもの 3例
 きき目ときき手のちがうもの 13例

6.2.4. 健康

1) 健康に障害をもつものは、第37表のようである。

第37表

児 童	主 な 障 害
6 ♂	要養護、幼時より心臓がよわいといわれ、つかれやすく学習中発汗する。2年になりかなりよくなった。
7 ♀	先天性心臓弁膜症、長時間の学習作業不能、長欠が多い。
10 ♀	身体虚弱、しばしばかぜをひく。1年生のとき肺炎で長欠。
15 ♀	身体が小さく、かぜをひきやすい。つかれやすい。
24 ♂	幼時脳膜炎
26 ♂	幼時は虚弱、現在も体力なく持久性にとぼしい。
27 ♂	幼時より虚弱、最近はかなりよくなった。1年生のとき肋膜炎のためほとんど出席せず。
33 ♀	発育不良、幼時デング熱。

30例中 8例 27% (5名の資料を欠く)

この数字はかなりたかい。また、8例のうち5例までが、知能正常とみとめられるものである。

これらをもとにして、つぎのことがいえそうである。

- (1) 読みの学業不振児中、健康障害が原因となっているものはかなりおおい。
- (2) とくに、知能正常で読みの劣るものについては、健康障害は重要な要因となる。
- (3) 大きくなるにつれ、身体が丈夫になった場合でも、低学年の際の学習への不適応から生じた学習のおくれをとりもどせないものがある。
- (4) 健康障害はつぎのようなかたちで読みの学習におくれをひきおこす。
 - (イ) 幼時の疾病のため、知能その他の正常な発育が阻害される。
 - (ロ) 疾病のため長期欠席をする。

- (イ) 学習中疲労がつよく、適応できない。
- (ロ) 幼時よりの病弱のため、家庭では過保護となり、自立性・社会性など集団生活に必要な性格が形成されず、学校生活のなかで不適応をおこし学習におくれる。
- (ハ) 学校で体育遠足その他に参加できず、劣等感をもち、(イ)とあいまって性格的な不適応をおこす。

2) 健康に障害をもつものには、つぎのような、読みの障害の型がみられる。

- (1) 文字障害がつよい。
- (2) 語い障害はあまりない。
- (3) 読みは速いが理解が不確実である。
- (4) 「くりかえし」の読みあやまりがおおい。
- (5) 読書への興味経験はかなりある。ただし、文字障害が大きくなりすぎる場合は興味経験のひくいものもある。

6.3. 知 能 的 要 因

1) 知能指数90以下のものは第38表のようである。いままでにあげてきた事例のうち、田中B式のみしかやってないものはここでははぶいてある。また90以上であっても、下位検査のうち言語性のとくにおとるものがる名ふくまれている。

第38表 WISC知能診断検査の結果

	3	9	10	11	13	14	18	19	21	24	28	31	32	33	34	35
	♂	♀	♀	♀	♂	♂	♂	♂	♀	♂	♀	♂	♂	♀	♀	♀
言 語 性	88	83	79	76	82	79	88	73	70	86	73	86	75	89	73	75
動 作 性	82	64	80	85	88	108	92	73	120	100	108	85	89	73	80	98
全 検 査	84	70	77	78	83	93	89	69	95	92	89	84	80	79	73	85

33例のうち、WISC知能指数90以下のものは 13例 39% (田中B式2名をいれれば42%)

言語性のとくにひくいものも含めて 16例 48%

言語性のとくにひくいものうち

21 ♀ は中等度難聴・精薄児と誤認されていた。

24 ♂ は幼時脳膜炎をわずらった。全般に発育おくれ、集団生活では幼稚な行動が多い。

- 1) 第38表についてみると、読みの学業不振児の40~50%のものが知能のおくれを示している。知能のおくれは読めない子どもを形成する重要な要因である。しかし、知能のおくれたもののうちで、学業成績の正常なものがどの程度いるかは、ここではわからないので、どの程度に絶対的な要因であるかはいえない。

知能正常でありながら、読みの学習におくれているものが案外におおいことに注意しなければならない。

- 2) 知能と他の要因との関係のしかたについて、知能正常なものと、知能のおくれを示すものとの間には、つぎのような相異点がみとめられる。

(知能正常)	(知能おくれる)
(1) 生理的条件には各種の障害がみとめられ、しかも障害の程度がつよい。	(1) 大多数は難聴および耳・鼻・咽喉の疾患であった。その他目の異常・幼時の特殊な疾病も少数あった。それ単独では障害の程度はつよくないが、それらを一つならず数多くもっていかさなりあって悪条件を形成しているように見うけられる。
(2) 性格的には神経質児がおおく、これがもっともつよい要因としてはたらいている。	(2) 神経質傾向はほとんどない。むしろ情意発育不全にもなるヒステリー傾向が目立ち、一般に狭義の性格異常が要因となっている。
(3) 家庭環境では物質的にはむしろめぐまれ、教育的関心は高いといえるが、溺愛・過保護・過大な期待などのしつけ方や教育的関心のありかたが問題となる。	(3) 貧困で文化度のひくい環境が多い。また家族内の特殊な人間関係の異常がみられることが多い。教育的関心は一般にひくい。

- 3) 読みの障害の型について、知能正常なものと、知能のおくれを示すものとの間には、かなりはっきりした相異が認められる。それはつぎの諸点である。(この比較の前提として、この資料について二つの群が読書能力という点からみて水準・構造がおなじであることがいわれなければならない。このことについては、3.2.2. 第1図参照)

(知能正常)

- (1) 読みの興味経験はかなり高いものが多い。
- (2) 文字力についてかなり高いものときわめてひくいものがともにおり、一定の傾向はみとめがたい。
- (3) 語い力では、大きな障害をみとめがたいものがややおおい。
- (4) 読解では理解度に大きな障害をみとめがたいものがかなりいる。
- (5) 読みの速度は一般にかなり速い。
- (6) 読みの技術面では読みの速度は速く、読み誤りもすくないが、不確実な型がかなり目立つ。
発音の誤り・おきかえ・他の語を挿入する・ぬかし読み・読めないで絶句する、などの誤りが知能のおくれたものよりすくない。
くりかえしは知能のおくれを示すものと同程度。

(知能おくれる)

- (1) 一般にきわめてひくい。
- (2) 文字力では、大きな障害をみとめがたいものがややおり、この点では知能正常なものよりむしろすぐれているものがある。
- (3) 一般にきわめてひくい。
- (4) 一般にきわめてひくいものが多い。
- (5) 速度はおそい。
- (6) 速度もおそく、読み誤りも多く、理解も不確実な型がかなり目立つ。

6.4. 性格的要因

1) 性格的要因について、かなりの異常傾向をみとめられたものは、つぎのとおりである。

35例中 19例 54%

- (1) 神経質児……低学年に顕著にみられる。長い学校生活への参加により、この傾向はだんだんなくなり、高学年で正常児とかわからない場合もある。しかしそのうちの何%かは入学時ひきおこした読書障害を回復できずにいる。ここでは、幼時——入学時——現在を連続的にながめて、現在は正常であって、も過去においてこの性格のため読書障害をひきおこしたと推定されるものも含める。

2 ♂ 4 ♀ 5 ♀ 6 ♂ 12 ♂ 14 ♂ 15 ♀ 28 ♀ 29 ♀ 30 ♂ 以上10例

- (2) 狭義の性格異常傾向

1 ♂ 3 ♂ 18 ♂ 22 ♂ 23 ♂ 24 ♂ 27 ♂ 31 ♂ 35 ♀ 以上9例

2) この結果について、つぎのことがいえる。

- (1) 読みの学業不振児のうち、性格的な要因が主原因または副次的な原因となって、読みの障害をおこしていると推定されるものの数はおおい。
 - (2) 性格的な要因のうち、神経質児が半数あった。神経質性向のため、学校生活の最初に学習に参加できずおくれしていく。学年がすすむにつれて、神経質性向はなおっていき、かなりのものが学力をとりもどしていくが、自力でとりもどせなかったものが学業不振児としてのこってゆく。ことに知能正常なもので読みにおくれしていくものには、この型が多かった。
 - (3) 狭義の性格異常がどのようなかたちで、読みの障害をひきおこすかについては、はっきり断定できないが、神経質性向が直接的に文字学習をおくれさせるのちがって、狭義の性格異常傾向をうみだした家庭環境をもふくめ、より包括的なかたちではたらきかけ、より間接的な原因となっているようである。
 - (4) 神経質児は傾向として、家庭環境はむしろめぐまれている場合がおおくその診断と治療の焦点は、このような性格をうんだ人間関係、育てられ方に集中されるが、狭義の性格異常は、むしろ家庭の生活基盤そのものにぬきがたい問題をもつ場合がおおく、治療対策は複雑であり困難性がつよい。
- 3) 神経質傾向にもとづく読みのおくれには、つぎのような障害が共通してみられる。

(1) 読書レイネスでは

(イ) 記憶は全員がそろってよい。経験のひろさ・図形弁別力・眼球運動も大体よい。

(ロ) 文学だけがきわだってわるい。

(2) 高学年にすすむにつれて

(イ) 読みの速度ははやい。

(ロ) センテンスの理解はよいが、パラグラフの理解がおとる。

(ハ) 語い力はかなりある。

(ニ) 文字の力はおとる。

(ホ) 読書の興味経験はそうひくくはない。

このように文字障害がもっとも大きな欠陥となっている。

- 4) 狭義の性格異常にもとづく読みのおくれについては、文字障害はやや共通的にみとめたが、他のものについては推論できない。

6.5. 家庭環境

- 1) 家庭環境に問題をもったものは、つぎのとおりである。

35例中 21例 60%

これをさらに ①家庭生活の基盤・歴史 ②人間関係 ③文化度 ④教育的関心の四つの観点からみると、第40表のようになる。(これらの数字はすでに発表したものと、かわった点があるが、その後の資料を補って解釈しなおしたりして修出したものである。)

第39表 家庭環境に問題をもつ子ども

児童	生活の 基盤	人間 関係	文化度	教育的 関心	児童	生活の 基盤	人間 関係	文化度	教育的 関心
1♂	○	○			21♀	○			
2♂		○			22♂	○	○	○	○
3♂				○	23♂	○		○	○
4♀	○	○			24♂	○		○	○
5♀	○	○			27♂		○		○
6♀		○			28♀		○		
9♀	○		○	○	29♀		○		○
12♂	○	○			30♂		○		
15♀		○		○	33♀	○		○	
18♂	○	○		○	35♀	○	○	○	○
20♀	○		○	○	21例	13	14	7	11

- 2) この結果について、つぎのことがいえそうである。

- (1) 読みの学業不振児のうち、家庭環境が原因となり、その障害をひきおこしたと推定されるものはきわめて多い。
- (2) 家庭生活の基盤歴史については、この資料では、つぎのものがあつた。

- (イ) 貧困
 - (ロ) 親兄弟の性格異常（盗癖・酒乱その他）
 - (ハ) 親の職業生活の異常（共働きその他）
 - (ニ) 親子関係の異常（養子，片親，父・母のどちらかがちがっているなど）
 - (ホ) 兄弟関係の異常（異父母・兄弟など）
 - (ヘ) その他遺伝，外地引揚げなど
- (3) 人間関係ではつぎのものがある。
- (イ) 家庭の雰囲気は無秩序・不和
 - (ロ) 親子関係の異常（じゃまもの扱い，兄弟の差別待遇など）
 - (ハ) 溺愛・過保護。
 - (ニ) 兄弟間の葛藤
 - (ホ) 放任・本人は家庭生活にたいくつ。
- (4) 文化度では，そのひくさが問題となっている。
- (5) 教育的関心では，つぎのものがみられた。
- (イ) 放任されすぎている。
 - (ロ) 教育的関心はあるが，不適切。
 - ・知能のひくいものに過度の要求をする。
 - ・幼時は溺愛・過保護でそだてながら，入学と同時に学習成績の面についてだけ敏感となり，過大要求や叱責をする。

3) 家庭環境の異常にもなう読みの障害の型

家庭環境の異常は，知能や性格などに影響して，知能のおくれや性格異常となって読みの学習に関係する。もちろん，読みの障害の型について，家庭環境の面から整理して，記述することは可能であるが，この調査資料については，いままで何回ものべてきたことのくりかえしになってしまうので，この面からの記述は省略することにする。

7. 総括・提案

この報告書を記述する基本的な態度として、わたしはとくにつぎの二つのことを重点をおいた。

- (1) 研究の方法論的立場を明らかにし、実際に用いた方法をできるだけ詳しく具体的に述べよう。
 - (2) 読みの障害をあくまでも全人格の一分節としてとらえ、障害およびその原因がそれぞれ互に関係しあっていくすがたを追求しよう。
- 1) 研究の方法論的立場を明らかにし、実際に用いた方法をできるだけ詳しく具体的に述べよう。

臨床心理学的な立場といっても、対象児童の様相に応じて、とられる個々の診断方法には、かなり粗密がある。読みの学業不振児を問題にした場合にどのような方法が必要にしてじゅうぶんなものであるかは、かならずしも明らかにされているとはいえない。また読みの障害に応じてその範囲や深さも異ってくる。さらにいままでに用いられてはいないが、有効な方法もあるにちがいない。こんな考えで、試行錯誤をつづけた。

- (1) 診断の手續きとしてもちいた方法は、つぎのとおりであった。

A 問題の整理と見通し

B 診断資料の収集

- a 第一次資料として、言語能力の障害に関する資料
- b 第二次資料として、原因に関する資料
- c 解釈
- d 処置

- (2) 言語能力の障害に関する資料については、つぎの四点から分析した。

- ・ことばや文字に関する障害
- ・文の理解に関する障害
- ・読みの技術に関する障害
- ・読書の興味や習慣に関する障害

イ 文字力・語い力の判定は現段階ではきわめて困難である。本研究では

S. R. Tを用い、その他は、学習の観察や教師作製のテストで補っ

た。読み力は知能テストの結果をも参考にした。本格的な文字力テスト・語い力テストがほしいものである。

ロ もちいた標準テストは、三種類である。診断を目的とした場合、現在つかえるものは、この他には見当らない。もっと各種の目的に応じたテストが作成されねばならない。

ハ 読書の際の眼球運動をとらえることは、ずいぶん苦心したが、効果をあげることはできなかった。音読調査により技術的な誤りをとらえることで補ったが、この方法にも限界がある。実際につかえる有効な方法が技術化されなければならない。

(8) 原因に関する資料については、つぎの五点から分析した。

- ・生理的要因
- ・知能的要因
- ・性格的要因
- ・言語能力の他の技能による原因
- ・環境的要因

ここでは反省を提案をふくめて、つぎの点にふれておく。

イ 生理的原因については、専門医と協力を得ることはもちろんであるが、教師自身も、ある程度の知識技術をもち、異常の徴候を発見できるようにしなければならない。

ロ 生理的要因の診断用具として、オージオメーターは、かならず備えるべきである。フリッカー値測定器は将来有効につかわれる可能性がおおきい。総じてこのような機械器具をじゅうぶんに駆使して、客観的な資料を得るようにしなければならない。

ハ WISCはきはめて有効である。

ニ 性格的要因は原因論的な立場でとらえるのがよい。しかしこの面は、本研究の場合一つの弱点になつている。なお充実していきたい。

ホ 環境的要因は、一般的な傾向をテストによってとらえる方法もあるがさらに個々の事例について、するどく問題をとらえる教師の技術がより重要となろう。

2) 読みの障害をあくまでも全人格の一分節としてとらえ、障害およびその原

因がそれぞれ互いに関係しあっているすがたを追求しよう

単に字が読めないために文章が読めないのではなく、字が読んでも文章の読めないものもあり、逆に、文字力は比較的小さくても、文章はかなり読めるものもある。また、字が読めないということは、知能や読書レディネスに関係するとともに、性格・家庭環境上の問題点もよく影響している。しかも読みの障害とその要因との関係のしかたは、きわめて個性的である。一見おなじような読みの障害が、まったく異った原因にもとづいていることがあるし、またおなじような原因であるにもかかわらず、まったくちがった障害となつて、あらわれている場合もある。しかしその間の事情は、まったくばらばらなものではなく、おのずから一つの法則があるようである。したがって数多くの事例をつみかさねることによって、類型的な考察も可能になってくる。

このような問題点を

- ・事例をとおして
- ・数的な考察をとおして

両方からさぐろうとした。

第5章の事例的考察では、生理的な原因・性格的な原因・環境的な原因などの分野から、それぞれ問題をもつ子ども5例について、読書障害とその要因の分析をおこなった。ただこの種の研究では追跡研究がきわめて重要な意味をもっている。ここにのべた解釈は一種の仮定であつて、その解釈にもとづいて処置した結果、どのように変つたかということが最大の眼目になるべきである。この点でこの報告書はきわめて不満足なものになつたが他目を期したい。

第6章数的考察では読みの障害とその要因との関係のしかたについて、類型化を試みた。

ここではつぎの点について考察した。

- イ 読みの障害は多種多様であつて、読みのできない子どもといつても、そのあらわれかたはいろいろである。読みの下位分節面では部分的にかなりたかい能力を示すものもある。それらは実際にはどんな様相をあらわしているか。
- ロ 読みの興味・経験をのばしている条件、文字力・語い力・読解力をのばしている条件、おくらせている条件としてどのようなものがみられるか。

ハ 生理・知能・性格・家庭環境などの条件はどのようなかたちで、読みの障害をひきおこしているか。

これらの結果については、つぎの点をとくに指摘したい。

イ 読みの不振の原因として生理的条件は意外に大きな問題となっている。

これを除くことが不振児救済の前提条件であろう。

ロ 読めない子どものなかにも、知能正常なものは意外に多い。これらの読みの障害とその原因は、知能のおとるものとはかなりちがったかたちであらわれており、救済も容易である。

ハ 性格的要因のうち、自閉性・神経質は意外におおい。このような性格の子どもは、ある場合は学業不振児を誤認されており、またある場合には学習不適應をおこして、文字学習におくれていく。また情意発達の未成熟もかなり大きな問題である。一般に集団生活に適應できる自主性と社会性は学習の条件としてきわめて重要である。

ニ 家庭環境のめぐまれたものなかに、問題がある場合もある。両親の正しい育児観としつけの態度が重要である。

読みの障害の低位分節面相互の關係のしかたについては、この報告書はきわめて不じゅうぶんなものとなった。

また読みの発達についてはほとんどふれることができなかった。

この2点はさらに他を期したい。

この研究をとおして読みの学習不振児は適切な治療指導によって救済することができるという確信をある程度もつことができた。しかも学業不振児の研究は、一種の盲点となっている。この種の仕事がひろく研究者の間や実際の学校で、もっとさかんにおこることを期待する。

付 記

この研究の担当ならびに研究紀要の執筆は小竹所員があたった。しかし研究の過程ではとくに、北原・谷沢両所員の協力を得た。また、実験学校となった新潟市立上所小学校の前校長、佐藤健治氏、現校長、高柳二郎氏ならびに関係職員のふかい理解と協力によって、この研究はすすめられた。さらに、学習の生理的基礎について、共同討議や資料交換をおこなっている。新潟市関屋小学

校大島一夫氏の協力もこの研究に大きな力を加えた。この研究の生理的な疾患の診断・脳波測定は新潟大学医学部でおこなった。これらの人々に深い感謝をささげつつ本稿をおわる。

引用文献

- (1) 小学校における学業不振児の研究 第1報 千葉県教育研究所研究紀要 23集 1956
- (2) 楠原清・佐藤泰正：読書の心理 1953 東京・日本文化科学社
- (3) 波多野完治：書評「言語心理学」読書科学 1巻1号 1956 東京・牧書店
- (4) 平井昌夫：教育診断とは何か 治療教育研究集録 1955 東京・光風出版株式会社
- (5) 戸川行男：臨床心理学の意義 戸川編臨床心理学 1952 東京・金子書房
- (6) 戸川行男：教育相談の理論と方法 教育心理 3巻1号 1955
東京・日本文化科学社
- (7) 宮城音弥：臨床心理学の領域と方法 日本応用心理学会編 心理学講座 7巻 13
1954 東京・中山書店
- (8) 正木正・倉石精一・黒丸正四郎共編：教育心理学実習 臨床・診断 1956
東京・同学社
- (9) 青木誠四郎：学業遅進児 教育科学辞典 1952 東京 朝倉書店
- (10) 品川不二郎：学業不振と人格 教育心理 4巻4号 1956 東京・日本文化科学社
- (11) 小見山栄一：学業不振児の診断と指導 児童問題新書 15巻 できない子供
1953 東京・金子書房
- (12) 小見山栄一：教育心理学要説 1955
- (13) 三木安正：学業不振児 教育科学辞典 1954 東京・平凡社
- (14) 橋本重治：学業不振 戸川編臨床心理学 1952 東京・金子書房
- (15) 阪本一郎：読書指導 1950 東京・牧書店
- (16) 阪本一郎：読書の心理 1954 東京・牧書店
- (17) 大熊喜代松：読みのおくれたこどもの治療教室 光風ライブラリー 1954
東京・光風出版株式会社
- (18) 高木俊一郎：学童と難聴(引用) 教育と医学 3巻5号 1955 東京・慶応通信
- (19) 平井昌夫：話しコトバの障害とは何か 治療教育研究集録1 1955
東京・光風出版株式会社
- (20) 岡本奎六：アメリカにおける読書診断の研究(引用) 教育心理 2巻4号
1955 東京・日本文化科学社
- (21) 品川不二郎・品川孝子：教育相談 1956 東京・日本文化科学社
- (22) 品川不二郎：児童の知能における人格的要因の測定に関する研究 教育心理学研究
4巻1号(日本教育心理学協会編集) 1956 東京・国土社
- (23) 中修三：できる子供・できない子供——脳髓の発達と教育 1954 東京・慶応通信
- (24) 田口恒夫：話しコトバの治療的指導 光風ライブラリー 1956
東京・光風出版株式会社