

St. Luke's International University Repository

学習障害児とその近接領域児の英語におけるつまづきと指導

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2007-12-26 キーワード (Ja): キーワード (En): learning disabilities, dyslexia, English, phonics 作成者: 深谷, 計子, 平井, 由美子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10285/352

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



学習障害児とその近接領域児の英語におけるつまずきと指導

深谷 計子¹⁾ 平井由美子²⁾

要 旨

学習障害児および近接領域児を対象とした英語教室を開設して1年が経過した。LD児の英語教育のニーズ、実践方法ならびに各生徒の英語のつまずきの具体例を提示しながら、LD児の英語教育における効果的指導方法を探る。本教室参加のLD児の日本語と英語におけるつまずきは共に視覚性言語に顕著に表われ、記憶保持が短時間ですむ短い英文については聴覚性言語での問題はほとんどみられなかった。アルファベットの混乱については、日本人学習者と英語を母国語とする学習者に多くの共通点が見られたため、フォニックスの指導を試みた。その他、多感覚を用いた指導、具体的事柄のとりあげなどLD児指導での共通点を改めて確認した。

キーワード

学習障害 ディスレクシア（読み書き障害） 英語教育 英語のつまずき フォニックス

I. はじめに

欧米では1960年代初めに学習障害（LD：Learning Disabilities）の概念が提起され、1980年代初頭から全米学習障害合同委員会（NJCLD：National Joint Committee of Learning Disabilities）やWHOなどでその定義が再三検討されてきているが日本の文部省の対応は1990年代に入ってからであり、1995年になってようやく文部省による学習障害の定義が発表された。現在、小学校教育においては学習障害の問題を認識している教員も増加し、不十分ではあるが徐々に指導体制も研究されつつある。しかしながら、中学、高校においては未踏の分野であり、第2言語としての英語教育における指導法、指導教材、人的資源はゼロに等しい。日本におけるLD児の英語教育指導を確立する社会的ニーズとLD児をもつ親達からの緊急の個人的ニーズから、ボランティアで英語教師達が中心となりLD児の英語教室を開き、指導法、教材を探りつつ、生徒が英語を楽しく学習できる環境を提供する試みを始めた。1年経過した現在、LD児の英語でのつまずきの具体的理解が進んできている。本稿はその英語教室の実践報告であり、アセスメント1

（親からのニーズ、こどもの心理検査）、参加者のプロフィール、アセスメント2（英語学力）、実際の授業の運びと生徒の反応、運営について述べてあり、今後の研究資料となることを期待している。

II. 経 緯

中学生になって英語の授業でつまずきが起こる可能性の高いとされるLD児のために1996年に「LDの教育を考える会」が東京YMCAで発足した。その中でLD児の親から「LD児の英語指導をする機関がないのでは非とも始めてもらいたい」との要望が起こり、数名の英語教師が「LD児の英語教室」を1997年10月から始めた。本教室は学習障害と近接領域のこどもに学習面での「英語」教育を行なうことを主とし、LD児の心理、行動面でのサポートは二義的なものとした。講師は全員ボランティアで構成され、13名の登録があったが実際に関わったのは10名（英語教師5、心理士1、心理専攻大学院生1、LD児の親1、その他2）とアシスタントとして大学生が3名であった。97年10月から98年3月までの6ヶ月を1期とし、98年9月第2期が終了した。

1) 聖路加看護大学 助教授（英語）

2) 日本女子体育大学

1 アセスメントー1（ニーズアセスメント、心理アセスメント、行動アセスメント）

資料1 保護者からのニーズ

- 1 勉強方法を教えてほしい
- 2 定着できる暗記方法を教えてほしい
- 3 アルファベットがわかるようにさせたい
- 4 教科書以外の文を理解できるようにさせたい
- 5 成績をあげたい
- 6 書く力をつけたい
- 7 読み書きが苦手なので興味をもてる学習をしてほしい
- 8 英語を好きになって欲しい
- 9 中学の英語へのソフトランディング
- 10 英語の文字は日本の文字以上に判読しづらいと思うので、耳からの教材を活用してほしい
- 11 中学の現在の英語クラスにおける苦痛の軽減
- 12 英語のクラスを通じて友達や多くの人と楽しく過ごすことができ、社会性が育ってほしい
- 13 楽しい場所で頑張れる体験をさせたい

本英語教室はLD児が英語を嫌いにならずに楽しく勉強し自信をつけられる学習指導を目的とし、原則的には個別対応の指導を意図した。また、NJCLDの路線を踏襲した1995年に出された文部省のLDの定義を基とし、医療、教育専門機関でLDまたはLD suspectと診断されたIQ90以上の言語性学習障害児を対象とする予定であった。

参加申し込み後、保護者へは専門機関での心理検査の提出と、生徒の日本語ならびに英語における言葉の発達に関する質問紙記入依頼をし、英語教師、心理専門家、保護者の三者面談によって、生徒の生育歴、問題点、ニーズを理解した。しかしながら心理検査に関しては3名が未提出である。一方、生徒へは心理専門家が面談、行動観察によってコミュニケーション能力を診断した。

保護者からのニーズとしては資料1に見られるように社会性をつけながら英語を嫌いにならないで楽しく学習してほしいという考えが大半を占めていて英語の学習が楽しく行われる環境を提供するという本教室の趣旨と合致していた。

申込者のニーズを考慮すると全員の指導が理想であったが、LD児の教育には個別または少数対応が望ましいため、10名の講師数では各期、若干名に対して断わらざるをえなかった。

2 参加生徒およびそのプロフィール

- 1期 8名: 小5 (1名), 小6 (1名), 中1 (3名), 中2 (3名)
- 2期 11名: 小6 (2名), 中1 (3名), 中2 (3名),

中3 (3名), (7名は1期より継続)

資料2に1, 2期の参加生徒計10名(12名中3名が未提出)の心理検査結果ならびに保護者からみた生徒のかかえている認知、学習上の問題点をのべてあるが、当初の計画と異なり、生徒のニーズに教育的配慮をし、受入れ許容のIQを80以上と変更し、言語性LD児の治療教育をめざしていたが、非言語性LD児も数名参加することとなった。なお、心理検査の提出に関しては強要をしなかったため、3名は未提出であった。

3 アセスメントー2 (学力アセスメント)

資料3は参加者の言葉のつまづきを前出の保護者記入の質問紙(11名回収)からまとめたものであるが、日本語と英語のつまづきは「読む」と「書く」範疇において大きく表われ、視覚性言語と記憶の問題が大きく関わっているとみられる。個別の詳細な資料は資料6に提示してあるが、言葉に関しては「質問に対して的確を射ない答えが多い」が4名、「言葉の発達が遅かった」が5名、「言いたいことが上手に相手に伝えられないことが多い」「複数の指示の正確な理解が困難」が6名の親からの回答があった。これらは、聴覚性言語の問題というよりむしろ、広範囲での理解に相当する部分での問題であろう。国語に関しては「漢字の書きが苦手」が9名、「作文が苦手」が6名と書くことにおけるつまづきが顕著である。「拗音、促音を苦手」とする生徒が「句読点、濁点などを落としやすい」生徒と同一の重なりであったことは興味深い。また、「平仮名、カタカナ、漢字1字は読めるがつながりになると読めない」とする生徒が2名いたが、この生徒は大石¹⁾の正常成人における平仮名単語読みのモデルとして挙げている2つのストラテジー(資料4)のうちのストラテジーAだけを使用した読みを行ない、状況が変化してもストラテジーBを使用することはないと考えられる。そこで英語においても文字の連なりの視覚認知から入るsight wordsを用いた学習ではなく、単文字を視覚認知後、一つ一つ音に変え、音をまとめて意味にむすびつけるphonological awarenessを用いた学習のほうが適しているのではないかと考えられる。

参加決定の生徒には個別教育計画(IEP: Individualized Education Program)作成のため、英語のアセスメントテストを個別に実施した。これはMyklebust²⁾の言語能力習得の発達組織図(資料5)を基に理解(聴覚性受容言語)、話す(聴覚性表出言語)、読み(視覚性受容言語)、書く(視覚性表出言語)の4項目から構成されている。内言語に関してはアセスメントを行なった英語教師と心理専門家が言語観察か

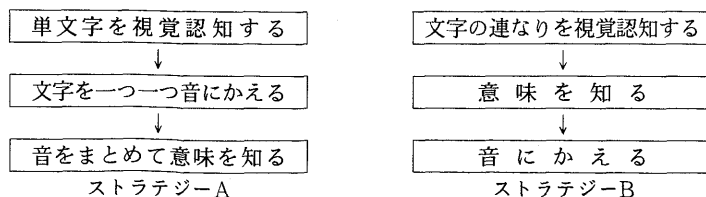
資料2 参加生徒の心理検査結果ならびに問題点

生徒	専門機関のコメント	心理検査結果 (WISC-R)					特 徴
		IQ	VIQ	PIQ	特 記		
					低いもの	高いもの	
A	非言語性LD	95	84	109	知識 算数 組み合わせ	絵画配列 積木模様	
B	注意欠陥障害 LDの周辺領域	120					
C					符号		
D	非言語性LD 注意欠陥障害 微細脳障害	81	92	69	積木模様 組み合わせ 迷路	数唱 絵画配列	視空間認知が弱い 抽象力、語彙、理解は平均並み
E		107	107	107	算数 数唱 符号		
F	非言語性LD	108	115	98	符号 絵画完成	算数 絵画配列	集中良好
G	注意欠陥多動障害	129	118	136	知識 算数 数唱 符号	絵画配列 積木模様	
H	検査資料なし						
I	LD (読み書き・算数)	91	102	80	算数	符号	
J	検査資料なし						
K		86	86	88			注意集中と暗記が苦手 聞き返しが多い 構音に問題
L	LD suspect	81	86	79	組み合わせ 符号 積木模様	絵画配列	注意集中障害 視覚認知、視覚的短期記憶の障害 視覚－運動協応能力に問題

資料3 参加生徒の日本語と英語におけるつまずき

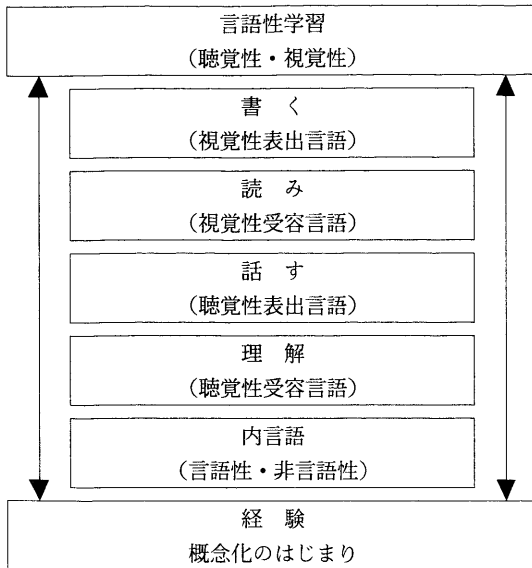
	listening	speaking	reading	writing
日本語			②漢字の読みが苦手 ③平仮名、カタカナ、漢字 1字は読めるがつながり になると読めない ④促音、拗音が苦手	⑩平仮名、カタカナで書け ないものがある ⑪漢字が苦手 ⑫作文が苦手
英 語		①単語レベルで発音が覚え られない	⑤アルファベットに読めな いものがある ⑥アルファベットは読める が単語が読めない ⑦単語の意味記憶が苦手 ⑧文の意味理解が苦手 ⑨構文の理解が苦手	⑬アルファベットが全部書 けない ⑭単語が書けない ⑮文が書けない

資料4 平仮名単語読み 大石 (1992)



資料5 言語能力習得の発達組織

Myklebust, H. R. (1978)



ら診断した。

聴覚性言語の観察のためには(1) How are you? (2) What's your name? (3) What's your hobby? の3質問を行なった。質問(1), (2)は全員が正しい反応を示し、質問(3)についてはhobbyの意味がわからないために何人かの生徒が正しい反応を示すことができなかったが、hobbyの意味を日本語で示すと英語なり日本語なりで応答があった。文全体からの理解か、既知の単語だけで文の意味を推測したかは不明であるが、文構造が単純で単語のレベルも低い場合は参加生徒の100%がlistening, speakingにおいて正しい理解が見られ、質問紙による調査と一致した。

一方、視覚性言語ならびに語彙のアセスメントとして、アルファベットの大文字と小文字、数字(1-20)、色(blue, green, red, yellow, black, brown, white)、身近な物の名称(cat, cup, cake, dog, hat, map, boy, melon)について読みと書きを調べた。数字は1から10まではほとんどの生徒が言え、色はbrownを知らない生徒が3名いたが後は問題はなかった。ところが視覚性言語のアセスメントとなると小学生はもちろん、2学期が始まった中2の生徒2名もアルファベットの読みと書きに混乱がみられた。読みでは文字1字を取り出した場合、大文字ではO以下のアルファベットが読めない生徒が多く、L, M, Nを混同する生徒が3名いた。書きではアルファベットを言っても文字が書けない生徒が多かった。アルファベットは歌で覚えているため、記号としての文字とその名称

の一致は時間を要するようである。日本語で鏡映文字になる生徒は1人であったのに比べ、英語では大文字のJが4名、NとSが2名、小文字のbとdが4名、g, p, qが2名いた。小文字は読み書き共に困難であり、bとd, pとq, nとm, aとiとeの混乱がみられた。また、疑問符、終止符の付け忘れも目立った。これらすべての誤りは英語の母国語話者のLD児にみられる混乱(Wallace & McLoughlin³⁾, Hornsby⁴⁾他)と似ている。ただし本教室参加者にはL1学習者にみられるsawとwasといった正確にひっくり返した綴りを書いたり読んだりする生徒はいない。

次に中学生以上に文レベルでの検査(和文英訳、文法問題)をしたところ、語順、代名詞、動詞の形などに混乱が見られた。統語法検査での観察では、中学生5名中、3名は明らかに聴覚性言語が視覚性言語より発達していた。2名は両者に大差がみられなかった。質問紙およびアセスメントテストの結果から本教室参加のLDと近接領域児は英語においても視覚性受容言語および視覚性表出言語に問題を抱えているディスレクシア(読字障害)が多いと考えられる。視覚性読みの障害は視覚的な区別ができないので文字の細部の理解ができないという説があるが、本教室参加の生徒は視写は全員でき、アルファベットを見ながらそれぞれの文字のかたちを文で表現できる(例えば「Jは平仮名の「し」の反対だ」)ので視覚的な区別はできている。

資料6はそれぞれの生徒の国語を中心とした学科面での問題点とアセスメントテストの結果から英語のつまづきをまとめたものである。学力アセスメントは教室開始時に行なったものであり、学習後のつまづきについての記載は各期終了直前の2, 3回にわたる指導時の観察結果である。LD児は記憶の定着に問題がある場合が多いため、アルファベットの文字にしても今週覚えていたことを来週は忘れていて、先週忘れていたことを今週は思い出したということが多く、つまづきの記録は矛盾していると考えられる個所が多々あるが、頻繁にみられるつまづきについて個別にまとめている。LDには様々なタイプがあり、ディスレクシアの括りの中でもつまづきは種々雑多であるため、ここに挙げたつまづきが多い日本人のディスレクシア児に共通しているとは断定できないが参考にはなると考えられる。

資料6 参加者の英語のつまずきと国語、言葉のつまずき

生徒	英 語 の つ ま ず き		国語、言葉のつまずき および他の特徴
	学 習 前	学 習 後	
A 小6	listening/speaking -How are you? は返答できる -What's your name? は見本を示すと返答できた -What's your hobby? は× vocabulary -絵を見てdog, cup, cat, boy, melon, cake, hat, map全部が言える -色を見てwhite, blue, green, black, red, yellowは言える (brownは×) writing -単語が書けない	reading -L, M, Nの区別ができない -単語を形で認識していて、1つ1つの音に分解できない writing -Jが鏡映文字 -b, d, h, i, p, q, gの混乱	-不得意科目: 算数, 英語 -得意科目: 図工, 国語 言葉 -言葉の発達は遅かった -質問に対して的を射ない答えが多い -言いたいことを上手に相手に伝えられないことがある 国語 -かな, 漢字はよくできるがローマ字が覚えられない
B 小6	listening/speaking -How are you? は返答できる -What's your name? は見本を示すと返答できた -What's your hobby? は× vocabulary -dog, cup, cat, boy, melon, cakeが言える (hat, mapは×) -色はwhite, blue, green, black, red, yellowは言える (brownは×) -数字は1~13, 15, 17, 19は○。14, 16, 18, 20は× reading -読める大文字: A, B, C, D, E, F, G, H, I, K, L writing -大文字はA~I, K, O, Pは書けるがあとは書けない -Jは鏡映文字	reading -F, G, H, L, M, N, S, V, Wに混乱がある (特にL, M, Nの混同) writing -混乱する大文字: S, T, W -CとSの混同 -JとNが鏡映文字 -小文字d, f, g, h, j, l, m, p, q, r, t, uが記憶できない -bとd, fとt, hとnの混同	-全教科苦手 -聴覚記憶はよいが視覚記憶は悪い 国語 -平仮名, カタカナで鏡文字になるものがある -漢字を書くのが苦手 -文章は逐次読み -文章から意味を読み取れない -作文が苦手 -拗音, 促音をうまく書けない -濁点, 句読点のない文を書く

生徒	英 語 の つ ま ず き		国語, 言葉のつまずき および他の特徴
	学 習 前	学 習 後	
C 中1	listening/speaking -How are you? は○ -What's your name? は○ -What's your hobby? は× vocabulary -dog, cup, cat, melon, cake は○, boy, hat, mapは× -色は全部言える -数字は1~11は○, 20までリピートはできる writing -A~K, X~Z, a~eは書ける -大文字はEが鏡映文字, 小文字はJが鏡映文字 -大文字のI, Xが小文字と混同 -mを視写でmと書く	フォニックス -学習したものはすべて習得でき, 音, 絵から入るものは覚えが速い writing -大文字のN, Jが鏡映文字。確認すれば正しく書ける -bとdが混同しやすい	言葉 -現実の出来事とテレビや本の話などを区別して話せない -質問に対して的を射ない答えが多い -複数の指示の正確な理解が困難 -言いたいことを上手に相手に伝えられないことがある 国語 -平仮名, カタカナで書けないものがある -漢字の書きが不得手 -作文が苦手
D 中1	listening/speaking -リスニングはできる vocabulary -色, 数ともにできる reading -大文字, 小文字のマッチングやアルファベットと単語のマッチングはできる writing -形を整えて書くことが全般に大変 -M, N, Sが大変苦手で, 次にU, Wが苦手 -Sが鏡映文字	writing -大文字, 小文字は書けるが, 小文字のuの上がくっつくなど形に問題	-不得意科目: 算数, 国語, 体育 -得意: コンピューター, 音楽 -直線が書けない -筆圧がとても強い 言葉 -言葉の発達は遅かった -同じ事を繰り返し質問 国語 -漢字の読み書きが不得手 -形式的な文章しか書けない
E 中1	vocabulary -色は全部言える -数は1~10まで言える reading -まだ全部は読めない -cup, cakeは日本語読み writing -JとSは鏡映文字 -アルファベットで書けないものが多い -L, M, Nの混同。Nが鏡映文字になるときもある -UとVの混同 -単語と単語の間が空かない		-短期記憶が悪い 言葉 -2才2ヶ月で発話 -質問に対して的を射ない答えが多い -複数の指示の正確な理解が困難 国語 -漢字の読みは年齢相応だが書きは小2程度 -作文は平仮名, カタカナでしか書けないが, ワープロ使用なら年齢相応の文が書ける

生徒	英 語 の つ ま ず き		国語, 言葉のつまずき および他の特徴
	学 習 前	学 習 後	
F 中2	reading - 単語・発音・意味の関連がつかめない - アルファベットは読めるが単語が読めない - 発音が日本語的 - 単語1つ1つの意味理解ができて も文章になると理解できない writing - アルファベットに書けないものがある - 視空間認知の問題がある (bとd, pとqの書き間違い, 大文字と小文字が混ざる, 単語と単語のスペースが空かない) 文法その他 - 主語・述語の入った文が正しく書けない	reading - 発音, リズムがとても英語らしくなった - 前置詞の入った文の訳ができない writing - 大文字と小文字が混ざった文 (smAll: aがAになることが多い) を書く - 音を文字にする時, 不正確な音のまま, またはローマ字で書く - 文字が1列に書けない - Nが鏡映文字 - b, dの混同	- 不器用, よく物を落したり転ぶ - 協応動作障害 言葉 - 言葉の発達が遅かった - 質問に対して的を射ない答えが多い - 言いたいことを上手に相手に伝えられないことがある - 複数の指示の正確な理解が困難 国語 - 日本語 (ひらがな, カタカナ, 漢字) を書くのが苦手 - 読書が好き (読解力はある)
G 中2	listening/speaking - 3つの質問すべて○ vocabulary - 物の名前は全部言える - 色は全部言える - 数字は12, 20は×だが, 他は○ reading - 大文字, 小文字すべて○ writing - 大文字, 小文字すべて○ - 書けた単語はdog, boyのみ。 cake, cup, catなど視写。数字, 色はすべて× - 単語の綴り, 意味が覚えられない - 文頭が大文字にならない - 終止符, 疑問符がぬける 文法その他 - 主語・述語の入った文が正しく書けない - 疑問文, 否定文の理解はしているが即座にでない - have動詞は使えない	writing - 音を知っている単語の60~70%くらいが書ける 文法その他 - 基本文は書けるが修飾語句が多くなると統語に問題	- 気が散りやすい - 時間配分, 計画がたてられない - 記憶に関しては覚えていることでも想起が悪い 言葉 - 言葉の発達が遅かった - 日本語の過去, 未来形がうまく使えない - 言いたいことを上手に相手に伝えられないことがある - 複数の指示の正確な理解が困難 国語 - 漢字, 作文が苦手
H中2	(本教室のLDの範疇でないため資料は非公開)		

生徒	英 語 の つ ま ず き		国語、言葉のつまずき および他の特徴
	学 習 前	学 習 後	
I 中3	listening/speaking - 3つの質問すべて○ vocabulary - 物、色はbrownを除いて○ - 数字は18, 20は×だが、他は○ reading - 単語になると読めない - 単語の意味が覚えられない - 短い文1文は理解できるが、4～5文続くと× writing - 大文字、小文字すべて○ - 物に関しては全単語書ける 文法その他 - 文の構造がわからない	フォニックス - 全く覚えられないのでイメージ訓練を行なったところ効果は大きい	国語 - 平仮名、カタカナ、漢字1つ1つは読めるが、文になると読めないものがある - 漢字の読み書きが苦手 - 作文が苦手
J 中3	listening/speaking - hobbyの意味がわからなかったが他は問題なし - アルファベットは約半数が言えない(Jから先が不安定) vocabulary - 数字は11以上が言えない - 色はほとんど言える reading - 単語レベルで読めない。教科書はほとんど読めない - 単語の意味が覚えられない - 単語の意味がわかっても文単位で理解できない writing - 耳から聞いたアルファベットの小文字はほとんど書けない。大文字はだいたい書ける - 数字も1から書けない - 音とスペルが結びつかない 文法その他 - be動詞と一般動詞の混乱 - SVの文構造がわからない	reading - フォニックス指導の効果は多少あったが教科書はまだ読めない writing - フォニックスの効果で音と文字の関係が少しわかってきている 文法その他 - be動詞の学習では主語と動詞が全く覚えられなかったのに現在進行形は主語と動詞が一致した	国語 - 平仮名、カタカナで書けないものがある - 漢字の読み書きが苦手 - 平仮名、カタカナ、漢字の1つ1つは読めても単語になると読めないものがある - 促音、拗音が正確に読めない - 句読点が正確に使えない

生徒	英 語 の つ ま ず き		国語、言葉のつまずき および他の特徴
	学 習 前	学 習 後	
K 中3	listening/speaking - 質問に対する反応はすべて○だが、アクセント、イントネーションが苦手 reading - 読みの音が不鮮明 writing - tellとtall, walkとwarkのように1字違いのまちがい	reading - 長文読解で記憶の保持が苦手 文法その他 - 学校で多くの文法事項の学習が加わり、受動態などの既得の文法の混乱がみられる - 終止符、疑問符などが欠落することがある	- 自分から話しかけない 言葉 - 複数の指示の正確な理解が困難 - 自分の言いたいことを上手に相手に伝えられない - 発音が不鮮明 国語 - 促音、拗音が苦手 - 作文が苦手 - 漢字の訓読みはよいが音読みは苦手 - 文末は読み違えるが文意はとれる
L 中3	listening/speaking - 3つの質問すべて○ reading - 単語の読みに関しては問題なし writing - 大文字と小文字の混同がIについてのみある - 単語はすべてローマ字対応で書く - 文頭が小文字になる 文法その他 - be動詞と一般動詞の混乱は顕著		言葉 - 複数の指示の正確な理解が困難 - 自分の言いたいことを上手に相手に伝えられない - 過去形、未来形での表現を正しく使えなかった 国語 - 漢字の読み書きが苦手 - 作文が苦手 - 興味の少ないものは文章から意味が読みとれない

4 実践の方法

1) 授業：1期は90分授業を18回行ない、2期は120分授業を15回行った。1回の授業は(A)個別学習(60～80分)、(B)全体学習(20～30分)、(C)ティータイム(10～20分)からなる。

(A) 個別学習

個々に抱える学習の困難点を克服する方略を見つけて習得させることが目的であり、1生徒に1教師が担当となり、IEPを作成し、それを基に教師と生徒が1対1、あるいは1対2で指導した。小学生にはアルファベットの読み書きを中心に簡単な日常会話を導入した。アルファベットに関しては既成や手づくりのゲームで視覚的にはどの方向から見ても識別できるように訓練し、聴覚的にはそのアルファベットの音素ならびに、その音素から始まる語を訓練した。

F君は抽象的な思考が苦手のようなので、文法規則から一般的な文を作るよりは自分自身のことを英語で表現するなど具体的な活動を通して規則を学ぶほうが、有効と思われた。そこで目標とする文法事

項を含む文を口頭で導入し、自分自身、あるいは身の回りのことを表現する英作文をさせた。また、トップダウン方式も用いて、読解の文章の中から、目標とする文法事項を拾わせた。文字と音の結びつき並びに意味理解の訓練として教科書や簡単な物語本などを用いて読み聞かせをし(教師が音読するのを聞きながら、目または指で文字を追っていく)、内容を日本語でまとめる。さらに次のステップとしては、生徒自身で音読、または黙読をし、日本語で要約するといった方法を通して意味理解のストラテジーを訓練した。この生徒は不器用で転びやすく、単語と単語の間にスペースを入れられないといった視空間認知、協応動作障害に問題を抱えているため、体でリズムをとるchants(Carolyn Graham Jazz Chants, Grammarschantsなど)を使い、文法事項とともに、英語の音やリズムに親しませた。このように聴覚性言語を刺激したため、アメリカ人のゲストが来た時には次から次へと質問した。ただし、書くとなると視空間認知の弱さのため、単語と単語のスペースが空かない、大文字小文字の混同などあ

り、半年間注意を喚起させても大きな改善は見られなかった。そこで、書くことの治療教育より英語そのものの学習指導を行なう方向へと進めた。F君は教室開始3ヶ月後頃から集中力が高まったが、その要因としては学習内容が自分自身に直結するものや目の前にいる相手のことを話題としていること、カードゲームの使用、動作をつけながらの英語の発話、ネイティブスピーカーとの積極的な質疑応答などが考えられる。

G君は記憶の中でも想起に問題があると思われるので、スペリングや意味に関して単語をグループ別にする方法が有効ではないかと思われた。そこで単語を-oo, -all, -ee, -eaなど、スペリングの特徴別にグループ分けして記憶の定着を図った。注意力が持続しにくいいため、同じ活動を長時間続けることはなるべく避け、様々な活動を取り入れるようにした。G君は想起が遅い反面、ルールを理解すると応用が早いのでグループ別単語の記憶方法は効果的であった。しかし、この方法をF君に試みたが効果は少なかった。F、G両君には英語のリズムに慣らすためにJAZZ CHANTSを取り入れたところ、まだテープについて歌うことはできないが、英語の雰囲気やリズムには慣れてきて、動作のぎこちなさも少なくなり楽しそうに英語を声に出している。

I君は日本語で平仮名、カタカナ、漢字の一つ一つは読めても単語になると読めないものがあるため、大石¹⁾のストラテジーAを用いた読みを行なっていると考えられる。そこで英語でも単文字を視覚認知し、文字を一つ一つ音に変え、音をまとめて意味を知る方略を学習させるため、フォニックス指導を行ない、文字と音の関係を学習させた。半年経っても定着しなかったため、抽象的な記号をできるだけ具体的なものに関連づけながら指導するイメージ訓練(pならば①pを頭文字にする単語を選び、クレヨンで絵に描く。描きながらpの発音「プ」と選んだ単語の発音を繰り返す②pを速く連続的に書きながらpの発音「プ」を繰り返す)を取り入れたところ、定着はよく、本人も「どういうわけか、知らないうちにわかるようになった」と言っている。

Jさんは、日本語においても聴覚記憶に多く頼っていて、規則の理解が悪い。文法習得としてbe動詞から導入した際、You are a teacher/He is my fatherといった文が混乱して数週間口頭で学習しても覚えられなかったが、写真を見ながら現在進行形の文を導入したところ、理解と定着は非常に早く7割くらい正しい文が言えた。進行形のリズムと興味のある話題という動機によるものではないかと思わ

れたが、Jさんに関してはbe動詞を終了してから進行形へといった通常の英語学習のステップでなく、パターン・プラクティスを取り入れながらのwhole language approachを用いて興味のある話題について学習を進めていることが適切であると思われる。

(B) 全体学習

集中力の持続を考え、グループワークやゲームなどを取り入れた、大勢で楽しく、体でリズムを感じながらの学習が目的である。学年ごとに別れて講師も生徒も混ざって座り、1, 2名の講師が前で全体指導を行なった。参加生徒の全員が単語の綴り字と音の関係の識別に問題があったので、全体学習としてこの点を克服することを考えた。「読み」の第一歩である文字と音の不一致は、英語がL1(母国語)である学習者のその後のつまづきの一因であることは多くの研究(Perfetti⁵⁾, Stanovich⁶⁾他)で発表されている。また、英語を母国語とする発達性ディスレクシア児にとって問題となるこの点は、ディスレクシアであるL2(母国語でない言語)の学習者にとってもあてはまるであろうと予測される。そこで、1, 2期は本教室に通う生徒に対してアルファベットの文字と音の関係を定着させるためにフォニックスの基本の指導を行なった。

指導内容と方法 第1期の15回でアルファベット26文字についての練習、第2期で子音と5つの母音の練習を行なった。まず、第1期では各文字の「名前」と「音」の違い(appleのaの文字の名前は「エイ」で、音は[æ])に気づかせることから始め、各文字の表わす音とイニシャルサウンドに注意を向けさせた(複数の音を持つ文字については、生徒の負荷軽減のため、その中の基本1音に限定した)。アルファベットの文字とその文字から始まる単語とその絵から成る大きなカードを見せながら、カセットテープに合わせて手をたたいたり、足を鳴らしたりして英語のリズム感を養いながら英語の音の指導を行なった。第2期では/b/と/p/, /s/と/z/などペアで、もしくは1音で子音の練習をし、その後5つの母音と子音を組み合わせた単語を用いて、最初もしくは最後の音の識別の練習を行なった。全員での練習後、ワークシートを用いて個別またはグループ学習で確認と定着を図った。進度はアルファベット26文字については、初めはゆっくりと3文字ずつ学習し、慣れてきたところで音を増やし、5ないし6文字にした。子音については/b/と/d/については1音ずつ、その後はペアで2音ずつ導入した。さらに全員、書くことが苦手であることを考慮し、フォニックスの練習時に必ず文字を書くという(そ

それぞれの文字の特徴を講師が黒板で説明したり、触覚刺激のためにひもなどを用いながら）ライティングの活動を加えた。

ゆっくりとしたペースでの授業、多感覚を使った学習、仲間との楽しい学習での動機づけ、個々に講師に助けられながら全体の流れについていく練習などが全体学習の特色である。

効果 フォニックスの導入は英語の学習を始めている小学生の場合はつまずきも少なく、規則の習得にかかる時間も英語学習を始めた中学生に比べ少なく、LD児のL2としての英語学習の場合も英語を母国語とする生徒が行なう英語の読みの基礎学習の場合と同様、大変有効であることが推測される。また、中学生で単語の読みに困難を抱えていた生徒やローマ字読みをしていた生徒にも有効であった。フォニックス指導の効果は読みから単語を書く力の増加へもつながっている。

(C) ティータイム

簡単な英会話、生徒の旅行の報告、アメリカ人との会話などを企画し、生徒の動機づけの強化を図った。おやつのパッケージの英語を読むことも動機づけになった。

5 教室の運営

本教室では生徒一人一人の理解のために講師全員で生徒全員のケースカンファレンスを1期に2回、また、保護者との話し合いを2回行ない、新しい情報に基づきIEPの短期目標の修正を行なった。それぞれの生徒についてはファイルを作成し、毎回、担当講師が学習事項、つまずき、教材、その他申し送り事項を記入した。講師間の連絡に関してはクラスの状況、進行具合、問題点などを述べたニュースレターを毎週1回発行した。

Ⅲ. 考 察

英語教室を1、2期実践した結果、以下のことがLD児の英語教育についての指導（これらのいくつかは通常児の英語教育においても重なる点であるが）での気づいた点である。

- 1) 文字の導入以前に英単語、英会話を十分入れる。
(英語学習以前に、音で入っているred, whiteなどの「色」、one, twoなどの「数」はよく記憶されている)
- 2) 文法の理解ができなくても英語の運用能力、応用能力はあるため、LD児に英語を教える必要はないという説は正しくない。(“Go to the blackboard and draw a flower on the blackboard.”が中1の終わりで理解できていた。これは既知の語彙とスキーマを

使って、推論を働かせた結果であり、こうした経験が英語の理解へとつながる)

- 3) JAZZ CHANTSのようにリズムに乗っての学習は効果的である。
- 4) フォニックスの指導は必要である。
- 5) アルファベットの指導は文字の特徴を指導者が大きな声で説明しながら行なうと定着が早い。
- 6) 綴り字の導入は短い語（例cap, bat, etc.）、子音の重複のない語（例block, stopよりlock, top）を先に教える。
- 7) 学校では中1で月の名、曜日の名を学習するが日本語の月名、曜日名と異なり、英語は音、綴りともに非常に難しいので、これらは習得できなくても次に進み、他の単語が定着した後に回すとよい。
- 8) LD児自身のことや身近なことを話題とする。
- 9) 記憶の定着のため、家でも学習機関でもカードやテープによる視覚、聴覚の反復練習を多くする。
- 10) ディスレクシアの場合は英語のテープを毎日聞いたり、書く時は音節ごとに声に出しながら綴り、聴覚性言語の習得を強化する。
- 11) LD児はメタ認知が弱い場合が多いので英語の読み、書きにおいてモニタリングを習慣づける。具体的には例えば英文を書く時、肯定文か否定文か疑問文か、単数か複数か、時は現在か過去か未来か、などといった3～5つのチェック項目用紙を作り、毎回チェックすることを習慣づける。
- 12) 集中力の持続のため、学習の内容の多様性ととともに学習形態の変化によって1つのことに集中すべき時間を短時間にする。
- 13) 英語の入門期において、アルファベット、フォニックス、語彙、構文の習得と会話練習にはゲームなど楽しい活動が行なえるグループ学習が、各自の困難点の克服には個別学習が適切である。すなわちグループ指導と個別指導の併用が望ましい形態であり、長時間にわたる学習での注意集中の問題も起こらず、LD児の英語学習に適していた。

Ⅳ. 今後の課題

アセスメント結果と観察結果から本教室での多くのディスレクシア児の存在が考えられる。ディスレクシアにおける数唱と符号の低得点の指摘は従来からあり、本教室参加者の場合にもあてはまる。中根⁷⁾は自閉症とLDの差異に関する未検証の仮説の中で「LDは情報の活かし方には問題がないが、記憶障害が潜在するために学習上の困難が出現する」と述べている。また、Just & Carpenter⁸⁾は情報の処理と貯蔵を担う記憶空間での

作業記憶の容量の差が言語処理における個人差につながるのではないかと考える。そして第二言語についても Harrington & Sawyer⁹⁾ が「L1 の読解では作業記憶の容量が読解力に影響するとされているが、同じことがL2 でもいえる」と論じている。LD が作業記憶の総容量の少なさに一因があるとするならば、必要最小限の記憶すべき内容をしっかり選択する必要があると考えられる。

LD の生徒のつまずきは一人一人異なり、また、一人の中에서도日によってつまずきが異なるため、本質的なつまずきを指摘することは難しい。本稿は12名のLD児ならびに近接領域児の英語のつまずきについて講師記録を基に列挙したものであるが、彼らのつまずきの共通点を探し出し、必要最小限の語彙と文法の習得に向けての指導を探るには、こうしたリストの蓄積が必要である。

引用文献

- 1) 大石敬子：読み障害児の指導—神経心理学的アプローチ—。小児の精神と神経32. 215-224. 1992.
- 2) Myklebust, H. R.: The psychology of deafness. New York. Grune & Stratton. 1964.
- 3) Wallace, G. & McLoughlin, J. A.: Learning disabilities: Concepts and characteristics. Macmillan Publishing Company. 1975.
- 4) Hornsby, Beve: Overcoming dyslexia: A straightforward guide for families and teachers. London. Macdonald Optima. 1984.
- 5) Perfetti, C. A.: Reading ability. New York. Oxford University Press. 1995.
- 6) Stanovich, K. E.: Toward an interactive compensation model of individual differences in the development of reading fluency. Reading Research Quarterly. 16. 32-71. 1980.
- 7) 中根晃：青年期の学習障害—特に自閉症との鑑別について—学習障害シンポジウム実行委員会編。学習障害。概念—症状—指導—学習障害シンポジウム・国際学習障害シンポジウムから。31-37. 1996.
- 8) Just, M. A. & Carpenter P. A.: A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. Psychological Review. 99. 122-149. 1992.
- 9) Harrington, M. & Sawyer, M.: L2 working memory capacity and L2 reading skill. Studies in Second Language Acquisition. 14. 25-38. 1992.

Difficulties in English Specific to Children with Learning Disabilities

Keiko Fukaya¹⁾, Yumiko Hirai²⁾

Abstract

Having attracted attention a few decades behind the United States of America, English education for LD students in Japan lacks established methodology as well as materials. This is a report of an English class for some 10 LD students, ranging from 5th to 9th graders, under the instruction given by volunteer English teachers, psychologists, graduate students and parents of LD children.

Most students in the program are superior in listening comprehension and speaking compared to their reading comprehension and writing abilities, both in Japanese, their native language, and in English. Therefore, phonetic awareness is emphasized in class in order that the students can recognize the relationship between letters and sounds, and this method has proved to be successful.

Some problems of L2 students(students who learn English as a second language) are identified similar to those of L1 students(students whose mother tongue is English): having difficulty in writing "J", "N", "S", "b", "d", "g", "p", and "q"; having difficulty in learning lower case alphabets; mixing up "b" and "d", "p" and "q", "n" and "m", "a", "i" and "e"; skipping periods or question marks when writing sentences. Those problems can be slightly solved by explaining the shapes of letters and giving some hints to help their memory, training to make it a practice to monitor their writing.

Students with learning disabilities have diverse problems. This report ends in some concrete advice for LD students, parents and English teachers.

Key words:

learning disabilities, dyslexia, English, phonics

1) St. Luke's College of Nursing

2) Japan Women's College of Physical Education