

通常学級における軽度発達障害児に対する学習支援
— LD もしくは ADHD が疑われる男児に対する英語学習支援 —
Learning support to a child with developmental disabilities
in a regular class
— How to support an LD suspect in learning English —

平井 由美子¹⁾ 石川 尚子²⁾
Yumiko HIRAI and Takako ISHIKAWA

Abstract

The survey in 2002 by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology revealed that 4.5% of the children could be the children with learning disabilities in regular classes in Japan. However, English education for LD students in Japan lacks established methodology as well as materials. Most LD students who study in classes of ordinary schools fall behind in learning English without teaching how to learn.

This paper is a report of a case of teaching English to a 12-year-old boy who was suspected LD or ADHD. The boy was extremely reluctant to write letters and showed no interests in learning. Therefore, phonetic awareness and having fun in learning were emphasized in teaching him. The program for him was planned to recognize the relationship between letters and sounds while enjoying games and activities. And also writing activities were combined with those games and activities.

In the process of learning, he showed various difficulties: writing “J”, “N” “b” “d”; learning lower case alphabets; mixing up “b” and “d”; having difficulty in memorizing the alphabetical order or English words. Those problems were slightly solved during 23 times lessons by explaining the shapes and sounds of letters and giving some hints to help his memory, training to make it a practice to monitor his writing. He also showed some changes in his learning attitudes. This report ends in some advice and hints for LD students who study English in regular classes.

keywords : *Learning disabilities, English, phonics*

I. はじめに

平成15年度文部科学省（以下、文科省）によって設置された「特別支援教育のあり方に関する調査研究協力者会議」が「今後の特別支援教育の在り方について」という報告を出した。その中でLD, ADHDを含め全ての障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図るという方針が示され、「特別支援教育」を実施するための支援体制の整備が始まった。この報告が出された前年の平成14年に文科省の実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」によれば、知的発達面での遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと

担任教師が回答した児童生徒の割合は6.3%であった。この中で「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」といったLD様の学習面での著しい困難を示すものが4.5%いたことが示され、通常の学級の中に教育的支援を必要とするLD様の児童生徒が少なからずいることが明らかになった。この調査で対象とされた言語は日本語であるが、最近の国内外の学習障害児・者の第二言語習得に関する研究では、母語で躓きを見せるLDは第二言語の習得においても躓く傾向があることが指摘されている。(Sparks & Ganschow, その他 1992)。このことから先の調査で示された4.5%のLD様の学習困難を示す児童生徒の中に、英語の学習においても躓いている児童生徒がいることが十分に予測される。特殊教育の立場からは、学習障害児の英語学習に関して、少しずつではあるが、躓きの分析や指導法の実践例などが研究されている。(牧野・宮本, 1999

1) 日本女子体育大学 (教授)

2) 日本女子体育大学 (教授)

その他) しかしながら英語教育の分野においては、通常学級にいる学習障害の傾向を持った児童生徒に対する指導法の研究は殆どない。

英語教育の立場から見ると、英語学習に遅れをとる学習者のことを、一般に slow learners と呼んでいる。しかし、この slow learners というのは、軽度の発達障害ゆえに英語教科に遅れをとる学習者に特化しているわけではなく、色々な要因から英語の学習に対する動機が低くかつ成績の悪い学習者に対して使われる。先の4.5%のLD様の状態にある児童生徒で英語に躓いているものは、英語教育のほうから見るとこの slow learners の範疇に入ると考えられる。軽度発達障害を持つ生徒たちに対する教科支援においては、その障害の特徴や認知特性を考慮した指導方法が不可欠であるが、slow learners に対する英語指導法研究では、特殊教育観から児童生徒の認知特性を基にした指導法研究は行われておらずまだ未開拓の分野である。軽度発達障害を持つ児童生徒は英語をどう学習してよいか教えてもらえないうちに、英語に対する苦手意識(時には学習全般に対する苦手意識)が強化されていくという状況にいると推測される。文科省の報告書にあるような「障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた」英語教育支援が行われるようになるためには、英語の教科教育からも障害の特徴や認知特性を考慮した指導法の検討が必要である。

そこで、本稿では、通常の学級に通うLDもしくはADHD的傾向を持った児童に対する3年間の英語学習支援の中から、支援開始後1年間の英語入門期の経過とその過程で見られた変化について報告し、通常学級にいる軽度発達障害を持った児童生徒への英語学習支援の可能性について考察する。

II. 概要と指導開始時の状態

対象となった児童は、不適応障害を持ち小学校低学年から学校や家庭において暴力的な行動に出るなどの顕著な問題行動を起こし、学習に取り組む機会を逃していた。石川が行っているスポーツ交流活動のクラスに参加するようになってかなり情緒的安定を見せるようになったが、6年生になっても何事に対しても自信が無く尻込みしがちな傾向を見せていた。そこで中学入学を前に、石川から、東京YMCAのLD英語教室で学習障害およびその領域児に対する英語学習支援活動に参加していた平井に、英語学習支援の依頼があった。

色々な教科がある中で英語を学習することにしたのは、国語や算数のようにすでに学習している教科と違ってまだ苦手意識が無いこと、中学入学後、他の生徒と同じスタートラインに立って一緒に勉強出来ること、いわば白紙の状態から始めることが出来るという理由からであった。英語を少し勉強しておくことによって、小学校ではうまく行かなかった学校生活へのソフトランディングを図るという意図もあり、平成13年5月から指導を開始した。

平井の専門は英語教育であるため、支援に当たっては、他機関での診断や判断などの資料を参考にし、東京YMCA英語教室で作成した英語学力テストを実施することになっているが、本児童の場合は英語については、英語の学習歴がないこと、学習やテストに拒否反応が強いことを理由に、アルファベットが言えるかどうかの確認だけにした。石川から提供を受けた資料は、複数の病院および児童相談所での検査結果およびADHD問診表と小学校1年からの5年までの通信簿である。検査については、平成10年1月、小学校2年3学期に都立U病院で、平成12年9月、小学校5年2学期にH児童相談所でWISC-Rを受けている。平成10年の検査結果では言語性IQ80、動作性IQ63、全検査IQ70で、言語性優位、動作性は軽度精神遅滞レベルで、境界線レベルのLDと診断されている。言語性については経験や教育による知識と注意力と機械的記憶を見る数唱の2項目が特に低い。動作性については視覚図形による計画性と実行を見る迷路のみ突出しているが、他は標準よりも低く、抽象図形の分析と形成を見る積木模様、具体物の集合を見る組み合わせ、学習の速さと書くことを見る符号が低い。空間認知の弱さが疑われ、単純な作業を機敏にこなすことが難しいという所見である。平成12年の検査では、言語性IQ85、動作性IQ80、全検査IQは81と記録されている。検査結果についての分析が記載されていないため判断がしにくいだが、2年生の時の検査と比べると言語性では知識の評価点は上がっているが、数唱の評価点は5から6になっただけで殆ど同じである。また動作性では、絵画配列と組み合わせの評価点は上がっているが、積木模様と符号の評価点は相変わらず低いままであった。こうしたことから聴覚的および視覚的短期記憶や動作の機敏さや事務的処理の速度や正確さ、それに法則性などの概念を形成する力が弱いのではないかと推測された。このような能力は教科学習には不可欠な要素であり学校での授業に大きな困難を伴うだろうと予測さ

れた。また平成12年のHクリニックによるADHD問診表の質問項目に対する回答から「すぐに気が散る」「指示に従うのが苦手」「集中力がない」「一つの活動から次の活動へとしょっちゅう移る」「不注意なミスが多い」「課題をはじめするのに時間がかかる」「課題を最後まで仕上げられないことが多い」「毎日の決められた日課を行えない」「多動または落ち着きがない」「席に着いているのが困難」「順番を待てない」「質問が終わる前に答を言ってしまう」「言うことを聞かない」「ものをよくなくしたり、忘れる<自分のものや宿題>」というADHD的傾向があることも推測された。軽度の発達障害を疑われるケースでは、複数の医療機関での診断結果が異なっている場合がよくあるが、本児童の場合も学習障害とADHDと両方の側からの検査を受けていた。学習面では、国語に関しては、漢字を読んだり書いたりするのが苦手、文字はある程度読めるが文になると読めない、作文が出来ないという状態で、6年になっても漫画を含め本を読むことは殆どなかった。英語はABCまでは言えるがその後は言えず、また読めないし書けなかった。何よりも学習そのものに取り組まないという状態であった。

Ⅲ. 指導に当たってのガイドライン

Ⅱ章で述べたような情報を踏まえ、指導に当たっては、学習への強い拒否反応を考慮してあくまでも学習者中心（ここでいう学習者中心とは、学習者の求めに応じて言いなりになることではなく、その認知特性・得意もしくは不得意な学習方略・学習への心理的变化に合わせることである）に進めることを第一の柱とし、勉強が嫌いにならないように配慮すること、そして可能性があるならば、学校での授業に多少なりとでも参加出来るようにすること、この3点を指導に当たってのガイドラインとした。次に長期目標は、中学入学までのほぼ1年間で学習に取り組めるようになることとアルファベット26文字の習得とし、東京YMCA英語教室で行っているフォニックスをベースにした学習を取り入れることにした。

Ⅳ. 支援内容および経過

1. 学習時間・目標・教材・手順について

学習時間は、月2回のペースで全23回の指導を実施した。開始当初の学習継続時間は30分程度、その後は

1時間を目安とした。学習目標としては、フォニックスに基づくアルファベット26文字（名前と音）の習得と各文字の持つ音で始まる英単語52個の習得とし、また書字に対する抵抗を軽減するためと中学校での勉強に備えて、書字練習を入れることにした。学習教材として用いたものは、アルファベット表とそれに連動した単語の表・アルファベット26文字の大文字と小文字のカード52枚と絵単語（単語表に載っている単語のみ）カード52枚、触覚を用いる書字練習用の教材としてのビーズボードとワークシート、楽しむためのゲーム活動の教材（アンバランス・アルファベット魚釣り・さいころ・双六・私はだーれ・カルタ取り用ハエたたき）などを用意した。その他に東京YMCA英語教室作成のワークブック「LD用フォニックス練習帳・レベル1」、それからフォニックス学習用テープ&ビデオ・実物投影機・ホワイトボード・テレビモニター・ワープロなどの機材も用いた。毎時の学習手順は、前回までに学習したアルファベットの復習をしてから、表とカードを用いて新しい文字を3文字ずつ導入して文字と音の関係を理解し、その文字と同音で始まる単語を覚え、途中にゲーム的な学習を挿入し楽しみながら定着を図り、最後に書字練習をするというパターンを基本とした。

2. 学習上の躓きについて

このような形で実施した23回の学習中に対象児が見せた躓きは多岐にわたっていた。以下に各レッスンにおいて見せた特徴的な躓きを、レッスン全体の流れの中で理解出来るよう、順を追って示す。なお冒頭の括弧内の番号はレッスンの回数番号である。

- (1) 書字で筆圧の調節がつかず、点線をなぞって書くことが出来ない。ペンマンシップの横線を無視し上下一杯に書く。bとdの混同。caが[k]+[æ]だと認識出来ず、catとcookのcが同じ音だと識別出来ない。
- (2) 書字の間違いはないが筆圧は強く、ペンマンシップの線上にうまく収めることが出来ない。dの字形が崩れる。[e]の音でappleの最初の音と混同、[f]を[v]の音と混同する。
- (3) アルファベットの順序では、LとI、JとGの混同。確認するために何回もABC……と最初から読み上げる。絵単語ではfire/frog/deskが覚えられない。ハエ叩きゲームではdesk/frogのカードが取れなかった。絵カードを見てその単語とイニ

シャルサウンドを言う練習では, apple と egg のイニシャルサウンドは言えたが, boy と cap では [プ] [キャ] という日本語の音になる. d と f は単語も音も言えなかった.

- (4) 読みで M と N を混同. T の次が V に, W の次が Z になる. g と i の音は言えるが, [h] の音はうまく出ない. girl と hat の単語が覚えられない. 大文字と小文字のマッチングでは g で迷う. 書字では G の書き順と形のバランスが悪い, g と h では部分のバランスが悪く, g は卵型に, h は n になる.
- (5) アトランダムに書かれた A から Z まで順番に線を引く課題で KLMN のところで分からなくなる. 絵の中に隠れている小文字を見つける課題では字を見つけることは出来るがその名前を言えない. 無作為に提示されると混乱する (特に小文字). 提示された大文字を見て小文字を書くワークシートでは, アルファベット表を見ないで完全に出来たものは 6 文字, 形や大きさは変だがあっているものは 8 文字であった. 後は表を見て書いたが書き順や上下の高さなどは無視. フォニックス練習では, [e] と [i] の音の混同, desk/frog の単語を忘れた.
- (6) 大文字 LMN の順序と字形の認識で混同. 小文字の順番は殆ど理解出来ていない. girl と hat が思い出せない. 書字練習では空所にアルファベットの 大文字または小文字を入れる課題であったが順番が乱れると思い出すことがずっと困難になる. 大文字では, L のところに i を, N が鏡文字, O のところで H を書き, R では「アー」とカタカナで書き, T のところで R を, V のところで O を書いた. 小文字では b を d と書き, n のところで f を, j は鏡文字, m では大文字の M を書いた.
- (7) アルファベットの暗誦で LMN の順番を間違えずに言えた. ワープロを使っての小文字の課題で迷ったり間違えたものは GHMNSTX. 絵探しワークシートで思い出せなかったものは H. 小文字の絵探しのとき, 分からないで確認したのは dfghi であった. 単語を言った後にイニシャルサウンドを聞くと多少不正確ではあるが発音出来るようになった. ゲーム形式の課題にすると勝ちたい気持ちが優先し出来るものでも間違える.
- (8) アルファベットの暗誦では LMN が少し怪しく, V が X に, R が I になる. 書字では L が M に,

N が M になり, I が思い出せない. O を丸の書き方で書く. b と d の混同があり, f が分からなかった. 文字を繋ぐ絵探しの課題では文字が離れていると見つけられない. 思い出せなかった単語は hat/frog で, うまく発音出来なかったものは girl であった. [f] の音が出ない. 魚釣りゲームで dog のカードが取れなかった.

- (9) T (平井を示す. 以下同じ) の言う単語を聞いて, 聞こえた順に絵カードを並べられる. 音を聞いて並べる課題では, a と e の混同. イニシャルサウンドを聞いてその音で始まる単語を探す課題では, apple と boy が出来たが, egg/hot/dog/fish は出来なかった. jkl は躓きがない. 文字と絵カードのマッチング家族合わせゲームではヒントの表が必要.
- (10) jkl の練習では単語がすぐには思い出せないが, テープで聞いたことを思い出して連想を働かせる. L の音を M の音で言ったが, 自分が間違い易いことを意識し気をつけて確認する. a~k の単語の復習では girl が言えなかった. desk が disk になった. [i] の音が出ない. 絵の中の 3 つ並んだ文字を見つける課題では前回よりずっと早く課題をこなした. g の小文字を間違えた.
- (11) 単語では elephant/leaf/frog/koala が覚えられなかった. LMN と XZ の順番の混同. 文字から音を言う課題は a のみすぐ言えるが, その他は絵単語のヒントが必要. 大文字と小文字のマッチングではヒントになるアルファベット表が必要であるが前より間違いが少なく, 分からない時にどこを見ればよいか見当が付くようになった.
- (12) 書字では CGT を忘れた. J は鏡文字, NM は順序が逆, O は丸を書き, VY になった.
- (13) girl の発音が難しい. nest が覚えられない. 音を聞いてその音で始まる絵カードを取るのには難しい. [k] の音の絵カードは取れず. [æ] [e] の混同. 神経衰弱ではヒント用にと自分の手の平にアルファベットを書いたが, h と n/g/b と d/l/f は自分で書いた字が判読出来ず. 大文字小文字絵単語カードを 4 枚集める家族合わせでは情報処理量が増えて整理が付かなくなる.
- (14) girl の発音が難しい. 書字での u と v の混同. u の音の定着が悪い. tiger/umbrella の定着が悪い.
- (15) 書字で v と w, w と m の混同. Y の音がうまく

言えない。単語では window/umbrella/yes の定着が悪い。

- (16) 次週のテストの準備テストをやったが、間違いなし。girl/nuts/octopus/queen/sun/umbrella/van/window/zebra の読みで躓いたが、2回目では出来た。
- (17) アルファベット26文字の名前と音、および52個の単語のアセスメントテストを実施。絵を見て単語を言うテストでは、読み方が間違っているもの(girl)、単語が出てこないもの(nest/quarrel/ostrich/umbrella/vase/watch)であった。大文字では任意の順に示されても名前は全て言えた。音は、完全に発音出来たもの(KCAVMP)、言えたが音がおかしいもの(BJROTYL)、残りは音が出てこなかった。書字では、DをPと書き訂正し、XとZを混同。小文字については、任意で示された文字の名前を言えたものは(yokgcvjfibmae)、書けたものは(acefijkmnosvwy)であり、bとd、dとqの混同。qは大文字で書き、xはz、zはyを書いた。小文字の習得はまだ不十分であり、音と文字の結び付きの理解もまだ不十分である。
- (18) マッチングでアルファベットの復習。ヒントあり/ヒントなしの形で小文字の練習をしたが、自分の苦手なものを次のように確認した。「hはHの右直線の上のない形、uはUに1を付けたもの、fはFが崩れたの、tはTの棒が突き抜けたもの、bとdはベッドのイメージで、pとqはqが数字の9と形と音が似てるし、pはその反対、yはカタカナのソに似てる」
- (19) AからFまでの書字練習の宿題だけで勉強する気なし。宿題は初めてやってきた。
- (20) GからHまでの書字練習の宿題をやってきた。1枚のワークシートに25分かかっている。双六ゲームで単語の復習をしたが、発音がおかしいもの(girl)思い出せないもの(ostrich/nest/quarrel/umbrella/vase/window/zipper)であった。神経衰弱で大文字と小文字のマッチングをしたが、やる前に自信がなくて確認したものはH、T、M、m、n、qであった。
- (21) ババ抜きでマッチングゲームをしたが、u、n、tをTに聞いて確認した。宿題DEFの書きのワークシートに20分かかっている。単語と小文字のマッチングのワークシート4枚(間違いなし)と小文字をたどって絵を書くシート1枚と、小文

字の音の練習シートを1枚、合計6枚のワークシートをやる。

- (22) アルファベットの復習。大文字の名前と音、大文字と小文字のマッチング、絵カードとのマッチング間違いなし。小文字はまだ音が怪しいが、単語から類推出来るようになった。
- (23) 時間を間違えて遅刻のためレッスンなし。

3. 学習中の様子

学習中の様子は、基本的には終始「やりたくないモード」であり、レッスン終了の時間を絶えず気にしていたが、回を進めるにつれ変化が見えてきた。以下にレッスンごとの状態を示す。括弧内の番号はレッスンの回数番号である。

- (1) 緊張していたせいか椅子に正座した。鉛筆・消しゴムといった筆記用具を持ってこない。学習意欲は低く特に書字の課題中はため息ばかりついている。終わりの時間を気にして時計を見たり聞いたりする。
- (2) 親の話では英語学習に興味を示した様子であるということだったが、学習態度は投げやりでやる気があるようには見えない。学習への意欲は低い。筆記用具は持ってこない。ゲーム形式での活動では興味を示したがゲームで負けることを極端に嫌う。
- (3) 相変わらずやる気はない様子。レッスンは始まるなり、終了時間を聞く。机に座っているのが苦痛。書字に対する抵抗が強いので今回は書字の練習は止め、ゲーム的要素を多く取り入れたが、楽しんでた様子が観察された。特に魚釣りゲームでは結構夢中になっていたが、勝ちたい一心でズルや勝手にルールを変えるなどの行動が頻繁に見られた。「ズルしたりルールを変えたりして楽しいのはA君だけで、一緒にやってる皆は面白くないよ」と、何故そういうことをしたらいけないのかという説明をしたらとても吃驚した様子を見せた。
- (4) これまでのレッスンと比べると学習に積極性や自発性が出てきた。例えば、迷路や絵探しのワークシートは、分からなくなると表を見て時間をかけて最後まで取り組んだ。GHIの導入でテープを聞かせると自発的に音を出した。英語表現はどういう意味か説明するだけで丸ごと覚えてすぐ使う。例えば‘What’s this?’という英文を導入する

と、意味を T に尋ねた後すぐにこの表現を使って自分が分からないものについて聞いてくる。大文字と小文字のマッチングで g の小文字で迷うが他のものを先にやってから考えて正答を出すなどである。ただし、GHI の書字練習では 12 列のうち 4 列目のため息が出始める。ため息をつきながらも h と I では欄外に試し書きをして最後までやる。鉛筆で机にいたずら書きしたので注意すると、「なんで？」と聞いてきたので、「君の机じゃないでしょ。人のものに落書きは良くない。消しなさい。」といったら吃驚した様子を示した。以後数回同じようなことがあったが、その度に注意していたらしなくなった。

- (5) 開始時に窓の外を見て取り組むまでに時間がかかったが、取り組み始めるとほぼ 50 分間継続して勉強出来た。アルファベットオーダーの活動で小文字を見つけるワークシートでは、見つけたものにナンバリングをして 26 文字全部見つけるまで頑張った。フォニックスの練習では、後のゲームで勝つために分からないところを自覚して何度も確認して覚えようとする。家族合わせゲームではゲームをする手順が複雑になり (①大文字小文字と絵単語の組み合わせを考えて整理する。②手持ちのカードを見ながら、自分の手元に何があり、何を相手に要求するかを考える。③相手に聞く時の英語表現を覚える) 混乱していたが、絵単語一覧表を参考にしながら時間をかけて考え 3 枚揃えていた。‘What’s this?’ の表現練習でも使用される動物の単語を何度も言って確認し覚え、全問正解を出した。初めて「先生」と呼び、帰る時には「さよなら」と、またうまく言えなかったが ‘Thank you very much.’ と言った。
- (6) 取り組むまで時間がかかる。しかし文字を繋いで絵を見つけるワークシートではアルファベット表を見ながら最後までやり遂げた。魚釣りゲームでは、ズルや勝手なルール変えはしなくなり、ルールを変えるときは「こうしない？」と提案をするようになった。また吊り上げる文字や単語を言うなど自分がイニシアチブを取る形を好み、分からないものがあると「これなんだっけ」と聞いて、分からないものを復習した。
- (7) 挨拶の練習では、声に出して歌うことに抵抗がなく覚えられないところを自分から何回も聞き返して確認していた。AB のパートに分かれての対

話練習の説明も良く理解し指示通りに出来た。その後の活動でも挨拶のフレーズを口ずさんでいた。ただ石川の活動で本児童のパートナーとなっている学生が入ってくると途端に姿勢は崩れ態度が悪くなった。英語に少し興味が出てきたのか、前回出来なかったもの (LMN) の読み方や順番、すぐに思い出せなかった単語 (desk/frog/girl) が間違いなく出来ていた。ただし注意集中が切れると今まで出来ていたことも出来なくなり間違いが増える。ゲームのルールを守ることが出来るようになった。予め決めたルールに従うし、ゲーム中に新しく決めたルールで不利になっても我慢した。しばらくワークシートを使っての書字練習はやっていなかったが、「今日、書くのは？」と自分から聞いてきた。

- (8) フォニックス練習用のテープを使っての練習ではテープの後について復唱するだけなので、余所見が多く嫌そうな振りを露骨にしつつも 1 文字につき 4 回づつ練習した。ゲームにおいても、状況が不利になるとルールを変えたりズルをしようとしたりはするが、一応決めたルールは守ろうと自分をコントロールする。
- (9) 学習態度は、「やってやってる」という感じである。全体的に面倒くさいものは嫌がりすぐ手を抜こうとする。
- (10) 名前と音と単語の確認や復習にゲーム的要素をいれたので取り組み易かったようである。特に実物投影機でぼかした字や絵単語を当てる課題には 20 分近く取り組んでいた。今回初めて筆記用具を持ってきたが、シャープペンだったため筆圧の調整が出来ないでうまく書けず、反って気が散る原因になってしまっていたので、鉛筆を持ってくるように指示した。
- (11) 勉強開始までに時間がかかる。単調な課題を一つ一つこなしていくのは苦痛。終わる時間を気にするのは変わらないが、単語の時は覚えられなかったものを集中して覚えようとする。
- (12) 開始まで時間がかかり、終了時間を気にするが、勉強を始めるとそれなりに取り組むようになった。
- (13) 開始までに時間がかかる。終了時間を気にするが、夢中になれるゲームの時には一生懸命やる。いつもと違って部屋に 2 名の先生がいたので、出鼻を挫かれたらしくゲームボーイを放そうとしな

かった。「しまうように」と叱られたので最悪の状態レッスンに突入。それでも他の先生からの‘Hello’の挨拶に答えたし、嫌々でも最初のゲームをやった。2番目のゲームからは調子に乗ってくる。カルタ取りで自分が読み手になるとやる気になってきた。大文字と小文字のマッチングではヒントなしだと自信がないので、手の平に文字を書いた。家族合わせでは全部で60枚のカードを相手にするので情報量が多く整理がつかないようだったが、本人は気にせず積極的に参加し、壁に貼ってある表を見ながらやった。大文字と小文字のうち特に小文字が苦手だが、自分で手がかりを考えて覚えようとする。たとえばbとdは両手を使って、Iは「真っ直ぐに横ちょんちょん」、小文字のlは「棒一本」、Mは「山二つ」。

- (14) 相変わらず、落ち着かない状態で学習するが、ゲームになると取り組む。
- (15) アルファベットのVからWまで5文字を導入。長い単語のものは覚え辛いようだった。
- (16) 自分からテストをする気になっていて練習も真面目にやり1時間くらい予習をした。
- (17) 今日はいつもより早く到着。しかしノックなしに入室。いつものように「早く終わろう」と言い、レッスン開始までに少し時間がかかる。テストでは分からないものがあると思いきやと頑張る。思い出す時には、その文字に対応する絵を手がかりに単語を連想し最初の音を考えた。書字の練習でため息が少なくなった。
- (18) レッスン中の姿勢の悪さを正すと、「悪くても良くて中身は変わらないジャン」という返事であった。中学に入る前にアルファベットを読んだり書けたりするよう頑張ることを約束した。自分の苦手なものを確認し覚え方を工夫し、数回書いて確認してからゲームに入った。
- (19) 勉強する気なし。前回出した宿題に丸を点けてもらったなら終わりだと決めていた様子で、「勉強する」と言うと吃驚して、「え、うそ」と言った。宿題の出来具合を気にし何点か聞いてきた。
- (20) Tが記録を採っていることを気にして、記録用紙を取り上げ、「もし何かを書いてもそれは全部嘘だ。先生の話の世界で一番上手に話を聞きました。すごいぞ。(花丸マーク付き)」と書いた。
- (21) ワークシートをやっている最中にゲームをやろうと言うので、「今はだめ」と言うと、「終わった

らやろう」と提案してきた。机の上に試し書きをしたので、「また、やる」と注意すると止めて消した。テーブルでアルファベットの音を聞いたが興味を示し、小文字のアルファベット表に自分なりの聞こえた音を工夫して記入し、覚えようとした。

- (22) 「ゲームをやろう」と言うので、「勉強だから先に先生が用意したのをやろう」と言ったら素直に従った。ゲームにおいても勝ったり負けたりすることに大分慣れてきた様子が見える。

V. 結果と考察

1. 学習時間について

対象児は、ADHD的傾向から来ると推測される特徴として、注意持続時間が短い上に、学習習慣がなく学習に拒否的の反応を示していたので、開始当初は机に座って勉強するということが自体が苦痛な課題であると予測された。そこでゲームを勉強に取り入れたところ継続時間が長くなり、50分程度の学習が出来るようになった。注意持続時間が短いケースでは、学習の進捗や量に拘わらずに学習者が集中して学習できる学習時間を設定して興味を引く活動や課題をやり、学習継続時間を徐々に可能な範囲で伸ばしていくという方法が長期的に見た場合には良いと考える。

2. 学習目標について

フォニックスを使った学習を実施したのには二つの理由がある。第一の理由は対象児の心理状態が消極的であることと、第二の理由は中学入学後を想定したとき、LD的傾向を持つ子供(特に識字障害を持っている場合)はアルファベットの文字の理解に困難を示す事が多く、そのためにアルファベットの習得に時間がかかり、学習開始の時点で躓くことが多い(深谷・平井・山本 1999)からである。英語を母語とするLD児(特に読み障害を持つ児童)の場合は言語の音韻的認識(phonological awareness)をする力に問題があるとされている(Wagner & Torgesen, 1987)。さらに英語以外の言語を母語とするLD児が外国語としての英語を学習する時にも、音韻体系が大きな問題となることが立証されている(Stanovich, 1986)が、日本人のLD児が英語を習得する場合にも同様のことが言える。LD的特徴を持つ本児童に対してもアルファベットの各音素を認識させ、文字素と音素の対応について理解させておくことは、読み書きが中心の中学校の英語学習へ

の準備として有効であると考えた。そこで、東京YMCAのLD英語教室で実践され効果が期待できるフォニックスを用いて（深谷・平井・山本 1999）支援を開始した。アルファベットが読める/書ける、52個の単語を知っているというのは、学習者にとって具体的なかつ成果を確認しやすい目標でもある。自分にも「出来た」という達成感を味わう経験が、継続して学習したいという学習意欲へと繋がるのが期待できる。本児童の場合もアルファベットの習得が進むにつれ、学習への拒否度は低くなり、10回目あたりから、自立学習的な行動が出るようになってきた。拒否反応の強かった書字に関しては、3回目の時に思い切って書字課題を中止し、ゲームを多くして楽しく学習することに重点を置いて学習への負荷を少なくした。その後様子を見ながら少しずつ書字活動を増やしていった。苦手意識は変わらないが開始当初に比べ支援終了間際の21回目には計6枚のワークシートと取り組めるまでにいった。

3. 学習教材について

本稿の対象児は、(1)でも述べたようにLD的傾向やADHD的傾向を持っていて注意集中の持続時間が短いため、色々な活動を組み合わせる変化に富ませるように指導案を作成し、オリジナルなものや既存のものを本児童に合うように変えて使った。カードは、カルタ取り・七並べ・ババ抜きなどカードゲームとして使えることと、マッチングなど手を使って作業出来ることから学習意欲が低いケースや視覚認知が弱いケースでは聴覚や視覚以外に触覚を使っての確認が出来有効である。ゲームの中では3回目にやった魚釣りゲームはとても気に入る、その後の学習へと結びつく効果をもたらした。書くことに抵抗を示すので、開始当初は多感覚指導の要素を取り入れて、ビーズを貼り付けた紙の上で、字を指で描くことによって触覚から字の形を認識するビーズボードを使用した。

4. 学習手順について

基本的には復習→導入→ゲーム→書字練習というパターンで指導したが、特にゲームなどはレッスン全体に変化を付けるだけでなく学習したことの定着に役立った。また対象児の場合、検査機関の診断結果から継続的処理が苦手な短期記憶の弱さや概念形成の力の弱さが推測されたので、必ず前回までのことを復習し反復することとした。

5. 学習上の躓きについて

学習中の躓きの特徴としては、似た文字や似た音の混同からくる間違いが、読む・書く・言う・聞く活動全般に渡って見られた。同じ間違いを繰り返し、習得出来たと思っててもまた間違えるという繰り返しで、正しい形で定着するまでに時間がかかった。また注意持続が短いので時間が経過し学習意欲が低下すると数分前には出来ていたものまで間違えるようになる傾向が見られたが、これは学校での学習ではかなり不利な要素であろう。視覚的な問題と苦手意識からか、書字の時バランスを欠いた字を書いた。単語の記憶は長い単語や日本語に無い音のものは覚えにくそうであった。鏡文字やbdpq, MNの混同などや、限定された情報処理能力、定着までに時間がかかることなど、東京YMCAの教室の児童・生徒にも見られた間違いの特徴を示した。

6. 学習中の様子について

開始当初は書字活動も入ったお勉強スタイルだったので、あくび・ため息が多かったが、3回目に書字活動を止め、ゲーム形式のみで指導したところ興味を示した。4回目以降はゲームをしにやってくるような感じであったが積極的な取り組みの姿勢を見せた。しかし書字練習になると一遍にやる気をなくした。ゲームにおいては勝ちたい一心でズルしたりルールを変えたりしたが、注意をすると自分を押さえる様子が見えた。5回目からは50分ほど座って学習を続けられるようになった。また課題も途中で投げ出さず最後までやり終えることが出来るようになった。平井に対しても「先生」という呼びかけが出て来るようになった。7回目あたりから自分の苦手なことや覚えられないことを覚えようとする傾向が出てきた。8・9回のレッスンでは情意がすこし低下した様子であったので、10回目に新しいゲームを入れたが興味を持って取り組んだ。この時点で始めて勉強道具（シャープペンと消しゴムのみ）を持ってきた。13回目の家族合わせゲームではカードの数も増え、手順も複雑になったが頑張って楽しみ、勝つために覚えられないものをどう覚えるかという方略を使い出した。15回目でアルファベット26文字を終了。17回目でテストをするといったら、16回のレッスンでは1時間ほどテストのための勉強を自らやった。これで英語の勉強は終わりと思っていたようで、18・19回のレッスンでは取り組み方は良くなかった。22回目までの間ではゲームをやりがりはしたが、学習を

促すと取り組み書字活動のワークシートも6枚ほどやれるようになり、書字の宿題もやってきた。またゲームにおいても勝ったり負けたりすることに慣れて来た様子が見えた。学習経験がない児童生徒に対しては楽しむことを優先し学習へと導いていくような配慮が大切である。

VI. ま と め

本児童は中学入学後の中1の1学期の前期試験で70点台を取った。しかし予想された事だが、直ぐに遅れを示すようになった。それでも英語は苦手ではあるが嫌いではないようで、中3の現在まで継続して勉強している。対象児の状態と特徴に合わせ、時間配分やレッスンの展開の仕方などに工夫し、無理に先を急がずに指導した結果、学習へと向かう態度が生まれ、中学校への勉強へと繋げることが出来た。

しかしアルファベット習得については23回を終了した段階では、大文字はほぼ習得したが小文字はまだ音と記号が一致しないという状態であった。LD的な傾向の児童生徒は中学校入学時の英語学習で、文字、特に小文字の習得に困難を感じることが多い。これは、習得に時間はかかるが習得出来ないということではないと考える。通常の教室にいる軽度発達障害児の学びにくさを考慮し彼らのニーズにあった教科支援をするための教授法について少しずつ研究されるようになってきたが、支援の充実のために更なる指導法の検討が必要である。

VII. 謝 辞

本研究は平成14年度共同研究費の適用を受けたものである。

参考文献

- 深谷・平井, 1999, 「学習障害とその近接領域児の英語におけるつまずきと指導」 聖路加看護大学紀要, 25巻, pp. 68-80
- 深谷・平井, 1999, 「LD とその近接領域児の英語教育実践報告—LD 児の英語のつまずきの軽減をめざして—」 日本LD学会第8回大会発表論文集, pp.54-57
- 牧野・宮本, 1999, 「学習障害児に見られた英語学習におけるつまずきについて」 日本LD学会第8回大会発表論文集, pp.164-167
- Sparks, R., Ganschow, L., et al., 1992, “Identifying Native Language Deficits in High-and Low-Risk Foreign Language Learners in High Schools”, *Foreign Language Annals*, 25 (5), pp.403-418
- Stanovich, K., 1988, “The Right and Wrong Places to Look for the Cognitive Locus of Reading Disability”, *Annals of Dyslexia*, 38 (1), 54-77

(平成16年9月22日受付)
(平成16年12月16日受理)

