

# 学習障害（LD）児に対する英語指導 —フォニックスを中心に—

増 田 恵 子

## I. はじめに

筆者が学習障害（以下 LD）児の英語の学習支援に関わるようになったきっかけは、1997年6月、東京 YMCA「LD 児とその周辺児のための英語教室」のボランティア講師に応募したことであった。当時講師をしていた横浜 YMCA 英語学校横須賀ランチには LD 児のための学習支援教室があり、筆者自身は教えていなかったものの、同じ建物の中でその子どもたちとふれ合う機会があり、また YMCA のスタッフとの間で LD 児の教育が話題になることも多く、自分でも何かできないだろうかと思っていた時の講師募集だった。英語教育に携わるものとしては LD 児に関わるチャンスだと受け止め、迷わず応募した。

東京 YMCA の LD 英語教室は 10 月開始だったので、主に夏休み中に、応募した他の講師と勉強会を開き、LD のことを学び、教室の趣旨、内容などを検討し、準備にあたった。その中で何を教えるかということが問題になり、内容は個々の生徒のニーズにあわせる個別学習にならざるを得ないだろうという結論に落ち着いた。ただアルファベットもおぼつかない生徒もいるらしいということで、グループ学習の時間にフォニックスを指導してみようということになった。それ以来、東京 YMCA での指導、また昨年の T 大学での小グループ指導でもフォニックスを使ってきた。その間、何人かの生徒を指導し、経過を見ていく中で、フォニックスの指導が彼らの多くに英語学習への何らかの手がかりを提供しているのではないかと思われる場面をいくつか見てきた。そこで本稿では、これまでの実践とその観察のまとめとして、英語を学び始めて間も

ないLDの生徒に、フォニックスがどのような手がかりを与えることができるのかを論じたい。

本稿では、まずLDの定義、LD児に対する日本における教育の現状を含めた背景を概観し、その後、フォニックスとは何か、その利点と欠点、英語教育の中でフォニックスが占める位置などフォニックスについて述べ、次にLD児のための2つの英語教室での実践とフォニックスに焦点を当てた英語指導の実際の紹介、そしてまとめと考察ののち、今後の課題と方向性を論じる。

## II. 背景：学習障害（LD）の定義と学習障害（LD）児の教育の現状

最近でこそ、テレビ番組などでも取り上げられるようになってきたLDであるが、それでもまだ現場の教師でさえその存在すら知らない場合もあり、広く社会に知られているとは言いがたい。また、人によりLD児に対して抱いているイメージも、やたらに動き回る子、勉強ができない子、だらしない子、のろい子、など様々であり、他の障害や、ときにはしつめの悪さと誤解されることもある。ここではまず、LDとは何かについて述べることから始めたい。

LD（Learning Disabilities）という概念は1960年代にアメリカで生まれた。アメリカでは、その後、専門家の間での様々な議論や論争を経て、1990年ごろにようやく定義が固まってきたと言われている（上野、二上、北脇、牟田、緒方編、1996）。日本では、1995年に当時の文部省（現・文部科学省）の「学習障害およびこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査協力者会議」が、アメリカの全米LD合同委員会（NJCLD）の定義を踏襲する、次のような、いわゆる文部省定義と呼ばれるものを発表した。

学習障害とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す、様々な障害をさすものである。

学習障害は、その背景として、中枢神経系になんらかの機能障害があると推定されるが、その障害に起因する学習上の特異な困難は、主として学齢期に顕在化するが、学齢期を過ぎるまで明らかにならないこともある。

学習障害は、視覚障害、聴覚障害、精神薄弱、情緒障害などの状態や、家庭、学校、地域社会などの環境的な要因が直接の原因となるものではないが、そうした状態や要因とともに生じる可能性はある。また、行動の自己調整、対人関係などにおける問題が学習障害に伴う形で現われることもある（上野、他編、1996、14 ページ）。

現在の学校教育の中での LD 児への対応はこの定義に基づいてなされていると考えられるが、この中に LD 児に関わる者が特に心にとめておくべき点がいくつか含まれているので指摘しておきたい。第一に、LD 児は知的発達に遅れがないということである。「学習障害」という言葉から、精神遅滞、知恵おくれなどと誤解されることもあるが、一般に LD 児の知的能力は平均かそれ以上だと言われている。ある特定の能力に困難がある一方、他の能力がずば抜けているという場合もある。科学的に証明されているわけではないが、天才的な偉業を成し遂げたアインシュタイン、エジソン等も LD だったと言われている。第二に LD は、怠けているなど本人の問題や家庭の教育など環境的な要因が直接の原因ではなく、中枢神経系の機能障害が原因として疑われるということである。「努力すればできるのに」、「親が勉強をみてやればいいのに」などという周囲の無理解が LD 児や親を傷つけている。第三に、LD が「主として学齢期に顕在化する」ということである。これは、知的な遅れがないにもかかわらず、LD 児は学校生活の中で不利を被りやすく、それだけ多くの援助を必要とするということを意味する。

LD と一言でいっても、その実態は様々で、どの範囲までを LD に含めるかということについては、専門家の間でも意見が分かれている。たとえば、定義についても、医学的には読み、書き、算数という学力面で

の落ち込みに限定されているが、上に引用した文部省定義ではそれに加えて、話しことばの学習困難も含めている。さらに対人関係などの社会性の学習困難を含むものや、運動能力の学習困難、ADHD（注意欠陥多動障害）まで含むものもある（上野、他編、1996）。心理・教育分野では、LD は、言語性 LD、非言語性 LD に分類され、さらに言語性 LD は、聴覚性言語（話しことば）の障害と視覚性言語（読み、書き）の障害に分類される。非言語性 LD は、ルールや方向感覚、時間の概念などに問題のあるオリエンテーション障害と、人との相互作用がうまくいかない社会的認知障害に分類される。算数障害には、言語性、非言語性の 2 種類があるとされている（上野、他編、1996；森永、2000）。このように、様々なタイプが存在する上、問題が重複している場合も多く、さらに幼少の頃からの失敗体験の積み重ねから、劣等感など 2 次的な問題を抱えていることもあり、その対応は個々のケースによって大きく異なる。森永（2000）が述べているように、「LD の治療的な対応は、基本的な知能レベルとその認知能力の特性にあわせてプログラムをつくってこそ意味があるのであり、同一の LD プログラムがあるわけではない」（158 ページ）のである。

LD の出現率は、定義が分野あるいは国によっても異なるため、一概には言えない。アメリカでは 4—5% が LD だと言われている。日本では、LD の割合ははっきりしないが、国立特殊教育研究所の調査では、国語と算数で 2 学年以上の遅れがある小学 6 年生の割合は 9% であった（LD 児の学力面で問題とされる遅れは一般に 2 学年以上とされている）。日本の教育システムの中で LD 児に与えられた選択肢は、通常学級、通級、特殊学級、養護学校であるが、通級を含めた特殊教育を受けている児童、生徒の割合が 1% ほどであることを考えると、現在は多くの LD 児が通常学級で配慮指導を受けながら学習しているものと思われる（上野、他編、1996）。しかし、最近では LD 児のための民間の学校も開設されてきている。

ここで、LD 児に対する国語と算数の指導がどのように行なわれてい

るのかを簡単に紹介したい。指導の場は、通級制の情緒障害学級、言語障害学級、「ことばの教室」や特殊学級、また時には通常学級での配慮指導の場合もある。いずれの場合も、個々の子どもが持つ問題点や認知特性（たとえば、読みは苦手だが聴覚的な理解はよい、短期記憶に問題があるが理解力はある、など）に応じた指導がなされている。国語では、文章理解に問題のある子どもの場合、それが漢字が読めないためなのか、単語は理解しても全体を統合して考えることが苦手なのかによって指導は違ってくる。全体を統合するのが苦手な文章読解ができない子には、文を区切ったカードを使った指導や、文章理解の援助として絵などの視覚的な手がかりが使われている。文字を読むのは苦手だが、耳からの理解がよい場合には、まず指導者が読み聞かせをしてやる、テープなどの音声教材を使うなどの方法での援助が行なわれる。算数では、タイルやブロックを動かして計算させることで繰り上がり、繰り下がりを見覚的、体験的に理解させる指導、文章題の問題文を絵に描き、さらにその絵の上におはじきやブロックを置くことで、式をたてる時の手がかりを与える指導、立体の形がつかめず体積を求めることに困難がある場合には、指導者が手伝いながら実際に立体を作ってみて体験させる指導などが行なわれている。さらに、すでに苦手意識が強く拒否的だったり、注意集中に問題のある子どもには、ゲームやコンピュータの学習ソフトなどを使った動機づけも必要とされる（以上、指導に関しては、上野、他編、1997、参照）。いずれにしても、個々の子どもの問題点と特性を正確に把握することが指導の前提として重要である。そのために現在ではWISCなどの心理検査が利用されているが、心理検査については、紙面の都合上、本稿では触れない。

### Ⅲ. フォニックス

フォニックスとは英語を母国語とする子供にリーディングを教えるための指導法で、文字とそれがあらわす音の結びつきを教え、そこから単語、文の読みにつなげていくというものである。日本語はカナに限って

例えば、「つくえ」のように文字の名前と発音が一致しているが、英語では desk は「ディーイーエスケイ」ではなく、「デスク」と発音される。英語を母国語とする子どもたちでさえ、ある時期に「ディー」という文字は「ドゥ」、「イー」という文字は「エ」という音（音素）をあらわすということをはっきりした教示によってであれ、無意識的な獲得によってであれ、習得しなければならない。英語を学習し始めた日本の中学生の中にはこの文字と音との不一致に悩み、英語嫌いになる者も少なくないということもよく耳にする。日本の公教育の中で正式なカリキュラムとしてフォニックスが教えられることはないが、最近では私立の学校や民間の英語教室などで教えられるケースも増えてきている。

フォニックスの利点は、規則を知ることで見られない単語も解読（decode）でき、発音できるということである。英語を母国語とする子どもたちの場合、耳で聞いてわかる語彙と文字で書かれたものを結び付ける方法として、特に読みの初歩の段階では有効であると思われる。英語を外国語として学ぶ日本人の場合はどうだろうか。日本でフォニックスの普及につとめている松香（1981）は、フォニックスは「英語の基礎づくり」（16 ページ）だと述べている。発音と文字をあわせて学ぶことで、英語の特色がつかめるといふのだ。そして、発音記号を使わずに発音を学ぶ効率のよさ、例外からではなく規則から学ぶ合理性、日本語との違いを意識できること、などフォニックスの利点をあげ、さらに外来語として日本語に入ってきている英単語を利用して子どもたちの英語学習への興味を高めるためにもフォニックスが役立つとしている。例えば、b-e-d を /bed/ と発音できれば、英語を学び始めたばかりの日本の子どもたちにも即座に意味がわかるはずだといふのである。また、フォニックスはそれ自体が目的ではなく、子どもたちが、ただの暗記ではなく自分で読んでみるという自主的、自律的な学習態度を身につけるためのひとつの手段だとも述べている。

また、学齢期前後でさまざまな言語背景をもつ英語を学ぶ子どもたちの研究（Muter & Diethelm, 2001）では、フォニックスには直接触れて

はいないものの、フォニックスの指導によって培われると考えられる音韻に関する能力と文字の知識が初期のリーディング能力を左右することが示唆されている。これは、スイスのインターナショナルスクールで英語を学ぶさまざまな第1言語を持つ子供（英語を第1言語とするものも含む）の読みの発達と音韻操作能力の関係を調査したもので、その結果、その子どもの第1言語が何であるかにかかわらず、音韻分割能力（単語を音節、音素に分けられること）と文字の知識（文字の名前と音がわかること）が初期の読み能力に影響するという結果が得られた。音韻認識能力を高めることが、初期の読み能力の発達にとって重要だと、この研究の筆者は結論付けている。フォニックスの指導がアルファベットの文字の名前と音を一致させることからはじめ、いくつかの文字（音）の組み合わせを単語として読み、書く段階に進んでいくということとMuterらの研究を考えあわせると、フォニックスの指導は英語を学び始めた子どもたちにとって読み能力を伸ばすための前提条件を提供することになると言える。

しかしながら、アメリカにおける英語の読み指導の分野では、特に90年代以降、第1言語においても第2言語においても、フォニックスは補助的な役割しか与えられていない。Look-and-say method や whole-word method のように、単語を文字や音節で分析せずに全体としてとらえ、単語全体の形として覚えると言う方法が好まれ、またリーディングに関しては、whole-language approach のように、多くの文に触れることで自然に読めるようになるのだという考え方の指導法がよしとされる傾向にある。フォニックスは其中で、何か問題がある時にそれに対応するために使われるに過ぎない。例外が多いことや、規則が複雑なこと、また分析せずに単語を一目で理解する方が合理的だなどという理由で、フォニックスはナンセンスだと切り捨てる学者もいる（Smith, 1997）。第2言語や外国語としての英語のリーディング指導においても、文脈からの推測や、背景知識などの手がかりを使う top-down の読みが奨励されている。Nuttall (1996) は、外国語としての英語のリーディン

グにおけるフォニックスの有効性に関して、フォニックスの規則そのものの数が多いことに加えてその規則では読めない例外が多いということ、さらに中級以降の学習者にとっては、発音できても意味がわかるというわけではないという理由をあげ、フォニックスによる発音よりも文脈から意味をとることに集中する方が学習者にとって有効であると結論づけている。ただし、初歩の段階の学習者にはフォニックスが役に立つかもしれないということは認めている。

#### IV. フォニックスを使った指導の実際

##### 1. 東京 YMCALD 英語教室

東京 YMCA では、1997 年 10 月に「LD 児の教育を考える会」を母体として、LD とその周辺児のための英語教室を開設した。LD 児の学習支援としては、当時もそして現在も国語、算数の指導が中心であり、外国語である英語はほとんど取り上げられてこなかった。しかし、国際化が進み、小学校にも英語が導入されようとしている現代、ほかの子どもたち同様、LD 児も外国語だからといって英語を避けて通ることはできない。さらに、前項で述べたように、知的能力が平均かそれ以上であり、特定の分野ではすぐれた才能を発揮する可能性のある LD 児にとって、国際語としての英語は不可欠であると言ってもいいかもしれない。

東京 YMCALD 英語教室では、LD 児やその周辺児が楽しく安心して学べる学習環境の確保、彼らの英語習得の実態の把握、そしてよりよい指導法と教材の開発を目的として活動を続けてきた。対象は小学校高学年から中学三年生までの英語に困難を抱えているあるいはその可能性のある子どもたちで、週 1 回、90 分の指導を、6 ヶ月を 1 期として続けてきた。生徒数は入れ代わりはあるものの 7 - 10 名程度である。講師は全員ボランティアで、中学、高校、大学の英語教師、民間の英語教室の講師、心理学（心身障害系）の専門家らが参加している。指導は、グループ学習と個別学習の二本立てで、グループ学習ではフォニックスの指導やゲームを通じた指導を行い、個別学習は、学校の補習などそれぞれの

ニーズにあわせた指導を基本的に1対1で行っている。

この教室での指導の中で見られたLD児のつまずきを、英語入門期のアルファベット習得の部分で見ると、AからZまでの文字の名前をスムーズに言えない、読めない、または、順番通りに言うことはでき、順番通りに文字を示されればなんとか読める場合でも、順不同で見せられると読めない、小文字の習得が困難、鏡文字や形の似た文字の混同、アルファベットが書けない、前回覚えたものも忘れてしまう、同じものが時によってできたりできなかったりする、などの特徴が見られた（詳しくは、平井、深谷、1999）。このような生徒たちが、中学校の一斉授業の中で英語を学習すれば、ごく初期の段階から落ちこぼれてしまうことが予想される。しかし、ここで忘れてはならないのは、たとえ発達の偏りから他の子どもと同じようなやり方で、あるいは同じ速度で学習することができないとしても、それだけで彼らの可能性を否定することはできないということである。前にも述べたように、平均かそれ以上の知能を持っているLD児は、彼らの学び方の特徴を理解し、アンバランスを補うような適切な指導がなされれば力を発揮することができるはずである。

この教室では発足以来、英語学習の前提であるアルファベットの習得を容易かつ確実にするため、フォニックスの指導を行ってきた。具体的な指導は、市販の子ども用フォニックス教材やYMCA小学生英語のフォニックス教材を参考に、講師の話し合いで指導法を検討し、教材を作成した。その結果、英語をはじめて学んだ小学校高学年の生徒にとってはつまずきを予防し、アルファベットの習得が容易になったと思われる、また、アルファベットの文字は知っているが単語になると読めない、英語の単語もローマ字のようにしか読めない、といった英語の読みに困難を抱えていた中学生については、読みの改善が見られるなど、フォニックスが有効であることが示唆された（深谷、平井、1999）。その学習を進展させ、英語の読み指導につなげていく可能性をさぐるため、この教室では2000年10月から2001年3月まで15回のフォニックスに基づ

いた読みの指導を計画し実施した。初回評価で明らかになった個々の生徒のフォニックス習得の状況にあわせ、アルファベットの音素の習得から、いくつかのフォニックスのルール指導を経て、中学1年生の教科書程度の文が読めるようになることを目標とした。評価では、アルファベット26文字の文字と音との対応、文部省（現・文部科学省）検定英語教科書中学1年生用7種類から選んだ単語と文の読みをさせた。対象生徒は小学6年生から中学3年生までの7名で、LD児かその周辺児であった。

ここでは、3人の生徒の指導経過を例として取り上げてみたい。A児（中1）は、初回評価では大文字と小文字の対応があいまいなものがあり、アルファベットの文字と音との対応に未習得のものがあったが、絵カードを使ったフォニックス練習など音と絵を関連づけた指導などで、アルファベットが習得できた。また単語の発音では、指導の結果、音を組み合わせると読むようになるようになり、deskなどフォニックスの基本ルールに従った単語を15語発音できるようになった。B児（中2）は、初回評価でbとdの混同が見られ、単語の読みは文字を見て読むのではなく、単語全体の形のイメージから読んでおり、読み誤ることがよくあったが、bとdが語頭にくる単語の指導と、個々の文字の音を単語の読み結び付ける指導によって、読み間違っても自分で修正できるようになった。また、フォニックスのルールの部分にヒントとして色を取り入れたことによって自分で答えを確認できるようになり動機づけが増した。C児（中3）は、初回評価では、bとd、pとqの混同が見られ、サイレントeは新出語では読めなかったが、混同が見られた文字については、音だけでなく、指を使って机あるいは空中に文字を書いてみるという指導で、誤りの頻度が減った。指導の後半ではb、dなどが含まれる単語を読む際には、自分から指で文字の形を書いてみて確認してから答えることが多くなった。サイレントeについてはこのeがつくことで起こる母音の変化に注意を向けさせるようにしたが、ものにより、時により誤りが起きたり起きなかったりと、不安定だった。ただ、誤っても自分

で修正できることが多くなった。

以上のように、フォニックスの指導は、個々の文字をつなげて単語や文として読むための手段として使われることができると考えられる。また、読み誤りを自分で修正したり、あるいは誤りそのものの減少にもつながっていると思われる。ただ、フォニックスの有効性に疑問を投げかける人々がよく指摘するように、英語は文字と音との対応に例外の多い言語であるため、フォニックスだけですべての単語が読めるわけではないのは事実である。また、検定教科書ではフォニックスのルールに従って単語や文が選ばれているわけではないので、中学1年の教科書も中学3年のものも同程度のフォニックスの知識を必要とすることがわかった。しかし、それでもフォニックスは、文字と音の結びつきの認識が弱いと言われているLD児にとっては、読みの重要な手がかりになると言える(牧野、細川、梅澤、川添、後藤、土谷、平井、深谷、福留、高石、増田、山本、2001)。

## 2. T 大学教育相談における小グループ指導

東京 YMCALD 英語教室の講師であった T 大学心身障害学系の研究者が、2000 年 8 月に同大学の教育相談において中学生を対象とした小グループによる LD 児の英語学習指導プログラムを開始した。指導回数は 12 月までの 20 回で、前半は週 2 回、後半は週 1 回のペースで行われた。対象児は医療機関で LD と診断された中学 2 年生と 3 年生の合計 6 名で、3 名が読み障害、3 名が算数障害で、英語学習においては、全員が読みに問題を持っており、他に綴りや文法の問題をあわせ持つものもいた。また、6 名全員が前もってアルファベット 26 文字の文字と音を学んでいた。指導は、1 回 90 分で前半の 1 時間は中学 1 年生の教科書の学習内容を扱った文法事項の指導、後半 30 分はフォニックスの指導で、間の休憩時間にはフォニックスの CAI 学習を取り入れた。講師は文法事項の指導は元中学校の英語教師、フォニックスは筆者を含めた東京 YMCALD 英語教室の講師 3 名が担当した。他に個々の生徒に対応できるへ

ルパーが4人程度ついた。このプログラムの特徴は、YMCAの教室と同じように個々の生徒のニーズに配慮しながらも、学校の授業を念頭に置き、小グループとはいえ、一斉授業の形式をとったこと、さらにフォニックスの指導だけでなく、これも学校への適応を意識して学校教科書の学習内容の指導を試みたことである。LD児の指導には個々の特性に配慮した個別指導は欠かせないが、その一方、彼らの能力と日本の教育の現状を考えた場合、学校の授業にある程度適応できることも重要であり、そのためにどんな援助が必要なのかを見極めることも必要となる。その意味でも、このプログラムの試みは評価される。

このプログラムでのフォニックス指導では、母体となった前述の東京YMCALD英語教室の実践でフォニックスの有効性が示唆されたため、さらに体系化された指導法を用いようということで、アメリカでLD児の読みや綴りの治療教育に広く用いられている、Orton-Gillingham-Stillman多感覚アプローチを試みとして使用した。このアプローチは、ひとつひとつの音を学習し、それらの音をつなげて単語として組み立てていくものであるが、その際、視覚（visual）、聴覚（auditory）、そして、文字を書く時の大きな（腕の）筋肉の動きや指先の感触、また発音する時の口の中の感じなどの身体的感覚（kinesthetic）という3つの感覚を密接に結び付けて使うことを特徴としている。具体的な指導方法としては、講師がアルファベットの1文字が書かれたカードを見せ、文字の名前、その文字のキーワード、文字の音を聞かせ、言わせる、その後、文字をなぞらせたり、写させる、見ないで書かせるなど書く活動に移る。書く際にも必ず、“b”, “boy”, “/b/”のように、文字の名前、そのキーワード、文字の音を口に出して言わせるようにする。このように一つの文字を3つの感覚を使ってくり返し練習することで、発音する時も書く時も、意識せずに行えること（automaticity）と流暢になめらかにできること（fluency）を目標としている（Gillingham & Stillman, 1997）。

今回の指導では、アルファベット26文字、ch, th, sh, phなどの2文字子音、make, like, note, tubeなどに見られるサイレントeを導入し、

さらに、いくつかの文字のつながりをひとつの単語として読むブレンディングを指導したのち、このアプローチの学習のために用意された短い教材を読ませた。また、学習した内容を強化するために、このアプローチの理論に基づいて作られたコンピュータソフト、LEXIA (Learning Systems, Inc.) を使った CAI 学習も取り入れた (高石、小野村、増田、牧野、宮本、2001)。

このグループのフォニックス指導は、Orton-Gilligham-Stillman の多感覚アプローチにできるだけ忠実に従って行なったため、全員が英語の読みに問題を抱えているとは言え、アルファベット 26 文字の音と文字の対応を前もって学習していた中学生にとっては退屈なのではないかという点が危惧されたが、ほとんどの生徒は真剣に取り組み、決められた手順に従った徹底的な指導は、彼らの多くに発音、文字と単語の読み書き、文の読みに関して自信を与えた様子がうかがえた。ここでは 2 人の生徒の例をあげておく。D 児は、LD の中の算数障害と診断された中学 3 年生で、英語に関しては読めると意味がわかることが多いが、少しでも読めない単語があると、そこから先に進むことができなかった。このグループの指導の後半には、フォニックスを手がかりにすれば知らないと思っていた単語も読めるということに気付いたようで、特にここで使用した多感覚アプローチ用の短い読み教材については、学習したフォニックスの知識を使えば必ず読めると指導したこともあり、あきらめることなく読みに取り組めるようになった。また、E 児は同じく算数障害を持つ中学 3 年生で、数字や意味のない記号などについては忘れやすい傾向がある。英語のアルファベットも無意味な記号の範疇に属するもののように、中学 1 年当時、26 文字を習得するのに約 6 ヶ月かかった。この生徒は独自の教育方針をもつ私立学校で学んでおり、この学校の英語指導では、特に中学 1 年生の導入期にはほとんど教科書は使わず oral/aural で授業が進められる。このような環境で英語学習を始めたこともあり、読みに関しては、読める (発音できる) と意味がわかることが多い。しかし、実際に英語を読む際には、意味を求めて読むあまり、似た

ような綴りや形の他の語と誤って読んでしまうことも多かった。このプログラムの後半では、自分で読み誤りに気付くことも増え、また時には自分で誤りを修正することもできるようになった。この生徒の場合、フォニックスは無意味な記号（英語の文字）の羅列を音を通すことで意味のある文に変える手立てであり、同時に読み誤りに自ら気付き、修正するための手段としての役割を果たしていると思われる。

## V. まとめと考察

Ganschow と Sparks (2001) は、LD と外国語学習に関するレビューの中で、大学生レベルの LD あるいは LD とは診断されていないが外国語学習に困難を抱える学生について、意味の問題よりも、統語の問題とともに、音と記号の結びつきなどの音韻上の困難が問題なのではないかと示唆する研究を複数紹介し、今後の方向性として、外国語能力を数量的に測定する方法の開発、外国語学習に困難を抱える学生のワーキングメモリーに関する研究、外国語の早期教育が将来の外国語学習の困難を減らす可能性に関する長期的研究、外国語学習における音韻認識の果たす役割に関するさらなる研究、などの必要性と並んで、現在広く行なわれている top-down（読みに関していえば、読者がすでに持っている知識や経験に基づいて文脈から文章を理解する）の教授法に対して、LD を含めた外国語学習に困難を抱える学生に対する bottom-up（文章を理解する際に、そこに含まれる単語や文を分析することから始める）の教授法に関するさらなる研究の必要性を訴えている。

前述の 2 つの英語教室では、英語の基礎であるアルファベットの習得を容易で確実なものとし、さらにそれを英語の単語や文の読みにつなげていく手段としてフォニックスを使ったわけだが、本稿の第 3 項「フォニックス」で言及した Muter ら (2001) の研究や、上記の Ganschow ら (2001) が紹介している研究を見ると、各音素を認識させ、単語を音節や音素に分解したり、合成したりする音韻操作能力が英語の学習能力に大きな影響を与えることがうかがえる。そしてフォニックスは、まさにそ

の音韻操作を教え、強化する役割を果たすものである。さらに、牧野ら（2001）が述べているように、英語を第1言語とするLDの読みの問題は、音韻的欠陥が原因であろうという説が広く支持されていることを考えあわせると、LD児の英語指導にはフォニックスが必要不可欠であると思われる。

次に、フォニックスが2つの英語教室の生徒たちに具体的にどのような英語学習上の手がかりを与えたのかをまとめる。まずひとつはアルファベットそのものの習得が容易になり定着もよくなったことがあげられる。LD児は記憶に問題があるケースも多く、アルファベットのようにならぬ健常児にとっては簡単なことにもつまづくことが少なくない。文字と音とを結び付けて学ぶフォニックスは記憶の強化という点でもLD児の学習の手立てとなっていると思われる。次に、いくつかの文字をつなげて単語や文として読むことがあげられる。発音できると意味がわかるというタイプの生徒にとっては、文字から音への橋渡しとしてのフォニックスは有効な手がかりとなる。さらに、フォニックスの知識はモニターとしての役割を果たすことができる。LD児に多い勝手読みや似た語との混同による読み誤り、あるいは最初の文字や単語全体の形からのみの推測で読み誤ってしまう場合に、フォニックスがその誤りに自分で気づき修正できる手立てとなる。このように、少なくとも英語学習の初期の生徒、特にLD児にとっては、例外が多いなどのフォニックスの欠点より利点の方が大きいと思われる。アメリカでLD児にも英語の読み指導をしている Hiskes（1990）は、フォニックスを使ったリーディング教材の序文の中で、フォニックスで学ぶ音素をダンスのステップに例えている。ひとつひとつの音素（ステップ）を習得して、より複雑な音の結びつきや音節分け（より複雑な動き）ができるようになり、さらに単語や文の読み（ひとつのダンスとしての滑らかな動き）につながる。つまり、よくいわれるようなフォニックスが単語を全体として学ぶ whole-word method かという二者択一ではなく、フォニックスは whole-word あるいは sight-reading という結果に到達するためのプロ

セスであり、トレーニングであるというのである。これは、初歩の学習者ほとんどについて言えることであろうが、特に健常といわれる子どもたちが無意識のうちに獲得できる知識やスキルの習得にもつまずきやすいLD児にとっては、このように細分化された段階を一步步踏んでいく学習方法は大きな助けとなる。その意味でもフォニックスはLD児の英語学習に適していると言えるだろう。

## VI. 今後の課題と方向性

これまでの指導の経験から、フォニックスが文字と音の結びつきの認識が弱いLD児に英語学習、特に読むことへの手がかりを提供できることがわかった。しかしながら、外国語としての英語の習得という側面から考えると、それはほんの入り口に過ぎない。読みだけに限っても、将来彼らがインターネットの使用なども含めた日常生活、また生徒によっては職業上必要な英語のスキルを獲得するには、言うまでもなく、フォニックスだけでなく、文法の知識、内容理解の方略など様々な力が必要となってくる。また、現在の彼らの生活を考えてみても、学校の授業への適応を第一とするのか、英語力を少しずつでも伸ばしていけばよいのかによっても指導する側の対応も変わってくるだろう。

フォニックスの次の段階としては、音節分けの練習があるだろう。さらに、接頭辞、接尾辞の知識、そして統語、文法、また辞書の使い方の指導も必要になってくるだろう。幸い、T大学の小グループで使用したOrton-Gillingham-Stillman多感覚アプローチは、アルファベットの文字と音だけでなく、広く読みや文法も含んでいるので、学校の教科書に即した指導と並行してこのアプローチをすすめていくこともできるだろう。ただ、これはもともと英語を第一言語とするLD児の治療教育のために作られたものなので、外国語として英語を学ぶ日本の生徒にどこまで応用できるかは、これからの研究課題である。また、これ以外にもいくつかある他のアプローチも取り入れ、日本の生徒にあったフォニックスの指導法や教材を確立していくことが必要であろう。さらに、LD児

はつまずきや抱える問題が認知特性の違いによって大きく異なるため、それぞれの認知特性にあったフォニックスを含めた英語指導の方法の確立が将来に向けて必要となってくるだろう。その過程で個々の生徒への理解が進めば、学校現場における一斉授業の中で彼らがどんな援助を必要とするのかも見えてくるのではないだろうか。

#### 参考文献

深谷計子、平井由美子 (1999) 「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」『聖路加看護大学紀要 No. 25』 68 — 80

Ganschow, L. & Sparks, R. (2001). Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. *Language Teaching*, 34 (2), 79-98.

Gillingham, A. & Stillman, B.W. (1997). *The Gillingham manual: Remedial training for students with specific disabilities in reading, spelling, and penmanship (8<sup>th</sup> ed.)*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service.

平井由美子、深谷計子 (1999) 「学習障害とその近接領域児に対する教科教育—英語学習の指導法 (1) —アルファベット習得におけるつまずきの傾向—」『日本女子体育大学紀要 29 巻』 91 — 99

Hiskes, D.G. (1990). *Phonics pathways (7<sup>th</sup> ed.)*. Livermore, CA: Dor-books.

牧野留美、細川美由紀、梅澤文子、川添玲子、後藤なつ実、土谷宣子、平井由美子、深谷計子、福留晶子、高石知子、増田恵子、山本昭夫 (2001) 「学習障害児および近接領域児に対する英語の学習支援—フォニックス

に基づいた読みの指導に焦点をあてて—」『第 36 回安田生命事業団実践  
奨励助成研究論文集』211 — 215

松香洋子 (1981) 『英語、好きですか—アメリカの子どもたちはこうして ABC を覚えます』東京：読売新聞社

森永良子 (2000) 「LD (学習障害) のサブタイプについて—社会的不適応を起こしやすい子ども達」『現代のエスプリ 398 号：LD (学習障害) の臨床：その背景理論と実際』149 — 159

Muter, V. & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language Learning*, 51 (2), 187-219.

Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language (new ed.)*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.

Smith, F. (1997). *Reading without nonsense (3<sup>rd</sup> ed.)*. New York: Teachers College Press.

高石知子、小野村哲、増田恵子、牧野留美、宮本信也 (2001) 「学習障害児に対する英語の学習支援に関する検討 (1) —小グループにおける指導の試みの紹介—」『日本 LD 学会第 10 回大会論文集』80 — 83

上野一彦、二上哲志、北脇三知也、牟田悦子、緒方明子 (編) (1996) 『LD とは—症状・原因・診断理解のために (LD 教育選書 1)』東京：学習研究社

上野一彦、二上哲志、北脇三知也、牟田悦子、緒方明子 (編) (1997)

『LDの領域別指導事例集—集団参加から教科指導まで（LD教育選書  
3）』東京：学習研究社