

# 読み書きが苦手な児童への英語指導の工夫

—— 研究ノート ——

## Teaching English for Students with Reading and Writing Difficulties

村 上 加 代 子

キーワード：学習障害（LD）、発達障害、読み書き困難、英語指導、ビジョントレーニング

### 要 約

2011年4月から、神戸山手短期大学において「読み書きが苦手な児童への英語教室」（チャレンジ英語教室）を開講している。本稿では半期（11回）コースを受講した二事例を抽出し、チャレンジ英語教室での読み書き指導に加え、弱さが見られた視覚機能の補強トレーニング（ビジョントレーニング）を導入した活動を報告する。またチャレンジ教室の目的と構成、および文字指導およびビジョントレーニングで用いた指導教材を紹介する。

### I. はじめに

学習障害とは、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習得と使用に著しい困難を示す、様々な症状を指すものである（文科省、1995）。全国で学習障害および発達障害があるといわれている児童の数は毎年増え続けている。文科省の調査によると平成19年に特別支援学校、小中学校の特別支援学級、通級による指導を受けている児童は約23万人で義務教育段階の全児童数の2.13%であった<sup>1</sup>。しかし、上記の教室以外に在籍している、LD、ADHD、高機能自閉症等<sup>2</sup>の児童は約68万人（6.3%程度）<sup>3</sup>で、彼らは通常の教室で他の子供と机を並べて授業を受けている。平成18年の法改正<sup>4</sup>では、特殊教育から特別教育への転換においていくつかの変更がなされ、小中学校等においても、発達障害を含む障害のある児童生徒等に対して適切な教育を行うことが明記された。これまでは特別支援教育は専門の教員が担当するものであるという認識が一般的であったが、通常教室の担当教員も、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組みを支援するという視点に立ち、幼児児童生徒1人1人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」（文科省）ことがいっそう求められるようになった。「1人1人のニーズの把握、困難の改善や克服」とは、教

員が教室で起こっている児童のつまずきや困難を把握し、その改善のための指導を行うということである。

子どもの能力を客観的に測るツールとして、様々な知能検査がある。日本における個別検査の代表として、田中ビネー知能検査（対象年齢2才以上）、WISC-III（同5～16才）があげられ、近年開発された K-ABC など幅広い意味で知能検査の一種と考えられる。これらの検査によって、個人の能力の特徴を把握することが容易になり、得意不得意だけでなく、苦手な課題等の個人内差を知る参考が得られる。WISC は、ウェクスラー（Wechsler, D.）が開発し、一般的な知能の発達水準だけでなく、情報処理特性の分析が可能である。「言語性 IQ」「動作性 IQ」「全検査 IQ」の3種類の IQ と、「言語理解」「知覚統合」「注意記憶」「処理速度」の4種類の群指数、下位検査プロフィールによる評価ができる。子どもの知的活動を総合的に評価し、教育・指導に直結する検査に K-ABC がある。これは、知的活動を認知処理過程と知識・技能の習得度から評価するもので、認知過程を継次処理と同時処理から評価し、得意な学習スタイルをみつけることが可能である。藤田ら（2009）は、K-ABC の検査結果を参考にした科目指導をまとめ、子供の能力のアンバランスを得意な認知処理様式を積極的に活用する例を多く紹介している。児童にとってより負担が少なく、効率よく学ぶヒントとして、認知処理様式の個人差は大いに参考になる。

英語では、最初の文字導入でつまずく児童が多い。アルファベットは、小学校3学年において国語の時間にローマ字として導入されている。しかし、ひらがなや漢字に比べ、指導にかかる時間が圧倒的に少なく、ローマ字の読み書きを修得しないまま中学校に進学する児童も多い。そして中学校では、数回の文字指導ののち、教科書の文章を読むことを求められる。国語においてひらがな、カタカナ、漢字の習得に時間がかかった児童にとって、アルファベットの習得は大きな困難となりかねず、文字習得が未完成のまま授業を受けている場合、それが原因となって多くの落ちこぼれを生む結果につながっていくことは想像に難くない。また、日本語の読み書きではさほど困難を示さなかった児童でも、書記素と音素の対応が英語と日本語では異なることから、英語学習時に読み書き困難を抱える児童が増える可能性も指摘されている。Wyndel, Butterworth ら（1999）は、英語使用時にのみディスレクシアを発症する日本語―英語のバイリンガルの事例で、「粒子性と透明性の仮説」を立て説明を試みた。透明性の尺度では、文字と音とが1対1対応になっているほど透明性が高いと言え、高い透明性をもつ文字体系の言語ほど、音韻性のディスレクシアは発症しづらいと考えられる。また、粒子性の尺度では、1文字が大きな音価を持つほど粒子性が高いと言える。透明性の尺度が低く不透明な文字体系であっても、粒子性が高ければ音韻性のディスレクシアは発症しにくいと考えられる。つまり、仮説では、粒子性が高く透明性が高いひらがなや、粒子性が高く透明性が低い漢字に比べると、アルファベットは粒子性が低く、透明性も低いためディスレクシアの発症が多くなる。もしそうであるならば、通常の教室にはかなり多数の英語の読み書きに苦勞している児童が在籍して

いるのではないだろうか。こうした児童にたいして、どのような指導の工夫が可能であろうか。

神戸山手短期大学では、子ども向けの生涯教育講座のひとつとして、「チャレンジ英語教室（読み書きの苦手な子どものための英語教室）」を開講している。すでに学校の授業で何らかの学習上の問題を抱えている児童に対して、つまずき箇所の特定から始め、できるだけ情報処理の特性を生かしたアプローチを用い、アルファベットと英文の読み書きを習得することが目的である。その準備期間として、2010年からディスレクシアと診断のある中学1年生2名にアルファベットと英文法の個別指導を実施した。そこで行った教材や指導の工夫を参考に、さらに異なるタイプの児童への教材開発、指導の工夫のため、2011年4月から5名への英語コースを開始した。担当教員は1名で、ほかに補助員としてタイピング指導に1名のボランティア、そして補助が可能な保護者が適宜運営を手伝う形式であった。アルファベットの導入に関しては、平井・深谷（1999）らの報告を参考に、多感覚学習法を用いつつ、児童の認知処理傾向を考慮した指導を試みた。また同時に、児童のつまずき要因の一つである視覚機能のアセスメントを行い、ビジョントレーニングを取り入れた。本稿では参加者のうち2名の文字指導方法およびビジョントレーニング内容について紹介する。

## Ⅱ. チャレンジ英語教室

### 1. 対象児

本学の生涯教育が主催であるため、担当教員には参加児童徒の情報は受講前に全く知らされていなかった。教室入会の条件は、「小学校4年生から中学2年生で、読み書きに何らかの困難がある児童」である。従って、本レッスン開始後に保護者に過去に受けた検査の結果があれば提出の協力をお願いした。対象となる2児童についての情報を下にまとめる。

児童A	小4	通常教室に在籍。受講開始後、保護者からは「読み書きが苦手です」との報告があった。知能検査は受けていなかった。以前は学校の授業に保護者が付き添っていた。レッスンでは、落ち着きがなくなったりすぐに口にしてしまい、話しを最後まで聞いてもらえない様子であった。発音を真似るのがうまく、また、理解力も優れている。反復練習は、声を出す、動きをつけると積極的に行った。
児童B	小5	通常教室に在籍。受講開始後、保護者から書面で WISCIII の検査結果を受け取った。アスペルガー症候群との診断あり。IQ103、VIQ106、PIQ99で、言語性能力と動作性能力との間に有意な差は見られず、年齢相応である。聴覚的記憶力が優れており、言葉は抽象的に扱う力も高い。視覚刺激の中から重要な個所を見つける力は年齢相応であるものの、場面によって大事な部分が浮かび上がりにくいという指摘があった。レッスンでは落ち着きがあり、指示をよく理解してから課題に取り組む。保護者からの報告では、こだわりが強いことと、字を覚えにくいということだった。

### 2. チャレンジ英語教室全体の構成

1レッスン90分を大きく3部で構成した。第1部は全体活動の時間とし、フォニックスや単語など全員が同じペースで進めることができる内容である。第2部、第3部ではグループを2

つから3つに分け、教師の指示により、個別の活動を2種類取り組むようにした。ここでいう個別とは、1人で取り組むという意味ではなく、それぞれが異なる内容あるいは進度の活動を行うことを指す。例えばある日の第2部では、小学生グループは指導教員と英文字に取り組む。その間、中学生グループは補助員からタイピングレッスンを受ける。アルファベットも、タイピング練習も、個別に教員が指示した内容に取り組む。以下は1レッスンの構成と進め方例である。

活動時間	活 動 概 要
30分～40分	第1部 「全体活動」 ・単語（数字、色、身近な持ち物、など） ・フォニックス（基本の子音と母音の音）
20分～30分	第2部 「個別活動1」 ・グループA－文字指導 ・グループB－タイピング
20分～30分	第3部 「個別活動2」 ・グループA－タイピング ・グループB－文法指導

### 3. 教具、教材

文字指導に用いた教材と教具は以下である。

1. 文字の参考、書き練習：フォニックス練習帳
2. フォニックス聞き取り練習：ipad アプリ “Montssori Crosswords” L’Escapadow
3. 読み練習：文字ブロック、CD ソフトウェア『英語の森 ver.1.0（ダウンロード版）』
4. フォニックス読み練習：Word Families
5. 文字作成練習：色ねんど
6. 書き練習：文字構成要素パーツ
7. 書き練習：指筆（ゆびふで）、ホワイトボード

### 4. 読み書き指導経緯

児童Aと児童Bは、アルファベットの読み書きのレベルがほぼ同じであったため、基本的には同じ教材でレッスンを進めた。第1回目のレッスンで、アルファベットの大文字、小文字のアセスメントを行った。読みでは、ランダムに並んだ文字を読み上げていく課題、児童Aは大文字24文字、小文字4文字であった。児童Bは大文字26文字、小文字8文字であった。書きは教員がランダムに読み上げた文字を書く課題であった。児童Aは大文字19文字、小文字0文字、児童Bは大文字、小文字ともに0文字であった。大文字に関してはほとんど読めていたため、小文字指導の読みは、フォニックスから始めた。CDによるフォニックスソングに合わせて歌うほか、きちんと口の形を意識させながら発音練習するよう心がけた。同時にCDソフトウェア

アで文字と音の確認練習を行った。『フォニックス練習帳』では、小文字のフォニックス導入ページから始め、音の足し算のルールを特には意識させずに、発音に注意しながら行った。このときは、児童に読みを覚えさせるというよりは、「この音とこの音を足すと、どんな音になるかな」と推測させる程度とし、単語の意味を確認しながらスピーディに終了した。

以上の練習を終えた時点で、基本26文字のフォニックス音が定着していたため、次に3文字単語の読みにつなげる練習として iPad アプリのクロスワードを重点的に行った。これは、3文字からなる単語の音を聞きとり、マスに正しいアルファベット（小文字）を選択するという活動である。聞き取る単語はネイティブに発音される、未習のものである。アプリの画面に絵（ピクチャー）と空の3マスが表示される。ネイティブが一度、単語を読み上げる。もし単語を構成している文字がわかれば画面下のアルファベットをタッチし、空のマスに移動させる。正しい文字であれば、その位置に留まり、間違った文字であれば外れる。もし単語の構成文字がわからない場合、空のマスをクリックするとその文字のフォニックス音が発音される。児童はその音に対応する文字を下のアルファベットから探せばよい。この活動では、一つ一つの文字の音声により注意を払い、文字と音の対応が強化された。iPad は1台しかなかったため、交互に1問ずつ解いた。2人で「d ちゃん」「これじゃない？」と相談しながら楽しく取り組んでいた。最初の頃は、m, n, c, k, l, q など、聞き取りにくい音もあったが、4回～5回のレッスンで単語が3文字から5文字にレベルアップできるようになったため、クロスワードは終了した。その後、3文字単語の絵カードによる読み練習を開始した。カード1枚につき、同じフォニックス・ルールの3文字単語が6語ある。音によるヒントがないため、自分で既習の読みルールを思い出しながら読まなくてはならない。児童はカードを3枚選び、自主練習をし、読めたと思ったら教員に確認してもらうという手順であった。全ての単語が読めていれば、次のカードに進めるようにした。この時点で細かい発音のチェックを除くと、カードの単語はほとんど間違えずに1回～2回で読めていた。読みはここまでで前期が終了した。

コース開始時には両名ともアルファベットがほとんど書けない状態であったため、実際に書く活動は一番最後に行うこととし、まずは文字と音の対応の定着をはかった。コース1回目は導入であったため、実際の練習は2回目からであった。書字の準備段階の活動として、カラー粘土を使ってアセスメントで書けなかった文字を作成した。リストから作りたい文字と好きな色の粘土を選ばせ、見本をみながら作成したのち、目をつむった状態でほかの文字と比較したり、言葉に出して違いを述べさせたりして、意識的に形と音を認識させるよう指導した（合計5レッスン）。児童Aはそれほど関心がないようであったが隣の児童Bと比較したりすることで、自分の文字を「かっこよく」しようと工夫していた。色や形にこだわりのある児童Bは積極的に参加し、それぞれの文字のイメージをストーリーなども考えたりしながら遊びとして楽しんでいた。児童Aは、聴覚理解が優れているため、とくに言葉で違いを述べることを意識させた。



例：教師「この文字と、この文字は、どこが違うの？」

児童A「こっちは、左側が丸いけど、こっちは、右側が出っ張ってる。」

教師「dは左が丸くて、bは右に丸いのが出てるんだね。」

児童Bは、左右に混乱が見られ、言葉での記憶よりも動作や色などに関連づけたほうが楽しそうであったため、手や指を使って文字を作ることも行った。

例：教師「この文字と、この文字は、どこが違うの？」

児童B「こっちはこっちが出てて、こっちはこっちが出てる」

教師「dは左が丸くて、bは右に丸いのが出てるんだね。ちょっと手でつくってみよう。」

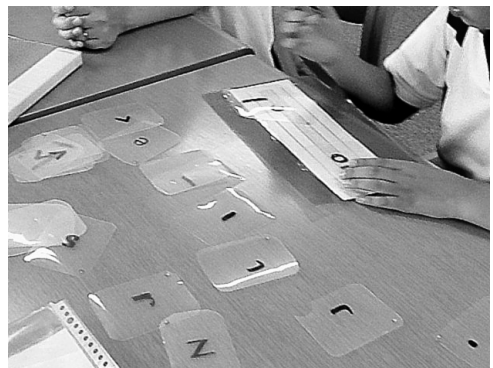
どっちがbかな？左はどっち？そう、こっちは左。左に出ているほうが、dだね。」

また、粘土で作った文字は「書いてもよい」というと、両名とも楽しそうにホワイトボードで書き練習を行っていた。これは得に活動としてではなく、休憩時間の自発的活動である。

文字指導と並行して、タイピングのレッスンを開始した。その目的は、文字と音の対応練習に運動に関連させることと、もし読み書きが今後も困難であるのなら、タイプ入力にはポメラやワープロなどの補助器具使用に大切な技術を身につけることである。1回あたり20分程度。2名とも初心者で、文字に対応する指の位置を覚えることから始まった。タイピング指導は、経験のある補助員が担当した。3回目には、児童Aはほとんど位置を覚えていた。11回レッスンが終わる頃には、2名とも、ブラインドタッチでローマ字、英語の文字入力ができるようになった。

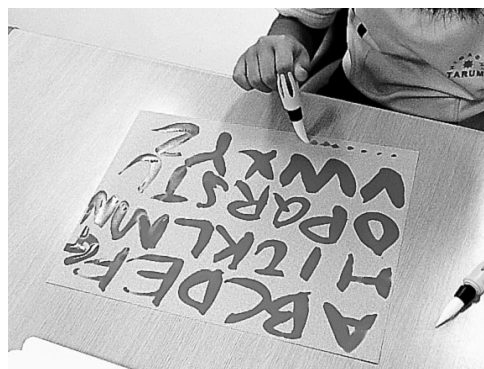
次に、文字の構成パーツの組み合わせ練習を行った。文字のバランスと位置を意識させるため、四線の上でパーツを構成するようにした(参考写真1)。文字を構成要素に分解して文字を指導する方法は、継次的処理の強い学習者には効果的であるため、とくに聴覚優位の児童Aのために工夫したものである。

児童A、Bともに、アルファベットの小文字はすべて作成することができるようになっていた。しかし、b, d, p, q, jに関しては、鏡文字が心配であったため、口頭で向きや形を説明するようにさせた。児童Bは指を使ってbとdを覚える方法を身につけ、間違いがなくなった。この練習の後はホワイトボードで自主練習をするときも、四線をきちんと書き、「これは上がでる」「これは地下1階」など言いながら練習を行っていた。この活動を3回で完了し、実際に指を使った書き練習を開始した。鉛筆ではなく、指筆を用いて、水半紙に「きれいに、1回だけ書いてもよい」と指示した(参考写真2)。

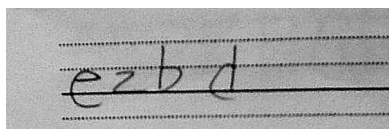


(参考写真1)

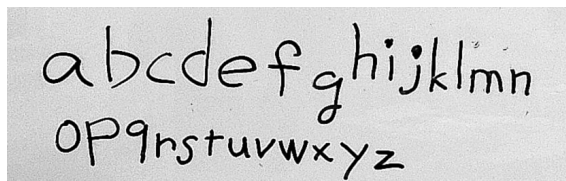
1回だけと指示した理由は、すでに覚えている文字が書けるかどうかの確認であったこと、そして、“書いて覚える”以外の方法でも覚えらるるということを体験させたかったためである。“きれいに”と指示することで、特に多動の傾向がある児童が「早く、早く」と気持ちが先走るのを抑える意図があった。両名とも、真剣に文字を書き、間違えたり、思ったように書けなかった文字は「あ、もっかい」と言いながら自発的に納得のいくまで書いていた。この活動は合計2回である。初回と最終回に書いた児童A、Bのアルファベット文字を参考に載せる。大きさや、位置にまだ改善点が残るものの、2名とも26文字をほぼ間違いなく書くことができたようになった。以上で11回コースを終了した。



(参考写真2)

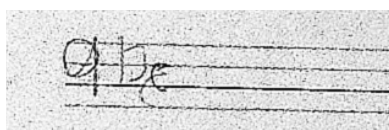


(初回) 小文字のaから順に書くよう指示した。

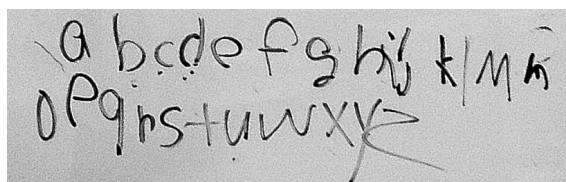


(最終回) p, q の位置が上にずれているが、ほぼ書けるようになっている。

(参考写真3) 児童Aの書字記録



(初回) 小文字のaから順に書くよう指示した。



(最終回) 少し乱雑であるが、mが大文字になっている、pの位置がずれているほかは、ほぼ書けるようになっている。

(参考写真4) 児童Bの書字記録

### Ⅲ. ビジョントレーニング

視覚機能と学習の関係は、近年日本でも注目されている。北出(2011)は、読み書きや計算、運動に苦手さがある場合、その原因が視覚機能の問題と関係していることが多いとしている。

また、カーツ（2010）は読み書きをするときに文字を裏返す、左右の区別がつきにくい、位置関係の認識や視覚記憶の弱さなどは、視覚を効果的に使えていないことが原因であると指摘している。見る力には、「視機能」、「視覚情報処理」があげられる。視機能はさらに「視力」と「運動機能」に分類される。視力は注意して見分けようとする対象物を、どれだけ細かく見分けられるかを表す単位であり、運動機能は眼球運動、両眼視、調節などである。後者の力が弱い場合、一点を集中して見つめたり、素早く正確に視点を移動することが困難になる。そのため、ものさしの小さいメモリが見えにくい、小さい字が読みづらい、または、行を読み間違える、黒板の文字を写し間違えるなどが起こりやすくなる。視覚情報機能が弱いと、形態知覚や空間知覚、目と手の協応などが関係するため、文字が鏡字になる、字のバランスが悪い、物にぶつかりやすい、鉛筆の操作がぎこちない、書いているときに枠から文字がはみ出すなどの問題が起こりやすくなる（奥村、2011）。しかし読みにくさや文字が書けないことが、視覚機能の問題であると気づかれにくく、適切な処置がないまま学習に困難を抱えているケースも多いが、トレーニングやメガネで改善することが可能である（北出、p.16）。

「チャレンジ教室」では、2回目のレッスンで、参加者全員に視覚機能の簡単なチェックを行った。その結果、全員が追従性眼球運動、跳躍性眼球運動、両目のチームワークのいずれかに弱さがあることがわかった。児童Aは、追従視の際に、斜めの動きがぎこちなく、跳躍視でも同じく斜めがうまく焦点が合わせられなかった。児童Bは、追従性、跳躍性で目を注視しておくことができず、つい頭が動いてしまった。また、両眼の寄せが40センチのところまでしかできなかった。このため、児童Aと児童Bには、「チャレンジ教室」以外に3度、英語読み書きを兼ねたビジョントレーニングを実施した。アセスメントには、読みの検査（DEM）<sup>5</sup>と視知覚検査（MTVP-3）<sup>6</sup>を実施した。

児童AのDEM検査1回目の検査結果は、タテ読み25.7秒、ヨコ読み36.5秒、比率1.42、間違いが0である。いずれも同年代の平均値とほぼ同じであるが、タテ読みに比べてヨコ読みのスピードが遅い。MTVP-3のスコアは47で、図と地の認識、視覚的短期記憶、視覚形態完成、情報の同時処理に弱さが見られた。また、左右も時々混乱するようであった。以上のことから、児童Aは文字を全体的にイメージして捉えられず、細かい違いが理解しにくいのではないかと、多くの視覚情報の中から特定のものを探し出しにくいのではないかと、左右認知の困難さから鏡文字になってしまうのではないかと推測した。

児童Bの1回目のDEM検査結果は、タテ読み39.7秒、ヨコ読み48.4秒、比率1.23、間違い21であった。スピードは年齢平均より少し遅い程度であったが、間違いが非常に多かった。主に読み飛ばし、読み間違いである。MVPT-3検査のスコアは36で、方向認識が少し弱かったがそのほかは、ほぼ全問正解であった。以上から、児童Bは、眼球運動がスムーズでないため、文字を読み飛ばしたりするのではないかと推測した。そのため、児童Aは視空間認知を高めるための活動、児童Bは眼球運動をたくさん行える活動を重点的に行うようにした。



ビジョントレーニングを意識した英語指導として、8月2回、9月1回の計3回各50分のレッスンをを行った。以下は、ビジョントレーニングを意識した活動教具、内容である。

#### ①目の体操（眼球運動）

追従性眼球運動、跳躍性眼球運動、両目のチームワーク運動を保護者と一緒に練習し、家庭でも取り組んでもらえるようにした。

#### ②トレーニングソフトウェア（眼球運動）

#### ③絵カード取り（眼球運動、短期記憶、視覚記憶）

色と形のカードを12枚用意した。CDに合わせて単語と絵カードをマッチさせる練習を行った。その後、教師が示す複数のカードを3秒間で記憶し、手持ちの同じカードを同じ順序で並べる練習を行った。児童の様子を見ながら、難易度を徐々に上げた。

#### ④コピーキング（眼球運動）

左右に異なる図を見比べ、欠けているところを書き込むプリントをした。

#### ⑤ピンポンサッカー（眼球運動）

テーブルにゴールを設置し、ピンポンを転がしながら自分のゴールに入らないように打ち合うゲームをした。

#### ⑥間違い探し（眼球運動、形態認知）

オンラインでできる間違い探しゲームを紹介した。これは自宅ですよう指示した。

#### ⑦アルファベット狙い打ち（眼球運動）

ゴム鉄砲で、教師が読み上げるアルファベットの書いてある紙コップを狙って打つ練習をした。

#### ⑧アルファベット・レーザー（眼球運動）

教室中に貼ってあるアルファベットのうち、教師が読み上げたアルファベットをレーザーポインタペンで指すゲーム。どちらが早く見つけられ、正確にレーザーで狙えるかを競った。カードからレーザーがはみ出したらアウト。

#### ⑨線めいろ（眼球運動）

アルファベット文字と絵を線で結び、目だけでどの文字がどの絵に対応しているかを追う練習をした。2度目からは文字と絵だけがプリントしてある紙を与え、線を自分で引かせるなどの工夫をした。

#### ⑩Shape by Shape（空間認知）

ブロックでお手本に示された形を作る活動。おもに、児童Aの自宅活動に用いた。

#### ジオボード（空間認知）

ペアになって相手が作ったのと同じ形を輪ゴムで作成する。そのほか、アルファベットの文字なども輪ゴムで作成練習を行った。

### ⑪ブロックストリングス（両目のチームワーク）

ひもに通したビーズを遠くから手前に順に見る。児童Bはビーズが「よく見えない」とのことと、1回目から自宅活動として取り組んだ。

自宅では、児童Aはパズル、迷路、間違い探し、Shape by Shape を課題として毎日いずれかを5分～10分ほど取り組んでもらうよう指示した。児童Bは、ブロックストリング、目の体操、迷路、間違い探しの課題を、同じく5分～10分取り組むよう指示した。保護者の熱心な協力のおかげで、3回目のレッスン後に視機能検査を行った際、両名とも、DEM、MVPT-3の両方に改善が見られた。児童Aは、以前は苦手であった斜めの動きのぎこちなさがとれ、スムーズに動き、本人も「全然、なんともない」と述べていた。自宅で「目の体操」をほぼ毎日続けていた児童Bは、追従性眼球運動、跳躍性眼球運動、両目のチームワークに大きな改善が見られた。ブロックストリングスでは、当初はすべてのビーズがぶれていたのだが、3回目にはずいぶん近づけても正しく見えるようになった。2度目の児童AのDEMスコアは、タテ読み23.7（+2、前回比）、ヨコ読み31.9（+4.9）、比率1.34、間違い数0である。タテ読み、ヨコ読みともスピードが上がり、比率バランスが向上していた。MVPT-3は56で、全体的に間違いが減り、視覚的短期記憶、視覚形態完成に特に向上が見られた。

## IV. まとめ

学習障害と一言でいっても、その問題の表れ方は、1人1人異なる。補習をする場合も、遅れているからといって全員に同じ指導をするのではなく、困難の箇所や表れ方によって、児童に合わせた指導を行う必要がある。「チャレンジ英語教室」の参加者は、全員読み書きが苦手という共通点がある。しかし苦手な理由やつまずきはさまざまで、全員に同じタイプの指導をすることは効率的ではない。従来の「何度も書いて覚える」という方法が合う児童もいれば、そうでない児童は失敗を繰り返し、苦手感が増すだけであることも考慮すべきである。チャレンジ教室では、読み書きのどこに困難を抱えているかのアセスメントとして、視覚機能のチェックを取り入れた。児童Bは、ビジョントレーニングを行うことで、追従性眼球運動、跳躍性眼球運動ともに改善が見られたほか、以前よりも落ち着きが見えるようになり、集中が持続するようになった。遠回りに見えるようでも、本人の見え方、聞こえ方、情報の処理の仕方の弱さを補う活動などを取り入れることが、結果的に学習の条件の改善につながるのではないかと考えられる。様々な困難を抱える児童に「どう教えるか」のヒントは、対象児のアセスメントにある。試行錯誤の繰り返しではあるが、これからも児童の弱さや困難さを正しく把握し、適切な指導の工夫につなげたい。

## 参考文献

- Hayashi, Y. (1996). "Foreign Language Learning Strategies of Students with Learning Disability," *JACET Bulletin*, 27, 19-34.
- Wydell, T.N. & Butterworth, B.L. (1999). A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition*, 70, 273-305.
- カーツ、リサ・A (川端秀仁監訳) (2010)『発達障害の子供の視知覚認知問題への対象法－親と専門家のためのガイド』.
- 北出勝也 (2011)『学ぶことが大好きになるビジョントレーニング』.
- 小池敏英・雲井未欽・渡邊健治・上野一彦編著 (2002)『LD 児の漢字学習とその支援』.
- 玉井浩 (監修)、奥村智人、若宮英司 (2011)『学習につまずく子どもの見る力』.
- 平井由美子、深谷計子「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)」『日本女子体育大学紀要』29, 91-99.
- 藤田和弘監修・熊谷恵子、青山真士 (2009)『長所活用型指導で子どもが変わる－認知処理様式を生かす国語・算数・作業学習の指導方略』.
- 文部科学省 (1999)「『学習障害児に対する指導について (報告)』」文部科学省 Homepage [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/004.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/004.htm) (2011年10月現在).
- 増田恵子 (2002)「学習障害 (LD) 児に対する英語指導-フォニックスを中心に」『上智短期大学紀要』22, 41-59.

## 注

- 1 「特別支援教育の対象の概念図」文科省、平成19年5月1日現在の数値。
- 2 LD は学習障害 (Learning Disabilities)、ADHD は、注意欠陥／多動性障害 (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) を意味し、「等」はアスペルガー症候群を含む。
- 3 この数値は、平成14年に文部科学省が行った調査に於いて、学級担任を含む複数の教員により判断された回答に基づく物であり、医師の診断によるものではない。
- 4 平成18年6月に、「学校教育法等の一部を改正する法律」が成立し、平成19年に改正法が施行された。
- 5 Developmental Eye Movement Test
- 6 Motor-Free Visual Perception Test