

Title	第二言語話者に対する LD 判断の困難さ
Author(s)	黒崎, 佐仁子
Citation	聖学院大学論叢, 22(2) : 39-52
URL	http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/repos/modules/xoonips/detail.php?item_id=1926
Rights	

聖学院学術情報発信システム : SERVE

SEigakuin Repository for academic archiVE

第二言語話者に対する LD 判断の困難さ

黒 崎 佐仁子

Difficulties in Diagnosing Second Language Learners with LD

Satoko KUROSAKI

This paper focuses on difficulties in diagnosing second language learners with LD (Learning Disabilities). The total number of foreigners studying Japanese grows yearly. Accordingly teachers are encountering students with various academic abilities and some have learning disabilities. The foreign students with learning disabilities need special support to take classes, just as with Japanese LD students. In Japan several LD checklists are made, but they do not identify foreign students who have LD needs. Linguistic errors made by foreign LD students are very similar to errors made by all second language learners. This paper compares some LD linguistic features that are listed and common errors that are analyzed in the study of language pedagogy, pointing out the necessity of making LD checklists for foreign students who are taking Japanese as a second language.

Key words; LD (Learning Disabilities), Second Language Learner, Foreign Students, Error, Language Acquisition

Key words; 学習障害, 第二言語話者, 留学生, 誤用, 言語習得

1. はじめに

日本で学ぶ留学生の数は年々増え続けており、日本人学生と留学生とが隣り合って講義を聴くことも珍しいことではなくなった。このような状況の中で、受け入れ側である大学等の教育機関が多種多様な留学生に対応できるだけの支援体制を持っているかは疑わしい。岡田ら（2007）にあるように、運動機能障害で車いすを利用する学生を受け入れる場合には、建物や設備のバリアフリー化など支援方法は協議しやすい。しかし、学習障害（learning disabilities 以下、LD と記す）のような発達障害の場合は、支援の方法はもちろんのこと、その診断基準さえ一般教員には馴染みがない。

更にこれが、日本語を母語としない留学生、日本語学習者の場合には、その判断は極めて困難である。LD という用語が教育の現場でも聞かれるようになってきてはいるが、日本語を外国語として用いている留学生に対して、日本人用の診断基準を使用できるかは議論が必要だろう。本稿では、LD の診断基準と日本語学習者の誤用とを付き合わせ、日本語母語話者用の基準では日本語学習者を LD とは診断できないことを指摘する。

2. 日本で学ぶ留学生の数

独立行政法人日本学生支援機構の調査によると、2008年5月1日現在の留学生数は、123,829人と過去最高となっている。文部科学省による過去の調査では、1978年5,845人、1988年31,251人、1998年55,251人となっていることから、留学生の数が増え続けていることは明らかである。1万人にも満たなかった留学生の数が急増した理由の一つには、1984年に発表された「留学生受け入れ10万人計画」がある。これは、「21世紀初頭において、10万人の学生（当時のフランス並み）を受け入れることを目途とする」というものであったが、この目標は2003年に達成され、2008年には文部科学省及び関係各省から「留学生30万人計画」が発表されている。

- (1) ① 日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界との間のヒト、モノ、カネ、情報の流れを拡大する「グローバル戦略」を展開する一環として、2020年を目途に留学生受入れ30万人を目指す。その際、高度人材受入れとも連携させながら、国・地域・分野などに留意しつつ、優秀な留学生を戦略的に獲得していく。また、引き続き、アジアをはじめとした諸外国に対する知的国際貢献等を果たすことにも努めていく。
- ② このため、我が国への留学についての関心を呼び起こす動機づけから、入試・入学・入国の入り口から大学等や社会での受入れ、就職など卒業・修了後の進路に至るまで、体系的に以下の方策を実施し、関係省庁・機関等が総合的・有機的に連携して計画を推進する。

このように留学生が増えていくということは、即ち、日本への留学が選ばれたものだけに開かれるのではなく、望めば誰でも可能なものとなっていくのだと言えるだろう。つまり、今後日本を訪れる留学生はますます多種多様となり、エリート教育を望む者はもちろんのことながら、ある種の障害を抱えながら学習に取り組んでいく者も増えていくのである。そのため、留学生の受け入れを進めるのであれば、受け入れる側も受け入れ態勢を整えていかなければならないのである。

3. LD（学習障害）の定義

1999 年に「学習障害及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研究協力者会議」が「学習障害児に対する指導について（報告）」で、以下のように学習障害を定義している。

- (2) 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、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

4. LD に対する日本語教員の認識

坂根（2000）は、大学留学生別科専任講師 10 名に過去 5 年間についてアンケートをとり、母国の小中高等学校、または大学で既に LD であると診断されたことがあり、かつその旨を日本語教師に告げた学生の数を調べ、そのような学生数は 9 名であったと記述している。

池田（2004）は、大学及びそれに準ずる機関で、日本語教育に携わる日本語教師 81 名を対象に「LD について知っているか」「LD の学生を教えた経験があるか」などの項目でアンケート調査を行っている。その結果、LD について「よく知っている」「ある程度知っている」と答えた教師は全体の 57% であった。「LD の学生を教えたことがあるか」の問いにも、22 名が「ある」と答えている。これは、回答者全体の 27% となる。

井村（2007）は、留学生短期受け入れプログラムを実施している 3 大学で、留学生への日本語教育に携わる日本語教師を対象に自由記述式の調査を行っている。調査は「LD に関する知識」「LD 学生への教授経験の有無とその様子」などが質問項目となっている。

LD の認知度では、「LD という言葉を聞いたことがない 6.81%」「LD という言葉は聞いたことがあるが、どのような症状であるか知らない 9.84%」「LD についてある程度知識はあるが、具体的な症例に関して知らない。51.51%」「LD に関する知識もあり、症状も文献等から想像できる。6.81%」「LD 学習者と接したことがあり、どのような症状か具体的に知っている。22.72%」「その他 2.27%」となっている。井村（2007）は、LD と注意欠陥多動性障害（ADHD）やその他の軽度発達障害とを混同している記述もあると述べているが、20% 以上の日本語教師が「LD 学習者と接し

たことがある」と回答していることは見逃してはならないだろう。

5. 日本語教員の支援実態

坂根（2000）は、アンケート調査で、LD と診断されていても、「単語が覚えられない」「文法の説明が理解できない」「人といっしょにクラスで試験が受けられない」という学生から「本人から失読症だと言われるまで気が付かない程度の症状だった」「成績はよくなかったがあきらかな障害は見られなかった」という学生まで、その程度には大きな差があったと述べている。その上で、(3)のように LD 診断は難しいと述べている。

- (3) またアンケートには「明らかな障害が見られなかった」「他にもっと学習上の障害があると思われる学生がいた」というような回答もあり、どのような障害が LD と診断されるのかという新たな問題点を浮き彫りにしている。 (p. 18)

坂根（2000）が調査を行った留学生別科での学習支援は、「テスト時間の延長」「個別指導」「チューター」である。しかしながら、「チューター、課題の提出期限の延期、テストでの文字チャートの使用許可、テストの時間延長、などを行うが効果がなく結局履修を放棄してもらった」という回答もあった。

池田（2004）が行った大学及びそれに準ずる機関での調査では、「試験時間の延長を行った」「授業時間外で個人的に指導した」「集中できるように別室で試験を受けさせた」「印刷物の活字を大きくした」「同じテストを2回受けさせ、よい方を評価した」「チューターをつけた」という支援が回答されている。また、特別にサポートを行わなかったという回答もあったが、その中には「学生本人が他の学生と区別されたくないという強い希望を持っていた」「極めてレベルの低いクラスだったので、全員に特別なサポートが必要だった」「学生が自分でコントロールする術を持っていた」という理由があった。また、LD 学習者への支援に関する問題点として、「LD であることが個人情報であるという理由で、接する機会の多い教師にも公表されず、問題が起こってから対処を始めた」「クラスで他にもっとつまずきのある学生がいたために対応に悩んだ」「障害を持つ学生の権利なのか学生のわがままなのか判断しかねた」という回答があった。

井村（2007）が行った3大学での調査では、「テスト、宿題の評価を他の学生とは別にする」「試験問題を別に作成する」「試験時間を長くする」「別室で試験を受けさせる」といった「試験や課題に対するアコモデーション」、 「教室内でのルールを作る」「教授法の工夫」「急かさないなどの心理的配慮」「チューターの利用」「休み時間を多くとる」「説明を丁寧にする」「授業外での個別指導」「教室の環境づくり」「指示の明確化」「視覚教材の効果的な利用」といった「教室での授業におけ

るアコモデーション」,「学外の専門団体によるワークショップに参加し障害について学んだ」といった「教員に対する情報提供や研修」が回答されている。更に, 井村 (2007) は, この結果をアメリカでの支援と対照させ, 日本では「プログラム (カリキュラム) や履修の支援」「個別カウンセリング」が行われていないという指摘をしている。

6. LD の判断

LD か否かの判断は, どのような基準に基づいて診断されているのか。『DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル』による学習障害の診断基準は次の通りである。

(4) 読字障害

- A. 読みの正確さと理解力についての個別施行による標準化検査で測定された読みの到達度が, その人の生活年齢, 測定された知能, 年齢相応の教育の程度に応じて期待されるものより十分に低い。
- B. 基準 A の障害が読字能力を必要とする学業成績や日常の活動を著名に妨害している。
- C. 感覚器の欠陥が存在する場合, 読みの困難は通常それに伴うものより過剰である。

算数障害

- A. 個別施行による標準化検査で測定された算数の能力が, その人の生活年齢, 測定された知能, 年齢相応の教育の程度に応じて期待されるものより十分に低い。
- B. 基準 A の障害が算数能力を必要とする学業成績や日常の活動を著名に妨害している。
- C. 感覚器の欠陥が存在する場合, 算数能力の困難は通常それに伴うものより過剰である。

書字表出障害

- A. 個別施行による標準化検査 (あるいは書字能力の機能的評価) で測定された書字能力が, その人の生活年齢, 測定された知能, 年齢相応の教育の程度に応じて期待されるものより十分に低い。
- B. 基準 A の障害が文章を書くことを必要とする学業成績や日常の活動 (例: 文法的に正しい文や構成された短い記事を書くこと) を著名に妨害している。
- C. 感覚器の欠陥が存在する場合, 書字能力の困難は通常それに伴うものより過剰である。

独立行政法人国立特殊教育総合研究所では, 実際に使用されたチェックリストを公開している。以下には言語に関わる「国語」の項目のみを挙げる。

(5) 国語

- 聞く 集団の中で、言葉の指示や注意が理解できない
聞いたことをすぐ忘れてしまう
話を聞くと注意の集中・持続時間が短い
- 話す 幼稚な言葉を使ったり、特定の音節の発音ができない
単語が出にくい
順序を整理して話すことが難しい
話題がとびやすい
一つ話題に固執する
- 読む 似た文字を間違えて読みやすい
漢字の読み間違いが多い（音読みと訓読みの混乱、順序の逆転など）
助詞や文末を読みまちがえる（勝手読み）
一字一字は読めるが拾い読みである
文節を区切って読めない
文字や行をとばして読むことが多い
読むときに過度に緊張する
話のあらすじや文章のだいたいを読み取ることができない
- 書く 「く」と「へ」、「し」と「つ」等の似た文字を間違えて書く。
鏡文字が多い
枠やマスの中に文字が書けずにはみ出す
黒板や教科書の文字を視写するのに時間がかかる
拗音や促音を正しく書けない
話したことや伝えたいことを文章で書くのが苦手である

文部科学省が行った「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」は、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に関し、以下のような質問を項目とし、「0：ない」「1：まれにある」「2：ときどきある」「3：よくある」の4段階で回答するようになっている。

- (6) ・聞き間違いがある（「知った」を「行った」と聞き間違える）
・聞きもらしがある
・個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい
・指示の理解が難しい

- ・話し合いが難しい（話し合いの流れが理解できず、ついていけない）
- ・適切な速さで話すことが難しい（たどたどしく話す。とても早口である）
- ・ことばにつまったりする
- ・単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする
- ・思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい
- ・内容をわかりやすく伝えることが難しい
- ・初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える
- ・文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする
- ・音読が遅い
- ・勝手読みがある（「いきました」を「いました」と読む）
- ・文章の要点を正しく読みとることが難しい
- ・読みにくい字を書く（字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない）
- ・独特の筆順で書く
- ・漢字の細かい部分を書き間違える
- ・句読点が抜けたり、正しく打つことができない
- ・限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない
- ・学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい
（三千四十七を 300047 や 347 と書く。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている）
- ・簡単な計算が暗算でできない
- ・計算をするのにとても時間がかかる
- ・答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい
（四則混合の計算。2つの立式を必要とする計算）
- ・学年相応の文章題を解くのが難しい
- ・学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい
（長さやかさの比較。「15 cm は 150 mm」ということ）
- ・学年相応の図形を描くことが難しい（丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図）
- ・事物の因果関係を理解することが難しい
- ・目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい
- ・早合点や、飛躍した考えをする

では、このような基準を使用して、判断をするのは誰なのだろうか。「学習障害及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研究協力者会議」による「学習障害児に

対する指導について（報告）」には、「学習障害の判断・実態把握基準（試案）」がある。ここでは、「学校における実態把握」と「専門家チームにおける判断」が必要であるとされ、学校が「特異な学習困難があること」「他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないこと」から実態を把握し、専門家チームが、「A. 知的能力の評価」「B. 国語等の基礎的能力の評価」「C. 医学的評価」「D. 他の障害や環境的な要因が直接的原因でないことの判断」により判断を行うとされている。

つまり、LD 判断の必要性を最初に指摘するのは、現場の教員なのである。

7. 日本語学習者の誤用例

(5)(6)に示したチェックリストを見ると、日本語教師ならば誰でも、これでは日本語学習者がLDを持つのか否かを判断できないと感じるだろう。日本語学習者は、日本語習得過程で誤用を生じさせる。その誤用は、習得過程であるがために生じるものであり、LD と関係があるとは言えない。以下、(6)の言語項目の一部と日本語学習者の誤用に関する先行研究とを合わせて見ていく。

7-1 適切な速さで話すことが難しい（たどたどしく話す。とても早口である）ことばにつまったりする

「適切な速さで話すことが難しい」「ことばにつまったりする」のは、日本語学習者にはよく見られるものである。石崎（2005）は、日本語の音読における学習者のポーズを分析し、学習者の母語に関わらず、以下のような傾向があることを指摘している。

- (7) (1) 学習者は、母語話者より発話節が短い。
- (2) 左枝分れ境界で、学習者は母語話者よりポーズの頻度が高い。
- (3) 母語話者は文節中にポーズは置かないが、学習者は文節中にポーズを置く場合がある。
- (4) 母語話者は文末に必ずポーズを置くが、学習者には文末のポーズの欠落がみられる。
- (5) 学習者の文末ポーズは、母語話者より短い。 (p. 75)

日本語学習者は日本語母語話者とは異なる箇所にポーズを置くことがあり、その結果「たどたどしい」と捉えられてしまうことがある。また、次のようなことも指摘されている。

- (8) 教室で学習者を観察していると、速く、途切れなく発話することが流暢さであると考え、意図的にすべてのポーズをできるだけ短くし、先を続けようとする者がある。このため、長めのポーズを置くべき文末でポーズが短くなったり、ポーズが置かれなかったりした可能性がある。第2に、学習者の発話をコントロールする能力の不足である。中級学習者を対象とした授業で、

日本語の文末ポーズが長いことを説明し、ポーズの置き方を練習するために母語話者が音読したテープを用いてシャドーイングを行ったところ、文末で十分な休止をとることができず、テープより先に次の文を読み始めるケースが多く見られた。日本語では文末のポーズが長いことを知識として持っていたとしても、それを実現させるのが容易ではないことを窺わせるものである。

(p. 87)

つまり、適切な速度で音読しようとする余り、ポーズの長さや位置が不自然になるのである。このような日本語学習者の音読傾向は、単純に LD と結びつけることはできない。

7-2 初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える

文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする

「初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える」「文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする」も日本語学習者には珍しいものではない。高橋（1998）は、韓国人学習者の読解過程を観察し、読解ストラテジーを分析し、15に分類している。(9)に高橋（1998）の分類をまとめる。

- (9) (A)母語による翻訳 (B)語の切れ目の認知 (C)文構造の分析 (D)漢字の読み方の推測 (E)漢字の母語による認知 (F)意味の推測 (G)問題箇所認知 (H)読み飛ばし (I)保留 (J)訂正 (K)繰り返し (L)理解の確認 (M)言い換え (N)疑問 (O)内容へのコメント

高橋（1998）は、読解問題の内容理解度テストの結果を日本語能力試験の結果と照らし合わせ、日本語力の上位群と下位群のストラテジーの違いを分析し、「下位群は読んで理解する過程で問題箇所があると、単語でも文でも読み飛ばすことが多いため、結果的に、文章から得られる情報が限られ、理解がうまく進まないのだと考えられる。(中略)一方、上位群は、未知語や理解できない部分があっても、読み飛ばしをほとんどせず、(B)(C)(D)のようなストラテジーを使用することによって、意味理解のための手がかりを探り、さらに(L)や(M)によって理解した内容が正しいかどうかのモニターを行うため、理解が進む。」(p. 94)と述べている。つまり、日本語力の低い学習者ほど、読み飛ばしを行うのである。しかしながら、これは日本語力や読解ストラテジーの習得問題であり、読み飛ばしをする学習者に LD の疑いがあるのだという結論は出せない。なぜならば、読み飛ばしを行う学習者に読解ストラテジーを習得させれば日本語力が向上する可能性があるからである。

7-3 漢字の細かい部分を書き間違える

佐々木（2008）は、マレー人日本語学習者 75 名 375 の作文を分析し、漢字の誤用のうち、72.8%

が「細かい部分の書き間違い」だったという結果を出している。この下位分類は、「異なる部品の使用 36.1%」「1画あるいは2画多いまたは少ない 26.3%」「部品の付加または脱落 7.9%」「部品の配置の誤り 0.8%」「二つ以上の組み合わせ 8.6%」「その他 20.1%」となっている。つまり、漢字の細かい部分を書き間違えることは日本語学習の過程には起こり得る誤用なのである。

7-4 聞き間違いがある（「知った」を「行った」と聞き間違える）

太田（2007）は37人の台湾人学習者の作文を分析し、「花ちゃんはちょっともだいないと思って（もったいない）」「町までまたまた遠いなあ（まだまだ）」のような清音と濁音との誤用、「昔、変な父親と子供がいった。（いた）」「ロバは河の中に落としてしちゃだ。（しちゃった）」のような促音に関する誤用、「はい、どうの柄がお好きになりますか。（どの）」「ところが、ストーリーは主役よりいいと思った。（ストーリー）」のような長母音に関する誤用、「オーナーさんは、（オーナー）」のような撥音に関する誤用、「買主は今回お父さんにすわってみてもらったいと言う。」「傘屋さんは朝読みあわった新聞を私にくれました。（おわった）」「あの子どもはかわいうね。」のような音韻の交替は、学習者の母語である中国語が干渉となって誤用が生じているとしている。太田（2007）は、日本語学習者のアウトプットである作文を分析しているが、ここには、学習者がどのように聞き取っているかも現れている。このように、学習者の聞き間違いは、学習者の母語の干渉が原因となっていることも否定できず、聞き間違いでLDだと判断することはできない。

7-5 話し合いが難しい（話し合いの流れが理解できず、ついていけない）聞きもらしがある

宮谷ら（2003）は、日本語学習者と日本人学生によるディスカッションプログラムを行い、日本語学習者にとって難しいと判断される日本人学生の発話特徴をまとめ、その一つに「話題転換」が挙げている。日本人学生は、先行文脈に関連のあることばを取り上げ、質問の形態で、話題の転換を図ることがあるという。しかしながら、「関連させる部分が長すぎたり（中略）、ほかの挿入句が入っていたりして（中略）、何が質問されているのかわかりにくく、日本語学習者が質問された内容に適切に答えるためには進行役である教師が再度、言い直さなければならなかった。」（p. 7）という事例があったと述べている。このように、日本語母語話者の発話は、余剰部分が多く、学習者にとって要点を掴み、話し合いについていくのは決して容易ではないのである。

以上、言語に関するLD判断の基準と日本語学習者の誤用傾向とが、いかに似通っているかを見てきた。つまり、日本で用いられているLD判断の基準は、当然のことながら日本人を判断するために作成されており、たとえ日本語学習者が不自然な日本語を話していたり、日本語学習の面で困難を示していたりしていたとしても、この日本人のためのLD判断基準をそのまま日本語学習者の適用することはできないのである。

8. 海外での LD 判断

上野（1994）によると、様々な名称で呼ばれていた対象が、LD という名称に統一されたのは、1963 年に行われた知覚障害児基金が主催したシカゴ大会での講演がきっかけだという。その後も LD への教育支援は、アメリカが中心となって進められてきたが、では、アメリカ以外では LD はどのように扱われているのか。山口（1997）はイギリスの状況に関し、(10)のように述べている。

- (10) 英国では、(中略) LD を直接特殊教育の対象とせず、もっと広範囲の子どもを「学習困難 (learning difficulty)」という名称で対象としている。(中略) LD は学習困難に含まれてはいるが、その一部にすぎない。(中略) 英国で LD を特定して特殊教育の対象にしていないのは、LD の概念が必ずしも明確でないことに加えて、中枢神経系の障害を強調しすぎると、子供の発達に関わる環境変数(中略)が過小評価されることが指摘されている。(pp. 6-7)

西・胡（1999）は、1998 年日本 LD 学会にて静進氏が行った「中国における小児臨床心理及び行動研究の現状」という講演をまとめ、静進氏が中国での LD に関し、(11)のように述べているとしている。

- (11) 中国においては学習障害 (LD) に関する病名と診断基準が統一されていない。(中略) 教育界、心理学界、小児医療保健、小児科などでは用いている病名と診断基準が異なるため、混乱を招く。(p. 6)

日本とアメリカにおいても、定義に大きな違いはないものの、LD 児に対する教師の評価に違いがあることは、既に指摘されている。牟田ほか（1998）の調査によると、アメリカの教師のほうが日本の教師よりも、ことばと学力を評価する観点を強く持っており、日本の教師は、ことばと学力よりも、集団参加や対人関係をアメリカの教師よりも厳しく評価しているという。このような結果からも、国によって LD の捉え方や診断の基準が異なっていることは明らかである。

以上、述べてきたことから分かるように、日本で言う LD という症状が、必ずしも他国で LD と認められるわけではなく、また、LD を持っている日本語学習者が、日本留学前に LD 診断を受けているとは限らないのである。このことから、今後、LD ではないかと思われる留学生を受け入れた場合を想定し、判断基準、支援体制を整え、留学生の多様性に備えておく必要があるのである。

9. 第二言語習得に見られる LD

日本語を母語としない学生の LD 判断に、日本語は判断基準にならないことは既に述べたが、母語を診断基準として LD だと判断された学生は、第二言語でも母語と同様の LD 特徴を示すのであろうか。

牧野・宮本（2002）は、英語学習が困難な中学生の LD 児 3 名の英語習得過程における誤りを調査している。その中で、英語の誤りと日本語の誤りの関連性についても言及している。

- (12) 3 事例の両言語における問題を比較すると、事例 1 は、日本語においても英語と同様、読み書きに困難を抱えていたタイプ、事例 2 および 3 は、日本語においては、書きの側面にのみ困難を抱えていたが、英語においては、読み書き両方に困難が見られていたタイプであった。

(p. 167)

Wydell and Butterworth（1999）は、英語と日本語のバイリンガルに見られたディスレクシア（dyslexia、読み書き困難）の事例を提示し、英語では読みや書きに困難があっても、日本語ではそのような問題が生じない場合があるという報告をしている。その事例では、日本語では大学生または大学院生程度の読み書きが可能な学生であり、日英両語のバイリンガルであっても、英語においては、日本人学生よりも読み書きに困難があった。これは、日本語はモーラ言語であり、カナは文字と音が一対一に対応するのに対し、英語は綴りと音が一対一の対応とならないことに原因があるという。また、漢字は表記単位が大きいために、読み書きに困難を生じない。つまり、英語は表記単位が小さく、しかも綴りは音とずれるため、ディスレクシアという LD を起こすのである。

以上の事例研究から、母語での学習障害と第二言語での学習障害では、困難の種類が異なることや、第二言語学習にのみ LD が生じる可能性があることが分かる。言い換えれば、第二言語の学習者が LD であるか、また、支援を必要としているか否かを判断するには、母語だけの診断では不十分であり、第二言語での診断基準も必要となってくるのである。

10. おわりに

本稿の目的は、日本で学ぼうとする留学生にも LD を持つ学習者がいること、そして、今後急増する多様な留学生のために、支援体制の再考が必要であることを述べることにある。決して LD というラベルを貼り、学生を差別しようというのでも、受け入れを拒否せよというものでもない。教育や学習の場で、支援さえあれば向上していく能力をいかにサポートしていくかを問題にしたいの

である。LD という個性を語学教育から排除するのではなく、支援していくためには、実情を把握し、多方面の専門家が協力し合う必要がある。そのためには、支援側が LD の言語的特徴および第二言語習得における誤用の両方を知っておく必要がある。新たな視点で診断基準を見直し、具体的な支援体制を再考していくべきであるが、これは今後の課題としたい。

参考文献

- 池田庸子「学習障害 (LD) を持つ留学生の受け入れと支援」『日本語教育』120 号 日本語教育学会 2004 年 1 月 pp. 113-118.
- 石崎晶子「日本語の音読において学習者はどのようにポーズをおくか—英語・フランス語・中国語・韓国語を母語とする学習者と日本語母語話者の比較—」『世界の日本語教育・日本語教育論集』15 独立行政法人交際交流基金 2005 年 11 月 pp. 75-89.
- 井村倫子「学習障害をもつ留学生への個人・組織的対応に関する一考察：日米大学における支援の対照から」『一橋大学留学生センター紀要』第 10 号 一橋大学留学生センター 2007 年 7 月 pp. 3-10.
- 上野一彦「LD の判定と診断をめぐる」『LD (学習障害) —研究と実践』第 2 巻 第 1・2 号 日本 LD 学会 1994 年 pp. 2-13.
- 太田栄次「中国語を母語とする学習者の日本語作文に見られる誤用～母語音韻の干渉と思われるもの～」『九州保健福祉大学研究紀要』8 九州保健福祉大学保健科学部言語聴覚療法学科 2007 年 3 月 pp. 173-178.
- 岡田菜穂子、藤田真理子、山本幹雄「大学における「障害のある留学生」の支援と課題—広島大学の事例」『総合保健科学』23 巻 広島大学保健管理センター 2007 年 3 月 pp. 9-18.
- 笈倫子 (研究代表者)「プロジェクト研究報告書 学習障害児の実態把握、指導方法、支援体制に関する実証的研究」独立行政法人国立特殊教育総合研究所
 〈http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-41.html〉(2009 年 11 月 19 日参照)
- 坂根庸子「留学生教育における学習障害者への取り組み」『日本語教育論集』第 10 号 関西外国語大学留学生別科 2000 年 pp. 9-20.
- 佐々木良造「マレー人日本語学習者の作文にみられた漢字の書き誤り」『世界の日本語教育・日本語教育論集』18 2008 年 6 月 pp. 201-213.
- 高井三郎・大野裕・染谷俊幸 (訳)『DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル』医学書院 2004 年 1 月 pp. 64-70.
- 高橋亜紀子「中級日本語学習者の読解ストラテジー—韓国人学習者の場合—」『言語科学論集』第 2 号 東北大学 1998 年 11 月 pp. 85-96.
- 西信高・胡勇「中国における障害児教育の最近の諸問題」『島根大学教育学部紀要 (教育科学)』第 33 巻 島根大学 1999 年 11 月 pp. 1-10.
- 服部美佳子・上野一彦「WISC-R による LD の指導類型とその基本症状」『LD (学習障害)』1 1993 年 pp. 33-43.
- 牧野留美・宮本信也「学習障害児に見られた英語学習における困難の検討—英語学習において見られた誤りから—」『LD 研究』11(2) 日本 LD 学会 2002 年 7 月 pp. 158-170.
- 宮谷敦美・太田孝子・山田敏弘「多文化間コミュニケーションのための「日本語」の教育：ディスカッションプログラムからの一提言」『岐阜大学留学生センター紀要』岐阜大学留学生センター 2003 年 pp. 3-12.
- 牟田悦子・林洋一・加藤醇子・中川克子・佐々木徳子・森永良子・Charles Haynes・Pamela Hook・Paul Macaruso・Doris Johnson「通常学級教師による LD 児の評価についての日米比較」『LD (学習障

- 害)一研究と実践』第7巻 第1号 日本LD学会 1998年9月 pp.80-89.
- 山口薫「わが国の学校教育における学習障害等への対応」『LD(学習障害)』第6巻 第1号 日本LD学会 1997年10月 pp.2-8.
- Wydell, T. & Butterworth, B., "A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia". *Cognition*, 70, 1999, pp. 273-305.
- 独立法人日本学生支援機構「留学生受入れの概況(平成18年度版)」2006年12月
〈http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data06.html#no1〉(2009年11月19日参照)
- 独立法人日本学生支援機構「平成20年度外国人留学生在籍状況調査結果」2008年12月
〈http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data08.html〉(2009年11月19日参照)
- 文部科学省「学習障害児に対する指導について(報告)」1999年7月
〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.htm〉(2009年11月19日参照)
- 文部科学省「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調査結果」2002年10月
〈http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2002/021004c.htm〉(2009年11月19日参照)
- 文部科学省「当初の「留学生受入れ10万人計画」の概要」2002年12月
〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/030101/2-1.htm〉(2009年11月2日参照)
- 文部科学省「留学生30万人計画骨子」2008年7月
〈http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29_kossi.pdf〉(2009年11月19日参照)