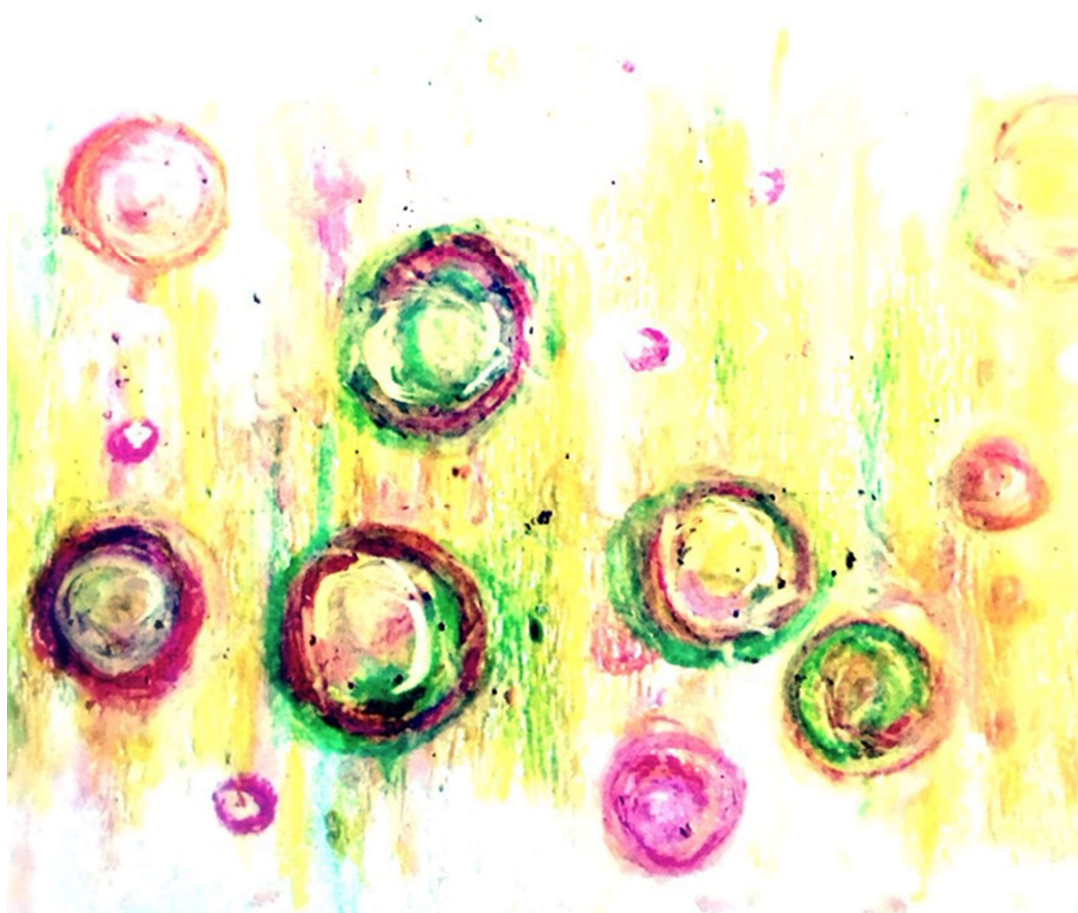


J^{nclusive} ournal of E^{ducation}

Printed 2018.0830
Online ISSN: 2189-9185
Published by Asian Society of Human Services



Feeling of Music [Mamiko OTA]

August 2018
VOL. 5

A s i a n S o c i e t y o f H u m a n S e r v i c e s

ACTIVITY REPORT

英語学習に特異的な困難を示す生徒に対する 英語指導法の検討

—認知特性に配慮した効果的な英単語書字指導法—

The Study of Training for Children with Specific Difficulties in Learning English; The Effective Spelling Training Considering Cognitive Functions

上岡 清乃 ¹⁾, 北岡 智子 ²⁾, 鈴木 恵太 ³⁾
Sayano KAMIOKA Tomoko KITAOKA Keita SUZUKI

- 1) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科
Graduate School of Humanities and Social Sciences, Kochi University
- 2) 株式会社テクノクラフト高知
TECHNO CRAFT KOCHI Co., Ltd.
- 3) 岩手大学教育学部
Faculty of Education, Iwate University

<Key-words>

英語指導, 綴り, 視覚優位型, 聴覚優位型, 発達障害
English training spelling visual superiority auditory superiority developmental disorder

syn.kamioka@gmail.com (上岡 清乃)

Journal of Inclusive Education, 2018, 5:77-87. © 2018 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究は、英語学習に特異的な弱さを示した高校生 2 名（A 児、B 児）を対象として認知特性に応じた効果的な英単語書字指導法を検討した。両名とも全般的知的発達水準は平均から平均の上の領域で、視覚的情報処理の速度と正確性に認知的短所が考えられた一方、A 児は視覚情報をもとに推理し思考する力が、B 児は聴覚言語系情報処理が認知的長所として考えられた。指導では、英単語の綴りにおける効率的な学習と確実な定着を意図し、PC 画面上に提示したスライドを用いて綴りを誦んじる視覚系列化法や語呂合わせを介して綴りを音韻に乗せて覚える言語イメージ法などを行った。その結果、指導開始前に比して指導終了後に書字成績の向上がみられた。また、一定期間後も高い正答率が維持されたことより確実な定着が窺えた。ここから、聴覚優位／視覚優位といった個々の認知特性に応じた英単語の書字指導方法について考察した。

Received
23 February, 2018

Revised
14 May, 2018

Accepted
5 June, 2018

Published
30 August, 2018

I. 問題と目的

文部科学省（2012）が実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の結果では、学習面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は 4.5%であった。学習面での著しい困難とは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の一つあるいは複数で著しい困難を示している場合を指し、調査においては、「読む」又は「書く」の領域に著しい困難を示す児童生徒の割合が最も多く、2.4%であった。「読み」や「書き」の苦手さは学習障害（Learning Disorder; LD）などの発達障害や、その傾向のある子どもでもよく現れる。Linguistic Coding Differences Hypothesis (LCDH) では、母国語と第二言語の直接的な関連が仮定されており、発達障害など母国語の習得に特異的な困難を示す者は、第二言語習得にも弱さを示すことが指摘されている (Sparks, Patton, & Ganschow, 2012; Sparks, Patton, Ganschow, & Humbach, 2012)。文部科学省（2013）は、小中高等学校を通じた英語教育改革を計画的に展開するための「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を公表し、小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図ることとなった。したがって、すでに母国語の読み書きに困難を感じている児童生徒に対する、英語教科における認知特性に応じた指導法の充実が求められる。

読み書きの習得に特異的な困難さを示す子どもに対する特性に応じた指導の効果については、知能検査や認知機能検査から認知的長所と短所を評価して、そのバランスに応じた教材や教法など指導法を実践し、教育的効果を検討した報告がある。それらは読みや書きなどの成績向上など教育的効果を示す報告が多いものの、多くが国語教科に関するものであり、第二言語である英語教科に関する報告は少ない。例えば、中山・森田・前川（1997）は、2名の中学生に対して視覚／聴覚系認知機能のバランスに配慮した見本合わせ法を基盤とした英語の読み指導を行った結果、読み成績の向上を認めた。牧野・宮本（2002）は、中学生6名を対象として知能検査を実施した上で Orton-Gillingham 多感覚アプローチに基づいた読み指導（フォニックス指導）を行った結果、単語読みテストの成績向上を認めた。以上のように、先行研究からは英語に関しても認知特性に応じた指導の有効性が考えられる。なお、指導法では「読み」に関する指導を取り上げたものが多い。

我々は、英語学習に特異的な困難を示す生徒を対象とした認知特性に応じた指導法の検討を継続して進めている。上岡・壺内・渡邊ら（2017）では、英語学習に特異的な困難を示す生徒2名に対し、処理速度などの認知的短所に配慮しつつ聴覚言語系情報処理能力や視覚情報をもとに推理し思考する力といった認知的長所を活用した英単語の読み・意味指導を行い、ポストテストにおける大幅な成績の向上を認めた。ここでは主として「読み」と「意味」に焦点化した指導を展開したが、それに合せて書字（綴り）指導も試行したところ書けるようになった単語数が増加した。そこで、英単語の綴りにおける正確な書字について、より効率的な学習と確実な定着を目指す指導法について検討することとした。指導では、上岡・壺内・渡邊ら（2017）の指導法を発展させ、英単語の習得について「書く」力に焦点化した指導法と、その教育的効果を検討した。

II. 方法

1. 対象

対象は通常高等学校に在籍する男子生徒 2 名（A 児および B 児）である。両名ともアルファベットレベルでの読み書きの困難さや、英単語の綴り・読み・意味の定着の困難さといった基礎的な内容において特異的な弱さを示していた。2 名に対するアセスメントの詳細は上岡・壺内・渡邊ら（2017）に詳しいが、ここでは概要と主な結果を示す。

A 児は、インテーク時の生活年齢が 15 歳 1 か月であった。視力・聴力に異常はなく、利き手は左手。中学校進学時に医療機関を受診し「多動症の疑い」との診断を受けている。学習面では特に英語の読み・書きに困難さを示しており、高校入学を機に教育相談に至った。アセスメント（表 1）から、認知的長所として、非言語的概念の形成、空間処理、視覚的体制化、プランニングなどの能力の強さが考えられた。一方、認知的短所としては、視覚的短期記憶に基づく処理の速度と正確性の弱さや、幾何学図形の分析・記憶・操作の弱さが考えられた。さらに、同時に行った ADHD-RS および ASSQ-Rからは、「多動性－衝動性」の傾向と、「社会的相互作用」および「こだわり」の傾向が認められた。

表 1 A 児のプロフィール

WISC-IV	FSIQ=93
(CA15:01)	VCI=90/PRI=118/WMI=97/PSI=73
DN-CAS	全検査標準得点=102
(CA15:01)	プランニング=115/同時処理=98/注意=98/継次処理=96
DTVP	P A I =9:04/II =6:04/III =8:11/IV =8:00/V =7:04
(CA15:01)	粗点 I =22/II =16/III =16/IV =8/V =7

CA=Chronological Age

WISC-IV(Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition):FIQ=全検査 IQ, VCI=言語理解指標, PRI=知覚推理指標, WMI=ワーキングメモリー指標, PSI=処理速度指標

DN-CAS(Das Naglieri Cognitive Assessment System)

DTVP(Developmental Test of Visual Perception): I ～ V について PA(知覚年齢)および下位検査粗点を示す。

※検査時の生活年齢が適用年齢を超えていたため、評価点および知覚指数は算出されない。

B 児は、インテーク時は 15 歳 4 か月であった。視力・聴力に異常はなく、利き手は右手。中学校入学後から英語学習に特異的な弱さを示すようになり、中学 3 年時に医療機関を受診し「学習障害の可能性が高い」との診断を受けている。アセスメントは指導経過に伴い 2 回実施しているが（表 2）、認知的長所として、聴覚言語系情報処理、同時処理、継次処理などの能力の強さが考えられた。一方、認知的短所としては、視覚的短期記憶に基づく処理の速度と正確性の弱さや、思考を柔軟に切り替えて処理を実行する力の弱さが考えられた。

表 2 B 児のプロフィール

WISC-IV (CA15:04)	FSIQ=109 VCI=103/PRI=124/WMI=100/PSI=96
WAIS-III (CA17:00)	FIQ=116/VIQ=121/PIQ=105 VC=112/PO=99/WM=107/PS=94
DN-CAS (CA17:00)	全検査標準得点=116 プランニング=102/同時処理=122/注意=104/継次処理=121
DTVP (CA17:00)	P A I =9:04/II =8:06/III =9:03/IV =8:00/V =8:00 粗点 I =25/II =20/III =17/IV =8/V =8
ROCF (CA17:00)	模写=36/直後再生=30/遅延再生=30

CA=Chronological Age

WISC-IV(Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition):FIQ=全検査 IQ, VCI=言語理解指標, PRI=知覚推理指標, WMI=ワーキングメモリー指標, PSI=処理速度指標

WAIS-III(Wechsler Adult Intelligence Scale-Third Edition):FIQ=全検査 IQ, VIQ=言語性 IQ, PIQ=動作性 IQ, VC=言語理解, PO=作業記憶, WM=ワーキングメモリー, PS=処理速度

DN-CAS(Das Naglieri Cognitive Assessment System)

DTVP(Developmental Test of Visual Perception): I ~ V について PA(知覚年齢)および下位検査粗点を示す。

※検査時の生活年齢が適用年齢を超えていたため、評価点および知覚指数は算出されない。

ROCF(Rey-Osterrieth Complex Figure):36 点満点。

2. 指導方法

対象児 2 名に対しては、すでに英単語の読みおよび意味指導を行っている（上岡・壺内・渡邊ら，2017）。そこでは、視覚情報をもとに推理し思考する力の強さがある A 児には文字と音韻の関連を意味を介在させ学習する指導法 α を、聴覚言語系情報処理能力の強さがある B 児には語呂合わせを活用して音韻・文字・意味を学習する指導法 β を実施し、読みと意味の定着を確認した。

本研究では、A 児について、その認知特性—聴覚系言語処理能力の弱さや視覚的短期記憶に基づく情報処理の速度および正確性の弱さがある一方で視覚情報をもとに推理し思考する力の強さ—を踏まえ、指導法では指導法 α を拡張し、英単語の並びを言葉にして覚える暗唱法と、単語のアルファベットを一字ずつ唱えて覚える視覚系列化法を行った。

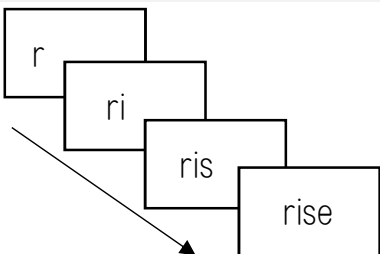
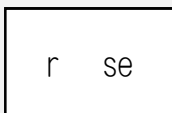
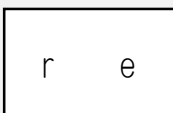
表 3 に暗唱法の手順を示す。暗唱法ではまず、PC 画面上のスライドを用い、プレテストにおいて A 児自身が誤った綴りと正しい綴りを提示して誤った箇所を認識させた。どこをどのように誤ったのか正しく理解がなされた後、英単語の正しい綴りを要素に分解し言語化した。そして、英単語をカードの表に、言語化した覚え方をカードの裏に書き、そのカードを用いて正しい綴りを学習していくものであった。暗唱法では、言語化した綴りを覚えるまでを第 1 セッション、一部が欠落した英単語を正しく埋めるまでを第 2 セッション、英単語を正しく綴るまでを第 3 セッションとして細分化し、指導を行った。

表 3 暗唱法

ステージ	目標	手順	スライド／カード		セッション
I	どのように誤ったかに気付く。	誤答と正しい綴りを見比べる。	スライド (1) re<u>m</u>ember	スライド (2) remember	1
II	英単語の綴りを要素に分解する。	覚え方を言語化する。	『m』が2つで、re と member に分ける。		
III	正しい綴りと、覚え方を確認する。	カードの表に英単語を、裏に覚え方を書く。	カード (表) remember	カード (裏) re/member 「m」が2つ。	
IV	綴りを覚える。	IIIのカードを唱える。	「remember、『m』が2つで、re と member に分ける」		
V	穴抜きを正しく埋める。	穴抜きカードを複数提示し、足りない箇所を埋める。	穴抜き (1) re e ber	穴抜き (2) r e r	2
VI	正しい綴りを書く。	白紙のカードに正しい綴りを書く。			3

表 4 に視覚系列化法の手順を示す。視覚系列化法は、PC 画面上のスライドを用いて英単語を一文字ずつ唱えて覚えるフラッシュカード形式で実施した。ステージⅠでは、画面上に提示された英単語を読み上げ、学習する英単語を確認した。ステージⅡでは、アニメーションで1文字ずつ提示されるアルファベットを、綴りを意識しながら読み上げた。ステージⅢでは、再度提示された英単語を読み上げた。ステージⅣでは、提示された意味を読み上げた。ステージⅡからⅣを3回繰り返した後、ステージⅥにて英単語の綴りを諳んじ、英単語の音韻・綴り・意味を学習した。ステージⅦでは、穴抜きカードを複数パターン提示し、正しい位置に正しいアルファベットを書き入れ、英単語を完成させた。ステージⅧでは、何も書かれていない白紙を提示し、英単語を正しく書字した。音韻・綴り・意味を学習するステージⅠからステージⅥを第1セッション、欠落部を正しく補充するステージⅦを第2セッション、英単語を正しく想起するステージⅧを第3セッションとして指導を行った。

表 4 視覚系列化法

ステ ージ	目標	手順	スライド画面	セッション
I	英単語を正しく読み上げる。	英単語を読み上げる。		1
II	綴りを意識し、アルファベットを読み上げる。	アニメーションで提示されるアルファベットを1文字ずつ読む。		
III	英単語を正しく読み上げる。	英単語を読む。		
IV	意味を正しく読み上げる。	意味を読む。		
V	英単語の発音、綴り、意味を覚える。	II III IVを3回繰り返す。		
VI	アルファベットで覚えた綴りを正しく言う。	白い画面で綴りを言う。		
VII	穴抜きを正しく埋める。	穴抜きカードを複数提示し、足りない箇所を埋める。	穴抜き(1)  穴抜き(2) 	2
VIII	正しい綴りを書く。	白紙のカードに正しい綴りを書く。		3

B 児は、視覚的短期記憶に基づく情報処理の速度および正確性の弱さや視覚系情報処理能力の弱さがある一方で、聴覚言語情報処理能力の強さがあると考えられた。そのため、B 児の書字指導においては指導法 B を拡張し、語呂合わせを用いて英単語の綴りと意味を言葉で学習する言語イメージ法を実施した。この際、B 児の認知的長所である聴覚言語情報処理能力を活用することにより、負担なく学習を進めることを意図した。

表 5 に言語イメージ法の手順を示す。ステージ I では、語呂合わせを読み上げて学習する英単語を確認した。ステージ II では、語呂合わせの内容を解釈し、イメージした内容について指導者と共有した。ステージ III では、語呂合わせ、英単語、意味の順に誦んじた。ステー

ジⅣでは、語呂合わせから正しい綴りを想起し書字した。言語イメージ法はステージⅠからステージⅣを3セッションにわたって繰り返し学習し、反復による綴り・音韻・意味の定着を図った。

表5 言語イメージ法

ステージ	目標	手順	例 (cry)
Ⅰ	語呂合わせを読む。	英単語の語呂合わせを読み上げる。	『暗い顔して泣いている』
Ⅱ	イメージした内容を話す。	語呂合わせの内容を解釈し、イメージする。	「悲しいことがあったんだろう」 「だから暗い顔をして泣いているんだ」
Ⅲ	語呂合わせ、英単語、意味を語んじることができるようにする。	語呂合わせ、英単語、意味の順に唱える。	『暗い顔して泣いている』 『cry』 『泣く』
Ⅳ	語呂から正しい綴りを書字する。	語呂を唱え、書字する。	『暗い顔して泣いている』 [cry]

3. 手続き

A児は20XX年1月から12月までの期間、B児は20XX年7月から12月までの期間、週に1回の頻度で、1セッション20～40分として指導を行った。A児は全32セッション、B児は全9セッションであった。1セッションで扱う英単語は、A児は4～6語程度、B児は4～8語程度であった。

指導に先立ち、英単語の習得度を確認し、指導対象となる英単語を選定することを目的としてプレテストを実施した。プレテストは中等教育における必修基本語から抽出した英単語について行った。プレテストは、A児は2回、B児は1回を実施した。プレテストにて、正しく書字できなかった英単語を対象とし、指導を行った。

指導の効果を評価するため、各プレテストに応じた指導終了後に、ポストテスト1を実施した。ポストテスト1はプレテストと同様の問題を出題した。A児については、全指導終了後に、定着を確認するためのポストテスト2を実施した。ポストテスト2は、各プレテストおよび各ポストテストで誤答であった問題を出題した。

4. 分析

分析では、A児およびB児ともにプレテストと2回のポストテストにおける正答率を比較した。さらに、A児については書字場面より観察されたエラーについて分析を行った。分析では、空欄以外の誤りについては、牧野・宮本（2002）を参考にエラーの分類と判断基準を作成した（表6）。主な判断基準は「視覚性錯書」「意味性錯書」「音韻性錯書」「その他」の4つに分類し、指導開始前のプレテストと指導終了後のポストテスト1およびポストテスト2について、エラーの質の推移を検討した。

表 6 主な誤りの分類および判断基準

分類	判断基準
視覚性錯書	視覚的に類似した別の語（実在しない語も含む）を答えた場合で、回答にある文字の 50%以上が元の単語にある単語。「r」と「n」の見間違いなども含む
意味性錯書	回答と正答との間に意味的な類似がある単語で、視覚的な類似がない単語。反対の意味の回答も含む
音韻性錯書	回答と正答の間に音の類似がある単語
その他	上記の 4 つのいずれにも属さない単語

5. 倫理的配慮

本研究は高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門研究倫理規則に基づいて行われた。研究に先立ち、本人および保護者に研究の内容を書面にて説明し同意を得た。

Ⅲ. 結果

A 児の暗唱法および視覚系列化法におけるプレテストおよびポストテスト 1 の正答率と、各テストや指導にみられた誤りから作成したポストテスト 2 の正答率を図 1 に示す。暗唱法におけるプレテストの正答率は 77%、ポストテスト 1 の正答率は 96%で、視覚系列化法におけるプレテストの正答率は 64%、ポストテスト 1 の正答率は 96%であった。また、ポストテスト 2 の正答率は 94%であった。

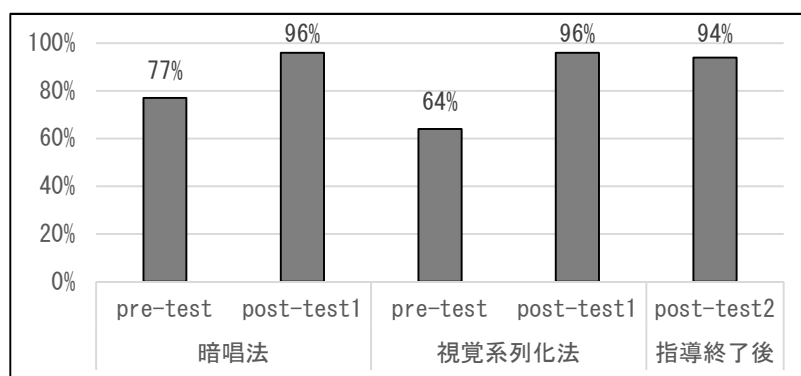


図 1 英単語書字の成績の変化 (A 児)

A 児のエラー分析の結果を図 2 に示す。[explain] を [exprain] と書き誤るような「音韻性錯書」が最も多くみられ、次いで [support] を [suppot] と書き誤るような「視覚性錯書」がみられ、[stand] を [sit] と書き誤るような「意味性錯書」が最も少なかった。暗唱法におけるプレテストでは「音韻性錯書」が 11 語、「意味性錯書」が 2 語、「視覚性錯書」が 1 語であり、ポストテスト 1 では「音韻性錯書」が 3 語であった。視覚系列化法におけるプレテストでは「音韻性錯書」が 18 語、「視覚性錯書」が 7 語であり、ポストテスト 1 では「音韻性錯書」が 2 語、「視覚性錯書」が 1 語であった。また、ポストテスト 2 では「音韻性錯書」が 2 語、「視覚性錯書」が 1 語であった。

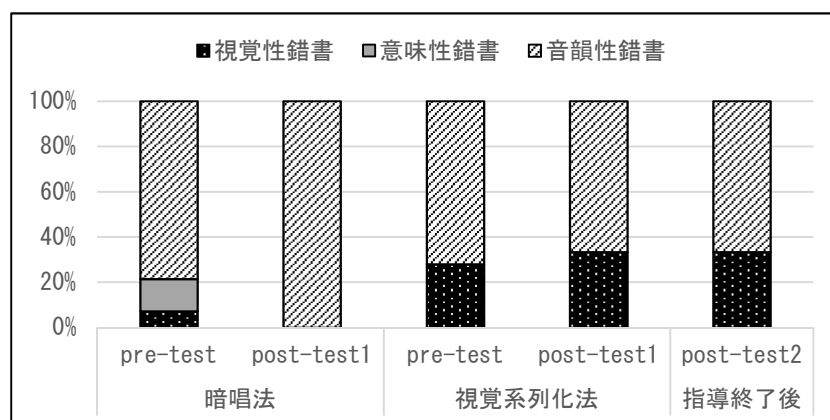


図2 英単語書字のエラー分析 (A児)

B児の言語イメージ法におけるプレテストおよびポストテスト1と、指導終了から4か月後に定着を確認する目的で行ったポストテスト2の正答率を図3に示す。プレテストの正答率は58%、ポストテスト1の正答率は100%、ポストテスト2の正答率は86%であった。

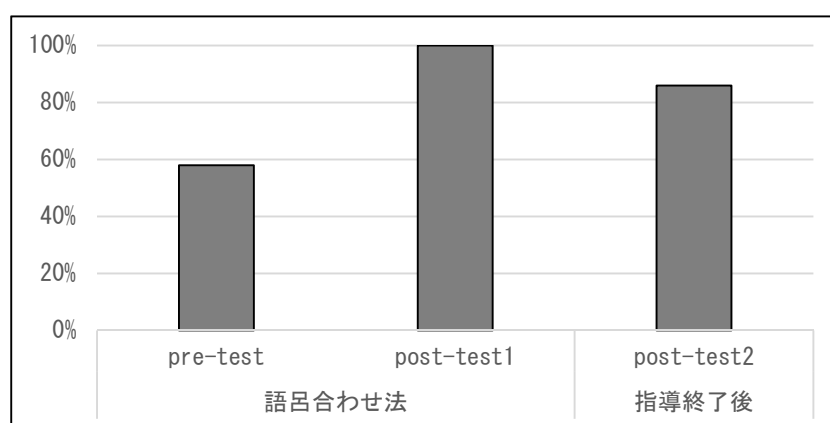


図3 英単語書字成績の変化 (B児)

IV. 考察

本研究は、英語学習に特異的な困難を示す2事例に対し、英単語の書字の力に焦点化した、個々の認知特性に応じた指導を行った。アセスメント結果から、英語学習における困難さの認知的背景として、両名とも視覚的情報処理の速度と正確性の弱さが考えられた一方で、A児は視覚情報をもとに推理し思考する力の強さが、B児は聴覚言語情報処理能力の強さが考えられた。そこで、A児には暗唱法と視覚系列化法、B児には言語イメージ法といった3種類の英単語書字指導法を展開した。指導の結果、両名ともに指導開始前のプレテストに比して、指導後のポストテスト1およびポストテスト2にて成績の向上が確認されたことより、個々の認知特性に配慮した指導が効果的であったことが示唆された。

A児については、暗唱法と視覚系列化法を実施した。まず、英単語の綴りを要素に分解・言語化して覚える暗唱法を実施した後、視覚情報をもとに推理・思考する力および継次処理

能力の強さといった特性に応じ、綴りを1文字ずつ唱えて覚える視覚系列化法へ移行した。

視覚系列化法では、PC画面上に1文字ずつアルファベットが提示されるため、誤りやすい傾向にある箇所が認識されやすく、A児自身による気づきとフィードバックが促された。また、PCを操作するのはA児自身であるため、自分のペースに合わせて1文字ずつ提示することにより、認知的短所である視覚的情報処理速度の弱さを補うことができたと考えられる。さらに、穴抜き課題を行うことにより、A児の認知的短所である細部への認識力の弱さや、語順の曖昧さの軽減にも繋がったと考えられる。穴抜き課題は3セッションに分け、複数のパターンを反復して行ったことによって、英単語の正しい綴りの定着にも寄与したと考えられる。A児に多くみられたエラーは、連続する同一子音の欠落や、lとrのような類似した音の混同が主であったが、1文字ずつ唱えて覚えることにより細部の認識がなされ、欠落や混同が減少したと考えられる。結果、ポストテスト1における正答率は暗唱法および視覚系列化法ともに96%であった。加えて、ポストテスト2における正答率は94%であったことより、指導終了から一定期間後の定着も確認された。よって、視覚情報をもとに推理し思考する力や継次処理能力に一定の強さのある生徒には本指導法が有用であると考えられる。

B児については、言語イメージ法を実施した。言語イメージ法は、B児の認知的長所である聴覚言語系情報処理能力を考慮し、英単語の読みと意味を言葉で唱えた上で書字につなげるという方法であった。B児は英単語に対し、まず、読みの苦手さが強く、「member」を「memory」、「movie」を「music」と誤答したように、頭文字だけで単語を判断する傾向があった。そのため、語呂合わせの際には、語順にも着目しつつ、情景や様子をエピソードとして膨らませる指導を展開した。例えば、「ぶり、ングング旨い群れを連れてやってくる。bri、ng」のように、語順もエピソードとして取り入れ、かつ語のリズムを楽しみながら学習を進めたことにより、最後までアルファベットをしっかりと認識することが習慣化され、早合点することがなくなった。B児の認知的長所である、言語を概念化しイメージする力や全体を効率的に捉える力を学習に取り入れたことが、成績の向上に寄与したと考えられる。結果、ポストテスト1における正答率は100%であった。加えて、ポストテスト2における正答率は86%であったことより、指導終了から一定期間後の定着も確認された。よって、聴覚言語系情報処理能力に一定の強さのある生徒には、本指導法が有用であると考えられる。

本研究では、知的発達に遅れはないものの、英語学習に特異的な困難を示す生徒2名を対象とし、個々の認知特性に応じた英単語の書字指導法を展開した。視覚情報をもとに推理し思考する力と継次処理に一定の強さが想定されたA児には視覚系列化法を、聴覚言語系情報処理に一定の強さが想定されたB児には言語イメージ法を実施した。その結果、両名ともに成績が向上し、その後の定着も良好であることが確認された。しかし、本研究における対象は「視覚優位型」と「聴覚優位型」各1名のみであり、指導法の一般化にあたっては新たに対象を追加しさらなる検討を行う必要がある。このように英語学習に特異的な困難を示す児童生徒を対象とした指導を実施する際には、学習に困難を示す原因となる認知背景や、個々の認知的長所・認知的短所といった認知特性を踏まえた指導法の検討が重要であろう。

謝辞

本研究の一部は、日本科学協会の笹川科学研究助成を受けたものです。

文献

- 1) 上岡清乃・壺内真里・鈴木恵太・渡邊綾花・北岡智子・鈴木恵太（2017）学習に特異的な困難を示す生徒に対する認知特性に応じた英語指導法の検討. *Journal of Inclusive Education*, 2, 56-65.
- 2) 文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
- 3) 文部科学省（2013）グローバル化に対応した英語教育改革実施計画. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf
- 4) 牧野留美・宮本信也（2002）学習障害児に見られた英語学習における困難の検討 ―英語学習においてみられた誤りから―. *LD 研究*, 11(2), 158-170.
- 5) 中山健・森田陽人・前川久男（1997）見本合わせ法を利用した学習障害児に対する英語の読み獲得訓練. *特殊教育学研究*, 35(5), 25-32. doi:10.6033/tokkyou.35.25
- 6) Seidenberg, M.S. & McClelland, J. (1989) A distributed, developmental model of recognition. *Psychological Review*, 96, 523-68. doi:10.1037/0033-295X.96.4.523
- 7) Sparks, R.L., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2012) Relationships among L1 print exposure and early L1 literacy skills, L2 aptitude, and L2 proficiency. *Reading and Writing*, 25(7), 1599-1634. doi:10.1007/s11145-011-9335-6
- 8) Sparks, R.L., Patton, J., & Ganschow, L. (2012) Profiles of more and less successful L2 learners: A cluster analysis study. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 463-472. doi:10.1016/j.lindif.2012.03.009



Journal of Inclusive Education

EDITORIAL BOARD

EDITOR-IN-CHIEF

Changwan HAN University of the Ryukyus (Japan)

EXECUTIVE EDITORS

Aiko KOHARA University of the Ryukyus	Keita SUZUKI Kochi University	Shogo HIRATA Ibaraki Christian University
Atsushi TANAKA University of the Ryukyus	Kenji WATANABE Kio University	Takahito MASUDA Hirosaki University
Chaeyoon CHO Tohoku University	Kohei MORI Mie University	Takashi NAKAMURA University of Teacher Education Fukuoka
Eonji KIM Miyagi Gakuin Women's University	Liting CHEN Meiji University	Takeshi YASHIMA Joetsu University of Education
Haejin KWON University of Miyazaki	Mari UMEDA Miyagi Gakuin Women's University	Tomio HOSOBUCHI Saitama University
Hideyuki OKUZUMI Tokyo Gakugei University	Mika KATAOKA Kagoshima University	Toru HOSOKAWA Tohoku University
Ikuno MATSUDA Soongsil University	Minji KIM National Center for Geriatrics and Gerontology	Toshihiko KIKUCHI Mie University
Kazuhito NOGUCHI Tohoku University	Nagako KASHIKI Ehime University	Yoshifumi IKEDA Joetsu University of Education

EDITORIAL STAFF

EDITORIAL ASSISTANTS

Mamiko OTA Tohoku University / University of the Ryukyus

Sakurako YONEMIZU University of the Ryukyus

as of April 1, 2018

Journal of Inclusive Education

VOL.5 August 2018

© 2018 Asian Society of Human Services

Presidents | Masahiro KOHZUKI & Sunwoo LEE

Publisher | Asian Society of Human Services
#216-1 Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1, Senbaru, Nishihara, Nakagami, Okinawa,
903-0213, Japan
FAX: +81-098-895-8420 E-mail: ashs201091@gmail.com

Production | Asian Society of Human Services Press
#216-1 Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1, Senbaru, Nishihara, Nakagami, Okinawa,
903-0213, Japan
FAX: +81-098-895-8420 E-mail: ashs201091@gmail.com

Journal of Inclusive Education
VOL.5 August 2018

CONTENTS

ORIGINAL ARTICLES

Investigation of Japanese Elementary School Teachers' Practices and Attitudes Regarding Diversity Education

Masaki FUKADA, et al. 1

Consideration of Constructs for the Social Skill Training Program Development
for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) Tendency
; Focus on the Analysis of the Practical Report

Aiko KOHARA, et al. 18

A Survey on Flexible Supports by Teachers of Special Needs Class in Public Elementary Schools

Kenichi OHKUBO, et al. 34

SHORT PAPERS

The Verification of Reliability for Self-assessment(High School Student's Version) of
Scale for Coordinate Contiguous Career (Scale C3)
; Analysis using Okinawa Prefectural High School Student's Data

Haruna TERUYA, et al. 53

The Current Issues of the Teacher Training System and Diversity Education in Higher Education Institution
; Based on the Research of Japan, Korea, US and UK

Haejin KWON, et al. 61

ACTIVITY REPORT

The Study of Training for Children with Specific Difficulties in Learning English
; The Effective Spelling Training Considering Cognitive Functions

Sayano KAMIOKA, et al. 77

Published by
Asian Society of Human Services
Okinawa, Japan