

社会的マイノリティとしての言語学習障害

— 第二言語としての英語学習からの再定義 —

貝原千馨枝
柴田邦臣

1. はじめに

現在、言語を学習する際にさまざまな困難に直面する障害という、言語学習障害(Language Learning Disabilities: LLD)への注目が集まっている。その理由はおそらく2点に求められる。ひとつめの、すでに社会全体のトレンドとなった、発達障害も含んだ学習障害(Learning Disabilities: LD)そのものに関する注目の高揚は、言うまでもない。もうひとつは、言語教育の必要性・重要性が、ますます増しているという点である。

グローバル化の波は、障害児・者の学習の世界にも到達しようとしている。2020年度から小学校までも英語教育が必修化されるように、「英語が学べること」は、日本社会における就職や階層上昇の必須項目と見なされつつある。しかし、そのような社会状況は、私たちの社会に新しく、「英語学習に困難を抱えるゆえに、社会から取り残される」という、新たなLLDを産み出しうるのではないか。

本稿は、このような社会状況のもと、第二言語としての英語の学習にさいし、障害と云う特性があるがゆえに困難を抱える人・子どもを理解し説明するための、新しいLLDの再定義を、社会モデルの観点から試みる。しかしそのためには、従来のLLDはもちろん、それをLDの中にどう位置づけるかについてを、再整理しなければならない。

そもそもLLDはもちろんLDさえ、その定義の輪郭は時代とともに揺らぎ、変容してきた。だからこそ、到来する英語学習の熱狂の中で、新たに把握さ

れなければならない「第二言語としての英語学習における LLD」があるのではないか。本稿では、LD と LLD の輪郭を洗い出しながら、その再配置を試みる。

2. LD と LLD

LLD について説明するには、その母胎である学習障害 (LD: Learning Disabilities) に言及せざるを得ない。LD 概念の歴史的整理としては、Wiederholt が 1974 年に言及したものがよく知られている (Myers & Hammill 1976 など)。それは、LD の概念史をその前史から第 3 期までとして整理したものであった。

Wiederholt によると、そもそも LD という言葉は、1963 年に S. A. Kirk が定義化するまで存在しなかった。しかし、現在の LD につながる研究や議論を辿ると、その前史は 1800 年頃まで遡ることができるという。Wiederholt は現在の LD に関する研究の歴史を、下位分類となる障害の種類によって大きく 3 つに分けている。1 つめは、“Disorders of Spoken Language”、つまり話し言葉の障害で、2 つ目は“Disorders of Written Language”読み書きの障害、そして最後が“Disorders of perceptual and motor process”、感覚や運動に関する障害のことを指している (Wiederholt 1974)。なおこの区分は、Wiederholt じしんがこれを発表した 1974 年当時には、LD が、話し言葉に関する障害と、読み書きの障害、そして感覚運動に関する障害という 3 つの障害で構成された概念として捉えられていたことを示しており、この 3 つの区分のうち読み書きに関する障害のみを LD として捉える、現在の医学的な定義とは異なった捉え方であると言えよう。なぜ現在の医学的な LD の定義と、Wiederholt による LD の捉え方が異なっているのだろうか。この疑問について、以下で Wiederholt がまとめた LD の歴史と、その後の歴史についてを、関連する資料や、別の研究者の言及を参考にしつつ再構成して、現在において LD の輪郭をどう描き、そのなかに LLD をどう配置するかを提言するための、理論的な土台として提示したい。

2-1. 第 1 期 The foundation phase 創設期 (1800 頃-1940 頃)

Wiederholt は上述の通り、話し言葉の障害、読み書きの障害、そして感覚運動の障害の 3 つを LD の下位分類として位置づけている。このうち話し言葉に関する障害は、1800 年代初頭をその研究の始まりとしており、他 2 つ

の障害に関しては1900年代前半まで遡っている。

まずは話し言葉に関する障害について、Myers と Hammill は Gall の 1800年代の研究に言及している(1976)。Gall は、脳に損傷を受け、言語を通してじしんの感覚や考えなどを表現する能力を喪失した成人について研究した。彼の研究と現行のLDの定義とを比較すると、Gallの研究はむしろ失語症の状態にある成人の研究であった。また、彼は話すことはできないが、じしんの考えを書くことで表現できる患者について記録し、脳に損傷を受ける以前は、言語表現能力は正常であったことを認め、その障害は脳に損傷を負ったからであることを証明した。このGallの研究は、言語病理学分野でBouillard、Broca、Jackson、Wernickeらによって引き継がれた。彼らは脳のどの部分を損傷すると言語喪失につながるか、正確な範囲を確定することを試み、脳の機能局在説をもたらした。

次に読み書きの障害に関しては、1869年のイギリスの医師バスチアンまで遡られることもあるが(平林 2019)、より詳細には1890年代から1900年代にかけての、スコットランドの眼科医Hinshelwoodの研究まで遡られることが多い(Myers & Hammill 1976)。Hinshelwoodは読みと脳の役割について研究し、知力が十分であるにも関わらず、読みを学ぶことができない障害について記述している。Hinshelwoodはこの障害の原因について、“congenital word-blindness(先天性語盲)”の一形態があるのではないかと述べている(Hinshelwood 1917)。このHinshelwoodによる研究は、現在発達性読み書き障害と呼ばれる障害の研究につながるものであった。Wiederholtは言及していないが、この「語盲」という用語によって読み書きの障害を表したのはKusmaul(1877)とされている。彼は大人においてみられた大脳機能の障害をそのように表現したのであるが、これは当時、発達性読み書き障害が視覚系の問題であると推定されていたことを示している。またOrton(1925)は、Hinshelwoodの立場に論究し、読字困難と呼ばれる特殊な読みの障害の原因とその治療法に関する学説を発表した。彼は読みの障害のある子どもは、例えばpとq、wasとsawといった、反転しても成立するものに、顕著に困難が見られると指摘した。つまりOrtonも、この障害を視覚認知が原因だと考えていたのである。その後研究が進み、Ortonの研究は、対象の子どもが読み書きの発達の初期段階にあったという事実の裏付けという以上の意味を持たず、さらに反転化の誤りは、読みの誤りのうちわずかな割合に過ぎなかったということも判明した(Liberman, Shankweiler, Orlando, Harris & Bell-Berti 1971)。このように読み書きの障害は、創設期においては視覚的な問題であ

ると考えられていた。

最後に感覚運動に関する障害について、Wiederholtはドイツの内科医Goldsteinをその研究の祖としている。Goldsteinは、脳に損傷を受け様々な行動障害が見られた成人を観察し、脳に損傷があると、行動の様々な領域に影響を与えると考えた。彼から始まる、脳損傷と知覚運動過程の障害の関係の研究はその後も進み、のちに「シュトラウス症候群」として知られるものとなっていった。

2-2. 第2期 The transition phase 変遷期 (1940頃-1963)

Wiederholtは、創設期に研究された論理的な仮説を、実際の治療の現場における応用の研究や実践が蓄積された時代を変遷期と名付け、区分している。この時代の研究や実践により、WepmanのAuditory Discrimination Test、Kirk & McCarthyのIllinois Test of Psycholinguistic Abilities、EisensonのExamining for Aphasia等、多くの診断・評価テストや訓練プログラムが開発された。変遷期には、心理学者や教育学者が、学習能力に障害を持つ児童についての学問領域で指導的な立場に立つようになってきたが、それは専門的に限定した状態であって、領域を横断し検討する者はほぼいなかったという(徳永、玉村 1991)。つまり、この時代は各障害の専門化が進んだ時代と言える。

話し言葉の障害に対し、この時代にはMyklebustやMcGinnisといった研究者によって革新的な治療教育の方法が提案された。Myklebustは、言語発達を「個人の言語発達の体系図」から説明し、知覚や表象、象徴、概念化の相互関係を検討、定型発達の心理神経学的概念と、LDの場合の心理神経学的概念の説明図を用いて「正常な学習に対して、脳に機能障害があれば、能力や過程が独自に発達し、他の型の機能への転換が困難となる。その結果、統合されないままの経験が概念化されるため、学習に障害をおこすようになる」と、LD児の学習過程を説明した。またMcGinnisは聴覚受容言語、聴覚表出言語等について論究した(徳永、玉村 1991)。

読み書きに関する障害については、GillinghamやStillman、Hegge、Kirk & Kirkが、Ortonの理論を発展させ、治療的読みのシステム開発を行った。Spaldingは1962年の著書“The Writing Road to Reading”で、多感覚教授法などを紹介した。これらのシステムの多くは、発音が中心となった教授法であった(徳永、玉村 1991)。

感覚運動に関する障害について、1947年にStrausとLehtinenが“Psychopathology and education of the brain-injured child, volume I”を記し、その後1955年に

Straus と Kephart による“Psychopathology and education of the brain-injured child, volume II”を出版した。また Cruickshank は、Straus の方向づけと Lehtinen の教育的な技術を統合し、定型発達児、知覚障害児、多動児の教育への応用を探った。これらは、脳損傷児や知覚障害児の教育に貢献し、それまで見過ごされてきた障害児の教育や訓練実践、研究へと発展し、脳障害児、知覚障害児の教育に大きな影響を及ぼした。また、この時期には上記に挙げた専門家向けの文献のみならず、脳障害児の親向けの文献として、Lehtinen による“The Other Child”が1951年に出版された。この文献によって、子どもたちの教育や訓練の可能性を確信した脳障害児の親たちが、教育行政当局に対し、子どもたちへの適切な公共教育の場の保障を要求し、これを皮切りに公立学校や私立学校で脳障害児のための学級が生まれ、増えていった。

このように第2期は、第1期の仮説的研究を受けて、それを臨床や教育の場で実践し、論証する研究が多くなされた時代であった。また各種診断・評価テストや訓練のためのプログラムが開発された点、これまでに出版された文献は、医学や心理学の専門家のためのものという傾向が見られたが、この時代には障害児の親向けの文献も登場し、親の働きかけから学校における障害児教育が展開を見せたという点も特徴と言えよう。

2-3. 第3期 The integration phase 統合期 (1963-1980)

1963年は、米国の心理学者・教育者の Kirk により「LD」という用語が誕生した年である¹⁾。前述のように Wiederholt は、LD の歴史を3つの時期に分けているが、創設期、変遷期と見てきた中で、Wiederholt がもっとも重要視しているのが、1963年から1980年までの統合期である。後述のようにこの統合期は、LD という概念がさまざまな障害を横断するかたちで統合的に成立した、LD 史においてメルクマールとなった時期であった。しかし、果たして私たちは、そのLDが確立した統合期と、同じ時期を生き続けているといえるのだろうか。もし現在が統合期とは違う歴史区分に入っているとしたら、それはどのような特徴をもちうるのだろうか。ここからは、1963年の Kirk によるLDの定義後から、Wiederholt による1974年までの歴史を超え、現在に至るまでのLDに関する歴史をみていく。

1960年代まで、現在LDと言われている障害は、別の州へ行けば別の障害名をつけられるというような状況であったという。変遷期を経て障害の専門化や細分化が進んだことによる問題として、あまりにも障害を表す用語が増えてしまったこと、そしてそれらの定義や診断基準が、州単位で異なるもの

であったことが挙げられる。このような状況が、細分化された障害を統合しようという動きへとつながり、知的障害児の早期教育の提唱者として著名な Kirk による、これまで様々な名称で呼ばれてきた認知に関係する軽度の学習困難を呈する子どもたちを総称する用語としての LD の誕生をもたらした(上野 2019)。

Kavale & Forness (1995) は、LD の領域を生み出すのに影響を及ぼした4つの流れがあることを指摘している。それは、特異な言語や読み障害、微細脳機能障害、精神遅滞児と精神障害児のための特殊教育、学習遅進児の4つであった。これらの領域が、Kirk による LD という用語によって総称されたのである。このうち微細脳機能障害とは、Minimal Brain Dysfunction: MBD のことで、1966年に米国の患者団体と公衆衛生局の共同委員会においてまとめられた次の定義が有名である。「MBD とは、知能はほぼ正常か正常以上でありながら、中枢神経機能の偏りによって、種々の程度の学習や行動の問題を示す子どもたちをいう。この中枢神経機能の偏りにより、認知、概念化、言語、記憶、注意の集中、衝動の制御、運動機能の障害のいくつかが組み合わさって現れる」(平林 2019)。上野 (2019) は「MBDこそ、現在の LD と注意欠陥/多動性障害 (ADHD) の重複症状の原型だったのではないだろうか」と指摘している。これら4つの領域を総称した、Kirk による LD という用語の定義を下記に記す。

LD とは、おそらく脳の機能障害と情緒・行動の障害のいずれかまたは両方に起因する心理的欠陥の結果、発語、言語、読み、書き、計算あるいは他の教科の1つ以上にあらわれる遅滞、障害、または発達の停滞をいう。これは精神遅滞、感覚不全、文化的・教育的要因によるものではない(Kirk 1962)。

また Kirk は、神経発達遅滞ではないが明らかに学習に困難のある子どもたちを、Learning Disabilities (LD: 学習障害) という用語を使って説明した理由について、次のように述べている。

「LD」児とは、社会生活能力の発達面で困難がある子どもたちのグループである。このグループに、私は盲・ろうのような感覚障害は含んでいない。なぜなら盲・ろう児について、我々是对応方法や訓練方法を知っているからである。また、私は一般的な精神発達遅滞も「LD」グループから除外する(Myers & Hammill 1976)

上記の通り、KirkによるLDの定義は、脳の機能障害に加え情緒・行動の障害も含む広範なものであった。「微細脳機能障害のラベルをLDという用語に置きかえたもの」であるとの指摘もある(干川 2000)。ただし、Kirk自身が述べている通り、この定義には視覚障害や聴覚障害といった障害は「対応方法や訓練方法を知っている」という理由により含まれておらず、また精神発達遅滞も含んでいない。KirkによるLDの定義化から、他の団体によるLDの定義が次々に発表された。このKirkによる除外規定は、その後の様々なLDの定義にも受け継がれており、1968年に発表されたKirkの定義を受け継いだ形の全米障害児教育諮問委員会(National Association of Children on Handicapped Committee: NACHC)による定義が有名である²⁾。Kirkによる学習障害の定義をはじめとした、この時代に生まれたLDの定義は、LDを統合的に広く捉えているという点で、統合期を象徴していると言える。

また、創設期まで研究者や医師らによって研究・実践されてきたものが、1963年のLDという総称の誕生という契機を迎え各方面で展開を見せ、NACHCによるLDの定義化に見られるように、教育分野に大きな影響を与えた。徳永と玉村は、LD概念の誕生による教育分野への影響をまとめており、そのまとめによれば、LD児・者のための私立学校、施設、特別サマースクールプログラムの急増や、LD児のための教材教具の制作会社創設、LDの教員養成のための大学プログラムの拡充、連邦政府と州政府によるLD児に対する財政的援助の広がりなどに加えて、1969年の障害児教育法のTitle VIへのパートG(LDの規定)の追加・LD児のためのプログラム策定の規定、1974年の「改正初頭・中等教育法」における特殊教育の権利の組み込み、1975年の「全障害児教育法」(The Education for All Handicapped Act)として知られる公法94-142におけるLD児についての明確な言及など、教育に関する法律の立法化もなされた。1960年代後半以降、上述の通り教育の分野にLDの概念が確立されていったのである(徳永、玉村 1991)。このように、創設期から変遷期、そして統合期の歴史は、様々な障害名が生まれ混乱に陥った後に、それらがLDという用語に総称されていく統合の歴史であった。

今回触れたのはKirkによる定義のみであったが、この他にも多くの研究者や委員会、法律、当事者団体等のなかでそれぞれのLDの定義が発表されている。しかしそれらは必ずしも一致したものではなく、曖昧で解釈の余地があるために、様々な論争が巻き起こっている。そのような曖昧性を有しているためか、KirkによるLDの定義化の後も、1960年代を通して学習に困難がある子どもたちは“perceptually handicapped(知覚障害)”“brain injured(脳

損傷)” “neurologically impaired (神経障害)” など様々に呼ばれていたという (Stark & Wallach 1980)。

このように LD の定義が広く曖昧であったことの要因の 1 つに、上述した微細脳機能障害 (MBD) のあまりにも広い包括的概念としての性格が挙げられる。日本において、MBD 研究に先鞭を着けた鈴木 (1979) は、MBD 概念を (1) 多動性行動障害、(2) LD (読字困難、算数障害、発達性言語障害)、(3) 微細運動障害、(4) 認知障害、(5) 混合型の 5 つに分類している。鈴木のカテゴリをみると、MBD という用語が、まるで傘のように様々な障害を広く包括する定義であったことがわかる。

1970 年代には、言語発達や言語障害、音声科学、情報処理や他の関連分野における研究が、障害児教育に影響を与えた。1960 年代からさらに研究が進んだことにより大量の情報が流れ込み、専門家たちにも混乱をもたらした。しかしそれと同時に、言語障害 “Language Disorders” と学習障害 “Learning Disabilities” がお互いに近づいた時代でもあったという (Stark & Wallach 1980)。例えば Hammill (1972) は、読解に視覚トレーニングはあまり関連性がなかったことを明らかにし、その後 Liberman ら (1977) は、読字障害に関して聴覚と視覚の感覚要因に注目した。Hinshelwood (1917) や Orton (1925) らの研究が示したように、それまで読字障害の要因は視覚認知能力であるとされてきたが、1970 年代にはそこから一歩進み、視覚だけではなく聴覚の要因も検討するべきであるという流れが生まれた。Stark & Wallach によると、Perfetti (1977)、Bransford & Nitsch (1978) や他の研究者によって、Receptive Language (受容性言語) と Auditory Processing (聴覚情報処理) の概念の修正に向けた研究がなされた。1970 年代の研究は、言語と思考、言語とピアティーチング、そして言語とそのカリキュラムに関する幅広い知識を提供し、書き言葉の習得の explicit skills、つまり他者による介入の必要性という気づきをもたらした (Liberman et al. 1977)。このような言語と学習に関する研究の盛り上がりは “LLD movement” の存在を際立たせた。“LLD movement” とは、LD の多くは言語障害であると考えて、研究者や実践家による一連の動向であり、この時代に “Reading is Language, too” という新しい読字に対する考え方も登場した (Wallach 2004)。この “LLD movement” は、LD の領域を言語障害にまで拡大し、LLD という用語を打ち立てようとする、統合に向けた動きであった。

ここまで Kirk による LD の定義化から 1970 年代の研究の動向に至るまで、LD 概念に影響を与えた MBD 概念と、言語障害と LD 分野の統合に向けた “LLD movement” について見てきた。これまでの歴史を概観するに、少

なくとも1970年代までは、もともと視覚障害や聴覚障害といった障害は除外されているにせよ、LDの定義は狭まらず、むしろそれに触発されるような形で言語障害とLDの領域も近づきを見せている。LD定義のその方向性は、現在のLDのトレンドとは随分異なってみえるかもしれない。それでは、Kirkらを中心とした統合期におけるLDの定義は、いつ、どのように変質したといえるのだろうか。

2-4. 第4期 The specification phase 限局期 (1980-)

LD概念の変容とSpLD概念の成立

これまで見てきた統合期の歴史は、その名の通りLDという言葉によって様々な障害を統合し、広く捉えようとする歴史であった。その動向は、言語障害とLDの領域を近づけようとする“LLD movement”にも見てとれる。LDの領域を生み出すに至った障害の概念のうち、MBDは特に広義であった。先に鈴木(1979)によるMBDの5つの分類を取り上げたが、これはMBDという用語の包括性を示しており、あまりにも広い包括的概念であるがゆえに、その用語が「ゴミ箱」的に使われていることへの批判もあった(平林 2019)。

1980年、米国精神医学会によって『精神障害の診断・統計マニュアル第3版』(以下、DSM-III)が発刊された。DSMとは医師が診断の現場で用いる、精神障害の診断のためのマニュアルである。医学の発達に伴い、DSMに記載される障害名やその定義は変容してきた。DSM-IIIでは「特異的発達障害」という概念が誕生し、そのなかには「発達性読字障害」「発達性計算障害」「発達性言語障害」「発達性構音障害」が含まれ、また「注意欠陥障害(ADD)」は「特異的発達障害」とは別の障害であるとされた。つまり、鈴木(1979)の分類によればMBDの5分類のうち(1)多動性障害に該当するADDが、DSM-IIIでは別の障害としてカテゴリー分けされたのである。しかし、1980年のDSM-IIIでは、「特異的発達障害」のなかに読み、計算、言語、構音の障害が含まれており、“LLD movement”の影響もあってか、現在でいうところのLDと言語障害の距離はかなり近かったように思われる。

さらに1987年の同じく米国精神医学会によるDSM-III-Rでも、これまでMBDに包括されていた障害が、続けて別のカテゴリーに位置付けられることとなった。包括されていた障害のうち、鈴木の分類をふまえると(1)の多動性障害と思われる「注意欠陥・多動性障害(ADHD)」、そして(3)微細運動障害と思われる「運動能力障害」は、発達性協調運動障害という下位分類を持つ障害として分けられた。また、DSM-IIIの時点では、「特異的発達障害」と

いう同じ障害のなかに、下位分類として現在のLDと言語障害を構成するものがあったが、DSM-III-Rではそれらが「学習能力障害」と「言語と会話の障害」に分けられた。「学習能力障害」は下位分類として「発達性計算障害」「発達性表出性書字障害」「発達性読字障害」があり、「言語と会話の障害」は「発達性構音障害」「発達性表出性言語障害」「発達性受容性言語障害」という3つの下位分類から構成された。このように、DSM-III-Rでは「学習」という言葉を含む障害が登場したが、これはKirkによるLDの誕生と、それが包括的概念としての性格を有し、様々な障害を下位分類として含んでいたという状況をふまえ、臨床の場で働く医師や研究者のなかで、改めて「学習とはなにか」、どのような障害は学習に関する障害ということができるとかという問いが生まれたのではないだろうか。DSM-IIIは第3期の統合的な定義の特徴を残しつつも、新しくLDを“Learning”の内実によってspecifyしているという意味で、LD概念の新たな時代をもたらす嚆矢としての役割を果たしているといえる。結果として言語障害関連のものは「学習能力障害」から除外されており、これは「言語の障害は学習に関する障害ではない」という米国精神医学会としての結論を反映したものと思われる。つまり1980年代という時代は、DSM-III、そしてDSM-III-Rの登場によるMBD概念の解体、そしてLDと言語障害の分離によって、LD概念が、包括的概念から限定された概念へと変化していった時代なのだ。

筆者らは、このように第3期に一度、統合されたLD概念が再びspecifyされている理由は、LDにおける“Learning”の意味をより精緻に措定していこうという動きとして理解することができると考えている。

実際に、1980年のDSM-IIIでは特異的学習障害として現在のLDにあたる読字障害、計算障害、書字障害と、“LLD movement”の影響もあってか言語障害も一緒に総称されていたが、1987年のDSM-III-Rでは学習能力障害が読字障害、計算障害、書字障害のみとされ、言語障害や構音障害は言語と会話の障害という別のカテゴリーにまとめられている。

「LD」という障害が市民権を得ていく中で問題となったのは、そもそも「学習する力」とは何か、という定義の範囲であった。視力・聴力などの身体機能や、明確に心理・精神に課題がみられるような、いわゆる「わかりやすい」障害とは異なり「知的能力は標準かそれ以上であるが、学ぶことに課題がある」という障害は、目に見えるかたちで把握することがとすると難しくなる。正確に「LD」としてカテゴリーを成立させるためには、「学習する力」の輪郭を際立たせるためにspecificに定義し、その枠外に出たものを別種の障

害として区分していく作業が不可欠になる。そのような作業を間断的におこなうことで、そもそも統合的に成立したLDという概念に、他と混同し得ない形を与えようという時期に、現代はさしかかっているといえるのである。

1990年代には、世界保健機関(WHO)による『国際疾病分類』の第10版(ICD-10)、そして米国精神医学会によるDSM-IVが登場した。1994年のDSM-IVからアスペルガー症候群の概念が登場し、またLDを構成する読み、書き、計算のうち、計算の障害に数学的推論が加えられ、DSM-III-Rで言語と会話の障害と言われていたものが、DSM-IVでコミュニケーション障害と名前を変えるなどがあった。2013年のDSM-5では、これまでのLearning Disabilities(学習障害)から、Specific Learning Disorder(SpLD: 限局性学習症)という名称へと変化した。SpLDのうち、読みの障害については、文字(列)から音韻(列)への変換(decoding)の障害である音読困難や、音韻化された黙読の困難があることに加えて、音読はできるが意味を理解することができない症状が加わり、計2種類が記載されている。このように、LDのなかに含まれている各障害の表す範囲が多少広くなることはありつつも、学習に関する障害を、読み、書き、計算の3つの障害に限定する流れは、1980年のDSM-III以降、1992年のICD-10やDSM-5も踏襲している。そのように考えると、KirkによるLDという総称が提唱されてから1980年までが第3期の統合期として分けられ、DSM-IIIが登場した1980年から現在までは、LDとして総称されていた障害のうち、学習にあてはまらないとされたものが次々に切り離され、LD自体が読み・書き・計算の障害であると限定されていった時代だということができる。つまり現在われわれは、WiederholtによるLDの歴史区分のうち、第3期の統合期ではなく、そこから一段階進んだ細分化の時代、つまり第4期にいると言えるのではないだろうか。

さらに1990年代以降は、LLDについて実践家の中には、聴覚や視覚といった知覚の強みや弱みについて把握することから、oralityとliteracyへと焦点を移し始める人もいた。また、90年代の研究により、就学前から学齢期、そして大人になるにつれて、話し言葉、書き言葉の発達と障害には変化が見られることがわかった。このような研究の発展の一方で、90年代の研究では様々な問題も指摘された。例えば、Cattsらは依然としてdyslexiaと他の言語障害を分けたり、言語・学習・読字障害の類似点と相違点を探すことに焦点を置きすぎる風潮が見られると述べている(Catts and Kahmi 1999)。また、アセスメントに使用されるのは話し言葉ではなく、書き言葉のため、書き言葉のルールを学んでいる途中の子どもたちのことを考えると、アセスメント

の内容を理解するのに年齢的な限界があるのではないかとも指摘されていた (Kahmi 1995)。

Owens は、LD の子どもの 75 % が、シンボル (象徴) の学習と使用に困難があることを発表し、その状態を LLD としてまとめている。ここでいうシンボルとは、心の中のあるもの (所記: 意味されるもの) を別のもの (能記: 意味するもの) によって表す認知的な働きのことである (大井 2001)。Owens は、LLD の場合、話し言葉と書き言葉の両面にまたがって障害があること、会話が困難で、複雑な文法の発達に遅れがあること、口頭言語の発達全般に遅れが見られること、会話や語りの最中に単語を見つけることが困難であること、年少では字義の意味の、年長では二重意味・比喩的意味の理解が難しいこと、学齢期では、読み書きの障害及び言語発達の遅れが引き続き見られることを挙げている (Owens 1999)。

90 年代後半から 2000 年代初頭には、LLD は話し言葉と書き言葉が相互に関連した言語活動であり、特に幼児期の音韻意識、語彙、文の復唱、話の想起などの言語能力が学齢期の読み能力の習得を予測するという研究が行われた (Catts H. W. et al. 1999, Catts H. W. et al. 2001)。しかし、1994 年の DSM-IV では、DSM-III-R 同様 LD と言語障害 (受容・表出混合性言語障害と、表出性言語障害とあり、これらはコミュニケーション障害の下位分類に含まれた) は区別されており、2013 年の DSM-5 でも、これらはやはり別の障害として分類されている³⁾。

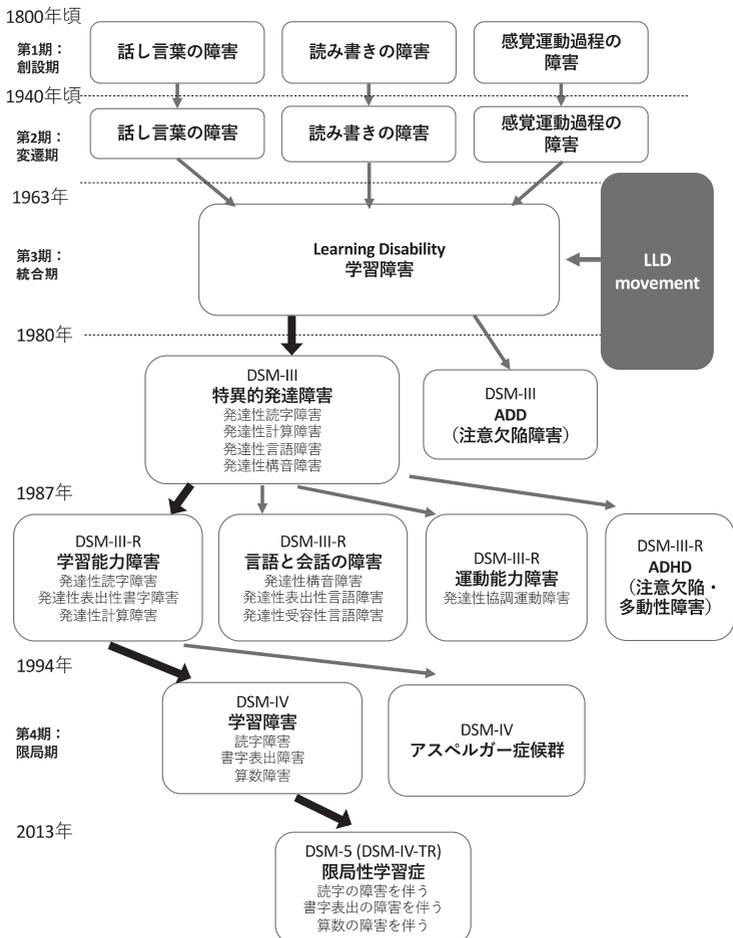
WHO による 2018 年の ICD-11 でも、LD が読み、書き、計算に限定されるという基本的区分は DSM と同様であり、言語障害はコミュニケーション障害に区分されている。

つまり、1970 年代初頭に盛んになった“LLD movement”は、LD の広義化に向けた動きであったが、ここで LLD として考えられていた障害のうち、現行の DSM-5 における SpLD (限局性学習症) や、ICD-11 で LD として現在も残っている言語を学ぶ際の障害は、読み書き障害⁴⁾など一部の障害のみであり、狭義の LLD ということになる。また、英語を学習している読み書きに障害があり、児童・生徒について触れた研究はあるが、いずれも社会構造上の問題を指摘していない (Brea-Spahn 2016 など)。

ここまで LD と LLD の歴史についてみてきた。LD も LLD も、一時は概念の統合、総称の動きによって定義が広くとられたが、1980 年代以降は学習に関する障害が読み・書き・計算に限定され、狭義化されている。“LLD movement”に見られたような、障害と障害の領域を近づけ、同じ用語のなか

で捉えようとする動きは、1980年以降見られない。第4期のSpecific化の流れの中で、現在は読み書き障害のみが狭義のLLDとしてLDに含まれている。しかしLLDはもちろんLDでさえ、その定義は時代とともに揺れ動いてきたのであり、実際に第4期のLLDの定義が、現在の「言語学習」の潮流に整合しているかどうかは、再び省みられなければならない。そして近年の言語教育、特に日本における「英語学習」のトレンドは、現在のLLD概念に再変更を迫るほどの潮流を迎えているともいえる。次節では、この言語を学ぶのに障害のある児童・生徒が、今まさに直面しつつある社会構造上の問題について詳述する。

図 学習障害概念 (LD 概念) の歴史的変遷⁵⁾



3. グローバリゼーションと「第二言語としての英語」の学習

3-1. 「21世紀日本の構想」から現在の英語教育まで

日本で「グローバル化」が叫ばれてから久しい。2000年に「21世紀日本の構想」懇談会が開かれ、21世紀の日本をどのように考えていくか議論された。そのなかには「グローバル・リテラシー（国際対話能力）」の確立という議題があった。今日の英語教育は、この「21世紀日本の構想」懇談会で焦点となった「グローバル・リテラシー」についての議論がその礎となっていると言っても過言ではない。そこでまずは、懇談会で話し合われた内容を報告書から一部引用し、その後の英語教育への影響や動向を概説する。

「グローバル化の時代の到来により、情報を自在に入手し、理解し、意思を明確に表明できる『世界へアクセスする能力』『世界と対話できる能力』を備えていなければならない。(中略)『グローバル・リテラシー』を身につけているかどうかは、彼または彼女が21世紀の世界をよりよく生きるかどうかを決めるだろう」「この能力の基本は、コンピュータやインターネットといった情報技術を使いこなせることと、国際共通語としての英語を使いこなせることである。」「ここで言う英語とは、単なる外国語の一つではない。それは、国際共通語としての英語である。グローバルに情報を入手し、意思を表明し、取引をし、共同作業するために必須とされる最低限の道具である。もちろん、私たちの母語である日本語は日本の文化と伝統を継承する基であるし、他の言語を学ぶことも大いに推奨されるべきである。しかし、国際共通語としての英語を身につけることは、世界を知り、世界にアクセスするもっとも基本的な能力を身につけることである」「それには、社会人になるまでに日本人全員が実用英語を使いこなせるようにするといった具体的な到達目標を設定する必要がある」(21世紀日本の構想懇談会 2000)

新しい世紀を目前に控え「21世紀日本の構想懇談会」では、これからの日本人は「グローバル・リテラシー」を身につけ、社会人になるまでに全員が実用英語を使いこなすことが目標であると語られていた。この構想を受け、2003年には文部科学省が「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」を策定した。この戦略構想のなかでは、具体的に国民全体に求められる英語力として、中学校卒業段階では英検3級程度、高等学校卒業段階では、英検準2級から2級程度という目標が定められ、また国際社会に活躍する人材等

に求められる英語力として、各大学が、仕事で英語が使える人材を育成するために達成目標を設定することとされた。

この目標を達成するための教育内容等の改善として、中学校と高等学校で、4技能(読む、書く、聞く、話す)の有機的な関連を図り基礎的・実践的コミュニケーション能力を重視することが施策とされた。さらに戦略構想には、小学校の英会話活動の充実も含まれていた。「英語が使える日本人」の「英語が使える」とは、つまるところコミュニケーションが英語でできるということであり、「英語」とは教養英語ではなく話せる英語を意味している。

この構想を受け、2002年度実施の学習指導要領により、中学校で英語が必修化された。この事実は一般にはあまり知られていない。新制中学校が発足した1947年以降一貫して英語は選択科目としての位置を保ち続けていたが、戦後長い間「事実上の必修科目」とされ、選択科目の本義は「有名無実」化していた(寺沢2012)。

2008年・2009年改訂の学習指導要領では、小学校第5・6学年から外国語活動を導入し、聞くこと、話すことを中心に指導することが明記され、さらに中学校では4技能を総合的に充実させ、語数をそれまでの900語から1200語程度に増やすことが示された(文部科学省2008)。

さらに2013年には「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」が文部科学省により示された(文部科学省2013)。この計画では、「グローバル化に対応した新たな英語教育の在り方」として、小学校第3・4学年から外国語活動を実施し、コミュニケーション能力の素地を養うこと、そして小学校第5・6学年から教科型の英語教育を行い、初歩的な英語の運用能力を養うことが目標とされた。さらに中学校では、授業を英語で行うことが基本とされ、高等学校は中学校同様授業を英語で行うとともに、言語活動の高度化が求められ、発表や討論、交渉等を行うことが目標とされた。これらの新たな英語教育の在り方に関して、この計画には、小学校、中学校、高等学校を通して一貫した学習到達目標を設定し英語によるコミュニケーション能力を確実に養うこと、そして伝統文化・歴史の重視などによる、日本人としてのアイデンティティに関する教育の充実が明記された。

そして、この計画を具体策に移した形となる2020年度実施の新学習指導要領では、いよいよ小学校第5・6学年から英語が必修となり、評価の対象という形で開始されようとしている。

2008年改訂の学習指導要領における小学校高学年での外国語活動導入のため、まずは英語教育の開始時期の見直しが行われた。文部科学省はこの経

緯について、中学校・高等学校での英語教育が文法知識の習得と読解力の養成に重点化されすぎており、大学において実践的な能力を付与することに欠けているため、各学校段階における英語教育の目的の明確化を図り、英語教育の開始時期について検討するべきだという議論により、小学校における外国語活動導入の一要因となったとしている（文部科学省 1986）。さらに、国際理解教育の一環として英語教育を導入することが検討された。1992 年以降、国際理解教育の一環として、英語教育を試験的に導入する研究開発学校が指定された。1996 年の中央教育審議会第一次答申では、小学校における外国語活動について、教科として一律に実施する方法は採らないが、国際理解教育の一環として「総合的な学習の時間」を活用したり、特別活動などの時間で外国語や外国の文化に慣れ親しむ機会を持たせるようにすることが適当だということから、小学校における英語教育の導入が一步前進した（文部科学省 1996）。

加えて、実際の教育現場における英語活動の実施状況がさらなる英語教育を推進した。上に挙げた 2013 年の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」において、小学校での英語活動実施状況調査が行われ、2014 年度には全国の小学校約 88 % が何らかの形で英語活動を実施していることがわかった。2018 年度には約 97 % までに達しており、この現状と「高学年においては中学校との円滑な接続を図る観点からも英語教育を充実する必要性が高い」「共通の教育内容を設定することを検討する必要があると考える」という 2017 年 3 月の中央教育審議会外国語専門部会での審議により、小中高大の連携を見据えた英語教育が検討された。また、各学校における取り組みに大きくばらつきが見られたため、教育の機会均等の確保と、中学校との円滑な接続等の観点から、国として全学校で共通に指導する内容を提示することが必要であり、総合的な学習の時間とは別の時間に、高学年において一定の授業時数を確保することが適当とし、外国語活動の新設が答申された。

このような傾向は、2017 年告示・2020 年度実施の新学習指導要領における小学校中学年での外国語活動と高学年での外国語科導入において、さらに強化されているといえる。グローバル化についてはこの学習指導要領でも言及されており、外国語によるコミュニケーション能力の向上が課題とされている。また、2008 年改訂の学習指導要領から、小学校・中学校・高等学校で一貫した外国語教育を実施し、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどを総合的に育成することをねらいとして改訂された。小学校中学年から外国語活動を導入し、まずは聞くこと、話すことの音声中心の活動を通じて

外国語になれ親しみ、動機を高めた上で、高学年で文字の読み・書きの学習を行い、中学校への接続を図るということが重視された。2017年改訂の新学習指導要領では、語彙や文法等の個別の知識がどれだけ身についたかに主眼が置かれるのではなく、実際のコミュニケーションの場面において知識と技術が獲得されることが目指され、聞く、読む、話す(やりとり)、話す(発表)、書くの5領域で目標が設定されている。「話す」にやりとりと発表の2種類があることが、この学習指導要領からの大きな変更点と言える。このうち、中学年では音声面を中心とした外国語を用いたコミュニケーションを図る素地となる資質や能力の育成のため、聞く、話す(やりとり)、話す(発表)の3領域を設定し、高学年でこれらに加え読む、書くの5領域での目標が設定されることとなった(文部科学省 2017)。

ここまで政府による「21世紀日本の構想」に始まるグローバル化のための英語教育の戦略や計画、そしてそれらに基づいた学習指導要領の改訂内容や外国語活動、外国語科導入の経緯についてみてきた。怒涛の勢いで英語教育の目標が打ち出されていると言っても過言ではない。

3-2. 英語帝国主義と競争の道具としての英語

前節で概説したように、政府によってグローバル化のための英語教育が推進され、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」では中学校・高等学校卒業時の英語の具体的な到達目標が設定されている。それは、政府がこれからの世界を生きる日本人にとって、グローバル化に対応するための方法の1つとして国際共通語の英語を使いこなすことをあげており、それは最終的には国民全員が一定レベルの英語が使用でき、また国際社会で活躍するために英語を仕事で使えるようになるという目標があるからだ。小学校、中学校、高等学校の英語の活動や授業は、その目標を実現するためのステップとなっている。それは、2008年改訂の学習指導要領が、小学校・中学校・高等学校で一貫した外国語教育を実施し、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどを総合的に育成することをねらいとして改訂されたことから見てとれる。さらに、2017年改訂の新学習指導要領では、外国語でコミュニケーションできる能力が重視され、4技能のうち、話すことをやりとりと発表の2種類で構成している点も、国際社会で活躍するために英語を仕事で使えるようになるという最終目標が視野に置かれた構成であると言えよう。

あたり前のことではあるが、グローバル化とは決して英語化のことではない。にもかかわらず英語化を推進する潮流については、「英語帝国主義」とい

う観点からの批判が知られている。ましこ(2018)は「英語帝国主義イデオロギー」について『「世界語としての英語(=普遍化した共有財)さえ駆使できるなら、少数言語話者も言語権を行使して世界的に主張を展開することができる』といった英語の支配的流通をパターンリスティックに正当化する議論」としている。同じく久保田(2015)も国際化(グローバル化)について「コスモポリタンの多元主義を促進する動きというよりも、西洋化と国家主義を合わせて推進する動きであると言える」と述べている。この英語帝国主義は、英語と英語話者の優越性を正当化し、また支配と従属という不平等な関係性を生み出しているという研究者たちは指摘している。

さらに久保田(2015)は、多言語化ではなく英語帝国主義と批判される英語化偏重を支えているのは、ITや対人スキルといった知識経済においては英語が必要不可欠であるという前提と、英語力が向上すれば、国の経済競争力が強化されるだけではなく、個人への経済的見返りも増えるという前提の2つがあるとしている。この2つにより、実利的なゴールの達成のために、言語スキルが有用であるとする言語道具主義が構成されるという。さらに久保田は、この言語道具主義は新自由主義的言説に相応すると主張する。この新自由主義的言説とは、国と個人の両レベルにおいて、英語の習熟度に応じて経済的利益が得られるとするものである。久保田によれば、雇用可能な状態であるために重要とされたのが学習だという。雇用可能な存在であり続けるために必要なのは知識であり、スキルである。それらの向上は各人の責任であるという自己責任論が展開され、スキルが経済的に生きるための必要条件となり、非英語圏においては、グローバル競争に必要なスキルは英語のスキルであると考えられ、英語が商品化していったという(久保田 2015)。英語を道具とみなす言語道具主義には、英語のスキルが高ければ高いほど、国家や個人の経済的利益は必然的に増えるという前提がある。それでは果たして英語のスキルが高い人と、言語道具主義が前提とする個人の経済的利益は、本当に常に正の相関があるのだろうか。答えは残念ながら否である。Grin(2003)は、第二言語・外国語のレベルがどのように個人の収入に影響するかについてまとめ、ある言語を習得し、ある程度のレベルの言語スキルを獲得することは利益をもたらすが、利益の程度には地域やジェンダーによる差があることを明らかにした。このGrinの研究によって、言語の熟達と個人の経済的利益が必ずしも常に正の相関関係であるとは言えないことが示された。つまり、言語道具主義下で自明のものとしてある、英語力と個人の経済的利益の正の相関関係は、実際はより複雑なものであった。英語教育にお

いて目標とされる国民全員が一定レベルの英語が使えるようになることという理想と、英語が実際に必要なのは国民全体ではなく、そのほんの一部であるという現実には大きな差があった。理想から現実はかけ離れているが、それでも英語化を推進する理由として、英語をスキルとみなし、スキルがあるということが即社会で活躍できる戦力たりうる必須条件として考えられていること、そのため言語的マジョリティである英語をそのスキルとみなしていることの2点が挙げられる。競争を超えた先、つまりゴールにあるのは、個人の経済的利益の増加とは一概に言えない。にもかかわらず、英語を道具とみなし、コミュニケーション能力の向上を重視した学習指導要領が組み立てられた。さらに2020年度実施の新学習指導要領では、小学校高学年から英語が教科化され、成績評価の対象となることが決まり、教育現場ではこの新学習指導要領をふまえ、どのように児童を評価するかという議題で持ちきりである。

この小学校からの英語評価化の動きは、ゴールのない競争に小学生さえも投入することを示している。このようなことが起こっている要因のひとつには、自己責任論が教育の場にも影響していることが挙げられるのではないだろうか。英語ができる児童・生徒は競争の先頭を走り、そうでない児童・生徒は競争から離脱していく。その離脱は、あくまで自己責任である。英語の成績は、もちろん中学校・高等学校・大学の入学や進学、卒業にも影響する。しかし、英語ができないという児童・生徒たちはそこで競争から離脱していく。それは個人の努力不足に帰責させられ、その成績評価に基づいて、彼らは進路を狭めていくことになるのだ。実際に、Collinsらは言語の学習に障害があることが、学校のドロップアウトの最も高いリスクとなっていることを指摘している(2018)。

3-3. 英語学習における社会的マイノリティとしてのLLD

3-2.では、3-1.で記述した英語教育の推進という動向をふまえて、それに対する批判としての英語帝国主義、英語道具主義についてみてきた。そもそもグローバル化は英語化であるという言説や、雇用可能な存在であり続けるために必要なスキルとしての英語という捉え方が成り立つのは、日本は英語が母語ではないからである。つまり日本語を母語とする人々は、言語としての権力を持つ(=言語的マジョリティ)英語を母語としない言語的マイノリティなのだ。第二言語として、国民全員が英語を一定のレベルで使えるようになるための英語教育が自明視され、英語力というスキルが商品化されてい

る社会の中で、小学校から英語が教科化されるということは、小学生のうちから言語をめぐる新自由主義とも言うような競争の只中に置かれるということの意味している。この競争からの離脱は自己責任であり、英語ができないということは個人の能力や努力の不足が原因であるとされる。

本稿においてこの構造がなによりも深刻な問題だと考えられる理由は、この競争には、二重のマイノリティ性を帯びている人たちも強制的に参加させられているという点だ。それは、言語を学ぶことに障害がある人々および子どもたちである。彼らは、言語を学ぶことに障害があるという点で、言語学習の際に二重のマイノリティ性を帯びる。しかしその存在はこれまで注目を集めてこなかった。本稿の第2節「LDとLLD」で触れた、統合的なこれまでのLDと言語LDの定義では、その存在は浮き彫りにできていなかった。そこで、本稿では、二重のマイノリティ性を帯びる彼ら彼女らを、新しいLLD児・者として捉え直すことを提案する。これまでのLLDのある人々を、新たに社会的マイノリティとして捉えることで、それが可能となる。次節で、これについて詳述する。

4. 求められる「新しいLLD」論

4-1. LLDと障害の社会モデル

これまでLLDという用語は、LDの歴史から派生して生まれたもので、言語の学習(読む、聞く、話す、書く)に障害のある人々を表してきた。LDという名の下に様々な障害を総称して呼ぶ提案がなされた1960年代を経て、LLDは、言語障害とLDの領域を近づけようとする“LLD movement”として1970年代に研究や実践が盛んになった。1960年代から70年代にかけての、LDを広く取り、統合的に定義しようとする動きに“LLD movement”も影響を与えていたと考えられる。しかし、これまでのLDやLLDという用語は、治療されるべき患者を診断するためのものであり、あるいは評価、介入のためにラベリングされるものであり、特別な教育が必要な子どもを見分けることが必要だという前提があつての障害であった。このような考え方のもとでは、言語を学びづらいという障害の原因は、そのように評価されたり介入されたりする個人の内にあることになる。障害の原因が社会ではなく個人にあるという「障害の個人モデル」は、すでに多く批判され、ICF⁶⁾などによって乗り越えられてきた考え方であるが、LLDにおいてもそのような「個人モデル」的な見方は根強く残っている。

一方で、日本における英語教育は自明視され、英語力の不足は個人の努力や能力の不足とされる自己責任論が展開されている。また、2017年改訂・2020年実施の新学習指導要領では、英語によるコミュニケーション力の向上が課題とされ、読む、書く、聞く、話す(やりとり)、話す(発表)の4技能5領域の目標が設定された。3節で述べた通り、グローバル化を英語化として捉えること、そして英語学習を小学校から実施することは自明のものではなかった。にもかかわらず、英語教育の早期化は進んでいる。一方で、英語は小学校から教科化され、その成績が小学校から中学校、高等学校、大学に至るまで卒業や進学へ大きく影響する。つまり、英語によるコミュニケーションがスキルと見なされ、そのスキルを高めることが、学歴の向上を、さらには階層上昇の必須要件とみなされつつある現実是否定し難い。この人生を決めるレースに、2020年度からは小学生さえもが加わることになるのである。

しかしながら、本稿にとって看過し得ないのは、この競争には、言語を学習する際に障害のある子どもたちも含まれているという事実である。障害によって英語を学ぶ際に困難があるのにもかかわらず、英語力の不足は個人の責任とされ、スキルを向上させることができないのは自己責任であるという言説が成り立っている。しかし、このような社会的状況におかれているLLDの人々・子どもたちは、言語を学習する際に自覚的でないしは無自覚に障害がありながら、母語とは異なる英語学習を強いられるというマイノリティ性を帯びている。こう考えると、障害とは社会的に構成されるものであり、問題は社会の側にあるという「障害の社会モデル」という考え方を精緻に導入し、「第二言語としての英語学習」を強いられる、マイノリティとしてのLLDという問題構造を把握する必要があるのではないか。

既存のLLDという用語が表しているのは、個人の内にあるものとしての障害であり、そこでは障害は個人化されていて、社会の側に存在するものとしては捉えられていない。しかし、日本における第二言語としての英語教育が自明視されていることや、英語力の向上を自己責任と捉える社会的背景と、2020年から小学校高学年で英語が教科となり、評価の対象となるという状況をふまえると、LLDを再定義し、新しい形で考え直す必要がある。以降、既存のLLDとは区別して、言語学習に困難な事情を抱えているにもかかわらず、グローバル化する状況の中で、学歴を向上させ就職するために、「第二言語としての英語」を学習する必要があるというLLDを、新しい社会的マイノリティとして再定義し、「新しいLLD」と表す。

「新しいLLD」は、上記で述べたように障害を社会の側にあるものとして考える用語としてアップデートされる。個人の内にあるものではなく、社会の側にあるものとして障害を捉えることで、そこに存在する障害を、障害の有無に関係なく、社会のなかで改善していくことが可能となる。このように捉えたとき、「新しいLLD」の「言語学習」は既存のLLDの、言語の学習という意味の“Language Learning”と基本的には同じである。しかし、「新しいLLD」では、そこに存在する社会的な障害を考えるべく、第二言語としての英語教育の自明視と自己責任論からなる英語力競争を強いられている(=無力化されている)という社会的背景の下で、言語を学習する際に障害があるということを示す。

ここで核となるのは、このような社会的マイノリティとしての「新しいLLD」を発見して再定義しなければならない理由が、それが「母語」ではなく、「第二言語」であり、かつ、学歴や就職の維持に必要なものと化しつつあるという点である。従来LLDは「母語」の取得に限定された議論が多く、それゆえ対象は読み書き障害などに絞り込まれるなどといった、まさにLD第4期の傾向があった。しかし、それが第二言語の場合は、母語とは異なった観点からの問題が、より広い範囲に発生しうる。例えば軽度の読み書き障害の場合、日常的に触れていて認知能力が格段に優れる母語であれば、無自覚に意味内容を推測したりして認知可能ということがありえる。しかし英語などの第二言語の場合は、そのような推測力が著しく落ちてしまった結果、認知に困難が生じうる。それをもって、日本語では診断がつかなくても、英語学習の家庭で「読み書き障害」が発覚する生徒たちも少なくない(成田2019)。

このように「新しいLLD」という概念は、論点を「第二言語としての英語学習」という条件下に絞り込んだ場合に、2つの意味で、従来LLDでは見過ごしていたり把握できていなかった、新しいLLD層を浮上させることになる。それぞれを、社会問題としての「新しいLLD」、言語学習の問題としての「新しいLLD」という観点から整理してみよう。

4-2. 「障害」のディスコース

そもそもこれまで「障害」は様々に表されてきた。例えば、米国精神医学会や国際保健機関(WHO)は「障害」を“disorder”という言葉で示している。あるいは、障害を困難と捉える“difficulty”や、違いと捉える“difference”も使用されており、「障害」をどう捉えるかによって様々な用語が用いられている。

“disorder”は、米国精神医学会のDSM(精神疾患の診断・統計マニュアル)や、

WHOによるICD(精神および行動の障害—臨床記述とガイドライン—)といった、医師が患者に対して診断を下す実際の臨床の際に用いられる用語である。この“disorder”という言葉は、医師が診断を下し、患者に対する治療を施すというパースペクティブを強調したものだと言える。Oliverは、医学的アプローチは、障害の幅広い側面を考慮に入れることのない、部分的、限定的な障害の定義をうみだすと述べ、専門職は障害者を、介入や治療やリハビリを受け入れる受動的な客体としてしか見なさず、障害者に抑圧をもたらしたと主張している(1990=2006)。

また、“difficulty”という言葉は、1981年に成立したイギリスの教育法において使用されている。1978年5月にウォーノック委員会報告が教育科学大臣に提出され、今後の心身障害児童・青少年の特殊教育のあり方が答申された。これに対する政府白書「教育における特別なニーズ」(Special Need in Education)を1980年に公表し、翌1981年に「1981年教育法」が成立した。この教育法に政府白書の提言が盛り込まれている。この政府白書では、イギリスの障害児教育の現状について、障害の範囲が広くなり、また子どもの学習状況の障害が複雑化してきていること、統合教育が促進されていること、障害を身体的、知的、情緒的な障害の原因よりも広くとることを提言している。また将来的に親の影響力が増大していくこと、イギリスでは出生率が低下し、学齢児童生徒数が減少していくことが予想され、人口動態統計の傾向から、特別なニーズをもった児童生徒数が減少することは明らかであり、特殊学校がどのような役割を果たすのかという問題に直面することなどが述べられている(Legislation. gov. uk 1981)。

この現状を踏まえてイギリス政府は、特別な教育ニーズの概念について、障害のカテゴリー区分は、現在盲、ろう、教育遅滞、不適應などに分類され、すべての障害児は一つの障害のみを有している、と仮定している。しかし現実には、多くの児童は複数の障害を有している。そのためイギリス政府は、1つの分類では児童生徒のニーズの医学的、心理学的、教育的および社会的側面をすべて記述することはできないことを指摘しており、身体的、感覚的、知的障害、情緒障害、行動上の障害により引き起こされるニーズを包括できる、より広い概念を提言している。そこで、教育的遅滞(ESN)と分類される子どもたちと、治療教育の対象となっている子どもを包括した「学習に困難のある子どもたち」(Children with learning difficulties)といったより広い概念の必要性を述べている。

つまりイギリス政府は、障害の分類に関係なく、概念を広くとることによっ

て学習に困難のある子どもたちへの対応をするべきだと提案しており、ここで使用されている“difficulties”という用語は、障害を学習上の障害ではなく、困難として広く捉えるものである。“difficulty”を使用することによって、たしかに学習上の問題を広く捉え、障害がるか否かの診断に関係なく学習上で遅滞があればすぐに子どもに対応できるかもしれない。例えばDSM-5では、限局性学習症について「学習や学業的技能の使用に困難があり、その困難を対象とした介入が提供されているにもかかわらず(中略)、症状の少なくとも1つが存在し、少なくとも6ヶ月間持続していることで明らかになる」ことが診断の基準とされている。つまり、医師によって学習上の困難に“disorder”という診断が出るまでに少なくとも6ヶ月その困難が持続している必要があるのである。なによりも困難を抱える本人にとって、そして教育の現場で働く教員にとってこの6ヶ月という期間はあまりにも長い。“disorder”として診断が下りる前に、児童・生徒を評価し、適切な介入を行うことが教育の現場では求められるのだ。しかし、LDを“disorder”として定義するのであれば「空間認知(例えば、車の駐車)または数値(例えば、納税申告書)を処理することにおいて、我々のほとんど全てが何らかの‘特定の学習困難’を持っていると言えるだろう」とKormosらは指摘している(Kormos & Smith 2012=2018)。

また、困難という言葉を使用した場合、誰にでも学習上の困難は存在するように思われる。また、一人一人の困難に教員が都度対応していった場合、その困難は個人化され、一人一人その時の最前を尽くしたオーダーメイドの教育が行われることになる。しかし、difficulty(困難)を使用した場合、その意味するところは困難が本人じしんのなかにあるものだということなのだ。そのように考えると、社会的マイノリティとしての「新しいLLD」児・者の輪郭を描き出すには、difficultyという用語は不適當と思われる。

また、“difference”という用語は、DSMにもICDにも登場しておらず、1981年教育法にも出ていない。しかし、例えば米国のLD協会ニューヨーク(Learning Disabilities Association of New York)は、障害(disability)という言葉は、個人の認知の弱点に焦点をあて、一緒に学ぶ子どもたちから隔離するのではないかと懸念する人もいるとし、一方で学習の違い(difference)という用語は、他の学習者とは異なる学習をするという事実を強調しているという(Learning Disabilities Association of New York 2019)。この“difference”という用語を使うことにより、一人一人の学び方の差異が重視されることは、診断に関わらず、それぞれの個性を尊重し、それぞれに合った学び方の存在を認めている。しかし、このdifferenceという用語を使用した場合には、人それ

ぞれ学び方は異なり、個性や差異があるのだから、みんなちがってみんなよいという結論から、実際にどのような支援や配慮などが可能かという議論には結びつきづらいのではないだろうか。この difference という定義も、障害を学び方の違いとすることで問題を個人化しているように思われる。

“disability” という用語は、これまで上記で挙げた “difficulty” や “difference” という言葉にとって代わられることもあった。Oliver は、障害者が社会のメインストリームから孤立させられ、排除されてきたのは、個人主義イデオロギーと医療化イデオロギーによるものであることを明らかにしている (Oliver 1990=2006)。それまで障害は “impairment” で表され、医療化イデオロギーのなかで語られてきた。障害はこれまでの定義では、極端に個人に引き寄せられ、生物学的病理論に帰せられるものとされてきた。それに対し “disability” は、身体的なインペアメントをもつ人々をまったく、またはほとんど考慮せず、そのことによって彼らを社会活動の主流から排除する現在の社会組織によって生じる不利益、または活動の制約として障害者じしんによって再定義されてきた (UPIAS 1976)。Oliver によれば、“disability” という用語を使うことで、障害者の障害は、個人に内在する不利益や活動としてあるのではなく、社会的に作られているものであり、障害者とはその社会構造上の問題によって無力化された (disabled) 人々であると示すことができるのだ。

例えば「とても否定的な用語である‘障がい’は、学び方が違う人々がたどってきた発育の‘異常’を強調し、認知面における混乱を示唆することで、彼らを判断してしまっている」と Kormos らがいうように (2012=2018)、“disability” という用語にはネガティブなイメージがつきまとっている。“difficulty” や “difference” という言葉による “disability” という用語の置き換えにより、一見「障害」という言葉の持つ、ネガティブなイメージを払拭したように思われる。しかし、ここで抱かれている「障害」(disability) のネガティブなイメージとは、まさに Oliver の指摘している個人化イデオロギーと医療化イデオロギーにより作られたイメージに過ぎない。Kormos らにその意図がないとしても、“disability” をイメージのネガティブさに注目して “difficulty” に置き換えることは、正常ではなく治療を受けるべき存在として障害者をとらえるような、障害を医療的な問題として把握する視角に再び陥りかねない。さらに “There is no problem (2012=2018).” として “difference” としてのみ捉えてしまうことは、仮にそれで個人的な課題の解消につながったとしても、LLD の問題が、さらには本稿で述べるような第二言語としての英語学習の

問題が、社会構造的に生み出される不利を強いるものであるという事実、焦点を当てきれない可能性を残してしまうのではないか。Oliverによる社会モデルによる障害の捉え直しは、この個人化イデオロギーと医療化イデオロギーから脱却し、障害を社会問題として捉えるというものだった。

4-3. 社会的マイノリティとしての「新しいLLD」

それゆえ「新しいLLD」とは、第二言語としての英語学習のなかで、言語を学習する際に障害があることを示してきた。それでは、そのような場合、具体的に「新しいLLD」児・者とは、どのような人のことを指すことになるのか。これまでのLLDにおいて中心的に議論されてきたのは読み書き障害であった。これはLLDの母胎であるLDが神経発達症であって「知的能力障害群、非矯正視力または聴力、他の精神または神経疾患、心理社会的逆境、学業的指導に用いる言語の習熟度不足、または不適切な教育的指導によってうまく説明されない」という前提があるからである（American Psychiatric Association 2013）。そもそもLLDとは、LDと言語障害の領域を近づけようとする試みのなか生まれた用語であったが、その議論の多くを占めていたのは、読字も言語の問題であるとする（“Reading is language, too”）ものであり、読字には音韻意識の弱さといった、話し言葉の障害に通じる原因があるのではないかという研究が多数見られた。つまり、LLDに関する議論においてもその障害はLDと言語障害に限られ、かつ中心的に議論されていたのは読み書き障害であった。

しかし、第二言語としての英語学習において障害があるのは、決してLDとして定義されている神経発達症だけではない。言語を学習するということを、読む、聞く、話す、書くとすると、ろうや難聴といった聴覚に障害があるとされる人々や、全盲、弱視といった視覚に障害のある人々、失語症やコミュニケーション障害の人々も含まれる。

本稿は、LLD概念をLDの医学モデル的措定の軛から解放し、外国語を強いられた社会的マイノリティとして再定義する理論的可能性を指摘するものであるため、実際の具体例を詳細に記述することを目的とはしていないし、その紙幅もない。しかし、これまで言語的なマイノリティと考えられてきた多くの障害のある人・子どもには、そのような「新しいLLD」という問題構造に容易に直面する可能性が見てとれるし、実際にそのような問題はすでにいくつも発生している（成田2019）。

例えば、音の聞こえなさ・聞こえにくさがある難聴にとっての英語学習

上の問題は、ごく軽度の聴力損失でも学力に影響していること (Bess, Dodd-Murphy & Parker 1998 など)、聴力損失に気づかずに過ごした時間の長さが、その後の発達に重要な影響を及ぼしていることが明らかになるほどである (Goldberg & Richburg 2004 など)。英語学習の場合、じしんでも難聴であることに気づかないことがあり、それは本当は社会的な理解の不足や資源の付属といった環境的な問題であるはずなのに、その原因は本人の努力や能力の不足として帰責されがちであるし、じしんもそのように思い込んでいることが多い。

前述の通り、Kirk は LD という様々な障害を総称する用語を提唱した際、聴覚障害や視覚障害は除外している。その理由として Kirk は「我々是对応方法や訓練方法を知っているから」としていた。しかし、第二言語としての英語学習を考えると、Kirk のいうようにはそう簡単にはいかない。例えば中島 (2018) は、ろうや難聴などの受験生が、大学入試においてリスニング試験が重視されている中で不公平さや、合理的配慮の困難さに言及している。周りも本人も「聞こえの問題」をはっきり認知できている状況の中でさえ、このような問題が発生している現状のなかでは、「新しい LLD」としてははっきりした認知を得られていない難聴者が、より深刻な社会的不利に直面しうることは、容易に想像できるだろう。この領域にはまさに「新しい LLD」を再定義しなければならない理由が存在しているといえる。

「新しい LLD」定義の中には、もちろん従来の LLD の中核であった読み書き障害もその支柱として存在し続ける。その理由は、医学や教育の分野では異なる障害として分類されているが、先の難聴の例とまったく同質の問題に直面しうるからである。読み書き障害の子どもたちの障害認知は、学齢期以降になることが多い。学校で読み書きが始まって気づくこともあれば、成人になってから気づくこともあり、じしんが読み書き障害であることに気づくには、環境がどれだけ整っているかに依存しているといえるだろう。Wydell & Butterworth (1999) は、英語と日本語の2ヶ国語を話し、英語のみに読み書き障害が見られる症例を報告している。Wydell & Butterworth はこれについて「粒性と透明性の仮説」によって説明している。日本語のうち、音韻を表す仮名の最小綴り字の単位の大きさは、単語全体よりも細かいが文字素よりは粗く、綴り字から音韻への変換における関係は音節レベルであり、1対1の対応関係になっている。漢字は綴り字と音韻の関係は極めて不透明ではあるが、綴り字の単位は文字や単語(熟語)レベルで、仮名よりも粗い。そのため、Wydell & Butterworth の提示する「粒性と透明性の仮説」に依拠すれば、

日本語で用いられている仮名と漢字の2つの書記体系では、音韻性読み書き障害の高い出現率をもたらすことはないと考えられている。一方の英語の場合、綴り字単位の粒が音素レベルで細かいが、綴り字と音韻のマッピングは必ずしも1対1の対応関係ではなく、不透明である。つまり、日本語と英語では大きく粒性と透明性が異なっているため、音韻性読み書き障害の出現率も日本語では少なく、英語では多く見られるという違いがある。英語学習の際に初めて読み書き障害となる子どもたちもいるということだ。彼ら彼女らの障害も、難聴同様周囲から気づかれにくく、また本人も気づきにくい。障害に気づかない場合、本人がじしんの能力や努力の不足として成績の不振を受け止め、学校のドロップアウトへのリスクとなる可能性がある。読み書き障害はこのようなかたちで、「第二言語としての英語学習」という状況下においては、まさに「新しいLLD」とも呼びうるような、社会的マイノリティとしての課題に直面しうるのである。

社会的マイノリティとしての「新しいLLD」が包含しうるのは、読み書き障害や聴覚障害だけではない。例えば、全盲や弱視といった視覚障害の場合アルファベットの形を学ぶのに視覚的な情報からではなく、触覚等其他の感覚に訴えてイメージ化をする必要があったり、拡大鏡を使用して文字を大きくする必要がある。しかし、ましろらが指摘するように、視覚以外の感覚による英語学習や拡大鏡の使用が常に可能かどうかは、大きく環境に依存しており、そしてそれらは現在、英語力をつけるために十分なものであるとするには、ほど遠い状況である(ましろ2012)。この問題は、まさに現在、「第二言語としての英語学習」の潮流の中で、社会的にマイノリティ性が構築されるという、「新しいLLD」の現場そのものであると、言うことができるのではないだろうか。

障害が社会の側で作られたものであるとする社会モデルの考え方を取り入れると、「新しいLLD」は決して現在のLDに含まれる読み書き障害や、“LLD movement”がLD領域と距離を近づけようとした、言語障害を含むコミュニケーション障害だけではなく、難聴・ろうなどの聴覚障害や、全盲や弱視といった視覚障害までも含まれるのではないだろうか。社会モデルにおいては、第二言語としての英語学習を強制されているという状況下で言語を学ぶことに障害がある人々が「新しいLLD」児・者なのであり、それは既存のLLD定義とは異なる。彼らは皆共通の問題を帯びているのだ。

5. おわりに

ここまで、これまでのLDとLLDに関する研究や議論を振り返り、一方で日本における英語学習の自明視とその強制、また英語力の向上は自己責任であるとする英語道具主義に触れ、英語学習に関する社会構造上の問題点について論じてきた。言語を学ぶことに障害がある人々の存在は、これまで医学や教育学的にはLDやLLDとして定義されてきたが、第二言語として英語を学習することを強られるという状況における彼ら彼女らの存在が浮き彫りにされたことはこれまでなかった。彼らはその意味で社会的マイノリティであり、その存在への社会的理解の向上が求められる。そこでLLDを再定義したのが「新しいLLD」である。

この「新しいLLD」は、社会モデルによりLLDを捉え直したもので、それまで障害が個人化されていたものを、社会によって生み出されるものとして捉えることで、既存のLLDとは異なる意味を持つ。「新しいLLD」である人々を社会的マイノリティとして捉えることにより、彼らの存在への社会的認知・理解の促進が期待される。そもそも難聴や読み書き障害であることに本人が気づかない場合もあるため、社会的に広くその存在が認知されることは英語学習における格差の克服のための大きな前進と言える。また、その存在が社会的に認知されることで、学習時の環境や、試験の際の合理的配慮に関する議論も促進されるだろう。これまでじしんの障害に気づかず、あるいは障害は社会的に構築されているものであるという観点から障害を捉えることがなかったために、英語学習の際の困難について声を上げることができなかった人々の存在によって、合理的配慮の検討が可能になるだろう。

重要なのは、本稿で定義した「新しいLLD」は、あくまで「第二言語としての英語学習」＝「母語ではない言語が、学歴や就職などの社会生活に大きな影響を与える」という、特定の状況下においてのみ、定義されるという点である。その意味で、あらゆる場面で特性となっている＝属性としてのLD(学習障害)、ないしはLLD(言語学習障害)という、第1期から第4期まで通底してきた概念とは、やや意味合いを異にしている。しかし、もし障害が社会問題として、社会的に構築されるものであることを精確に受けとめるのであれば、障害に関する社会学的な研究は、急速に進むグローバルゼーションの中で、無条件に必須項目となりつつある英語学習という社会問題下において、自らの特性ゆえに明確な社会的不利に直面するマイノリティを、看過してはならないのではないか。この視点はある意味で、LLDやLDを、より現実の

問題に応用可能なように再定義するだけでなく、それらを個人的問題としてラベリングしてしまいがちな障害に関する私たちの視角を、あらためて問い直す試みとなるのかもしれない。

LD 概念の歴史でいえば、われわれは今、そのうち第4期にいる。しかしこれからは、英語学習に関する社会的背景をふまえた「新しい LLD」概念は、第4期において別のものとして区分された障害・症を再度、含みうるだけでなく、難聴や視覚障害など、まったく別種と考えられていたものにも、まったく同じ社会的マイノリティとしての問題構造を発見し、その概念の中に包摂しつつある。私たちの LD 概念は、第4期から、より統合的な新しい期へと視座を進める必要があるのかもしれない。少なくとも第二言語としての英語学習における「新しい LLD」は、その勇気ある一步を要求している。

注

- 1) 初めて Kirk によって「LD」という用語について言及されたのは、1962年の彼の論文においてであるが、1963年4月6日にシカゴにおいて知的障害児基金の後援により開催された大会で、Kirk が各障害を LD と総称し、それまで障害の名前によって細分化していた障害の親の会をまとめたことから、Wiederholt は1963年が「LD」という用語を提唱した年としており、この年を第3期 (= 統合期) の始まりとしている。
- 2) 以下に全米障害児教育諮問委員会の学習障害の定義を記す。「特殊な LD 児は、話しことばや書きことばを理解したり、使用したりする際の基礎的な心理過程の一つ、ないしはそれ以上の障害を示す。こうした障害は聞く、考える、話す、読む、書く、綴る、計算するといった面での障害となつてあらわれる。また、こうした障害には、これまで知覚障害、脳障害、微細脳機能不全、失語症、発達性失語症などといわれていたものが含まれている。ただし、一次性として視覚障害、聴覚障害、運動障害、知的遅滞、情緒障害あるいは環境不遇からきた学習上の問題は含まない」
- 3) ただし、DSM-5 はそれまで LD という用語で表していたものを“Specific Learning Disorders (SpLD: 限局性学習症)”で表し、そのうちの読字障害については、新たに音読は可能だがその意味を理解するのが難しい“Specific Language Impairment (SLI: 特異的言語障害)”の症状の一部を含めている (宇野 2017)。図においては、便宜上 DSM-5 と DSM-IV-TR を同じものとして記載しているが、DSM-IV-TR は“Learning Disorders (学習障害)”、DSM-5 は“Specific Learning Disorder (限局性学習症)”という用語の違いがある。また、DSM-5 は、DSM-IV-TR 以前とは異なり、下位分類がなくなっている。
- 4) 読み書き障害については、ディスレクシア等の他の用語もあるが、本稿ではその用語の意味を論じることが目的ではないため、読字障害と書字障害をあわせて読み書き障害と表記を統一した。

- 5) 図は Wiederholt や Myers らの議論を参考に再整理し、第3期以降を貝原・柴田が作成した。
- 6) ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) は、人間の生活機能と障害の分類法として、2001年5月に世界保健機関 (WHO) 総会において採択された。ICFの特徴としては、生活機能という面から障害を分類しており、環境因子等の観点を加わっていることが挙げられる。障害に関する国際的な分類としては、これまで WHO が1980年に国際疾病分類 (ICD) の補助として発表した「WHO 国際障害分類 (ICIDH)」用いられてきたが、2001年5月の総会においてその改訂版として ICF を採択した。

謝辞

本研究は、科学研究費 (国際共同研究加速: JP15KK0132)、津田塾大学私立大学ブランディング研究事業 (社会的インクルージョン基盤研究) および同 (クロスオーバー・若手リーダーシップ育成) の研究成果の一部である。ここで関連各位に深く御礼申し上げる。

参考文献

- American Psychiatric Association, 1980, *DSM-III Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Third Edition*, American Psychiatric Publishing, Arlington, VA.
- American Psychiatric Association, 1987, *DSM-III-R Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Third Edition*, American Psychiatric Publishing, Arlington, VA.
- American Psychiatric Association, 1994, *DSM-IV Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition*, American Psychiatric Publishing, Arlington, VA.
- American Psychiatric Association, 2003, *DSM-IV-TR Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition*, American Psychiatric Publishing, Arlington, VA. (= 米国精神医学会 2003 『DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル 第五版』日本精神神経学会用語監修, 医学書院)
- American Psychiatric Association, 2013, *DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition*, American Psychiatric Publishing, Arlington, VA. (= 米国精神医学会 2014 『DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル 第五版』日本精神神経学会用語監修, 医学書院)
- Bess, F., Dodd-Murphy, J. & Parker, R., 1998, “Children with minimal sensorineural hearing loss: Prevalence, educational performance, and functional status” *Ear & Hearing*, 19, 339-354.
- Brea-Spahn, M., 2016, “Bilingual Children with Language Learning Disabilities Convergence in Conceptual, Linguistic, and Cultural Circles of Knowledge” in Stone, C. A., Silliman, E. R., Ehren, B. J. & Wallach, G. P., 2016, *Handbook of Language & Literacy Development and Disorders*, The Guilford Press, New York.
- Catts, H. W. & Kahmi, A. G., 1999, “Defining reading disabilities” in H. W. Catts & Kahmi A. G. (eds.), *Language and reading disabilities*, Boston, Allyn & Bacon.
- Catts H. W., Fey M, Zhang X, et al, 2001, “Estimating risk for future reading difficulties in kindergarten

- children: A research-based model and its clinical implications” *LGSHA*, 32, 38-50.
- Collins, G. & Wolter, J. A., 2018, Facilitating postsecondary transition and promoting academic success through language/literacy-based self-determination strategies. *Speech, Language, and Hearing Services in the Schools*, 49 (2), 176-188.
- Grin, F., 2003, “Language planning and economics” *Current Issues in Language Planning*, 4.
- Goldberg, L. R. & Richburg, C. M., 2004, “Minimal hearing impairment: Major myths with more than minimal implications” *Communication Disorders Quarterly*, 25, 152-160.
- Hammill, Ds., 1972, Training visual perceptual processes. *Journal of Learning Disabilities*, 1972:5.
- 平林伸一 2019「医学領域における学習障害 — MBD から限局性学習症へ」『学習障害のある子どもを支援する』宮本信也編, 日本評論社.
- 干川隆 2000「アメリカ合衆国における学習障害の認定をめぐる問題 — 中枢神経系の機能障害の検討」熊本大学教育学部紀要 人文科学, 2000:49.
- Hinshelwood, J., 1917, *Congenital word-blindness*. Oxford, England: Lewis.
- Kahmi, A. G. & Kahmi, A. G., 1999, *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kahmi, A. G., 1995, “Clinical Forum” *Topics of Language Disorders*, 1995: 17 (2).
- Kavale, K. A. & Forness, S. R., 1995, *The Nature of Learning Disabilities: Critical elements of Diagnosis and Classification*. Yaweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Kirk, S. A., 1962, *Educating Exceptional Children*. Oxford, England: Houghton Mifflin.
- 久保田竜子 2015『グローバル化社会と言語教育 クリティカルな視点から』奥田朋世監訳, くろしお出版.
- Kormos, J. & Smith, A. M., 2012, *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, MM Textbooks, Bristol.
- Learning Disabilities Association of New York., 2019, Learning Disabilities vs. Differences. (2019年9月28日取得, <http://www.ldanys.org/index.php?s=2&b=25>).
- Legislation.gov.uk., 1981, Education Act 1981. (2019年9月2日取得, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/>)
- Lieberman, I. Y., Shank-weiler, D., Orlando, C., Harris, K. & Bell-Berti, F., 1971, “Letter confusions and reversals of sequence in the beginning reader: Implications for Orton’s theory of developmental dyslexia”. *Cortex*, 1971:7.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Camp, L., Heifetz, B., & Werfelman, J., 1977, “Steps toward literacy” A report on reading prepared for the working group on reading prepared for *working group on learning failure and unused learning potential for the President’s Commission on Mental Health*, Washington, D.C., Nov. 1.
- ましこひでのり 2012「言語権の社会的意義」ましこひでのり編著『ことば / 権力 / 差別 言語権から

みた情報弱者の解放」三元社

ましこひでのり 2018「言語教育 / 学習の知識社会学 グローバル化における「バベルの塔」と日本列島上をおおう言語イデオロギー」佐藤慎司, 村田晶子編『人類学・社会学的視点からみた過去、現在、未来のことばの教育 言語と言語教育イデオロギー』三元社

文部科学省 1986「教育改革に関する第二次答申(抄)」文部科学省(2019年9月29日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/attach/1400407.htm).

文部科学省 1996「第一次答申 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(抄)」文部科学省

文部科学省 2000「21世紀日本の構想懇談会報告」(2019年9月23日取得, <https://www.kantei.go.jp/jp/21century/houkokusyo/index1.html>).

文部科学省 2008「小学校 学習指導要領解説 外国語活動編」(2019年9月28日取得, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2009/06/16/1234931_012.pdf).

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」(2019年9月28日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afiedfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf).

文部科学省 2017「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語活動・外国語編 平成29年7月」文部科学省(2019年9月28日取得, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017_011.pdf).

Myers, P. I. & Hammill, D. D., 1976, *Methods for Learning disorders*. John Wiley and Sons.

中島武史 2018『ろう教育と「ことば」の社会言語学—手話・英語・日本語リテラシー—』生活書院
成田あゆみ 2019「読み書き困難(ディスレクシア)のための英語指導法に向けて」津田塾大学インクルーシブ教育支援室講演会, 津田塾大学, 2019年7月2日

大井学 2001「第5章 特異的言語発達障害」西村辨作編『ことばの発達と障害 2 ことばの障害入門』大修館書店

Orton, S.T., 1925, "Word-blindness" in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 581-615.

Oliver, M., 1990 *The Politics of Disablement*, Macmillan Publishers (= 2006 三島亜紀子, 山岸倫子, 山森亮, 横須賀俊司訳『障害の政治 イギリス障害学の原点』明石書店)

Owens, R. E., 1999, *Language Disorders: A functional Approach to Assessment and Intervention*. Allyn & Bacon.

Stark, J. & Wallach, G. P. 1980, "The Path to a Concept of Language Learning Disabilities" *Topics in Language Disorders*, 1980:1.

鈴木昌樹 1979『微細脳機能障害—学習障害児の医学』川島書店

寺沢拓敬 2012「「全員が英語を学ぶ」という自明性の起源—《国民教育》としての英語科の成立過程—」教育社会学研究 91

徳永みな子, 玉村公二彦 1991「学習障害の概念と教育的措置過程—歴史的概観とアメリカコロラド州のケースを中心—」奈良教育大学教育研究所紀要 1991:27.

- 上野一彦 2019「学習障害とは — 学習障害の歴史」『学習障害のある子どもを支援する』宮本信也編，日本評論社
- 宇野彰 2017「限局性学習障害（症）のアセスメント」『児童青年精神医学とその近接領域』58（3）；351-8.
- UPIAS, 1976, “Fundamental Principles of Disability” London: Union of the Physically Impaired Against Segregation.
- Wallach, G. P., 2004, “Over the Brink of the Millennium: Have We Said All We Can Say About Language-Based Learning Disabilities?” *Communication Disorders Quarterly*, 2004: 25（2）.
- WHO, 2013, International Statistical Classification of Disease and Related Health Problems（ICD-10）, 10th Version for 2007.（=世界保健機関編 2008『ICD-10 精神および行動の障害 — 臨床記述と診断ガイドライン—（新訂版）』医学書院）
- WHO, 2018, International Statistical Classification of Disease and Related Health Problems（ICD-11）, 11th Version for 2018.
- Wiederholt, J. L., 1974, “Historical Perspectives on the Education of the Learning Disabled,” in L. Mann and D. Sabatino（eds.）, *The Second Review of Special Education*, Philadelphia: J. Spec. Educ. Press.
- Wydell, T. N., Butterworth, B. L., 1999, “A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia” *Cognition*, 70, 273-305.