

日本語教育とディスレクシアの学習者のための

連携的支援システム

守時なぎさ (リュブリャーナ大学)

Japanese Language Education and Cooperative Support System
for Dyslexic Learners in Central and East Europe

Nagisa MORITOKI (University of Ljubljana)

キーワード： ディスレクシア、日本語学習、学習支援、学習者主体

Keywords : dyslexia, Japanese language learning, learning support,
learner-centered education

SUMMARY

Within the last few decades, many neuroanatomical laboratories and linguistic researches have found that dyslexia is a disorder within the language system, however applying teaching methods to Japanese language education have not been discussed and advocated enough. The aim of this paper is to show the necessary arrangements and the importance of the cooperative support system for dyslexic learners in Europe by analyzing the present situation of Japanese language education.

1. はじめに

本稿¹は、スロヴェニア共和国の高等教育機関における日本語教育の現状とヨーロッパの日本語教育に関する統計資料から、発達性ディスレクシア（以下「ディスレクシア」と表記）の日本語学習者を取り巻く環境を分析し考察するものである。また、中東欧のディスレクシアの日本語学習者の支援に、連携的支援の必要性と可能性を訴え、それと同時に日本語の言語処理についての脳神経学的な解明の必要性を論ずる。

スロヴェニア共和国では、1980年代に始まった日本語語学コースを継承して、1995年からリュブリャーナ大学文学部非ヨーロッパ研究学科（現アジア研究学科）で日本研究・日本研究が始まった。現在のところ、リュブリャーナ大学はスロヴェニアにおいて日本研究を行う唯一の高等教育機関である²。ディスレクシアに関しては、リュブリャーナ大学の日本研究創立当初から現在まで支援の要請があった学生は10名にも満たない。しかし、これらのわずかな学習者が、スロヴェニア・中東欧における日本語教育の全体像やディスレクシアの学習者を取り巻く現状、また国別の特徴などを

見る視点を与えてくれる。

本稿では、まずスロヴェニアの現状を元に、特に国際交流基金の日本語教育に関する調査を分析しながらヨーロッパの日本語教育を概観し、教育機関別、国別の特徴を指摘する。さらにそれらの特徴から、ディスレクシアの学習者を取り巻く中東欧の状況を考察する。その上で、日本語教育に関係する教師やスタッフがディスレクシアの学習者にできる支援を「連携」の重要性について議論し、より合理的な学習支援のために外国語としての日本語処理に関する脳神経学的分析の必要性を訴える。このようなディスレクシアの学習者に対する学習支援は、サラマンカ声明（UNESCO, 1994）で提唱されたインクルーシブ教育を実施するだけでなく、学習者の自律学習を支援したり、言語教育を学習者の視点で広く捉え直したりするなど、日本語教育全体における指導法の見直しに繋がると考える。

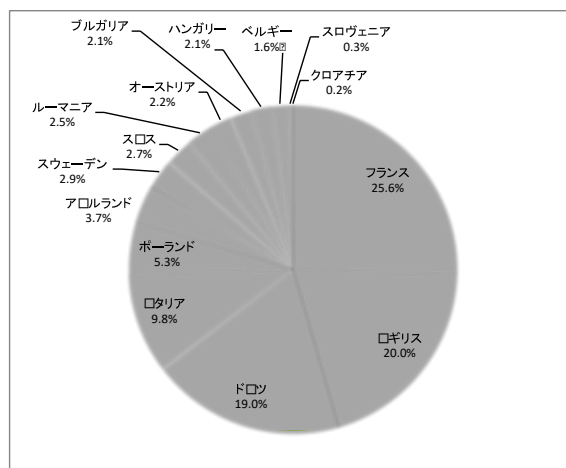
2. スロヴェニアから見た中東欧の日本語教育

本節では、国際交流基金による2015年のデータ³（以下「JF調査2015」と記す）を参照しながら、ヨーロッパの日本語教育をデータで概観する。JF調査2015を概観する第一の目的は、ヨーロッパの日本語教育の特徴や国別の傾向を明らかにすることである。なお、ヨーロッパにはポルトガルからロシアまで多くの国があるが、ここではそのなかでも筆者を含む研究者グループが2015年に行ったディスレクシアに関するオンライン調査（詳細は池田ら, 2016; Moritoki, 2016 など）に回答した国を取り上げて分析する。さらにオンライン調査における回答者の傾向を、JF調査2015から得られるヨーロッパにおける日本語教育の特徴との関係から分析することを第二の目的とする。

2.1 国別の学習者分布

まずは国別の学習者分布を見てみよう。JF調査2015による日本語学習者の割合を国別に示すと、下のグラフのようになる。

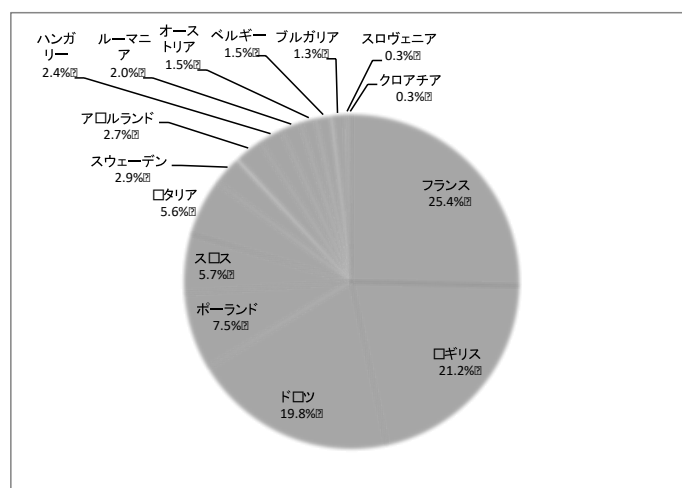
グラフ1 JF調査2015による国別の日本語学習者の割合



JF 調査 2015 によるとフランス、イギリス、ドイツが上位 3 位を占め、他の国々を大きく引き離している。中東欧ではポーランドの学習者が多く、ルーマニア・ブルガリア・ハンガリーがそれに続く。中東欧諸国の学習者数が少ない背景には、日本語学習が一般的ではないという理由もあるかもしれないが、母体となる人口の差もあるだろう。フランス (6400 万人)、イギリス (6500 万人)、ドイツ (8200 万人) に比べて、クロアチアの人口は 400 万人、スロヴェニアは 200 万人である。

これに加えて JF 調査 2015 による日本語教師の割合を国別に示すと、下のグラフのようになる。

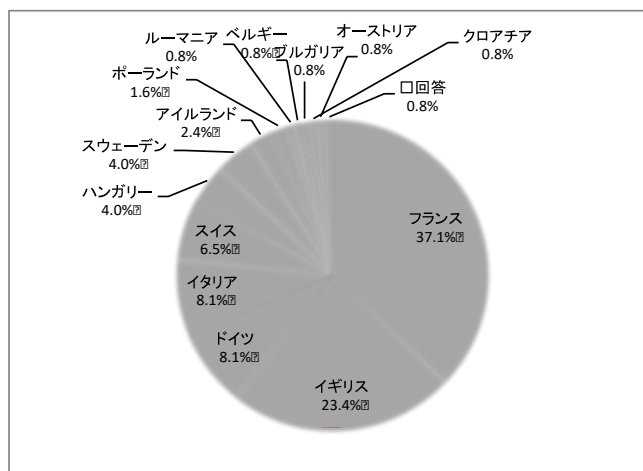
グラフ 2 JF 調査 2015 による国別の日本語教師の割合



グラフ 2 の教師数をグラフ 1 の学習者数と比べてみると、ポーランドとスイスでは学習者の割合に対する教師数が多いのに対し、イタリアでは少ない。

一方、2015 年に行ったオンライン調査では、回答者の国別分布は以下の通りであった。

グラフ 3 2015 年オンライン調査における国別の回答者の割合 (n=124)

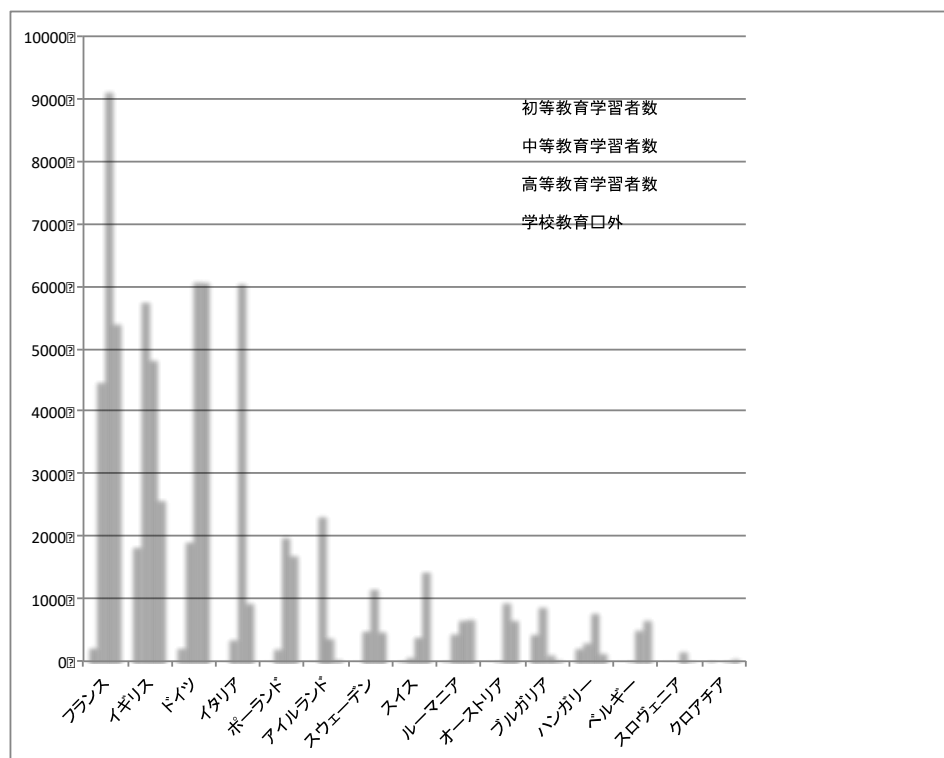


回答者の国別順位は、フランス、イギリス、ドイツの上位3国はJF調査2015と同じであるが、フランスではオンライン調査への回答者が多く、ドイツでは少ない。またポーランドはJF調査2015では教師の割合は7.5%であったが、オンライン調査では1.6%と少ない。これに対してイタリアの回答者率は、JF調査2015の教師数の割合に比べて高かった。オンライン調査を行ったのは2015年夏であったことから、欧州の夏期休業が回答率に影響したという可能性に加えて、そもそもディスレクシアに関する日常的関心の有無や高低が回答率に影響した可能性もある。この点について論じる前に、もう1つの観点、学習機関別の学習者分布から国別の日本語教育の特徴を明らかにしよう。

2.2 学習機関別の学習者分布

JF調査では、教師数は総数が示されるが、学習者数は初等教育機関、中等教育機関、高等教育機関および学校教育以外の別に示される。「学校教育以外」というのは、民間の語学学校や、公的機関が運営する生涯教育機関などを指す。これを元に国ごとの学習者数を学習機関別に示すと下のグラフのようになる。

グラフ4 JF調査2015による学習機関別に見た国別の日本語学習者数



ここでもヨーロッパの国々のうち、オンライン調査に回答した国々だけが選び出されているが、このグラフを見ると、一般的に高等教育機関の割合が高い国が多いことが見て取れる。フランスでは高等教育機関以外に中等教育と学校教育以外の学習者数も多く、イギリスやアイルランド、ルーマニアやブルガリアでは中等教育の学習者数が多い。またドイツ・ポーランド・スイスなどは学校教育以外の学習者数が多い。この統計に関する詳しい分析は本稿の主旨から外れるためこれ以上の論考を避けるが、ドイツやポーランドのような国では学校教育機関の学習者数が多く、教師数も多いにも関わらず、オンライン調査への回答者が少なかった点は興味深い。これらの国では、ディスレクシアに関するアンケート調査への関心が低かったり、そもそもアンケート調査の知らせが行き渡っていない可能性が考えられる。

2.3 ディスレクシア学習者の分布

以上、2015年のオンライン調査に回答した国の日本語教育の状況を JF 調査結果より概観したが、この状況を踏まえてディスレクシア学習者を取り巻く日本語教育の環境について分析する。

ディスレクシアの有症率については、フランス語や英語など文字と音の対応が複雑な言語において高く、スラブ諸語（ポーランド語、ブルガリア語、スロヴェニア語など）やロマンス語系の中でもイタリア語やルーマニア語など対応が規則的な言語においては比較的低いと言われている（Borgwaldt et al., 2005; OECD, 2007 など）。オンライン調査で回答率が高かったフランスやイギリスは、ディスレクシアの有症率が元来高い環境であり、ディスレクシアに関する一般的関心も高かったことが推測される。

その一方でポーランドやチェコでは、高等教育機関に従事する日本語教育関係者が

らは自分が所属している教育機関にはディスレクシアの学習者はほとんどいないという声が聞かれる。それと同時に、JF 調査による「学校教育以外」に該当する語学学校の日本語教育関係者からは、学習者の約1割はディスレクシアのような傾向を持った学習者がいるという声を聞く。さらに、従事する教育機関の別を問わず一般的に教育関係者は、ディスレクシアの人は大学で日本語を専攻しないのではないかと言う。

スロヴェニアの教育関係者からも、ディスレクシアの生徒は、中等教育では普通高校よりも職業訓練校や専門学校を選んで進学する傾向にあるという話を聞く。スロヴェニアでもディスレクシアを初め、学習障害を持つ児童・生徒に対する支援は国の教育システムの一環として行われている（池田・守時, 2012）が、現状の教育制度ではディスレクシアの生徒が普通科高校や特に人文系か医学系の大学に進学するケースはそれほど一般的ではないようだ。あるいはディスレクシアの生徒の関心が他の分野に向けられる傾向にあるとも言える。スロヴェニアを初めとする中東欧の高等教育機関では、日本語教育が日本研究の一環として行われているところが多々あり、主専攻もしくは同時専攻のコースとして設置されている。したがって、ディスレクシアの生徒が高等教育機関に進学する際、母語とは異なった文字体系を持つ日本語を専攻しようとする者は少ないのではないかというのが、教育関係者の推論である。その一方で、語学学校のような教育機関であれば、日本語に興味を持つ人がもっと気軽に日本語を学習できる。このような理由から、中東欧の大学にはディスレクシアの学生が少なく、語学学校が選ばれているのではないだろうか。このような事情を考慮すると、ディスレクシアに関する調査については、今後、中東欧ではポーランド（学校教育以外の学習者が多い）、ルーマニア（中等教育機関や学校教育以外の学習者が多い）、ブルガリア（初等・中等教育機関の学習者が多い）やチェコ（アンケート調査に回答なし）などの国々で、ディスレクシアの学習者を巡る状況を改めて調査・分析していく必要がある。

3. ディスレクシアの学習者支援のための連携の必要性

第2節では、JF 調査 2015 を分析しながらヨーロッパにおける日本語教育の現状を概観した。さらに 2015 年オンライン調査への回答に関する背景と、ヨーロッパのディスレクシアの学習者を巡る日本語教育事情を推測した。これを元に本節では、ディスレクシアの学習者支援のために重要な点を3つ論じる。特ににおける中東欧の語学学校などのように、学習支援センターのない教育機関で日本語教師および日本語教育関係者が可能な支援について考察していきたい。

3.1 他言語教育や支援教育との連携

2015 年のオンライン調査ではディスレクシアについて学んだことがあると答えた回答者は、全 124 名中 37 名（約 30%）であり、そのうちの半数がセミナーや教員研修で学んだと回答し、もう半数はインターネットや書籍などを用いて独学したと答えた（Moritoki, 2016）。ディスレクシアの学習支援のためにまず急務の課題は、日本語教師を対象にしたディスレクシア啓発活動である。また、ディスレクシアという学習

障害について正しい理解を広めること、そのような学習者が日本語学習に優れないのは怠惰なためではなく、適切な指導法で支援を受ければ、学習を続けていける可能性があることなどの認知を深めることである。

外国語としての日本語教育における手引き書や具体的な教材・教具の開発も必要である。池田（2016）による『日本語教師を目指す人、日本語教育現場で働く人のためのディスレクシアハンドブック』は、外国語としての日本語教育においてはじめて出版されたディスレクシアのハンドブックで、日常的な学習支援や試験時などの評価に活用できる。ディスレクシアの症状は、学習者個人によって多様であると言われている（Pawlak, 2012）が、基本的な対処法はどの言語学習にも共通する方法が提唱されている。英語やフランス語などの言語圏における学習支援や、外国語としての英語教育の分野では、ディスレクシアの学習者を支援する教材・教具が多く紹介されており、特に外国語としての英語教育で実践されているディスレクシア学習者の指導法は、学習人口が多く、多くの国で英語は初等教育から教えられているなどの事情から、多くの例が報告されている。海外にいる日本語教師も、このような外国語教育の教材・教具から日本語教育への応用を工夫することができよう。

その一例を挙げよう。下に挙げたのは外国語としての英語教育の一例で、動詞の意味と活用を学ぶ練習カードである。

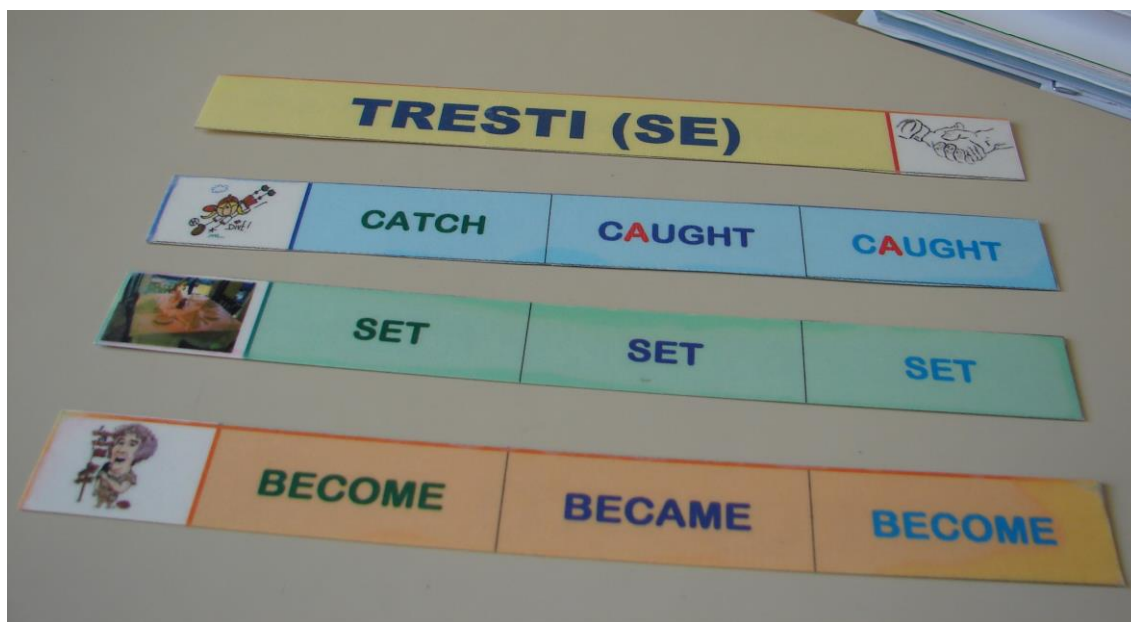


図1 不規則変化の動詞の意味と活用を学ぶ練習カード

この練習カードの特徴は、まず視覚的情報を有効利用していることである。下3枚の各カードは、パステルカラーというディスレクシアの学習者に負担のない色のカードが用いられ、文字は辞書形が緑色、過去形が濃い青色、過去分詞系が薄い青色で着色されている。動詞の形によって色を変えることによって、動詞の形態を色で注目させる効果がある。ディスレクシアの学習者の支援に色彩を用いることが効果的であるこ

とは、Magajna et al. (2008) などで報告されており、彩色シートなどの教具も一般的であるが、このように語彙練習の自作教材においても使用が可能である。また、上から2番目の「CATCH」という動詞においては、辞書形から変化し、かつ音と文字の読みが一致しない部分「A」が赤色で着色されている。注目する文字や箇所に着色をすることによって、記憶を促す学習法である。

文字情報の代わりに絵や写真の使用も推奨される。一番上のカードに書かれているスロヴェニア語の「TRESTI(SE)」は、英語の「SHAKE(揺らす)」という動詞の意味である。下3枚のカードの一番左側の欄には、動詞の意味が絵や写真で載せられている。つまりこのカードでは、動詞の意味が文字情報と絵情報の二つの方法で確認できるように作られている。さらに学習障害を持つ年少者は多動的な者が多く、カードなどは何度も反転したがるという性向を活かして、カードの両面に情報が提示されている。多動的という性向が、結果的に重層的な意味確認と繰り返し学習につながることになる。

以上は初等教育機関における外国語としての英語学習の例であるが、言語は異なっても背景色や注目させる箇所を彩色したり、絵や写真などの非文字情報を取り入れたりすること、他動性といった性向を上手に利用することなどの基本原理は、日本語教育に十分応用可能である。

ディスレクシアの日本語学習者の支援には、外国語としての言語学習からだけでなく、日本語を母語とする年少者への支援活動も利用することができる。下に挙げたのは、東京書籍「こくご1上」に掲載されている特殊音の学習支援活動である。

小さい「つ」は書かないから、小さいで書すよ。手をたたくずに「ね」の形で書るんだね。

のぼす書は、たいたい手をそのままにおろすんだよ。のびてる感じがよくわかるね。

ねじれる書は、二つの音が一つになっているから、てのひらを合わせてねじるようにもてるんだよ。マークも丸が二つ重なっているよ。

■見えない音を「見える」形にする 特殊音節の指導を考える際に重要なのは「音」の役割です。文字と音とが対応していない特殊音節、その対応関係、音のメカニズムを子どもに伝える必要性が出てきます。見えない音、すぐに消えてしまう音をいかに子どもたちにわかりやすく伝えるか、そこで考えたのが「音の特徴を目に見える形で表した視覚化（音の特徴を表したマーク）や動作化（音の特徴を表した動作）」です。これにより、まず、音の違いや特徴をしっかりと認識し、その上で表記につなげていくことが可能になりました。

■自ら学べる術を伝える 視覚化や動作化を通じて、楽しみながら学習している子どもの様子も多くみられます。さらには、わからない時でも、「手をたたいて確認する術」を得たことが、子どもたちにとって大きかったと思います。つまづいた時に、どこに戻って、どう解決したらよいかを子どもに伝えることは重要です。「前に習ったでしょう。」「何回も書いて覚えましょう。」といった声かけは支援とは言えません。

■MIMの効果 このような指導法を通常の学級で取り入れた結果、学習面で苦戦しがちな子どもたちにはもちろんのこと、異なる学力層の子どもたちにも効果がみられました。MIMを取り入れた児童群と平常授業を行った児童群を、特殊音節の表記に関する聴き取りテストや読解力検査（読字力、語彙力、文法力、読解力）を行って比較したところ、すべての項目においてMIMを取り入れた児童群が上回っていたのです。LDの子どもたちの学習を通して見えてきた「つまづきやすい課題」と「それを克服する指導法」が、他の子どもたちにとっての学びやすさにつながるということがわかってきたのです。


MIMについてもっと詳しくお知りになりたいときは
 ○多感覚指導モデルMIM「読みのアセスメント・指導パッケージ」(書籍+教材) 学研教育みらい
 ○通常の学級における多感覚指導モデル(MIM)の効果—小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—(研究論文)
<http://ciniie.jp/naid/110007028200> (国立情報学研究所論文ナビゲータ CINIi)

図2 特殊音の学習支援活動（東京書籍）⁴

ディスレクシアの学習者への支援では、多感覚を利用した活動が有効だと言われている（Bruer, 1997; Pawlak, 2012 など）が、この活動はそのうち筋感覚を利用しながら音と文字の関係を理解し、体得することを目的とする。一文字一拍の場合は「おばさん」「ねこ」のように拍ごとに手をたたくが、長音では手を下方に降ろしたり、促音では両手を軽く握ったりする。この活動は初級の日本語学習にすぐ応用できそうな学習支援法である。

3.3 で論じるように、外国語としての日本語教育の分野におけるディスレクシアの学習者の特性が明らかになるまでは、年少者の日本語学習の支援活動も応用できるだろう。インターネットの普及している現在では、海外在住の一日本語教師でも入手可能・閲覧可能な支援ツールを多く探すことができる。そのうちの1つ、「発達障がい児のためのサポートツール・データベース教材教具 DB⁵」では、日本語を母語とし、LD、ADHD、高機能自閉症などの発達障害を持つ年少者向けの教材・教具を紹介している。これらの教材・教具は必ずしも海外で直接入手可能なものばかりではないが、データベースでは使用例、使用した子どもの状況などの実証データが教材の写真入りで 900 件以上がまとめられている。ディスレクシアの日本語学習を支援するための教材・教具を教師が一人で作成するには限界があるが、このような実例を有効に利用し、応用しながらそれぞれの学習者に合った活動や支援法を考えていくとよい。

最後に、ディスレクシアの学習支援が可能な教員を養成するという観点から Nijakowska et al. (2016) の手引き書を紹介する。この指導手引き書は、外国語としての英語教育におけるディスレクシアの学習支援のための教員養成手引き書で、ヨーロッパの研究プロジェクトの成果として出版され、インターネットでも入手可能である。内容は、教員を養成する教師の部と教員養成コースを受講する研修生の部に分かれており、ディスレクシアの基本的理解、英語学習支援法、評価法を考案するための幅広い活動が掲載されている。

Unit 2: Specific Learning Difficulties Associated with Dyslexia 

Task 1 **Experiential learning task**

The aim of this activity is for the trainees to experience how it feels to have to perform a task when they are disadvantaged physically by using their weaker writing hand, and challenged cognitively by having to make changes to the text as they copy. It is interesting to notice the different strategies people employ when under pressure.

Duration of the task:
20 minutes

Preparation:

- for Step 1: A5 paper (1 piece per learner – in a range of different colours if possible),
- text for the trainees to copy – either to project on the board or otherwise show to the class (Unit 2 Appendix 1).

Classroom management:

In this task trainees work individually in Step 1, and then in Step 2 compare their experiences in small groups of 3 or 4. Each group should appoint a speaker to provide feedback to the rest of the class.

Task description:

STEP 1 As you start passing round the A5 paper, give the trainees these instructions:


*“Take some paper as it comes round.
If it is blue, turn it round so it is landscape.
Otherwise, turn it so it is portrait.
Pick up your pen or pencil as the hand that you don’t normally write with.
If you are writing with a black pen stand up.
If you are using a pencil, push your sleeves up.
Now I’m going to show you a short text, and I will give you 3 minutes to copy it down.
BUT whenever you want to write an ‘s’ please write a cross instead, like a plus sign.
Instead of ‘s’ please write a question mark and instead of ‘i’ please write an equal sign.
Now work carefully and copy down the text making the changes exactly as I have described.”*

Alternatively, start showing PowerPoint (Unit 2 Appendix 2) associated with this task.

Remind the trainees that they are writing with their weaker hand and show the text to be copied (Unit 2 Appendix 1) which is reproduced below. Encourage the learners to start copying, reminding them to make the changes to the letters as mentioned before.

UNIT 2

Dys TEFL 2
Trainee's Booklet 23

Unit 2: Specific learning difficulties associated with dyslexia 

UNIT 2 Specific learning difficulties associated with dyslexia

UNIT 2

Trainee's version

Introduction:

In this unit you will learn about some of the other specific learning difficulties (SpLDs) that very often co-occur with dyslexia, and explore how they affect language learning. The main focus is on dyspraxia, attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) and Asperger's Syndrome, as these have the most impact on language learning. Some of the materials also make reference to other SpLDs, such as dyscalculia.

Aims of the unit:

- to offer you an overview of the characteristics of the most commonly co-occurring SpLDs
- to provide an insight into how SpLDs might affect language learning

Tasks you will do:

- take part in an experiential activity to explore how it might feel to have a SpLD
- read about the nature of the co-occurring SpLDs and the impact they have on language learning
- produce a visual representation of the overlaps and differences between these SpLDs
- consider how best to accommodate these SpLDs in the language learning classroom
- reflect on previous experiences of working with learners who may have had SpLDs

Learning outcomes:

- you will be able to show your understanding of the main characteristics of specific learning difficulties (SpLDs), such as dyspraxia, ADHD, and Asperger's Syndrome, associated with dyslexia by producing a visual representation of the overlaps and differences among the SpLDs
- you will be able to understand how SpLDs associated with dyslexia affect language learning
- you will be able to select appropriate accommodations for different areas of language learning, such as speaking and listening, reading and writing, vocabulary and grammar
- you will be able to reflect on your past personal experiences with SpLDs students using newly acquired knowledge

Dys TEFL 2
Trainee's Booklet 33

図3 DysTEFL2の教師用のページ(左)と研修生用のページ(右)

2015年のオンライン調査の結果からも、日本語教師には教員研修などでディスレクシアに関する正しい知識を伝える必要があることを述べた。(池田ら, 2016)。まずは、日本語教育界全体が組織的にディスレクシアについての認知を広めることが第一である⁶。そして認知を広めた後は、上記のような手引き書に参照して正しい理解をしているかどうかを確認したり、教材・教具のデータベースなどで個々の学習者に合う支援法をいつでも探したりできるように、オンラインのプラットフォームを整備することが必要だ。2015年のオンライン調査でも、現場の日本語教師が一番必要としているのは実際の支援法であった(池田ら, 2016)からである。

3.2 教育機関内外の連携

次にディスレクシアの学習支援のために必要な体制について論ずる。

日本語の学習者が年少者ではなく青少年や成人の場合、ディスレクシアの兆候が既に日本語学習以前に現れている傾向が少なくない。池田・守時(2013)、大島(2013)、西澤(2016)などで報告されているように、ヨーロッパでは学習障害を持つ児童・生徒を対象とした支援体制が初等教育から公的に整備されている学校教育機関が多い。このような教育機関では、児童・生徒が進学したら、これまでに行ってきた支援を元に、新しい教育機関でも同様の支援を要請可能な教育システムが整っている。ディスレクシアの症状には個人差があり、年齢によっても変化することから、個人のその時の症状に応じた適切な学習支援が必要である。支援センターが効率的に機能している教育機関であれば、支援センターが中心となって学習支援の内容を決めることができる。一方、支援センターが併設されていない機関やこのような教育システムの対象外である教育機関では、日本語学習者が支援を要請することもあるし、日本語教師が支援の必要性を感じて学習支援を提案することもある。その場合は日本語教師と学習者が直接協議しながら支援法を探っていくことになる。ディスレクシアの学習者の中には、ディスレクシアであることを公言したがる者もいるため、学習者には秘密厳守や学習者尊重の心理的配慮が必要である。

さてディスレクシアの学習者の学習支援には、上記のような日本語教師と日本語学習者、そして支援センターを中心とする支援ネットワークの他に、学習機関内における教員同士の連携も必要である。特に学習者を指導する教員が一人ではない学校教育機関の場合、他の教員も同調してディスレクシアの学習者を支援したり評価したりする体制が欠かせない。そのために教員は、担当の分野を問わずディスレクシアに関する基本的知識をあらかじめ持つておくことが望ましいが、少なくとも学習機関に一人は他の教員にも症状や支援法を正しく教示できるような学習支援に理解の深い教員が

いることが望まれる。

なお日本語教育や日本研究に従事する教員は、学習障害に関する専門家ではない。したがって、当該の学習者がディスレクシアかどうかを判定する資格はない。日本語教師に必要なのは、学習者が学習時に直面する問題の所在を発見し、その症状を見極め、適切な指導をすることである。教師がディスレクシアについての知見を深めるのは、ディスレクシアの学習者に適切な指導を行うためであって、その学習者がディスレクシアであるかを判定するためではないことを肝に銘じておきたい。

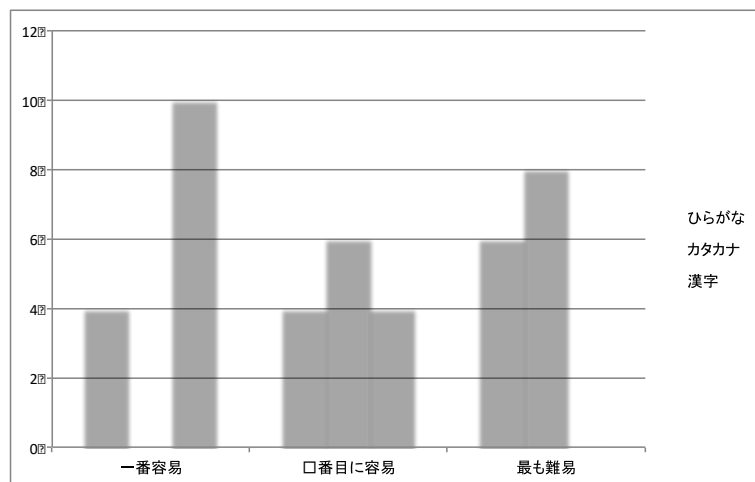
3.3 日本語の特異性の解明

以上、日本語教育で個人としてできること、教育機関で必要な連携について述べてきたが、本節ではそのような支援の基盤となる、ディスレクシアの学習者が外国語として日本語を学習する際の特異性解明の必要性について議論したい。

日本語は、言語的には文字と音の対応度が高く、ディスレクシアの有症率は約 5.6% (宇野, 2004) であるが、文字別には、平仮名 2%、カタカナ 5%、漢字 7~9% と言われている (石井, 2004)。日本語母語話者を対象とした研究によると、漢字を理解する際、音処理と意味処理は左半球機能が、形態処理は右半球機能が優位であるという報告 (関口・阿部, 1992) や、仮名文字は左半球が優勢であり、漢字は右半球が優勢であるという報告 (岩田, 1996、篠塚・窪田, 2012) があり、平仮名・カタカナと漢字では処理経路が異なっているという報告がある。文字の処理経路の違いが解明されれば、それに合わせた学習法や指導法も考案することができるが、外国語としての日本語学習において、日本語母語話者の場合と文字の処理経路の相違に関して、さらなる脳科学的研究の成果が待たれる。

さて、リュブリャーナ大学では、篠塚・窪田 (2012) を元にして平仮名・カタカナ・漢字の意味理解の早さを測定するパイロット調査を行った⁷⁾。篠塚・窪田 (2012) によると、日本語母語話者である大学生は、漢字、平仮名、カタカナの順に意味理解にかかる時間が長くなる、すなわち漢字を見て意味を理解するのは平仮名やカタカナを見て意味を理解するよりも容易であるという結果であった。リュブリャーナ大学で 14 名の学習者を対象に行った調査では、同一語句を平仮名で提示した場合の正解率は、平仮名 94%、カタカナ 92%、漢字は 99% で、漢字の正解率が最も高かった。ところがどの文字で提示された場合が一番意味の理解が容易であったかという質問に対しては、下のような回答結果になった。

グラフ 5 パイロット調査における文字の難易度



この回答によると、一番容易な文字は漢字だと答えた学生は10名(71%)と最も多く、篠塚・窪田(2012)の調査結果と同様の傾向が見られた。しかし少なからぬ学生が、漢字よりもひらがなの方が容易だと答えている(4名、29%)。すなわち、日本語母語話者は「表見文字である漢字の場合音声符号化せず、意味理解に到達しているからゆえ、音声符号化分の時間が短縮され、意味理解が容易であると考えられる」(篠塚・窪田, 2012, p. 89)であるのに対し、日本語学習者は、それと同じような傾向を持つ者とはそうではない者がいるということである。さらには平仮名に関しては理解度が分かれ、最も困難だったと答えた学生が6名(43%)いた。なお、漢字よりも平仮名での意味理解のほうが容易だったと答えた学生4名のうち3名は、字形の把握が日常的に困難で、提出物やノートなどで文字の書き方指導を日常的に行っている。この学生は学習支援を要請している者たちではないが、この文字理解と文字産出の関連性も興味深い。

ディスレクシアに関する脳科学の分野においては、日本語における文字と意味理解の処理過程についてさらなる成果を期待するとともに、外国語としての日本語理解において処理過程に特徴があれば、その特徴の解明を望む。日本語教育は、こういった日本語教育以外の領域からの研究成果によって、より合理的でバリエーションに富んだクラス活動や個人の学習支援を行うことができると考えるものである。

4. 結論

以上、ディスレクシアの学習支援について、特にヨーロッパ、なかでも中東欧における日本語教育を念頭に現状を分析し、議論を行った。ディスレクシアの学習支援とは言っても、ディスレクシアの症状が個人的に異なることに加えて、それぞれの教育機関の事情に合わせた学習支援が必要であるが、何よりも「日本語教師の支援」が必要とされている。

少なくとも現段階で実現可能なことは、教員研修などを通じて日本語教育関係者へディスレクシアの正しい知識を伝え、具体的な支援法を考えていくことである。そのためには他言語教育や学習支援教育からのディスレクシア学習支援の蓄積を十分に踏まえ、それらの分野と連携して効果的な日本語教育支援法を考えていく必要がある。

さらに、初級学習者だけでなく中上級学習者のためにも学習支援法を考案していく必要がある。そのためにはディスレクシアの学習者が文章を読んだり書いたりする時の特徴や処理過程の解明を望む。

ディスレクシアの学習支援については、IT（コンピュータやタブレット、携帯電話など）や自動文字入力・変換システムを利用した学習支援、さらにはより専門的な Brain Gym⁸ やビジョン・トレーニングなど多くの支援法の効果が報告されている。しかし一つの支援法が全てのディスレクシアの学習者に効果的なわけではない。ディスレクシアの学習者一人一人に合った学習支援について考えていくことは、学習者を主体とした教育の在り方を考える継起になる。「ディスレクシアの学習者への学習支援」というインクルーシブ教育の一つの実践は、学習者主体の学習を支援し、ひいては学習者の自律学習を促すことにもなるだろう。日本語教育に携わる者は、たとえクラスにディスレクシアの学習者がいなくても、学習者一人一人の視点から教育を学習支援として考え直すことが、自律学習の時代において教師に求められている改革なのではないだろうか。

謝辞

この論文をまとめるにあたり、リュブリャーナ大学教育学部 Karmen Pižorn 教授、イワン・ツァンカル小学校 Barbara Jan 教諭、スロヴェン・グラデツ高校 Stane Berzelak 校長および Pika Uršič 教諭、大阪府茨木市立春日小学校松元利男校長および特別支援学級の先生方、岡山学芸館高等学校森健太郎校長および関係者の方々をはじめ、ディスレクシアの学習者や児童・生徒、またディスレクシアの学習支援に関わる多くの方々に多大なご教示をいただいた。ここに心から感謝の意を表したい。なお、この研究は JSPS 科研費 JP15K02657（研究代表者：池田伸子）の助成によるものである。

注

- 1 本論文は、異文化コミュニケーション学部主催公開シンポジウム「ディスレクシア 日本語学習者に対する日本語教育支援と対応可能な日本語教員養成—さらなる多様性への挑戦—」（2016年9月24日立教大学）において発表したものに加筆修正を施したものである。
- 2 スロヴェニアではこの他に、3校の中等教育機関と1校の公立語学学校で日本語コースが開設されている。
- 3 <http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/index.html> 2016年12月20日検索。
- 4 図は https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/shou/about/files/web_s_kokugo_ud1.pdf（2016年12月1日検索）による。
- 5 インターネットの URL は、<http://www.jpald.net/research/index.html>（2016年12月1日検索）である。
- 6 フランス日本語教師会では、2016年12月17日、大島弘子氏（パリ第7大学）による「ディスレクシア学習者に対して日本語教師としてできる支援」が行われた。詳しくは、<http://aejf.asso.fr/archives/349?lang=ja>（2016年12月20日検索）。
- 7 リュブリャーナ大学でのパイロット調査は、日本語を母語としない日本研究専攻の

大学生 14 名（学部 3 年生 12 名、修士課程 1 年生 2 名）を対象に行った。調査では篠塚・窪田（2012）に倣い、刺激語を漢字・ひらがな・カタカナ表記で提示し、スロヴェニア語で刺激語の意味を選んで回答用紙に記入させた。大学生は B2 から C1 の日本語能力を持ち、刺激語は全て教科書で既習済みの四字熟語の漢字・平仮名・カタカナ表記とした。刺激語は、モニターで提示した篠塚・窪田（2012）とは異なり、教室のスクリーンに 3 秒間映し出し、学習者にはその後 5 秒間の回答時間が与えられた。回答の正解率は、半数の 7 名が全問正解、残りの 7 名の学生も 8 割以上の正解率であった。

8 Brain Gym については、<http://www.braingym.org> を参照されたい。

参考文献

- Borgwaldt, S. R., Hellwig, F. M., & de Groot, A. M. B. (2005). Onset entropy matters – Letter- to-phoneme mappings in seven languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18, 211–229.
- Bruer, J. T. (1997). Education and the Brain: A Bridge Too Far. *Educational Researcher*, Vol. 26, No. 8, 4-16.
- Magajna, L., Kavkler, M., Ortar-Križaj, M. (2003). Adults with Self-Reported Learning Disabilities: Findings from the International Adult Literacy Survey on the Incidence and Correlates of Learning Disabilities in Slovenia. *Dislexia*, 9(4), 229-251.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinović Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Globič, K., (2008). *Učne težave v osnovni šoli – koncept dela (Learning difficulties in primary school – the concept of work)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Retrieved December 1, 2016, from http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf
- Moritoki, N. (2015). Japanese Language Education and Dyslexia: on the Necessity of the Dyslexia Research. *Acta Linguistica Asiatica*, 5(1), 71-83. Retrieved December 1, 2016, from <http://revije.ff.uni-lj.si/ala/article/view/3164/3113>.
- Moritoki, N. (2016). Zavedanje o problemu disleksije med učitelji japonskega jezika. In L. Culiberg & M. Petrovčič (eds.), *Na stičišču mnogoterih svetov : azijske študije v Sloveniji*, 207-222. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B., Kálmos, B., Sarkadi, A. I., Smith, A. M., Szymańska-Czaplak, E., Vojtkova, N., Alexiou, T., Košak Babuder, M., Mattheoudakis, M., Pižorn, K. (2016). Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language – Trainer’s Booklet, Trainee’s Booklet, Test Booklet. Retrieved December 1, 2016, from <http://dystefl2.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/DysTEFL2-booklet.pdf>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. OECD. MA, U.S.A.
- Pawlak, M., (2012). *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*. Heidelberg: Springer.
- Torgesen, J. K. (1998). Learning disabilities: An historical and conceptual overview. In B. Y.

- L. Wong(Ed.) *Learning about learning disabilities*, 3-40. San Diego: Academic Press cop.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved December 1, 2016, from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- 池田伸子 (2016). 『日本語教師を目指す人、日本語教育現場で働く人のためのディスレクシアハンドブック』. 東京：立教大学異文化コミュニケーション学部.
- 池田伸子・大島弘子・西澤芳織・守時なぎさ (2016). 「日本語教育とディスレクシア——ヨーロッパの日本語教育機関における対応の現状と展望——」『ヨーロッパ日本語教育 2015日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』（ヨーロッパ日本語教師会）20, 273-278.
- 池田伸子・守時なぎさ (2013). 「スロヴェニア共和国における読み書き障害支援政策の沿革：ディスレクシアの学習者を対象とした日本語教育支援の基礎として」『ことば・文化・コミュニケーション：異文化コミュニケーション学部紀要』（立教大学異文化コミュニケーション学部）5, 141-152.
- 石井加代子 (2004). 「読み書きのみの学習困難(ディスレキシア)への対応策」. 『科学技術動向』（文部科学省 科学技術政策研究所 科学技術動向研究センター）2004年12月号.
- 岩田誠 (1996). 『脳とことば：言語の神経機構』東京：共立出版.
- 上田和子 (2003). 「日本語能力試験における障害者受験特別措置対応の現状と課題」『日本語教育 センター紀要』（国際交流基金）13, 99-115.
- 上野一彦 (2006). 『LD（学習障害）とディスレクシア（読み書き障害）— 子どもたちの「学び」と「個性」—』. 東京：講談社.
- 上野一彦他編著 (2001). 『LDの教育：学校におけるLDの判断と指導』. 東京：日本文化科学社.
- 宇野彰 (2004). 「発達性Dyslexia」『第9回認知神経科学抄録』（認知神経学会）Vol.6 No.2, 36.
- 大島弘子 (2013). 「フランスの大学における障害学生支援政策とディスレクシア学生：パリ・ディドロ大学の場合」『日本語教育実践研究』（立教大学異文化コミュニケーション学部）1, 42-50.
- 篠塚勝正・窪田三喜夫 (2012). 「日本語文字形態（漢字、ひらがな、カタカナ）による認知言語処理の差異」『成城文藝』（成城大学）221, 98-84.
- 関口宏文・阿部勲 (1992). 「漢字認知処理における大脳半球機能差について」『教育心理学研究』（日本教育心理学会）40 (3), 315-322.
- 西澤芳織 (2016). 「ディスレクシアとテクノロジー：英国の教育における現状と課題」『日本語教育実践研究』（立教大学異文化コミュニケーション学部）3, 67-77.
- 守時なぎさ (2016). 「ディスレクシアの日本語学習者を取り巻く中東欧の状況：IT(不)使用と個人指導について」『日本語教育実践研究』（立教大学異文化コミュニケーション学部）3, 57-66.