

*The Journal of
Nagasaki University of Foreign Studies
No. 24 2020*

ディスレクシアを持つ外国人留学生に対する多感覚アプローチに
よる支援の効果

－中級レベルの日本語読解における困難の解決に向けて－

安田 眞由美

The Effectiveness of Multi-Sensory Approach for an International
Student with Dyslexia:
Solving Difficulties in Intermediate Level Japanese Reading Comprehension

YASUDA Mayumi

長崎外大論叢

第24号
(別冊)

長崎外国語大学
2020年12月

ディスレクシアを持つ外国人留学生に対する多感覚アプローチによる支援の効果

－中級レベルの日本語読解における困難の解決に向けて¹－

安田 真由美

The Effectiveness of Multi-Sensory Approach for an International Student with Dyslexia:

Solving Difficulties in Intermediate Level Japanese Reading Comprehension

YASUDA Mayumi

Abstract

First, this paper examines existing literature and provides an overview of how international students with developmental and learning disabilities have garnered significant attention from researchers, as part of the increased interest in how diverse Japanese language learners can be. Subsequently, the kinds of difficulties faced by an international student with dyslexia in intermediate level Japanese reading classes at a Japanese university and the effectiveness of multi-sensory approach in overcoming these difficulties are examined. Finally, the reasons why this kind of support, which was unnecessary in beginner and early-intermediate level classes, became imperative at an intermediate level are explored by examining the format, textbooks, and supplementary materials of the intermediate level class.

キーワード

ディスレクシア 多感覚アプローチ 日本語読解の授業 中級レベル

1. はじめに

発達障害、学習障害ということばは、2012年6月に「障害者差別解消法」が制定、2016年4月に施行されるにともない、新聞やテレビなどでも取り上げられることが多くなってきた。2016年の法律施行後、文部科学省は全ての人々が公平で平等な教育を受けることができるようインクルーシブ教育を押し進め、その一環として国立大学では合理的配慮の提供が義務化され、私立大学でも合理的配慮の提供に向けた体制整備が進められるようになった。その結果、大学では障害のある大学生を支援するための人員が配置されるなど、発達障害を持つ大学生に対する支援に向けた動きも活発になってきた。しかし、合理的配慮の枠組みの中で、いかに適切で有効な支援ができるのか、限られた支援体制の中で支援の現場では日々試行錯誤が続けられている²。

このような状況の中、2020年4月22日に文部科学省は、独立行政法人日本学生支援機構が毎年行っている「外国人留学生在籍状況調査」の結果を発表した。発表によると、2019年5月1日時点で、外国人留学生数は312,214人で、そのうち大学・短期大学等の高等教育機関に在籍する留学生は228,403

人であり、いずれも過去最高の人数を記録した³。

留学生数の増加にともない、日本の大学に在籍している留学生の中でも発達障害や学習障害を持つ留学生が多くなってきた。上野他 (2012, p. 23) によると、アメリカの調査では、全就学児童生徒の約5%を超える260万人~270万人が学習障害としての支援サービスを受けているという。また、アメリカにおいて、1990年代中頃にADHD⁴を持つ児童生徒は2.8%という報告があり、一般に各学校には3~5%近くいるのではないかと推定している。そして、広汎性発達障害⁵1%、自閉症⁵0.17%、アスペルガー症候群⁵0.08%という数値が報告されたとしている⁶。日本では、文部科学省が2012年に実施した調査で、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒は6.5%であると報告されている。これらの調査結果はつまり、留学生数が増加すれば、当然、発達障害、学習障害を持つ留学生数も増加するであろうということを示しているが、正確な数は調査されていない。また、発達障害、学習障害を持つ外国人留学生が日本の大学で学ぶ際の困難さ、日本の大学で日本語を学ぶ際の困難さについては、いまだ明らかになっていない点が多い。さらに、日本語教育研究の分野において、発達障害や学習障害を持つ日本語学習者を対象にした研究は2000年代になってから見られるものの、彼らが日本の大学に留学後、日本語学習においてどのような困難を抱え、どのような支援が必要で有効であるのかという研究や事例の蓄積は十分であるとは言えない。

本稿では、まず、ディスレクシアについて説明し、次に、先行研究を通して、日本語学習者の多様性に関心が向けられるようになった一環として、発達障害や学習障害を持つ留学生にも関心が向けられ、研究されるようになってきた流れを概観する。そして、日本の大学に留学したディスレクシアを持つ外国人留学生が中級レベルの日本語読解の授業でどのような困難を抱えたのかを報告し、それを解決するためには多感覚アプローチによる学習支援が有効であったことを述べる。最後に、初中級レベルの授業では必要がなかった支援が中級レベルになって必要になった理由について、中級レベルの授業形態、テキストや補助教材の点から考察する。

なお、Aさんには情報提供の承諾、研究目的に限った情報公開の了承を得ていることを申し添えておく。

2. ディスレクシアとは

ここで、発達障害、学習障害、ディスレクシアについて説明しておく。

まずは、ディスレクシアについて、上野・大隅 (2008) では、「欧米では一世紀以上前から医学の分野で「語盲 (word blindness)」「ディスレクシア (dyslexia)」と名称を変えながら「読み書きの学習レベルが年齢や知的発達、教育の程度から期待されるレベルより、十分に低い (具体的には1年半から2年以上の差を言う場合が多い) 状態 (p. 160)」について研究されていたことを紹介している。また、上野他 (2008) でも述べられているように、ディスレクシアには生得的、あるいは発達期に見られる「発達性」のもの、事故や病気などにより後天的に機能が失われた「後天性」のものがあることが知られている (p. 160)。日本に留学している留学生の多くが「発達性」ディスレクシアであることは、上野他 (2008, p. 160)、西村他 (2011, pp. 25-28)、池田 (2015a, p. 117) でも報告されており、本稿で報告する外国人留学生も「発達性」ディスレクシアであることから、以下、「発達性ディスレクシア」を「ディスレクシア」と呼ぶ⁷。

次に、発達障害について触れておく。発達障害とは、日本では2005年に施行された発達障害者支援

法第2条第1項によって、文部科学省（2005）では「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう」と定義している。つまり、発達障害の1つとして学習障害（LD）があり、学習障害については、1999年当時の文部省が「学習障害児等に対する指導について（最終報告）」の中で、以下のように定義し、現在に至っている。「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。」

では、学習障害とディスレクシアの関係はどうなっているのだろうか。American Psychiatric Association（2003, p. 50）では、学習障害の一つとして読字障害（ディスレクシア）がとらえられていることが分かる。

また、上野（2006, p. 22）では、ディスレクシアについて、全米LD協会（LDA）のホームページ冒頭の説明を以下のように紹介している。

典型的な学習困難にはディスレクシア（読字障害）、ディスカルキュア（計算障害）、ディスグラフィア（書字障害）があります。またADHD（注意欠陥多動性障害）のような関連する障害が重複することがあります。

さらに、国際ディスレクシア協会（IDA）のホームページの最初のあいさつ部分を次のように紹介している。

ようこそ！IDAはディスレクシア本人と彼らを支える家族と関係者によって構成されるNPOです。IDAは米国で最も古いLD（学習障害）の組織です。（p. 22）

そして、上野（2006, p. 41）では「今日、LDの主体は伝統的なディスレクシアの概念、つまり読み（書き）障害というとらえ方がされており、LDの中核はこのタイプであるということが出来る。」と述べて、以下の図1のように示している。

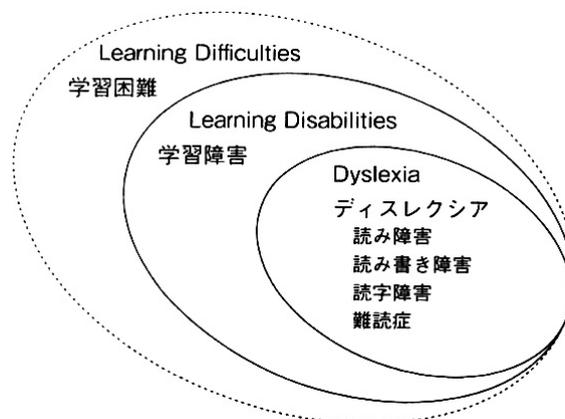


図1 ディスレクシア、学習障害、学習困難の関係 上野（2006, p. 31）より

つまり、ディスレクシアとは発達障害の一つである学習障害の中核を占める症状であり、日本LD学会編（2004, p. 148）では「知的発達水準の低さは見られないが、それに相応しない読み能力、読みの達成度を示す」と記されている。本稿で述べるディスレクシアも以上の考え方に従っている。

では、ディスレクシアを持つ人には、どのような症状があるのだろうか。日本LD学会編（2004, pp. 148-149）によると、大きく3つ挙げられる。1つ目は「語の正確な読み」の領域において、「逐次読みになる」「読み間違いが多い」「特殊音節や漢字が読めない」こと、2つ目は、「流暢性」の乏しさ、3つ目は、「読解」の難しさが挙げられている。

3. 先行研究

この章では、日本語学習者の多様性に関心が向けられるようになった一環として、発達障害や学習障害を持つ留学生にも関心が向けられ、研究されるようになってきた流れを概観する。

3.1 日本語学習者の多様性、インクルーシブ教育の観点を取り入れた研究

まずは、日本語教育の分野における日本語学習者の多様性に注目した研究を紹介する。

1988年発行の『日本語教育』66号では、「多様化する学習者をめぐって」という特集が生まれ、学習者の多様性として、出身地域、母語、年齢、学習動機、学習目的などが挙げられている。金田（2008）は日本語教育の中では1980年以降、「学習者の多様化」が注目され始めたと指摘し、学習者の多様化／多様性について、次の7つ、学習目的の多様性、学習動機の多様性、学習者層の多様性、国・地域・母語・母文化の多様性、学習環境の多様性、言語習得における個別性、個々の学習者の多面性／多重性を挙げている。

そして、2000年代に入って障害を持つ日本語学習者を対象とした研究が行われるようになった。田中（2006）は、先天性全盲の日本語学習者が受講した中級日本語読解クラスでの取り組みを報告している。また、秋元他（2013）では、日本語能力試験において、視覚障害を持つ日本語学習者の日本語能力をより適切に測定するための特別措置の体制を構築するための研究を行い、秋元他（2016）では、日本語能力試験へのユニバーサルアクセス化に向け、さらに研究を進めている。

Unkel（2018）は、日本語教育の多様性を考えるにあたり、インクルーシブ教育という観点から、ディスレクシア、視覚障害、自閉スペクトラム症を持つ日本語学習者に関する先行研究を紹介し、その中で特に自閉スペクトラム症（ASD）に関する先行研究が少ないことを指摘している。また、ディスレクシア、視覚障害、自閉スペクトラム症を持つ学習者のニーズに沿った授業の提供の必要性について述べ、そのような授業の提供は学習者の権利を保障するだけでなく、障害のない学生にとっても「いつもとは異なる学びの機会」を得られるメリットがあり（p. 179）、障害のある学生にとっては「ないと困る」授業支援が障害のない学生にとっては「あると便利」な授業方策になる可能性について触れている（p. 180）。

3.2 発達障害（学習障害（LD）、ディスレクシア、自閉スペクトラム症（ASD）、ADHD）を持つ日本語学習者に注目した研究

3.2.1 日本語教師を対象とした研究

発達障害に焦点を当てた研究は、当初、日本語教師を対象に調査したものであった。

坂根（2000）は、関西外国語大学留学生別科で、過去5年間にLDを持つ日本語学習者を担当したことがあるか、日本語教師にアンケート調査を行った結果、LDを持つ日本語学習者を担当したことがあると回答した教師が少なくないこと、LDの症状は本人から言われるまで気がつかなかった程度から、テスト時間の延長やチューターをつけたりするなど支援が必要な学生まで、様々な症状の学生がいたと回答した教師がいたこと（pp. 16-18）を報告している。池田（2004）は、留学生教育に携わる日本語教師を対象にLDに関するアンケート調査を実施し、LDを持つ学習者を指導した経験を持つ教師が少なくないこと（p. 116）、様々な学習支援を行った教師がいること（p. 117）、支援に関していくつかの問題点があったと回答した教師がいたこと（p. 117）を報告している。井村（2007）は、日本の大学で日本語教師に対してLDに関する知識があるかどうか調査を行い、LDについてある程度の知識はあるが、具体的な症例については知らないという回答が多かった（p. 6）と述べている。

この時期、LDということばの認知度は高くなかったものの、日本語教育の現場ではLDを持つ学習者が日本語を学んでいたこと、様々な学習支援をした教師がいたことが分かる。

3.2.2 日本語学習者を対象とした研究

その後、発達障害、学習障害を持つ日本語学習者本人に焦点を当てた研究が行われるようになってきた。

中川（2009）は、LD（ディスレクシア）、ADHDを持つ日本語学習者2名の日本語授業内での様子について、支援をしたことで、LD（ディスレクシア）を持つ学生が最終的な成績が80%以上になったこと（p. 174）、ADHDを持つ学生は落第を免れる結果になったこと（p. 178）を報告している。そして、効果的な支援をするためには指導に関わる教師が情報共有をすること、チューターやTAを活用すること、評価項目の偏りをなくし、学習内容を文法積み上げではなくPA（Performance Activity）を重視した授業を提供することなどさまざまな提言（pp. 178-182）をしている。

池田（2011）は、発達性ディスレクシアを抱える日本語学習者を取り上げ、日本語という言葉の特性から母語において発達性ディスレクシアを抱えていても日本語学習が成功する可能性があること、発達性ディスレクシアを抱える学習者を支援するための教材や教授法を開発する必要があること、授業外支援体制を確立すること、発達性ディスレクシアについて理解を広げておく必要があることを指摘している。池田（2015b）では、発達性ディスレクシアを持つ日本語学習者への支援について様々な提案（pp. 6-10）をし、文章読解についての支援の必要性（p. 10）についてもふれている。また池田は、（2011）、（2013）、（2015a）、（2016a）、（2016b）、（2017a）、（2017b）、（2017c）、（2018）、（2019）において、日本語教育の現場でディスレクシアを抱える学習者に対して、適切に対応できる日本語教員を育成するための研究を進めている。西村他（2011）は、ディスレクシアを持つ3名の学習者について、彼らの背景や日本語学習時の困難、特別措置について報告し、彼らが表記をする際の誤用の割合を詳細に記述している。橋本（2018）は、発達性ディスレクシアのある日本語学習者にインタビューし、日本語学習においてひらがなやカタカナを書くことに困難が生じたこと、この困難により語彙の習得が遅れたこと、バイパス法⁸を用いて指導した結果、効果があったことを報告している。

ASD⁹を持つ日本語学習者に焦点を当てた研究もある。安田（2013）は、ASDを持つ3名の日本語学習者に焦点を当て、日本語の授業における様子や、困難さについて報告している。同じ診断名であっ

でも、日本語の授業における様子やコミュニケーション上の困難さはそれぞれの学習者で異なる (p. 151) と述べ、そのような留学生を受け入れる際、個々の症状や状況に応じた個別の対応が必要であること、組織的な支援体制の構築が必要であると指摘している。また、安田 (2014) は、アスペルガー症候群¹⁰を持つCさんに対して学生チューターによる学習支援を行った結果、Cさんの日本語の授業内でのテストの得点や宿題提出率、出席率が改善したことを報告し、学生チューターによる学習支援を受けることで順調に学生生活を送れる可能性があるとして述べている。

当初、発達障害に焦点を当てた研究は、日本語教師を対象とした研究であったが、その後、発達障害や学習障害を持つ日本語学習者本人を対象とした研究が行われるようになった。近年では、ディスレクシアを持つ日本語学習者に関する研究は蓄積されつつあるものの、ASDに焦点を当てた研究はいまだ非常に少ない。

3.3 問題の所在と本稿の位置づけ

以上、日本語学習者の多様性に関心が向けられるようになった一環として、発達障害や学習障害を持つ留学生にも関心が向けられ、研究されるようになってきた流れを概観した。しかし、日本語教育の分野において、日本の大学に留学している発達障害、学習障害を持つ日本語学習者を対象とした研究や支援に関する実践報告の蓄積は十分とは言えず、明らかになっていないことが多い。

そこで、次章では、日本の大学で学んでいたディスレクシアを持つ外国人留学生 (本稿ではAさんと呼ぶ) が中級レベルの日本語読解の授業でどのような困難を抱えたのかを報告し、それを解決するためには多感覚アプローチによる学習支援が有効であったことを述べる。次に、初中級レベルの授業では必要なかった支援が中級レベルになって必要になった理由について、中級レベルの授業形態、テキストや補助教材の点から考察する。本稿での報告は、日本語教育の分野において、ディスレクシアを持つ外国人留学生を対象とした日本語学習支援に関する事例の蓄積となり、実際に支援を行う際の一助となると思われる。

4. ディスレクシアを持つAさんへの支援に関する実践報告

4.1 Aさんについて (授業開始前)

Aさんは、自分の国で2年間日本語を学んだ後、短期留学生として1年間、日本の大学に留学した。Aさんは自分の国で「ディスレクシア」の診断を受けており、留学の申込書にも記載されていた。留学前に、Aさんの国の大学の担当教員からAさんを指導する際の留意点についての連絡があった。そこには、「授業時間内に作文を書くのは困難であること、宿題にするといい作文が書けること、試験時間は1.5倍必要なこと、Aさん本人は自分に必要な支援が分かっているので、支援についてはAさん本人に聞くこと」が挙げられていた。

留学後に受けたプレイスメントテストの結果、Aさんは留学後最初の半年は、初中級レベルの日本語クラスで学ぶことになった。Aさんが留学した大学では、半年ごとにクラスのレベルが上がることになっており、順調にいけば、半年後は中級レベルの日本語クラスで学ぶ予定になっていた。

授業開始前、筆者は授業コーディネーター¹¹として、Aさんと面談し、日本語の授業では支援が必要か、必要ならどのような支援が必要か聞いた。すると、Aさんは、「大丈夫です。支援が必要なきは言います。」と日本語で答えたため、支援をしないことにした。

4.2 初中級レベルの日本語の授業での様子（留学直後～6か月後）

Aさんが留学後、最初に学んだ初中級レベルの日本語の授業の概要は次の通りであった。時間数は1コマ90分×60回（1週間4コマ×15週間）、授業形態は教師3名のチームティーチング、学習者数は23名で、国籍別内訳はアメリカ8名、中国7名、韓国4名、フランス2名、イギリス2名、使用テキストは『中級を学ぼう（中級前期）』、『日本語生中継・初中級編1』、目標は450字～600字程度の長さの文章が読めるようになること、本文中の語彙や文型を理解し、自分で使えるようになること、大学生活に必要な情報を聞き取ったり、会話をしたりできるようになること、日本語能力試験N4～N3レベルの漢字を読んだり書いたりできるようになること、評価は復習テスト20%、期末テスト20%、宿題提出20%、漢字クイズ20%、授業態度・参加度20%であった。

この授業は、5～6コマで1課を終了し、45回の授業で『中級を学ぼう（中級前期）』が終わるペースで進められた。1課が終了するごとに本文のトピックに沿った作文課題が出され、本文の内容の理解度と文法、語彙の習熟度を測る復習テストが課された。また、学期の最後には期末テストが課され、さらに、1週間に1コマ×15週間、聴解と会話、漢字の授業が行われた。

このクラスで学んでいる間、Aさんのテスト時間を延長する必要はなく、作文も宿題だったため、Aさんが特に困っている様子は見られなかった。定期面談でAさんに「何か困っていることはないか」と尋ねたところ、いつも「特にありません」と答えていた。また、この時期、学内で日本人の友達と一緒に楽しそうに話しているAさんを頻繁に見かけたことから、留学生活は特に大きな困難もなく順調にしているようであった。

4.3 中級レベルの日本語の授業での様子（留学後7か月～1年）

留学から半年後、Aさんの日本語のクラスは中級レベルになった。筆者はこの時、中級レベル4クラスのとりまとめ役として、教員間の連絡や学生の相談に対応する役割を担っていた。

中級レベルの日本語の授業の概要は次の通りであった。時間数は各クラス1コマ90分×15回、授業形態は4技能別（話す・聞く・読む・書く）、学習者数は各クラス28名で、国籍別内訳は中国・台湾20名、アメリカ5名、イギリス2名、フランス1名、使用テキストは、話す（会話）『会話に挑戦！中級前期からの日本語ロールプレイ』、聞く（聴解）『聞いて覚える話し方 日本語生中継・初中級編2』、読む（読解）『大学・大学院 留学生の日本語①読解編』、書く（作文）『表現テーマ別 にほんご作文の方法 改訂版』であった。Aさんが留学していた日本の大学では、中級レベルになると、4技能別に授業が提供され、それぞれ別の教員が授業を担当することになっていた。

授業回数が1/3を過ぎた頃、読解の授業を担当している教員からAさんについて筆者に相談があった。その内容は、Aさんは読解の授業中、いつもぼんやりしていて教科書のどこをやっているか全く把握していない、質問をしても全く答えられない、そして、最近は授業にも来なくなったというものであった。

Aさんの国の大学では、日本に留学中に取得した日本語の単位が卒業要件となっていたこともあり、単位の取得が本人にとって、非常に重要なことであった。

4.4 学習支援について

まずは、Aさん本人と面談をした。Aさんは、会話、聴解、作文の授業は大丈夫だが、読解の授業

はこのままでは単位取得は無理だと言った。Aさんの中級レベルの日本語読解の授業における困難さは以下の通りである。

- ・テキストの本文の内容が全く分からない。
- ・読解の先生から内容について質問されるが、全く分からないので、答えられない。
- ・テキストの本文についての内容確認テストができない。
- ・テキストの漢字にはルビが振られていないため、意味を調べることができない。
- ・全く分からないので、読解の授業は単位をあきらめて、出席しなくなった。

Aさんの困難を解決するためには、どういう支援をすればいいか教えてほしいと伝えたところ、Aさんは次の(1)～(4)の支援を希望した。

- (1) テキストの本文と一緒に音読してほしい。
- (2) 本文の内容を理解するため、質問したり、内容に沿ったディスカッションをしたりしてほしい。
- (3) テキストに出てくる漢字語彙と一緒に勉強してほしい。
- (4) テキストに出てくる文型を使って短作文を書いてくるので、添削してほしい。

面談を終えた時点で、15回の授業のうち、すでに半分が経過していたため、急いで支援を開始する必要があった。この時点で、通常日本語読解の授業に追いつくのは非常に困難であると判断し、Aさんを日本語読解の授業から取り出して指導し、その成果で、日本語読解の評価とすることにした。そして、支援の内容は、Aさんの希望を最大限に取り入れた形で行うことにした。

Aさんに対する学習支援の概要は次の通りである。使用教材は『大学・大学院 留学生の日本語①』（読解の授業で使用しているテキスト）、支援者は学生チューター（日本語教員養成課程を履修中の4年生）3名と筆者、時間は1週間に1、2回（1回あたり90分）×13回、支援の形態は「読解」の授業から取り出し、支援内容はAさんの希望(1)～(4)に筆者が提案した(5)テキストの本文で読んだ内容に関するエッセイを書く、評価は学習支援13回内の成果で「日本語読解」の授業の評価とし、評価の配分はテキストの内容確認Q&A30%、エッセイ30%、漢字語彙テスト20%、参加度20%である。

支援の具体的な内容は次の通りである。学生チューターが漢字の読み方や語の意味を確認しながら、Aさんと一緒に何度もテキストの本文を音読した。Aさんは一緒に音読しながら、テキストに読み方や意味を書き込んだり、ノートにメモを取ったりしていた。そして、学生チューターが本文を音読したものを録音して、Aさんに渡した。Aさんには、その録音を繰り返して聞くように指示した。そして、本文の内容を確認するため、学生チューターがいくつか短い質問をした後、本文のテーマに沿ってディスカッションをすることで、内容理解に努めた。漢字については、テキストに出てきた漢字語彙を中心に、学生チューターが漢字を読みながら読み方や意味を教えたり、書き方や書き順を確認したりした。時には、Aさんが履修している他の授業のテキストに出てくる漢字などもAさんから質問があれば、説明するようにした。筆者は、毎週、漢字語彙の習熟度を測るため、確認テストを行った。そして、Aさんがテキストに出てくる文型を使って短作文を書いてきたものを、筆者が添削して、フィードバックを行った。テキストの本文の内容をより深く理解するために、Aさんに自分の意見や感想を200～300字程度で書いてもらった。これを筆者が添削して、フィードバックを行った。Aさんに対して行った学習支援を以下にまとめる。

【テキスト本文の理解】

- ① チューターとAさんがテキストと一緒に何度も音読する。

- ② チューターが音読したものを録音してAさんに渡す。
- ③ Aさんがそれを聞く。
- ④ 内容を理解したかどうか、チューターがAさんに質問して確認する。
- ⑤ テキストのトピックに沿って、チューターとAさんがディスカッションをする。
- ⑥ テキストに出てくる文型を使ってAさんが短作文を書く → 筆者が添削 → Aさんに返却
- ⑦ テキストの内容についてAさんが意見や感想を書く → 筆者が添削 → Aさんに返却

【漢字の学習】

- ⑧ チューターがAさんと一緒に漢字を読んで、読み方や意味、書き順を確認する。
- ⑨ 漢字語彙の習熟度を測るため、毎週テストをする → 筆者が添削 → Aさんに返却

4.5 学習支援の効果

学習支援の効果について、上述した丸数字に従って述べる。①～⑤を行うことで、Aさんはテキストの本文の内容を理解することができたようだった。Aさんが理解しているかどうかは、④や⑦によって確認した。漢字については、字形のバランスを取ったり、正確に書いたりすることは難しいようであったが、Aさん本人は漢字学習が好きなようで、自分から積極的に取り組む姿勢が見られた。⑥については、文型を使って短作文を書くのは比較的好きな様子で、毎回欠かさず宿題を提出した。⑦については、1課が終わるごとに200～300字程度で自分の意見や感想を書いて提出することができた。以上、①～⑨の学習支援を行った結果、テキストの内容確認Q & A (24点) + エッセイ (20点) + 漢字語彙テスト (18点) + 参加度 (18点) = 80点で、Aさんは日本語読解の授業に合格し、単位を取得することができた。

4.6 考察

Aさんに対する学習支援の効果について考察する。Shams & Seitz (2008) は、人間の脳は多感覚環境で最適に発達、学習、動作するように進化した可能性があり、単一の感覚による学習よりも、複数の感覚を使って学習に取り組むほうがより効果的であると述べている。また、Kormos & Smith (2012, p. 184) は、ディスレクシアのある言語学習者にとって最も頻繁に推奨される教授法の一つが「多感覚構造化学習アプローチ」であるとし、リーディング指導 (pp. 197-204) について、例を挙げ (pp. 281-282)、詳細に述べている。多感覚構造化学習アプローチ (以下、多感覚アプローチとする) とは、視覚、聴覚、触覚、運動感覚を用いる学習方法のことである。近山 (2019, p. 93) は多感覚アプローチについて、特にディスレクシアを持つ学習者には効果的であると述べ、多感覚アプローチの利点として、ディスレクシアを持つ学習者にとっては、音韻処理能力の弱さをカバーできるだけでなく、その指導法が記憶に残りやすいこと、その経験が楽しく、エピソード記憶として貯蔵される可能性があることを挙げている。

ディスレクシアを持つ日本語学習者への支援については、守時 (2016, pp. 62-64)、(2017, p. 33) でも、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)¹²ことが挙げられている。守時 (2016, p. 63) は、聴覚を利用した学習法について、「テキストを音読して聞かせる、テキストに書いてある文章を聞かせながら、テキストを目や指で追わせる、学習者自身にテキストを黙読ではなく、音読させることも効果的である」と述べている。Aさんに対する学習支援の中の①～

③は、これに相当するものであり、さらに、聴覚だけでなく、④⑤⑦のように、質問に答えたり、ディスカッションしたり、作文を書いたり、意見を考えたりするなど、複数の感覚を使う支援を行ったことにより、Aさんはテキストの本文の内容を理解することができたと考えられる。そして、守時(2016, p. 64)は、文字を書く際に有効な指導法として、運動感覚と聴覚・視覚とを組み合わせた「ひらがな連想法」を挙げている。例えば、文字を書くときに「メはメロンのメ」のようにつぶやきながら書いたり、空中に文字を書いて確認したりすることで、ディスレクシアを持つ学習者にとって、文字を書く際の助けになると述べている。Aさんに対する漢字学習の支援⑧がこれに相当するのではないかと思われる。漢字を学習するときに、Aさんと一緒に漢字を読んだり、書き順を確認するために書いて見せたり、Aさん自身が書いたりしたことは、聴覚、視覚、運動感覚を利用した支援であると考えられ、このように多感覚を利用した支援を行ったことにより、Aさんの漢字学習は順調に進んだのではないだろうか。

今回のAさんに対する学習支援の効果から、ディスレクシアを持つ日本語学習者に対する多感覚アプローチによる支援は、学生チューターによる支援であっても有効であることが示唆された。

4.7 授業形態、テキストや補助教材の観点からの考察

初中級レベルの日本語クラスでは特に困った様子もなく過ごしていたのに、なぜ、中級レベルになると、Aさんの困難が顕在化したのであろうか。初中級レベルの日本語に比べ、中級レベルになれば難易度が上がるということも一因であると考えられるが、他にも要因があると思われる。

まずは、授業形態の点から考える。日本の大学では、初級～初中級レベルの日本語の授業の場合、1冊のテキストを複数の教員で担当するチームティーチングで行われることが多い。また、テキストは、文法項目を中心に、会話、聴解、読解、作文が学習できるように構成された総合教科書が使われることが多い。それに対して、中級レベル以上になると、4技能別（話す・聞く・読む・書く）の教科書を使って、4技能それぞれの教員が授業を行うことが多いようである。初級～初中級レベルでは総合教科書が使われるため、テキストにおける「読解」の比重が少なかったが、中級レベル以降は一つの独立した授業として「読解」の授業が行われるため、ディスレクシアを持つ日本語学習者にとっては、問題が顕在化しやすくなる。

次に、テキストや補助教材の点から考える。植田(2002, p. 110)は、学習における教材は外的資源であり、「外的資源は人間から見て外界に存在し、人間が問題解決や推論などの認知課題を実行する際に利用し得る資源」としている。近山(2019, p. 94)は、多感覚アプローチを最大限に活かせるのが教材であると述べ、それぞれの感覚器官を使った教材、学習活動を以下の表1のように挙げている。

表1 感覚器官を取り入れた教材・活動

感覚器官	教材
視覚	文字／絵／DVD／PC ソフトウェア／色付きの文具／記入式のプリント
聴覚	音楽／歌／楽器／DVD／音声を使った PC ソフトウェア
触覚	パズル／ブロック／粘土
運動感覚	ダンス／キャッチボール

近山(2019, p. 94) より

初級～初中級レベルでは、テキストの文字サイズが大きく、イラストがあったり、CDが付属していたり、ビデオが作られていたり、語彙を学習するための絵カードがあったり、様々な補助教材が用意されている。つまり、学習者は、視覚や聴覚を利用して、日本語が学べるようになっている。しかし、中級レベル以上になると、テキストの文字サイズが小さくなり、イラストがほとんどなく、文字だけで構成されており、補助教材はドリルや問題集を除いて、作られていない場合が多い。大島（2017, pp. 44-46）で、フランスの農業高校で配られた資料の翻訳が紹介されているが、ディスレクシアを持つ学習者が読みやすい文字サイズは12、行間は1.5であること、また、守時（2017）で引用されているように、ディスレクシアの学習者の支援に色彩を用いた支援が効果的である（Magajna et al., 2008）こと、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）こと、さらに、近山（2019, p. 94）で掲載された表をふまえて考えると、中級レベル以上のテキストや補助教材のあり方がディスレクシアを持つ日本語学習者の日本語学習を困難にしている一因になっている可能性があると言えるのではないだろうか。

5. おわりに

本稿では、日本の大学に留学したディスレクシアを持つ外国人留学生が中級レベルの日本語読解の授業でどのような困難を抱えたのかを報告し、それを解決するためには多感覚アプローチによる学習支援が有効であったこと、学生チューターによる支援であっても、多感覚を利用した支援をすることで、ディスレクシアを持つ学習者に対して、効果を上げる可能性があることを述べた。そして、中級レベル以上では授業形態が4技能別で行われることが多いこと、使用されるテキストや補助教材は、ディスレクシアを持つ日本語学習者が多感覚、例えば聴覚や視覚を利用した学びがしにくい構成になっているため、問題が顕在化する可能性が高くなることを指摘した。

同じディスレクシアという診断名であっても、池田（2016b）が述べているように、その症状は様々で、今回の支援方法がディスレクシアを持つ全ての学習者に有効であるとは限らない。そして、大島（2017）では、フランスの教育省に出された報告書では2～4種類のディスレクシアのタイプがある¹³ことが報告されており、それぞれの個々の症状やニーズに合った支援が必要であると考えられる。

ディスレクシアを持つ日本語学習者が日本の大学に留学後、順調な留学生活を送れるようにするためにも、日本語学習において、実際にどのような困難を抱え、どのような支援をすれば何がどのくらい解決するのか、今後さらに事例を蓄積し、詳細に分析していく必要がある。

注

- 1 本稿は、2019年11月10日、日本LD学会第28回（東京）におけるポスター、大会予稿集（433-434）で発表した「ディスレクシアと診断された外国人留学生の日本語読解の授業における問題と支援－初中級レベルから中級レベルへの移行に焦点を当てて－」に加筆したものである。
- 2 『LD研究』第28巻第4号、404-445において、「大学における発達障害者支援の展開－最前線の現場から」という特集が生まれ、支援の実践や課題が報告されている。
- 3 詳細については、文部科学省ホームページを参照のこと。
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1412692.htm
- 4 注意欠如・多動症のこと。一般的には発達障害の一つとされている。

- 5 日本LD学会編(2004, pp. 87-88)によると、自閉症ならびにその近縁疾患は、ICD10(WHOが刊行している「疾病及び関連保健問題の国際統計分類」で、あらゆる疾病・傷害死因の統計のために作成されており、日本では、「国際疾病分類」とも呼ばれている。2018年6月18日にICD-11が日本では公表されている。)およびDSM-IV(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disordersの略。米国精神医学会が定期的に改訂して発行している精神疾患の分類と診断基準の本。2013年にはDSM-Vが刊行されている。)では、広汎性発達障害としてまとめられ、自閉症やアスペルガー症候群など4つの下位分類により構成されていた。しかし、これら下位分類を区別する妥当性はないとする考え方が一般的になり、DSM-Vにおいて下位分類が廃止され、自閉スペクトラム症(自閉症スペクトラム障害、ASD)という名称に統一された(引用中の()は筆者)。
- 6 この報告の詳細については、栗田広(2005)「発達障害をめぐる理解と課題－基本概念を中心に－」『日本発達障害ネットワーク設立記念フォーラム記念講演集』9-12を参照のこと。
- 7 ただし、先行研究の引用で「発達性ディスレクシア」と使われている場合はこの限りではない。
- 8 バイパス法について、橋本(2018)は注の中で「口頭で五十音図を暗唱できるようにしてから、一文字ずつ書き方を覚えていく方法」と記している。バイパス法を使った仮名訓練については、宇野彰他(2015)「発達性読み書き障害児を対象としたバイパス法を用いた仮名訓練－障害構造に即した訓練方法と効果および適応に関する症例シリーズ研究」『音声言語医学』56(2), 171-179, 日本音声言語医学会を参照のこと。
- 9 自閉スペクトラム症(自閉症スペクトラム障害)のこと。詳細は、注5を参照のこと。
- 10 Cさんの留学申込書には「Asperger's syndrome(アスペルガー症候群)」の記載があったため、ここではこの診断名を用いている。
- 11 ここで言うコーディネーターにはチームティーチングのスケジュールを作成したり、管理したり、学生と面談をしたり、学生やチームの教員からの相談を受けたり、授業評価を行ったりするなどの役割がある。
- 12 多感覚の支援の詳細については、Bruer, J. T. (1997). *Education and the Brain: A Bridge Too Far. Educational Researcher*, Vol.26, No.8, 4-16、およびPawlak, M. (2012). *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*. Heidelberg: Springer. を参照のこと。
- 13 大島(2017, p. 49)によると、教育省に出されたRingard, J. (2000)の報告書では2種類、CNDP(国立教育関係資料センター)発行のDVD《Dyslexie, Le mal de》では3種類、『大学での障害学生支援ガイドブック』(大学学長会, 2007)では4種類のディスレクシアが区別されているとある。一つ目は、70%がこのタイプだと言われているが音韻ディスレクシアで、標記と音素の関連付けに問題があり、語の読解や組み立てがうまくできないから新出語を読むのが難しい。二つ目は表層ディスレクシアと呼ばれるタイプで、標記と音素を関連付けて読むことはできるが、読みリズムも非常に遅く、語全体を正確に暗記することができず、心内辞書が錯綜し、意味に至るプロセスに問題が生じる。三つ目は、2つのタイプがまざったものである。四つ目は、読む活動に注意力が欠けるディスレクシアで、語の綴りは記憶できる、の4種類が挙げられている。

【参考文献】

- 秋元美晴他（2013）『日本語能力試験における視覚障害者受験特別措置改善のための基礎的研究（課題番号22520541）』平成22（2010）年度～平成24（2012）年度科学研究費補助金基礎研究（C）研究成果報告書
- 秋元美晴他（2016）『日本語能力試験における点字冊子試験のユニバーサル化に向けた基礎的研究（課題番号25370606）』平成25（2013）年度～平成27（2015）年度科学研究費補助金基礎研究（C）研究成果報告書
- American Psychiatric Association（著），高橋三郎・大野裕・染矢俊幸（翻訳）（2003）『DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引新訂判』医学書院
- 池田伸子（2011）「発達性ディスレクシアを抱える日本語学習者への支援や指導につながる研究の必要性」『日本語・日本語教育』創刊号，21-46，立教大学日本語教育センター
- 池田伸子（2013）「日本語教師はディスレクシアをどう認識しているかー日本語教員養成プログラム開発のための基礎研究ー」『日本語教育実践研究』創刊号，1-15，立教日本語教育実践学会
- 池田伸子（2015a）「学習者の多様性に対応できる日本語教育とはー高等教育機関における日本語学習者支援体制の構築に向けてー」『ことば・文化・コミュニケーション』第7号，115-126，立教大学異文化コミュニケーション学部
- 池田伸子（2015b）「ディスレクシアを抱える日本語学習者に対する読み学習支援に関するー考察」『日本語教育実践研究』第2号，1-15，立教日本語教育実践学会
- 池田伸子（2016a）「多様なニーズに対応可能な日本語教員養成プログラムの開発ー態度変容に関する予備的考察ー」『日本語教育実践研究』第3号，1-19，立教日本語教育実践学会
- 池田伸子（2016b）『ディスレクシア学習者に対する教授法開発ー教員養成における指針の策定と手引き書の試作』（課題番号24652105）』平成24（2012）年度～平成27（2015）年度科学研究費助成事業挑戦的萌芽研究研究成果報告書 https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-24652105/24652105_seika.pdf
- 池田伸子（2017a）「ディスレクシアを抱える学習者に対応できる日本語教員養成ー先行研究の分析を通してー」『日本語教育実践研究』第4号，91-105，立教日本語教育実践学会
- 池田伸子（2017b）「多様なニーズに対応可能な日本語教員養成プログラムの開発ー態度変容に関する予備的考察2ー」『日本語教育実践研究』第5号，1-11，立教日本語教育実践学会
- 池田伸子（2017c）「多様なニーズに対応可能な日本語教員養成プログラムの開発ーシミュレーションによる態度変容可能性の検討ー」『日本語・日本語教育』第1号，1-17，立教大学日本語研究センター
- 池田伸子（2018）「多様なニーズに対応可能な日本語教員養成プログラムの開発ー視聴覚教材利用による態度変容可能性の検討ー」『日本語教育実践研究』第6号，1-10，立教日本語教育実践学会
- 池田伸子（2019）『ディスレクシア学習者に対する実現可能で個別的な日本語教育支援体制の構築』（課題番号15K02657）平成27（2015）～平成30（2018）年度科学研究費助成事業基盤研究（C）研究成果報告書 <https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-15K02657/15K02657seika.pdf>
- 池田庸子（2004）「学習障害（LD）を持つ留学生の受け入れと支援」『日本語教育』120，113-118.

- 井村倫子 (2007) 「学習障害を持つ留学生への個人・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』10, 3-10.
- 植田一博 (2002) 「外的資源」『認知科学辞典』, 110-111, 日本認知科学会編, 共立出版
- 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」』 講談社
- 上野一彦・大隅敦子 (2008) 「日本語能力試験における発達性ディスレクシア (識字障害) への特別措置」『国際交流基金日本語教育紀要』第4号, 157-167.
- 上野一彦・宮本信也・柘植正義 (2012) 『特別支援教育の理論と実践1 概論・アセスメント』, 金剛出版
- Unkel, M. (2018) 「日本語教育の多様性を再考する：インクルーシブ教育の観点から」『外国語教育のフロンティア』1, 171-185, 大阪大学大学院言語文化研究科
- 大島弘子 (2017) 「フランスのディスレクシア学習者支援の現状と課題－日本語教材作成への応用を考える－」『日本語教育実践研究』第4号, 40-51, 立教日本語教育実践学会
- 金田智子 (2008) 「学習者の多様性と多面性にこたえる日本語教育とは？」韓国日語教育学会シンポジウム「多様化する学習者の要求にどのように対応するのか？」配布資料
- Kormos, J., & Smith, A. M. (2012) *Teaching languages to learners with specific learning difficulties*. Clevedon: Multilingual Matters, 竹田契一監修, 飯島陸美他訳 (2017) 学習障がいのある児童・生徒のための外国語教育, 明石書店
- 坂根庸子 (2000) 「留学生教育における学習障害者への取り組み」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』第10号, 9-20.
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008) Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12 (11), 411-417.
- 田中亜子 (2006) 「視覚障害を持つ日本語学習者に対する読解学習支援の試み－全盲の留学生が受講した中級日本語読解授業の実践報告－」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』21, 63-75.
- 近山和広 (2019) 「多感覚アプローチによる分詞構文学習の効果」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部, 第68号, 91-99.
- 中川康弘 (2009) 「LD・ADHD 日本語学習者への支援に関する一考察：「実践日本語」における教師の事例から」『異文化コミュニケーション研究』21, 165-184, 神田外語大学
- 西村尚・谷津裕子・石田敏子 (2011) 「日本語教育におけるディスレクシアの事例研究」『日本語教育研究』57, 20-41.
- 日本LD学会編 (2004) 『LD/ADHD 等関連用語集』第4版
- 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』第3号, 57-66, 立教日本語教育実践学会
- 守時なぎさ (2017) 「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」『日本語教育実践研究』第4号, 25-39, 立教日本語教育実践学会
- 橋本洋輔 (2018) 「発達性ディスレクシアのあるアメリカ人日本語学習者インタビュー」『ことばと文字』9, 64-73, 日本のローマ字社
- 文部省 (1999) 「学習障害児に対する指導について (報告)」

- https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.htm (2020年9月12日閲覧)
文部科学省 (2005) 「発達障害者支援法の施行について」
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/06050816.htm (2020年9月12日閲覧)
文部科学省 (2012) 「発達障害について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/hattatu.htm (2020年9月22日閲覧)
文部科学省 (2016) 「発達障害支援法最終改正」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1376867.htm (2020年9月12日閲覧)
文部科学省 (2020) 「「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について」報道
発表 https://www.mext.go.jp/content/20200421-mxt_gakushi_02-100001342_1.pdf
(2020年9月13日閲覧)
安田真由美 (2013) 「発達障害を持つ留学生の指導と課題 (1) - 自閉症スペクトラムのケースを通して -」『長崎外大論叢』第17号, 139-153, 長崎外国語大学
安田真由美 (2014) 「発達障害を持つ留学生の指導と課題 (2) - 自閉症スペクトラムのケースを通して -」『長崎外大論叢』第18号, 149-160, 長崎外国語大学