

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 —

守時なぎさ (リュブリャーナ大学)

Circumstances Surrounding Dyslexic Japanese language learners
in Central and Eastern Europe:
On (Non-)use of IT and Individual Instruction

Nagisa MORITOKI (University of Ljubljana)

キーワード：日本語学習、ディスレクシア、中東欧、個別学習、多感覚学習法

Keywords： Japanese language learning, dyslexia, Central and Eastern Europe, individual instruction, multi-sensory learning

SUMMARY

The aim of the paper is to present the current circumstances surrounding dyslexic Japanese learners in Central and Eastern Europe. In this area more dyslexic learners are studying in the private language schools than in the higher education institutions. Teachers in such private language schools do not have the appropriate knowledge to teach learners with dyslexia, yet the effective learning is found in the individual instruction and the multi-sensory learning.

1. はじめに

この論文は、二部より成る。まず、2～4節ではデータを基に中東欧のディスレクシア学習者の分布を推測し、その背景を考察する。次に5節以下では、日本語教師を対象に行ったインタビューを基にディスレクシア学習者に実際に行っている効果的な方法を挙げ、ITの使用・不使用および個人指導の実際と学習効果について報告する。

2. 中東欧の日本語教育を取り巻く背景

まず、中東欧と中東欧における日本語教育の特徴を概観する。リュブリャーナ大学があるスロベニアもその一端に位置する中東欧は、ハンガリーやルーマニアなどいくつかの国・地域を除きスラブ語圏の国が多い。スラブ語は文字と音韻との関係が英語やフランス語に比べると透明性が高い (shallowly / transparently orthographic¹⁾) と言われている。スロベニアにおけるディスレクシアは人口比の7%が中度、3%が重度だと報

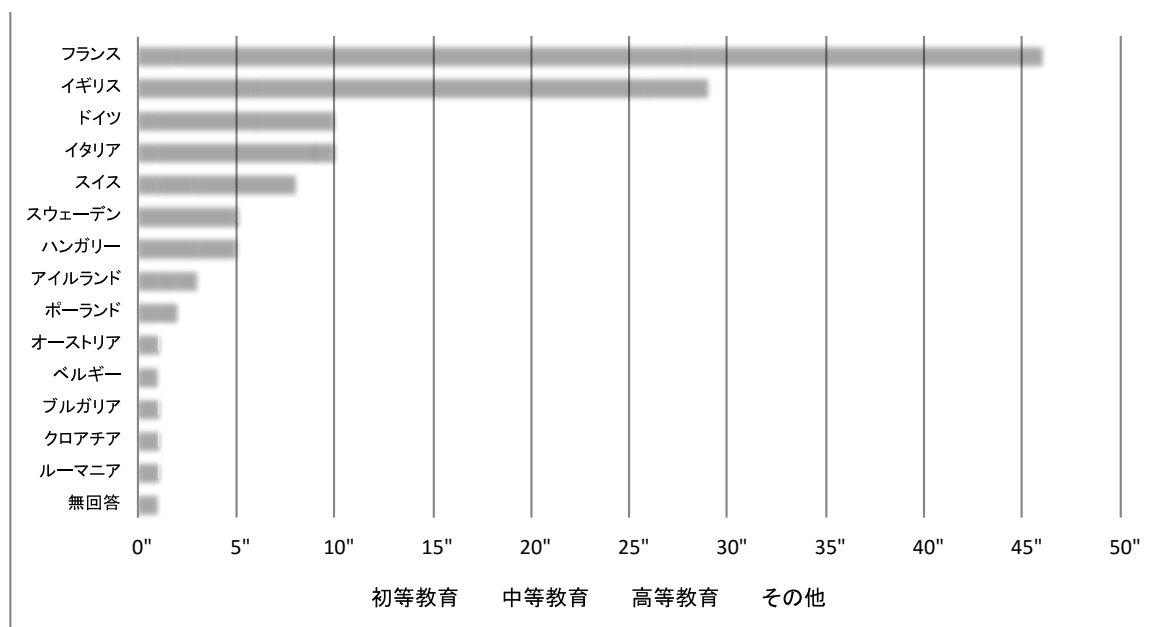
告されており (Kavkler, 2002)、この割合はイギリスで報告されている 10% よりも少ない²。そのためか、スロベニアでディスレクシアという言葉が一般的になってきたのはここ十年あまりのことであり、教育支援制度が本格的に整備されてきたのもここ数年である。

また中東欧諸国は、いずれも 1990 年代初頭に民主化という社会的変動を経ているという点が共通している。高等教育機関における日本語教育については、ポーランドやハンガリー、セルビア等における一部の教育機関を除いては、80 年代の語学講座を経て 90 年代初頭の民主化後、日本研究の学科が創立した機関が少なくない。このような高等教育機関では、現在 (2016 年) 自国で学問を修了し、国内外で博士号を取得した比較的若手の研究家が自校に戻って後進の指導に当たっているという例が多々見られる。

3. アンケート 2015 の回答者と中東欧の日本語教育を取り巻く状況

次に、2015 年夏に科研費グループ (『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』(研究課題番号: 15K02657、代表者: 池田伸子)) の調査で行ったアンケート (以下「アンケート 2015」と記す) における回答を、前節で述べた中東欧の日本語教育を取り巻く状況から分析する。下に挙げたグラフ 1 は、アンケート 2015 に回答した日本語教師の数を国別に示したものである。

グラフ 1: アンケート 2015 の回答者数 (日本語教師・国別)

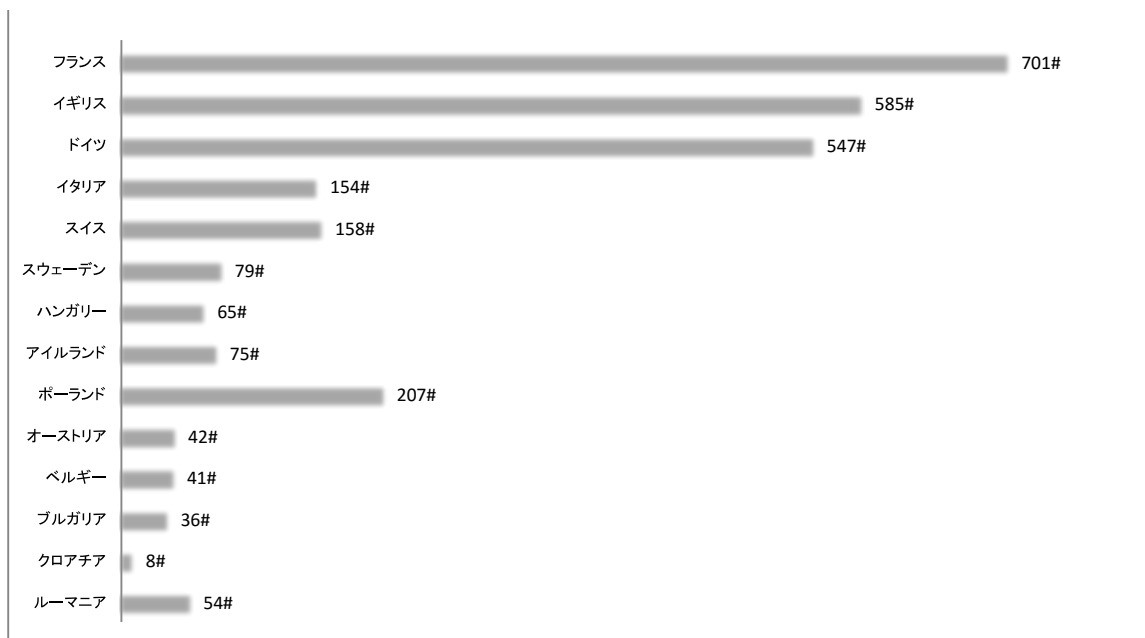


回答した教師数が圧倒的に多いのがフランス・イギリスであり、それにドイツ、イタリア、スイスが続く。中東欧で初めて登場するのが、7位のハンガリー (5人)、次いで9位のポーランド (2人) である。

さて、フランス・イギリスはアンケート 2015 への回答者数が圧倒的に多いが、母集

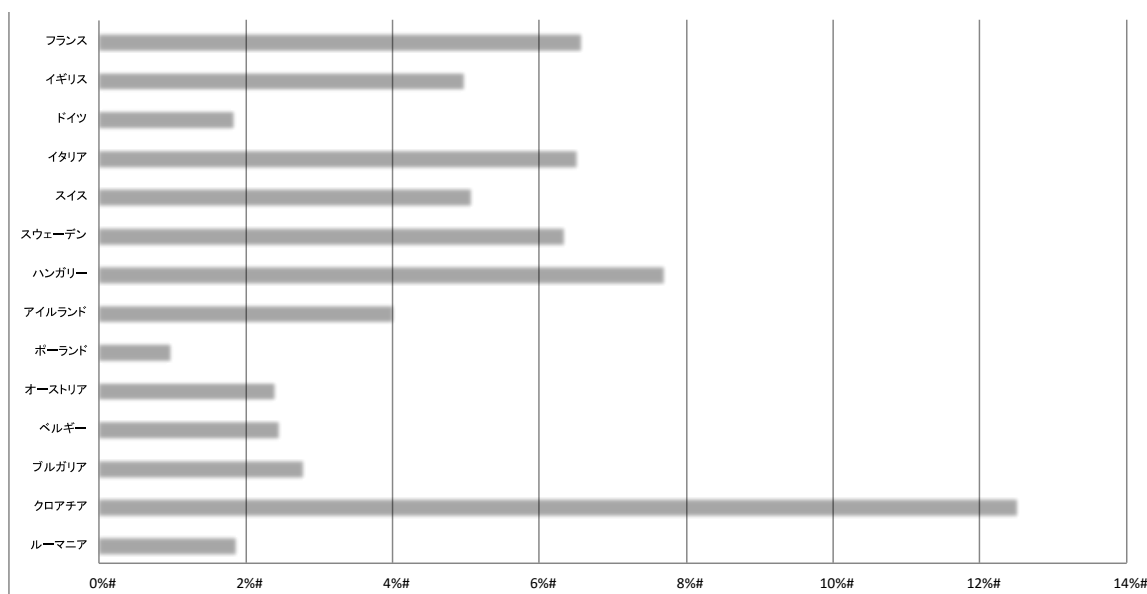
団である日本語教師数も圧倒的に多い。グラフ 2 は、アンケート 2015 に回答した国々における日本語教師を、国際交流基金の日本語教育情報³（以下「JF2012」と示す）から抜粋して示したものである。

グラフ 2 : JF2012 による日本語教師数（国別）



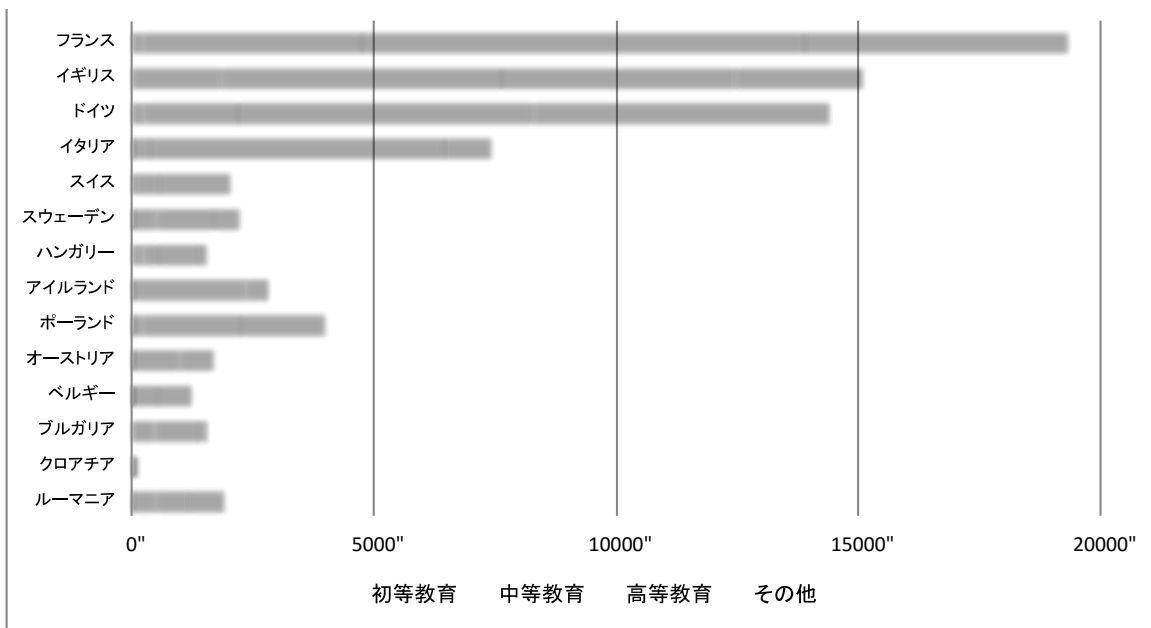
グラフ 2 に示された JF2012 による教師数を 100% として、アンケート 2015 に回答した教師（グラフ 1）の割合を示すと、グラフ 3 のようになる。

グラフ 3 : アンケート 2015 に回答した日本語教師の割合（国別）



これを見ると、フランス・イギリスは回答者の数が非常に多かったが、回答者の日本語教師全体に占める割合は5~6%で特別高いわけではなかったことが分かる。一方、回答者の数が少ないアイルランド、オーストリア、ベルギー、ブルガリアなどの国も、回答率を見る限りそれなりの割合を占めている。ところが、ドイツ、ポーランド、ルーマニアでは日本語教師全体に占めるアンケートへの回答率が2%以下と低かった。この原因を探るためにグラフ4を見てみよう。

グラフ4：JF2012による機関別学習者数(1)



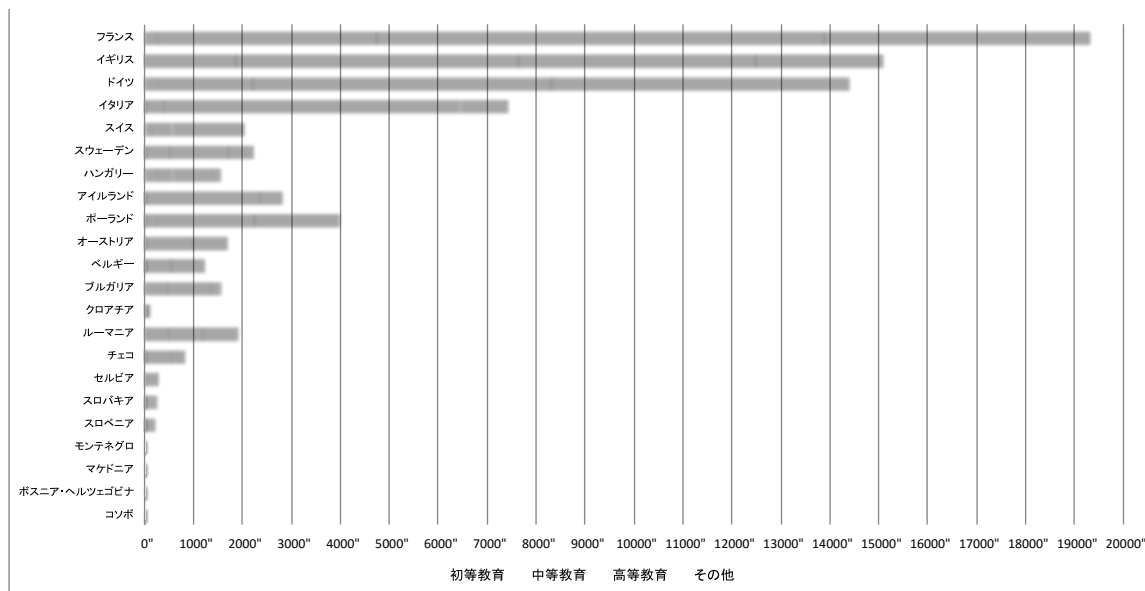
上のグラフは、JF2012で発表された教育機関別の学習者数を表したものである。ドイツ、スイス、ポーランド、ルーマニアをみると、「その他⁴⁾」の教育機関で勉強している学習者が多い。その背景には、ドイツやスイスでは、フォルクスシューレ (Volkshochschule (VHS), 一般成人を対象とした市民大学) での学習者が反映されているだろう。またポーランドやルーマニアでは、民間の日本語学校が多くあるということから、これらの学習者が反映されていると考えられる。教師数は、必ずしも学習者数と対応しているわけではないが、一般的に教育機関では学習者が多ければそこで教えている教師の数も多いと予測される。

では、なぜドイツ、ポーランド、ルーマニアの国々ではアンケート2015への回答率が低かったのだろうか。理由はいろいろと考えられる。アンケートの時期が夏の休暇に重なったから、あるいはこの種のアンケートには答えないという民族性があるかもしれない。また「その他」に分類される民間の語学学校や語学コースで教えている日本語教師は、調査グループが調査を依頼した文書を目にするネットワークに属していなかった、あるいはディスレクシアに関する学術的関心や問題意識が低いために回答しなかったということが予測される。

上のグラフ4はアンケート2015に回答した国の学習者数一覧であるが、さらにアン

ケートへの回答を寄せなかった中東欧諸国も加えると、学習者数は下のグラフ5のようになる。

グラフ5：JF2012による機関別学習者数(2)



このグラフの中で、ルーマニア以下、チェコ・セルビア・スロバキアなどがアンケートに回答しなかった国における学習者である。これをみると、チェコやスロバキアでは、ドイツやポーランド・ルーマニアなどの国々と同様に、民間の語学学校や語学コースで日本語を勉強している学習者が多いという特徴を指摘することができる。

4. 中東欧のディスレクシア学習者

中東欧で大学に所属する日本語教師と話をしていると、「うちの大学にはディスレクシアの学生はいない」「もしかしたらあの学生がそうだったかもしれないが、進級できないで退学した」などという声を聞く。一般的に、高等教育機関の日本研究にはディスレクシアの学生が少なく、いたとしてもコースを修了するのが難しいのだろうか。

一方、中東欧の民間の日本語学校の教師からは「ディスレクシアの学生は、確かにいる（チェコ・ポーランド・ブルガリア）」「数年前に内部調査をしたら、10%ぐらいの学習者がディスレクシアや学習障害の診断を受けたり、言語療法士の指導を受けたりしたことがあると回答した（チェコ）」という声を聞く。高等教育機関とは異なり、語学学校には、一定数のディスレクシアの学習者がいるようである。

この背景を考えてみよう。まず、中東欧のスラブ語では、他言語族に比べて文字と音の透明性が高い (shallowly / transparently orthographic) ことから、英仏に比べてそもそもそのディスレクシア人口比が低いのもかもしれない。また多くの大学では、日本研究学科への入学倍率は比較的高く、必然的に高校卒業試験で良い成績を修めていなければ入学できないことから、学校教育で良い評価が与えられなかったディスレクシアの生徒は、日本研究のコースに入学することが難しい。その結果、日本語の勉強を希望

する人は、民間の語学学校へ行ったり、インターネットを利用して自律学習をしたりすることになる。このような高等教育機関と民間の日本語学校におけるディスレクシアの日本語学習者の差異を、国の支援制度や各教育機関の支援センターの状況とともに、今後の調査で明らかにすることも今後の課題である。

5. IT の（不）利用について

さて、これまで中東欧における日本語教育を取り巻く背景を概観したが、本節からは、ディスレクシアの学習者に対する IT の活用について日本語教師に対するインタビューから明らかになった内容を報告する。

まず意外だったのは、中東欧でも日本人教師／現地人教師を問わず、ディスレクシアの認知度が予測していたほど高くなかったということである。2015年12月に中東欧の日本語教師を対象にしてディスレクシアに関するオンライン講義を行ったが、この時にも「言われてみればそういう学習者がいる」「単に怠けているのだと思っていた」という声が聞かれた。日本語教師があらかじめディスレクシアについて正しい知識があれば、学習者がディスレクシアかもしれないことを早期発見できる。日本語教師にとって学習者がディスレクシアであると診断を下す必要ではないが、もしその学習者がディスレクシアであるかもしれないという予測ができれば、より早い時期から学習者に合った適切な指導法を模索することが可能だろう。特に民間の語学学校には障害者や学習障害を持つ人のための学習の支援センターが設置されていないことから、教師一人一人が正しい知識を持って学習者に対処することが必要である。

続いて中東欧の日本語教師にディスレクシアもしくはディスレクシアと思われる学習者に対する IT 使用について尋ねたところ、いずれも特別な IT は使っていないという回答であった。その理由は、ディスレクシア向けのソフトや機械などを使って特別な教材を作ったり使わせたりするよりは、既存の様々な教材を学習者に合わせて活用した方が、負担が少なく、学習効果が高いと考える教師がかった。特に現在はインターネット上に様々な動画や学習教材がアップロードされていることから、むしろインターネット上の数多の教材から学習者に適切な物を選び出すことに労力が注がれているのが現状である。

6. 多感覚学習法 (multi-sensory learning) の実践例

IT を用いた指導法は教育現場ではそれほど行われていないが、効果的だと報告された方法は多感覚学習法の指導法に集約することができる。もっとも、それらの方法が効果的だと報告した日本語教師は、多感覚学習法が効果的だから試してみたのではなく、試してみて効果的だったと日本語教師が報告した学習法を分析者が分析してみると多感覚学習法に還元することができた、ということである。それらの具体的な方法を、聴覚・視覚・触覚・運動感覚 (順に auditory, visual, tactile, kinesthetic⁵) の別に示すと次のとおりである。

● 聴覚を利用した学習法

聴覚を利用した学習法には、一般的に聴解活動が含まれる。まず挙げられたのが、テキストの音読を聞かせる活動である。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だという。

● 視覚を利用した学習法

写真や絵の教材、インターネットにアップロードされた写真や動画を見せる。一昔前は国際交流基金の写真バンクなどが利用されていたが、最近はインターネットを利用して適切な写真や動画を見せる教師が多い。また学習者にリンクを示して、学習者が家で学習できるように支援することもある。動画の場合は、視覚と聴覚の両感覚を用いた指導法になる。

● 触覚を利用した学習法

できるだけ学習者に「物」を見せたり、触らせたりする機会を与える。中東欧では、特に地方都市では日本人や日本の物品がそんなに日常生活の中で散見されるとは言えない。そのため、たとえ本物ではなくプラスチック製であっても、物を見せることによって大きさを体験することができる。課外活動として、食べ物を作ったり食べたりする機会を設ければ、食感や匂いなども体験することができるし、民間の語学学校の中にはこのような活動を積極的に取り入れているところがある。上記の聴覚・視覚を利用した学習法と組み合わせると、写真や動画などで導入した後に、実際に体験させることによって、より多感覚的な学習を行うことが可能になる。

● 運動感覚を利用した学習法

一見古典的であったり、効果の程が疑われたりするような指導法が、実は効果的だという報告があった。その中から二つの指導法を紹介する。一つはテキストの書き写しであり、もう一つはひらがな連想法である。

テキストの書き写しは、次の通りである。ディスレクシアその他の理由で学習進度に付いていけない学習者にとって、「テ形」は最初の難関であることが多い。ある日本語学校では、ここで大いにつまずく学習者には、教師は教科書での学習をいったん中断し、「にほんご よむよむ文庫」のレベル0からテキストを順番にノートに書き写させる。また書き写しながら、音読もさせる。書き写した文には、一文ずつ母語の逐語訳をつける。そしてレベル0とレベル1が終わったところで再び教科書での学習に戻ると、その後テ形の定着やそれ以降の学習に効果があるということである。手による運動に加え、聴覚・視覚を利用した学習によって、文字と音、それに加えて文法の定着を図ろうとする学習法である。

ひらがな連想法も、運動感覚と、聴覚・視覚との組み合わせによる指導法である。ある日本語学校では、連想法によるひらがな導入ビデオを独自に作成している。学習者はクラスの内外でこのビデオを見るものも多く、中にはビデオで示される通りに体を使ってひらがなを覚える初級者も多いという。一般の学習者は、しばらくすると連

想を想起することなくひらがなを書けるようになるが、ディスレクシアの学習者の中には、いつまでも連想法に助けられながら書く者がいるという。学習者がノートに書いたりテストを受けたりする場面で、「メはメロンのメ」とつぶやいたり、空中に書いて確認したりしながら書くような例である。

7. 個人への指導

これらの指導が効果的なのは、いずれも個人への指導が可能な場合である。ある日本語学校は、少人数クラスを採用しているため、学習者の進捗や問題に対応して柔軟に指導法を選ぶことができる。また、少人数制でクラス替えが自由にできる環境なので、進捗や問題の種類・程度によって同じような学習者を複数人（ただし3人まで）集めて教えることも可能だと答えた。高等教育機関では、このような個々の学習者に応じた指導法を採択する可能性と余裕は、特別支援指導を除いて、非常に難しい。カリキュラムの制約、学生の評価の必要性、さらに卒業もしくは修了というノルマもある。

その一方で、語学学校でも評価において問題がある。語学学校の中には、通常の評価を下せば次のレベルに行くことができないが、経営上また風評上、学習者を上のレベルに進級させないわけにいかないと答えた日本語教師もあり、そのような語学学校では進級試験が少なくともその学習者に対しては形骸化することがある⁶。そうした場合、上級レベルに行ったときに、また授業についていけないという問題が生じる恐れもある。

一般的に、ディスレクシアの学習者が継続的な学習に成功しているのは、2～3人の少人数制クラスもしくは個人指導をしている例が多い。学習者の興味に応じた柔軟な指導ができることが、学習者の継続的な学習につながっていると思われる。語学学校では一般的にディスレクシアをはじめとする学習障害などを持つ学習者を支援するセンターを持たないことが多いが、高等教育機関に比べて学習に拘束が少ない分、柔軟な指導が行われているようである。

8. まとめ

以上、中東欧におけるディスレクシアの日本語学習者を取り巻く状況について分析し、ITと多感覚学習法に関するいくつかの具体的事例を報告した。高等教育機関で日本研究に従事している教師には、中東欧においてディスレクシアの日本語学習者の存在は見えにくい。しかし、確かにディスレクシアの日本語学習者は存在し、日本語教師は学習者の特性や教育機関の目的に応じた指導を試行錯誤しているのが実情である。

中東欧ではこのような状況であるから、民間の語学学校における日本語教師や学習者に対する支援が、例えばインターネットなどの物理的な場所を超えた場で設けることができれば、ディスレクシアの日本語学習者に対する指導はもっと効率的で効果的になるのではないだろうか。その支援の場では、まずは現職の日本語教師に正しい知識を与えること、それから効果的な教材や指導法を紹介して、現場の教師により多くの指導法を提供することを实际的な目標とするのがよいだろう。また学習者にも、様々

な学習リソースを提供することによって、自分の学習方法に合った教材や動画を見つける手助けをすることも必要だ。

このような支援の場が実現すれば、現場の日本語教師が「あの学生は怠けている」と誤った判断することも減るであろうし、教師と学習者が効果的な学習法を探して無駄な錯誤をする例も減るだろう。何よりも、学習指導上はもちろん心理的に「支援する」ような、教師と学習者の拠り所になるような場の設立が必要なのではないかと考える。

注

- ¹ Coulmas (1989), OECD (2007), Vellutino et al (2004) など。
- ² British Dyslexia Association. <http://www.bdadyslexia.org.uk/about>
- ³ 調査は 2012 年度に実施されて、2013～2014 年度にかけて公表された。本論でのデータは <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/index.html> に基づく。
- ⁴ 国際交流基金は「学校教育以外」という用語を用い、民間の語学学校や公的機関の語学コースなどを含む。
- ⁵ Dunn (1983, 1984)、Reinert (1976) などによる。
- ⁶ ただし語学学校では、試験の形骸化が必ずしも問題になるわけではない。高等教育機関とは教育の目的が異なるからである。

謝辞

本研究は科学研究費「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（研究課題番号：15K02657、代表者：池田伸子）」の助成を受けたものである。

参考文献

- Coulmas, F. (1989). *The Writing Systems of the World*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Dunn, R. (1983). Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum. *Exceptional Children*, 49, 496-506.
- Dunn, R. (1984). Learning style: State of the scene. *Theory Into Practice*, 23, 10-19.
- Kavkler, M. (2002). *Poročilo o delu društva za leto 2002*. Retrieved from http://www.drustvobravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=4&Itemid=40
- Magajna, L., S. Pečjak, C. Pekalaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. B. Golobič, M. Kavkler, S. Tancig. (2008a) *Učne težave v osnovni šoli – problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. OECD Publishing.
- Reinert, H. (1976). One picture is worth a thousand words? Not necessarily. *Modern Language Journal*, 60, 160-168.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for*

reading problems at any level. Knopf, New York, U.S.A.

Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2004). Reading disability and the brain. *Educational Leadership*, 61(6), 6-11.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.

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』 2004年12月号文部科学省 科学技術政策研究所 科学技術動向研究センター.

上野一彦 (2006). 『LD (学習障害) とディスレキシア (読み書き障害) — 子どもたちの「学び」と「個性」』. 東京: 講談社+α新書.