The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	ユニバーサルデザインの観点からみた日本語初級教材の分析 : ディスレクシアの傾向をもつ学習者に焦点を当てて
Author(s)	髙井, 美穂; 小森, 万里; 立川, 真紀絵
Citation	日本語・日本文化. 2021, 48, p. 49-72
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/79313
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

〈研究論文〉

ユニバーサルデザインの観点からみた日本語初級教材の分析

―ディスレクシアの傾向をもつ学習者に焦点を当てて―

髙井美穂・小森万里・立川真紀絵

1. はじめに

1.1 研究の背景

近年、高等教育、とりわけ国立大学においては、障害をもつ学生への合理的配慮の提供が義務付けられ、発達障害やそれに含まれる学習障害（LD：Learning Disabilities）をもつ学生への対応が重要な課題となっている。LD 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（文部科学省）」を指し、そのうち、読み書きが困難な状態をディスレクシア（2.1 にて詳述）という。そのため、池田（2017）によればディスレクシアは、「外国語学習にとっては見過ごせない学習障害である（p.92）」という。

筆者らの所属する大学の短期留学プログラムにおいても、2017 年度の受け入れ人数の拡大に伴い、自国でディスレクシアの診断を受けている学生や、診断を受けていなくても日本語の読み書きに大きな困難を示す学生が散見されるようになってきた。それらの学習者の中には、学び方の違い（Specific Learning Difference）により、従来の教授法や教材では十分な学習効果が得られない学習者が少なくない。

そこで本研究では、ディスレクシアや、わずかながらもその傾向が見られる学習者における、日本語教材の問題を解明し、教材開発につなげたいと考える。日本語教育の分野においては、池田（2015）[1] が、「ディスレクシアを抱える学習者に対して効果的な教授法や教材の開発を行っていく必要がある（p.123）」と述べており、そのための教材分析は重要な課題であると考えられる。

1.2　本研究の目的

ディスレクシアの傾向をもつ学習者の多くは、読み書きが困難であるがゆえに日本語能力が伸び悩むことが多い。そこで本研究は、誰もが学びやすい教材であるかというユニバーサルデザイン（2.3 にて詳述）の観点から既存の日本語教材を分析し、それらの学習者の学びの障壁となっている点を解明することを目的とする。その際、留学生を対象に、来日前に在籍大学において使用していた初級日本語教材を調査し（3.2 にて説明）、それらを分析の対象とする。最も学習者数が多く、需要が大きいと考えられる初級の教材を分析することは有意義であると言える。本研究を通して、今後の日本語の教材開発に資することを目指す。

2.　先行研究

2.1　ディスレクシアとは

国際ディスレクシア協会の定義によれば、ディスレクシアは、「神経学的な原因による特異的な学習障害」で、「その特徴は正確かつ、あるいは流暢に単語を認識することの困難さ、つづりの稚拙さ、単語を音声に変換する（デコーディングの）弱さにある」という。音韻意識、すなわちことば（単語）がいくつかの音の粒の連なりで構成されていることがわかり、それらの音の粒を操作できる能力（加藤 2016）が弱く、この弱さが読み書きに関するさまざまな困難を引き起こすとされている。

2.2　ディスレクシアの傾向をもつ学習者の第二言語学習

ディスレクシアや SpLD（Specific Learning Difference　特異的な学習方法の違い）[2] の傾向をもつ人々の第二言語習得については、Schneider & Crombie（2003）、コーモス & スミス（2017）に詳しい。ここでは、語彙と文法に焦点を当て、学習者が経験しうる困難をまとめておく。

まず、語彙学習においては、偶発的学習の難しさ（Schneider & Crombie 2003）に加え、音韻的短期記憶の弱さにより、他の学習者以上に単語に触れる機会と頻繁な復習が必要であること、学習に時間がかかるだけでなく、単語を学ぶ際に音を混ぜてしまったり、除いてしまったりすることが報告されている（コーモス

& スミス 2017:108）。

次に、文法の面では、①母語の文法概念の理解にも難しさを感じる可能性があり、母語の文法知識に頼ることができないこと、②口頭で得た情報を共有された順番で記憶する「逐次処理」の難しさから、語順規則の習得が難しいこと、③音韻ワーキングメモリの弱さにより、接尾語や活用形の学習が難しいこと、などがある。さらには、宣言的知識としての文法規則の学習が難しいだけでなく、コミュニケーションの際に文法を活用する手続き的知識にも困難を抱えている可能性が指摘されている（コーモス & スミス 2017:110-111）。

Schneider & Crombie（2003）は、こうした学習者の外国語学習を成功に導く可能性のある教授ストラテジーとして、次の 7 つを提案している（日本語訳及び下線は筆者による）。

（1）言語知識をより単純な構造のものから指導する。

（2）既習の知識との関係を明示的に指導し、メタ言語的な理解を促す。

（3）学習項目を、消化可能、かつ多くのメタ言語処理の機会を含む明示的なステップに分割し、「補助あり」から多感覚で慎重にフィルターされた「補助なし」の活動へと徐々に移行できるように構造化する。各ステップの練習では、学習者に複数の選択肢を与える。練習は 1 種類につき 5 ～ 10 分程度、最大でも 15 分以内にとどめる。ひとつの活動を長く続けるよりは、活動を変え、また元の活動に戻るほうが効果的である。単純なタスクからより複雑なタスクへと移行する。

（4）視覚及び音韻処理の弱さを補完するため、運動感覚・触覚を利用した多感覚な学習手段を取り入れる。

（5）言語概念の<u>明示的</u>処理の機会を十分に与えるため、<u>メタ認知・メタ言語</u>的な方法で指導する。ある言語パターンに関して、関連する発音、スペリング、文の構造、語構成、単語の活用等を声に出して言う。

（6）自動化できるようになるまで、（3）で挙げたような多様な<u>多感覚構造化</u>アクティビティにより反復学習の機会を十分に与える。補助ありから補助なしへ、受容スキルから産出タスクへと徐々に移行する。

（7）すべての言語的概念、例えば、正しい発音、読み、綴りのための①文字と音の関係、②共通の語構成パターン、③文法概念、④目標言語に関する社会・語用論的な情報（イディオムやジェスチャーなど）を明示的に指導する。

下線部で示したキーワードは複数の項目に見られることから、特に重要なものである可能性が高い。それらを抽出すると、ディスレクシアの傾向をもつ第二言語学習者にとって、①明示的かつメタ言語的な指導、②多感覚を用いた練習、③構造化された練習、が効果的であると考えられる。

2.3　学びのユニバーサルデザイン（UDL）

2016 年 4 月に施行されたいわゆる障害者差別解消法により、国公立大学には合理的配慮の提供が義務付けられるようになった。しかしながら、手続きにはまず本人からの申し出が必要であるほか、申請から実際に配慮を受けられるまでに 1 か月以上を要する [3] など、滞在期間が 1 年に満たない短期留学生にとっては課題も少なくない。

そこで筆者らは、教材や授業運営自体をはじめからユニバーサルデザイン（以下、UD）にすることによって、こうした課題をある程度解決できるのではないかと考えるに至った。UD とは、「調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲で全ての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計」（障害者の権利に関する条約　第二条）を指す。教育場面においても、UD 化による対応で合理的配慮の負担を減らすことができるとされている [4]。ここでは、教育における UD として、CAST の提唱する「学びのユニバーサルデザイン」（Universal Design for Learning, 以下、UDL）という枠組みについて、その概略を述べる。

UDL とは、「学習環境の中に含まれる学びのエキスパート（expert learner[5]）を育てる上での根本的な障壁、つまり、融通が利かず『全員一律で対応させようとする（one-size-fits-all）』ようなカリキュラムに対処するための枠組み」（CAST 2018）である。UDL では個人差があることを当然であると捉え、人に障害があ

るのではなく、カリキュラム（ゴール、教材、評価、環境）に障害があると考える（ホールほか 2018）。

図 1 は、CAST のウェブサイトで公表されている UDL ガイドラインで、①取り組みのための多様な方法を提供する、②提示（理解）のための多様な方法を提供する、③行動と表出のための多様な方法を提供する、の 3 つの原則が示されている。

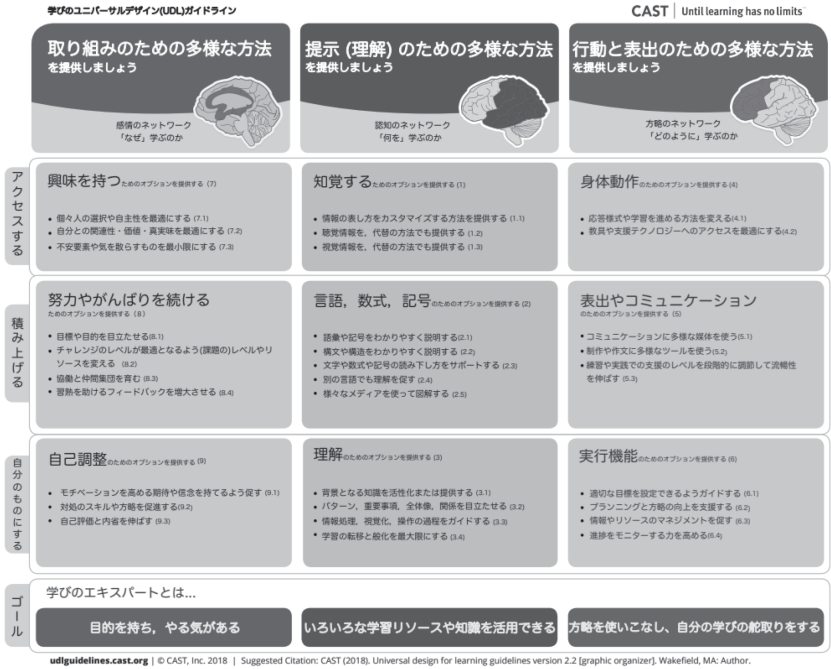

図 1　UDL ガイドライン（2.2）日本語版グラフィック・オーガナイザー

上述の 3 原則には、「アクセスする」「積み上げる」「自分のものにする」という 3 つの下位カテゴリーが示されている。例えば「②提示（理解）のための多様な方法を提供する」では、それぞれ（1）知覚するためのオプションを提供する、（2）言語、数式、記号のためのオプションを提供する、（3）理解のためのオプ

ションを提供する、という下位カテゴリーが設けられており、それぞれにさらに下位項目が並んでいる。「(1) 知覚するためのオプションを提供する」を例に挙げると、その下位には、(1.1) 情報の表し方をカスタマイズする方法を提供する、(1.2) 聴覚情報を、代替の方法でも提供する、(1.3) 視覚情報を、代替の方法でも提供する、という 3 つの項目が見られる。聴覚情報の代替提供手段としてはスクリプトなど、視覚情報の代替提供手段としては、読み上げ音声などが挙げられるだろう。これらの代替手段を一部の学習者のみに合理的配慮としていわば足し算的に提供するのではなく、はじめからすべての学習者に選択可能なオプションとして提示し、取捨選択させる「引き算」の考え方が UDL の特徴である。

3. 研究方法

本稿では、ディスレクシアの傾向をもち日本語学習に困難を示す学習者にとって従来の教材のどのような点が学びの障壁になり得るのか、また、UDL の観点からみた場合にどのような点に考慮が必要となるのかを考えるために、日本語初級教材の分析を行うことにした。

3.1　使用教材の聞き取り調査

教材分析の対象とする日本語初級教材を選定するために、大阪大学日本語日本文化教育センター（以下、CJLC）の短期留学生を対象に、初級の日本語を学習した際の使用教材について質問用紙による調査を行った。調査の概要は表 1 の通りである。

表 1　使用教材調査の概要

調査日	2019年11月12日
調査対象者	短期留学生21名（初中級9名、中級12名）
原籍大学の所在国（人数）	イギリス(4)、タイ(3)、アメリカ(2)、スウェーデン(2)、中国(2)、フランス(2)、ロシア(2)、スイス(1)、トルコ(1)、ハンガリー(1)、ブラジル(1)

調査対象者は来日時のプレースメントテストでCJLCの「初中級」レベルまたは「中級」レベルと判定された学習者である。調査対象となった学習者は、短期留学プログラムへの応募要件としてJLPTのN4合格相当以上の日本語力を有していることが求められているため、初級段階の日本語を原籍大学で学んでおり、日本国内で初級教材を使用して学習をした者はいなかった。

調査結果は表2の通りである。学習者の原籍大学が同じ場合は使用教材も同じであるため、当該教材を使用している人数だけでなく大学数も記載した。

表2　初級学習時の使用教科書

教材名	人数※	大学数
『初級日本語 げんき』Ⅰ・Ⅱ（ジャパンタイムズ）	9	7
『みんなの日本語初級』Ⅰ・Ⅱ（スリーエーネットワーク）	5	4
『文化初級日本語』Ⅰ・Ⅱ（文化外国語専門学校）	2	1
『総合日語』Ⅰ・Ⅱ（北京大学）	2	1
『日本語初歩』（凡人社）	1	1
『Basic Japanese for Students はかせ』Ⅰ・Ⅱ（スリーエーネットワーク）	1	1
担当教師作成プリント	2	2
覚えていない	1	1

※2種以上の教科書を使用したという回答もあるため人数の合計は21以上となっている。

調査の結果、『初級日本語 げんき』Ⅰ・Ⅱ（以下、『げんき』）、『みんなの日本語初級』Ⅰ・Ⅱ（以下、『みんなの日本語』）を使用している大学が多いことがわかったため、この2シリーズを教材分析の対象とすることにした。また、回答人数は1名と少なかったものの、初級を終えたばかりの「初中級レベル」あるいは「中級レベル」に毎年学生が配置されることが多い国で使用されている『日本語初歩』も教材分析の対象とすることにした。なお、ひらがなやカタカナ、漢字、文法説明の提示のしかたなども分析の対象とするため、『げんき』[6]は本冊の会話・文法編と読み書き編を、『みんなの日本語』は本冊及び文法・翻訳解説版を、『日本語初歩』は本冊及び別冊『日本語かな入門』を調査対象とした。

3.2　教材分析

上述の教材を対象とし、ディスレクシアの傾向をもつ学習者からみてどのような点が学びの障壁となりうるのか分析を行った。分析項目は、2.2 で述べた 7 つのストラテジー（Schneider & Crombie 2003）から抽出した①明示的かつメタ的、②多感覚、③構造的、の 3 つのポイントに加え、④見やすさ、⑤仮名文字の学習の扱い、⑥数字・助数詞、とし、それぞれ下位項目を設けた（表 3）。④及び⑥の分析項目については、コーモス & スミス（2017）他の記述を参考にしている。詳細は注を参照されたい。

表 3　教材の分析項目

明示的 かつ メタ的	語彙リスト	有無、品詞別か、カテゴリーの明示の有無
	目標文型の提示	型の明示、文法説明、例文の有無
	文法説明	動詞、形容詞のグループ分けの説明の有無 活用形の説明の有無
	練習	指示文の有無、例の有無
多感覚	運動感覚	運動感覚を利用した練習の有無
	触覚	触覚を利用した練習の有無
	聴覚（音声）	音声教材の有無と媒体、対象
	視覚（イラスト）	有無、対象や位置、文脈理解を助けるか
	視覚（色）	モノクロかカラーか、色分けの有無
構造的	言語知識がより単純なものから提示されているか タスクがより単純なものから提示されているか まず受容タスクを行い、後に産出タスクへと移行しているか	
見やすさ	紙の色 [7]	
	教科書のサイズ、1 ページ当たりの字数、行数 [8]	
	フォントの種類 [9] とサイズ	
	ルビの有無	
	分かち書き [10] の有無、語の途中での改行の有無	
仮名文字の学習の扱い	五十音表の有無とレイアウト（縦書き／横書き） 練習の有無、ある場合は方法	
数字・助数詞 [11]	提示順、1 課あたりの学習項目数	

4. 分析結果

分析結果を表 4 ～ 8 に示す。

表 4　分析結果①明示的・メタ的か

	みんなの日本語	げんき	日本語初歩
語彙リストの有無	翻訳版に有	有	有
語彙の品詞別提示	有	有（第 3 課～）	有（品詞名は記載なし）
語彙のカテゴリーの明示	無	有（～第 4 課）	無
型の明示	翻訳版に有	有	無（巻末に有）
文法説明	翻訳版に有	有	無（巻末に有）
例文	有	有	有
動詞の分類	本冊　無 翻訳版　有	有	無
形容詞の分類	本冊　無 翻訳版　有	有	無
活用形の説明	本冊　無 翻訳版　有	有	無
練習の指示文	無	有	無
練習の例	有	有	有

表 5　分析結果②多感覚か

		みんなの日本語	げんき	日本語初歩
運動感覚による練習		無	無	無
触覚による練習		無	無	無
音声教材	有無	有	有	有
	媒体	CD・出版社サイトからダウンロード	CD・出版社のアプリからダウンロード	カセットテープ[12]
	対象	会話 練習 B の一部 （聞き取り）	単語、会話、練習の一部、「読み・書き編」の練習の一部	音節、語の発音（別冊）
イラスト	有無	有	有	有
	対象と位置	会話 練習 B の一部 練習 C （Ⅰ：例とすべての設問、Ⅱ：例のみ）	会話 文法説明の一部 練習の一部 「読み・書き編」の練習の一部	会話 練習の一部
	文脈理解	○	○	×
色	印刷	赤・白	グレースケール	モノクロ
	色分け	練習 A に有	無	無

表 6　分析結果③構造的か

		みんなの日本語	げんき	日本語初歩
提示順序	言語知識の複雑さ	○	○	○
	タスクの複雑さ	○	○	○（模倣・記憶・応用の順）
	受容→産出	○	○	○

表7　分析結果④見やすさ

		みんなの日本語	げんき	日本語初歩
紙の色		生成り	生成り	生成り
教科書のサイズ		B5	B5	A5
1頁の字数		36字×36行か[13]	31字×26行か	29字×25行か
フォント	種類	教科書体か 見出しはゴシック体か イラスト内の文字は手書きか	教科書体 見出しはゴシック体か	会話　教科書体か 練習　明朝体か
	サイズ	12ポイントか 枠内の文字（イラストの上、問題の読み物）はスペースの関係で詰まって見えるものも有 イラスト内の文字は小さいものも有	11～12ポイントか 見出し・「読み書き編」の漢字の練習・読み物はそれよりも大きい	本　文：11~12ポイントか 練習：10.5～11ポイントか
ルビ		総ルビ（上）	会話・文法編は総ルビ（漢字の下） 読み書き編は、既習漢字はルビ無	本文と練習の固有名詞 課末の新出漢字リスト
分かち書き		有 Ⅱの読み物は無	有（第1課、第2課のみ）	有
語の途中での改行		Ⅰ：無 Ⅱの読み物は有	有	有

表 8　分析結果⑤その他

		みんなの日本語	げんき	日本語初歩
仮名文字	五十音表の有無	Ⅰに有	Ⅰにひらがな・カタカナ Ⅱにカタカナ	別冊に有
	五十音表のレイアウト	横書き	横書き（「読み書き編」の一部に縦書き有）	横書き
	練習の有無と方法	無	「読み書き編」の第1課「ひらがな」、第2課「カタカナ」	別冊に有 書き順、なぞるマス、自分で書くマス
	1課当たりの項目数	ほとんどの課で1種類のみ。最大で11（11課）	ほとんどの課で1種類のみ。最大で6（14課）	1~4種類。最大で10（5課）

以下では、紙幅の都合上、①明示的かつメタ的、②多感覚、③構造的、④見やすさの4項目を取り上げ、4.1で『みんなの日本語』、4.2で『げんき』、4.3で『日本語初歩』の分析結果について詳述する。

4.1　みんなの日本語

4.1.1　明示的かつメタ的か

まず各課の新出語彙は、文法・翻訳解説版にリストとして提示されている。リストは3列で、左からかな表記・漢字表記・翻訳となっている。すべての語彙は品詞ごとにまとめられているが、そのまとまりがどの品詞であるのかについては明示されていない。

次に、文法については、文法・翻訳解説版に目標文型のパターンが明示され、媒介語によって明示的、メタ言語的な説明がなされている。本冊のすべての練習B・Cには例が添えられているほか、次項で述べるイラストを利用した練習では、参照すべきイラストの位置が矢印で示されており、学習者が迷子にならない工夫がなされている。一方で、短い談話形式で示された本冊の例文には話者名が明示

されておらず、話者交替が改行とインデントのみによって示されている点、練習に指示文がない点は、推測を苦手とする学習者には理解が難しい可能性がある。

4.1.2 多感覚か

運動感覚や触覚を取り入れた練習は見当たらない。聴覚については、全課の会話及び練習Bの一部に音声（付属CD及び出版社のウェブサイトからダウンロード）がある。視覚的な補助については、イラストが会話と練習Bの一部、及び練習C（Ⅰは設問すべて、Ⅱは例のみ）にあり、いずれも文脈の理解を助けるものであった。加えて、赤と白の2色刷になっており、練習Aでは代入箇所や活用・接続に関わる部分が赤の網掛け、ないしは色の濃淡で示されているほか、白線で語幹と活用語尾の境界が示されている（14課練習Aの1．等）。ただし、色の使い方に全課を通しての統一されたルールは見当たらない。

4.1.3 構造的か

構造シラバスの教科書であり、学習項目である文型は単純で易しいものから複雑で難しいものへと順に配列されている。各課は、①練習A・B、②文型・例文のまとめ・確認、③練習C（①とあわせて学習するケースも示されている）、④会話、⑤問題、の順での学習が推奨されており（本冊p. ix）、①の練習Aでは文字を見て構造を理解し【受容】、声に出して発話する【産出】。練習Bでは、文字及び教師の声による音で文を理解し【受容】、キューを代入すべき箇所や変換させるべき部分を発見した後、代入や変換、または結合といった操作を行い、発話する【産出】。③の短い会話形式の練習Cでは、まず文字や音声によって文（発話）を理解し【受容】、声に出して発話する【産出】。次に、イラストで示されたキューを参考に、文字で示された会話【受容】の中から下線の引かれた箇所を適切な表現に入れ替えるなどして発話をする【産出】ことが求められている。④の会話では、音声または映像によって理解し【受容】、演じるなど発話する【産出】ことが求められている。大まかに見れば、受容から産出タスクへと配列されているといえ、また、タスクの複雑さという観点でも、代入ドリルから変換、結合ドリルへ、文レベルから談話レベルへ、与えられたキューによる練習か

らより自由度の高い練習へといったように、単純なものから順に配列されているといえる。

4.1.4　見やすさ

枠内の文字（イラストの上の文字、「問題」の読み物）は、スペースの関係で詰まって見えるものもあるが、紙の色が生成り色であること、すべての漢字にルビが振られていること、原則として分かち書きがされており、語の途中での改行が避けられている（Ｉのみ）ことから、全体としてはディスレクシアの傾向をもつ学習者にとって見やすいものであると思われる。

4.2　げんき

4.2.1　明示的かつメタ的か

まず語彙リストは、3 列で表示され、左から日本語、ローマ字、英訳となっている。第 4 課まではカテゴリーが記載されており（“Countries”，“Major”など（第 1 課より））、第 3 課以降は品詞別にまとめられている。各品詞のまとまりには品詞名が記載されており、形容詞と動詞についてはグループ名（“い-adjectives”，“U-verbs”など）も明示されている。

次に文法は、各ユニットの会話、語彙リストの後ろに、数ページにわたるまとまった分量の英語の説明がある。見出しとして文法項目が大きく提示されており、多くの場合、学習目標となる文型や活用の仕方が枠で囲まれている。そのように枠で囲むことは、重要な文法項目を整理し、強調して示すことを可能にするため、学習者の理解の助けになると考えられる。ただ、すべての文法項目が枠で囲まれているわけではないため、学習者が文字による説明と例文のみによって理解しなければならない部分もある。

4.2.2　多感覚か

運動感覚や触覚を取り入れた練習は見当たらない。聴覚については付属 CD があり、同じものがアプリからもダウンロード可能となっている。それには会話、単語、練習（解答が一つに決まっているもの）、および「読み書き編」の読解本

文が収録されている。視覚的な補助としては、イラストや写真が教材内に多く掲載されており、学習者が文脈を理解したり、具体的なイメージをしたりすることの助けになると考えられる。

4.2.3 構造的か

構造シラバスの教科書であり、語彙や文型は相対的に易しいものから難しいものへと配列されている。各課は、①会話、②語彙リスト、③文法（説明）、④練習、⑤ Culture Note（コラム）、⑥ Useful Expressions（テーマごとの単語・表現集）で構成されている。④練習には、「各学習項目に関して基礎練習から応用練習へと段階的に配列」してあり（本冊Ⅰ・Ⅱの p.14）、最後に「まとめの練習」がある。また、さまざまな練習が組み込まれているが、総じて、単語・文・談話レベルという順に進むことや、代入や変換といった、解答が決まっている問題から“Pair Work”，“Role Play”などの自由度の高い問題へと進むことから、単純なものから複雑なものへと配列されていると言える。加えて、③文法（説明）を読んでから授業に臨むことが推奨されていることや（本冊Ⅰ・Ⅱの p.14）、ほとんどの練習問題に例が明示されていることから、学習項目を理解した上で練習へと進むようになっている。すなわち、受容から産出へという流れがあることが分かる。

また、教科書の後半には「読み書き編」がある（第1課はひらがな、第2課はカタカナ、第3課以降は漢字）。各課の最初には新出漢字の一覧（読み、意味、単語、筆順を含む）があり、学習者はまず、一つひとつの漢字を確認する。その後に「漢字の練習、読解本文と内容についての質問、書く練習（本冊Ⅰ・Ⅱの p.15）」に取り組むようになっている。また、読解本文については、「課を追うごとに、長さや難易度などが増していきます（本冊Ⅰ・Ⅱの p.16）」と説明がある。これらのことから、上述の④練習のように、受容から産出へ、また易しいものから難しいものへと配列されていることが分かる。

4.2.4 見やすさ

文字表記の観点では、第1課と第2課では、ひらがなとカタカナにアルファ

ベットが付してあり、分かち書きがされている。漢字が導入される第 3 課以降は、すべての漢字にルビが振られており、分かち書きにはなっていないものの特に I では語の途中での改行は少ない。全体としては、1 ページあたりの文字数は多くなく、適度なスペースをあけて生成りの紙に印刷されている。以上から、ディスレクシアをもつ学習者にとって見やすい教材であると考えられる。

4.3　日本語初歩

4.3.1　明示的かつメタ的か

まず各課の新出語彙については、課末にリストがあり品詞ごとに番号を振って分類され、提示されている。しかし、品詞名は明示されていない。また、新出語の読みが記載されていないため、学習者自身で語の意味を調べることが容易ではない。

次に文法については、文型の提示はないが、練習の1に必ず「文のかた」として例文が 3 つ以上提示されており、ここで各課の新出文型が確認できる。しかし、下線や囲み線などがなくフォントも他の箇所と同じであり、メタ言語的な説明もないため、どこに注目するべき文型なのかは明示的ではない。巻末に文型が提示されているが教師の参照のためであるとみられ、学習者が理解できる日本語では書かれていない。また、練習には例が添えられているが指示文がないため、推測を苦手とする学習者には練習方法を理解することが難しい可能性がある。

4.3.2 多感覚か

運動感覚や触覚による練習はない。また、本冊及び別冊付属のカセットテープはあるが、現在再生できる機器が希少となっており、聴覚による練習は難しい状況である。視覚的な補助の面では、本文や練習にイラストはあるが、当該語が出現する箇所とイラストの提示場所にずれのあるものも複数あり、文章あるいは文の理解につながっているとは必ずしも言えない。色分けによる動詞や形容詞のグループの区別や文型の明示などもなされておらず、文字から情報を理解することが苦手な学習者にとっては、文法ルールやグループ分けを理解することが難しいと思われる。

4.3.3 構造的か

構造シラバスの教科書であり、学習項目の文型は概ね易しいものから難しいものへ、単純なものから文型を組み合わせた複雑なものへと配列されている。各課は①本文、②練習、③新出語彙、④新出漢字の順で配列されている。文型練習の方法と提示順は全ての課を通して統一されており、学習者は一度手順を覚えれば迷うことなく練習できるようになっている。また練習問題の配列は本書の著者が「摸倣・記憶・応用の順序」で配したと述べているように、受容から産出へと向かう流れとなっている。

本文では課で扱う文型が文脈の中で理解できるよう、問答形式で提出されている【受容】。練習では、まず「文のかた」で提示される文型と「言葉のきまり」で提示される活用を模倣・記憶によって形式の面から理解する【受容】。次に「まるうめ（助詞の穴埋め問題）」は課の冒頭の本文と対応した内容となっており、記憶した本文【受容】をもとに解答する【産出】ようになっている。その後の「おきかえ（代入練習）」、「いいかえ（変換練習）」、「といとこたえ（応答練習）」【産出】は易から難へと並んでおり、さらに、「といとこたえ」はクローズドエンドな質問からオープンエンドな質問へと配列されている。一方で、「おきかえ」と「いいかえ」はイラストのないものが多く場面や文脈をつかむことが難しいため、文字と音の変換がスムーズではない学習者にとっては困難を伴う可能性がある。また、すべて文レベルの練習であり、談話レベルの練習がないため、コミュニケーションの際に文法を活用する手続き的知識に困難を抱える学習者にとっては適切な使用に結びつけることが難しい可能性がある。

4.3.4 見やすさ

生成りの紙に印刷されている点、1ページあたりの文字数が多くなく余白が適度にあるという点、分かち書きになっている点では見やすい教材であると思われる。しかし、ルビがほとんどない点や、線の太さが均一でないフォントが使用されている点、語の途中で改行されている点などは、ディスレクシアの傾向をもつ学習者にとって見にくい要素であると思われる。

5. 考察

各教科書の分析結果をもとに、①明示的かつメタ的、②多感覚、③構造的、④見やすさ、という 4 点について総合的に考察を行う。

①明示的かつメタ的については、部分的に課題が見られた。新出文型の提示や、練習内容の説明があったことはよい点であるが、それが十分に強調されていないという問題や、課によって異なっていて統一性・一貫性に欠けるという問題が見られた。さらに、語彙リストの品詞、説明文の指示する箇所、会話文の発話者などが明確にされていないという問題もあった。このような場合、学習者は様々な推測をしなければならないと言える。矢印、下線、枠囲みなどにより注目するべき情報を強調したり、必要な説明を追加したりすることにより、学習者の理解を助ける必要があると考えられる。

続いて、②多感覚という点については多くの課題が見られた。まず、視覚情報である色や形が十分に活用されていない点である。色は、例えば文型の提示や、例文の中の活用形の強調をする際に用いれば、内容を把握するための有効な手がかりとなる。この点も前項と同様に、統一性・一貫性が重要である。また、形も有効な視覚情報である。枠の形や記号を変えることにより、品詞の区別や、活用形の区別を文字以外の方法で伝えることができる。次に、運動感覚や触覚による練習が見られない点である。今後、より多様な練習形態を取り入れていくことが望ましいと考えられる。『げんき』には、ローマ字を見て拗音の有無を答える、長音のある単語とない単語を読む、ばらばらの文字をアンダーラインに沿って単語に並べ替えるという練習があり、これらは音の粒をとらえることにつながる練習であると考えられる。このような練習をさらに充実させ、手をたたいて声に出したり、カードを使ったりすることを加えれば、一層ディスレクシア傾向のある学習者の学びにつながるのではないだろうか。

そして、③構造的、④見やすさ、という点では今回調査した 3 種類の教材では全体的に取り組みやすいものであった。③については、いずれも構造シラバスの教科書であり、単純なものから複雑なもの、易しいものから難しいものへと配列されている。また練習も、受容の後に産出が出現するようになっており、望ましい形であると言える。④に関しては各教材において、1 ページ当たりの文字数を

ある程度に抑える、分かち書きをする、ルビをふる、語の途中での改行を避ける等の工夫が見られた。反対にそれらの工夫が足りない場合、そのことが学習上の障壁となり得ると言える。今後開発する教材においても同様に、学習項目の提示順、全体の構成、および見やすさに対する工夫を取り入れることが望ましいと考えられる。

以上のように、特に、①明示的かつメタ的、および②多感覚において、改善するべき課題があることが明らかになった。

6. おわりに

本稿では、ディスレクシアの傾向をもつ学習者に焦点を当て、既存の初級日本語教材に潜む学びの障壁を明らかにした。本稿で指摘した学びの障壁は、教師が授業運営のしかたを工夫することで、ある程度取り除くことはできるだろう。しかし、UDL が目標とする「学びのエキスパート」、すなわち自ら学びの舵取りができる学習者を育てるためには、この点に改善の余地があるといえる。

豊富な選択肢の提供や色の活用は、従来の紙の印刷物ではコストがかかるという問題があった。ところが 2020 年、新型コロナウイルスの世界的な感染拡大により、図らずも多くの学習者と教師が、学習の場の教室からオンラインへの移行を経験することとなった。今後は ICT も積極的に活用することで、多感覚な練習や解説を選択可能なリソースに加えることが容易になるだろう。電子化も視野に入れつつ、本研究の成果を踏まえた教材開発を今後の課題としたい。

注

1） 池田（2015）はそのほかに、ディスレクシアに対する、留学生と関わる大学教職員の理解の促進や、授業やテスト等における特別措置の観点からも、支援を考える必要があると述べている。

2） ADHD、自閉症などの特異的学習困難をもつ人々が直面する学習困難の課題は、個人というより環境にあるという考えの下、学習者の個性を肯定的に認める用語として使用される（コーモス & スミス 2017）。

3）大阪大学キャンパスライフ健康支援センターアクセシビリティ支援室ウェブサイト参照。
4）大阪大学キャンパスライフ健康支援センターオンライン FD セミナー（2020 年 5 月 22 日、27 日実施）資料「メディア授業における学生への情報保障と合理的配慮」による。
5）UDL ガイドライン（2.2）日本語版によれば、学びのエキスパートとは、①目的を持ち、やる気がある、②いろいろな学習リソースや知識を活用できる、③方略を使いこなし、自分の学びの舵取りをする学習者を指す。
6）『初級日本語 げんき』は 2020 年 3 月に第 3 版が発行されているが、本研究では、筆者らが調査を行った当時に最新版であった第 2 版を調査対象としている。
7）梅田（2016）によれば、読みに困難がある子どもには、白地に黒い文字がまぶしくて見にくいと感じる場合があるといい、個人差はあるものの、薄い黄色、水色、ピンク、緑などが見やすい場合があるという。
8）ADHD を持つ人には、ディスレクシアを併せ持つ人が多い（コーモス & スミス 2017）とされる。コーモス & スミス（2017）は、ADHD のある多くの学習者は 14 ポイントや 16 ポイントといった大きいサイズのフォントを好むとし、その理由として、線が濃く追いやすいこと、単語間により広いスペースができ単語同士を混乱してしまう懸念が減ることを挙げている。
9）発達性ディスレクシアの児童と典型発達の児童を対象にした丸ゴシック体と明朝体の比較実験で、速読所要時間、誤読数、自己修正数といった客観的な評価に有意差は見られなかったものの、「どちらが読みやすかったか」という主観的な評価では、丸ゴシック体の方が高かったことが報告されている（谷ほか 2016）。また、新聞報道等でも UD フォントがディスレクシア傾向の人にも読みやすいフォントとして取り上げられている（2019 年 8 月 7 日付朝日新聞夕刊「みんなが読める！ UD フォント」等）。
10）竹田（2019）によれば、アルファベット言語で単語間のスペースをなくすと、読み速度が 30 ～ 50% 低下するという報告、日本語と同様に単語間スペースのないタイ語で、単語間スペースを入れると読み速度が向上するという報告があるという。
11）ディスレクシアと計算障がいは共起性が高く、数字や量の概念、日にちを表現することを難しく感じる可能性がある（コーモス & スミス 2017）ことから分析項目とした。
12）『日本語初歩』の本冊にも付属のカセットテープはあるが、入手できず、確認できなかった。
13）1 頁の字数、フォントの種類とサイズは、筆者らの推測によるものである。

参考文献

池田伸子（2015）「学習者の多様性に対応できる日本語教育とは―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―」『ことば・文化・コミュニケーション』第 7 号 立教大学異文化コミュニケーション学部 115-126

――――（2017）「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－先行研究の分析を通して－」『日本語教育実践研究』第 4 号 立教日本語教育実践学会 91-105

梅田真理（2016）「教材・教具」『発達障害事典』丸善出版 124-125

加藤醇子編著（2016）『ディスレクシア入門―「読み書きの LD」の子どもたちを支援する』日本評論社

コーモス，J. & スミス，M.（2017）『学習障がいのある児童・生徒のための外国語教育―その基本概念、アセスメント、関連機関との連携』（竹田契一監修、飯島他訳）明石書店

河原崎幹夫（1984）『日本語かな入門スペイン語版』国際交流基金編 凡人社

鈴木忍・川瀬生郎（1985）『日本語初歩』国際交流基金編 凡人社

スリーエーネットワーク編（2012）『みんなの日本語初級Ⅰ 第2版 本冊』スリーエーネットワーク

スリーエーネットワーク編（2012）『みんなの日本語初級Ⅰ 第2版 文法・翻訳解説 英語版』スリーエーネットワーク

スリーエーネットワーク編（2013）『みんなの日本語初級Ⅱ 第2版 本冊』スリーエーネットワーク

スリーエーネットワーク編（2013）『みんなの日本語初級Ⅱ 第2版 文法・翻訳解説 英語版』スリーエーネットワーク

竹田契一（2019）「LD/Dyslexia の児童生徒が抱える特性と英語教育の課題」英語教育ユニバーサルデザイン研究学会記念講演会資料

谷尚樹・後藤多可志・宇野彰・内山俊朗・山中敏正（2016）「発達性ディスレクシア児童の音読における書体の影響」『音声言語医学』57（2） 日本音声言語医学会 238-245

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2011）『初級日本語げんきⅠ 第2版』The Japan Times

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2011）『初級日本語げんきⅡ 第2版』The Japan Times

ホール，T・メイヤー，A・ローズ，D（2018）『UDL 学びのユニバーサルデザイン―クラス全員の学びを変える授業アプローチ』（バーンズ亀山静子訳）東洋館出版社

Schneider, E. & Crombie, M.（2003）. *Dyslexia and Foreign Language Learning*. New York: David Fulton Publishers.

参考 URL・記事

① 「特別支援教育について」、文部科学省
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/008/001.htm（2020 年 12 月 25 日最終閲覧）

② 大阪大学キャンパスライフ健康支援センターオンライン FD セミナー資料
「メディア授業における学生への情報保障と合理的配慮」2020 年 5 月
https://hacc.osaka-u.ac.jp/ja/wp-content/uploads/2020/06/200522_0527FDseminar-.pdf（2020 年 12 月 22 日最終閲覧）

③ 「障害者の権利に関する条約　第二条」、2012 年、外務省
https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf（2020 年 12 月 22 日最終閲覧）

④ 「UDL ガイドライン（2.2）日本語版」、2018 年、CAST
http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_japanese-rev.pdf（2020 年 12 月 22 日最終閲覧）

⑤ 「IDA Dyslexia Handbook: What Every Family Should Know.」、2019 年、国際ディスレクシア協会　https://dyslexiaida.org/ida-dyslexia-handbook/（2020 年 12 月 22 日最終閲覧）

⑥ 「みんなが読める！ UD フォント」、『朝日新聞』夕刊、2019 年 8 月 7 日、p.1

〈キーワード〉　ディスレクシア、学びのユニバーサルデザイン、日本語教材、教材分析、学びの障壁

Analysis of Japanese Language Textbooks for Elementary Level Learners from the Perspective of Universal Design: Barriers to Learning for Students with Dyslexic Tendencies

TAKAI Miho, KOMORI Mari, TACHIKAWA Makie

Recently, in higher education institutions, particularly in national universities, the non-provision of reasonable accommodations for students with developmental and learning disabilities has been banned. Thus, the need to adopt disability-friendly practices has become an important agenda in higher education institutions. Among exchange students, studying the Japanese language at our center, few have been diagnosed with dyslexia by their home countries. However, other students who have not been diagnosed, but have exhibited difficulties in reading and writing Japanese, struggle during the latter half of their elementary level. This could be because conventional teaching methods and materials may not be effective enough for students with dyslexic tendencies to learn Japanese owing to specific learning differences.

From the perspective of universal design, this study analyzes Japanese language textbooks at the elementary level to identify barriers to learning for students with dyslexic tendencies and examine whether the textbooks are suited to all learners. Based on studies by Schneider and Crombie (2003) and others, we analyzed the three textbooks, *Minna no Nihongo, Genki*, and *Nihongo Shoho* from the perspective of: (1) explicit and meta-sensory, (2) multisensory, (3) structural, (4) legibility, (5) kana characters, and (6) numbers and counter suffixes.

The analysis revealed three main points. First, from the meta-sensory perspective, although one textbook was explicit about the vocabulary list, target sentence patterns, grammatical explanations, and instructions of practices, another textbook was found to have problems in all of these areas. Second, from the multisensory perspective, all three series of textbooks contained auditory information for only part of the content, and lacked visual information to

promote understanding through color coding. Third, with respect to the structure, all three series were generally presented in an organized manner.

Based on the findings of this study, we hope to conceptualize a universal textbook for all learners, and leverage the findings from this study to develop Japanese language textbooks.