

# 学習に困難を感じる学生への対応

## —インクルーシブ教育システムを参考に—

### Support for International Students who Have Learning Difficulties

#### — By Referring to The Inclusive Education System —

梅澤 愛

#### 要旨

本稿は、クラスの中で日本語学習に困難を抱えている学生を対象に、その困難を軽減するために教師が学生をどのように理解し、何ができるのかといった対策を見出そうと実施した 2019 年度後学期初級聴解クラスの授業報告である。四技能（読む、書く、聞く、話す）の中で、学生は誰しも得意、不得意を感じる技能があるはずだが、不得意なものに対し学生が大きなたまずきを感じていたり、それがテストの点数に大きく影響したりするケースがある。また、日本語教育の現場において学習障害、発達障害などの診断を受けた学生は多くはないが一部存在し、来日する学生も年々多様化してきている。これらの学生を「学習不足」「習得の遅い学生」として扱うのではなく、学生の持つ困り感の原因は何か、といった問題の根本への注目、また、彼らの特徴に対する理解、対策が学生の多様化に伴って教師に求められていることではないかと考える。そこで、学校教育におけるインクルーシブ教育システムを参考に、授業内容に困難を抱える学生に焦点を当て、彼らの特別な教育的ニーズに対応し、その困難を軽減するよう努めた。筆者が受け持った聴解 A クラス（初級レベル）において、音素の識別、音声の文字化、アウトプットにおいて困り感を持つ学生を対象に、その特徴の理解と授業内、外での対応に力を注いだ。その結果、漠然と困り感を持っていた学生が、自分の苦手とする個所に気付き、意識的に学習できるようになった。しかし、この結果は学生の性格や学習意欲の高さによるものでもあり、すべての学生に当てはまるというわけではない。一方で、このような教師側の支援があっても、困り感の軽減にまで至らなかった学生もおり、長期的なアプローチが必要であることも分かった。

障害の有無にかかわらず、実際に授業に遅れをとったり、困難を感じたりする学生がいる場合に授業内の全体活動の見直しから、授業外での個別の支援といった対応をとっていくことは、困難を軽減するための手助けとなると考える。しかし、学生の特徴や教科にもよるため一般化することは難しく、今後も様々なケースに対応し、学生の希望に応じて適切なサポートができるよう研究を続けていく必要がある。

**キーワード：**発達障害、学習障害、インクルーシブ教育、特別支援教育、多様性

## 1. はじめに

日本語学習者の数が増加する中で、別科や専門学校、大学で学ぶ学生の国籍や性質も年々変化している。その中で学習に困難を抱える留学生や、発達障害・学習障害をもつ学生がクラスに在籍するケースも出てきた。このような特別な教育的ニーズ<sup>1)</sup>がある学生だけでなく、診断名や申告はないものの、明らかに授業や生活に支障をきたしている学生も日本語教育現場で目にする機会も増えた。しかし、このような学生に対し教師や学校スタッフが知識を持って適切に対応しているとは言い難い現状がある。日本語教育において発達障害の研究はさほど多くなく、教師側の知識や理解も足りないことから「学習不足」「習得の遅い学生」とみなして接することが多い。もちろん誰も得意、不得意があり、困難を感じることは多々ある。しかし、知的な遅れのない情緒の障害や学習面での遅れがある発達障害と呼ばれる症状、もしくはそれと似通った特徴を持っている人たちは、習得の仕方やスピードが人と違っているために、通常の学習方法ではうまくいかず、それが大きな困難となって苦しんでいることが多い。筆者はこれまでも、他のクラスメイトと比べて学習に困難を感じている学生を見てきたが、学生側に起因するとみなしたり、自身の知識不足から具体的な対策を取れずにいた。しかし、学生が多様化する中、このような学生が増えていくこと、またこれまでのようにクラスの学生全体を一律に扱うことが難しくなっていくことは想像に難くない。そこで様々な特徴を持つ学生に対応していくために、学校教育におけるインクルーシブ教育システムについて学び、実践されている支援、対応を日本語教育の教室活動に取り入れることが今後必要になってくるのではないかと考えた。このような支援や対策を参考にして教室運営をデザインする試みは、障害の有無にかかわらず、実際に授業に遅れをとり、困難を感じている学生がいる場合において意味のあることではないかと考える。本稿ではまず、インクルーシブ教育システムの在り方と学校教育での取り組みについて見ていく。その後 2019 年度後学期の聴解 A クラスの学生の中で特に困り感の大きい学生を対象に、その学生に見合う支援を考え、実践した結果を振り返り、最後にその効果や問題点、今後の課題を述べることとする。

## 2. インクルーシブ教育システムとは

### 2.1 共生社会とインクルーシブ教育

インクルーシブ教育システムを見ていくために、まず共生社会、特別支援教育との関係を整理する必要がある。最近「共生社会」といった言葉をよく耳にするが、かつての日本では、障害を持つ人々が積極的に社会に参加できる環境が不十分であったと言える。しかし近年において人々の多様な在り方を認め合い、誰もが積極的に社会に貢献・参加できる社会、すなわち「共生社会」を目指した地域、国づくりの必要性が掲げられるようになった。教育面においては、1979年に養護学校が義務化されたことで、すべての子どもが教育を受けることができるようになったが、障害の有無で学びの場を分ける「分離教育」が主流であった。しかし欧米諸国においては、ウォーノックレポート(1979年)やサラマンカ宣言(1994年)といった教育史上画期的な出来事によって、障害の種別による分離ではなく、子ども達の教育的なニーズに柔軟に対応する教育へといったインクルージョンの理念が確立されはじめた(鈴木 2010)。それに加えて、第 61 回国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約第 24 条」(2006)<sup>2)</sup>では、「インクルーシブ教育システムとは、人

間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」（教育制度一般）から排除されないこと…」と定義されており、インクルージョンの理念が具体化してきた。一方その頃の日本は、障害の程度や種類に応じて特別な場で指導する「特殊教育」を行っており、手厚い支援である一方で、「障害者」というラベルを張り、通常の学校から障害を持つ子どもたちを排除する教育だと批判されることもあった。このような批判と先述の世界的な動きを受けて、2007年からは障害のある子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育的支援を行う「特別支援教育」に移行した。これは、特別支援学校（それまでの聾学校、盲学校、養護学校など）のみならず、すべての学校において特別な教育的ニーズを求める子どもたちが特別支援を受けられる環境が作られるようになったことを意味している<sup>3)</sup>。文部科学省は、この特別支援教育をインクルーシブ教育システム構築のためのプロセス、さらには多様な個人が能力を発揮しつつ、自立して共に社会に参加できる共生社会形成の基盤となるものであると位置付けている<sup>4)</sup>。また、この特別支援教育の対象についても、従来の特殊教育の対象者、すなわち身体的障害や知的障害を持つ者だけでなく、発達障害<sup>5)</sup>（高機能自閉症<sup>6)</sup>、注意欠陥多動障害（ADHD）<sup>7)</sup>、学習障害（LD）<sup>8)</sup>など知的な遅れのない障害）をも包括するようになったことが大きな変換点である。このように日本の学校教育においても、ようやく発達障害に対して理解、教育的対策がなされるようになったのである。そして2014年に日本は前出の条約に批准、2016年には障害者差別解消法<sup>9)</sup>を施行し、更なる教育政策の推進に取り組んでいる。

## 2.2 インクルーシブ教育を目指した取組み—特別支援教育の現状—

学校教育における特別支援の場では様々な取組みがなされているが、①個別支援計画の作成（Plan-do-seeのプロセス）、②特別支援コーディネーターの設置、③様々な機関の連携、協働の3点が特別支援教育を支える主な仕組みである<sup>10)</sup>。

インクルーシブ教育の理念から、どの学校においても特別な教育的ニーズを有する子どもが在籍する場合には、そのニーズに対応する必要があることから、通常の学校でも個別の支援計画が作られている。学年とともに担任が変わり、長いスパンで子どもを指導する学校教育の場において、子どもの特性、学習のすがたから支援計画を作成し、それを次年度に引き継ぐことは非常に重要である。また、個別支援計画（plan）を立て、実践し（do）、半年ごとにもう一度見直す（see）といったPlan-do-seeのプロセスを通して、教育的支援をよりよいものにしていくことが大切だと言われている。そして、校内や福祉、医療等の関係機関との間の連絡調整役として、あるいは、保護者に対する学校の窓口としてコーディネーター的な役割を担う者（特別支援コーディネーター）を学校の校務に位置付けることができる。さらに特別支援教育とは、学校と当該児童生徒とその家族との個別のつながりではなく、医療、福祉、保健、労働などの関係機関とネットワークを構築し、子どもの成長に応じて一貫した支援を行うとしている<sup>11)</sup>。学校教育の場では、このような連携を図りながら、子ども一人ひとりの特性を理解、共有し、そのニーズに対応するための支援を行っている。

## 2.3 日本語教育における発達障害研究

日本語教育における発達障害研究は、日本の小学校で学ぶ外国籍の子どもたちを対象とした研究はあるものの、大人の学習者について書かれた論文はさほど多くない。まず、特別支援教育の歴史から現在のインクルージョンの成立背景を述べたうえで、複数言語下で学ぶ子どもたちへの支援の必要性を説いた高橋（2008）がある。そのほかにも、日経移住労働者子女の言語発達の遅れを指摘し、支援システムの形成の重要性を述べた飯高（2010）、外国人障害児の諸課題を挙げ、その支援を提案した南野（2018）などがある。

大人を対象とした研究では、ドイツにおける日本語教育の場からインクルーシブ教育について述べた Unkel Monica（2018）の研究がある。ドイツの学校教育におけるインクルーシブ教育研究を参照し、日本語教員養成課程のインクルーシブ教育に必要な基本方針を提案している。Unkel はインクルーシブ教育の前提とも考えられる、「多様性」についても論じており、80～90年代は主に日本国内の学習者の国籍・母語・職業・学習目的などの多様化に注目されていたが、近年では、特別な教育的ニーズのある学生といった学習者の特性の多様化について書かれた論文が増え、「多様化」の概念の変容について述べている。このような後者の多様化について、日本国内の日本語教育の場に焦点を当てた研究には、発達障害を持つ留学生の事例を挙げて、学習面、生活面での支援の具体例を出しながら、大学における合理的配慮<sup>12)</sup>の在り方を論じた安田（2015）がある。「合理的配慮」は大学においても発達障害を持つ学生が他の学生と同様の大学生活を送るために必要なものであり、困難や問題を抱えた場合にそれを軽減するために変更や調整をすべきであると安田は主張する。さらに発達障害の中でも、学習障害（LD）注意欠陥多動障害（ADHD）の学生の担任をした教師2名の支援内容を、坂根（2000）と池田（2004）論文の具体的支援案との比較、検討した中川（2009）がある。中川は、障害者は常に支援を受け入れる存在であるという、健常者の独りよがりの認識に苦言を呈し、LD、ADHDと教師の関係に「相互に学びあう」姿勢が必要であることを主張している。また、学習障害（LD）の学生に対する高等教育機関での支援体制について書いたのは池田（2015）である。各国の例を挙げたうえで、日本の大学の日本語教育機関でも教師の理解や、教授法、教材の開発、テスト等における特別措置などを提案している。

このように、日本語教育機関での発達障害の学生への対応や支援の在り方について論じた論文は存在するもののまだ数は多くなく、今後学生の多様化に対応するためにもさらに研究すべき分野であり、また日本語教師が身に着けるべき知識であると言える。

## 3. 授業実践報告

### 3.1 聴解授業の目的・流れ

聴解授業は下からA、B、Cの3つのクラスに分かれており、筆者が一番下のレベルのAクラスを担当した。テキスト選定（『初級毎日の聞き取り 50 日上・下』）や授業の流れなどは主に授業をコーディネートした専任教員からの指示があったが、具体的な指導内容については専任教員と相談しながら15回の授業を計画した。初級クラスであったため、まずは聞きとりと書きとりに慣れることに重点を置いた。各授業2課ずつ扱い、語彙を増やすことにも注意しながらゆっくり進めていくことにした。全員かなは既習であったが、2019年9月に来日したばかりでまだ音と表記が完全に一致していない学生もいた。宿題



については、テキストの会話ディクテーションと、学習した内容から1問抜粋し、そのシャドーイング練習をすることを毎回課した。スクリプトはテキスト購入時に専任教員が学生から回収し、試験前に返却することとしたため、学生はシャドーイングもディクテーションもスクリプトに頼ることができない状態であった。最後に評価については、学期内に行われる2回の試験（中間・期末）に加えて、毎回の小テスト（前の週の課の復習）、クラスパフォーマンス、宿題として課しているディクテーション、シャドーイングなどで判断し、学生の学習への取り組みや努力が点数に反映されるよう配慮した。

### 3.2 困り感の大きい学生の特徴

聴解 A クラスには16人が在籍していたが、学生のレベルは大きく3つに分かれた。次のレベルの B クラスに進むにはまだ不十分であるが、今回使用したテキストの第1課からでは易しすぎるといった印象の学生5名と、テキスト、授業スピードともに適している学生9名、この授業全体、もしくはある特定の技能につまずきを感じている学生2名である。つまずきを感じていると見受けられた学生2名に関しては、音素の聞き分けに困難がある学生と、音素の聞き分け、アウトプットに加え、音の文字表記のプロセス、内容理解など多くのタスクにつまずきを感じている学生であった。診断名や申告があったわけではないが、学習に困難を抱えていることが授業を進めるごとに明確になったため、クラス内、外での対応を考えることとした。

まずはこの2名の特徴について詳しく述べる。聴解授業を通して学習における困難さがあり、何か支援や対応が必要なのではないかと筆者が個人的に感じた2名であり、発達障害であるとの見解を明確に持って論じているわけではないことをここに記しておく。データ使用の目的、プライバシー厳守の旨を説明した上で、当該学生からデータ使用の承諾を得ている。今回は名前、性別、国籍は伏せて事例を紹介する。

#### ケース1 Aさん

非常に真面目で、日本語学習に熱心に取り組んでいる学生だが、音素の聞き取りがかなり苦手。特に「d・n・r」行が聞きとれない。また、有声音、無声音の区別もつかないことも多い。正確に聞き取れていないため、発話の際も正しい音で表現することができない。ディクテーションの宿題も大意の理解はできていることはわかるが、書き取りミスがとても多い。発話の際には有声音・無声音のミスはさほど目立たず気にならなかったが、書きとったものを見ると不必要に濁点が打たれていることが多々あった。また、毎回授業初めに行う小テストだけでなく、中間・期末試験においても、音素の聞き取りを苦手とすることから点数を大きく落とす結果となった。日本に来てまだ間もないため、語彙の知識が少ないこともあるが、正しく音声を聞き取ること、そして聞き取った音声情報から推測して意味のある単語に置き換えることがとても苦手な様子であった。本人も聞きとりが苦手なことは自覚していたようで自信がなさそうだったが、具体的にどの音が苦手なのかはわかっていないようだった。

#### ケース2 Bさん

クラスの中でも最も文字表記を苦手とする学生。聞く、読む、話す、書く、すべての力

がまんべんなく低い。単音、ミニマルペアなどでの音素の聞き取りは他の学生に比べてもそこまで大きな差異はなかったものの、書き取りは他の学生より多くの時間を要した。日本語の基礎がまだ定着しておらず文型も積み上がっていないため、音の聞きとりができて、それを意味ある言葉として認知したり、文全体の大意をつかむことができない。クラスの中では静かに座っているが、指名されると自信のなさから不安げな表情を浮かべて、答えられないか、焦って隣の学生に答えを聞いたりする様子が見られた。また、単語のディクテーションや答えを書きとる際には長い時間を要するため、授業のスピードについてこられず、ぼんやりする姿も見られた。宿題の提出率も良くなく、提出してもクラスメイトの答えを写したものであった。また、テキスト忘れや欠席も他の学生に比べて多かったことも気になる点であった。期末試験では、授業内で扱った問題のみの出題であったが答えることができず空欄が目立った。それだけでなく、QA 問題で、聞き取れた質問文をそのまま書き込んでいたり、○×を答える正誤問題においても、「( )」の小さい解答欄に質問文を聞こえたまま書き込んでおり、おそらく答え方がわからなかったのだと推測できる。中間・期末試験共に基準の60%に満たなかったため、再試験となった。

### 3.3 困り感の大きい学生への教室内での対応

上記2名の学生のニーズに対応するために、まずは授業内でできることから取り組むことにした。本人たちの困り感をさりげなくサポートすることが必要だと考えたからである。音素の聞き取りの苦手さを考慮して、学期開始から2回ぐらいで終わらせることを当初予定していたミニマルペアの音素の聞きとりの時間と、発音練習を追加で設けることにした。これは自分が苦手とする音にまず気が付き、そこに注意を払えるようになってもらうことを目的としていた。一番気になっていたAさんに関しては、有声音、無声音の聞きとりは意外とできていたが、「d・n・r」行の聞きとりがまったくできず、全問不正解だったと自己申告してきた。ここでようやく苦手な音に気が付いた様子であったため、コピーしておいた過去のAさんのディクテーションの用紙を授業後に見せて「d・n・r」行の聞きとりができていないことを再確認してもらった。他の学生からも、促音や拗音など、自分が間違えた個所の音をもう一度聞きたいといった要望があがり、Aさんだけでなく、クラスメイトにとっても聞き取れていない音を認識するいいチャンスとなったようであった。

次にBさんへの対応だが、授業開始時に授業の流れを板書し、先の見通せる授業を心掛けた。先が見えることで、Bさんが少しでも安心したり、見通しを立てたり、他の学生に聞く準備ができるのではと考えたからである。90分ひたすら聞く授業の流れが可視化されることは、他の学生にとってもメリハリがついてプラスになることなのではないかと考えている。そして、音声を文字化することに時間がかかるBさんに配慮して、授業内でのディクテーションをできるだけ減らし、単語や単文のみのディクテーションを扱うことにした。長めものは宿題として課すことにして、Bさんの「できない」という精神的負担を減らすことに重きを置いた。また、テキストの問題をする前に、できる限りその課が扱う文型を復習したり、その問題が何について問われており、どんな解答形式なのかを確認するなど、スモールステップで進めていくことを心掛けた。また、座る場所についても、助けを求められる学生の隣にしたり、筆者からあまりに遠い席にしないようにした。また、筆者ができるだけ近くを回って次の問題を指さしや口頭で促すなどして、Bさんにとって

わかりやすい授業となるよう取り組んだ。

最後に、シャドーイングに関しては、Aさん、Bさんだけでなくクラス全体にそのやり方やコツなどを理解してもらうのにかなりの時間を要した。授業で扱った会話や文の意味を理解したうえで、発音やイントネーションなど音声面での訓練を目的としたプロソディーシャドーイングを取り入れたが、最初のうちは文を最後まで聞いて思い出しながら口に出すリピーティングの作業となってしまう、何度注意してもなかなか定着しなかった。瞬時に言葉を追いかけて訓練できるようになったのは第6回目ぐらいからであった。AさんもBさんも最初は皆と同じようなミスをしていたが、皆がコツをつかんでシャドーイングとしての訓練ができるようになったころから、その苦手さがはっきりと表れてきた。これまでほとんどの学生がまとまりのある文章を記憶してアウトプットすることに困難を感じていたのが、Aさんの場合聞いた音を即時に、そして似通った発音をするという作業が苦手だということを本人も認識するようになった。真面目な学生であったため、宿題として練習してきていたはずだが、なかなかコツをつかめないでいた。授業内では宿題として練習してきた箇所を全員の前で発表してもらうようにしていたが、自信が消失していくことを避けるため、できる限り個別でシャドーイング発表をしてもらうことにした。このことで、緊張は少しほぐれた様子が両学生から見られた。

しかし、授業内でできる対応には、クラスの全体活動としても時間的にも限りがあり、思うほど時間が割けなかった。しかもこの対応だけでは両学生共に困り感の大きな軽減はあまり見られなかったため、無理強いではなく、あくまでも本人の希望に応える形で授業外での対応もしていくことにした。

### 3.4 困り感の大きい学生への教室外での対応

授業外での支援として、授業後の昼休みに教室に待機して学生の対応に当たることにした。困難を感じている学生の存在をはっきりと意識し始めた中間試験前ごろ（第7回目あたり）から、毎回ではないが、できる限り授業後にクラスに待機して対応をすることにした。Aさん、Bさん以外にも、質問がある学生、もしくは宿題をしていない学生すべてに声をかけた。特にBさんは宿題をしていないことが多かったため、この時間に宿題をしたり、一緒に確認したりした。Bさん、もしくは筆者の都合で一緒にできない際には、宿題の提出期限の延長を認めた。しかし、延長してもBさんが宿題を提出することはほとんどなかった。学習の際に何らかのサポートを必要とするBさんにとって、この措置はあまり助けにならなかったようである。

また、期末試験後の再試験期間に、クラス全体に発音、シャドーイング練習をすることを掲示物と口頭でアナウンスした。取り出し授業への声掛けを個別に行うことは、学生の自信や学習意欲を削いでしまう可能性もあるため、今回はクラス全体への呼びかけとした。また、参加は強制ではなく、あくまでも本人の意思に任せた。実際に来たのはAさんだけで、他の学生は一人も来なかった。そこで、1対1ですべての発音の基礎と口の中と舌の位置を確認し、語彙と文の聞き取りと発音の訓練、まとめとしてディクテーションも行った。授業内に全員で行ったミニマルペアで音素の区別を問う練習ではAさんは「d・n・r」と有声、無声音以外は問題ないように思われたが、文レベルだと途端に聞きとれない、発音できない音が増えることがわかった。文中にある、長音を含む語彙（ふつう、ふうとう）、

「n・r」を含む拗音（りょこう→にょこう）、後に「d・n・r」が続く撥音（せんろ、かんれん、なんだ）、「h」（はなし、へた）、「e」（つくえ→つくい）などが挙げられる。数問行ったディクテーションでは、「はやくかえたほうがいいですよ→かえだ」や、「そうじしました→だ」といった、濁点を加える傾向にあり、筆者が気になっていた点が個別指導の際も現れていたため、指摘して今後このミスで点数を落とさないようアドバイスした。また、最後にボイスレコーダーで音読を録音し、Aさんに自分の発音や話し方の癖を聞いてもらいながら一緒にフィードバックした。個別に対応することで、苦手とする個所が教師側も理解しやすく、よりの確なアドバイスができたと思っている。

Bさんは試験の点数が低かったため、再試験となった。本人からの申告がなかったため、試験では特別な配慮は行っていない。そのため再試験の際も問題をこなすのが手一杯の状態であり、他の学生が1時間～1時間半程度でできる課題を、Bさんは終わらせるのに2時間以上を要した。課題提出後に間違えた個所を何回も聞き直して正しい答えにたどり着くまで自己修正してもらおうのだが、Bさんは一人で進めることが困難だと感じたため、チェック後は聞きづらい個所は筆者が読み上げたり、ヒントを与えたり、その課ごとの文型項目の復習も入れて確認したりして、一緒に修正作業を行った。促音と長音がほとんど聞き取れておらず、すべての答えに「っ」と「う」が抜ける傾向にあった。また、筆者が修正を促しても、どこをどう修正するのかわかっていない様子がしばしば見られた。どうしても音が聞き取れない語彙に関しては、ローマ字表記でヒントを与え、一緒に発音しながら確認した。さらに、「がっこう（ ）べんきょうしています」など、ほとんどの学生が迷わず助詞を入れる問題も、Bさんにとっては何を問われているのかわからない様子であったため、助詞を入れることを明示し、復習しながら一緒に進めていった。Bさんは決して努力をしていないわけではなく、他の学生との差から自信をなくしている様子であったため、クラス全体を通した支援よりも個別のサポートが長期的に必要であると感じた。

#### 4. 問題点と今後の課題

今回、聴解Aクラスの授業でつまずきを感じている学生に、どのような支援や対応をすることができるかを考え、実践した。以下の点のように、学生の現状から授業計画を変更したり配布物を工夫したりすることで学生の不安や緊張を緩和し、少しでもわかりやすいクラス活動となるよう心掛けた。

- ・音素の聞き取りや発音練習を増やす → 苦手な音の自覚
- ・シャドーイング発表の個別対応 → 自信喪失を避ける
- ・長文ディクテーションを宿題に → 自分のペースでできるように
- ・授業の流れの可視化 → 板書することで見通しが立てられるように
- ・宿題の個所がわかりやすいよう、赤ペンで記入 → CDの聞き間違いの減少
- ・問題形式の確認
- その課が扱う文型の復習 → スムーズに問題に取りかかれるように
- ・単語リストの作成、配布 → 新出語彙が明確になるように
- ・席の配置 → 近くの学生に質問しやすく、安心して授業に臨める環境を作る



今回の筆者の試みは日本語教師であればだれもが考え、実践している小さなことであり、決して特別なことではない。しかし、各教師が学生の特徴を理解した上で支援の在り方を考えているかどうかは疑問である。他の学生とは明らかに違う不安や困り感を持つ学生が、なにが原因でなぜ不安なのかを考え、まず理解しようとする姿勢が教師にとって大切なのではないだろうか。障害の有無に限ったことではなく、クラスに困っている学生がいる場合に、まずはクラス全体から、そして次のステップとして一人ひとりに見合った個別の支援をしていくことが望ましいと考える。

しかし、授業内でできる支援を積極的に取り入れることで、計画していた授業内容が遅れることもしばしばあった。最初のコーディネート段階から変更ありきで、余裕を持たせた授業計画を組んでいく必要があると実感した。また、困難を感じている学生の対応に集中しすぎて、本来の教室活動や到達目標に近づけるような授業の提供が難しくなる可能性があることも否定できない。他の学生との兼ね合いも考慮し、支援をしている間に他の学生には追加のタスクを与えたりするなど、学習スピードの速い学生にも同時に対応できるようにしなければならない。さらに、授業外の個別対応には十分に気を配る必要があることも今回実感した。中川(2009)が主張するように、教師の「してあげている」といった独りよがりの支援であってはならず、学生の意思を尊重しなければならない。自分だけが特別な指導を受ける必要があるという事実には抵抗を感じたり、学生のプライドが傷ついたりする可能性もあるからである。そのため支援を受ける、受けないの選択は学生の自由とし、またその支援も本人の希望に応じた内容でなければならない。

また、すべての授業、再試験が終わった後に、Bさんから授業について書かれたメッセージを受け取った。そこには「音声を聞く際には、イヤホンで個別に聞けるとよかった。教師への質問も他の学生への迷惑などを考えずにすることができるし、もし間違えてもその個所を何度も聞くことができるので、リスニング力の向上につながると思う」といった主旨が英文で書かれたメッセージであった。Bさんは再試験の際もイヤホン使用にこだわっていたことを思い出し、他人との差異を気にせず、自分のペースで聞きたかったのだということに気付いた。クラスで一斉に聞き取る従来の聴解授業に固執するのではなく、イヤホン使用の個別の聞き取りも、Bさんのような意見があれば進んで取り入れていくべきだと実感した。それだけでなく、これを直接伝えてもらえるような関係を筆者が学生との間に築くことができなかつたことは最も反省すべき点であり、言いたいことが言える教師と学生との関係作りも、支援を考える上で欠かせない。

最後に、今回は2名の学生という少ない人数を対象とした短期的な支援であったこと、筆者が受け持ったのが聴解クラスであったため、聞くことに特化した支援のみを論じており、偏りがあることは否定できない。学生の特徴、学習における困難さは多種多様であり、今後は様々なタイプの学生を見ていくこと、また、一つの技能に限ったことではなく総合的な日本語力向上の長期的支援について考える必要がある。さらに、今後合理的配慮が必要な学生の来日が増加することが予想される中で、試験の際の時間延長や、問題用紙の工夫、別室受験、機器の使用などといった具体的対策についても検討していく必要があるだろう。その必要性についてはこれまでの研究でも様々な議論がなされているが、学生一人ひとりの特徴をみて判断する必要があるため、日本語教育の現場にも、学校教育の支援体

制のように、特別支援コーディネーターの設置、もしくは専門家に相談できる環境が整うことが望ましいと考える。

## 5. おわりに

留学生の多様化が進む近年において、様々な学生に対応していく必要が今後さらに増えていくだろう。さいたま教育文化研究所障害児研究委員会（2008）が述べているように、障害はその学生が持っている特徴であり、普通の病気のように治ることはないが、教育条件の整備や授業改善などによってその困難さを軽減することは可能なのである。クラスの学生を一律に考えるのではなく、その違いに対応していくべきであり、授業についてこれられないからと学生をクラス活動から排除したり、放置したりすることがあっては絶対にならない。日本語教育機関では、もともと分離教育といったものは存在しないが、インクルーシブ教育の考えにのっとった授業が提供されているわけでもないのが現状である。これはインクルーシブ教育や特別支援の在り方、さらには発達障害に関する日本語教師の知識不足が大きな原因ではないかと考えている。そのためインクルージョンの理念である、「排除しない」、「放置しない」教育を教師一人ひとりが意識することが大切である。授業内容、環境整備、板書の仕方、机の配置、席順の配慮など、授業全体の改善をすることは、その他の学生のわかりやすさにもつながる。そのようなクラス全体の改善からスタートすることが、困難を感じている学生へのさりげない支援につながると考えている。しかし、それでもなお困り感に悩む学生に対しては次のステップとして、授業外で対応したり、本人から聞き取りを行ったり、さらには個人支援計画を立てることが必要になってくるだろう。

それだけでなく情報を教師間で共有し、理解することも重要な支援のひとつだと考える。教科によっても、教師の見方や考え方の違いによっても学生の印象、評価にばらつきが出るのは当然であるため、それを踏まえたうえで学生の情報をまとめ、共有し、その支援に差がでないようにしていくべきである。学生の特徴を理解し、悩みや苦しみに気付くことができれば、教師側からできることもおのずと増えてくる。彼らのつまずきは、本人の特徴だけが原因なのではない。環境もとても大きな要因のひとつなのである。周りの理解が得られる環境に身を置いているだけでも、学生の精神的支えとなったり、困り感が大きく軽減したりする可能性もある。障害の有無にかかわらず、学生のとまずきを軽減できるような環境を提供し、少しでも精神的負担がない状態で日本で生活、勉強するために、教師はどのように働きかけていけるのか。これがこれからの日本語教育現場で考え、取り組むべき課題だと考えている。

## 注

1) 国立特殊教育総合研究所 「Ⅲ主要国における特別な教育的ニーズを有する子どもの指導について」

[https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub\\_f/F101/chapter03/chapter03\\_e02.html](https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_f/F101/chapter03/chapter03_e02.html) を参照

「特別な教育的ニーズ」とは、(中略) 教育的援助について言及する教育学的な概念とされた。そしてこの概念は、学習における困難さ (a learning difficulty) と特別な教育的手だて (special educational provision) で説明された。

2) 内閣府 「障害者権利条約」

[https://www8.cao.go.jp/shougai/un/kenri\\_jouyaku.html](https://www8.cao.go.jp/shougai/un/kenri_jouyaku.html) を参照

3) 文部科学省 「特別支援学級に関する規定」「通級指導に関する規定」

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1285860.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1285860.htm)  
を参照

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 「通級の指導の現状」 (2019)

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/06/1414032\\_09](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/06/1414032_09) を参照

通常の小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校において、特別支援学級と通級を設けることができる。特別支援学級の対象は、知的障害、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者、その他障害のあるもので、障害の種別ごとの学級を編成し、一人一人に応じた教育を実施。また、通級の対象は、言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者、その他障害のあるもので、大部分の授業を在籍する通常の学級で受けながら、一部の時間で障害に応じた特別な指導を実施。

4) 文部科学省 「パンフレット「特別支援教育」分割版 (後半)

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/004.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/004.htm) を参照

5) 文部科学省 「発達障害法令上の定義」

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/002/001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/002/001.htm) を参照

「発達障害」とは、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。

6) 高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

7) 注意欠陥多動性障害 (ADHD) とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

8) 学習障害 (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。

9) 内閣府 「障害を理由とする差別の解消の推進」

<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai.htm> を参照

文部科学省 「文部科学省所轄事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針の策定について」

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1364725.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1364725.htm) を参照

10) 障害保険福祉研究情報システム 「教育支援整備のためのガイドライン」

<https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/law/guideline/introduction.html> を参照

11) 文部科学省 パンフレット「特別支援教育」分割版(前半)

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/004.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/004.htm) を参照

12) 文部科学省 「障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備」

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325887.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325887.htm) を参照

「合理的配慮 (reasonable accommodation)」とは、現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときにその社会的障壁を除去することである。

### 参考文献

飯高京子 (2010) 「日経移住労働者子女の日本語習得と言語・コミュニケーションの支援」『日本語教育』146号 4-17.

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 115-126.

池田庸子 (2004) 「学習障害 (LD) を持つ留学生の受入と支援」『日本語教育』128号 113-118.

大阪市教育委員会 (2013) 「特別支援教育指導事例集—発達障がい支援体制モデル研究実施校園研究報告書」第15集 1-60.

さいたま教育文化研究所障害児教育研究委員会 (2008) 「高校における「特別支援教育」を考える視点」『どうする?!高校における「特別支援教育」』48-64.

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」『関西外語大学留学生別科日本語教育論集』10号 9-20.

鈴木文治 (2010) 「障害と特別な教育的ニーズの間—特別支援学級・学校の過大規模化から見る障害理解の問題点—」『田園調布学園大学紀要』第5号 187-200.

高橋登 (2018) 「特別支援教育が日本語教育に貢献できること」『子どもの日本語教育研究』第1号 17-30.

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』第21号 165-184.

南野奈津子 (2018) 「特別な支援を要する幼児・児童の多様性と支援—外国人障害児に対する考察—」『東洋大学ライフデザイン学紀要』337-347.

安田眞由美 (2015) 「日本語教育の現場から見た大学における合理的配慮—発達障害を持つ留学生のケースを通して—」『長崎外大論叢』第19号 157-169.

Unkel Monika (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.

(朝日大学留学生別科非常勤講師)