

# 障害を有する日本語学習者に対する支援の実践報告

— 身体障害者および視覚障害者の学習支援を通して —

許 明子    加藤 あさぎ    鈴木 秀明

## 要 旨

本稿は、障害を有する日本語学習者に対する支援や授業の実践について報告を行う。2011年2学期の日本語補講コースの初級および中級レベルにおいて、2名の障害を有する学習者が日本語科目を受講した。この2名のうち、1名は身体障害を、1名は視覚障害を有していた。身体障害を有する学生は初級後半レベル、視覚障害を有する学生は中級前期レベルの日本語科目を受講したが、両者ともに障害のレベルは重くなく、日本語の学習に大きな支障をきたすことはなかった。視覚障害を有する学生に対しては、教材の拡大化を中心に支援を行ったが、授業内では特別な配慮は必要とせず、他の学生と同じような教室活動を行うことができた。

今回の障害を有する学生の日本語教育への支援に基づいて今後の課題や障害日本語学習者に対する支援策について述べる。

【キーワード】 身体障害 視覚障害 日本語教育 学習支援

## A Report on Support for Handicapped Learners of Japanese : in regard to support for physically handicapped or visually impaired students

HEO Myeongja, KATO Asagi, SUZUKI Hideaki

[Abstract] In this report, we report on the measures taken to provide instruction and support for handicapped students. Two students with handicaps attended the beginning and intermediate Japanese language classes, respectively, during the 2nd trimester of 2011. One of these students was physically handicapped, and the other visually impaired. The physically handicapped student was at the beginning level, and the visually impaired student was at the intermediate level. However, in the case of both students, their handicaps were relatively minor, and did not cause significant problems for their study of the Japanese language. Concerning the visually impaired student, support was provided primarily by enlarging teaching materials so as to make them visible for the student. In class however, no special measures were necessary, and the student was able to take part in the activities along with the other students. We conclude the report with a consideration of our plans for providing support for subsequent handicapped students, based upon experiences and insights gained from the two students of this report.

[Keywords] physical handicaps, visual impairment, Japanese pedagogy,  
learning support

## 1. はじめに

障害を有する外国人留学生が日本国内に留学に来る明確な数は把握されていないが、近年の障害者の社会および大学への進学が増えていることから今後も増加する可能性がある。平成22年現在、本学には学群生に32名、大学院生に20名の計52名の障害学生が在籍しているという（鄭 2011）。2011年度2学期の補講コースでは、身体障害（肢体不自由者）外国人留学生1名（以下、Aさん）と視覚障害（弱視者）外国人留学生1名（以下、Bさん）が新規来日し、日本語クラスを受講した。留学生センターでは過去にも障害を有する日本語学習者を受け入れた経験があり、田中（2006）では全盲の日本語学習者に対する読解授業の支援について実践報告を行っている。

2011年2学期では、Aさんは初級後半レベルであるJ400コース、Bさんは中級前期であるJ600レベルの授業を受講することになり、コーディネータおよび授業担当者が中心になって日本語学習に対する支援を行った。本稿では、初級および中級レベルにおけるそれぞれ異なる障害を有する学生に対して行った日本語学習の支援について報告を行うとともに、今後の支援の在り方について検討を行う。

## 2. 身体障害学生Aさんの学習背景

Aさんは2011年度2学期から短期交換留学生として来日し、1年間筑波大学で学ぶことになっている。足に身体障害を有しているが、電動車椅子を利用して宿舎からキャンパスまで自力で通学しており、特別な補助は必要としていなかった。

母国での日本語学習歴があり、初級前半レベルの学習は終了しており、日本語プレースメントテストの結果、初級レベルであるJ300コースにプレースされた。しかし、本人からJ400へのレベルアップの希望が出されたため、再テストおよび口頭面接を実施した結果、J400レベルへの変更が認められた。

### 2.1 コース概要

J400は初級レベルの最後のコースであり、毎日1クラスずつ週5クラスを受講することになっている。J400-1、J400-2、J400-3<sup>1</sup>の3つのコースが並行して開講されているが、AさんはJ400-3の受講を希望していたため、毎日4時限目の授業を受けることとなった。毎日同じ時間帯に日本語の授業を受けることになったため、時間的には比較的余裕を持ってキャンパス内の移動ができたようである。

### 2.2 キャンパス内の移動

2学期は毎日同じ時間帯に授業を受けることになっていたため、キャンパス内の移動については比較的余裕があったようである。授業に遅刻することもなく、定刻に出席し、

授業を受けていた。教室までは電動車椅子で移動し、教室に備えられている椅子に自力で移動して授業を受けていた。Aさんのための特別な机や椅子も不要であった。また、電動車椅子で移動するためのスペースについては、2011年2学期は例年より受講生数が少なく、10人程度であったため、教室内でも十分なスペースの確保が可能であり、車椅子での移動も問題なく、クラス活動にも支障がなかった。漢字クラス等では、クラス活動の一環として教室内の移動が必要な場合もあるが、J400コースではそのような活動はなく、授業時間内に車椅子に乗り換える必要がなかったため、1学期間を通して授業を受けるための特別な支援は行っていない。

Aさんは身体に障害はあるものの、電動車椅子を利用して自力で移動ができ、短距離であれば松葉杖で移動することも可能であったため、教室内では特別な支援を必要としていなかった。健常者の学生と同じ環境で日本語の授業が受けられたといえる。

### 2.3 授業中の様子

Aさんは日本語力の上達が早く、クラスパフォーマンスも非常に優れており、他の受講者をリードするような存在であった。日本語学習においては身体的な障害を有することによる影響は全くなく、かえって模範になるような学習態度であったといえる。2学期の中盤からはクラスメイトとの間に信頼関係が築かれ、Aさんの教室への入退室の際には、他のクラスメイトがドアを開けてあげるなど、クラスメイトがAさんを気遣う場面がたびたび見られた。

2学期の間にコーディネータである筆者から学生本人に対して、日本語学習に必要と感じている支援や、配慮等についてインタビューを行った。その結果、2学期のJ400コースの受講については特に問題を感じておらず、特別な支援や配慮も必要としていないという回答であった。ただし、3学期に中上級レベルの技能別クラスに進級した場合、J400とは違って、毎日同じ時間帯に授業があるわけではなく、曜日と科目によって異なる時間帯に授業が開講されているため、場合によっては15分間の短い休憩時間にキャンパス内を移動しなければならない可能性がある。特に、雨天の日や、寒くなる3学期にはキャンパス内の移動について心配している様子であった。

### 3. 視覚障害学生Bさんの学習背景

Bさんは2011年度2学期から研究生として来日し、2012年度に大学院修士課程への進学を目指している。Bさんは先天性弱視の障害を持っており、片目だけ矯正後約0.3程度の視力を有している。田中（2006）では全盲の学習者に対する読解授業の支援について述べているが、Bさんは弱視ではあるが、視力を有しているため、視覚的な教材が利用できる点で、田中（2006）の試みとは異なる支援が必要であることが予想された。

母国で日本語を専門として学び、卒業後8年間社会人として働いた経験を持っている。2011年度2学期から補講コースを受講することになったが、10月期の入学試験を控えており、日本語の学習は2つのクラス程度を希望していた。来日直後に筆者と面談を行い、日本語力、学習の目的、日本語のニーズ、学習に必要な支援などについてインタビューを行った。

Bさんは中級以上の日本語力を有しており、自分に必要と思われる支援について口頭で的確に表現することができた。留学生センターから必要とされる支援についてはBさんから直接申し出るよう伝えた。

### 3.1 コース開始前の支援

新規日本語コース受講者にはプレースメントテストを実施し、日本語力を判断する。通常のプレースメントテスト<sup>2</sup>には時間の制限が設けられている聴解テストや漢字テストなども含まれているため、文字の識別に時間を要するBさんには適していないと判断した。そのため、拡大したテスト用紙を用意し、個別にプレースメントテストを実施するとともに、口頭による面接によって会話レベルの判定を行った。その結果、中級前期から中期程度の日本語力を有していると判断され、中級前期のレベルであるJ600レベルの授業を受講することとなった。

また、コースオリエンテーション当日は、A3で拡大したオリエンテーション資料を用意し、個別に科目登録の方法などを含めた受講案内を行った。Bさんは10月に入学試験を控えているため、専門科目の勉強に多くの時間を割いており、日本語クラスは「文法」と「書く」の2科目のみ受講することになった。以下、文法クラスと書くクラスにおけるBさんの様子について報告する。

### 3.2 文法クラス (J611-3) での様子

使用教材は、『実用日本語文法』の拡大版 (A3) を使用していた。Bさんは本人所有の拡大鏡を用いて、一文字ずつ時間をかけてゆっくりと内容を追っていた。学期後半では、本人の希望により36ポイントに拡大した教材を作成し、配布したところ、授業内での読みの時間が短縮されていた。

毎回の授業内では、宿題として課した「練習1」「練習2」「文作り」「間違い探し」の解答を口頭で順番に発表させた。また、10人程度の少人数クラスであったため、「文作り」では、ホワイトボードに答えを書かせ、クラスの学習者全員で文法性判断を行った。さらに、「クロージングトーク」では、内容を口頭再生するタスクにも挑戦して、他の学習者の前で、正確で流暢に発話していた。Bさん本人も「文作り」や「クロージングトーク」などの発表を通して、達成感や満足感を得ている様子がうかがえた。

毎週の小テストと期末テストでは、他の学習者と同様の問題を授業時間内に課したが、

テスト用紙と文字の大きさに配慮を行った。小テストでは、一般学習者はA4で行うものを、BさんにはA3に拡大して配布した。一方、期末テストでは、36ポイントで作成した特別版のテスト用紙を配布した。なお、いずれのテストにおいても、所要時間は他の学習者と同程度であった。

その他の配慮としては、学期中盤以降、授業終了時間にその日の授業内容で何か不明な点があったかを尋ねたり、授業内外で不具合なことがあるかについて、本人に確認する機会を数回設けた。すると、4回目の授業後に宿題の答え合わせの際に、他の学習者の口頭での解答が聞き取りにくい場合があるので、教師にもう一度繰り返して発話してほしいという要望があった。そこで、翌週以降、宿題の答え合わせを行う際に、学習者の発話の後に教師が模範解答を再度繰り返して大きな声で発話することにした。その結果、解答を聞き逃すことがなくなり、Bさんも安心して自身の答えを確認できるようになった。

また、6回目の授業後に、教師から、「クロージングトーク」の発表を皆の前で発表するかと尋ねたところ、Bさんから「ぜひ挑戦してみたい」という回答があったので、上述したタスクに挑戦してもらい、無事に発表を終えた。学期末テストは36ポイントに拡大した問題をA3に拡大して使用した。文法クラスの評価基準は平常点と期末テストの点数を合計して算出するが、最終成績は非常に優秀なものであった。3学期は進級して中級中期(J711)を履修する予定である。

Bさんは非常に真面目で、予習復習を欠かさず、毎回の授業に真摯に取り組んでいたため、授業内で特に大きな問題点は生じなかった。学習がスムーズにいった背景には、Bさんの履修レベル(J611)が本人の日本語習熟度に合致していたからではないかと感じている。

教師は、授業内で配慮はしたものの、あまり気を遣いすぎないようにして、他の学習者と同じように接したが、特にやりにくいと感じる部分はなかった。周囲の学生も、Bさんに違和感なく接しており、Bさんの良い発表に対しては、称賛を送っている姿も見受けられた。

### 3.2 書くクラス(J651-3)での様子

ここでは、Bさんの受講した「J651-3書く」について報告する。このクラスは、中級初期レベルを終了した学習者を対象とし、モデル文を参考にしながら、物事を説明したり、身近な話題や社会問題について自分の意見を述べたりする500字程度の文章を書くことを目的としている。8課からなるオリジナルテキストを使用し、授業の中では、テーマに沿ったモデル文を読み、取り上げた表現を使用して短文作成等の練習を行う。その後、受講者には、宿題として500字程度の課題作文が与えられる。1つの課題作文について、受講者は2回の提出を行う。1回目の提出後、教師は訂正必要箇所のみを示したものを受講者に返却し、受講者はそれを受けて訂正したものを翌週に提出する。2回目の提出後、教師は

添削を行ったものを返却する。授業は金曜日に行われ、課題作文の提出期限は水曜日であった。返却は毎授業開始時に行われた。2011年度2学期の授業回数は9回で、最終回は期末試験であった。受講者は4つの課題作文について、8回の提出を行った。

教師がBさんに対して行った具体的な支援は、まずは配布物の拡大コピーであった。コース開始前にBさんについて情報提供があったため、初回到配布するスケジュール、テキスト、課題作文用原稿用紙について、A4サイズのを全てA3サイズに拡大コピーしてAさんに渡した。このサイズで不具合がないかBさんに尋ねたところ、問題ないという返事であった。

しかし、2回目の授業時に、Bさんにもう少し大きいサイズの方が見やすいのではないかと尋ねると、その方がいいとの返事だった。3回目の授業時には、11ポイントで作成されたオリジナルテキストを16ポイントに変更して行間を広くし、それをA3サイズに拡大コピーしたものを用意した。見やすくなったとのことだったので、4回目以降、翌週使用分の拡大テキストが渡せるように準備した。7課と8課については留学生センター短期雇用に拡大作業を依頼し、7課以降は6課開始前にまとめてBさんに渡すことができた。これに関連して、オリジナルテキストを電子ファイルで与えるという方法も考えられる。

授業時には留学生センターよりBさんへのiPadの貸与が可能であるとのことであったが、BさんにiPadの使用経験がなく、貸与は行わなかった。Bさんは常に紙媒体の拡大テキストを使用していたことになる。また、課題提出のための原稿用紙については、400字詰めA4サイズのをA3サイズに拡大コピーしたものを用意したが、初回の提出を終えた2回目の授業時に、Bさんよりワープロ作成のものを提出してもよいかとの申し出があったため、認めた。提出はA4サイズであったが、教師が返却する際にはA3サイズに拡大コピーした。期末試験においては、テキストの練習問題と似た形式の筆記問題と、500字程度の作文を75分間で行う必要があった。筆記問題はテキストと同様の拡大版を用意した。作文については、事前の相談の中でBさんが原稿用紙に書くことを希望したため、200字詰めA3サイズのを3枚用意した。実際の期末試験は、Bさんはクラスの中でも中間ぐらいの速さで、時間内に全て終了した。

配布物の拡大等の他にを行った支援としては、板書を避けたことが挙げられる。通常の授業は、毎回、テキストを1課ずつ進める形で行われた。テキストの各課は、「引用する」や「意見を書く」のような項目が1つ挙げられており、モデル文が書かれている。その中からいくつかの文型や表現が取り上げられており、その意味や使い方を確認するための練習問題が用意されている。授業の流れは、まず、モデル文、取り上げられている文型・表現、それらを使用した短文等を音読する。教師が受講者を順に指名し、1回の授業で受講者全員が1～2回ずつ音読することになる。次に、各自で練習問題を行う。練習問題のチェックは、教師が個別に行う場合と全体で行う場合がある。全体で行うチェックについて、以

前は受講者に板書させることもあったが、今期は、口頭による確認を徹底した。また、課題作文のフィードバックのために板書を行ったことが2度ほどあったが、できるだけ大きな文字で書くように務め、必要があれば授業後にBさんが近くで確認できるように授業終了時まで消さないようにした。この課題作文のフィードバックについてであるが、各課題作文の1回目の返却時には、以前からピア活動を取り入れている。これは、2～3人のグループを作り、各自の作文を紹介し合うものである。その中で、文法や語彙の誤りに気づいたり、グループ内のメンバーからの質問によって内容を深めたりすることを目的としている。この活動は以前からこのクラスの1つの大きな特徴であったが、口頭でのコミュニケーションのみで進められるため、Bさんに特別な支援を必要とはしなかった。初回の活動の際に、Bさんが「私は読むのが遅いのですみません」と他のメンバーに言っているのを耳にしたが、活動に支障の出ている様子は見られなかった。

以上のことから、Bさんには、視覚による情報媒体を見やすいサイズに拡大すること、授業内に新たな視覚情報を増やさないことといった支援が可能であったと言える。前者については、コース開始前に適当なサイズを把握することができれば、初回から対応することができたであろう。後者については、期末試験日に受講者全員に授業についてのアンケート調査を実施しているが、板書を少なくした授業は、他の受講者にとってマイナスになるものではなかったようである。また、課題作文の提出からは、使い慣れたツールの使用を認めることも、Bさんにとって1つの支援となったと言えよう。

#### 4. おわりに

田中（2006）の報告のように、過去には全盲や、聴覚障害（ろう者）を持つ留学生など特別な支援を必要とする留学生が日本語補講コースを受講したことがある。それらの留学生の日本語学習を支援するために、ボランティアの協力を得て筆談および手話で授業内容を伝えたり、同国の留学生との交流を通して心のケアを行ったり、教室内外で様々なサポートを行ったことがある。

2011年度2学期には2名の障害を有する学習者が初級後半レベルおよび中級前期レベルにおいて日本語補講コースの授業を受講したが、両者ともに教師とコミュニケーションを取ることに全く問題がなかったため、コーディネータおよび授業担当教師は当該学生との面談を行いながら必要に応じて支援を行うことができた。日本語の受講について行った支援としては、キャンパス内の移動に余裕ができる科目が受講できるようにすること、教室内のスペースの確保、テキストおよび期末テストの拡大版の作成、コースオリエンテーションの個別対応などであった。両者ともにほとんど自立しており、クラス内では他の健常者とほとんど変わらない活動を行うことができ、他の学生とも交流を行っていた。特に、両者の日本語の上達の早さや勉学に取り組むまじめな姿勢は他のクラスメイトにいい影響を

与えたようである。

以上の報告のように、今回は障害を有する学習者であっても健常者の学生とほとんど変わらない教育活動を行うことができたが、教師と学生との間でコミュニケーションを通して適宜に必要な支援が行えたことが最も重要であったと思われる。障害を有しているといっても教師や他の学生とコミュニケーションが取れば、他の健常者の学生と同じ教室活動を行うことができる。また、両者ともに他の健常者と変わらない教室活動を希望しており、教師は両者が望む学習ができるような支援を行うことが重要ではないかと思う。

しかしながら、Bさんに対してはテキストおよびテストを点字化したものが提供できたさらさらに有効な支援ができたのではないかと思う。2学期には諸テキストおよびテストの拡大版を用意したが、3学期にはテキストの電子媒体化したものを提供し、障害学生支援室の点字化ソフトを利用して、点字化されたテキストを使用している。もし、2学期開始前にBさんに関する情報が把握できていれば、2学期から点字化したテキストを利用することが可能であったかもしれない。障害を有する留学生に対する日本語教育は、留学生センターだけではなく、当該学生を受け入れている教育組織や、障害学生支援室などの学内の支援体制の構築および相互の協力が必要であると思われる。

今後は様々な障害を持つ留学生が日本語クラスを受講する可能性があり、本報告書で取り上げた両者のケースを参考に、有効な日本語の学習が行えるよう支援していきたいと思う。また、AさんとBさんの日本語学習についても継続的に支援を行いつつ、さらに有効な支援策について模索していきたい。

## 注

1. J400-1は1時限目(8:40~9:55)、J400-2は2時限目(10:10~11:25)、J400-3は4時限目(13:45~15:00)に授業を行っている。
2. 筑波大学留学生センターでは本センターで開発したTTBJというテスト集でプレースメントテストを実施している。

## 参考文献

- 金山泰子(2003)「視覚障害者のための日本語教育—サマーコースにおける授業報告と今後の課題—」『ICU日本語教育研究センター紀要』13号:109-119
- 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勢報告—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』21号:63-75
- 鄭仁豪・許明子・柴田政子(2011)「障害を有する外国人留学生の受け入れに関する検討」筑波大学留学生センター検討委員会(非公開資料)