

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 -

田中 亜子

要 旨

視覚障害（全盲）を持つ留学生が受講した中級日本語読解クラス「エッセイの読解」（2005年度1学期）の実践を報告する。視覚障害を持つ学習者に対する支援として、(1)教室間の移動の補助、(2)教材の電子ファイル化、(3)視覚情報を口頭で伝えること、(4)Eメールによる課題提出、が必要であった。今回の学習支援と授業の方法を検討するため、コース終了後、視覚障害を持つ学習者、及び、同じ教室で学んだクラスメートの一人にインタビューを行った。その結果、教室の参加者全員が効果的に学習を進められるようにするためには、視覚障害者の学習方法を理解する機会を積極的に設けて、学習者同士の不安や戸惑いを解消することが重要であることが分かった。また、共に学ぶことの意義を理解した上で、授業の進め方や評価方法などについて、教室の参加者の合意を得ておくことが必要である。

【キーワード】 視覚障害 日本語読解 統合教育 点字 スクリーンリーダー

Report on a Visually Disabled Japanese Language Learner Attending an Intermediate Reading Class

TANAKA Ako

【Abstract】 This paper reports on a visually disabled Japanese language learner attending an intermediate reading class of Japanese essays in the spring trimester, 2005. For the visually disabled Japanese language learner, the following learning supports were needed. (1) Assist for coming to the classroom, (2) Filing teaching materials for sending by email, (3) Explaining visual information by mouth, (4) Submitting tests by email. Based on the results of an interview with the visually disabled Japanese language learner and one of his classmates, in order to encouraging all students in the class, the teacher should set some activities for getting to know each other, thereby reducing students' anxiety. It is also important that all students agree on the method of learning and evaluation.

【Keywords】 visual disability, reading Japanese, integrated education, Braille, Screen reader

1. はじめに

視覚障害を持つ日本語学習者が健常者と共に教室で学ぶとき、どのような学習支援が必要となるであろうか。筑波大学留学生センターでは、日本語補講コース⁽¹⁾で開講された中級日本語読解クラス「エッセイの読解」(2005年度1学期)を、全盲の留学生1名が受講した。本稿は、この授業の実践報告である。

視覚障害を持つ学習者に対する日本語教育は、これまで本留学生センターにおいては経験がなく、どのような学習支援が必要であるのか、あるいは特別な支援を必要としないことは何か、授業担当教員(筆者)が学習者本人と相談しながら授業を進めていった。

視覚障害教育学の分野においては、視覚障害を持つ児童に対する点字教育や教科教育の方法などに関する研究が蓄積されているものの、「視覚障害に配慮した授業の在り方を、授業の記録と分析から明らかにした研究はほとんどなく(鳥山2004:102)」、成人の視覚障害者が外国語としての日本語を健常者と同じ教室で共に学ぶ場合に、どのような支援や配慮が必要となるのか、具体的な知見が得られなかった。本報告の目的は、今回の事例を検討することによって、視覚障害を持つ学習者が他の学習者と共に教室で学ぶとき、どのような学習支援が効果的であるのかを考察することである。

今回試みた学習支援と授業の方法を検討するために、コース終了後、視覚障害を持つ学習者(以下、Aさん)、及び、同じ教室で学んだクラスメートの一人(以下、Bさん)にインタビューを行った(資料1~10)。これらのインタビュー報告を基にして1学期間の授業を振り返り、問題点・改善点について考察する。

2. 学習者Aさんの背景

2.1 日本語学習歴

Aさんは先天性の失明者で、母国では大学まで統合教育⁽²⁾を受けてきた。2003年に来日、民間のプログラムで約3か月間、日本語の点字⁽³⁾、日常会話、日本語を用いたパソコン操作を集中的に学習した。日本語は、日常会話を中心に約100時間学習し、同年12月に実施された日本語能力試験3級に合格している。日本語を話す能力、聞く能力は、中上級レベルである。

2.2 日本語学習の目的、及び、「エッセイの読解」受講の動機

Aさんは、日本の障害者教育事情について学んでいる。今回、読解クラスを受講した主な目的は、語彙力をつけることである(資料1)。

資料1 Aさんの学習目的

日本の障害者教育事情について学び、帰国後は、母国の視覚障害者を指導したいと考えている。日本語がまだ十分ではないので、去年日本語のクラスをとった先輩にも相談して、中上級文法、作文、読解のクラスを受講したいと考えていたが、1学期は専門の実験実習で忙しく、1クラスだけの受講になった。読解の授業では新しいことばが出るだろうから、ことばの勉強をしようと思って受講を決めた。

2.3 Aさんに必要な学習支援

コース開始前にAさんに面接した際、授業で配慮してほしいこととして、教材を予めEメールで送ってほしい、授業中、指示詞は具体的なことばに置き換えて説明を補ってほしい、との相談を受けた(資料2)。教員は、これらの要望をふまえて授業を計画し、毎回の授業後にAさんと相談しながら必要な支援を試みた。

資料2 Aさんに必要な学習支援

- ・ 配布資料をできれば早めにほしい。できれば、ファイルで送ってもらえれば、画面読み上げソフトが使えるのでお願いしたい。できなければ、もらった資料をスキャナー、OCRで読み取る。
- ・ 板書するとき、書くと同時に、口頭でも話してほしい。
- ・ 「これ」、「それ」などの指示詞では通じないので、具体的なことばで教えてほしい。

実際に行った学習支援の内容については、第4節で述べる。

3. 授業の内容と方法

3.1 クラスの概要

「エッセイの読解」は、日本の文化や社会に対する理解を深めながら日本語の力を伸ばすことを目的としたクラスで、中級～中上級レベルの学習者を対象としている。

表1に、Aさんが受講した2005年度1学期のクラスの概要を示す。

時間数:	1 コマ (75 分) × 10 週
学習者数:	15 名
学習者の国籍:	アメリカ (4 名)、オーストラリア、カンボジア、中国、エジプト、イギリス、韓国、キルギス、メキシコ、モンゴル、ネパール、ロシア (各 1 名)
目標:	語彙や中級文法の知識を増やし、読む力を伸ばす。日本についての理解を深める。
内容:	日本の文化・社会に関する短いエッセイや記事を読み、意見交換、表現練習を行う。
教材:	雑誌、新聞などから文章を引用して作成したプリントを使用。毎回 1 つのトピック ⁽⁴⁾ を扱う。新出語のリスト、本文、内容確認問題、表現練習、クイズなど。
評価:	出席率 30%、毎回のクイズ 40%、期末テスト 30% の合計により評価。

表 1 「エッセイの読解」の概要 (2005 年度 1 学期)

3.2 授業の進め方

図 1 に、1 コマ 75 分の授業の進め方を示す。

[家で新出語・本文を予習]	背景知識の確認、キーワードの確認	本文を音読
内容確認	意見交換	表現練習 (語彙・文法) [家で復習] 次週にクイズ

図 1 授業の進め方 (1 コマ 75 分)

今回のクラスでは、エッセイの本文をペアで一文ずつ音読する活動を取り入れた。予習してきた本文を音読する活動のねらいは、声に出して読むことによって漢字の読み方や発音を学習者同士で確認し合うこと、声に出してすらすらと読めない箇所は内容や意味をよく理解していない場合が多いため、よく理解していないところを学習者同士で確認し、教え合うこと、である。A さんのペアになった学習者には全文を一人で音読してもらい、A さんが、パートナーの音読を聞くことによって文章の内容を思い出すことができるようにした。

また、本文音読のほか、内容確認や意見交換、表現練習などの教室活動は、ペアかグループで話し合いながら進められるようにした。個人で読んだり書いたりする時間を少なくして、クラスメートと話し合いながら学習する方法で授業を行うことによって、視覚障害を持つ学習者が孤立することなく、他の学習者と同じようなペースで学習することが可能であると思われる。

教室活動における支援の詳細については、次節 4.3 で述べる。

4. Aさんに対する学習支援の内容、及び、考察

今回の事例で必要となった学習支援は、教室間の移動の補助、教材の電子ファイル化、授業中の説明の工夫、Eメールによる課題提出、である。ここでは、Aさん、及び、クラスメートのBさんのインタビュー報告を基にして支援の内容を振り返り、今後、よりよい学習支援を行うための改善点を述べる。

4.1 教室間の移動の補助

大学構内には点字ブロックが整備されている場所もあるが、教室までAさんが一人で移動するのは難しく、補助が必要であった。授業初日、Aさんは、同じ研究室の学生と一緒に教室まで来たが、授業後は、教員がAさんの研究室まで一緒に歩いた。2回目の授業からは、毎回、来るときはクラスメートのCさん、帰るときはBさんがAさんと一緒に歩いた。BさんとCさんは、自主的にAさんに声をかけたようである（資料3 - 1、3 - 2）。

移動の補助については、教員がAさんと相談した際、Aさん自身でなんとかできるとのことであったため、教員側では特別な配慮はしなかった。しかし、実際には、BさんやCさんの都合が悪いときもあり、Aさんは構内で見知らぬ学生に声をかけて、教室まで連れてってもらえるように頼んだこともあったという（資料3 - 1）。

資料3 - 1 教室間の移動の補助について（Aさん）

初めは先生が研究室まで連れていってくれたので不安はあまりなかった。次からは教室に行くときはCさんと図書館で待ち合わせをして来た。クラスでCさんが声をかけてくれた。戻るときはBさん。行くとき、Cさんが急に来られなくなったときは、図書館で、同じ方向に行く人に頼んだこともあった。

資料3 - 2 教室間の移動の補助について（Bさん）

手伝おうと思っていたので、電話番号を渡して、必要なときはいつでも言ってくださいねと言った。Aさんから電話があって、授業の後はいつもひまですかと聞かれたので、必要なんだなと思って、いつも一緒におしゃべりをしながら研究室まで歩いた。

障害のある者と共に学ぶことは、他の学習者にとっても初めての経験である場合が多く、今回のクラスでは、学生の自主性に任せるだけではAさん和其他の学習者との関係づくりが難しいと思える面があった。教員としては、障害を持つ学習者本人と相談した上で、必要な支

援についてクラスで話し、クラスメート同士がお互いに気兼ねなく連絡し合えるような雰囲気を作っておくことが重要であろう。授業初日の自己紹介などの時間を利用して、教員が積極的に学習者同士の交流を促すことも必要であると思われる。

4.2 教材の電子ファイル化

Aさんが他の学習者と同じように家での予習や復習をすることができるようにするため、教材は全てEメールで送った。教材を電子ファイル化することにより、スクリーンリーダー(画面読み上げソフト)⁽⁵⁾を用いて、ファイルの内容を音声で聞き取って学習することができる。

注意点として、ファイルで送る教材は、スクリーンリーダーで読み取りやすい形式にしておく必要がある。例えば、他の学習者に配布する教材は、見やすくするために罫線や記号を使用したり文字の大きさや書体を変えたりしているが、スクリーンリーダーで読み取りやすくするためには、むしろこれらの書式をできるだけ簡潔にし、文字間のスペースや改行を多用したほうがよい。これらの点に注意して作成した教材でも、実際にAさんに送ってみると、ファイルが開けない、スクリーンリーダーで読み取れない、などの問題が度々生じたため、Eメールによる教材の送付に関しては、Aさんと頻繁に連絡を取り合った。

教材の内容については他の学習者と同じもので問題はなかったが、漢字表記に関して、読み方が複数ある場合や特殊な固有名詞などは、スクリーンリーダーでの読み間違いを避けるため、ひらがなで入力したほうがよいことが分かった。スクリーンリーダーから得る聴覚情報からは漢字表記であるかどうかは区別できないので、スペースや改行を利用すれば、表記は全てひらがなでもかまわない。(視覚障害者にとっての漢字表記については、注(8)を参照のこと。)

Aさんの場合は、Eメールで送られた教材を予習・復習に活用することができたが、どのようなかたちで教材を提供するかは、学習者本人と相談の上、それぞれの学習者、それぞれの授業内容に適した方法を考える必要があるだろう。Aさんは専門科目の授業では、必要に応じて、ICレコーダーで講義を録音したり、印刷された教材をスキャナーで読み取って活用したりしているということである。

4.3 授業中の説明の工夫 視覚情報を口頭で伝える

教室活動は、ペアやグループでの話し合いによって進め、Aさんが他の学習者と同じようなペースで学習できるようにした。この方法はAさんにとっても特に新しいものではなく、問題なく学習を進められたようである(資料4)。

資料4 授業中の学習方法について（Aさん）

ふつうにやりました。昔、母国の学校で勉強したようなことを思い出した。どうしてかというと、母国では点字の教科書があまりないので、先生たちはよく黒板を使って、前でレクチャーするといふことが多い。それで、隣に一緒に座っている人と仲良くして、これ読んでくれますか、それ読んでくれますか、というかたちで勉強していた。（今回の）先生の授業にいたときもそれを思い出しながら勉強しました。例えば授業のなかで出る課題を2人でやるとか、昔勉強したやり方とちょっと似ていた。

Aさんに配慮した点は、説明の仕方である。「これ」、「それ」などの指示詞はできるだけ使わないようにし、視覚的な情報がなくてもAさんが理解できるような説明を心掛けた。具体的には、エッセイの本文の内容に関する挿絵について話す場合、どんなことが書いてあるのか分かるように絵の状況を口頭で説明したり、板書するときは書きながら口頭で読み上げたりした。また、ジェスチャーや図示などによって簡単に説明できる事柄を、Aさんにも理解してもらえるように口頭で説明した。

説明の多くは新出語の意味やその使い方であったため、ほとんどの場合、実際にどんな場面でのどのように使うのか例を挙げることで、Aさんも理解することができたようである。Aさんは、分からない場合にはすぐに確認のための質問をするという学習ストラテジーを意識的に使用しており、Aさんの質問によって他の学習者の理解が深まる場面も多かった。また、教員の話す速度については、Aさんの聞き取り能力が健常者である他の学習者よりも優れている⁽⁶⁾ため、特別な配慮は必要なかった（資料5 - 1）。

資料5 - 1 教員の説明方法について（Aさん）

先生に一つ例文を言ってもらったら、こういうふうに使えばいいかと思って、次に自分で練習する。それを授業中に自分で点字で書く。分からないときはすぐに言ったので、困ったことはなかった。私が先生によく聞くのは、「どうやってそのことばを文章で使うか」ということ。ことばだけ教えていただいてもそれには満足しない。そのことばをどうやって文章で使うことができるかということをもまず聞く。

話し方は問題なかった。日本人のスピードが速くて困ったことはない。ことばが分からないということはあるが、視覚障害者は聞くことが中心なので、聞き取れる。スピードは普通のスピードで大丈夫。

問題点として、Aさんへの配慮から、絵による説明や板書による説明をほとんど行わなかった結果、他の学習者にとって分かりにくくなってしまった可能性があることが挙げられる。やはり、健常者にとっては、耳で聞き取るだけでなく、書かれたものを目で確認する機会を多くすることが理解の助けになるであろう。健常者にとって効果的な視覚情報を活用した上で、視覚障害者に対しては口頭で情報を補うというのが、よりよい方法であると思われる(資料5-2)。

資料5-2 教員の説明方法について(Bさん)

板書については、ことばに関しては話(説明)のなかで分かる。文法はプリントの例だけじゃなくて、もっと例を書いたり、何か書いてくれたほうが分かりやすいと思う。

また、今回の授業では機会がなかったが、実物を触ることによって触覚で理解することが、視覚障害者にとって大変重要なことであるという(資料6)。

資料6 視覚障害者にとって有効な説明方法(Aさん)

視覚障害者は情報をとることが難しい。視覚障害者にとっては何でもことばで説明することが重要。黒板に書いたら、書いたことを言ってほしい。黒板に書いて静かになることが多いが、それは何を書いているのか説明してくれないと視覚障害者には全然わからない。書いた文を読んでほしい。

絵があったら絵を説明する。自分が目をつぶって理解するように。(今回の授業では)絵が目的ではなかったので問題ないが、なるべく説明したほうがいい。例えば、「大きい地図」といってもどれくらいの大きさかわからないので、何メートルぐらいとか、視覚障害者の手を触ってこれぐらいとか教えてほしい。

英語に翻訳できないことばを説明する場合、例えば日本語の集中レッスンを受けていたとき、「たたみ」ということばが分からなかった。「mat」だけでは分からない。そこで、次の週に先生は実物を持ってきた。これですよ、と触れば分かる。見えない人には絵を見せて理解させるということは無理なので、実物を触るということが一番有効。特に子供の場合には触らせて理解させることが重要になる。大人だったら大抵は英語の翻訳で分かる。

4.4 Eメールによる課題提出

評価の対象としてクイズと期末テストを課した。クイズは、毎回、授業の初めに復習として行ったもので、語彙と文法の問題である。教員が問題を読み上げたり、Aさんの隣に座った学生が補助したりすることによって、Aさんは点字でタイプしながら解答した。Aさんが点字をタイプする際に使用しているものは、「Braille Memo (ブレイルメモ)⁽⁷⁾」と呼ばれる点字電子手帳である。教員は点字を読むことができないため、クイズについてはAさんに解答の提出は求めず、Aさんには改めてEメールでクイズを送り、復習として使用してもらうことにした。期末テストについても、教員側では点字を使用することができなかったため、AさんにはEメールで他の学習者に対するものと同じ試験問題を送り、後日、日本語ワープロを用いて作成した解答の提出を求めた。Aさんの話によれば、スクリーンリーダーを用いて、ほとんど一人で答えを入力することができたが、正誤問題の × 記号入力や漢字変換⁽⁸⁾には、学習補助者⁽⁹⁾の手伝いが必要だったということである。

他の学習者と同じ条件で課題の提出を求めることはできなかったため、厳密に言えば、公正さを欠いた評価にならざるを得なかった。評価方法については、障害を持つ学習者の学習方法を他の学習者にも理解してもらった上で、クラスの学習者全員の合意を得ておくことが重要であると考ええる。

5. 問題点と今後の課題 お互いを「知る」こと

5.1 教室の雰囲気づくり

Aさんは1学期間を通して無遅刻無欠席で熱心に勉強した。新しいことばをたくさん学ぶことができたということである。教員は、Aさんと相談し、問題がないかどうか確認しながら毎回の授業を進めていったが、他の学習者たちの意見を聞き、他の学習者たちの視点から問題点を把握することが不十分であった。インタビューの結果から、Aさんと他の学習者双方にとって、心理的不安や戸惑いを解消すること、お互いの学習方法や考え方を理解することが重要であったことが分かった。

まず、Aさんが述べているように、Aさん自身には不安がなくても、障害のある人と初めて一緒に学ぶクラスメートのほうが、より大きな不安や戸惑いを感じている可能性があることを考慮する必要がある(資料7)。

資料7 心理的な不安について(Aさん)

不安は全然なかった。まず環境に慣れることが重要なので、行ったことがないのに不安になるということはない。行ってから、先生の教え方はちょっと自分には役に立たないということがあったら先生と話をすることが重要。最初の日(ペアでの活動)Dさんとやった。Dさんはどうしたらいいか考えたかもしれないけど、直接は聞かれなかった。ちょっと戸惑っているようだった。なにせ、視覚障害者とどうやって一緒に勉強したらいいんだろうということをけっこう考えていますよね、みんな。そちらの人たちに不安があるかもしれないですけど。

また、Bさんは、Aさんが普通に授業を受けていることに驚きを感じたり、Aさんは「読む」のは大変そうであるから「聞く」授業をとったほうがいいのではないかと考えたりしている(資料8)。こうした戸惑いや誤解をなくすためには、Aさんの学習方法を他の学習者が理解するだけでなく、Aさんも他の学習者の考え方を知ること、交流を深められるようにする必要があるのである。教員は、クラスの学習者がお互いに話し合う機会を積極的に設けることによって、気兼ねなく意見を交換できる雰囲気を作り、同じ教室で学ぶ者全員が納得して授業に参加できるよう努めなければならない。

資料8 Aさんの学習方法について(Bさん)

母国では視覚障害のある人と勉強するということがなかったので、驚いた。日本では普通のことなのかと思った。あとで、この留学生センターでも初めてだと知った。初めは自分がAさんの隣に座ろうと思ったが、日本に来たばかりで日本語も自信がなかったのでできなかった。自分も授業についていくことで精一杯だったのでそれができなかった。クラスでAさんが全く普通に授業を受けていたので、普通のことなんだと思った。行き帰りも、先生に、だれか頼んで、とかお願いするのかと思ったけど、オープンに自分から頼んでいた。ただ、ほかの学生がどう思っていたかはわからない。

Aさんが授業中に使っていた道具に興味があったが、どうやって使うんですかと聞くことは恥ずかしくて、聞かなかった。Aさんはテキストを送ってもらっていたんですか？

Aさんは、「ニュースを聞く」とか、「聞く」授業をとったらいいんじゃないか。読むのは大変そう。

5.2 教室の外でも交流を続けるために

Aさんの教室間の移動を手伝っていたBさんとCさんは、授業以外の場でもAさんと親しくしていたようである。しかし、他の学習者は、教室の外でAさんと接する機会はほとんどなかったようである。Aさんが述べているように、視覚障害者の側から声をかけるのが難しいとすれば、教室でのグループ活動などを通してお互い積極的に声をかけ合えるような状況

を作ることは、教員に求められる役割であろう（資料9）。

資料9 クラスメイトとの交流について（Aさん）

接する機会がなかった学生のことはよく分からなかった。目的は授業に出て授業を受けるということなので、行くときはCさん、帰るときはBさん、他のことはあまり考えていなかった。ただ、なぜ考えていなかったかという、他の人も（私に対して）反応していないから。視覚障害者で、見えないので、自分で最初に「こんにちは」とは言えない。向こうから声をかけてくれると話しがしやすい。

Aさんは、視覚障害について知らない人たちに障害のことを知ってもらうのは自分の義務であるという（資料10）。Aさんが述べているように、一口に視覚障害者といっても、必要な支援や学習方法、学習態度はその人によって様々である。Aさんにとって「知ってもらう」ことが義務であるならば、同じ教室で学ぶ者にとっては、「知ろうとすること」が義務なのではないだろうか。授業を設計する立場にある教員は、教室の中で教員自身と学習者たち同士が一個人として「知る」「知り合う」ことのできる環境を作っていくことが大切であろう。

障害を持つ学習者と共に学ぶことは、障害について知る良い機会であり、意義のあることである。障害を持つ学習者に対しては、まず、教員自身はその障害について知ること、そして、共に学ぶ意義を学習者たちと分かち合い、皆が納得できる方法を探ってみる必要がある。共に学んだことをきっかけとして、教室の外においても、お互いの交流が続いていくことが望ましい。

資料10 統合教育について（Aさん）

母国でも統合教育を受けた。障害のない人と一緒に勉強するという事は私にはいいこと。当事者として教えなければいけないことがいっぱいある。例えば、こっち、そっちということは言わないでくださいとか。みんなは自然に自動的にそういうことばを使ってしまうので、あっちそっちと言うよりそのことばをはっきり言ってくださいと伝えれば、先生たちも楽ですよ。そのように、知らない人たちに知ってもらうというのは私の義務ですよ。（視覚障害者といっても）人によって違うので、その人にどうしたらいいかということをはっきり聞いたほうがいい。Aさんはこのように勉強したから、今度の人も同じ視覚障害者だから同じことをやったらいいだろうとは思わないほうがいい。こういうことをやってほしいとかそれはいいとか、はっきり言わない人も多い。私は、これはこうやってやったほうがいいですよ、とすぐ言う。そうするとその人たちがそのようにやってくれるかなと思う。

6. おわりに

「視覚に障害を持つ者にとっては、読み書きと移動に最も大きな不便がある。このふたつが解決された時には、『視覚障害者には障害がない』と言われるほどである。」という(徳田 1991:45)。当初、目の見えない学生が読解の授業で学ぶと聞いたとき、一体どのようにして読むのだろうかと驚いたが、Aさんの学習方法を知り、共に学んでいく過程で、実は特別なことはないのではないかと思うようになった。それは、教員として一番困難を感じた点だが、教室の雰囲気づくりを工夫し、学習者たちが不安や不満を感じることなく学習できるようにするにはどんなことをしたらよいか、という、健常者だけの教室の場合と共通の問題だったからである。障害のあるなしに関わらず、それぞれの学習者が必要としていることに対して適切な支援を行うためには、まず何よりも、教員が一人ひとりの学習者を理解するよう努めなければならないであろう。

この実践報告は一つの事例であり、どのような方法が適切であるのかはそのクラスの目的と参加者によって様々である。視覚障害を持つ日本語学習者にとってどのような学習支援が有効であるのか、一般化可能な方法を提案するためには、今後、更に事例を蓄積して分析を重ねていく必要がある。

今後もAさんとの交流を続け、よりよい支援のあり方について考えていきたい。

注

- (1) 日本語補講コースは、外国人留学生(学群学生、大学院学生、研究生、特別聴講学生、特別研究生など)を対象とした3学期制(各学期10週間)のコースで、「一般日本語コース」と「目的別・技能別クラス」が設けられている。本稿で報告した中級日本語読解クラス「エッセイの読解」は、「目的別・技能別クラス」の一つである。
- (2) 統合教育(Integrated education、Inclusion)とは、障害のある者を健常者と分けずに同じ場で教育すること。
- (3) 点字は、3点2行の6点で文字や符号を表すものであるが、国によって使われている点字が異なるため、日本語を読み書きするためには日本で用いられている点字を習得する必要がある。日本語学習者として日本の点字を学習することは、目の見える学習者が読み書きのためにひらがなやカタカナを覚えることに相当すると思われるが、Aさんの話によれば、点字学習の場合、日本の点字表記特有の表記法なども覚えなくてはならないということである。
- (4) 2005年度1学期に取り上げたトピックは、部活での上下関係と呼称、日本人の謝り方の特徴、地震、フリーターとニート、など。
- (5) スクリーンリーダー(画面読み上げソフト)は、視覚障害者のために開発されたパソコンソフトの一つで、画面上の情報を音声で読み上げてくれるものである。Aさんが使

用しているソフト「XP Reader」は、日本人のために開発されたソフトで、その音声は、Aさんによれば「英語を読み上げる声も日本人式の発音」だということである。このソフトでは、読み上げる速度、声の種類、声の高さ、アクセントの強さ、句読点間の速度などを調節することができる。

- (6) Aさんにスクリーンリーダーの使い方を教えてもらう機会があったが、Aさんは、日本人である筆者が聞き取れないほど速い速度の日本語音声を正確に聞き取ることができる。東京大学先端科学技術研究センターの伊福部達教授らの実験によれば、目の不自由な人は、健常者が聞き取れる速度より2～3倍速くした音声でも理解できるという（「朝日新聞」2006年1月4日夕刊）。
- (7) 「Braille Memo（ブレイルメモ）」は、B5判サイズの点字電子手帳で、タイプした点字はそのつどファイルに保存できる。必要なファイルを開くと点字ディスプレイに点字が表示され、それを触読する。Aさんは、授業中、これを用いて必要なことをメモしたり読んだりした。
- (8) Aさんが日本語ワープロを用いて日本語を書く場合、適切な漢字変換を行うためには一つひとつの漢字の意味や読み方、用法についての詳しい知識が必要とされる。例えば、Aさんが使用しているスクリーンリーダーで「きのう」を漢字変換しようとする、選択肢として画面に表示される「1.昨日 2.機能 3.きのう」は、「1.昨日のサク、日にち 2.はた（機）キ、能力のノウ 3.ひらがなキノウ」と読み上げられる。これらを理解して正しい漢字を選択するのは難しいため、Aさんはワープロで日本語を書くときには、他の人に手伝ってもらうことが多いということである。
- (9) 学習補助者は、いわゆるティーチングアシスタント（TA）のことである。本学では、留学生の生活全般の支援を目的としたチューター制度と、学習・研究指導（予習・復習の手伝い）を中心とした学習補助制度が設けられているが、Aさんの所属する研究科では、障害のある学生のために、さらに別途、学習補助制度が設けられている。Aさんの場合、チューター1名、学習補助者3～4名が、各科目のテキストを読むためのスキャン作業や、レポート作成などを手伝っている。

参考文献

- 徳田克己（1991）「視覚障害者の文字習得」『日本語学』第10号：38-46
- 鳥山由子（2004）「＜研究室だより＞視覚障害教育の『実践の知』の集積をめざして」『筑波フォーラム』第66号筑波大学：99-102