2018 年 8 月 8 日　日本語学校教育研究大会　分科会 IV
「みんなで創る日本語教育の特別支援の明日
―発達障害・学習障害の支援―」報告書

2018 年１1月２8日記
文責：橋本洋輔（国際教養大学）

本稿は、2018 年８月８日に行われた日本語学校教育研究大会の分科会 IV、「みんなで創る日本語教育の特別支援の明日―発達障害・学習障害の支援―」の内容をまとめたものとなる。以下、（A）分科会予稿、（B）ワークショップの活動内容と結果に分けて記載する。

(A)分科会予稿--

１．今回の目標

2016 年 4 月に障害者差別解消法が施行され、テレビ等でも発達障害や学習障害への支援、つまり特別支援の話が頻繁に取り上げられるようになってきた。日本語教育においてもそれは同様で、特に日本語学校の現場の方々からこの話題についての強い問題意識を伺う機会が多い。しかし、それはすなわち、問題が明らかなのに対応する体制が整っていないことと表裏一体だと考えられる。

今回のワークショップは、この現状に対して、まさにこのワークショップを起点として日本語教育における特別支援の体制を創っていこうと試みるものとなる。具体的には、RTI(Response to Intervention あるいは Instruction)モデルに基づいた支援体制の構築を目指す。

ワークショップの準備として、現状を知るために行った事前アンケートの結果を確認することから始め、次いで現行制度や障害について、そして参考資料[1]についての補足を行う。その後、発表者が日本語教育においてどのような対応を行ってきたか具体例を紹介し、そして本題のワークショップに入る。

２．現状の確認

２－１．アンケート結果のまとめ　→　当日発表

２－２．現在の法的制度

2016 年 4 月 1 日に、いわゆる「障害者差別解消法」が施行された[2][3]。日本語学校にも関連する部分を以下に要約、あるいは抜粋する。

- 一条校や専修学校だけでなく、各種学校も対象に含まれる
- 「法の対象となる障害者とは（中略）、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にある者であり、いわゆる障害者手帳の所持者には限られない」[3]より
- 差別的扱いの禁止（法的義務）、合理的配慮の不提供の禁止（私立校は努力義務）[4]

『合理的配慮』とは、”reasonable accommodation”の訳語。
「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」[5]

２－３．障害とその種類

[5]より、障害とは「単に障害者手帳や診断書の有無によって決められるものではなく、また精神障害や発達障害、慢性疾患等による内部障害等のように、場合によって外見上は気が付くことが困難な場合も多いことに留意する必要があります。また、同法では、『社会的障壁』について、『障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会生活における事物、制度、慣行、観念その他一切のもの』としています。」

⇒　つまり、困難があれば対応するのが基本。

日本語学校では、既にこれまでやってきたことが合理的配慮であった可能性大。

主な障害例：表１の通り。どれも知的能力とは切り離して考えるべき「特性」。
多くのケースで、複数の障害が並存することもある

表１．発達障害の例（[6]を基に筆者要約・改変）

ASD 自閉スペクトラム症 （広汎性発達障害やアスペルガーなど）	✓　他人との意思や情緒の疎通、適切な関係を築くことに問題を示すといった特徴 ✓　同じ状況や決められたことへのこだわりが強く柔軟な対応ができないといった行動 ✓　興味、活動が限定されて、反復的なパターンを有する特徴 ✓　特定の感覚刺激に対して、過敏であったり、鈍感であったりするといった感覚異常の人も
ADHD 注意欠如・多動症	✓　注意を持続すること、いくつかの対象に注意を分配できること、状況に応じて注意を転換できることといった「注意力」に障害があり困難を生じる ✓　多動や衝動的な行動をコントロールできない ⇒提出物が期限に間に合わない、とんでもないミスをしてしまう、遅刻が多い、複数の課題をこなせない、やたらと物を失くす、落ち着きがない、待てない、並べない、衝動的で余計なことをついしてしまうなどの行動上の問題を示す
SLD 限局性学習障害 （発達性読み書き障害や算数障害など）	✓　知能など他の能力に問題がないのに「読む」、「書く」、「計算する」「推論する」のいずれか一つ、あるいは複数に著しい困難がある ✓　「成績が振るわない、単に勉強ができない学生」と思われることもあり、発達障害と認識されず、見逃される場合がある

こういった特性が、周囲の環境と合わなかった場合に障害の形をとる。(例：視覚障害)

- ◆ 根本的な特性はあまり変化無く終生続く
- ◆ 「育て方」の問題ではない
- ◆ 環境の調整や、有効なツール及び習慣の発見・習熟等で困難を軽減可能
- ◆ 困難が続いた場合、心身を病んだり社会適応がうまく行かなかったりする二次障害が起こることがある。この二次障害で通院や入院が必要になるケースがある

２－４．参考資料[1]の補足等　→　アンケート結果を受けて行う

３．日本語教育における具体的対応例

基本方針：学生本人の要望に基づいた調整を行うことが重要

３－１．来日前

- ◆ 応募書類等で、特別な支援が必要かを確認する
- ◆ またその情報をどこまで（誰にまで）共有していいのかも確認する

⇒ただし、「本人は必要なことを把握している」とは限らない

３－２．来日後

- ◆ 応募書類等での情報について、理解に齟齬が無いか確認する
- ◆ 教職員が疑わしいと確信を持ったら、本人と話し合う。ただ、本人が指摘を受けたり話し合いを望まない場合もある
- ◆ 自国で診断を受けて合理的配慮を受けていたケースでも、日本で日本語学習を行う際には必要な支援が異なる場合がある。

３－３．発達性読み書き障害（発達性ディスレクシア）のある日本語学習者の場合
（[7]および[8]に詳細あり）

自国（アメリカ）で診断を受けた後、日本の大学へ１年間の交換留学。留学申請時に試験時間延長を希望していた。日本語ゼロ初級コースを受け始めるが、平仮名の習得で困難を感じ担当教員に相談。バイパス法[9]を紹介され、なんとか平仮名・片仮名を習得。実際のクラスでは試験時間の延長は必要なかった。 しかし、語彙の記憶、特に日本語の音と意味を結びつけることが難しく、クラスメイトの数倍勉強しても成績が思うように伸びず大変苦労した。 試験の文字サイズやレイアウトの変更をしたり、問題の一部を口頭で回答したりすると明らかに困難が減った。また、本人に合う学習アプリが見つかったり、記憶に定着しやすい勉強方法も見出したりできたのだが、その頃には帰国直前となっていた。 しかしそれでも、必要な勉強時間は他の学生よりも多く、大変なままではあった。

３－４．バイパス法とは

[9]より

知能の遅れがなく、音声言語の記憶力が十分で、自ら学習する意欲を示した学習者に対し

（ステップ１）50 音表を音だけで覚える⇒（ステップ２）50 音表を書字可能にする

⇒（ステップ３）文字想起の速度を上げる

- 文字習得のプロセスをスモールステップに分解し、さらに得意な能力を活用することで処理の負担を許容範囲に下げる方法だと考えられる。
- 漢字についても、語呂合わせによる「聴覚法」が有効（例：お化けがイヒっと笑う）

３－５．その他のケース

- 発達性読み書き障害の診断を受けていたが、特別な支援が必要ない学生も
- ADHD や ASD の学生
- 視覚障害
- 自傷行為の目立つ学生

⇒　共通して重要だったこと：(教師もクラスメイトも）必要以上に気にせず普通に接すること

３－６．日本語教育における具体的対応のまとめ

- 本人の意思を最優先で尊重する。ただし、本人が自分に必要なことを全て把握しているとは限らない
- 特別支援を行うのに診断を前提とする必要はない。診断があっても、それがいつも有効な対応に結びついているとは限らない
- 試行錯誤が必要だったり一進一退を繰り返したりすることはほぼ間違いなく起こる。信頼関係を築いて本人に寄り添うことが重要
- 周囲が受け入れることも重要

４．ワークショップ

日本語学校・日本語学習機関の状況を鑑みるに、まず普段の教室の中で気がついたことについて対応し、それでも状況が改善しないのであれば、個別対応や専門的対応を行っていくというやり方が望ましい。　⇒　RTI(Response to Intervention/Instruction)モデル

第一段階

例えば、☑単語クイズの点数が数回続けて悪い

☑最初の１週間なのに、授業での気になる行動が続く

といった際に、まずクラス<u>全体に支援</u>を行う。

⇒　かな習得の問題であればバイパス法を紹介する。

⇒　５分～10 分ごとに身体を動かしたり気持ちを切り替える活動を入れてみる

第二段階
　第一段階での支援で効果が見られない場合、個別支援を行う。
　　　　⇒　一緒に予習や復習をやってみる、等

第三段階
　個別支援でも問題が解決しない場合、専門家による支援を受ける。

今回のワークショップでは、
活動１．第一段階と第二段階の想定対応集を作成する
活動２．第三段階の実現（専門家の確保）に向けた具体的方策を描く
ことを目指したい

参考文献

[1] 鳥居深雪,河崎佳子,海津亜希子,佐藤克敏,鳥越隆士,井上雅彦(2015)「特別支援教育の展望：インクルーシブ教育の目指すべきもの　―ユニバーサルデザインと専門性―」教育心理学年報第 54 集,pp173-180.(https://www.jstage.jst.go.jp/article/arepj/54/0/54_173/_pdf :2018 年 6 月 30 日アクセス)

[2] 内閣府　障害を理由とする差別の解消の推進　http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai.html (2018 年 6 月 30 日確認)

[3] 文部科学省所管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 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1364725.htm （2018 年 6 月 30 日確認）

[4] 独立行政法人日本学生支援機構　障害学生支援 https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/index.html (2018 年 6 月 30 日確認)

[5] 独立行政法人日本学生支援機構 障害のある学生を教えるときに必要なこと https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/hand_book/03.html (2018 年 6 月 30 日確認)

[6] 教職員のための障害学生修学支援ガイド第 6 章_1　支援ガイド_発達_発達障害とは https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/guide_kyouzai/guide/hattatsu_shougai.html （2018 年 6 月 30 日確認）

[7] 橋本洋輔（2017)「発達性ディスレクシアを持つ日本語学習者が大学ゼロ初級コースでひらがな・カタカナ習得に「成功」した 1 例の報告」『2017 年度 日本語教育学会春季大会 予稿集』日本語教育学会 , pp. 130-135. 2017 年 5 月.

[8] 橋本洋輔（2018)「発達性ディスレクシアのあるアメリカ人日本語学習者インタビュー」『ことばと文字 9 号　特集　日本語の読み書きに希望をつなぐために』公益財団法人日本のローマ字社, pp.64-73. 2018 年 4 月 11 日.

[9] 宇野彰・春原則子・金子真人・後藤多可志・粟屋徳子・狐塚順子 (2015)「発達性読み書き障害児を対象としたバイパス法を用いた仮名訓練―障害構造に即した訓練方法と効果および適応に関する症例シリーズ研究―」『音声言語医学』56(2), pp. 171-179 日本音声言語医学会

--(A)分科会予稿ここまで

(B)ワークショップ活動内容と結果---------------------------

分科会 IV の後半では、４～６人程度のグループで話し合いを行う。その際のテーマは、まず大きく授業担当者向けの「実践」と、管理職向けの「管理」に分ける。「実践」について話すグループでは、教室内でどのようなことをしてきたか、すればよいかといったことについて話す。「管理」について話すグループでは、組織運営の立場から特別支援をどうやって行えるかについて話す。

それぞれ、活発なやりとりの呼び水になればと思い、４つずつ話題を用意した。グループで１つの話題だけ話すのではなく、興味や流れに応じて、いくつも話していただきたい。話した内容は、話題ごとにまとめてワークシートに記入する。

カテゴリ名	タイトル	詳細
実践１	全員のわかりやすさを高める工夫	授業において、できるだけ多くの学生がわかりやすくなるような工夫について経験を紹介し、その件についてコメントしたり、似たような自分の経験を話したりする。
実践２	よりよいルールの構築	学校において、ルール変更は大なり小なり全体に影響を与えるが、どのような状況でどのような采配を行ったらうまく回ったか、経験を紹介し話し合う。
実践３	忘れられない学生	どうしても日本語ができるようにならなかった学生や、ハンディキャップと向き合い続けた学生など、強く印象に残るエピソードがあれば紹介し、その件について話し合う。
実践４	その他	上のカテゴリ１～３にはあてはまらないが、特別支援にかかわると思われる実践関係のことを書く。

管理１	学校内の体制作り	実際に日本語学校で特別支援体制を作っていくとして、具体的かつ現実的にどのような方法が考えられるか、まずは自身の学校内を例にして案を出してみる。
管理２	学校・組織間の体制作り	１と同様、ここでは学校間での連携のためにどのような体制を作ればよいかを検討する。
管理３	政策・補助金関係	既にある補助金を使えないかといったことや、政治的にどのような動きが必要か、アイデアがあれば。
管理４	その他	上のカテゴリ１～３にはあてはまらないが、特別支援にかかわると思われる組織運営関係のことを書く

次ページ以降、それぞれのカテゴリで記入されたワークシートの内容をまとめる。

実践 1「全員のわかりやすさを高める工夫」

・ゆっくり話す。
・机間巡視をして、困っている学習者を助ける。
・プリント、宿題、テストにルビをふる。学習者にルビの有り無しを選ばせる。
・授業でやることをリストアップし、達成感を得させる。
・ゆっくり・じっくり学習するクラスと、進学クラスにするなど、クラス分けを工夫する。
・スライドを事前に配布しておく。
・文法・文型を積み上げる際、品詞のパネルを作成したり色分けしたりして、わかりやすく表示する。
・教師間で表記を統一する　例）い A、N、活用形
・文法用語をいろいろな言語で書いたものを貼っておく。
・学生が身近な話題を使って導入をする。
・画像を活用する。
・グループ活動で、学習者同士で助け合う。
・必要なことは板書して確認する。
・提出物、プリントなどの整理を教師が一緒に行う。

実践 2「よりよいルールの構築」

・クラスで約束事を決める。その内容は学習者自身で決める。（例：遅刻〇回まで、漢字がわからないとき 10 秒間待つ等）また、その約束を教室に貼っておく。
・出席や提出物を表にしてスタンプを押すシステムにする。互いに「見える化」してチェックできるようになる。
・テストの際、1　枚まで持ち込んでもいいこととする。学習者は苦手なところをまとめてくるので、指導側の参考にもなる。
・世代によって習った漢字が違うので、教師間の漢字の共通認識を持つ。
＜携帯電話について＞
・携帯電話は学校全体で事務に預けるというルールにし、学習者に説明する。
・携帯を使うときは机の特定の場所で使わせ、画面が見えるようにする。初級では使わせないで、中級から使わせる。
・試験時は回収する。

実践 3「忘れられない学生」

・授業中に立ち上がり、いなくなる。寝ているか、ぼっとしている。暑さ、寒さ、空腹の管理ができない学習者。
→ソーシャルスキルのトレーニングの機会を作ってあげる。
・読み書きに困難がある学習者→個別対応
・「暑い」と言って服を脱ぐ、窓側に机をもって移動する、頭をかきむしるなどの行動が多々見られた学習者。
・空間的認知が難しく、図のある場所にたどり着けない。テストで答えをどこに書いていいかわからない学習者。

・ディスレクシアと申告した学習者。読み書きは苦手だが、会話・聴解は得意だった。テスト時間を長くしてみたが、変わらなかった。まじめで、日本語学校ではついていけるが、国立大などの受験は、記述・小論ができないため、難しかった。
・自己申告があればよいが、そうでない場合、どう対応するかが難しいと感じる学習者がいる（同旨意見他 1名）。手厚い指導をした場合に、周囲の学習者がどう思っているかが気になる。
・識字の困難について自己申告をしてきたが、テストや宿題を放棄した学習者。
・識字の困難があり、卒業まで「ね」と「め」が書き分けられなかった学習者。
・ページをめくるとき、どちらをめくると数字が大きくなるかわからない、50 音が埋められず、すべて同じ字を書く学習者。
・こだわりが強く、友達に何か言われたり、個人的に何か言われたりすると怒ったり、自分のルールを主張し、行動に参加しなかったり、飲食をやめなかったりする学習者。
・自分の世界に入ってしまう。ひらがなばかり書く。グループワークに参加できない。人の目を見て話せない。居場所を作るのが難しい学習者。
・足に障害があり、長時間立っていられない学習者。日本での生活手段がなく帰国した。
・遅刻がなくならない、忘れ物が多い、集中が難しいが、能力は高く、学習には問題ない学習者。
・不眠で遅刻する学習者。
・部屋が常識外に汚れている、片づけられない学習者。
・直前にやったことも少し経つと忘れてしまう。真面目だが、初級から進歩しない学習者。
・漢字を書くのが遅く、とても大きな字を書き、間違いも多い学習者。
・急に怒り出したり、泣いたりする学習者。
・ほとんど話さないが、真面目に授業を受けている学習者。
・クラスの中で話さないで、授業中折り紙を折ってしまう学習者。
・うつ病を患っている学習者
・統合失調症の学習者。→学校長に専門家に見てほしいと訴えたが叶わなかった。

実践 4「その他」

・学校内で特別支援が必要な学習者について情報共有する。
・スクールカウンセラーを設置する。
・4 技能の得意・不得意ごとに対応する。
・作文が苦手な学習者→スモールステップで継続していく。
・テストが苦手な学習者→教師がそばにいればゆっくり書けるため、個別対応する。
・ひらがなが覚えられない、行間が詰まっていると読めない→取り出し授業を実施。
・美術系の学習者で習得に時間がかかる→美術のクラスを作る。
・宿題を毎回忘れる学習者に IPad で宿題内容を配信する。
・授業についていけない学習者をまとめてクラスを作る。
・アセスメントをする。
・ディスレクシアの学習者は、ノートに書くよりローマ字打ちのほうが良いので、携帯を使わせる。

管理 1「学校内の体制づくり」

＜実践例＞

- 情報の共有

・入学前にアンケートを行うなどにより学習者の情報を教師間で共有する。

・学期内に面談を行う。

・入学の時点では気づいていなかったが、日本語を学び始めてから障害に気づいた場合、または教師が気づいた場合、必ず記録として残し、共有する。

・対応記録を残しておく。

- 障害の判断

・障害か判断する材料として、項目リストを作成し、自分でチェックしていき、いくつチェックされたかで判断する。

・申込時に障害の有無を聞く。

＜課題・問題＞

・教師間・学校間での情報共有が難しいことがある。

・本人から申告もなく、疑いのある場合、障害をどう規定するのか。（人権やプライバシーにもかかわる）（同旨意見ほか 3）

・国によって障害に対する認識と対応が違う。日本では医療機関で認定する体勢が十分ではない。

・学習者に障害があると認定された後、その学生に適切な対応ができるのか。

・専門家がいない。

＜提案＞

・教務、非常勤、責任者への報告をライン化することが必要。

・学習者だけでなく、指導する教師にもアドバイスやフォローが必要。

・進学先と連携をすることが必要。

・特別支援教育士を各校に置くという法律ができないか。

・資格取得にかかる費用の補助金があればよい。

・支援が必要な学習者のフォロー体制をルール化する。補講する教師に手当を発生させる、教師の適正をチェックする、専門家に来てもらう等。

・支援が必要な学習者に対してのティームティーチングに対して管理側としてもサポートする。教師の善意に頼るのではなく、仕事としてルール化させる。

・学校内で研究結果等、根拠となる事例を話し合う。

管理 2「学校・組織間の体制づくり」

＜提案＞

・特別な教材（ルビ入り教科書等）を管理・共有できるシステムを学校内外でつくる。作った教材を使った記録も残して、アップデートしていく。

・留学生は孤立していることが多いため、留学エージェントや保証人などできる限りまわりを巻き込んで、バックアップする。

・転校してきた支援が必要な学習者の情報を引き継げるようにする。

・支援をする際に必要な情報提供の仕方を確立する。

・日振協に各校が相談できる窓口を設置してほしい。

・業界で頼れる場所（診療機関）の情報を公開する。専門家の情報を集めてコンタクトできるようなシステムをつくる。

・教師と専門家で構成されたネットワークを作る。

・教師や学校が相談できたり、研修をお願いできたりする専門の機関があるとよい。子どもの学習障害ではなく、大人に対しての教育ができる専門家がよい。

・障害の判断について勉強会や研修会を行う。

・教師も問題を認識することが必要。常に研究大会などのテーマにあがっていると認識しやすいのではないか。

・加盟校非加盟校含めて各校が相談し、日本語学校全体で情報を集めていき、研究会等で共有する。HPや会員ページで情報が見られるようにする。

・他校の教師たちと知恵の共有をする。

管理 4「その他」

・障害が疑われるのは学生に限らない。

------------------(B)ワークショップ活動内容と結果ここまで