

聴覚障害を持つ日本語学習者の支援

—ある留学生の事例分析—

金城尚美（琉球大学）

渡真利聖子（琉球大学）

Supports for Japanese Language Learners:

A case-study on a hearing-impaired foreign student

Naomi KINJO (University of the Ryukyus)

Seiko TOMARI (University of the Ryukyus)

キーワード： 聴覚障害，支援，日本語学習者，発達障害

Keywords: hearing-impaired, developmental disorder, supports, Japanese language learners

SUMMARY

In a field of Japanese language teaching as a foreign language, Japanese language teachers have been less experienced in accepting hearing-impaired foreign students in Japanese universities. In this study, we investigate actual support for a hearing-impaired foreign student, and discuss how we can support such hearing-impaired foreign students.

1. はじめに

池田(2015)が指摘しているように、大学の国際化、グローバル化の流れの中で、日本国内の大学における日本語学習者も多様化が進み、日本語教育の役割もますます多様化していると言える。(大学の国際化、グローバル化と我が国の留学生政策と日本語教育の関係については、池田(2015)に詳しい。)学習者の多様化というと、これまでは母語をはじめとする文化的背景の相違、受けて来た教育的背景の違い、日本語力の差、ビリーフスや学習ストラテジーの違い等、日本語教師であればある程度対応可能な範囲のことであった。しかしながら近年、心身の状態に何らかの障害を持つ日本語学習者も出てきており、教育現場で対応を求められるケースが増えている(金城・渡真利, 2016)。そのため、学習や生活支援について新たな知識や指導スキルの必要性が出ている。

障害を持つ人々に対する教育を受ける権利に関する国際的な動きとして、1994(平成6)年にスペインのサラマンカで開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」において、障害のある子どもを含めた万人のための学校を提唱した「サラマンカ宣言」

が採択された（文部科学省，2005）。それに伴い，各国でのインクルーシブ教育¹（文部科学省，2012）を推進するための法律の整備をはじめ，教育機関での体制作りや取組みが活発化したと言われる。日本における障害学生支援の変遷と背景，法整備を含めた政策と展開については，古山（2012）が詳細を整理しまとめ，特に高等教育機関における障害学生支援について考察を行なっている。古山（2012）が指摘している通り，日本の高等教育機関への障害学生の進学者は増加傾向にあり，これまで以上に障害学生に関する理解と支援の必要性が増しているという。

一方，田中（2007）によると日本では平成16年（2004年）に「発達障害支援法」が制定されたことを受け，教育の分野でも対応のための整備が進められ，平成19年度（2007年度）から「特殊教育」は「特殊支援教育」へと転換されることになったという。また学校教育法等が改正されたことにより，それまで特殊教育の対象でなかったLDおよびADHD等の発達障害の児童・生徒についても支援を行なうことが規定された。その結果，通常の学級においても発達障害等の特別な支援を必要とする幼児・児童・生徒に対する適切な教育を行なうことが明記されることとなり，現場での取組みが求められるようになった。田中（2007）は，この状況を図1のように示している。このように従来含まれていなかった発達障害のある学生も支援対象とするという変化が，障害を持つ学生数の増加にもつながっていると捉えられている。

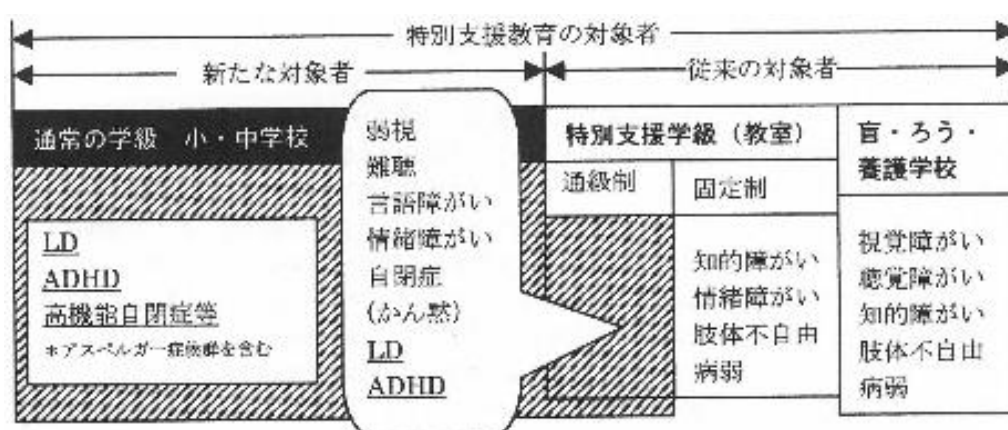


図1 特別支援教育概念図（田中，2007；p.53）

さらに平成28年（2016年）4月より「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」，いわゆる「障害者差別解消法」が施行され社会に対し合理的配慮が求められるのにもとない，教育現場でも障害学生数はさらに増加していくものと予想されている。これは日本人学生のみならず留学生についても例外ではなく，国外の教育機関での教育を受ける機会の均等化，平等化を背景に，障害を持つ留学生も増加し，受入れる高等教育機関はその対応が求められることになると言えよう。

2. 日本の高等教育機関での障害学生の受け入れの現状

日本学生支援機構が平成17年度より毎年実施している「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」によると，調査を開始した平成17年度（2005）に4,937人だった障

害学生数は、平成 27 年度(2015)には 2 万 1,721 人とおよそ 4.3 倍になり、全体の学生数に対する障害学生在籍率も、0.16%から 0.68%と増えている（図 2）。



図 2 障害学生数と障害学生在籍率の推移

出典：平成 27 年度大学，短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査（日本学生支援機構）

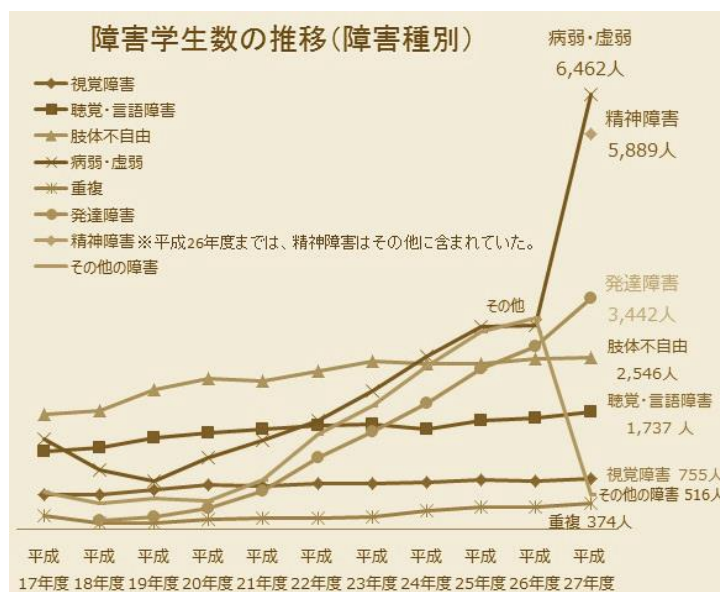


図 3 障害種別の障害学生数の推移

出典：平成 27 年度大学，短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査（日本学生支援機構）

また障害学生が在籍している学校は（図 3），平成 27 年度に調査に協力した全学校 1,182 校のうち 880 校と約 70.5%の割合にのぼっている（日本学生支援機構 2015 年度報告書）。また 21 人以上在籍している学校が 288 校と最も多い。

障害種別に見ると(図4), 病弱・虚弱が最も多く 29.8%を占め, 次に精神障害(27.1%),

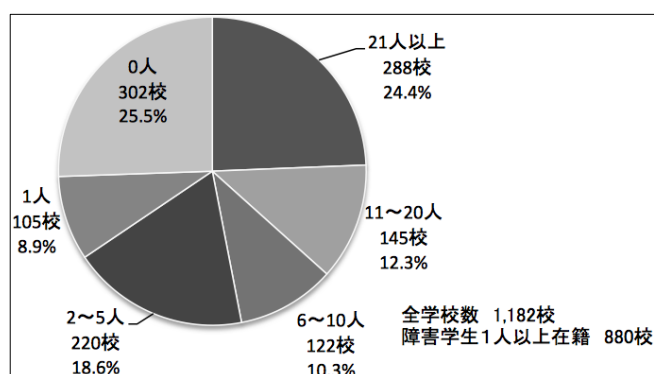


図3 障害学生在籍学校数(日本学生支援機構 2016)

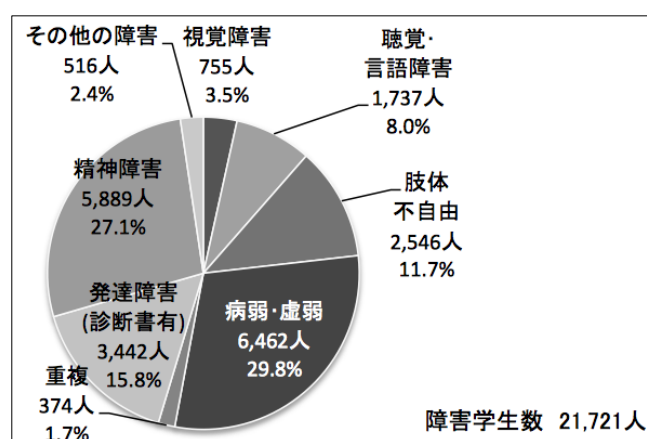


図4 障害種別の障害学生数(日本学生支援機構 2016)

発達障害(診断書有) 15.8%と続く。「その他」というのは, 視覚障害, 聴覚・言語障害, 肢体不自由, 病弱・虚弱, 重複及び発達障害に該当しない障害があり, 医師の診断書がある者。又は, 健康診断等において上記の障害があることが明らかになった者のことである(日本学生支援機構, 2014)。

日本学生支援機構が実施している調査により障害学生の状況が把握できるが, その中の留学生の数や割合等に関する詳細な情報は提供されておらず, 実態は明らかになっていない。今後は, 日本人学生と留学生を明確に分け, 留学生を受入れている大学が障害学生に対してどのような支援や指導を行なっているのかを把握し情報の共有化を図る必要があり, 急務であると考えられる。

3. 日本語教育分野での障害学生に関する先行研究

日本語教育分野では, 2007年度日本語教育学会秋季大会において「障害のある学習者と日本語教育—深化する多文化共生—」というテーマでシンポジウムが行なわれ, 障害を持つ学習者の問題がはじめてクローズアップされたと言われている(中川,

2009)。しかしながら、障害のある日本語学習者に関する研究や調査はまだ少ない。聴覚障害に関する研究としては、日本語指導が必要な年少者を対象としたものに河野（2013）があり、聴覚障害者への日本語能力試験の適用に関する論考として佐藤・渡邊（2002）がある。視覚障害者を対象とした研究には、浅野（2015）、田中（2006）、金山（2003）がある。学習障害に関する研究には、中川（2009a）、中川（2009b）、池田（2004）、坂根（2001）、坂根（2000）がある。またディスレクシアに関しては、池田・守時（2014）、池田（2013）、池田（2012）が挙げられる。先行研究としては、障害の中でもっとも数が多いと推測される発達障害²に関する論文が多いと言えよう。

4. 本稿の目的

日本の高等教育機関における障害を持つ学生に対する支援や配慮は様々な形で行われており、支援体制作りが着々と進められている（日本学生支援機構 2016）状態になっているようだが、現在行われている支援がある障害を持つ学生に合っているとは限らず、一人ひとりのニーズに合わせた支援は何かを把握することが重要である（田中・田場 2008）。障害の程度やその学生の性質、性格、経験、環境など、内的・外的な要因により、支援のあり方や配慮すべき点など対応は千差万別であると推測される。必要な支援には、大きく障害に合わせた共通部分とそれぞれの学生に合ったオーダーメイドの部分があるのではないだろうか。そのため、日本学生支援機構では、障害学生の現状と支援状況の把握のため、「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」を平成 17 年より毎年実施し、「障害のある学生への支援・配慮事例」を障害別に Web 上で公開している。それによりそれぞれの教育機関での支援の取り組みの参考とするため情報の共有化とノウハウの蓄積を図っている。しかしながら前述の通り、それらの事例は日本人と留学生の区別がされておらず、内容から日本人学生の事例だと推測できる。特に聴覚障害の留学生、聴覚障害と発達障害の複数の障害を持つ留学生の事例は、管見の限り見当たらなかった³。そのため、筆者らが受け入れた留学生の事例を分析・考察しまとめることは意義があると考えられる⁴。今後、障害を持つ留学生を受け入れ対応に迫られる大学、教員が出ることが見込まれることから、本稿は教育に資する有益な研究資源となり得ると思われる。

5. 聴覚障害と聴覚障害学生の支援について

耳の中には、外の音声情報を脳に送るための四つの部位（外耳、中耳、内耳、聴神経）があり、どれかの部位に障害があると、外の音声情報が「聞こえない」又は「聞こえにくい」という現象が起きるがこのような状態が聴覚障害と言われている。大沼（2007）によると、聴覚障害には外耳から中耳に障害がある場合、内耳から脳までに障害がある場合の 2 つあり、さらに①伝音難聴、②感音難聴、③混合難聴、④老人性難聴の 4 つに分類されている。難聴は、両耳の聴力損失が 60db 未満、または補聴器を使用すれば通常の話し声を解することが可能な程度とされている（日本学生支援機構、2014）。

白澤（2007）は聴覚障害学生が大学生活で直面する困難点として①友達との会話に

表1 難聴の種類

	難聴の種類	症状・原因	聞こえの補助手段
1	伝音性難聴	外耳または中耳の障害に起因する難聴 内耳の感覚細胞に十分な大きさの音が届かない	補聴器により十分な改善が期待可能
2	感音性難聴	内耳の感覚細胞の障害に起因する, または感覚細胞から脳へ信号を送る聴神経の障害に起因する難聴, 中枢神経に起因する難聴。音は聞こえるが, 何を言っているかわからない状態	補聴器で音を増幅しても必ずしも聞き取りが十分に改善されとは限らない
3	混合難聴	伝音性と感音性の両方を併せ持つ難聴	障害がどちらに度合いが強いかなどにより補聴器の有効性が異なる。
4	老人性難聴	聴力の生理的な年齢変化。実際の難聴の程度には個人差が大きい。	補聴器が有効なケースもある

大沼直紀 (2007) 「聴覚障害」

表2 聴力と難聴の程度

	程度	測定値	実際の聞こえ具合
1	正常	0dB～25dB	聞こえに問題はない
2	軽度	25dB～40dB	小声だとやや聞き取りにくい
3	中度	40dB～70dB	普通の会話の聞き取りが困難
4	高度	70dB～90dB	耳元の大声なら聞こえる
5	聾	90dB～	ほとんど何も聞こえない

「聞こえてるけど、聞き取れない」 <http://home.att.ne.jp/grape/take3/index.html>

入れない, ②討議についていけない, ③連絡や放送がわからない, ④連絡が取れない, ⑤非常時の情報が得られない, の5つを挙げている。聴覚障害学生が陥る問題点の根本的な大きな原因として健常者との情報量の差が指摘されており, その差に本人も周りも気づかないことが最も重要な問題であると捉えられている。情報という場合, 情報の内容そのものだけでなく, その場の雰囲気, 声の調子, 周りの反応等の言外の情報も含まれていることが, 差を生み出す一つの要因だと考えられている。このような困難な状況を支援し情報量の差を可能な限り縮めるためのサポートが重要であり, 「情報保証」が支援のキーワードとなっている。白澤 (2007) は聴覚障害学生支援の全国的状況調査から, 入学時の支援内容, ハード面の支援内容, 大学の授業受講時の支援内容 (表3) を報告している。ノートテイクやパソコン要約筆記・手話通訳等による支援者は, 情報保証を担当する役割を担う「情報保証者」と呼ばれており, 支援の要になっている。

では、難聴の障害を持つ留学生に対しては、どのような支援や配慮が必要なのだろうか。耳の聞こえの障害に対する支援に関しては日本人と同様のサポートが考えられ

表3 現在提供されている講義受講上のサポート

	支 援 内 容
①	ノートテイク、手話通訳者、パソコン通訳者の配置
②	座席の指定、資料の配付、板書、話し方、個別指導
③	学期ごとの個別面談、各教員への配慮依頼、個別相談支援、e-mailでのレポ指導、密接な連絡体制、支援室の設置
④	手話のできる職員の配置、手話に関する授業の開講、手話サークルへの連絡、福祉専攻学生との交流会の実施

白澤 (2007)

情報の保証という点が重要となることは予測に難くない。しかしながら、来沖後に本人と接するうちに、難聴の障害だけでなく発達障害を併せ有する重複障害⁵ではないかという疑いが生じ、聴覚の障害に対する対応だけでは充分でないケースであった。

6. 聴覚障害（難聴）を持つ留学生の受け入れ

本学で過去に弱視の留学生の受け入れの経験があったものの聴覚に障害を持つ留学生の受け入れは初めてのケースであった。

6-1. 受け入れた留学生の背景情報

聴覚に障害を持つ留学生（以降、学生Mとする）について留学前の申請書から得られた情報は、表4に示した通りである。難聴の程度など詳しい情報は得られなかった。また来日後の面談や接する中で得られた情報を表5に示した通りである。

留学のための申請書類における聴覚障害（難聴）の申し送りの内容は、「ゆっくり話すこと、筆記コミュニケーションが必要」という2点のみであった。念のため学生Mの所属大学の担当者に確認したところ、同内容の学習支援で問題ないとの回答であった。来日後の本学でのプレイスメント・テスト時の面接でのやりとりでは、ほとんど問題なく口頭のみで応答し、質問内容を聞き返すこともほとんどなかった。その状況をもとに、他の学生と同じクラス⁶に入れ一斉授業に参加してもらうことにした。

表4 学生Mに関する来日前に得られた情報

1.	出身・年齢・性別	ヨーロッパ圏・20代・女性
2.	留学期間	2014年10月～2015年8月（11ヶ月）
3.	障害	難聴
4.	出身大学からの申し送り	ゆっくり明瞭に話すこと、筆記によるサポートが必要
5.	日本語以外の外国語学習経験	中国語、英語、スペイン語

表5 学生Mに関する来日後に得られた情報

1.	聴覚障害の種類とレベル *JLPT受験のため耳鼻科を受診し診断書を作成	両側高度感音難聴／先天性 純音聴力：(右) 78.8dB (左) 97.5dB、 最高語音明瞭度：(右) 60% (95dB) (左) 5% (100dB)
2.	障害者カード	出身国発行の障害者カードを所有
3.	補助具	補聴器 (両耳)
4.	発話訓練	3歳頃から9歳頃まで、言語聴覚士から発音の訓練を受け、発話によるコミュニケーションが可能になった
5.	コミュニケーション手段	①インプット：相手の音声の聞き取り、口の動きの読み取り ②アウトプット：口頭での発話のみで、手話は使用しない
6.	小中高校での就学状況	小中学校：普通校で健常者と共に教育を受けた 高校：自宅で通信教育を受講した
7.	出身大学での就学状況	障害者のための特別支援教育の対象に認定されず、健常者学生と同様の条件で一斉授業を受講。しかし、学習支援学生によるサポートが得られたため授業後に授業内容の理解のための質疑応答などができた
8.	日本語のレベル	本学実施の日本語力を測るプレイスメント・テスト (筆記と面接) の結果により中級前期のレベルのクラスに配置
9.	クラス活動の制約	CD プレーヤーやスピーカー等の音響機器を通しての音が明瞭に聞こえないため、機器を使用しての教室活動は不可
10.	留学経験	中国へ3か月の留学

6-2. 聴覚障害留学生に対する人的・物的支援

学生Mの生活と授業の支援にあたっては、指導教員(1人)が支援コーディネータとして、中心的な重要な役割を果たした。授業の受講に関しては授業担当教員(各科目1人、合計6人)、授業時間支援学生(1科目につき1人、謝金は有りだが全ての授業科目ではない)、ボランティア(謝金なし)の支援学生(2学期目2人)が当たった。授業の支援学生には、授業時間中、隣に座りノートテキングをする、補足説明をする、質問を受けるなどの補助をしてもらった。

また授業外での生活支援学生=チューター⁷(1学期目2人、2学期目1名)をつけた。通常の留学生につけるチューターと同様に買い物や宿題をする時の補助、手続き関係の補助などをやってもらった。さらに、留学生受け入れ担当事務職員とコーディネータが連絡を取り合いながら状況把握と支援に努めた。支援学生の募集は、留学生の母語を解する教員に依頼し、可能な限り留学生の母語のわかる学生たちに直接声をかけてもらったり、その学生らの伝手を頼ったりして行った。支援者1人については留学生に対するボランティア登録された学生の中から選び、直接連絡を取り依頼した。

支援者以外にも、実際の教室活動ではクラスメートの協力、私生活では学生M本人の友人らもサポートも得られた。さらに、留学生担当の職員(3人)と連携し、大学に配置された留学生を対象とした専門のカウンセラーや一般学生対象のカウンセラーにも必要に応じ相談し、助言を求めた。その他、学外の専門家として特別支援学校の

教育専門家（2人）からの情報収集や耳鼻科専門の医療機関医師にも診察と診断を医学的な情報を得るなどした。人間的支援のネットワークを図5に示す。

その他物的な支援としては、災害時の対策の一環という意味でも、大学の寮の居室に聴覚障害者用のランプ点灯式インターホンを設置した。

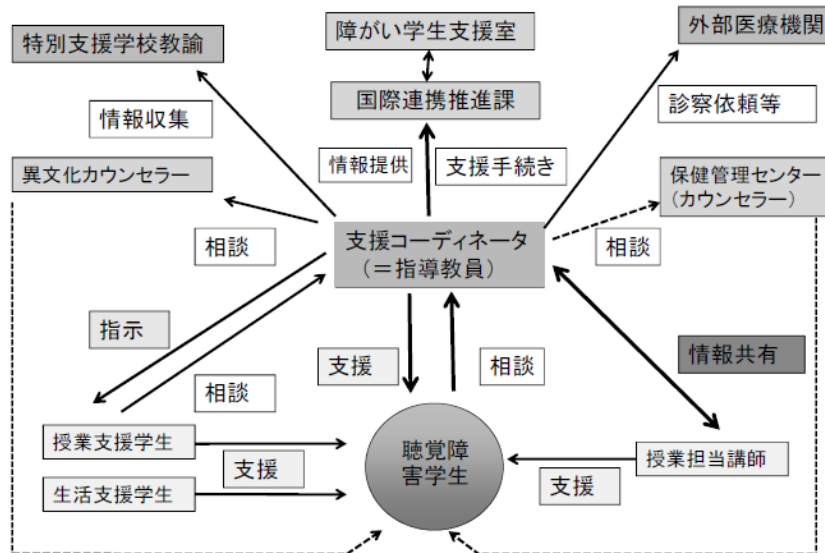


図5 聴覚障害留学生に対する人的支援ネットワーク

指導教員は、全体を把握し学生 M の状況把握、支援学生、教員、事務担当者、カウンセラー、クラスメート、その他学生 M と係わる人々をつなぐ重要な役割を担っている。全体を把握し、どのような支援が必要なのか、どのように対応すべきかなどを判断するための情報収集と指示に努め、本人の状態、状況に合った支援を常に検討した。

6-3. 聴覚障害留学生に対する支援の実際

6-3-1. コーディネータによる情報の集約と支援コーディネート

学生 M とはこまめに面談を実施した。本人から相談に来ることもあったが、主に本人が気づかない生活と授業を受講するにあたって問題や課題について、教員から学生 M に声をかけ、呼び出して話をするが多かった。

各科目の授業担当教員には、学期開始前に学生 M の障害の状態を伝え、学期開始直後も様子を見ながら支援学生が必要かどうか確認した。支援学生を入れたほうがよいと判断された場合は、授業担当教員と支援学生が連絡を取り合えるようコーディネートした。日本学生支援機構による『教職員のための障害学生就学支援ガイド（平成 23 年度改訂版）』を紹介するなど情報の提供も行った。学期中は学生 M および支援学生の状況について、常に連絡を取り合いニーズに応じた対応を心がけた。

支援学生には、学生 M の障害の状況を伝え、授業内容と進め方、支援してほしい内容を指示した。科目担当教員と同様に、『教職員のための障害学生就学支援ガイド（平成 23 年度改訂版）』を紹介した。授業期間中は、欠席や日程変更等のスケジュール管

理のための連絡、学生 M の状況把握のための連絡を行い情報の共有化を図った。

6-3-2. 授業受講に際しての支援や配慮

学生 M が受講した授業科目を表 6 に示した。日本語中級レベルコースでは、聴解を中心とした授業「日本語ⅢA」、「日本語ⅣA」（後期）の聴解クラスが必修科目となっている。学生 M の場合、音声機器を通しての音は明瞭に聞き取れないと本人からの申告があったため、授業内での音響機器を使用しての聴き取り活動の際は、取り出し授業のように隣の教室へ移動し、支援学生が個別に対応することにした。具体的には、支援学生に聴解内容のスク립トを読み上げてもらい、聞き取った内容をタスクシートに書き込むなどの聴解活動を行ってもらった。出身大学においても聴解科目の試験の際のみ、担当教員の個別対応で、直接スク립トを読み上げる方式で受験することができたということであった。

聴解以外の授業科目でも音声教材、ビデオ教材を使用することもあったが、その際は字幕やスク립ト資料を作成するなどの配慮が必要であった。しかしこのような事前の補助教材の準備が時間的に難しい場合もあり、やむなく教材の使用を取りやめる状況も生じた。さらに、学生 M のために教材を作り直したり、授業内容を変更したりしても当該学生が欠席することもあり、無駄になってしまったり、他の学生が不利益を被るような結果になってしまうこともあった。

その他の授業では問題の解答の際、口頭のみでなくできる限り板書する、パワーポイントによる提示資料を準備するなど、視覚的な情報の提示に努めた。学生による 3 分スピーチなどの発表活動では、準備が可能な場合は、事前にスピーチの原稿を学生 M のみに配布し読んできてもらった上で、スピーチを聞かせるよう配慮した。

難聴学生にのみ焦点を当てた教材作成や授業作りということであれば、もっと細かく対応可能だったが、今回は他の学生と同じ教室で一斉授業を受けさせ、できるだけサポートが学生 M に偏っているという印象を与えないよう注意を払いつつ、学生 M の支援になり、且つその他の学生にも有効な授業活動や教材を作ることが求められた点が、厳しかった。聴覚を主に使うスキルを求められる授業内容かどうか、他の学生と同じ教室で学ぶ一斉授業かどうかなどの条件により、授業担当教員 1 人では十分に対応できない場面もあり、支援学生の役割はかなり大きなウェイトを占めた。

しかしながら、支援学生が入らない授業や、支援学生の時間の都合が合わず支援に入れなかった授業の場合、また、支援学生がついていても授業時間内でフォローができなかった箇所がある場合には、授業外の時間にそれを補う補講の時間を作る必要があった。非常勤講師が授業担当の場合は、補講をお願いできる予算的な措置などできなかったが、可能な範囲で時間外でも厚意で学生 M の支援に協力してくださった。

可能な限り留学生本人と支援者の日本人学生が直接連絡を取り合えるようにしていたが、上手くいかないこともしばしばあった。その場合はコーディネーターが仲介役となり連絡がとれるよう配慮が必要であった。留学生本人や支援者の日本人学生の体調不良等によって、どちらかが授業を欠席する場合は、当該留学生、支援学生、担当授業の教員へ状況の連絡をする必要があったが、連絡が間に合わず、学生 M は欠席なのに支援学生だけが教室に来てしまうということもあった。このように支援が実施さ

れなかった場合は、謝金が出せないため、支援学生が無駄足を踏むという状況もあった。

6-3-3. 日本語および日本文化関係の授業での教師による支援内容調査

学生Mが受講した6科目の授業のうち、5科目の担当教員5人に支援内容について調査を行った。質問紙による調査は、45の支援項目を挙げ、実施したかどうか、実施した支援が有効だったと思うかどうかを4段階で評価するという内容であった。支援項目は、これまでの聴覚障害学生に対する支援に関する先行研究や調査結果を基に日本語を学習する留学生に対する配慮として考えられる支援を検討し精選した。表7に、実際に行った支援、配慮、留意した点について回答が多い順に示した。()内は実施科目数である。

表6 学生Mの受講科目

	1学期目		2学期目	
①	日本語ⅢA	聴解（ニュース中心）	日本語ⅣA	聴解（ニュース中心）
②	日本語ⅢB	読解・文法表現	日本語ⅣB	読解・文法表現
③	日本語ⅢC	作文	日本語ⅣC	作文
④	日本語ⅡE	漢字	-	-
⑤	沖縄事情Ⅱ	沖縄の歴史と文化	沖縄事情Ⅰ	沖縄の歴史と文化
⑥	日本事情Ⅱ	日本の歴史と文化	-	-

表7 授業における学生Mに対する担当教員の支援内容

配慮・留意した点	配慮・留意した点
難聴学生から顔が見えるようにする(5)	難聴学生に個別に話す時、立ち位置に配慮する(3)
わかったかどうか、確認する(5)	パワーポイント等で視覚的に教材等を提示する(3)
伝わったかどうか、確認する(5)	動作、ジェスチャーを使う(3)
ゆっくり話す(5)	提出物の期限を延長する(3)
はっきり話す(5)	教材（宿題含む）にふりがなをふる(2)
大きな声で話す(5)	教材の重要な部分の文字を色づけする(2)
同じことを、何度か繰り返して伝える(5)	説明や指示をメモして渡す(2)
支援学生に頼み、補足説明をしてもらう(5)	指名する順番等に配慮する(2)
その場で、辞書を引くよう促す(4)	指名する場合、答えられそうな物を選んであてる(2)
難聴学生の母語が話せる学生に、母語で説明、または補足説明をしてもらう(3)	提示した資料、映像を印刷して配布する(2)
教科書や教材の該当箇所を指差しする(3)	指示語を極力さけ、実物・人物を指し示す(2)
教科書や教材の該当箇所を言う(3)	授業外で、個別に面談する(2)
補助教材（宿題含む）を渡す(3)	教材（宿題含む）の文字を大きくする(1)
教材に出てくる語彙のリストを渡す(3)	ビデオ等は、字幕付きを選び視聴させる(1)
事前に教材を渡しておく(3)	授業全体のペースを落とす(1)
説明や指示を板書する(3)	補講（個別指導）を実施する(1)
	教師自身が学生の母語で、説明をする(1)

実施した配慮が「役に立ったと思うか」という質問に対する4段階評価で、最も高かった項目は、「支援学生に補足説明をお願いする」であった。次に「ゆっくり、大きな声で、はっきり」話すといった聞こえに対する配慮や「事前に教材を渡す」、「説明や指示をメ

モして渡す」、「学生Mの母語で説明してもらおう」などが挙がっており、また、実施したものの実際に役に立ったかどうかは明らかではないと教師側が考えているものも多いことがわかった。

調査で取り上げた支援項目を見てもわかる通り、特に聴覚障害がある留学生のために配慮していることとしては、口の動きがわかるよう（口が読めるよう）、顔が見えるようにする、「立ち位置に配慮する」や、支援学生を付き添わせている授業での「支援学生に補足説明を頼む」が挙げられている。その他のほとんどの配慮項目は、日本語を指導するに当たり、日本語学習者に対して教師が通常行っている配慮とほぼ変わらないことがわかる。このことから聴覚障害の留学生に対する授業受講時の教師によるサポートは、他の日本語力の低い学生や日本語力の不足からくる理解力を補うために行っていることとさほど変わりなく、日本語教師にとってとりたてて特別な負担ではないと分析できる。しかしながら、次に挙げるような問題が生じ対応に迫られた。

6-4. 授業中の聴覚障害学生の困難点

学生Mは、これまで母国でも一般の学生と共に教育を受けてきて、みんなと同じようにできることに誇りを持っており、誰にも負けないという前向きな気持ちが、学生Mの行動力にも影響しているように見受けられた。学生Mは、学習に関してはたいへん積極性や行動力もあった。教室では教師の声がよく聞こえるよう一番前の席に座り、疑問に思ったことは積極的に質問したり、感じたことをコメントしたりしていた。校内スピーチ大会にも参加し、練習時から賞を取りたいとたいへん意欲的であった。また、日本語能力試験も、聴解試験について特別措置を得ることで初めて受験することができた。休日などは1人でよく外出し、長期休暇も1人で旅行へ出かけていた。

一方で、他の学生と関わらなければならない場面、他者とのコミュニケーションが必要な場面では問題がいくつかあった。個別の面接などでは、問題なくコミュニケーションがとれていたように見えたが、他の留学生とともに一斉授業を進めていく際には、教室活動や授業の進行に支障をきたす次のような問題が発生した。

(1)質問や聞き返しのタイミング、話題のずれ

他の学生が十分に理解している内容について、学生Mのみが聞き取れていない、または理解が不十分なことがあり、話題が次に進んでいる場合でも、教員が話している途中で以前の話題について質問、確認したりすることがあり、授業が中断されることがしばしばあった。

(2)指示が伝わらない

問題の意図や指示がすぐに理解できないことがあり、解答のために指名した際、適切な答えでないことがあった。求めている答えについて再度説明を追加しフォローしても、どうしても答えられない場合もあった。また宿題のような提出物に関して示した配布物を渡しても、提出すべきものとして理解されていないことがあり、期限期限までに提出されないことがしばしばあった。

(3)反応がうまくできない

日本語の授業では、テキストや資料の文字通りに授業を進めるだけではなく、学生の発話によって授業が展開していく場合もしばしばある。そのような状況の中で学生Mに予期

せず発言権が与えられた場合、うまく反応できず、授業の流れをとめ、その時の活動や求められていることについて改めて説明する必要があった。学生Mとの面談を通して分かったことは、集中力を持続することは大変な労力を使い、物理的に音は聞き取れていても、内容を理解しているとは限らないようであった。

(4) 周りの学生に注意を払わない

学生Mは、常に一番前の席で教師の口が見えるよう前を向いて座っていたため、教師の話していることが理解できていても、他の学生が何をしているのか、何を話しているのかほとんど把握できない、またはそれをする余裕のない状況であったようだ。学生達に発話させる際には、常にランダムではなく、席順で指名し、自分の発話すべき箇所が把握できるように配慮をしたが、それでも自分の答える部分がどこなのか、どの問題について聞かれているのか、把握するのは難しい様子であった。学生Mは、クラスメートの発言や行動に気を配る余裕がなかったように見受けられた。あるいは、周りに関心をほとんど持っていなかったようにも感じられた。他の学生の発言や問題の答えは、できる限り板書を行い、パワーポイントで提示するなどの工夫をしたが、時間の都合で省略せざるを得ない場合や予定外の内容などはそれでは対応できないこともあった。支援学生がついていればフォローできるが、そうでない授業では授業外で教員が補った。

(5) クラスメートとのコミュニケーションの難しさ

最初の頃は、学生Mの聴覚障害についてクラスメートも理解を示し、協力的であったが、教室内で前述のような状況が続く、またスムーズに学生Mとコミュニケーションが図れないこともあり、次第に留学生仲間も学生Mと距離をおくようになった。教室活動では、日本人の支援学生だけでなく、クラスメートの協力も大きな助けとなっていたが、学生Mへの支援協力は、学生Mと同じように学習に集中したい彼らにとって負担にもなってしまうようだった。

(6) ペア・ワーク、グループワークなどの協同活動の難しさ

ディスカッションなどを行ったり、問題の解答をしたりする等のペア・ワークやグループワークなどの教室活動では、学生Mとコミュニケーションが可能か、サポートが可能な状況か、学生同士の関係を見ながら調整する必要があった。留学期間後半の2学期目は、日本人支援学生の対応ができる状況であれば、他の留学生のクラスメートとではなく、できる限り支援学生と活動をさせることにした。このようなことから、学生Mが他の留学生と同じクラスに入り、一斉授業方式で日本語を指導するのが最善であったかについては疑問が残るが、今回は学生Mの希望を踏まえて、最後までできるだけクラスの中で他の学生と同様に指導した。

(7) 周りの雑音がある時の聞きとりにくさ

授業時のグループ・ディスカッション活動や、授業後の休み時間に教員と話さなければならぬような状況で、「聞こえない」と訴えることが度々あった。集中したいときに他の音声や物音が聞こえると内容理解が困難なようであった。そのため、日本語の授業の教室活動では、教員やクラスメートの音声の音量が学生Mの聴き取りを阻害しないよう、場所を変えるなど周りの音が聞こえないように配慮する必要があった。

6-5. 授業外の生活上の聴覚障害学生の困難点

学生 M には、聴覚障害に対する授業の中での支援だけではなく、生活上もサポートが必要な様々な状況が発生し、教員や事務担当職員がその都度対応した。

(1)紛失物

寮の部屋の鍵の紛失、学生証、保険証等の貴重品を紛失することがかなりあり、探すなどの手配のみならず、学内担当部署や役所、警察署等に出向き、紛失届出の書類の作成をするなど、対応に当たった。相談のない貴重品でない物の紛失も多かったと推察される。

(2)スケジュールの管理

授業の課題提出の締め切り日や見学の集合時間と場所をはじめ、支援者との補講や教員との面談の約束など、通常の授業時間割とは異なることや、設定された日程や場所に変更が生じた場合、忘れてしまい支障が出ることが度々あった。また月曜から金曜までの間に祝日などで平日に休日や休講日が1日入ると曜日感覚がずれてしまい混乱することもあった。そのため特定の手帳にメモをさせ、それを常に確認するよう助言し、教員もこまめに声をかけるよう心掛けた。

(3)連絡手段

補聴器を装着しているものの、機器を通しての聴き取りは困難なため電話での通話はできなかった。そのため連絡手段はメールや SNS メッセージであったが、Wi-Fi 環境が常にあるとは限らず、また通信機器の不調が重なったり、メール・メッセージが届いていても返信がなかったりして、緊急な場合に連絡を取ることが難しかった。

(4)目覚まし時計のアラーム、インターホン

目覚ましアラームに気づかないこともよくあり、それが原因で授業への遅刻や欠席がしばしばあった。メール・メッセージでの連絡がとれない場合など、直接寮の部屋を訪れる対応をとったが、それでも会えないことがあった。全く聞こえないわけではないが、睡眠中、あるいは何かに集中している時、本人の体調や環境によっては、訪問者が部屋のインターホンを鳴らしても反応できないことがあったようだ。聴覚障害者用のランプ点灯式インターホンも、就寝中は気づけないこともあり、今後このような学生に対する災害対策をどうすべきか、検討する必要があると思われる。

7. 聴覚障害と発達障害について

日本人の聴覚障害児について発達障害と併せ有する二重に障害を負っていることに関係する先行研究が多く見られることから、複数の障害があることは珍しいことではないようだ。学生 M と接した授業担当教員は、聴覚障害の他に発達障害ももっているのではないかと感じており、学生 M に対する支援は聴覚障害よりむしろ発達障害への対応が難しいと感じたことが調査の記述からうかがえた。このように学生 M と接した複数の教員から発達障害が疑われると見なされたことから、本学で留学生を対象としたカウンセラーに相談した。カウンセラーによると、日本での発達障害の診断の検査は日本語による検査となるため、学生 M の場合、難聴及び外国人（非日本語母語話者）という条件下では、正確に測定できるとは言えないが、ある程度の可能性を探ることはできるだろうとの見解であった。そのため学生 M に検査を勧めてみることにした。しかし、なぜその検査を受けるのかについて本人は理解できず、了解が得られ

なかったため、検査による客観的な発達障害に関する診断や関連情報を得るまでには至らなかった。また基準となる測定テストのようなものはまだ確立されていない。そのためエスノグラフィーの手法により学生Mのエピソードから発達障害だと疑われる点について分析を試みた。

佐藤他（2009）によると、聴覚障害を併せ有する発達障害全般についての特徴として「雑音下の聞きづらさ」を指摘している。「補聴器を装用している聴覚障害児・者は、補聴器が聴きたい音声だけでなく周囲の音なども増幅してしまうために、雑音下（騒音下）での音声聴取に難儀している。」（p. 43）という。学生Mの問題点でも触れたが、雑音のある状況では聴き取りにくいと本人が訴え、対応した事実が当てはまる。

一方大鹿・濱田（2009）による発達障害様の困難のある聴覚障害児の典型事例の抽出とその特徴に関する研究で取り上げられた典型的な困難点として、「無くし物が多い、集団場面での読み取りが苦手、注意障害⁸が見られる」が挙げられている。学生Mも紛失物が多く、授業中に他の学生の様子が把握できない、他の学生の発言に注意を向けることができないなどの困難さがあり当てはまる点である。

また森・川住（2009）は、聴覚障害の他に何らかの障害を伴う子どもの研究で発達障害の特徴として「特定のものへの固執」を挙げている。学生Mの場合、授業の合間の休み時間には、必ず大学の売店へ行きあるお菓子を決まって購入して食べることに執着しているようであった。授業終了後の休み時間に教師から授業の補足説明や重要な連絡事の話をしようとして話しかけても耳に入らず、注意が向けられない様子で机の上も片付けずに、売店へ行ってしまうという状況であった。このような場面では、伝えたいことも伝わらないため、買い物から帰ってくるのを待つなどの対応が必要だった。

学生Mには発達障害の特徴がいくつか見られたこともあり、またよりよい支援や指導法を模索するために特別支援学校の教員2人を招き、数人の教員が集まって話を聞く機会を設けた。学生Mの困難点など様子を話すと予想していた通り、教員としてのこれまでの経験から、学生Mについては何らかの発達障害も疑われるという反応であった。特別支援学校の教員から、聴覚障害や発達障害に関する情報や対応についての助言を得ることができ、具体的な支援方法や、教材、参考資料等を紹介してもらい大変参考になった。また障害をもつ児童生徒に対する特別支援学校の教育と、健常者とともに授業を受ける留学生の学生Mとの条件の差異について理解し、さらに支援方法を探らなければならないことを実感した。

以上述べたように専門家でないため断定や診断はできないものの、発達障害の特徴に当てはまるような行動がみられ、その対応の必要性もあったことは事実である。このように聴覚障害とはいっても、単一の障害の度合いから他の障害を併せ持つようなケースまで様々であり、多くの研究で指摘されているようにまた最初に述べたように聴覚障害学生にとって万能のプログラムや支援法はなく、一人ひとりのニーズ、条件、希望に合わせて対応していくことが重要である。

8. 障害を持つ留学生の受け入れの課題

留学の目的である日本語学習の面では、教員の授業の進め方や支援学生のサポート次第で被支援者が満足できる対応ができるであろうが、教員も支援学生も聴覚障害および学生の支援方法の知識が十分でなく、また対応に不慣れな場合は、適切な対応は難しいことが痛感された。学生 M の 1 年の留学期間を通して適切に対応できたとはいえない。今回本学にて聴覚障害（難聴）の留学生（日本語学習者）を受け入れた経験から、教育および生活の支援に関して、①受入前の多様かつ詳細な情報把握の重要性、②被支援者のニーズと希望の把握、③聴覚障害、発達障害に関する知識の必要性、④支援の臨機応変性、⑤支援者への謝金および支援設備等の資金の確保と柔軟な運用、⑥障害を持つ留学生の生活および学業支援のための大学内の支援体制、支援ネットワークの整備と構築、⑦学業支援のための支援学生および支援教員との連携、⑧支援学生の育成と資質の向上、人材確保、⑨聴覚障害学生に適した日本語および日本文化の学習プログラムの開発、⑩聴覚障害者学生の「聴く」スキルの向上を目標とした授業科目の内容等の検討など、様々な観点からの課題が見えた。

8-1. 情報収集

学生のことをより理解し事前に対策がとれるよう、障害学生を送り出す出身大学側には可能な限り詳しい情報を留学前に提供するよう依頼したい。しかしながら、佐藤等（2009）が、発達障害は見た目では問題を抱えているように見えないため障害があるとされにくく、わがままである、性格が悪い、常識がない、親の養育態度が悪いと非難されやすく、それゆえに適切な支援や療育をうけられないまま成人する事例が多いと指摘していることから、聴覚障害のような目立った障害がある場合には、それに隠れて、他の障害が見えにくくなっていると考えられる。あくまでも推測に過ぎないが、学生 M の場合も後者の可能性が高いと考えられる。しかしながら現場では可能な限り指導する学生の状態や状況を把握し、適切な支援をすることが望まれる。そのため専門的な知識が不十分な場合は、専門家との連携も不可欠であることは言うまでもない。また被支援者のニーズや希望（あからさまにサポートをするのを嫌い障害を知られたくない学生もいる）も同時に把握する必要がある。

8-2. 研修会・勉強会・人的ネットワーク

障害学生を受け入れる指導教員、授業を担当する予定の教員、支援学生を対象とした研修や勉強会の機会を設けることも支援の準備や心構えを形成する上で有効な方法の一つと考えられる。また聴覚障害を持ち大学で学んでいる学生との協力や連携も効率的に支援方法を探すために有益であると考えられる。既に学生 M が帰国した後になり聴覚障害をもつ日本人学生と知り合い、ノートテイク支援のための具体的な方法やアプリ等、すぐに支援に生かせる情報が入手できた。もう少し早くこのような情報が得られていれば学生 M に対する支援もより充実したものが提供できたのではないかと考えられる。また今回、聴覚障害の学生を支援できるサポーターの情報が教員側になかったため、1 学期目は相応しい支援者を探すのにも時間を要した。また、支援する側は正規学生であるため、学期開始 2 週間の授業登録調整期間では、支援する学生の空き時間も確定しておらず、2 学期目開始時には支援学生候補者はいたものの、やはり学期開始からの十分な支援は行えなかった。そういった意味でも、学内で図 5 で示

したようなネットワークに加え、障害を持つ学生やボランティア可能な学生、手話サークルのような学生グループなども加えた人的ネットワークの整備や構築が望まれ、いつでもアクセスでき、必要な情報が得られる体制が必要である。

8-3. 支援のための経費の手続き

次に、大学における特別支援に関する助成制度について述べる。本学には「障害学生教育支援経費」があるが、留学生を受け入れる前から被支援者に関する必要な情報を収集し支援内容を計画しておくことで、学生の来沖後にすぐに対応が可能で学期が始まってからあわてることもないであろう。しかしながら前述の通り学生Mに関しては、留学の申請書類の情報だけでは支援内容をあらかじめ細かく計画できなかったため、学期が開始し学生の様子を見ながら対応策を練ることとなった。そのため大切な授業開始時からの支援が行えなかったことで学生Mに不利益を与えてしまったのではと思われる。さらに、学生Mは10月入学だったことにより、1学期目（2014年10月～3月）と2学期目（2015年4月～9月）では年度が変わり、2学期目は改めて特別支援のための予算申請を新学期開始以降に行うという、実情に合わない手続きのシステムになっている。つまり、2学期目の開始時も十分な支援が行えなかった。このような状況が生まれないよう、年度をまたいでも被支援者が同一である場合には、経費が取得できるような手続きに改善すべきであろう。また支援者を必要となった際にすぐに調整・手配できる体制であることが望ましいことは言うまでもない。留学生の場合、来日後にしか実際の詳細な状況を把握できない点は否めないが、少なくとも費用の申請等の事務的な手続きは、学期開始前にでき、授業開始と同時に、支援が必要な時間に支援者を配置できる制度に改善すべきではないだろうか。

8-4. ボランティアのスキル養成と質の向上

ボランティアを希望する学生等の支援者の研修も不可欠であると感じられた。そえに加え、各障害に対応できる適切なスキルをもった支援者の養成が必要である。学生Mにはタイミングがはずれたとは言え、日本人学生の支援者をつけることができた。しかし見ている範囲においてはああるが、支援学生によってサポートの度合いに差があった。教育学部の特別支援教育専攻の学生が支援に当たっている場合には、授業での教室活動が比較的スムーズに運ぶように感じられた。支援学生たちとは、事前に打ち合わせのための面談を行い、ノートテイク等具体的な支援方法をお願いしていたが、ノートテイクといってもただ単なるノート取りとは異なるスキルがあり研修を受けていなければ、被支援者により役立つ支援を行うことは困難であることがうかがえた。授業中、学生Mが十分聞こえていると判断される場面では、支援者によってはノートテイクを行わないこともあった。しかし、その後の学生Mの様子から実際どのくらい聞き取れて理解できていたかは不明確で、かつ物理的に音が聞き取れていても情報処理が追い付いていない場合も見受けられたため、基本的に教員が話す全ての内容についてノートテイクをお願いすべきであったと考えられる。また学生Mのように、一斉授業に支援者が付き添ってそばに付いているケースでは、ノートテイク以外にも支援者から被支援者への声のかけ方、声かけのタイミングも、教室活動全体に支障をきた

さないよう、気を使いながら行うようなスキルも必要であると感じた。このような支援のためのスキルを習得する機会を設けることが支援者の質の向上につながる。

8-5. 聴覚障害学生のための日本語教育プログラム

今回は学生 M の希望を踏まえて、他の留学生と同じ日本語の授業を教室で受講し、一斉指導の環境下で学ぶ方法でどのような教育効果があったのか、どの程度日本語力が伸びたのかについては、残念ながら客観的に示すことができない。しかし母国の大学では障害者のための特別支援教育の対象に認定されず特別なサポートは受けていなかった状況であったが、留学先の本学では、十分ではなかったにせよ支援が得られたことについて、本人の留学の感想から満足しているように見受けられた。また合格はできなかったが、留学期間中に日本語能力試験の N2 にチャレンジ（聴解は免除）したことからも、日本語力についての学生 M の自信をうかがいすることができる。

今後、聴覚障害を持つ留学生を受け入れる場合には、個別に特別支援教育を行うのか、一斉授業の中で学習させるのか、本人の障害の程度や状態、希望やニーズに合わせて検討し、見極めていくことが重要であると考えている。個別指導の形態を主とする場合でも、何らかの形で他の留学生とも交流し相互に刺激し合えるような機会を設けるなどし、孤立しないような工夫も必要となるであろう。

上田（2003）が指摘しているように、聴覚障害者にとって聴解能力とは何か、コミュニケーション能力とは何か、「聴解能力」と「読解能力」とはどう異なるのかなどの観点からも考え、日本語力とは何かについてあらためて検討されなければならない課題であろう。その上で、聴覚障害者の聴解力を伸ばす授業科目、聴解スキルを習得する授業の受講や単位の認定について、どのように扱うのかを考えていかなければならないだろう。

8-6. コーディネーターの重要性

図 5 に示したように、一人の聴覚障害学生のサポートには、様々な立場の、様々な人が関わってくれている。全体を把握し、統括し、サポートする人が有機的に役割を果たすためには、中心となってそれらの人々を「つなぐ」役割を担うキーパーソンが欠かせない存在である。今回は、学生 M の指導教員を務めた日本語教師がキーパーソンとしてイニシアティブをとり（白澤 2010）、学生 M の支援を行うことができたといっても過言ではない。金澤（2011）は、聴覚障害学生の支援体制を十分に行っている大学の場合、コーディネーター業務は責任の重さ、実務量から見ても専従の職員を配置しているのが通例だと指摘している。専従のコーディネーターであれば、授業での参与観察などによる情報の収集も可能であり、より効果的な支援法を探し出すことも可能となるであろう。

今回のケースでは、日本教師が他の教育、研究等の多くの業務を抱えながら、聴覚障害学生の支援コーディネーターとして労を惜しまなかったが、かなりの負担であったことは想像に難くない。今後は障害を持つ留学生を受け入れる場合には非常勤的な位置づけでも、専従の担当者を置くことが望まれる。それにより、より一層、障害を持つ学生が生き生きと学生生活を送れる環境が提供できると考えられる。今後障害を

持つ日本語学習者を受入れる可能性を鑑み、解決できることは改善または対応策を検討していくことが望まれる。

9. おわりに

多くの研究者が指摘しているように、日本語教師は多かれ少なかれ、日本語学習者の多様化への対応が求められており、そのためにはこれまで触れたことのない様々な知識を得、情報を収集し、教育に還元する必要性が生まれている。池田（2014）が研究を進めているように、障害を持つ日本語学習者にも対応できる教員を養成することも重要性を増している。

聴覚障害を持つ学生の後には、ディスレクシアの留学生の受け入れを経験した。事前に可能な限りの情報を収集し、知識も得たが、その学生の障害の程度は軽度で、問題を解くスピードや書く速さが少々遅い程度であったため、取り立てた支援は必要ではないようだった。本人にも支援の要望や希望を聞いたところ、特にないということだったが、他の学生に障害については知られたくないということが支援を受けたくない理由の一つであった。このようなケースのように障害があるからといって、必ずしも支援をのぞまない場合もあるということを知っておくことも大切なことであることに気づかされた。「学習者支援」というと、「何かをやってあげなければならない」という固定観念に縛られがちだが、常に学習者に寄り添い、本人の気持ちを大切にしてい、「何もせず、そっとしておくこと」も支援の一つであろう。取り立てて何かするのではなく、挨拶をしたり、話しかけたりすることで、障害がある、なしに係わらず、何かあればいつでも話しかけられる、相談にのるという雰囲気作り、学生との関係づくりが最も重要であるのかもしれない。

* 本論文の内容の一部は、第13回沖縄県日本語教育研究会（琉球大学2016）において口頭発表した。

注

- 1 障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム（inclusive education system, 署名時仮訳：包容する教育制度）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」（署名時仮訳：教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされていると述べられている（文部科学省、2012）
- 2 白澤他（2009）は発達障害について「人間の通常年齢とともに伸びていく、発達していくところの知的、精神的な機能や、運動、行動を含めた生活適応機能が順調に伸びていかない、発達していかない状態のことを意味する」と説明している。また以前には、脳性麻痺、重度知的障害、視覚障害、聴覚障害が代表的なものとされ、脳や感覚器に明らかな病変があるのが普通であったが、最近では、このように明らかな病変が見られず、対人交流、衝動の制御、学習、協調運動の領域に困難な状態のことを指すようになってきたと解説している。発達障害は障害の種類によって細

かく分類にされており白澤他(2009, p. 41)に詳しい。さらに発達障害の中でも学習障害(LD)、注意欠陥・多動性障害(ADHD)、高機能自閉症(アスペルガー症候群を含む)の学生は、見た目は発達上で問題がないように見受けられるため、「障害がある」と認識されにくく「わがまま」、「性格が悪い」、「常識がない」、「親の養育態度が悪い」と非難されるケースが多く、適切な支援、療育を受けられないまま成人する事例がほとんどであるとし、問題の大きさを指摘している。

- 3 難聴の留学生を受け入れるに当たり、対応や支援、配慮に関する情報収集のため国立大学日本語教育研究協議会のメンバーのメーリングリストで呼びかけたところ、情報は皆無であった。
- 4 個人情報の扱いには気をつけなければならない、守秘義務やプライバシーの保護の観点からケーススタディーや情報の共有化は難しい面もあるが、本研究では個人が特定されないよう細心の注意を払い、本人の了承を得ている。
- 5 「重複障害」のとらえ方は法律や制度によって異なり、必ずしも明確で統一的なとらえ方があるとは言えないのが現状のようである。本稿では聴覚障害と発達障害の2つの障害を併せ持つ疑いのあるケースとして重複障害という用語を用いる。
- 6 学生Mと同じクラスに配置された留学生の数は、1学期目が11人、2学期目が13人で、国籍はアジアとヨーロッパであった。
- 7 通常、短期留学の学生の場合、来日直後の1学期のみ1人のチューター(謝金あり)がつけられるが、学生Mの場合は2学期間で1学期目は2人と、配慮した。
- 8 注意障害にはいくつかあり注意の分配ができない場合、ある刺激から次の刺激へと注意を移すことが困難で、例えばテレビを見ている時に鳴った電話の音に気づくことができないなどが起こる。

引用文献および参考文献

- 池田伸子(2016)。「多様なニーズに対応可能な日本語教員養成プログラムの開発—態度変容に関する予備的考察—」,『日本語教育実践研究』第3号,立教日本語教育実践学会, 1-19.
- 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, 115-126.
- 池田伸子・守時なぎさ(2014)。「スロヴェニア共和国における読み書き障害支援政策の沿革—ディスレクシアの学習者を対象とした日本語教育支援の基礎として—」,『ことば・文化・コミュニケーション』6,立教大学異文化コミュニケーション学部, 141-152.
- 池田伸子(2013)。「日本語教師はディスレクシアをどう認識しているのか—日本語教員養成プログラム開発のための基礎研究—」『日本語教育実践研究』立教日本語教育実践学会, 1-15.
- 池田伸子(2012)。「発達性ディスレクシアを抱える日本語学習者への支援や指導につながる研究の必要性」,『日本語・日本語教育』,(創刊号)立教大学日本語教育センター, 21-46.

- 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』.120号. 113-118.
- 上田和子(2003)「日本語能力試験における障害者受験特別措置対応の現状と課題」
『日本語国際センター紀要』第13号.国際交流基金. 99-115.
- 浦部奈津美・岩田吉生(2011).「日本の高等教育機関における聴覚障害学生の受け入れ状況の現状と課題」.『障害者教育・福祉学研究』.第7巻.愛知教育大学障害児教育講座. 17-24.
- 大鹿綾・濱田豊彦(2009).「発達障害様の困難のある聴覚障害児の典型事例の抽出とその特徴に関する研究」.『東京学芸大学紀要：総合教育科学系』.60. 397-405
- 大沼直紀(2007).「聴覚障害③：聞こえのしくみと難聴」.日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク(PEPNet-Japan TipSheet) <http://www.pepnet-j.org/>
- 金澤貴之(2011).「聴覚障害学生への支援体制構築における諸課題」.『発達障害研究』.33巻第4号. 359-366.
- 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
- 河野美抄子(2009).「聴覚障害児のための言語教育プログラム考ー外交人向け日本語教育の手法を利用する-」.『甲南女子大学大学院論集：人間科学研究編』.第7号. 1-7.
- 金城尚美・渡真利聖子(2016).「留学生のメンタル・サポートー指導教員の役割ー」.
『九州地区国立大学間連携教育系・文系論文集』第3巻第2号.国立大学協会九州地区支部. * 電子版のみ.九州地区国立大学教育系・文系リポジトリ.
https://nuk.repo.nii.ac.jp/?page_id=13
- 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」.『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』10号. 9-20.
- 坂根庸子(2001).「学習障害(LD)を持つ留学生の受け入れと支援」.『日本語教育学会春季大会 発表予稿集』
- 佐藤香織・渡邊まり恵・石原保志・大沼直紀・吉岡博英(2002).「聴覚障害者への日本語能力試験の適用：第二言語としての日本語学習者との比較」.筑波応用言語学研究. 101-114.
- 佐藤正幸・白澤麻弓他(2009)「発達障害を併せ有する聴覚障害学生に対する高等教育支援の構築」.『筑波技術大学テクノレポート』Vol.17(1).筑波技術大学. 149-155.
- 白澤麻弓(2007).『聴覚障害学生に対すサポート体制についての全国調査』.筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター.日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク(PEPNet-Japan). <http://www.pepnet-j.org/>
- 田中敦士・田場加恵(2008).「沖縄県内における障害のある大学生への修学支援の現状」.『琉球大学生涯学習教育研究センター研究紀要』vol.2.琉球大学生涯学習教育研究センター. 21-29.
- 田中容子(2007).「発達障害をめぐる昨今の状況について」.『2007年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会. 53-59.
- 内閣府(2012).「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」『障害者施策：障

害を理由とする差別の解消の推進』.

http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html

中川康弘 (2009a). 「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. 神田外国語大学. 165-184

中川康弘 (2009b). 「LD・ADHD 日本語学習者への支援に関する 一考察—1学期間における担当教師2名の事例から—」. 『留学生教育』. 第14号. 留学生教育学会. 65-72

中島重紀子・白澤麻弓他 (2010). 「一般大学における聴覚障害学生支援体制の事例分析」. 『筑波技術大学テクノレポート』 Vol. 17 (2). 筑波技術大学. 149-155.

日本学生支援機構(2014). 『平成26年度(2014年度) 障害のある学生の修学支援に関する実態調査』

http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/2014.html

日本学生支援機構(2016). 『「平成27年度(2015年度) 大学, 短期大学及び口頭専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果」の概要について』

http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/index.html

古山萌衣 (2012). 「高等教育機関における障害学生支援の展開と課題」, 『人間文化研究』 第18号, 名古屋市立大学大学院人間文化研究科, 55-69.

森つくり・川住隆一(2009). 「聴覚障害の他に何らかの障害を伴う子どもの言語・コミュニケーションに関する研究動向」. 『東北大学大学院行教育学研究科研究年報』. 第58集. 第1号. 351-375

文部科学省(2005). 「障害者施策を巡る国内外の動向」『特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)』 初等中等教育局特別支援教育課

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/003.htm

文部科学省(2012). 「共生社会の構築に向けて」『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)』 初等中等教育局特別支援教育課.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm