

## 難しさを抱える日本語学習者 —問題と教員の対応—

澁川 晶 国際基督教大学  
保坂明香 国際基督教大学  
武田知子 国際基督教大学

キーワード：日本語学習者、学習上の難しさ、教員の対応、学習支援

### 1. はじめに

2007年より特別支援教育が学校教育法に位置づけられ、大学においても教員が試験の時間や教材において、特別な配慮をすることが多くなってきた。筆者らが所属する国際基督教大学（以下ICU）においても日本語クラスで学習に難しさを感じる学習者が増加しており、日本語教員は対応に苦慮している。日本語教員は来日後の適応期に学習者と接する機会が多いが、学習者は環境の変化により不安定な状態で、母国で支援を受けて問題がなく対処できていた者も来日をきっかけに困難の度合いが深刻化することもある。また、母国では問題が顕在化していなかった学習者に難しさが現れるケースにも直面する。しかし、池田（2017）が指摘するように、日本語教員養成課程においては発達障害やLD（学習障害）<sup>(1)</sup>を抱える学習者を考慮した指導方法に関して触れられていないため、現場で試行錯誤を繰り返さざるを得ない状況である。

日本語教員のLD支援に関する質問紙調査（池田2004）では、約57%の教員がLDについてある程度の知識を持っており、LD学習者の支援の要請に対してもある程度対応しようと考えていることが示されている。ただし、2004年時点では実際に支援を経験した教員は81名中22名と4分の1程度であった。池田（2004）では、留学生が母国で受けてきた支援の状況を把握することと、大学を超えて教員が情報・意見を交換する場が重要であるとしている。また、今後LD留学生が増えることを考え、全国規模の実態調査を実施し、受け入れ態勢を整えることを提言している。

同様に日本語教員のLD支援に関する質問紙調査を行った井村（2007）は、約51%の日本語教員がLDについてある程度の知識はあるが、具体的な症状については理解しておらず、実際にLD学習者と接し具体的に症状を理解している教員は約22%であったという結果を明らかにしている。また、今後LD学習者への対応策として、LDに関する情報提供や学習の場を設けて欲しいという要望が多くあげられたとしている。

池田（2004）、井村（2007）の研究報告から10年以上経過した現在でも、全国規模の日本語教育におけるLD支援の実態は明らかにされておらず、日本語教員のための情報提供や学習の場は管見の限り設定されていない。また、先行研究では支援の対象はLD学習者に限定されていたが、注意欠陥多動性障害（ADHD）を中心とする発達障害、明確な障害名はなくとも難しさを抱える学生への支援も検討する必要があると考える。文化、生活習慣が異なる環境では、母国ではできていたことに難しさを感じたり、これ

まで起きていなかった症状により学習が滞ったりすることがあるからである。

しかしながら、学習の難しさの要因を特定し、適切な支援をすることは容易ではない。認知的特性により学習が困難な場合、一般的な指導法が効果をあげないことも多く、個々の特性を踏まえた指導（河村 2014）が求められるという難しさもある。さらに、LD、発達障害等の診断名がついていない、いわゆるグレーゾーンの学習者も多い。現場の教員は診断名があるかどうかにかかわらず、学習者が抱える難しさを特定し、適切な学習が行われるよう指導することが求められる。そのためには、まずは日本語教育現場における具体的な取り組みを蓄積し、教員が適切な方法を選択できるようにすることが重要である。本研究では ICU における事例を分析し、日本語教員が教育現場でできる支援について考察する。

## 2. 研究目的と方法

本調査は、ICU で学ぶ学習者が学習上どのような難しさ抱えているのか、そして、教員はその難しさに対してどのように対応をしているのかを調べることを目的として行われた。ICU に所属する日本語教員 9 名に対し、2018 年 3 月から 4 月にかけて、オンラインフォームへの記述を求め、さらに 9 名のうち 3 名に対し聞き取りによる調査を行った。学習者の抱える困難点とそれへの対応を広く把握するため、LD という言葉は用いず、教員が何らかの難しさを学習者が抱えていると判断した事例を挙げるように依頼をした。オンラインフォーム、聞き取り調査のいずれにおいても、日本語教員に過去に担当していた授業を振り返ってもらい、日本語学習に困難を抱えていた学習者について、①学習者の日本語学習レベル等 ②学習上の難しさを理解した経緯 ③難しさの具体例 ④難しさに対する対応 ⑤対応の結果 ⑥対応のあり方に関する今後の課題、の 6 項目を尋ねた。

その結果、学習場面で何らかの困難を抱える学習者を指導した経験をもつ 6 名から回答が得られ、25 名の学習者の事例が収集された。25 名のうち、何らかの診断名がついているのは 5 名であった。本研究では広く困難点を把握するために、全 25 名の事例から難しさと教員の対応について似た事例を整理し、「学習上の難しさ」と「難しさへの教員の対応」の分類を行った。

## 3. 学生の学習上の難しさ

25 名の事例<sup>(2)</sup>を分析し、学生が持つ学習上の難しさをその特徴から 7 つに分類した。表 1 は難しさとその実際の例を示したものである。

「1. 時間・物事の管理」は、時間・スケジュール・学習の管理が適切且つ十分に行えない難しさである。1 で報告された例としては、「遅刻をする」「スケジュール管理ができない」「配布物の紛失」等が挙げられる。「2. 注意の継続」の表に記載した以外の例は、「授業中にたびたび中座する」であり、いずれも注意欠損、注意の継続困難によるものであるが、自己制御がうまくできないために、上記の行動となって表れるのではないかと考える。「3. 新規事柄への対応」は新しい事柄に対応するのが難しく、また、一度理解した事柄を修正することも容易でない難しさである。「4. 人間関係の構築」「5. 身体

面・精神面における安定」は、精神面・身体面の不安定さが学習の困難を誘引していると考えられる。実際の例には他に、「感情の起伏が激しい」「自分自身に対し自信が持てない」「パニック状態になる」等がある。「6. 理解・産出の適切さ」は、理解が不適切、不十分であるために、結果として表に示したような「課題内容が掴めない」「指示が理解できない」などの問題が引き起こされるものである。「7. 文字の習得」もまた、文字認識が不十分なため、例示したような「文字が覚えられない」「解読不能な文字を書く」等の問題が生じ、学習活動の妨げになると考えられる。例えば、「6. 理解・産出の適切さ」の難しさを持っていれば、授業時の教師の指示が理解できないため、何をすべきか、何を学ぶかが分からない可能性がある。また、「7. 文字の習得」の難しさがある場合、文字を覚えられないことによって、教材プリントや板書等が理解できないこともあるだろう。これらは学習の際により顕在化する難しさであり、学習を阻む要因となり得るだろう。

表 1. 学生の学習上の難しさ

難しさ	例
1. 時間・物事の管理	時間・期限を守れない 教材・配布物の整理整頓ができない
2. 注意の継続	授業に集中できない 何度もあくびをする
3. 新規事柄への対応	形式が異なると答えられない 一度理解した事柄の修正が難しい
4. 人間関係の構築	友人関係が構築できない グループワークがうまくできない
5. 身体面・精神面における安定	授業中に泣く 発表時の過呼吸 自傷行為に及ぶ
6. 理解・産出の適切さ	課題内容が掴めない 指示が理解できない 場面に不適切な発話が多い
7. 文字の習得	文字の認識が難しい 文字が覚えられない 解読不能な字を書く

この7つのタイプの難しさは、日常生活全般においても問題となり得る難しさと、学習をするうえで特に問題となる難しさに分けられるように思われる。

まず、上記の難しさ1～5は日常生活全般においても問題となり得ると考えられるものである。例えば「時間・期限を守れない」学生の場合、日本語のクラスに遅刻する、課題を期限内に出せないなどの問題が生じるが、日常生活でも、友人との約束を忘れる、友人から借りたものを紛失するなどして信頼を失い、友人関係がうまくいかなくなるなどの問題が考えられる。これらは学習者が持つ認知特性に起因すると考えられるものであり、教員はこの難しさが日常生活全般にも何らかの影響を与えている可能性も考慮し

て支援や指導をする必要があると考えられる。また、必要に応じてカウンセラーや心理士などの専門家につなぐ対応をするべきであろう。

次に、学習をするうえで直接的に問題となり得る難しさとして、表の「6. 理解・産出の適切さ」「7. 文字の習得」があげられる。これは言語の習得を困難にする直接的な要因になるもので、日本語教員が学習者の理解度を確認しながら、必要に応じてよりわかりやすく言い換えて伝えるなどの支援をしていく必要があると考える。このタイプの難しさについては、日本語教師の専門性を活かした支援を積極的に行っていくべきではないだろうか。

なお、事例にはいくつかの困難が重なっているものも観察された。例えば、注意が継続できない（難しさ2）ことにより、新規事柄への対応が困難になる（難しさ3）事例や、文字の習得が困難である（難しさ7）ため、指示が理解できない（難しさ6）事例等である。学習を困難にする要因は重複するため、対応についても臨機応変に多様な方法で行っていくことが重要であると考えられる。

#### 4. 難しさへの教員の対応

教員の対応を分析し、その内容により3つのタイプ<sup>(3)</sup>に分類した。以下、表2に教員の対応と実際の例を示す。

表2. 難しさへの教員の対応

対応	例
1. 問題・状況の把握、難しさの特定	面談の機会を持つ 難しさの要因を共に考える カウンセリングを勧める 難しさの要因を特定する
2. 学習上の弱点補填と改善法の提示	学習方法・方略・管理方法を助言する
3. 教室内での問題発生の回避	パターンを変えない 活動時のペアを調整する 事前に連絡をする

「1. 問題・状況の把握、整理及び確認」は、教師が学習者の持つ難しさを正確に把握し、その難しさを言語化し学習者に伝え、そのうえで、学習者・教員双方が難しさに対して共通の認識を持つためにとる対応である。表2に記載した例の他に、「難しさの対処法を話し合う」「必要に応じて、別途メール連絡をする」「クラスで声をかける」「個別指導の機会を増やす」などが挙げられる。

「2. 学習上の弱点補填と改善方法の提示」は、学生・教員双方に確認された問題が改善、解決するための対応である。表記載の例以外には、「興味・関心に合わせた課題設定」や「聴覚に強みがある場合、聴覚での対応を増やす」もこれに含まれる。

「3. 教室内での問題発生の回避」は、具体的には、新規事柄への対応が難しい学生に対し、「未経験の事態が起こる前に詳細な情報を提供する」、クラスメートとの関係構築が難しい学生のために「教室活動の相手の調整をする」等であるが、これらは、学習者

が持つ難しさが、教室場面において表れないようにする対応である。

オンラインフォーム、聞き取り調査で得られた回答を見ると、教員は1つの事例に対し、学習者の様子を見ながら試行錯誤でいくつかの対応を取っていたことがわかった。次節でその事例をあげる。

## 5. 事例

3、4項では、学生が抱える難しさと、それらに教員が行った対応について概観したが、ここでは学習者3名の事例について、具体的に見ていきたい。どのような状況であったか詳細に記述するため、筆者らが直接対応した事例を扱うこととする。

### 1) 人間関係の構築（タイプ4）に難しさを抱える学生の事例

来日後2学期目の日本語のクラスの初日、この学習者は他の学生から距離を置いて教室の隅に1人で座っていた。クラスの学生と教員が自己紹介をしている際には興味を持っていない様子で、自分に順番が回ってきたときには、名前と出身国程度しか述べず、他の学生から「趣味は?」「日本に来てびっくりしたことは?」などの質問があっても、「特にない」との回答を繰り返すのみであった。授業中にペアワークをすることが求められている課題でも、パートナーの学生が話しかけても十分に応じることもなく自分1人で課題を進めていた。例えば、パートナーに質問をして過去の経験などについて情報を聞き書きとる課題の場合、パートナーに聞くことなく自分の経験についてワークシートに書き込むなどである。さらに、特定のクラスメートに対して拒否反応を示し、ペアワークだけでなくグループワークをすることも拒否したため、教員が提案し、この学習者と話し合いの場を持つことになった。

その際、教員がそれまで観察して気づいた事実、このままではクラスの雰囲気が険悪になり、学習効果にも悪影響を及ぼすことを懸念していることなどを伝えた。この学習者は「教室内のクラスメートはたまたま同じレベルに配置されただけの人で友人でもなく、興味も関心もないため、話す必要性を感じない。自分についても知ってほしいと思わない。しかも、Aさん（拒否反応を示した相手の学生）には良い印象がもてないので近づけない」と主張した。そこで教員は、教室内では「明るく社交的な人」という人物を設定し、その人物を演じてはどうかと提案をした。クラス内では自分の本当の情報を話さなくても良いので、自分で設定した人物になり切って課題に取り組み、その人物としてクラスメートとしてもつきあうことにしてはどうか、という提案である。するとこの学習者は、非常にこの案が気に入り、「それならできそうだ」と、次の日から、笑顔で教室に入って来て、教員の問いかけにも機嫌よく答え、クラスメートとのペア/グループ活動にも積極的に取り組むようになった。ただ、Aさんについては、同じペア/グループになることがないよう配慮した。その結果、この学習者がクラスから孤立することもなく、大きな問題が生じることもなくコース終了を迎えることができた。

これは、人間関係の構築に難しさを抱えていると考えられたため、面談を行い、共に難しさについて考え、それをどのように乗り越えるか考え、それでも解決できそうにない点については教室内の回避の対応をした例である。別のクラスに入った際には再度

問題が生じる可能性もあるが、今回の教室内では、活動もスムーズに進めることができ、クラスメートとの関係も概ね良好で、クラス全体の雰囲気も良くコースを終えられた。この学習者が今後何らかの難しさを感じた際に、学習者自身にとっても今回の経験は一つの方略として参考になるであろうし、教員にとっても、今後類似した事例があったときに、対応策の一つの選択肢として、参考になると思われる。

## 2) 身体面・精神面における安定（タイプ5）に難しさを抱える学生の事例

この学習者については、ICUの特別学習支援室から教員にPTSD等を抱えていて特別な支援が必要であるとの通知があった。コース初日に非常に不安そうな様子を見せていたことから、すぐに個別に話す時間を設け、何か希望があれば早急に知らせてほしいこと、可能な限りの対応をするつもりであることを伝え、安堵した様子が見てとれた。スピーチや、テキストの練習問題など、クラスメートの前で答えやアイデアを言う可能性がある課題については事前に個別に対応することによって、安心して教室に入れる様子であった。しかし、小テストの点数が予想以上に悪かったときや、欠席した後の授業での課題など、心の準備が十分にできないような状況においては感情の起伏が激しくなってコントロールが難しくなり、教室を出てしまいしばらくは戻れないこともあった。パソコンを使った授業で、特に感情を乱すような要因が見当たらない場面で突然号泣してしまったことがあったが、話を聞いてみると、クラスメートがタイプする音が非常に速く、大きく感じられ、「みんなはこんなに早くタイプして作業が進んでいる。自分は遅れている。」という不安に駆られたとのことであった。

この学習者は、感情を乱した後は必ず教員の部屋を訪れ、これからはこのような状態にならないようにしたい、と繰り返し言い、そのためにどうすればいいか話し合った。このような過程を通して、教室内外での学習も概ね順調に進められるようになっていったのだが、コースの途中でクラスメートから、ある程度この学習者の状況は理解していること、クラスメートとしてできるサポートはしてあげたいと思っていること等の申し出があり、教員もクラスみんなで支えたい、そのような雰囲気づくりをしたい旨を伝えた。このクラスメートの思いやクラス全体の雰囲気がこの学習者にどのように伝わり、どのような効果があったのかは明らかではない。しかし、コース開始当初はクラス内でも比較的1人で座っていることが多かったのが、徐々に休憩時間などに笑顔も見られるようになり、リラックスした様子でクラスメートと話していることも増えたように思う。他の学生よりも少し欠席が多かったものの、欠席した日の内容で不安がある場合は、教員を訪ねて個別学習の機会を求めてキャッチアップするなどの努力をし、無事にコースを終えることができた。

これは、身体面・精神面における安定に難しさを抱えていることが明らかであったため、丁寧に寄り添い、思いを聞き、これから取り組むべきことへの不安を取り除くことに注力した例である。この事例の場合は、学習者自身が自分が抱える困難を把握し、自分がどのような状態になるかが予測できていたことが助けとなった。また、クラスメートの受け入れようとする姿勢も大きな支えになったと思われる。学期中に家族や友人が来日して数日ともに過ごしたことがあり、滞在中は非常に元気になり日本語学習への動

機づけも増したように思われたが、家族や友人が帰国した後はその反動で大きく落ち込む様子が見られた。このようなタイプの難しさを抱えている学生については、学習環境の変化だけでなく、プライベートでの変化についても、教員を含め周囲が敏感である必要があるだろう。

### 3) 時間・物事の管理 (タイプ 1)、人間関係の構築 (タイプ 4)、文字の習得 (タイプ 7) に難しさを抱える学習者の事例

整理整頓が苦手で、配布したプリントを無造作にカバンに入れていたり、ポーチに小銭や身分証明書、お菓子、食べかけのパンなどを入れていたりした。また、内向的で、誰とでもうまくペアワーク、グループワークができる性格ではなかった。そのため教員は組む相手を考慮し活動を行うようにした。活動においては、特定の話題には高い関心を示し積極的に参加するが、興味が持てないと簡単にすませようとする様子が見られた。さらに、聞く、話すのが苦手で、特に正確に話す力が弱く、かなりくだけた日本語で話をするという印象があった。このような難しさを持ちながら集中日本語コースをとっていたが、既存の知識があり、最初の学期は学習内容を十分に理解しコースを終えた。

次の学期は、引き続き集中日本語コースを履修した。しかし、次第に学習内容が複雑になり、十分に学習時間をとっても思うような成果が得られないと感じようになる。正確性にも問題があり、文法の活用が定着しないなどの問題もあった。本人は漢字がなかなか覚えられず苦戦していたようである。そのためか、この学期から学習意欲が低下し、体調も崩しやすくなり、授業を休むようになってしまった。結局、当該レベルの日本語を十分に習得できずに学期を終えた。

留学の最終学期は、よくわからずに終わってしまった内容を理解するために、集中ではないコースで同じレベルの日本語を学習することにした。本人は、一度学んだ内容のため、理解が深まるのではないかと期待していた。また、授業数もこれまでの学期よりも少ないため、余裕を持って勉強できると考えていたようである。しかし、実際にコースが始まると、新しく担当になった教員、クラスメートになかなか馴染めず、クラス内でたびたび無表情、無気力の様子が見られた。個別指導の際には、どんなに勉強しても漢字が覚えられないということを繰り返し訴え、日本語学習に苛立ちを感じている様子も見られた。教員からは、ひたすら書く練習はやめて、目につくところに学習漢字を貼り出す、似た漢字をまとめて覚える、漢字をパーツで覚える、クイズなどで書けなかった漢字のみ重点的に復習するなどのアドバイスを行った。しかし、この学習者は「どの方法も試みたが、漢字は覚えられない」と、意欲を失ってしまった。結局、再履修したコースでも前回と同様に学習項目を消化できないまま1年の留学を終えた。

タイプ 1、4、7 の難しさを併せ持っていた学習者に対し、教員は3つのタイプの対応を試みたがいずれもうまくいかなかった。教員は学習者が何らかの難しさを抱えていることを感じてはいたが、最初の学期に理解度の遅れが見られず、ある程度の成績で終わったため、2学期目で問題が出てきたときに、すぐに対応ができなかった。そのことが問題を深刻化させてしまったと考えられる。教員が具体的な学習支援の対応をした時には、すでに学習者の自信、やる気は失われた状態になっていたのではないだろうか。

学習支援においては、問題を早期に見つけ、迅速に対応することが重要だということを強く感じた事例である。

## 6. 今後の課題

本研究では調査協力者に、学習者の困難について観察し対応することを事前に依頼していたわけではなく、これまでの経験から情報を収集したものである。その結果、さまざまな特徴を持つ25名からの事例が得られた。それぞれが抱える学習上の難しさは、その特徴から7つのタイプに分けられ、また、それらへの対応は大きく3つのタイプに分けられることが明らかとなった。

河村(2014)は、支援には3つのアプローチがあるとしている。すなわち、認知的な特性の弱さに焦点を当て、能力の向上を目指す「治療」、何らかの補助手段を使い、学習者が既に持っている機能を生かして困難を改善しようとする「適応」、そして、学習者の特性に応じて学習環境を改善することで困難の改善を目指そうとする「環境改善」であるが、今回の対応を見ると、その多くは事例にも見られるように、「環境改善」にあたるアプローチであることに気付く。これはおそらく、教員は常に、どの学習者に対しても(特段困難を抱えているわけではない学習者に対しても)、より効果的に学べるよう試行錯誤し工夫を重ねているため、その延長線上の対応策として、取り組みやすかったためだと思われる。しかしながら、そのような対応が必ずしもうまく機能しなかった例もあり、今後多様な学習者に対応するためにも、河村(2014)の言う「治療」や「適応」的なアプローチを検討する必要があると言えよう。

今回の調査協力者が、対応を行った後に感じたこと・課題として、下記のような点が挙げられていた：

- ・ 診断名が同じでも症状は人により異なり、対応も異なるため、なるべく早い時期に症状を把握しておくことがスムーズな対応に不可欠である。
- ・ 文字指導等については、自主学習用のオンライン教材など、各自が自分のペースで進められる教材を開発・共有・蓄積したい。
- ・ 似た問題を抱える学生に効果的だった対応などを知るためにも情報を共有できるといい。
- ・ ADHDなどの発達障害の学生の対応マニュアルなどがあるといい。そのマニュアルで対応できなかったケースなどを積み重ねていけば、指導上の貴重な資料になると思う。
- ・ 教員と学習者間のコミュニケーションで誤解を生じることもあるので、学生の発話をどう理解すればよいのか等、教員同士で情報を共有することが大切である。

このように、調査に答えた教員の多くが「情報の共有」が大切であることを指摘している。どのような状況の学生にどのように対応することで効果があったのか、または効果がなかったのか(逆にマイナスの効果があったのか)事前に知っておくことにより、より早く適切な対応ができると思われる。



そのためにも本研究で明らかとなった学習上の困難と対応のタイプを教員間で共有し、より良い理解と対応の足掛かりとしたい。教員が共通の認識を持った上で今後指導に当たることにより、まずは過去に成功例の多い対応策を試し、次にこれまでにはあまりとられなかったアプローチを試し、その結果をまた共有すれば、その積み重ねにより、よりよい学習支援につながると思われる。

また、今多くとられている対応方法以外の支援方法についても今後理解を深め、先に挙げた「治療」と「適応」的なアプローチ（河村 2014）の可能性についても検討を重ねていく必要があると思われる。河村（2014）は子どもの認知的特性をふまえた上でどのような支援が可能か考えたものであるが、これはLDやADHD、アスペルガー症候群だけでなく、様々な症状を持つ子どもたちの学習支援について考えたもので、その学習は、単なる教科学習のみならず、社会生活力育成の支援も目的としたものであり、大学生の学習・生活支援にも応用できるものと思われる。

本項の冒頭で述べたように、今回は過去の経験から情報を収集したもので、指導前にテーマを設定して教員に調査協力を依頼したものではなかった。そのため、学生の症状が来日後どの段階のもので、それが学生にとっては改善された状態であったのか、悪化していた状態だったのか把握できていない。もし時期により学習者の状況が変わるのであれば、対応する教員もその点を配慮する必要がある。したがって、今後、来日し本学で日本語学習を開始した直後から記録を開始し、次の2点について追跡調査を行いたい。

- ・ 学生が抱える難しさが時間の経過とともにどのように変化するのか
- ・ 学生自身が自分の抱える難しさへの対処法をいかに身につけるのか

このような追跡調査を可能にするためには、教員間の連携を密にとる必要がある。学習者は、基本的に学期ごとに学ぶコースが変わり、多くの場合はコースを担当する教員も変わるため、困難を抱えていると教員が気づいた（申請があった）時点で、学習者ごとに「情報シート」を作成し、記録を続け、コースが変わったときにはその「情報シート」を次の教員に引き継ぎ、確実に継続して記録されるようなシステムを作るなどの工夫が必要だろう。

このように、教員が学習者が抱える困難について理解を深め、より良い支援体制づくりに努める一方で、学習者自らが自分の抱える困難について考えるきっかけを与えることも重要である。事例で見たように、学習者本人が自分が抱える難しさを把握し、どのようなときにどのような状況に陥る可能性があるかを予測できていることは、問題解決・回避の大きな助けとなるが、必ずしも全ての学習者が自分の状況を適切に把握できているとは限らない。どんなに熱心に練習してもなかなか漢字が覚えられないとき、自分の勉強が足りないのではないかと考え、さらに多くの時間をかけて覚えようと試みる学習者もいる。それでも、覚えられない場合、自信を喪失し学習意欲を失う要因ともなる。しかし、この時、自らの努力や学習方法ではないところに問題が隠れているかもしれないと考えることで、教員に助けを求める等、具体的な支援を得る一歩を踏み出すことができるだろう。

このように困難な状況を早期に発見するためにも、特定の学習者だけでなく、全員を対象にアンケートを実施し、「日本語学習で今一番困っていることは何か」「努力をしているのに結果が出ないと思うことはあるか」などの点について考える機会を設け、困難を抱えている場合に、いち早く気づききっかけ作りをしたい。

さらに、すでに難しさを自覚している学習者には、困難を感じた状況、それらに自分でどのように対応したか（周囲からどのような支援を得たか）、その結果どうなったか、などの点について継続的に記録してもらうことも一案であろう。このことは、学習者がより客観的に自分の状況について把握する機会となり、また、教員にとっては、より良い対応を模索する上での貴重な資料となるであろう。

## 7. おわりに

本研究は、学習に困難を抱える学生が増加し、教員がその対応に苦慮している現状を改善すべく、これまでに日本語担当の教員がどのような学習者にどのように対応してきたのか情報を得ようとしたものである。収集した25の事例から学習上の困難とそれらへの対応方法を分類し提示した。

今後は、より多くの事例を継続的に収集し、多様な難しさについて理解を深めるとともに、具体的な取り組みを蓄積していきたい。このような取り組みから成功例や失敗例を発信することにより、同様の課題を持つ教員がより適切な方法を選択できるようにすることが重要であると考え。情報の「収集・分析」「発信」「共有」をキーワードに取り組みを続け、難しさを抱える学生が大きく躓くことなく日本語学習が継続できる環境を整えていきたい。

## 注

1. LD（学習障害）には学習面での広い能力の障害(Learning Disabilities)とする教育的立場、読み書きの特異的発達障害および、計算能力など算数の特異的な発達障害(Learning Disorders)とする医学的な立場、健常児とは異なる学習アプローチを取る学び方の違い(Learning Differences)とする立場があるが、本研究では、学習面での広い能力の障害という意味でLDを用いる。  
(厚生労働省 HP 「e-ヘルスネット学習障害」<https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/heart/k-03-004.html> 2019年1月11日参照)
2. 25名の事例であるが、1人が複数の難しさをもつことがあるため、分析された難しさは25より多く、今回の調査では43の例が確認された。
3. 1人の教員が1人の学生に対し、複数の対応をとることもあった。

## 参考文献

- 河村暁 (2014) 「第8章 子どもの認知的特性をふまえた支援技術」湯澤正通・湯澤美紀 編著『ワーキングメモリと教育』, (pp.133-150) 北大路書房
- 池田伸子 (2017) 「ディスレクシアを抱える学習者に対応できる日本語教員養成 - 先行研究の分析を通して -」『日本語教育実践研究第4号』立教大学日本語教育実践学会,

91-105

池田庸子 (2004) 「学習障害 (LD) を持つ留学生の受け入れと支援」『日本語教育』  
120, 113-118

井村倫子 (2007) 「学習障害を持つ留学生への個人・組織的対応に関する一考察: 日米  
大学における支援の対照から」『一橋大学留学生センター紀要』 10,3-10