

学習障害をもつ留学生への個人・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—

井村 倫子

要旨

大学での学習障害者に対する認知はまだ低く、欧米のこの種の障害者支援から後れている。本研究では留学生に対する日本語教授を行う教師を対象に、学習障害に関する認識、障害をもつ留学生に対する個人、組織的対応について、自由記述式質問調査を行った。その結果を、米大学での対応をカテゴリー化した項目に当てはめ、日米大学での取り組みを比較検討した。その結果、日本では大学全体での組織的対応はされておらず、担当教員の工夫と配慮に任されていることが明らかになった。しかし、学習障害や学習障害者支援に対する誤解もあることから、教職員に対する大学からの情報提供や研修の場が求められる。また、米国での取り組みを参考に、事前の個別面談や母国からの情報開示など、今後取れると考えられる対策が示唆された。

キーワード：学習障害（LD）、留学生、障害者支援、日米比較

1 問題と目的

学習障害（Learning Disabilities ; LD）の問題が、日本の学校現場をはじめ家庭、地域で取り上げられるようになって久しい。1999年の文部科学省の「学習障害およびこれに類する学習上の困難を有する児童生徒の指導法に関する調査協力者会議」最終報告では、学習障害とは「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すもの」と定義されている。

2004年にはその初等・中等教育における対応として、教育支援体制の整備のガイドラインが各小中学校、教育委員会等に配布されている。文部科学省の発信する学習障害（以下LD）に関する情報では総じて、発達状況に応じて一貫した相談・サポートを提供することの重要性が指摘されている。

こうした中、1970年代の障害を持つ大学生への支援方針により、各大学ではバリアフリーの校内施設や、特別機器の設置、入試の際の特別対応など、徐々に改善されつつある。しかし、ハード面のみでの対応が難しく、個々の障害の程度によって対応の変化が求められるLD学生に対する大学の支援体制は後れており、開始されているとさえ言いがたい。LDを持つ児童・生徒を指す「LD児」という言葉が使われることは多くあるが、LDを持つ大学生を「LD生」「LD学生」などとして対応策を議論することがほとんどない。我が国では学習障害を持った大学生の受入れにおいて発展途上であると言えよう。

これまでの LD をもつ大学生に関する研究には、河田、一門 (2000) の実践的な研究報告がある。私立大学文系に在籍する LD 青年に対し「大学生活」と「家庭生活」の 2 側面から支援し、その事例検討により成果を報告している。しかし、思春期以降社会生活上ある程度適応できるスキルを身に付けると、LD を個性という範疇に入れることで、その数が目立たなくなることもあってか、LD を持つ日本人大学生に関する研究は数少ない。これは、大学では受験というハードルをクリアして入学する選抜体制があり、一般入試では合格が難しいことから「学習障害者は大学に在籍していない」という固定観念 (河田ら、2000) の表れとも言えよう。文部科学省のガイドラインが目指す、発達に応じての一貫したサポート体制が確立されているとは言いがたい。

一方、米国においては 1975 年に全障害児教育法が制定されて以降、全米の各大学でもその支援が実践されている。時に発達障害という診断が過剰に拡大しているという指摘 (カールソン、2002) がある程、米国では発達障害の概念が教育に浸透している。LD に関して言えば元来移民による多民族国家という米国社会において、公用語である英語を理解しない市民もおり、これらの人々のとり出し教育が LD の読字困難 (ディスレクシア) の教育を参照することからも、この種の教育の発達における社会背景は見逃せない事実であるろう。

柘植 (2001) は中等・高等学校における LD への対応の日米の比較を行っている。その結果として、校内外、通常学級、特殊学級等の学級種別、教師、生徒、保護者の別、中学校と高等学校別にかかわらず、日本に比べて米国の方が多様なサポートを非常に多くの割合で受けていることが明らかにされている。これらは、中等・高等学校における調査であるが、さらに米国では大学修学に際しても、LD 青年に対する特別措置が用意されている。大学受験の際に統一能力を測るためのテスト SAT (Scholastic Assessment Test) など¹では、LD を証明する医師の診断書が提出されれば、受験の際に休憩時間を通常よりも長く取れるなどの措置が適用される。また、高橋他 (2001) は米国大学ではどのようなサポート体制で学生を迎えているかを調査している。ここでは、米国の一大学を取り上げ障害の認定方法などから始まるサポートの評価実践が検討されており、それに続く調査では実際に大学から提供されるサービスを集約している。特に前述の柘植 (2001) の調査結果の中で、LD 生徒の指導に対する教師の気持ちの日米比較も行われているが、米国において、指導へ好意的な気持ちを持つ教師の割合が高いことが分かっている。これらの研究は学校種別の違いはあるものの、こうした啓蒙活動やコンサルテーションといった日々の取り組みによって、LD 学生への理解や支援が幅広く実践されていることの証明となっている。

留学生 10 万人計画以降の短期外国人留学生の増加に伴い、このような多種適量のサポー

¹ SAT の他、PSAT/NMSQT (Preliminary SAT/National Merit Scholarship Qualifying Test)、AP (Advanced Placement Program)、ACT (American College Testing Program) で適用されている。

トを当然の権利として受けてくる米国やその他 LD 支援先進国からの留学生は、大学内でも増加しているはずである。しかし、LD を持つ留学生に関する研究は管見の及ぶ限りほとんど見られない。坂根（2000）は留学生教育における学習障害者への取り組みとして、日本語教師の個々の対応例をまとめている。この中で特にそれまで母国で受けてきた教育環境を教師が理解することの重要性を唱えている。また、池田（2004）は、日本語教師への質問紙調査を行い、日本の大学における LD 留学生の受け入れの現状と LD 留学生ならびに担当日本語教師への支援体制の必要性を明らかにしている。これらの研究は日本語教師の教授経験から端を発したものであり、教室内での具体的な支援方法が紹介されるなど実践的な報告である。本研究では、日本語教師だけでなく、LD 留学生を取り巻く環境全体や組織として支援するための方策に視点を置き検討を試みる。彼らは成長の過程で学習スキルや生活適応能力等を身に付けてきているとは言え、日本でそれが適用できるとは限らない。特に、学内での LD に対する理解がまだまだ乏しい日本では、その戦略が活用できないことも予想される。また、池田（2004）は Sparks ら（1999）の調査を取り上げ、外国語のクラスを履修してはじめて LD であると診断されるケースが多い、という結果に言及している。もしそうであるとすれば、日本における日本語教育での LD 留学生に対する対策の確立と実践は急務である。

そこで、本研究では日本で現在とられている LD をもつ留学生への対応と、LD 学生の受け入れの進んでいる米国での支援の比較により、留学生が母国同様当然な権利として日本の大学に期待すると考えられるであろう支援と実際のずれを検討する。その上で、留学生関係者や大学が組織として対応可能な方策を提案する。

2 方法と対象

まず、日本の大学を対象とした調査を以下の要領で行った。2005年3月から6月にかけて関東地区の留学生短期受入れプログラムを実施している3大学で、留学生への日本語教育に携わる日本語教師を対象に調査を行った。方法としては自由記述式質問紙への回答を直接または郵送法により依頼、回収した。属性に続く質問項目は以下の通りである。①LDに関する知識、②LD学生への教授経験の有無とその様子、③現在行っているLD学生に対するサービスや支援、④今後必要だと思われるLD学生への支援（個人／組織として）。これら回答された自由記述は、筆者が日本の実情に合わせ再編化した高橋他（2001）の米国大学における支援体制のカテゴリーに沿って、内容の分けをした。カテゴリーは以下の通りである。①試験と課題に関するアコモデーション²、②教室での授業におけるアコモデーション、③プログラム（カリキュラム）や履修のアコモデーション、④個別カウンセリング、⑤教員に対する情報提供や研修。特に、高橋他（2001）では、州立大学総合政策

² ここでのアコモデーションとは、障害のために通常の施設利用や活動・プログラムへの参加が困難にならないよう、制度や手続きなどをその障害者の困難さに応じて調節すること。

決定機関試験に関するアコモデーションというカテゴリーが取り上げられているが、日本の実情とは合わないためここでは取り扱わないことにした。また、学習環境アコモデーションと名付けられている内容は、補助器具や試験にかかわる内容を含むため、②を中心としてできるだけ振り分けることとし、単一カテゴリーをはずした。この再編化された米国の支援と本調査の比較により、LD 学生を受入れる日本の大学において、今後の包括的支援体制作りに期待されるサービス内容や、現時点で教員や大学組織に意識されていない支援・サービスを検討した。

3 結果

3.1 回答者

配布された調査票 151 通のうち 132 通 (87.41%) が回収され、全てを有効回答とした。回答者は男性 26 名 (19.69%)、女性 106 名 (80.30%) の日本語教育従事者である。回答者の勤務形態は常勤教員 27 名 (20.45%)、非常勤教員 104 名 (78.78%)、不明 1 名 (0.75%) であり、非常勤教員が大多数である。

3.2 LD の認知度

LD に対してどれだけの認知があるかを尋ねたところ、表 1 のような結果となった。

(表 1) LD の認知度

	LD に関する認知度	人数	割合 (%)
1	LD という言葉を聞いたことがない。	9	6.81
2	LD という言葉は聞いたことはあるが、どのような障害であるか知らない。	13	9.84
3	LD についてある程度の知識はあるが、具体的な症例に関して知らない。	68	51.51
4	LD に関する知識もあり、症状も文献等から想像できる。	9	6.81
5	LD 学習者と接したことがあり、どのような症状か具体的に知っている。	30	22.72
6	その他 (例: 接したことはあるが、症状を詳しく知らない。)	3	2.27

3.3 LD 学生サポートの現状

次に、実際に被験者個々の授業の中や大学の組織として現在取り組んでいることについての記述を、カテゴリーによって分類した結果が以下のとおりである。各カテゴリーは、集約後の代表的な記述を記載している。

(表 2) LD 学生サポートの現状

カテゴリー	記述例
①試験や課題に関するアコモデーション	<ul style="list-style-type: none"> ● テスト、宿題の評価を他の学生とは別にする。 ● 試験問題を別に作成する。 ● 試験時間を長くする。 ● 別室で試験を受けさせる。
②教室での授業におけるアコモデーション	<ul style="list-style-type: none"> ● 教室内でのルールを作る。 ● 教授法の工夫(例:漢字を絵として学ばせる。) ● 急かさなないなど心理的配慮。 ● チューターの利用。 ● 休み時間を多くとる。 ● 説明を丁寧にする。 ● 授業外での個別指導。 ● 教室の環境づくり。 ● 指示の明確化(例:紙面での伝達など。) ● 視聴覚教材の効果的な利用。
③プログラム(カリキュラム)や履修のアコモデーション	記述なし
④個別カウンセリング	記述なし
⑤教員に対する情報提供や研修	<ul style="list-style-type: none"> ● 学外の専門団体によるワークショップに参加し障害について学んだ。

3.4 米大学との比較

3.3 でカテゴリー化した LD 学生サポートの現状で分類された結果と、米国の結果の比較を表 3 に示す。○はサービスがあるもの、×はサービスがないもの、△は学内ではないが外部でサービスの提供があるものである。特に、表中の米国の箇条書きは、日本では挙げられなかったが米大学では取り組みがされている具体的なサポートについての記載である。

(表 3) 日米大学で提供されているサービスの比較

カテゴリー	日本	米国
①試験や課題に関するアコモデーション	○	○ ● 筆記に代わる器具の使用許可と手配
②教室での授業におけるアコモデーション	○	○ ● 授業内でのチューターの利用 ● 特別学習(学習技術など)のクラス ● CAI の利用 ● 学生にとって必要なアコモデーションのコーディネート

カテゴリー	日本	米国
③プログラム（カリキュラム）や履修のアコモデーション	×	○ <ul style="list-style-type: none"> ● 優先的な科目登録 ● 出身校からの情報収集 ● 新入生への情報提供・収集 ● 履修全般に関するアドバイス ● 履修中の科目に関する具体的問題についての援助
④個別カウンセリング	×	○ <ul style="list-style-type: none"> ● 入学時面談 ● 個別カウンセリング ● 自己主張スキルトレーニング
⑤教員に対する情報提供や研修	△	○ <ul style="list-style-type: none"> ● 教職員向け研修 ● 担当教員へのサポート、専門家の紹介 ● 大学内での啓発活動

4 考察と今後の課題

LD に関する認知度では「ある程度認識はあるが具体的な症例に関しては知らない」というものが多く、次いで「LD 学習者と接したことがあり、症状も知っている」が多い結果となっている。しかし、実際に LD 学生と接したことのある教師に、接した学生の LD の具体的な症状もあわせて記載してもらおうと、「突然キレて、意味不明のことを叫びながら泣いたりした」「外からの刺激があると、今授業中であることを忘れ、窓を開けて乗り出すように見る」「集中力が続かず、姿勢が崩れて体をごそごと動かす」など、注意欠陥多動性障害 (ADHD) やその他の軽度発達障害とも取れる症状の記述も見られた。つまり教師の中には LD とそれらの障害を混同している者がいることが考えられる。これらは併発することが多いため、このような混同が招かれるのであろう。この自由記述より池田 (2004) の日本語教師の LD の認知度の調査結果「LD についてよく知っている (52%)、ある程度知っている (38%)」という結果は、実際の知識が反映されたものではない可能性が高いことが推測される。大学教員としての日本語教師は、小中高校の教師のように特殊教育についての知識を得る課程があるわけではなく、これらの知識を持って教授にあたるかどうかは本人の自主性と経験から産出される知識に任されていると言っていいただろう。

次に、実際に行われている LD 留学生への支援に関して、各記述から偶然 LD 学習者を受け持つことになった教員が、試行錯誤しながら個別の対応を行っていることが推測される。大学組織としての取組みは現段階ではとられていない。また、①試験や課題に関するアコモデーションに区分けされた中には「テスト、宿題の評価を他の学生とは別にする」という回答があるなど、「アコモデーション (特別な配慮)」が誤解されていると考えられるものもある。佐藤、徳永 (2005) の伝える海外の教育機関でのアコモデーションとは「他の学生よりもカリキュラムをやさしくしたり、基準に達していなくても合格するといった基準を変えるのではなく、評価基準は他の学生と同様に扱うが、学生の障害特性に

じて評価の方法を変えたり、理解しやすくする」ということとなっている。学内でのワークショップや授業能力開発（Faculty Development : FD）で障害学生への配慮を取り上げることで、このような誤解が軽減する可能性は大いにある。

さらに日米大学の比較を見ると、LD 学生への組織的取組みの差が明確になる。日本の大学では教師個人の配慮に任されている授業内や試験における支援も、米国大学ではすでに用意している特別支援に則ってサービスの提供が行われていることがわかる。履修やカリキュラムだけでなく、器具の貸し出しや必要スキルの伝授、さらには教職員に対する障害特性の理解講座も用意されている。これは障害を持つアメリカ人法（American with Disabilities Act : ADA）による義務付けが徹底されている（徳永、2005）ということも関係しているだろう。

これら障害学生への先進的取組みをとる欧米諸国から LD 学生が渡日し、彼らがそれまで母国大学でうけてきたサービスを日本の大学で期待した場合、受けられるサービスの質・量ともに激減するという困難にあたることは確実である。前述のように、現在日本の大学で提供されるサービスは、教員の意識、知識、努力に任されている。教員によって試験時間の延長を許可したり、ワープロなどの補助器具の持込を可にするなど、工夫しているに過ぎない。しかし、この工夫は客観的な障害の評価に基づく対応ではない。そのため本調査で尋ねた教員側から今後必要だと思われる LD 学生への対応策の回答として、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見られたのであろう。しかし米国大学においても、教員の非協力的態度が依然として残る結果もある（高橋他、2001）。今回の調査で「特別な対応をすることでクラス内の均衡がとれなくなる」「他学生に対して LD 学生への特別対応についてどのような説明をすればいいのか分からない」といった回答もあった。これまで、大学という組織の中に LD 学生をほとんど受け入れてこなかった、もしくは受け入れていたとしてもそれを認知していなかったことが、この特別対応に対する困惑や否定的な見方につながるとも考えられる。教職員のみならず、共に授業に参加することとなる学生への啓蒙活動が行われるようになる必要があるのではないだろうか。

大学としての組織的な取組みがない現在、個別対応や部局対応として担当者が実行可能なこととしては、事前の個別面談や、母国からの情報提供の呼びかけが考えられる。特に留学生の場合、渡日直後は異文化接触の初期段階にあたり、それまで流暢に留学先の言語を操れた人でも、文化的不適応などから生じる混乱から、一時的に言語的流暢さが失われることもある。その症状が LD の読字困難と類似するものであったとすると、LD においても渡日初期の個別面談では判別が難しい。そのため本人からの自己申請や母国からの診断書の提示、指定校からの交換留学生であれば出身大学からの情報開示、時には心理検査等が有効な手立てとなろう。欧米からの留学生の場合、交流提携校からの語学短期プログラムなどによる派遣留学の場合も多い。その際の滞在期間は半年から 1 年である。そのため、LD を持つ留学生への環境整備に割ける時間は自ずと短くなっていく。障害の程度に

あわせて徐々に修正していくという時間があまりない。だからこそ個人面接、母国大学での情報提供が必要となろう。しかしながら、個人情報保護の観点からこれを強制することはできず、また LD をもつ留学生自身が新たな地で LD というラベルなしに生活したいという思いを持っている場合もある。そのため、渡日直後の個別面談は障害の程度の把握だけでなく学生との信頼関係を築く上でも大きな役割を果たすと考えられる。

今回の調査では、日本で就学する外国人留学生と留学生に限定しない米国の学生という不均衡な比較検討を行ったが、留学生関係者の適切な対応を参考に、今後は日本人学生を含めた大学全体に学習障害者支援の輪が広がることを期待したい。また、本調査は自由記述での回答を求めたものであるが、今後は対象者を拡大し、サービスを受ける側に立つ留学生や、組織としての取り組みを考える上で欠かせない大学職員への調査が期待される。

参考文献

- 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, pp.113-118
- カリン L. カールソン (2002) 「心理学における最近の声ー注意欠陥／多動性障害 (ADHD) の診断は拡大しすぎたかー」『ヒルガードの心理学』, pp.1040-1042
- 河田将一、一門恵子 (2000) 「LD 青年の学生生活支援の一試み」『福岡教育大学障害児治療教育センター年報』13, pp.35-42
- 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, pp.9-20
- 佐藤克敏、徳永豊 (2005) 「発達障害のある学生に求められる支援」『発達障害のある学生支援ガイドブック』独立行政法人国立特殊教育総合研究所, pp.35-42
- 高橋知音、篠田晴男、Elaine Manglitz (2001) 「学習障害を持つ大学生の評価と援助 (II) ージョージア大学 LD センターサービス部門の実践ー」『信州大学教育学部紀要』104, pp.231-328
- 徳永豊 (2005) 「障害のある学生の支援につながる法令」『発達障害のある学生支援ガイドブック』独立行政法人国立特殊教育総合研究所, pp.23-24
- 柘植雅義 (2001) 『中学校・高等学校における学習障害への対応に関する日米比較調査ー日本 3 大都市圏とアメリカ・カリフォルニア地区を対象にー平成 11 年度～平成 13 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C)) の成果報告 (中間) 資料』