

多様な特性のある学習者を支援するために外国語教師ができること  
 What Can We Do to Assist Learners with Learning Difficulties in Foreign Language  
 Classrooms?

朴智淑, トロント大学  
 Jisuk Park, University of Toronto

## 1. はじめに

近年、自閉スペクトラム症(ASD)、注意欠如・多動症(ADHD)、特異的学習障がい<sup>1</sup>(LD)など発達障がい<sup>2,3</sup>は世界中で増加が見られる(World Report on Disability, 2011)。障がいによる特性、例えば、ADHDの「特性不注意」や「多動性・振動性」などは必ず障がいと診断されるものではなく、特性が強く出て生活の支障になると障がいとして診断される。診断まではされなくても特性によって生活の中で難しさを感じる人も多く、周囲に「本人の努力の問題である」とされてしまったり、自分でもそう思ってしまったりする場合も多いのではないだろうか。発達障がいという診断の有無に関わらず、多様な特性のある学習者を支援することは私たち教育関係者の責務である。

Canadian Survey on Disability (2012)によると今現在学校に在籍している15歳以上で何らかの障がいがあると答えたとのうち98%が、障がいのために学習期間、履修した授業数、コース選択など学習経験に直接の影響があったと答えている。また学校で集団からの孤立や除外などを経験した学生が多くいた(57.5%)こともわかっている。

本田(2020)は親、教育関係者を含めた支援者の役割を「少数派である発達障害の人たちと多数派向けに構成された社会とのインターフェイス」とし、個々の特性に合わせた支援の重要性を唱えている。

障がいがある方への対応はその障がいについての理解だけでなく、一人ひとりの特性への理解が欠かせない。学校からのサポートはあるものの、プライバシー保護のため私たち教師が得られる情報は限られたものである上、教師たちに専門的な知識が欠けているという問題もあるだろう。こうした様々な難しさがある中で、教師たちは学習者への個別の支援の仕方や適切な配慮などを模索しながら、場当たりのやり方で支援を試みているのが現状ではないだろうか。

本田(2018)は障がい者を「社会の多数派とは特性の違う少数派」として説明しているが、多数派とは異なる特性のある少数派の学生たちの支援に必要なこととして、一番大切なことはその特性を理解し、まずどんな点において困難を感じるかということを理解することからであると考えられる。

そのため本稿では、代表的な発達障がいの基本的な特性を紹介し、どんな障壁や困難があるか述べる。さらに、外国語教室で学習者たちがどのような合理的配慮を必要とし、教師としてどんなサポートができるか考察し、日本語(外国語)クラスでみられる問題と具体的支援・配慮一例をまとめる。

## 2. 合理的配慮(Reasonable Accommodation)とは

合理的配慮は多くの国で法的義務となっているが、例えばカナダ Ontario Human Rights Commission (2018)では以下のように説明している：

*Accommodation is necessary to address barriers in education that would otherwise prevent students with disabilities from having equal opportunities, access and benefits.*

(合理的配慮は学生が平等な機会、利用の権利、利益の妨げとなるような修学における障壁に対処するために必須とされている<sup>4)</sup>)

小野(2020)は「合理的配慮とは、すべての生徒に同じ方法で教授する平等性ではなく、すべての生徒が同じように学びを自分のものとする公平性を担保することである」(p.40)と説明しているが、教育機関で考えられる合理的配慮は個人の特性に合わせて適当な変更や調整をして平等・公平性を保つことである。また、それは全ての学生に同じことをさせる平等性ではなく、個別性の高い特性に合わせて、「調整」しながら結果的に同じような教育上の利益や効果がもたらせられるように考えられなければならないと言える。

## 3. 教師として支援の難しさを感じる要因

では何が支援を難しくするのか。私が所属している(いた)大学<sup>5</sup>は全て、大学の accessibility office から担当教師に対して、学生にどのような配慮が必要なのか手紙などで知らされる。また、手紙の有無に関わらず学生個人から相談がある時もある。私の個人的な経験としては、学生本人から個人的に相談があった場合は具体的にどんなことが障壁となるのかということも話してくれることが多いため、支援がしやすくなる。また、どんな配慮が可能なのか、その中でどれが一番適切な方法だと思うか学生本人の意見を聞きながら、一緒に考えていくこともできるだろう。一方で accessibility office からだけの連絡しかない場合は、詳しい情報がわからないためどんな支援が必要なのか悩むことも多いのではないだろうか。トロント大学の合理的配慮に関するプライバシー保護についての情報<sup>6</sup>を見ると、合理的配慮は「学生が直接担当教授、教員、TA に個人的な医療情報について伝える必要もなければ、直接配慮をお願いする必要はない。」<sup>7</sup>とある。つまり、学生がそう選択しない限り情報が共有されることはない。このため、大学によって多少の差はあるかもしれないが、担当教師に届く letter of accommodation には、配慮の内容のみ(他には質問等があった場合の担当者の連絡先など)が記載されている。プライバシー保護は尊重されるべきではあるものの、どんな困難や障壁があるかという肝心な情報が抜けているか足りないことが、細かい支援を難しくしている要因の一つとなっているように思う。また、個別性が高いはずの様々な特性のために、それぞれ異なった困難・障壁があるということが予想されるが、筆者の経験では配慮の内容が似通っている場合も多く、教師ができるはずの配慮のうち、ごく基本的な内容であるような印象を受けることも多い。さらに、診断を受けるほどではないが困難があるか、または診断を受けていても、あえて accessibility office の提案した配慮を学生自身が拒否する場合もある。そうし

た場合教師はどんな支援したらいいのかということがわからず、結果的に不十分な支援や支援の欠如につながるのではないだろうか。

#### 4. 基本的な特性について

以下に発達障害の代表的な種類とその基本的な特性のごく一部の説明をする。

##### 4-1. 自閉スペクトラム症(ASD)

自閉スペクトラム症(ASD)の主な特性としては臨機応変な対人関係が苦手なこととこだわりが強いことが挙げられる。具体的には場の空気が読めない、独特の言葉遣いをする、人に対して一方的な関わり方をする、興味の範囲が狭い、手順やルールにこだわるなどの行動がみられるとされている(本田 2018, p.33)。

ASDの方に起こりがちな困難の例としては「教職員から言われたことを正確に理解できずに、指示どおり行動できなかつたり、指示とは異なる行動をしてしまうことがある」、「会話の本質から外れたやりとりをすることがある」、「集団から孤立してしまうことがある」、「予定外の出来事に対して、スムーズに行動を切り替えられないことがある」「聴覚過敏により、周囲の学生の声や特定の機械音に対する苦痛を訴えて、通常の教室環境では受講できないことがある」、「他者の表情や感情等の読み取りが難しいために、場にそぐわない発言や周囲の人の気分を害する行動をしてしまうことがある」、「緊張や不安が高まった場合に、自分の感情をコントロールできずに、急に退室をしてしまうことがある」(独立行政法人日本学生支援機構, 2019:41-42) などがある。

試験時、授業における配慮・支援の例をいくつか以下に挙げると、試験問題やレポート課題などの問題文や指示においては「意味を取り違える可能性のある表現、あいまいな表現を避け、回答方法の例を示すなどして、学生に何を期待しているのか明確にする」また、授業中の支援として、「授業の録音や写真撮影、パソコンの使用など支援機器の使用の許可」、「感覚過敏の学生にはサングラスやノイズキャンセリングヘッドフォンの着用を認める」。特性によって音や目に入る情報が影響する場合は、本人が受講しやすい座席の確保をし、クラスでの発言の量やタイミング、途中退出などに関しては、クラスでの「暗黙なルールを明確にしたりすること」や口頭で伝わりにくい場合は「文字や図を書いて説明する」(独立行政法人日本学生支援機構, 2019:42) などである。

感覚過敏がある学生はサングラス着用が挙げられているが、学生がサングラス等を必要に応じて着用しやすい雰囲気・環境づくりも大切だろう。私は以前教えた学生にサングラスを着用していた学生がいたが、他の教師から、どうしてサングラスをしているのか聞き、可能であれば外すように促してはどうかという意見が出たことがあった。また、別の感覚過敏の学生には手足が過敏な学生もいて、靴は締め付けが気になるため、冬でもビーチサンダルを履いている学生がいた。この学生はクラスメートなど周囲からよくからかわれることがあった。本田(2013)は多数派の人たちに共感を得られにくい特性は、日常生活の中でこれらの問題を軽視されたり無視されたりすることが多いということを指摘しているが、室内でのサングラスや冬のサンダルなどは少数派であるため、理解されにくいの

かもしれない。変わらなくてはならないのは、必要があってサングラスを着用する学生に対して、「サングラスを外すように促す」という考え方や、冬にサンダルを履いている学生をからかう態度や社会である。特に教師は、どの学生も居心地よくいられる教室・学習環境を全力で支援すべきである。

また、ASD の学生は不自然な会話や的外れな会話をすることがあるということが言われているが、筆者の経験ではある学生は、主語や述語が省略された質問やいろいろな捉え方でできるような質問、特に自分が経験したことのないことを「あなたがこの人の立場だったらどう思うか」というような質問に答えることが難しい学生がいた。こうした質問は教室活動や試験などでもよく聞かれる内容であるように思うが、クラスでの活動であれば、答えられなかった場合は例を出したり、もう少し具体的に聞き直してみるなどの工夫もできる。しかしながら、生まれ持った特性のために質問に答えることが難しく、そのためにネガティブな経験を繰り返すことは、学習者自身の自己肯定感が低くなったり劣等感を持ったりする(本田 2013, 2018 ; 鈴木 2018) ことにつながる可能性もあるということを考えると、突然試験に出して大きく減点するというようなやり方は考える必要があるだろう。

以前教えた学生には人前で話すことが苦手な発表形式の課題が難しい学生がいた。それで、クラス内での通常の発表フォーマットの代わりに、他の選択肢と一緒に考え、後日担当医とも相談して選んでもらうことにした。学生はクラスメートや他の観客の顔が見えない立ち位置で発表するという形式を選択し、無事発表を終えることができた。終わった後声をかけると、前日の夜から緊張して寝られないぐらいだったが、最後まで発表できて嬉しかったとのことだった。

また教師は、学生が「できないこと」に注意が行きがちだが、「IQ の高さ」「粘り強さ」「頑固さ」「完璧主義」などは自閉症スペクトラムの強みでもあるということ (Gillberg, 2002) も忘れてはならない。できないことで落ち込んでいる学生がいたら、できたことにも目を向けて声をかけて自信を取り戻せるように支援するのも教師の仕事ではないかと思う。

#### 4-2. 注意欠陥・多動症 (ADHD)

主な特性は不注意と多動性・衝動性が挙げられる。具体的には、「うっかりミスが多い、忘れ物をよくする、気が散りやすい、じっと座ってられない、思いつきでしゃべるなどの行動」(本田 2018, p.33) が挙げられる。ADHD の修学において起こりがちな困難さの例について、いくつかをまとめると、「ケアレスミスなどが多く、注意を受けても修正できないことも多く見られる」「ものを紛失したりする」、「整理整頓やきれいな状態を保つことが難しい」、「時間管理がうまくできず遅刻なども見られる」、「やる気や集中力がつづかない。一方で興味のあるものに対して過集中になることもある」、「課題などの締め切りに間に合わない、不完全なまま提出してしまうことがある」、「複数の課題の管理が必要とされる場合、重要度や進捗状況に合わせて優先順位をつけながら実行することが難しいことがある。(結果的に作業が中途半端になってしまう)」、「「しゃ

べりすぎたり、人の話を遮ってしまったり、言わなくてもいいことをうっかり言ってしまうことがある。一方で伝えたいことを整理して伝えることが難しいこともある」等（独立行政法人日本学生支援機構, 2019:46-47）がある。

上記のミスが多い、書類等の紛失、遅刻、提出の遅れ、未完成の提出などは「注意・努力不足」などの誤解を受けることが多いような特性であるため、結果的に叱責されたりなどネガティブな経験につながることも多く、自己肯定感が低くなったり、劣等感を感じたりすることもある。また二次障害につながることもあるということも多く、専門家が指摘している（本田 2013, 2018；鈴木 2018）。自信を失ったり自己肯定感が低くなることや、二次障害への発展を避けるためにも教師は「注意・努力不足」などと決めつけず、何が困難や障壁になっているかを理解することが大切だ。

合理的配慮の例としていくつか挙げると、試験や課題提出に関しては、「本人にとって気が散るものの少ない静かな教室」、「パーテーションの使用や別室受験の検討」、「課題の締め切りの延長」ただし、締め切りを延長しても課題の提出が難しい場合は課題のやり方等を一緒に考える方が有効な場合もある。授業に関しては、「本人のニーズに合っていれば、支援機器の使用」、「重要なことは資料を配布する」、「長時間にわたって座って授業を聞く必要がある場合には休憩、あるいは、途中退席並びに途中参加しやすい環境を設定する」、「授業中に曖昧になっている内容を質問したり確認したりする時間を提供する」等（独立行政法人日本学生支援機構, 2019:47-48）がある。

#### 4-3. 学習障害（LD）

最近では限局性学習症（SLD）とも言う（DSM-V 米国精神医学会の診断基準）。主な特性は「読み・書き・計算が苦手」そのうちの 하나가苦手になる場合も複数がある場合もある（本田 2018, p.33）。

具体的な合理的配慮としては「試験時間の延長」や「読み上げソフトや音声入力ソフト、書籍の電子化、録音、写真撮影のためのアプリの利用」や「漢字のルビ振り」や「授業資料の電子データ提供」などの支援などが挙げられているが、個別性が高いため、それぞれの特性を理解し何に困難を感じるかということを理解することで具体的な支援案を考えていくことが望ましいだろう。

筆者の担当した学生の中にはいつも宿題提出のページを間違えて別のページを提出する学生がいた。数回続いたので遠回しに何かできることがないか声をかけてみると、実は数字がわからなくなってしまう問題があり、そのためスケジュールに「P.33」と書いてあると、ページをめくりながら違うページを「P.33」だと思ってしまうということがわかった。それで毎回クラスで筆者が次の宿題に色付きの付箋をつけてはどうかと提案した。また、他の学生も何らかの理由で違うページを提出してしまうことや、プライバシー保護のことを考えて、次の日からクラスに付箋の束を持って行って、クラス全員が付箋を自由に使えるようにし、次の日に出す宿題を確認することにしたら、問題が解決したことがあった。このように小さな配慮が障壁を取り除くことがあり、また支援をすることによってプラ

イバシー保護ができなくなってしまうとは限らない。さらに、この例のように、ある学生への支援は他の多くの学生にとっても助かる内容であるかもしれない。

## 5. 日本語（外国語）クラスでみられる問題と具体的支援一例のリスト

以下に上で述べてきた修学において起こりがちな困難の例と具体的支援の一例を以下にまとめた。なお、このリストは三つの引用文献<sup>8</sup>を参考にし、日本語のクラスで起こりがちな問題なども考慮して作成した後、専門家の方々に見ていただき完成させた。

このリストで挙げられている内容は代表的な問題の一部と支援・配慮の一案であり、上でも述べてきたようにいずれの障がいも個別性が高く、何が問題になるかは人によって異なるため、まずはそこを理解することが大切である。渡辺

(2020) は「合理的配慮」というのは「差別が起こらないための最低限のセーフティーネット」(p.17)で、それ以上の配慮を妨げるものではなく、むしろ「合理的配慮さえしておけば、あとは何も考えなくても良いというような考えは危険である」(p.18)と唱えている。以下のリストも同様に、挙げられた案以上、または以外の合理的配慮を妨げるものではない。何よりも我々教師は様々な特性がある少数派に寄り添い、「勉強不足」とか「努力不足」と決めつけてしまうことのないように、その特性を理解し、柔軟性を持って配慮することが欠かせないだろう。

表1. 表日本語（外国語）クラスでみられる問題と具体的支援一例のまとめ

	考えられる問題	具体的な支援・配慮
読む	音読が困難・時間がかかる	<ul style="list-style-type: none"> <li>音声読み上げソフト・録音・ふりがなプリント配布などで対応する</li> <li>プリントの文字を拡大印刷する</li> </ul>
	テストや宿題の問題文を読むのが困難・時間がかかる	<ul style="list-style-type: none"> <li>指示は短く、わかりやすくする</li> <li>音声読み上げソフトを利用する</li> <li>日本語の指示を読むのに時間がかかる場合、指示は学習者の母語や英語など学習者が理解できる言語(も)使用する。</li> <li>プリントの文字を拡大印刷する</li> </ul>
書く	ノートテイキング（書き写し）が困難・時間がかかる	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業のパワーポイントのPDFなどを配布する</li> <li>写真に撮る、パソコンでタイプなどで対応する</li> <li>授業中聞きながら板書を写すなどをしなくてはならないような活動はできるだけ避ける</li> <li>オンライン授業でのテスト・クイズの場合は解答用紙を用意するなど、できるだけパソコンのスクリーンから紙へ書き移さないと答えられないような状況を作らない（一つのデバイスを見ながら別のものに書くなど難しい状況を取り除くようにする）</li> <li>ノートテイキングサービスを使う</li> </ul>

	字・漢字がうまく書けない（枠からはみ出してしまふ、書き方に特徴がありバランスが悪いなど）	<ul style="list-style-type: none"> <li>• タブレットやパソコンでタイプなどで対応する</li> <li>• 漢字のマス目を大きくする</li> <li>• 字（漢字）が美しいかどうかの評価はしない</li> </ul>
聞く	音声だけのドリルは頭に入らない・リピートがしにくい	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 文字でも見せる（必要に応じて一度見せて消すなどを繰り返す）</li> <li>• 授業の録音を許可する</li> </ul>
話す	授業中にタイミングが悪い時に質問をしたり、話し出したりする	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 発言するときのルールを決める</li> <li>• 教師と学生の間サインを用意する（他の学生にはわからないようにするなどの配慮をする）</li> </ul>
	主語や述語が省略されている文や質問が難しく答えにつまったり、答えを間違えたりする	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 何を省略しているか解説する</li> <li>• 試験などに出す前に教室の活動などで練習する</li> </ul>
	あいまいな言葉・表現の理解が苦手	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 言葉を文字通りに受け取ってしまいやすいという特性（ASD）を理解し、教材などに出てきた場合は補足の説明をする</li> </ul>
	「あなただったらどんな気持ちになると思うか」など経験したことのないことや漠然とした質問に答えるのが困難・時間がかかる	<p>質問内容を</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 具体的にする</li> <li>• 例を示すなどしてどんな答えを期待しているか明確にする</li> <li>• 別の学生に当ててから例を聞かせた後で質問する</li> <li>• 考えるための時間を与えてから答えてもらう</li> </ul>
集中する	授業中、動いたり、立ち歩いてしまふ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 集中しやすい席を確保する（窓ドア側避ける・教師の近く等）</li> <li>• 席から離れることのできる活動を教室活動の中に入れる（歩き回って～人のクラスメートと話す活動など）</li> <li>• 席から離れることのできる位置に座ってもらう</li> <li>• 席から離れることのできることを担当してもらう（資料配布などを手伝ってもらうなど）</li> <li>• 可能であれば休憩を取る</li> </ul>
	授業中集中し続けることが難しい	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 原因を探り、原因となっているものをできるだけ排除する</li> <li>• 見えるものが気になってしまう場合は、視界はできるだけシンプルにする。（窓に背を向ける位置に座る、学生がみるべきもの周辺（黒板・スクリーン周辺は他にもものを置かずにすっきりさせる）など）</li> <li>• 音が苦手な場合イヤーマフやノイズキャンセリング機能のあるイヤフォン着用など</li> <li>• 内容に関心がなく、集中が難しい場合何をどこまでやればいいのか具体的に伝える</li> <li>• 集中することが難しい、落ち着かない時は落ち着きやすくなるような方法を考えておく（例：ガムを噛む、水を飲むなど）</li> </ul>

指示理解	指示を間違えたり、聞き逃したりして指示通りにできない	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 短く具体的に指示を出す</li> <li>• 一つずつ伝える（一度にたくさんの指示を出すと頭に入りやすく指示が守りにくい）</li> <li>• 口頭だけでなく必ず文字でも見せる・渡す</li> <li>• 図、写真、絵などをつかって視覚的な支援をする</li> <li>• 同時進行で複数のことを行わずに済むよう活動を工夫する</li> <li>• 本人の注意を指示を出している人に向けてもらった上で、大事なことは繰り返して伝える</li> </ul>
	全体への指示を聞き逃す	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 再度個別に同じ指示を出したり、個別の声かけや支援がしやすい席に座ってもらう</li> <li>• 困った時は教師がわかるようなサインやジェスチャー（他の学生にはわからない）をあらかじめ用意して支援する</li> <li>• 指示は口頭で一度に多くの情報を出さず、やってほしいことをわかりやすく書いた指示も見せる・渡す</li> </ul>
	音声だけの指示は聞き逃しやすい	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 指示は口頭だけでなく書いて渡してもらう</li> <li>• 一度に多くのことを言わず、指示は一つずつ伝える</li> </ul>
	活字だけの指示は頭に入りにくい	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 音声の指示も入れる</li> <li>• 音読アプリを使う</li> </ul>
	聞く、見る、書く等複数の作業の同時進行ができない・難しい	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 同時進行で複数のことを行わずに済むよう活動を工夫する</li> </ul>
	情報がオンライン上別のところにある必要情報が得られない	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 情報は一箇所にまとめてそのなかでカテゴリ別に分けるなどしてわかりやすく提示する</li> </ul>
課題の完成・提出	課題や提出物の期限を忘れる、提出物を紛失する	<ul style="list-style-type: none"> <li>• なくした時自分でプリントアウトできるように、宿題はソフトコピーも共有する</li> <li>• できるだけわかりやすく一箇所にまとめて共有する</li> </ul>
	課題ができない・完成できない	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 個人的に声掛けをして進捗を確認する、学生本人が困っているようなら具体的に何が問題となっているのか原因をつきとめて指導をすすめる</li> <li>• 活動内容を理解していない、やり方がわからない→わかりやすく具体的に何をすればいいのか説明する</li> <li>• 課題が苦手、難しい、多すぎるなどでやる気をなくしている→ 課題の内容、量やレベルを見直しどこまでできるか話し合っ決めて。興味を持ってもらえるような工夫をする</li> <li>• 音や視界などで他のことに興味に向いてしまっていて、集中できない→「集中する」の項目参照</li> </ul>
	提出が遅れる・提出を忘れる	<ul style="list-style-type: none"> <li>• メール、口頭で短い間隔で何度か提出物や提出日の確認をする</li> <li>• 遅れて提出した場合減点するのではなく、締め切りの延長を含め、遅れる理由を突き止め作業の流れややり方など必要に応じて臨機応変に対処する</li> </ul>



見通しが立たないと行動することが難しい	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 授業の詳細のスケジュールを事前に具体的に伝える</li> <li>● 活動の手順を提示する</li> </ul>
---------------------	---

上記のリストには、試験時間の延長や課題の締め切りなどもあるが、特に試験に関しては、他のオフィスが対応することもあり、また配慮を必要としない他の学生との平等性・公平性をどう保つかなども考えると自己申告でどこまで認めるかというのは難しく、この他にも適切な配慮を考える際に何をどうすべきか悩まされることもあるだろう。適切な配慮を決める際には「課題の目的」や「課題提出によりどのような能力を發揮してほしいか」「合理的配慮によって基本的な変更を要するか」など (Oakley et al., 2012, Roberts, 2010) そもそもその課題を出した目的や学生に習得して欲しい内容など課題を分析し直して、決めるとよいだろう。

## 5. まとめと課題

筆者は日本語教育に携わって20年余り経つが、その間様々な特性のある学生に出会ってきた。その中で、例えば試験で指示を守れなかった学生がそのために点数を大きく落としてしまうなどの出来事もあり悩むことも多かった。また、最近ではオンライン化が進んだことで、一部の学生にとっては大変複雑な試験形式になっていたり、学習者が混乱しやすい学習環境に置かれることも多くなっているように思う。筆者はいろいろな学生との出会いや経験を通して、多数派の人ができるやり方で、できない場合は減点するというやり方は平等でも公平でもなく、相談をしながらお互いが納得できるやり方を模索し、適切な配慮をすることで、最終的にできるようにすることこそ公平ではないかという考えに至った。試験の指示が守れなかったことで、減点をしてしまっただけでは、そもそも内容が理解できたかということはすでに測れなくなってしまっている。また、学習者はできないという経験が重なることで、自己肯定感が低くなったり劣等感を持ったり、引きこもりがちになったりうつ病などの二次障害が出てくる場合もあるということが言われている (本田 2013, 2018; 鈴木 2018)。減点することで処理する前に、我々教師たちは、本当に学生のためになるのか、そのやり方自体平等なのか、ということを考えなければならない。

また、上でも述べてきたようにいずれの障害も個別性が高いため、どんなことが障壁になるかなどについて学生自身が個人的に相談してくれたほうが個々に合わせた支援をしやすい。支援の必要な学生かどうかに関わらず、困ったことがあった時に相談しやすくなるような関係性を築くことも欠かせない。

最後に、今後の課題として、筆者がそうであったように、障がいについて知識が足りないために十分な支援ができていないのではないかと感じている教師は多いだろう。大学でも「平等な」教育を約束している以上、大学の accessibility office からの指示を待つだけでなく、様々な特性のある学習者支援についての勉強会を定期的に持ったり、積極的に参加したりなどして、ある程度の知識を得ることも私たちは教師の最低限の義務ではないだろうか。

また本稿のリスト作成時には、専門家の方々と検討し、障がいのある学生両親

数人からもアドバイスをいただいたが、今後障がいのある方たちの声を丁寧に拾って、適切な配慮について一緒に考えて作成することが理想的であろう。

## 6. 謝辞

本稿の執筆に関してご教示いただいた、精神保健指定医・日本精神神経学会精神科専門医の浅野美穂子氏、一般社団法人保育福祉サポート協会代表理事・谷口亜弥氏、森友子氏、児童発達支援管理責任者・森下麻衣子氏、有限会社新居の里、保育所てんとう虫園長・谷口幸子氏に深く感謝する。また本稿執筆の背景には様々な学生や障がいがある子供たちの両親、支援者の方々との出会いがある。発達障害専門家ではない筆者が本稿執筆の必要性を強く感じたきっかけはいろいろあったが、ある学生との出会いが大きい。「自分のことを本当に理解してくれた人は今まで一人もいなかった」というこの学生の言葉に背中を押され本稿の執筆に至った。これまで出会ってきた色々な方たちとの出会い、また、いろいろな困難について打ち明けてくれた数々の学生たちにも心より感謝する。

## 参考文献

- 小野次郎(2020).土橋圭子・渡辺慶一郎(編)(2020)『発達障害・知的障害のための合理的配慮ハンドブック』有斐閣 pp.39-43.
- 川上ちひろ・西城 卓也・恒川 幸司・今福輪太郎・中村 和彦(2019)「医療者養成機関における、発達障害およびその特性のある学生支援の基本的理解」『医学教育』50(4), 337-346.
- ギルバーク、クリストファー著 田中康雄監修・森田由美一訳(2003)『アスペルガー症候群がわかる本—理解と対応のためのガイドブック—』明石書店
- 鈴木直光(2018)『発達障がいに困っている人びと』幻冬舎
- 独立行政法人日本学生支援機構(著,編)(2019)『合理的配慮ハンドブック\_障害のある学生を支援する教職員のために』ジヤース教育新社
- 土橋圭子・渡辺慶一郎(編)(2020)『発達障害・知的障害のための合理的配慮ハンドブック』有斐閣
- 本田秀夫(2020)『発達障害理解のための講演会「発達障害のある人たちへの支援～年代別の生活に合わせて～」(令和2年8月20日 成城ホール)  
<https://www.youtube.com/watch?v=Sl8YPoVuU44&t=883s>(参照 2021-07-02)  
[https://www.city.setagaya.lg.jp/mokuji/fukushi/002/015/d00187597\\_d/fil/20200820\\_s\\_hiryu.pdf](https://www.city.setagaya.lg.jp/mokuji/fukushi/002/015/d00187597_d/fil/20200820_s_hiryu.pdf) (参照 2021-07-02)
- 本田秀夫(2018)『発達障害 生きづらさを抱える少数派の「種族」たち』SB新書
- 本田秀夫(2013)『自閉症スペクトラム 10人に1人が抱える「生きづらさ」の正体』SB新書
- LITALICO(2016)『学校での「合理的配慮」ハンドブック—一人ひとりに合った学びのサポートを—』  
<https://junior.litalico.jp/assets/doc/personality/hattatsu/consideration/handbook.pdf>  
 (参照 2021-07-02)
- Oakley, B., Parsons, J., Wideman, M. (2012). Requirements: A Guide for University Disability Service Professionals. Inter-University Disability Issues Association (IDIA)

<https://docplayer.net/22677587-Identifying-essential-requirements-a-guide-for-university-disability-service-professionals-beth-oakley-med-university-of-windsor.html>

(参照 2021-07-02)

Ontario Human Rights Commission. (2018). Commission ontarienne des droits de la personne. Duty to Accommodate. <http://www.ohrc.on.ca/en/policy-accessible-education-students-disabilities#Duty%20to%20accommodate> (参照 2021-07-02)

Roberts, B. (2010). Disability, Accommodations, & the Law: Determining essential requirements – How human rights cases inform Decision making. A presentation at Canadian Association of College and University Student Services, June 2010. <http://www.cacuss2010.ca/details/preconference.htm> (参照 2021-07-02)

University of Toronto. Accommodation: Academic.

<https://www.viceprovoststudents.utoronto.ca/students/academic-accommodation/>

(参照 2021-07-02)

World Health Organization (2011). World Report on Disability.

[https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf) (参照 2021-07-02)

<sup>1</sup> これまで学習障がいと呼んでいたものを DMS-5 (アメリカ精神医学会が定める DSM という精神障がいに関する診断基準。診断分類ガイドラインで、正式名称は Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (精神疾患の診断・統計マニュアル)。現在では国際的に利用されている) では特異的学習障がいと呼ぶようになっている。

<sup>2</sup> 内閣府で 2010 年に出された 『「障害」の表記に関する検討結果について』によると「昭和 21 年に制定された「当用漢字」では「碍」が当用漢字から外れ、同音ではあるものの意味が異なる「害」の字が充てられ、その後、昭和 31 年の「同音の漢字による書きかえ」(国語審議会報告)では、「障碍」を「障害」に書きかえることが妥当であるとされた。(p.5)「障害」という表記に関しては色々な意見があるが、否定的な意見として「害」という漢字の持つネガティブな意味や語源を考えると適切ではないという意見があり、最近では一部の地方自治体や団体がひらがなで「障がい」と表記している。本稿では以上の経緯や「害」という漢字の語源や意味を考え、本稿では「障がい」と表記する。ただし、引用部分は原文の表記のままとする。

<sup>3</sup> 発達障がいとはさまざまな障がいの総称であり、一般的に知的(発達)障がい(IDD)、自閉スペクトラム症(ASD)注意欠如・多動症(ADHD)、特異的学習障がい(LD)四つの障がいに分類される。

<sup>4</sup> 訳は筆者による。

<sup>5</sup> 米国カナダの大学。

<sup>6</sup> <https://www.viceprovoststudents.utoronto.ca/students/academic-accommodation/>

<sup>7</sup> 訳は筆者による。

<sup>8</sup> 川上ちひろ・西城 卓也・恒川 幸司・今福輪太郎・中村 和彦(2019)「医療者養成機関における、発達障害およびその特性のある学生支援の基本的理解」『医学教育』50(4), 337-346. 表1「大学でみられる問題と具体的支援の一例」(pp. 342)

独立行政法人日本学生支援機構(著, 編)(2019)『合理的配慮ハンドブック\_障害のある学生を支援する教職員のために』ジエース教育新社

LITALICO (2016)『学校での「合理的配慮」ハンドブック—一人ひとりに合った学

びのサポートを—』<https://junior.litalico.jp/assets/doc/personality/hattatsu/consideration/handbook.pdf>

(参照 2021-07-02)