

授業ダイアリから見る教師の気づきと変容

—視覚に障害のある学習者への日本語授業の分析から—

秋元美晴, 河住有希子, 藤田恵, 北川幸子, 浅野有里

Teachers' Awareness and Transformation Viewed from Teachers' Diaries

—An analysis of Japanese Classes for Visually
Impaired Learners

Miharu Akimoto, Yukiko Kawasumi, Megumi Fujita,
Sachiko Kitagawa, Yuri Asano

Abstract

The present study, through the analysis of diaries, describes teachers' awareness and transformation in carrying out Japanese classes for visually impaired learners. Throughout this study we could notice learners' actual anxieties about problems caused by the conventions of Braille due to visual difficulty. At the same time, we could observe the following: a lack of information caused by the Braille translation of educational materials should not be taken as a disadvantage, but as a transformation in the teachers grasping it positively as a trigger for language activities. We could also observe a change in their ways of thinking that enable us to expand learning possibilities by sighted teachers themselves who become sensitive to different kinds of input in daily life. We will continue research in this area, because it will become one of the models for teachers involved in visually impaired education. We wish to accumulate data from practical reports to serve as the basic for educational improvement.

Keyword : visual impairment, Japanese language education, teacher diary, awareness

キーワード : 視覚障害, 日本語教育, 授業ダイアリ, 気づき

1. はじめに

本研究は、筑波大学附属視覚特別支援学校にて行った日本語補習クラスの「授業ダイアリ」分析を通して、視覚障害教育に関わる教員の気づきと変容を記述し、今後の視覚に障害のある学習者への日本語教育に対して提言するものである。

2006年に国連において「障害者の権利に関する条約」¹⁾が採択され、2014年2月に日本国内についてもその効力を発することとなった。同条約は、障害者の人権及び基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的とし、合理的配慮の提供、その他、障害者の権利実現のための措置、条約実施のための仕組み等が明示されている。

この「障害者の権利に関する条約」の締結に向けた国内法整備²⁾の一環として、日本国内では、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、障害を理由とする差別の解消を推進することを目的とした「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」)³⁾が制定され、2016年4月1日から施行された。

「障害者差別解消法」においては、第1項に障害を理由とする差別等の権利侵害行為の禁止、第2項に社会的障壁の除去を怠ることによる権利侵害の防止、第3項に国による啓発・知識の普及を図るための取り組みが記されている。また、その具体的な措置として、不当な差別的取扱いの禁止が義務化され、合理的配慮の提供が、国・地方公共団体等には義務として、事業者には努力義務として求められている。

障害者の自立に深く関わる教育機関もこの対象となる。入学者選抜試験においては、障害の有無にかかわらず、公平に受験の機会を提供することが求められ、本研究の対象である視覚障害の場合には、点字冊子や拡大冊子、白黒を反転させて印刷した冊子を用意することや、介助者の同席の許可等、見えにくさという障壁を排除するための努力が求められる。入学後は教育を受けるために必要な教材・教具の整備、定期試験の実施方法の検討、課外活動やレポート作成の支援等が必要であり、学位取得後の進路、長期的にみたキャリア形成への支援を受ける機会も晴眼の学生と同様に得られるよう、配慮が求められる。

このような支援の対象者が、日本語非母語話者（多くは外国籍）となると、さらに障壁は大きい。障害、言語に加え、日本の教育スタイルや日本での生活に慣れていないことに対しても配慮する必要が出てくる。そのため、日本語教育機関への受け入れを求めても、入学資格審査の段階で断られたという声も聞かれる。しかしながら、世界全体に目を向けてみると、障害者の権利保障に向けた取り組みが進められており、北米やヨーロッパを中心とした福祉先進国においては、学校や地域に障害者教育の専門家の配置があり、教師、学習者ともに専門家と相談しながら学業を遂行することができる（河住他、2015）⁴⁾

今後、日本が先進国の一員としての役割を果たしていくためには、障害者教育の充実も重要な課題であろう。筆者らは視覚に障害のある学習者に対する日本語教育の現場から、障壁を取り除くための物理的な環境整備、そして教員の心理的な負担を軽減するための支援ネットワークの構築や情報の蓄積、共有を目指している。本稿は、その一端として、実際の授業における教員の気づきと変容を記述したものである。

なお、本研究の基礎資料は筆者らによる「授業ダイアリ」である。ダイアリは言語教育分野において、1) 言語学習の経験や、2) 教育実習生のコースに対する反応、3) 言語教育の経験を記録するために使われてきた（Bailey, 1990）⁵⁾。また、第二言語習得研究などにおいて、幼児の言語習得を大人が観察し、記述することに用いられたり、あるいは学習者や教師本人が自身の内省を記録するために用いられたりすることもあり、とらえ方は時代や研究分野によって異なる。本稿では、教師本人が自分自身の行動や思考、学習者の反応を授業後に振り返って記録するものを「授業ダイアリ」と呼ぶことにする。

2. 先行研究

視覚に障害のある学習者への日本語教育は、歴史が浅く、また学習者数が少ないため、あまり活発な議論は進められていないが、受け入れ経験をもつ日本語教師による実践報告がいくつか見受けられる。

金山（2003）⁶⁾は、日本国内の大学で、サマーコースにおいて視覚障害のある学習者を受け入れた事例を報告している。そして、受け入れにあたって重要なこととして、①学習者の学習歴や障害の程度、学習に使用する機器等

を教師が把握し、授業運営（授業形態や教材の形態）の決定に役立てること、②学内外の関係者とネットワークを確立すること、③クラス運営に関わる人員を十分に確保することの三点を示した。田中（2006）⁷⁾は中級レベルの読解クラスにおいて全盲の留学生を受け入れた事例を報告している。実践後に当該学生と、同じクラスで学習した学生にインタビュー調査を実施し、学習者同士の不安やとまどいをなくし、参加者全員が効果的に学習が進められるようにするには、視覚障害者の学習方法や、共に学ぶことの意義を理解させる機会を設けるべきであると指摘している。許他（2012）⁸⁾は中級レベルの日本語補講コースを受講した弱視の留学生に対して、拡大版の教材を準備する等の支援を行ったことを報告し、障害のある留学生に対する日本語教育には、障害学生支援室等の学内の支援体制の構築および相互の協力が必要であると述べている。そして北川他（2014）⁹⁾は視覚に障害のある交換留学生に対して授業外にチュートリアルを行った実践から、指導に有効な工夫を報告している。具体的には①イラストや写真等の視覚情報を聴覚や触覚、嗅覚を利用して理解を促す教材に変えること、②同音異義語等を弁別しやすくなるように、単語の表記情報やその他共起する語の情報等を与えること、③タスクや活動を行う際には全体を俯瞰してとらえられるよう、事前に全体について説明すること等を示した。

教師を対象とした研究には、河住他（2015）¹⁰⁾がある。この研究では、視覚に障害のある学習者に指導した経験をもつ日本語教師を対象にアンケート調査を実施しており、教師が感じる不安として「どのような準備をすれば学習者が学びやすいのか、あるいはどのような問題がおきるのか予測がつかなかった。」「普通であれば視覚から得られる情報を、どのように伝えればよいか分からず不安だった。」といった声が聞かれたと報告している。そして、これらの教師を支援する試みとして、授業支援ハンドブックを作成している。

これらはいずれも、授業を円滑に進めるための支援体制作りが重要であることを示唆し、個別に行われた教育上の工夫が報告されたものである。北川他（2016）¹¹⁾では、これらの日本語教育分野での研究報告に加え、視覚障害研究分野の教育に関わる文献調査を行い、今後の日本語教育における視覚障害に関わる研究に応用可能な新たな研究の視点や手法を模索している。

本研究では、先行研究において言及されていない、学習者自身による工夫

や、視覚に障害のある学習者が獲得している学習リテラシー等に着目した。これにより、視覚に障害があることによる違いを必ずしも教授上の障壁と捉える必要はなく、アプローチの違いに起因するインフォメーションギャップの一つと捉えて教育に生かすことができるという視点を得ることができた。次章以降にその詳細を示す。

3. 授業概要

授業実践は、筑波大学附属視覚特別支援学校¹²⁾鍼灸手技療法科において行った。鍼灸手技療法科は、はり師・きゅう師・あん摩マッサージ指圧師を養成する3年制の職業教育課程で、アジア近隣国から、視覚に障害のある留学生を継続的に受け入れている。留学生は母国、もしくは日本国内での日本語学習経験を有し、入学時の日本語力は日本語能力試験N4~N3程度（初級後半から中級前半）である。この日本語力は、日本人学生とともに専門分野を学び、3年の教育課程修了時にははり師、きゅう師等の国家試験を受験するためには十分とは言えない。また、学内のカリキュラムには留学生を対象とした「日本語」の授業が設置されていないため、週に1回3時間程度の日本語補習クラスを開講している。授業概要を以下にまとめて示す。

実施時期	: 2016年5月28日～7月23日
時間	: 毎週土曜日13:30～16:30（3時間）
場所	: 筑波大学附属視覚特別支援学校
学習者	: 同校鍼灸手技療法科所属の留学生 6名
クラス形態	: 学年ごとに1クラス（1年2名、2年1名、3年3名）
主な教材	: 『みんなの日本語 中級Ⅰ・Ⅱ』 『ニューアプローチ中上級日本語完成編』 （いずれも点訳されたものを使用）
実施の目的	: 日常生活および授業を受けるために必要な日本語力の向上 日本語能力試験N2受験準備

この補習は、5名の日本語教育関係者で行った（表1）。教員はすべて10年以上の日本語教育歴をもつが、視覚に障害のある学習者への教授経験はそれぞれに異なる。本研究の対象である授業ダイアリを記述した4名の中で

は、国内外で視覚に障害のある学習者への教授経験がある者が1名、日本国内で点字を用いず、主にICT機器と口頭でのやりとりによって教授した経験のある者が1名、全く経験のない者が2名であった。なお、授業ダイアリはウェブ上で筆者ら全員によって共有され、必要に応じて授業担当者間でのコメント交換もしていた。

表1 授業担当者（授業ダイアリ執筆者）一覧

	日本語教育歴	視覚に障害のある日本語学習者への教授経験（2016年5月以前）	本研究期間の担当
a	20年	あり（国内外の点字使用者）	3年生クラス
b	17年	あり（ただし、点字を用いた指導経験はない）	1,2年生クラス
c	10年	なし	1年生クラス
d	15年	なし	1年生クラス
e	40年	なし（ただし、点字使用の日本語母語話者への指導経験はあり）	本研究期間は日程の都合により授業担当なし

補習はいずれのクラスも点訳された教科書を中心に進められた。点訳教材は通常の印刷教材をもとに作成されているため、授業の大まかな流れは晴眼の学生を対象とした日本語クラスと変わらない。

授業ダイアリは、各回の授業担当者が記録した。記録の主な内容は、授業の進度、授業時間中に学習者から挙げられた疑問や質問と授業担当者の対応、授業担当者による教授上の工夫と授業中に感じた疑問や不安等である。授業ダイアリはウェブ上で共有し、関係者全員が随時確認できるようにした。また、wordファイルのコメント機能を利用し、閲覧者から授業担当者に質問をしたり、他クラスとの比較検討を行ったりして、それらの記録も残した。この授業ダイアリは、授業の引継ぎ資料としても活用した。

4. 授業ダイアリの分析

授業ダイアリの分析にあたり、以下の二つを考察の視点とした。一つは学習者を観察した教師の気づきである。これらは主に点字を用いることによって生じる課題に由来している。そしてもう一つは、試行錯誤を繰り返しながら授業を担当した教師自身の変容である。これらは学習者理解と、見えにくさという特性を教育に効果的に生かす発想に由来している。以下に、授業実

践におけるそれぞれの事例を示す。なお、本文中に引用した授業ダイアリの記述内容は資料にまとめて示す。

4-1 教師による気づき

4-1-1 点字を用いることによる課題

晴眼の学習者が、日本語の表記体系として平仮名、カタカナ、漢字を学ぶのと同様に、点字を使用する学習者は、日本語点字の表記体系を学ぶ必要がある。母国での点字経験によって、6つの点に触れて読む（触読する）ことへの慣れと速さに違いがあり、不慣れな学習者にとっては点字で読み書きすること自体が最初の大きな学習課題となる。

日本語点字での読み書きに習熟していない学習者にとっては、濁音や半濁音は読みにくい。濁音は清音の前に点が一つ加えられるだけである（図1）ため、読み飛ばしてしまうこともある。例えば「誰がいますか」と「誰かいますか」は初級の学習項目であるが、その学習がスムーズに進まないこともある。また、日本語点字に習熟した学習者であっても、例えば「いか」と「ぎゃ」（図2）の読み間違い等が見られる。この二つは点の配置は似ているが、「いか」は清音「い」と「か」が表記されているのに対し、「ぎゃ」は拗濁音を表す符号と清音「か」の組み合わせで表記されており、指先でマスの間隔を読み取ることが難しい場合がある。



表記体系の学習以外でも、点字が表音文字であるということに起因する課題が生じる可能性が考えられる。日本語には同音異義語があり、印刷文字である墨字では、漢字によって意味の違いが認識できるよう表記されている。一方で点字は表音文字であるため「開場・開錠・会場・海上」はいずれも「カイジョー」という同じ文字列で表記されることとなる。「カイジョーワハチジ デス」という文の意味が「開場は8時です」なのか「開錠は8時です」なのかを知るためには、前後の文脈から類推しなければならない。鍼灸手技療法科の専門科目においては、例えば「ビコツ」は「鼻骨」「尾骨」のどちらかが、すぐには判断できないといった例も、学習者との会話の中で挙

げられた。

ここに挙げた課題は、いずれも「点字」という表記形式の特性によるものである。専門分野の教材や国家試験過去問題集の語彙を調査することにより、問題となる可能性のある語彙や表記をある程度把握することができるため、今後、学習項目リストを作成し、学習者にとって学びやすい環境を整えたい。

4-1-2 授業への不安と教師の工夫

次に、教師がさまざまな工夫と試行錯誤をしながらも感じ続ける不安について述べる。これらは、視覚に障害のある学習者が感じるであろう困難さを見越した不安や、教師の努力に対して十分な成果が得られていないのではないかと不安に起因するようである。

例えば、点字を用いた日本語授業では黒板は使用しない。また、晴眼の教師の多くは点字に習熟していないため、学習項目を整理して書いて示したり、学習者が記録したものの内容を確認したりすることができない。そのため動詞の活用の導入や、授受表現等の方向性を伴う表現、ある程度の長さ、複雑さのある文での指示等が十分に理解されているかどうか不安を感じる。授業ダイアリの中では、使役形・受身形・使役受身形の練習で学習者の理解度が十分に確認できず、口頭練習でも誤用が繰り返されたという記録がある（授業ダイアリ1）。晴眼の教師にとっては、板書や配付物で注意事項を明確にし、学習者がそれを見ながら練習する、ということが「通常」であるが、点字を使用する学習者にとっては、口頭でのやりとりと自分自身で記録したノート（板書を書き写したものではない）による学習が「通常」である。たくさんの情報を、整理して伝えるための工夫は重要であり、学習者の理解度の確認のプロセスも重要である。しかしこれらの方法で不安が解消されない場合には、4-2の各項で示すように、教師にとっての「通常」を見直すことも必要であろう。

漢字に対する認識にも同様の例が見られた。表音文字である点字を用いている学習者から漢字表記を尋ねられ、意外であったという記録がある（授業ダイアリ2）。点字使用者が漢字を直接的に読み書きすることはないが、語彙学習において漢字の概念理解は有用である。この例以外でも、教師の先入観によって学習者の「通常」を誤って認識することが学習の機会を奪うこと

にもなりかねないため、慎重を期す必要がある。

その他の事例として、授業ダイアリには練習問題の出題形式に対する不安も記されている（授業ダイアリ3）。例えば穴埋め問題では、冒頭の問題指示文のあとに、数問の「穴」を含む問題文が羅列されている。そして最後に選択肢がまとめて示されている。問題文は10問以上の場合もあり、選択肢は助詞や語に限らず、句や文である場合もある。点訳教科書でも、同様の形式で書かれているため、学習者がこの練習問題に取り組む際には、まず初めにすべての選択肢を触読して、ある程度記憶する。そして問題文を上から順番に読み、記憶の中の選択肢から解答を探す。晴眼の学習者であれば、問題文と選択肢を目で行き来し、確認しながら解答することができるが、点字の触読では、該当する箇所を指ですぐに見つけて行き来することは難しい。実際の授業では、学習者はこのような出題形式にも慣れており、多くの選択肢を記憶しながら解答しているが、授業担当者間のコメント交換では、このような状況に対して、晴眼の学生に対する授業とは異なる効率の悪さが指摘された。新たな出題方法を検討することができればよいが、既存の点訳教材を使用する授業では難しい。学習者との話し合いで、既存の教材に対する取り組みやすい方法を模索することも、不安を解消するという点においては有効であろう。

4-2 教師の変容

4-2-1 学習者の情報認知のためのストラテジー育成

前述のとおり、視覚に障害のある学習者は多くの情報を記憶したり、音声による情報からさまざまな場面を想起したりすることに慣れている。授業ダイアリにおいては、イラストの点訳部分を取り挙げた際の気づきが記述されている。

教材のイラスト部分を点訳する際、そのイラストを説明した文が点訳されていることが多い。晴眼の教師は、そこに何が書かれているかが分からない。また、イラストを文字化すると多くの情報が欠落するため、場面把握が難しくなる。例えば、イラストと文をマッチングする問題では、「開いた窓の下にテーブルがあり、魚が6匹。下から窓に向かって足跡が残っている」というイラストの説明と、例文の「犯人は魚が好きに違いない」を結びつけるのに少し時間がかかった。晴眼者が見るイラストでは、窓の下に動物の足跡が

描かれているため、動物が魚をくわえて逃げていったということがすぐに分かるが、上述のイラストの説明では何の足跡かが書かれていない（授業ダイアリ4）。

これらは点訳時の不備と捉えることもできるが、授業中にはこのようなギャップをきっかけとして、イラストに描写されていることと、描写されていないこと、イラストの説明に書かれていることと書かれていないことに対する会話が生じる。このようなギャップは、視覚障害者と晴眼者の間には日常的に生じうることであり、教室内で行われる、教師と学習者のギャップを埋めるための会話は、学習者にとって、教室外でも現実的に起こり得る、意味のある会話であると考えられる。

視覚情報の補完という観点からは、次のような事例も記述されている。「買い物をしている間、犬がおとなしく待っていた」という例文の解説として、店の前の道に犬をロープでつなぎ、買い物の間は外で待たせるという話を聞き、学習者は驚いていた。晴眼者が普段街中で頻繁に目にする光景も、視覚に障害のある学習者には気づきにくい状況である（授業ダイアリ5）。しかしながら、日本語教育でのこのようなやりとりを通して、少しずつ情報を補完していくことができる。

これらのことから、情報不足という状況が、むしろ学習者にとって意味のある言語活動を生み出す可能性を認めることができた。晴眼の学習者を対象とした授業とは異なる言語活動であるが、これが視覚に障害のある学習者の情報認知に対するストラテジーの育成につながると考えられる。

授業開始前の打ち合わせでは、点字冊子を用いた授業を行ったことのない教員は、授業がどのような展開になるのか、視覚を用いない説明とはどのようなものかなどの不安を感じていた。そして授業ダイアリにも、晴眼の学習者に対する授業とは異なる展開に戸惑いを覚えたという記録（授業ダイアリ6）がある。しかし一方で、授業回数を重ねることで、漢字の概念理解への可能性や、イラストが十分に説明されていないことによって生じるやり取りからの気づきなどが記述されるようになった。このことから、点字冊子を用いることによる違いを必ずしも否定的に捉えるのではなく、学習者に必要な言語活動が行われているという肯定的な認識へと変容していることが観察される。

4-2-2 視覚以外の感覚による情報認知

晴眼者は視覚によって得られる情報の影響を強く受けるが、視覚に障害のある学習者は、視覚以外のさまざまな感覚から得られる情報を統合して物事を捉えている。例えば「焦げる」という動詞の意味を説明する際に、晴眼の学習者であれば、フライパンの上で真っ黒になってしまった料理の写真等で説明することができる。一方で、授業ダイアリの記録では、視覚に障害のある学習者は、「チャーハンを作っていて、先生に『へんな匂いするけど焦げてない?』と言われた」「アイロンを当てすぎると変な匂いがする」のように嗅覚の情報として捉えていた（授業ダイアリ7）。蛍に対しては「蛍は体から電気が出る虫だと聞いた」と話していた（授業ダイアリ8）。感覚的に捉えることが難しいものは、因果関係から論理的にどのようなものかを推測しているようである。その思考の過程を言語化し、情報に誤りのある部分を修正していくことで、より実際に近いもののイメージを形成していくことができる。

晴眼の教師は、視覚に頼らずに物事を捉えて説明する、ということに熟達していない場合がある。また補助教材として市販されているイラストや映像等の教具も視覚情報に依存したものが多く。そのため、使用できるものが少なく教師の不安も大きくなるが、教師自身が情報認知の方法を増やし、さまざまな角度から物事を説明するスキルを獲得することで、視覚に障害のある学習者の学びの可能性を大きく広げることができる。上述の授業ダイアリにおいても、教師がどのようなスキルを獲得すればよいかという点において、既存の教材を使いこなすこととは異なる観点での視座を得たことが見て取れる。

5. まとめと今後の課題

視覚に障害のある学習者への日本語授業実践と授業ダイアリの分析を通して、「点字」という表記方法に起因する課題、見えにくさという特性に起因する教師の不安の実態を記述した。それと同時に、教材等の点訳時に生じる情報の欠落を学習者の不利益としてではなく、言語活動のきっかけとして肯定的に捉えるという教師の変容、日常生活でのインプットの種類の違いに晴眼の教師自身も敏感になることで、学習の可能性を広げられるという発想の転換を観察することができた。

障害者支援の立場からは、困難さを補い、スムーズに学習を進めるための方法を第一に考えがちであるが、それらが語学教育の成果に直結するとは限らない。むしろ、学習や授業中のインターアクションにおいて困難さが明らかになる場面があるとすれば、その場面は日常生活にも起こりうることであり、その場面での言語運用は学ぶ価値の高いものであると考えられる。だからこそ、晴眼の日本語教師と視覚に障害のある学習者の間に存在するインフォメーションギャップは大切にすべきであり、双方が困りながらも工夫をして、そのギャップを埋めようとすることに実践的な価値が生じる。

本研究が対象とする補習の担当者の中で、点字冊子を用いた授業を経験したことのある教師は担当者 a のみであった。担当者 a と他の担当者の授業開始前の準備や授業ダイアリへの記述、相互コメントの内容を見ると、担当者 b, c, d のほうが晴眼の学生を対象とした授業と同様のペース、同様の方法を求め、それが実現されない場合には困難さや不安を感じがちであった。しかし授業実践をとおして、学習者自身もさまざまな工夫をしながら学んでいることへの気づきがあり、そのような学習者の学習スタイルを学びながら共有できる点を探すやり取りそのものが教育になる、という教師の意識の変容も見られた。

今後、日本語教育においても障害に配慮した教育の研究が進み、学習者の状況に応じた教材の作成等も進められるであろうが、困難や不安を排除することばかりを目指すのではなく、さまざまな場面でのインフォメーションギャップと共存する力を育成するための教育方法や教材作成を考えることも重要であろう。なお、インフォメーションギャップは、視覚に障害のある学習者との間だけに存在するものではなく、障害の有無に関わらず人と人之间にはいつでも生じうるものである。そのような観点からは、上述の視点は対視覚障害者だけでなく、晴眼の学習者への教育にも価値のある視点となるであろう。今後も本領域での研究を継続し、視覚に障害のある学習者への教育に携わる教員にとっての、一つのロールモデルとなり、教育改善のための基礎資料ともなりうる実践報告の蓄積にも努めたい。

[謝辞] 本研究はJSPS科研費基盤研究 (C) 課題番号: 25370606、研究代表者: 秋元美晴、研究題目: 日本語能力試験における点字冊子試験のユニバーサル化に向けた基礎的研究、および、基盤研究 (C) 課題番号: 22520541、

研究代表者：河住有希子、研究題目：視覚障害教育から切り拓く国際共生社会における日本語インクルーシブ教育の基盤構築の助成を受けたものです。

注

- 1) 外務省「障害者の権利に関する条約」 http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html (2016年10月3日閲覧)
- 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> (2016年10月3日閲覧)
- 3) 内閣府「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」 http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html (2016年10月3日閲覧)
- 4) 河住有希子、秋元美晴、藤田恵、北川幸子、浅野有里 (2015)「視覚に障害をもつ日本語学習者の学びを支援するネットワーク構築にむけた基礎調査」『日本語教育研究法研究会誌』22(2)、pp.6-7
- 5) Bailey, K. M. (1990) The use of diary studies in teacher education programs. In Richards, J. C., and Nunan, D. (Eds.) , Second Language Teacher Education. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.pp.215-226.
- 6) 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、pp.109-119
- 7) 田中亜子 (2006)「視覚障害をもつ日本語学習者に対する読解学習支援の試み－全盲の留学生が受講した中級日本語読解授業の実践報告」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』21、pp.63-75
- 8) 許明子・加藤あさぎ・鈴木秀明 (2012)「障害を有する日本語学習者に対する支援の実践報告－身体障害者および視覚障害者の学習支援を通して」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』27、pp.345-352
- 9) 北川幸子・辻野美穂子・古澤純(2014)「視覚障害をもつ日本語学習者への指導の工夫－教授法と教材教具」『日本語教育方法研究会誌』21(2)、pp.4-5
- 10) 河住有希子・秋元美晴・藤田恵・北川幸子・浅野有里(2015)「視覚に障害をもつ日本語学習者の学びを支援するネットワークの構築にむけた基礎調査」『日本語教育方法研究会誌』22(2)、pp.6-7
- 11) 北川幸子・河住有希子・浅野有里・秋元美晴 (2016)「視覚に障害のある学習者を対象とした日本語教育研究の現状と課題－日本語教育研究と視覚障害教育研究の文献調査を通して－」2016年日本語教育国際研究大会 発表要旨 (デジタル版)

- 12) 国立大学法人筑波大学 附属視覚特別支援学校 (附属盲学校) <http://www.nsfb.tsukuba.ac.jp/> (2016年10月3日閲覧)

資料 授業ダイアリ (抜粋)

授業ダイアリ 1

2016年6月11日 担当者 c

Aさんは受身と同様、語形に苦労していたが、練習を進めるにつれて、「辞書形→使役形→使役受身形」とゆっくりなら言えるようになった。板書で語形の例を示したままパターンプラクティスに入ることができないため、初めの練習では、教員が語幹を強めに発音し、以降を学生に言わせるようにした。Aさんにはこの方法が有効であったように思う。

授業ダイアリ 2

2016年6月4日 担当者 b

新しい単語に出会ったときに、Bさんのほうから、「航海のカイは海外のカイですか」「海水のカイは海外のカイ、水は水分のスイですか」のように、構成漢字について質問があった。すでにこのようなストラテジーを持っていることが意外だった。

授業ダイアリ 3

2016年7月2日 担当者 a

「()に入る言葉をしたから選びなさい」といった問題は選択肢が10語あるものもあったが、それでも先に選択肢を読み上げる→問題文を読み上げて()にいれてもらう→わからなければ、もう一度選択肢を読み上げるという方法で進めることができ、驚いた。

授業ダイアリ 4

2016年5月28日 担当者 a

「開いた窓の下にテーブルがあり、魚が6匹・・・下から窓に向かって足跡が残っている」という説明と、例文の「犯人は魚が好きに違いない」を結びつけるのに少し時間がかかった。イラストは動物の足跡なので、すぐにわかるが文字化はそこに触れていなかった。「動物の足跡」とすると、推測する問題でなくなっ

まう)

授業ダイアリ 5

2016年7月9日 担当者 b

「買い物をしている間、犬がおとなしく待っていた」という例文があったのですが、お店の前の道にロープでつないで犬を待たせることがあるという話に驚いていた。普通に町を歩いていたら目に入る風景でも彼らにはそのような経験はあまりないようだ。

授業ダイアリ 6

2016年7月9日 担当者 b

練習1と2のイラストについては、点訳教材のほうは「イラスト」と書いてあって、絵を描写する説明があるようだった。説明は答えになってしまわないように、単語を並べただけ、になっているようだった。このあたりはいつもと勝手が違うので、どのように対応すればよいのか、とまどった。

授業ダイアリ 7

2016年7月9日 担当者 b

「焦げる」という語の説明で、料理の話をしたら、Cさんが最近チャーハンを作っていて、先生に「へんな匂いするけど焦げてない?」と言われたばかりだと言っていた。Bさんは料理をあまりしないそうなので、アイロンを例にあげて説明をしたら「わかります。へんな匂いしますね。」と言っていて、やはり嗅覚でとらえることが多いのだと思った。いつもなら「焦げると黒くなりますね」の一言で済むので、やはり語の説明は難しいと感じた。

授業ダイアリ 8

2016年7月2日 担当者 d

Bさんは、蛍を見に行った（けれど、その日はあいにく蛍が見られなかった）とのこと。蛍は体から電気が出る虫だと聞いた。蝶のような虫をイメージしているが、実際にはどのような形をしているのか、と質問を受けた。2～3cmくらいの細長い丸で、色は黒い。オスがメスに求愛するために、お尻の部分が光るといふ説明を試みたが、あまりイメージができていないかもしれない。

