



琉球大学国際教育センター紀要

(琉球大学留学生センター紀要 通算 21 号)

第 8 号

Bulletin of Global Education Center University of the Ryukyus

Vol.8

琉球大学グローバル教育支援機構
国際教育センター
2024 年

*Global Education Institute,
Global Education Center
University of the Ryukyus
2024*



目 次

研究論文

日本語教科書における受身文の分析

—韓国語母語話者に対する受身文指導の改善に向けて—

.....グオン・ミョンエ 1

実践報告

発達障がいをもつ留学生への日本語学習支援

—交換留学生3名の事例—

..... 渡真利 聖子 19

Contents

Research Articles

GWEON Myeongae

Analysis of passive sentences in Japanese textbooks

—Aiming to improve passive sentence instruction for Korean native speakers—

..... 1

Practical Report

TOMARI Seiko

Japanese Language learning support for international students with developmental disabilities

—Case study of three exchange students—

..... 19

日本語教科書における受身文の分析

—韓国語母語話者に対する受身文指導の改善に向けて—

グオン・ミョンエ

要 旨

本研究は、韓国国内出版の日本語教科書における受身文の提示方法を確認した上で、韓国語母語話者の日本語学習者による日本語の受身文の誤用とその原因を明らかにし、最終的には、日本語の受身表現を韓国語母語話者の学習者に教授する際、より効果的な説明・教材作成に資する提言をすることを目的とする。研究方法としては、韓国国内で出版された日本語教科書の対象分析、コーパスを用いた誤用分析、韓国語母語話者に対するアンケート調査実施を行った。その結果、教科書ごとに、日本語の受身文に対する扱い方が異なっていることが明らかとなった。また、アンケート調査においては、韓国語母語話者が抱えている日本語の受身文のイメージ、漢語動詞から見られる誤用、日本語母語話者とは異なる視点についての扱い方が確認された。

【キーワード】 自動詞, 他動詞, 漢語動詞, 視点の統一, コーパス

1. はじめに

同じ動作をめぐり、動作を行った動作主体の立場から述べる文を「能動文」といい、動作の対象である客体の立場から文を述べる文を「受身文」という。韓国語では、日本語の「受身文」に相当する表現を「被動文」と言う。一般的に、日本語の受身文と韓国語の被動文には、類似点が多いとされている。その一例は、表1の通りである。それらは、動作主体と客体の主語交代、「人の身体部位・所有物」で現れる「を格」の残存、述語にくる動詞の受身形である。

表1 日本語と韓国語の受身文における類似点

	能動文	受身文
動作主体と客体の主語交代	(日) 先生が私を呼ぶ。 (韓) 선생님이 나를 부르다 (先生様が私を呼ぶ) Seonsaennim-I na-reul bureuda	(日) 私は先生に呼ばれる。 (韓) 나는 선생님에게 불리다 (私は先生様に呼ばれる) Na-neun seonsaengnim-ege bul-ri-da
「を格」の残存	(日) 隣の人が(私の)足を踏む。 (韓) 옆 사람이 (내) 발을 밟다 (隣の人が(私の)足を踏む) yeop saram-I (nae) bal-eul bal-hyeot-da	(日) (私は) 隣の人に足を踏まれる (韓) (나는) 옆 사람한테 발을 밟혔다. (私は) 隣の人に足を踏まれる) (na-neun)yeop saram-hante bal-eul bal-hyeot-da
動詞の活用	(日) 足を踏む。 (韓) 발을 밟다 (足を踏む) bal-eul bal-hyeot-da	(日) 足を踏まれる。 (韓) 발을 밟히다 (足を踏まれる) Bal-eul bal-hi-da

このように日本語と韓国語の両言語においては、語順、名詞の格変化、動詞の語尾変化など、意味的・文法的な類似点が複数ある。それにもかかわらず、韓国語母語話者の日本語学習者にとって、日本語の受身文は、その習得が比較的困難であるとされる文法項目の一つとなっているのである。この要因として考えられることは次の通りである。

- 1) 日本語の接尾辞「(ら)れる」が多様な意味を持っている。
 - (1) 公害問題についてどう思われますか。(尊敬)
 - (2) 最近では子供を持たない夫婦が増えてきていると思われる。(自発)
 - (3) 他の人に自分勝手だと思われたくない。(受身)
 - (4) 自分が弱っているところを人に見られたくない。(受身)
 - (5) 飛行機の中で映画が見られる。(可能)
- 2) 韓国語には存在しない自動詞による受身文がある。
 - (6) 赤ちゃんに泣かれる
 - (7) 父に死なれる (韓国の教科書では、「殺される」と訳されている)
- 3) 韓国語には、他動詞を用いた第三者の受身文がない。(注)
 - (8) 試験中、隣の人に回答を見られた。
 - (9) となりの人にたばこを吸われた。
- 4) 日本語の「漢語+する」を表す漢語動詞の使用法が韓国語と異なる。
 - * (10) 私は琉球大学に所属されている。

本研究では、以上の点を踏まえ、韓国で出版された日本語教科書を分析することにより、韓国語母語話者の日本語学習者にとって、最適な指導案について考察する。

2. 研究の目的

許(1999: 116)は、「日本語においては、受身的な表現が好まれ、日常生活において、頻繁に使用されているのに対し、韓国語においては、能動的な表現が好まれており、日常生活において韓国語の被動文は日本語に比べ使用されていない」と指摘している。そして、「韓国語母語話者から見ると、日本語の受身表現は、日常生活において、頻繁に使用されているという印象が強い」としている。この要因の一つは、韓国で出版された、日本語の教科書および文法書による説明が与える影響によることも一因であると思われる。

韓国で2018年に出版された日本語の文法の教科書である『シズの日本語文法ノート』においては、日本語の受身表現について、次のように説明されている。(翻訳筆者・以下同)

일본어의 특징 중 하나는 수동 표현을 정말 많이 쓴다는 것입니다. 그렇기 때문에 수동 표현의 간단한 활용법과 특징만 알아 둔다면 수준 높고 세련된 일본어를 사용

할 수 있을 거예요.

(日本語訳) 日本語の特徴の一つは、受動表現をたくさん使うということです。そのため受動表現の簡単な活用法と特徴だけ知っておけば水準が高くておしゃれな日本語を使うことができます。

また、日本語の受身文の分類に関しては、韓国で出版された日本語の文法書および教科書において、多く見られるのは「直接受身」と「間接受身」であるが、「直接受身」のことを「基本受身」「一般受身」「中立受身」といった用語で表すなど、用語が統一されているとは言えない。学習者にとっては、文法用語を理解することに困難さがある上、教科書による用語の呼び名が異なることは、さらなる混乱を与える可能性があると思われる。一般的に、日本語教育現場で使用される教科書内に出てくる用語は、日本語学における研究からもたらされたものが多いと思われる。しかし、日本語教育の現場では、学習者の混乱をさけるための用語、さらに、複雑すぎず理解しやすい分類を提示することが必要であると思われる。以上のことを踏まえ、本研究の目的は、次の通りとする。1) 韓国語母語話者の日本語学習者による日本語の受身文の誤用とその原因を明らかにする。2) 日本語の文法書・教科書の受身文の分類・用語等を再確認し、受身文教育における改善点を示唆する。

3. 研究の方法

本研究の方法は次の通りである。

1) 韓国で出版された日本語のテキストを分析する。

分析対象は、2010年から2019年に韓国で発行された14冊の日本語の文法教科書である。

テキストに見られる日本語の受身文の説明、分類、注意点、練習問題の分析を行う。

2) コーパスを用いた韓国語母語話者の日本語学習者の日本語受身文の誤用を分析し

指導案の改善に役立てる。

3) 韓国語母語話者に対するアンケート（テスト）調査を実施する。

日本国内、韓国国内にいる韓国語母語話者に対するアンケート調査を実施する。

4. 先行研究

4.1 持ち主の受け身

日本語の受身文の分類については、対応する能動文の有無によって、直接受身と間接受身に分類するという例が典型的であると思われる。

奥津（1983）は、西洋語にもある他動詞能動文の主語と目的語を入れ替えたものを直接受

身、補文である自動詞文・他動詞文にない名詞を主文の主語とする日本語独特の受身文を間接受身としている。ここからさらに下位分類が行われるのが「間接受身」である。その中の一つである、一般に「持ち主の受身」と呼ばれる分類がある。田中・舘岡（1992）および、工藤（1990）においても、目的語の規定語（ノ格）が主語である受身文は、間接受動文に含まれている。しかし、この「持ち主の受身」を直接受身に近い、あるいは直接受身に含んでいる研究者も見られる。

今井（2010）はすべてのタイプの所有受身が間接受身ではなく、直接受身であるとしている。特に、「二重対格制限」⁽¹⁾という主張は、他言語である韓国語がもつ特徴を日本語・日本語教育につなぐ新たな提案となると思われる。

4.2 第三者の受け身・迷惑受身

次に、間接受身の下位分類となる、日本語の受身文の特徴として分類される「第三者の受け身」あるいは「迷惑受身」と呼ばれるものがある。これら二つの呼称は、研究者によって区別の可否が異なる。鈴木（1972）は「第三者の受け身」を「もとなる文には登場しない第三者を主語とし、第三者は動きのめいわくを受けるもの」としており、「めいわくの受け身という名前はあらためる」としている。その理由としては、「ほかの受け身にもめいわくのニュアンスがあらわれる場合があるためである」と述べている。村上（1986）は、第三者の受けみはたいてい《わるい影響（めいわく）》というので《めいわくの受けみ》とよばれてきたと述べている。工藤（1990：53）は、第三者の受け身を「意味的にみてもはく不利益をく間接受的にうけることをあらわす」と述べている。そして、第三者の受けみは間接受身で、被害・迷惑の受け身でもあり、関係者受け身であるとしている。さらに、田中・舘岡（1992）では、ほとんどの間接受身は「迷惑・被害の受け身」を作るとし、自・他動詞の持主の受け身までを含んでいる。図1は、以上の先行研究を図式で表したものである。

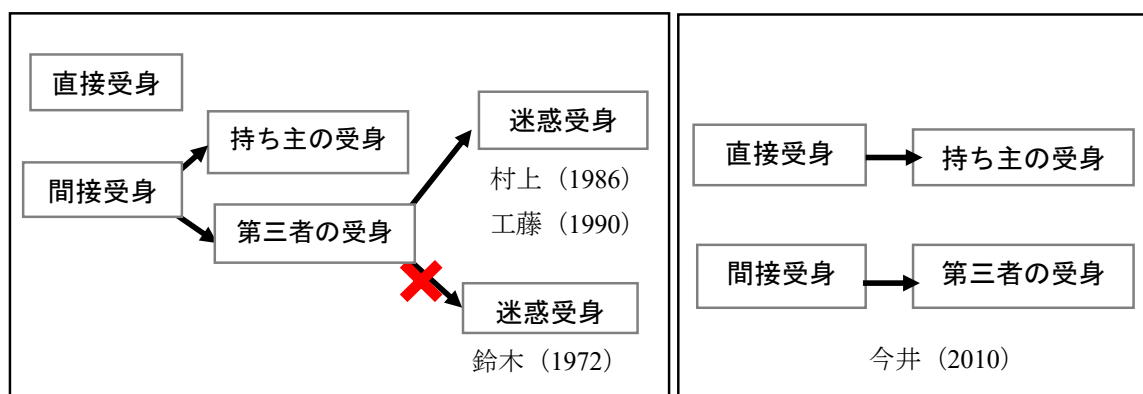


図1 先行研究による受身の分類（筆者作成）

5. 韓国で出版された日本語のテキストの分析

本研究では、2010年以降に出版された日本語の文法教科書および会話教科書14冊を対象に分析を行った。2010年は、日本語能力試験が改定された年でもあるため、その対策として、新たに出版された教科書もあると思われ、教科書の在り方に多少なりとも変化があったのではないかと類推される。主な分析のポイントは、以下の通りである。

- 1) 日本語の受身文の説明記述の在り方
- 2) 日本語の受身文の分類の在り方
- 3) 教科書における受身文の例文および練習問題の在り方

5.1 日本語の受身文の説明記述の在り方

日本語の受身文に対する説明は具体的で丁寧な記述が見られた。ただ、教科書によっては、過剰使用と誤解を招くような偏った記述も見られた。

『シズの日本語』

日本語の特徴の一つは、受動表現を本当にたくさん使うということです。そのため受動表現の簡単な活用法と特徴だけ知っておけば水準高く、おしゃれな日本語を使うことができます。

『착! 付く日本語文法』

日本人は受動表現を好んで使用しますが、韓国語には解釈が難しい場合が多いです。

『ダイナミック日本語文法』

所有者受動は、使用頻度が間接受動より多く日常会話でよく聞き、使う表現である。

『チョー易しい日本語文法』

話す人である私を主語とし、私の立場で状況を把握して表現するのが日本語の最も大きい特徴。

以上の説明によると、日本人が受身表現をよく使用するということが、明記されているがその理由は示されていない。『チョー易しい日本語文法』の説明については、使用理由は、示されているが、話者の立場が必ずしも受身の立場になるとは限らないので妥当性がないと思われる。このような説明方法では、韓国語母語話者の日本語学習者は、日本語の受身文の使用にあたり、その意図性を考慮することなく、もれなく受身文にしてしまうという可能性も考えられる。

5.2 日本語の受身文の分類の在り方

次に教科書で見られる日本語の受身文の分類は14冊のうち11冊で確認された。そのうち2冊は「被害受身」のみ取り扱っている。表2は、各教科書に記述されていた日本語の受身表現の分類である。

表2 韓国で出版された日本語教科書における受身文の分類

教科書名	受身表現の分類
日本語表現文型	基本受身, 所有主受身, 被害受身, 無生物受身
満点キラー日本語 試験文法の全て	直接受身, 間接受身 (被害受身: 第三者受身 (自動詞文受身), 所有受身)
착!付く日本語文法	被害受身
日本語文法これだけ 知れば大丈夫	被害受身
ダイナミック 日本語文法	直接受身, 間接受身, 所有者受身
ナリ先生の+ α日本語文法	人主語受身, 人主語ではない受身
チョー易しい 日本語文法	直接受身, 間接受身, 所有者受身, その他: プラスの意味
日本語マスター	直接受身, 間接受身
大好き日本語3	一般受身, 被害受身
一か月で終わらせる 日本語速成文法	直接受身, 間接受身, 所有者受身
だんだん	直接受身, 間接受身 (所有者・所有物受身/被害の受身), その他 (主体が不確か)

最も多くみられるのは「直接受身」と「間接受身」という分類であるが、対応する能動文をもつ「直接受身」のことを「基本受身」や「一般受身」といった用語で説明した教科書も確認された。また、物が主語となる受身文の例（日本酒は米から作られる）を「その他」の名前で分類した教科書もあったが、直接受身と区別するのであれば学習者が分かるような用語を用いた分類が望ましい。用語が多様であることが日本語の受身表現に関する学習の困難さを引き起こしている可能性があるためである。このことについては、後述するアンケート調査で、学習者の意識の一端を明らかにする。

さらに注目すべき点として、「間接受身」の分類も挙げられるだろう。まず、先行研究で見られた「第三者の受身」「めいわく受身」を「被害受身」としているものが多く、さらに、間接受身を「被害受身」とし、その下位分類として「第三者の受身」を含んでいる教科書も確認された。また「持ち主の受身」と「被害受身」を間接受身に含む分類と、別にする分類が見られたことによって、分類の揺れが確認された。これは先行研究で見られた分類の揺れが日本語教科書にも何らかの影響を与えている可能性も考えられる。

5.3 教科書における受身文の例文および練習問題の在り方

ほとんどの教科書では動詞の受身形の活用練習問題を多く提示していた。ただ、動詞数と分類に伴わない例文や練習が不十分な教科書が見られた。『大好き日本語3』では、提示された動詞の中に、「噛まれる」「捨てられる」「盗まれる」「取られる」が、『一人で終わらせる独学日本語第一步』では、「噛まれる」「踏まれる」「捨てられる」といった持主の受身文で使われる動詞活用の紹介があるものの、持主の受身文の例は一つも提示されていなかった。また、日本語の受身文についての記述では、「ある動作の影響を受けるとき使われる表現として、結果ある被害を被った気持ちを表す」とし、被害の意味として使われるのが日本語の受身文といったような訳し方になっているものの、動詞活用のほうでは「ほめられる」の語を提示している。受身文の説明に合うような例文と動詞の選択がなされるべきであろう。また、その教科書で持主の受身文と物を主語とした受身文だけを取り扱うのであれば、それに合った語の選択と例文づくりの工夫が必要であると思われる。また、日本語の受身文の被害性を強調した訳が見られる。中には訳による誤解が予想されるものもあった。

『日本語マスター』

「死なれる」訳：「죽임을 당하다」

筆者直訳：「殺しをされる」「殺される」

上記のような例が提示されている教科書で学ぶ学習者は、「死なれる」が「殺される」の意味として捉える可能性がある。また、日本語の受身文の被害性を強く認識させるため、無理に「당하다(被る)」という訳を頻繁に使用している教科書も確認された。

[能動文] ^{せんせい}先生が^{きとう}佐藤さん^よを呼ぶ。선생님이 사토씨를 부른다.

[受動文] ^{きとう}佐藤さんが^{せんせい}先生^よに呼ばれる。사토씨가 선생님에게 불린다(불림을 당한다)

『トレンド日本語文法』

1그룹동사 (어미→아단음+れる)	読む 읽다 → 読よまれる 읽음을 당하다 買う 사다 → 買かわれる 삼을 당하다
2그룹동사 (る 빼고+られる)	見みる 보다 → 見みられる 봄을 당하다 食たべる 먹다 → 食たべられる 먹음을 당하다
3그룹동사 (무조건압기)	する 하다 → される 당하다 来くる 오다 → 来こられる 오음을 당하다

『一人で終わらせる日本語文法』

『トレンド日本語文法』の「呼ばれる」の韓国訳を見ると訳を二つ載せていることがわかる。特に()の訳は被害を被った時に言う韓国語の「당하다(danghada)」で訳すことによって「呼ばれる」が単に立場の違いを述べるのではなく、被害の意識の立場として述べ

ることになる。「呼ばれる」は中立を意味する⁽²⁾受身動詞としてもよく使用されると思われるので、被害性を強調するような訳し方には十分気を付ける必要があると考えられる。

本研究による分析の結果、14冊のうち12冊は日本語の受身文に対する説明文が確認されたが、説明文がなかった2冊は会話の教科書で韓国語訳もついていないことが確認された。おそらく基礎文法を学習した前提で使用する教科書であると思われるが、もしそうでなければ母国語での間接法による教師の説明や訳を欠かせないことになる。以下は12冊の日本語の受身文についての記述から共通で多く見られるものをまとめたものである。

- 1) 能動文と受身文を対応させ、主語となる立場の説明
- 2) 日本語の特徴として強調された説明
- 3) 韓国語の訳し方の注意を強調した説明
- 4) 「蒙る」「被害」を強調した説明

6. コーパス分析

JCKコーパス、日本語学習者作文コーパス、なたね、国際日本語学習者作文コーパス、講義内で行われた作文を用いて、韓国語母語話者の日本語の受身表現における誤用の分析を行った。調査のキーワードは、韓国人、韓国語母語、ヴォイス（受身）を基準とし、日本語のレベル、学習歴等、学習者の日本語学習に関する情報及び基準は設けない。その結果、韓国語母語話者の日本語受身文の使用の際に見られた誤用の分類は次の通りである。

- 1) 動詞の活用
- 2) 自動詞の漢語動詞
- 3) 韓国語の直訳
- 4) 視点の不一致

6.1 動詞の活用

動詞の活用に関する誤用については、次のような例が見られた。

- (11) 言語はいろいろの部分に分かれる。『日本語学習者作文コーパス』
- (12) そして、いつからか友達におすすめされなくても、好きな俳優が出演しているドラマであつたら、それほど疲れていても徹夜しながら全部見ていました。

『JCK コーパス』

まず、1) に関しては教科書内で受身形の練習をする際、受身形にできない動詞を提示することによって防ぐことができると思われる。本研究の分析対象である教科書14冊には

受身形にできない動詞グループの紹介を記述してあるものが1冊見られた。『ダイナミック日本語文法』では、受身動詞に作ることができない動詞グループを三つに分けて示している。

- ①存在・状態を表す動詞：ある，いる，要る，わかる
- ②自発動詞：見える・聞こえる
- ③可能動詞：できる・読める

このような受身形にできない動詞グループをまとめ、学習者自身が教科書の中で確認ができると、一回触れることだけでも少しは注意ポイントとして認識することもあり得るのではないかと思われる。

6.2 自動詞の漢語動詞

自動詞の漢語動詞に関する誤用については、次のような例が見られた。

(13) 国の発展に直結されるこのような問題『 JCK コーパス』

(14) 晩婚化の問題は、大部分が出産と関係されています『 JCK コーパス』

(13) と (14) はどちらも韓国語の直訳による誤用であるが、特に自動詞の意味をもつ漢語動詞の誤用は頻繁に見られる。

澤邊・安井 (2008 : 142) でも「韓国語母語話者の日本語学習者はしばしば日本語で『漢語+する』と表現しなければならないところを、『漢語+される』または『漢語+になる』とする誤りが多いことに気がつく」と述べている。このような誤用も教科書の動詞活用の部分や、注意事項として示すことによって誤用が減ることも考えられる。韓 (2019 : 150) は、「語の例をあげ、漢語の自・他を区別させ、前もってその用法を説明し、納得させておけば繰り返される誤用を防ぐことは可能だと思われる。」と述べている。澤邊・安井 (2008 : 154) でも「同じような漢語動詞のグルーピングを行い、完全に「意識化」すること。このプロセスを日本語教育現場が形成の場を提供することも可能であろう。」と述べている。

6.3 韓国語の直訳

韓国語の直訳に関する誤用については、次のような例が見られた。

(15) この家族写真は、2~3 年前に撮った写真として、父，母，兄二人と私が撮られた写真である。 『授業内作文』

(16) 今時の女性は昔に比べてもっと高等な教育をされています、その分ご自分の夢を持っていてまたそれをかなえることができる環境で生きています。 『JCK コーパス』

上記の用例は、韓国語をそのまま日本語で直訳したことによる誤用である。一つ目の「

られる」は、おそらく「写った」の自動詞文になるはずが、韓国語では受身動詞と自動詞の形が同じであるため、受身文にしてしまったことが考えられる。そこで、なぜ「写った」という自動詞ではなく「撮られる」の受身形を用いたであろうか。予想されることは、学習者が自動詞文と受身文の意味的機能を十分理解していないということである。韓国語の受身の接尾辞による印象が強いため、自動詞の認識が薄れていることが考えられる。このことは、接尾辞による受身動詞だけでなく、二つ目の用例のような助動詞からも言える。おそらく「教育を受けていて」を表現しようとしたと思われるが、韓国語で受身表現として漢語動詞に付く三つの形式「받다(batda), 당하다(danghada), 되다(deoda)」だが、母語である韓国語の干渉を受け、文全体の意味を理解しないまま、翻訳していることが窺える。

6.4 視点の不一致

視点の不一致に関する誤用については、次のような例が見られた。

- (17) しかしそこには彼らが女性の身だった の → こと が成功への道の障害物になったと
いうことは一言も 書いて → 書かれて ない (コーパス上修正)。
- (18) 私はコロラド大学からA I Uに来ました。私の大学はボルダーの町にありますからボル
ダー大学とも 言います → 呼ばれます (コーパス上修正)

上記の例は、動詞の活用が間違っているのはあるが、意味としては韓国語にするとどちらも自然である文である。しかし、修正されたところを見ると、主語と述語の視点を合わせていることがわかる。

(日本語)

女性の身だったことが成功への道の障害物になったということは一言も書かれてない。

(韓国語)

女性の身だったことが成功への道の障害物になったということは一言も書いてない。

この類の文は誤用とは言えないが、日本語母語話者にとっては不自然な印象を受けるようである。田中 (1996) では外国人日本語学習者の作る文には文法的には正しい、あるいは意味は通じるが、視点の不自然な文が認められると述べている。このことから、日本語の受身文の一つの機能的な意味として認めることも可能であると思われる。サウエット (2010) は、日本語の受身文を使用する4つの機能「対象受身」「視点受身」「被害受身」「恩恵受身」のなかで、前後の文の登場人物が同じであり、どちらか(或いは両方)の文の登場人物として動作の対象が含まれる場合、それらの文の視点を一致させて述べて行く方がわかりやすいため、受身が使用されると「視点の統一」を含んでいる。

7. 受身表現に関するアンケート調査

7.1. 調査の概要

本研究では、2023年11月29日から12月15日にかけて、日本国内および韓国国内の韓国語母語話者の日本語学習者を対象として、日本語の受身表現に関するアンケート調査を行った。アンケート調査は、マイクロソフトフォームを利用し、日本および韓国の大学、日本語学校における日本語学習者の協力を得た。今回のアンケート調査では69名から回答を得た。回答者の概要は、表3の通りである。

表3 調査回答者の概要 () は人数

日本語学習歴	1年未満 (2) 1年以上2年未満 (9) 2年以上3年未満 (7) 3年以上4年未満 (9) 4年以上5年未満 (10) 5年以上 (32)
日本滞在歴	1年未満 (20) 1年以上2年未満 (6) 2年以上3年未満 (4) 3年以上4年未満 (2) 4年以上5年未満 (1) 5年以上 (5) 該当なし (31)
初級学習の国	日本 (1) 韓国 (63) 中国 (朝鮮族自治区) (5)
日本語学習機関	中学校 (15) 高等学校 (48) 大学 (52) 日本語学校 (25) 個人レッスン (6) 独学 (33)
日本語レベル	N1 (38) N2 (14) N3 (7) N4 (0) N5 (1) JPT660点以上 (3) 該当なし (6)
利用する日本語コンテンツ	ドラマ (34) 映画 (39) アニメ (49) J-pop (56) ゲーム (23) YouTube (41) 漫画 (22) 小説 (14) ニュース (24) その他 (1)

7.2. 調査の結果

日本語の受身文に関する意識調査の質問項目は下記の通りである。

1) あなたは日本語の受身表現をどのように学習しましたか。(複数回答可)

- ① 教科書の説明 ② 教師の説明 ③ 参考書の説明
④ インターネットの説明 ⑤ その他 ()

2) 日本語の受身表現を学習していた時、難しいと思ったことは何ですか。

- ① 助詞の使い方 ② 受身形の作り方 ③ 受身の分類 (直接・間接・迷惑など)
④ 受身文の表している意味 ⑤ 特になし ⑥ その他

1) に対する回答は、表4の通りである。

表4 受身表現の学習方法

指導教師による説明	60
教科書による説明	52
参考書による説明	27
インターネット検索による説明	21
その他 (映像媒体)	1
その他 (現地の人に聞いた1)	1

問1に対する回答は、「指導教師による説明」が60名で最も多く、次に「教科書による説明」が52名であった。ほとんどの学習者が日本語を教える教師の説明と日本語の教科書に依存していることがわかった。特に中学校、高等学校、日本語学院では教師自身が使用したい教科書を選ぶということは考えにくく、学校側が決めた使用教科書に対する予習と授業の準備を行っていることが予想される。そのため、使用する日本語の教科書の内容、および提示方法が影響を与えるのではないかと思われる。そして、教科書の内容が充実していれば、教える教師の負担も減る可能性がある。

7.2.1. 受身表現に対する意識と分類方法

次に、日本語の受身文を学習する際に、どのような困難さを覚えたかについてである。表5は、その回答である。

表5 受身表現学習で困難さを感じた点

受身の分類（直接・間接・被害等）	41
動詞の受身形活用	26
日本語の受身文が表す意味	16
特になし	9
助詞の使い方	7
その他（韓国語への翻訳）	1
その他（尊敬表現との紛らわしさ）	1

受身表現学習時に、どのような点に困難さを感じるかという問いに対する回答で、最も多かったのは日本語の受身文の分類であった。この点については、韓国で出版された日本語の教科書でも確認できた。その多くの教科書が直接受身と間接受身に分類していたが、教科書によっては少し異なる用語を使用している、分類方法が異なるなどしていた。そのため、一人の学習者が、一度に複数の教科書を使用して学習する際は、異なる説明が示されるため、混乱し学習負担が多くなることも考えられる。次に多かった動詞の受身形活用に関しては、コーパスの誤用からも確認できた。日本語の接尾辞「れる・られる」が付く表現は、受身形のみならず、可能・尊敬・自発であることから、さらに使役・使役受身の活用形との混同を引き起こす可能性があると思われる。

7.2.2. 受身表現に関するテスト

アンケート調査の中では、韓国語母語話者が日本語の受身文をどれほど理解しているのかを調査するため、クイズを実施した。まず、韓国語母語話者によく見られる誤用から抜粋した漢語動詞の問題である。全14問で、5問は自動詞による漢語動詞、4問は他動詞による漢語

動詞, 5問は韓国語の漢語動詞に受身語彙としてつく「받다 (batda)」日本語の訳では「もらう」に相当する問題を用意した。そのリストは, 表6の通りである。

表6 受身表現に関するテストに出題した動詞

自動詞の漢語動詞	他動詞の漢語動詞	韓国語の漢語動詞+받다(batda)
所属する	開発する	案内される
悪化する	公開する	注目される
回復する	確認する	歓迎される
安心する	発売する	診断される
感染する		差別される

この設問には, それぞれの漢語動詞を使って韓国語で例文を提示した。漢語動詞に () をつけ, 自動詞・他動詞の漢語動詞には「되다 (deoda)」訳を, 韓国語の漢語動詞+받다 (batda)はそのまま () に「받다 (batda)」訳に, 日本語の表現として正しいものとして2択から選ぶ問題にした。それぞれの結果は表7の通りである。

表7 受身表現に関するテストに出題した自動詞と回答

自動詞	する (正答)	される (誤答)
所属する	40	29
悪化する	47	22
回復する	55	14
安心する	64	5
感染する	52	17

自動詞の漢語動詞による選択問題では, 動詞によって差はあるものの「される」を選ぶという誤用が見られる。「安心する」が, 他の漢語動詞と比べ誤用が少なかったことについて, 考えられる理由としては, まず日本語の「安心する」のインプットが多かったと思われることである。「安心する」だけが自動詞であると考えていることは, 他の動詞の誤用からおそらくないと思われる。次に「安心する」は韓国語で「안심하다 (ansim-hada)」の他動詞になり, 「안심되다 (ansim-deoda)」が自動詞となる。質問の訳が「되다 (deoda)」自動詞になっているにもかかわらず「する」を選んだのは韓国語で「안심되다 (ansim-deoda)」という表現より「안심하다 (ansim-hada)」の能動文のほうがよく使われており, それに慣れていることも考えられる。表8は, 他動詞の漢語動詞に関する選択問題と回答である。

表8 受身表現に関するテストに出題した他動詞と回答

他動詞	する（誤答）	される（正答）
開発する	8	61
公開する	10	59
発売する	8	61
確認する	11	58

自動詞の漢語動詞の誤用と比べ、他動詞の漢語動詞は誤用が少ないことがわかる。これは、韓国語の他動詞の漢語動詞が、受身表現になるには、手続きが必要であり、日本語も受身形に変えるといった手続きが必要であることと同様であるためであろう。また、韓国語でも他動詞の前に来る助詞「を」に相当する「을 (eul) / 를 (reul)」が他動詞と一緒に使われる助詞があり、「する」を韓国語で直訳し、今回の質問に答えた場合、韓国語としても不自然な文となる。ここで「する」を選んだ理由として考えられるのは、そもそも韓国語でも自動詞・他動詞という概念を十分に理解していない。あるいは、韓国語では、他動詞でも外国語である日本語では異なるかもしれないと判断した可能性もある。

最後に、韓国語の「漢語動詞+받다 (batda・もらう)」の質問であるが、「される」を選んだ学習者のほうが多いが、日本語訳で「～をもらう」を選んだ学習者も見られる。「注目される」を除いて四つの漢語動詞を「～をもらう」を選んだのだが、その原因としては「漢語動詞+되다 (deoda)」と同じような誤用で、韓国語をそのまま直訳したことに起因する誤用とみられる。表9は、漢語動詞+받다 (batda・もらう)」の翻訳に関する回答である。

表9 漢語動詞+받다(batda)の翻訳に関する回答

韓国語	漢語動詞+받다(batda)	される（正答）	～をもらう（誤答）
	案内 받다(batda)	52	17
	注目 받다(batda)	63	6
	歓迎 받다(batda)	57	12
	診断 받다(batda)	52	17
	差別 받다(batda)	58	11

以上のことから漢語動詞に関する質問では、先行研究で報告された「漢語動詞+되다 (deoda)」の誤用の以外にも「漢語動詞+もらう」の誤用も見られ、どちらも韓国語による影響からくる誤用だということがわかる。そして、コーパスと今回のアンケート調査で、韓国語母語話者の日本語受身文の誤用の中に多く見られる漢語動詞による誤用は、一つの注意点としても取り扱う必要があると思われる。その際は、日常生活で多く接する漢語を中心とし自動性と他動性に分け、漢語動詞のみの受身形活用の練習を行うことも可能であると思わ

れる。

次の設問は、(A) と (B) の日本語の文から自然だと思うものを選ぶ問題で、(A) は複文のなかで前後の主語が異なる能動文、(B) は受身文にした。コーパスの誤用からも分かるように韓国語では前後の主語が異なる能動文でも自然な文となるため、日本語の場合もその影響が見られるか確認するための設問である。以下はその問題である。

- 1) (A) 私は左足に傷があります。子どもの時、犬が噛みました。
(B) 私は左足に傷があります。子どもの時、犬に噛まれました。
- 2) (A) 社長が部長を呼んで、部長は今社長室に行っています。
(B) 部長は社長に呼ばれて今、社長室に行っています。
- 3) (A) 忙しい時社員が辞めて、困っています。
(B) 忙しい時社員に辞められて、困っています。
- 4) (A) 先生がほめてくださって、うれしかったです。
(B) 先生に褒められて、うれしかったです。
- 5) (A) 友達が頼んだので、代わりに掃除をしました。
(B) 友達に頼まれたので、代わりに掃除をしました。

この設問に対する回答は表10の通りである。

表10 自然であると認識する文の選択に関する回答

#	能動文	受身文
1番	A (3)	B (66)
2番	A (5)	B (64)
3番	A (36)	B (33)
4番	A (15)	B (54)
5番	A (4)	B (65)

上記の結果の通り、前後の主語が一致されている受身文を選んでいる質問が多いことがわかる。3番の質問のみ受身文より能動文を選んでいることがわかり、4番の能動文選択も少なくない。まず、五つとも他動詞を用いた受身文であるが、3番を除いて受身文の選択が多かった原因として最も有効だと思われるのは、1・2・4・5番の質問は対応する能動文をもつ直接受身文で韓国語の場合もまったく同じ構造をもち、直訳をしても普通に使われる自然な文となる。しかし、3番の「辞める」も同じく他動詞であるが間接受身文に分類されるものであり、このような受身文が使われていないため、韓国語で能動文でした訳せないタイプの受身文である。後文に「困っている」という迷惑の意味が感じられる文であるにもかかわらず、能動文を選んだというのは動作主体が行った動作を受ける客体が理解できていないと言える。

そして、4番の回答のように主語が異なる能動文を選んでも韓国語を母語とする学習者にとっては不思議なことではない。逆に、能動文ではなく受身文の選択が多かったことは、日本語による文で、どれもインプットが多い受身文であるため、その慣れから選んでいることも考えられる。これに関してはさらに練られた質問と韓国語による文との比較調査が必要であると思われる。そして韓国語で訳すことができない間接受身文は、自動詞・他動詞を同時に教科書内でその例文に触れさせることによって、韓国語に存在しないために、学習者にとって身近でない文を日本語の文で慣れさせるための工夫も必要であると思われる。

7. おわりに

本稿では、韓国で出版された日本語の教科書の分析、コーパスから見られる誤用分析、韓国語母語話者に対するアンケート調査を行い、日本語の受身文に対するイメージとクイズから見られる特徴や誤用について考察を行った。これらの分析と考察から韓国語母語話者に対する日本語の受身文指導の際、効率的であると思われる点をまとめると以下の通りである。

- 1) 受身文の機能として前後の文の主語の統一を導入する。
- 2) 韓国語で慣れていない（間接受身文中心に）日本語の受身文に触れさせる。
- 3) 受身文の導入時に漢語動詞枠を設ける。
- 4) 韓国語の訳から日本語の受身文を考える問題を増やす。

以上が、韓国国内の日本語教育現場で使用される日本語教科書の提示に関する提言である。今回は教科書の学習レベルによる提示までは至らなかったが、何より、学習者が教科書を通して日本語の受身文に興味をもち、違いを知り、新しい知識につなげていけるような提示方法、教授法が重要であると思われる。

注

- (1) 今井（2010：119）二重対格文が表層構造で許される言語では、所有受身は、問題なく直接受身とみなされる。日本語で二重対格制限があるのは表層上の言語特有の現象に過ぎない。
- (2) 奥津敬一郎（1983:68）中立的意味というのは、利害の意味のない受身文のことである。

田中真理（1997：119）受身文（直接受身文）の機能に注目すると、動作の受け手にスポットが当たった用法、つまり受身文の第一義的な用法と言えるものと、単に視点を統一するための「中立的な」受身文の用法があると考えられる。

参考文献

- 今井新悟 (2010) 「間接受身再考」 『日本語教育』 146号, pp.117-128, 日本語教育学会
- 奥津敬一郎 (1983) 「何故受身か?—<視点>からのケース・スタディ—」 『国語学』 132集, pp.65-80, 日本語学会
- 工藤真由美 (1990) 「現代日本語の受動文」 『ことばの科学 : 言語学研究会の論文集』 4, pp.47-102, むぎ書房
- サウエットアイヤラム テーウィット (2010) 「受身の習得と教材による影響—タイ人学習者を対象に一」 『言葉と文化』 11, pp. 181-196, 名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本言語文化専攻
- 澤邊裕子・安井朱美 (2008) 「韓国人学習者の日本語漢語動詞の習得に関する一考察」 『第二言語としての日本語の取得研究』 第11 第二言語習得研究, pp.141-159, 凡人社
- 鈴木重幸 (1972) 『日本語文法・形態論』 教育文庫3, むぎ書房
- 田中真理 (1996) 「視点・ヴォイスの習得—文生成テストにおける横断的及び縦断的研究—」 『日本語教育』 88号, pp.104-116, 日本語教育学会
- 田中真理・館岡洋子 (1992) 「構文と意味の面からみた『受身』と『~てもらう』の使い分け—『迷惑・被害の受身』の考察を通して—」 『ICU 日本語教育研究センター紀要』, pp.235-256, International Christian University
- 韓先照 (2019) 「日本語と韓国語の漢語動詞について—日本語教育の立場から—」 『ことば : 研究誌』 (21), pp.137-151, 現代日本語研究会
- 許明子 (1999) 「日本語と韓国語の受身文の実証的対象研究—両国のテレビドラマと新聞コラムにおける受身文の使用率の分析を通して—」 『世界の日本語教育(9)』, pp.115-131, 国際交流基金日本語国際センター
- 村上三寿 (1986) 「うけみ構造の文」 『ことばの科学 : 言語学研究会の論文集』 1, pp.7-87, むぎ書房

Analysis of passive sentences in Japanese textbooks

—Aiming to improve passive sentence instruction for Korean native speakers—

Gweon Myeongae

Abstract

This study analyzes the presentation method of passive sentences in Japanese textbooks published domestically in Korea to clarify the misuse of Japanese passive sentences by Korean native speakers of Japanese learners and its causes.

This study aims to make recommendations that will contribute to creating more effective explanations and teaching materials when teaching Japanese passive expressions to native Korean speakers. The research methods included a target analysis of Japanese textbooks published in Korea, misuse analysis using a corpus, and a questionnaire survey of Korean native speakers.

The results revealed that different textbooks treat Japanese passive sentences differently. In addition, the questionnaire survey confirmed the image that Korean native speakers have of Japanese passive sentences, the misuse of Chinese verbs, and how they handle viewpoints that differ from those of Japanese native speakers.

【Keywords】 Intransitive verbs, transitive verbs, Chinese verbs, unification of perspective,
corpus

発達障がいをもつ留学生への日本語学習支援 —交換留学生3名の事例—

渡真利 聖子

要 旨

本稿は、発達障がいをもつ留学生もしくはそれが疑われる留学生への日本語学習支援の報告である。筆者が指導教員として関わった3名の交換留学生の様子、具体的な支援内容、履修状況についてまとめた上で、ここで実施した修学支援を「教育的支援」と「合理的配慮」という観点で捉え直してみた。最後に課題として、交換留学生という立場であるがゆえの支援の困難点を挙げた。また、発達障がいをもつ者の多様性についても触れ、個々の学生の特徴を見ながら本人と話し、支援の要不要や支援内容を判断しなければならないことの重要性を述べた。

【キーワード】 交換留学生, 日本語学習者, 発達障がい, 教育的支援, 合理的配慮

1. はじめに

国立大学では、障がいを理由として学びが妨げられないことがないよう、合理的配慮が法的義務となっている。これは「障がいを理由とする差別の解消の推進に関する法律」(2016年4月施行, 以下「障害者差別解消法」)に基づいており、琉球大学障がい学生支援室発行の『障がい学生支援ガイド(令和3年3月発行:4版)』では、「合理的配慮」について以下のように示している。

合理的配慮とは、「障害者差別解消法」に基づいて、障害や病気がある場合においても、平等に教育を受ける権利を享有するために、大学側が障害があることによつて生じる困難さを解消するために変更や調整をすることです。

ただし、体制面、財政面において均衡を失した又は過度の負担を課さないものとなります。

また、筑波大学では、発達障がいの診断または傾向のある学生への支援について、「学生自身の自助スキルを向上する「教育的支援」と、学生自身ではなく教育環境の調整を行う「合理的配慮」を修学支援の両輪とする」(筑波大学アクセシビリティヒューマンエンパワーメント推進局HP)としている。

本稿は、本学受け入れ交換留学生3名に対して行なった学習支援を時系列にそつて記述した上で、それらが「教育的支援」なのか「合理的配慮」なのかについてふり

返り整理をし、最後に本学の交換留学生を支援する上での課題を述べる。

2. 本学短期交換留学生の状況

2.1. 本学の短期交換留学生における障がいをもつ学生の割合

琉球大学グローバル教育支援機構国際教育センターの教員が指導教員として関わる受け入れ留学生の身分は、短期交換留学生（特別聴講学生）が最も多く、それ以外には科目等履修生、大学院生、研究生の身分の留学生がいる。このうち、短期交換留学生には受け入れ時に障がいの有無を申告してもらっており（付録資料参照）、基本的にはそれによって配慮すべき学生を事前に把握することができる。

表 1 国際教育センター受け入れ短期交換留学生 発達障がい申告者数と割合
(過去 3 年間)

受入時期	障がい申告者／ 総数	%	申告された障がい名・要配慮事項等
2021 年 前学期	0/64	0%	—
2021 年 後学期	1/75	1.3%	ADHD
2022 年 前学期	1/43	2.3%	自閉症
2022 年 後学期	3/59	5.1%	ディスレクシア, ADHD, 長時間座ってられない
2023 年 前学期	3/44	6.8%	ADHD, ADD
2023 年 後学期	2/51	3.9%	ADHD

日本全国の大学における障がいのある学生数が 44,448 名／全学生の 1.44% (JASSO, 2022 年調査) ということから見ても、本センター受け入れの交換留学生において発達障がいを持つ者のみの割合だけでも全国の全障がい種合計の割合よりもかなり高いことがわかる。

なお、表 1 以外にも、事前申告をしていないが実は障がいをもっていたケース、あるいは本人も自覚していないが障がい疑われるケースもあり、対応が困難となるのはそういった事前申告がない場合が多い。表 1 は発達障がい申告者数のみの集計

であり、精神上的の問題やその他修学上の困り事について申告している者については上記の数に含めていない。したがって、修学上何らかの配慮・対応をしなければならない学生は表 1 よりもさらに多いということになる。

本稿では、2022 年度後学期、2023 年度前学期、2023 年度後学期の 3 学期において、筆者が指導教員および授業担当教員として関わった 3 名の学生への日本語学習支援の内容を中心に記述する。このうちの 2 名は、表 1 の数には含まれていない事前申告がなかった学生である。

2.2. 琉球大学 短期交換留学生の修学スケジュール

本学の交換留学生の 1 学期の修学の流れを図 1 に示す。次の章では、主に以下の時系列に沿って支援の内容を述べていく。

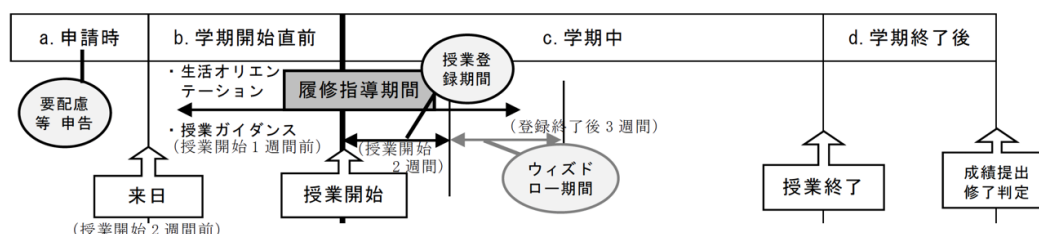


図 1 短期交換留学生 1 学期間の主な修学スケジュール

3. 支援

発達障がいをもつ、あるいは障がいが疑われる留学生 3 名について、支援までの経緯と支援の具体内容を学生ごとにまとめる。2 名が事前申告なしで、1 名が事前申告ありの学生であった。

3.1. 学生 A への支援

3.1.1. 学生 A 学期開始時の状況

学生 A は留学期間 1 年の予定で交換留学生として本学に入学した。留学申請書提出時には障がいについての申告はなく、学期途中の面談の中でこれまでの学校生活での学習状況について本人に確認した際も、特別なサポートを受けてはいなかったということであった。異変を感じたのは、通常、教員が留学生たちと顔を合わせ始める来日直後授業開始前のオリエンテーション・ガイダンス時期からであった。学生 A は留学生活や授業受講方法等に関わる説明会に現れず、授業が開始してもどの授業にも出席せず新学期 1 週間が過ぎていった。その間筆者とは別の当時の暫定指導教員が学生 A および母国の出身大学の教員とメールでやりとりしていたが、学生 A

が自ら本学に顔を見せることはなかった。出身大学の教員からの連絡によると、本人から、留学を取りやめ帰国したい旨の連絡があり当教員も説得中とのことだったので、その時点ではホームシックが疑われた。留学取りやめにしても一度面談・カウンセリングの必要があったため、関係教員 2 名で学生 A の寮の部屋を訪れ、そこで初めて教員が学生 A と顔を合わせることができた。暫定の指導教員が面談する中で、情緒不安定な面が顕著に見られ、やはり重いホームシックではないかという申し送りがあったが、その後筆者も面談することになり、学生 A とのやりとりやしぐさから何らかの発達障がいをもっている可能性があると思われた。

ホームシックだけではなく発達障がいを疑った要因は、以下の点からである。

[学生 A 学期開始時の面談での様子]

- ① 情緒不安定（泣いてしまう）
- ② 表情が乏しい
- ③ 視線を合わせない
- ④ 理解できないことが 1 つあると話や行動が先に進められない、思考がストップする
- ⑤ 履修方法のこだわり：所属大学との単位互換科目のみに固執し、自分の日本語力や関心事に合わせて科目選択をすることについては理解できない

①, ②などからは、当初ホームシック状態とも思われたが、②～⑤を鑑みると ASD もしくは ADHD 等が疑われた。④, ⑤に関して、学生 A 本人の話によると、授業開始後もなかなか大学に来られなかった理由として、どれを受講しなければならないか一人で悩んで混乱していたためだということであった。関係教員間で協議した結果、学生 A のそのような状況と日本語力から、本学で受講する日本語クラスのレベルを変更する（下げる）ことになり、筆者が正式に学生 A の指導教員となった。受講科目について本人とよく話し合い、本人も納得した上で、とりあえず帰国はせずに、まずは半年間授業を受けていくということで様子を見ることにした。

学生 A とのやりとりは、教員も学生 A も主に日本語で行なったが、単位互換等の込み入った内容を相談する際や学生 A の不安感が高まった時は、学生 A の母語で意思疎通を行なった。

3.1.2. 学生 A 学期中の様子

前述の状況により、本人との面談ならびに履修指導に時間を要し、学生 A が本格的に教室での授業に参加し始めたのは、授業開始 1 週間半程経過してから（2 週間の授業登録調整期間の終了間際）であった。ここでは、筆者の担当授業・科目 A での

様子を記述するが、それ以外の授業の担当教員から聞き取った学生 A の様子も同様なものであった。

[科目 A の授業概要]

週コマ数：4 コマ （うち、筆者担当は 2 コマ）

レベル・内容：中級前半。文型表現の知識習得と、語彙運用力・聞くスキルの向上を目指す。

教科書・使用教材：市販の中級前半レベルの総合教科書とワークブック
視聴覚用生教材（テレビ番組） など

[学生 A 受講の様子・躓き点]

- ① 長い時間座ってられない
- ② 情緒不安定（泣いてしまう）
- ③ 授業の流れに 1 人ではついてこれられない
- ④ ペア・グループ活動等、共同作業は集中できない
- ⑤ 個別指名した際の応答は困難

上記の学生 A の状況に対して行なった対応・支援は以下のとおりである。

表 2 学生 A への対応・支援

躓き点	対応・支援の内容
①への対応	許容した。教室を離れている間の内容やその分の遅れ補講で補うことにした。
②への対応	本人と話したところ、自分なりのメンタル調整のための生理現象のようであったため、そっとしておくことにした。
③への対応	今やっている箇所について声かけをするようにした。その他授業外での指導時間（補講）を設けた。
④への対応	学期後半からはなるべく共同作業を要しない授業作りを心がけた。グループ活動をしなければならない場合も一旦声はかけるがグループ参加に強制はしなかった。
⑤への対応	グループ単位で答えを求めるようにした。1 人 1 人答えさせる場合もあり、学生 A のみスキップするのは不自然なため指名せざるを得なかったが、席順に指名するようにして、答えの準備ができるようにしたり、答えられなくても大きな問題はない旨をクラス全体に示したりしながら進めた。

①②について、学生 A は授業中教室にいる時間よりも教室を離れている時間のほうが長かった。泣いてしまう点はメンタル面に大きい負担がかかっているであろうことから教室での学習ではなく完全個別学習の提案もしたが、本人が大丈夫だとい

うことだったので教室学習を続行し、①で教室を離れる時間は許容しつつ、その分を個別指導（補講）でも補うこととした。

③については、今どこをやるのか、何をやるのか、指示を何度か復唱するようにし、机間巡視で学生 A の近くへ行き、やっている箇所や方法を明示するように心がけた。しかし、聞きとり練習中心の授業では、教師は機器操作のため机間巡視がこまめにできず学生 A への目配りが十分にできなかった。声かけ・指示役は学期後半に入った日本人サポーターに任せることもあった。

④のグループ活動等は、学期前半はクラスメートと同じようにさせて様子を見ていたが、難しい様子であったため、支援対応を始めたのは学期後半からである。授業外の時間も常に 1 人でいるところからも、人と関わるのが苦手であったり、周囲の声が聞こえる場所では集中できていなかったりという様子が窺われたため、学生 A のペースで進めさせることにした。③の状況もあり、グループ活動の時間であっても授業活動で遅れている他の個別の活動を、教員や日本人ボランティア授業サポーターが声をかけながら基本的には 1 人で進めさせることが多かった。

⑤の個別指名については、学生 A 以外にも質問に答えられない学生は何人かいたため、答えられないことで学生 A のみが目立つことはなかった。また、学生 A は他の学生がいる教室内では集中してタスクに取り組めないため、家で次回の授業でやる箇所の問題を予習し準備しておく（書き込んでおく）よう助言をした。出来栄は別として、助言や指示した分は比較的しっかりやっていた。それでも、③のように、単に授業で今やっている箇所がわからないために答えられないという状況もあったため、日本人サポーターが隣につき、答えるべき箇所を指差しで明示すれば答えられた。

その他、上記の躰き点以外では、与えられたことは自分なりのペースではあるが、しっかりやっている姿勢は見られた。

3.1.3. 学生 A への課外個別支援

前項で述べたように、本人は教室での学習に参加の意思はあったものの、教室活動だけでは学習内容がこなせない状況にあり、授業についてくるために予習をするにしても 1 人でするには限界があった。さらに、学期半ばを過ぎた頃、学生 A 本人から履修継続への不安と単位取得のために何をすべきか助言を求められたことがあった。そこで筆者が授業担当および指導教員として授業の補講を実施することにした。

表 3 学生 A への課外個別支援の概要

担当者	学生 A の指導教員かつ授業担当教員
予定回数	10 回（学期後半～学期終了／週 2 回程度／1 回 90 分程）
個別支援内容	①科目 A の補講 ②すべての受講科目の宿題等についてのリマインドと進捗状況の確認
実施状況	実施回数：4 回 予定の回数で実施できなかった要因： <ul style="list-style-type: none"> ・教室でなくても一定時間学習に集中することができなかった ・補講に必要な教材を忘れた ・約束の時間を忘れていた ・本人が必要性を理解していなかった，あるいは当初は理解していたが徐々に必要性を感じなくなった（推測）

実施した 4 回は科目 A の補講（表 3①）として，次回の授業内容の予習を行なったものであった。予定では予習だけではなく，授業内でこなせなかった分を主に見る予定であったが，授業で使用した教材等を持ってきていなかったり，授業でもらったかどうかさえ覚えていなかったりして補講内容を変更することがほとんどであった。教室での学習の時だけでなく，1 対 1 の個別指導でも一定時間集中力を持続させることは困難なようで，休憩を入れても一旦集中が途切れると再開するのは難しい様子であった。補講を担当した筆者も業務上対応できる時間に限りがあったため，4 回とも十分に支援ができたとは言いがたい。

また，表 3②の宿題等のリマインドは担当教員らと連絡を取り合い，指導教員の方でまとめて学生 A に連絡することにしてはいたが，これについても集中していない状況だと意味がないので，別途メールで文字にして連絡する形にしていた。留学生活を通して，メールでのやり取りでの反応はよく，連絡は比較的取りやすかった。①の支援を取りやめた後も宿題等のリマインドは行なうようにした。

3.1.4. 学生 A の履修状況

当学期に学生 A が受講登録した科目は以下の 4 科目週 8 コマであった。個人特定を避けるため，受講科目名等の詳細はここでは伏せる。

表 4 学生 A の履修登録科目と単位取得状況について

科目	対象者日本語レベル／週コマ数	単位取得状況
科目 A	中級前半／週 4 コマ	取得
科目 B	中級中盤／週 2 コマ	取得
科目 C	中級中盤／週 1 コマ	不可
科目 D	上級／週 1 コマ	不可

3.1.1 でも触れたが、学生 A が受講科目を選択する際は、本人の日本語力に合った科目を履修させるか、所属大学の卒業単位を踏まえた単位互換を重視して履修させるかで検討を要した。上記 4 科目は本人の希望を汲んで、学生 A の日本語力に合ったものよりも単位互換を重視した科目を選択した上で、本学交換留学プログラムの修了要件を満たす組み合わせしたものである。しかし、学期開始 1 ヶ月半程（授業登録完了から 2 週間程）後に、このうち科目 C と科目 D の受講を取りやめることになった。取りやめの理由は、やはり学生 A の日本語力と授業レベルが合わず本人も苦しくなってきたためであった。これによって本人が目標としていた単位互換が一部不可能になり、本学の交換留学プログラムの修了要件も満たさなくなるが、それよりも残りの留学期間を本人のペースで無理なく学習を進めることが良いということをも本人とも話し合った上での決定であった。学生 A は、当初 1 年間の留学期間での申請であったが、学期初めに話し合った通り「とりあえず半年」という気持ちは最後まで変わらず、本学での半年の留学を終えた。

3.2. 学生 B への支援

3.2.1. 学生 B 学期開始時の状況

学生 B は留学期間 1 年の予定で交換留学生として本学に入学した。留学申請時には障がいについての申告はなかったが、後に学期途中での面談で本人から ADHD であるとの報告があった。学期開始前のオリエンテーションには参加したものの、その後の授業開始 1 週間半程、教員が呼び出すまで授業に顔を見せなかった点は学生 A と共通していた。その後の面談では、留学期間の経済的な面で不安があり、授業に参加する余裕が精神的にも時間的にもなかったと理由を述べていた。これらの行動は学生 A とやや似ている点だったため発達障がいを疑ったが、当初は学生 A ほど見てわかる顕著な特徴が学生 B には見受けられなかったため、しばらく様子を見ることにした。

[学生 B 学期開始時の面談の様子]

① 教員の話す簡単な日本語は理解しているが、日本語での応答はほとんどできない。

日本語のインプット力とアウトプット力の差が大きい

- ② 年齢の上下関係を気にしている
- ③ 専門分野の研究活動への高い関心と誇り

学生 B の日本語力自己評価に基づいてプレイスされた日本語レベルコースは中級前半であった。特に留学生の来日直後は中級前半コースで①のような日本語運用能力の者も多いため、この時点で障がいとの関連は考えていなかった。面談の際の言語は、教員は主に日本語を使用し、込み入った話の際は学生 B の母語も使用した。学生 B の応答は「はい」「いいえ」、挨拶以外はほぼ母語であった。なお、そのような学生は 1 つ下の初中級レベルコースも選択肢として与えており、指導教員としては易しいほうの初級中レベルコースを勧めたが、所属大学の授業との単位互換の面と学生 B 本人の希望から、筆者の担当する中級前半コースの授業を主に受講することとなった。

会話中は終始にこやかな表情で、話が専門分野に及んだ際にはさらに明るい表情で饒舌に話した。指導教員としては、授業登録期間中の全授業の欠席が 1 週間以上も続いていたため、その後の履修状況を心配していたが、一方学生 B 本人は本学での日本語学習中心の授業よりも、留学期間中に沖縄でできる研究関係の課外活動への期待が大きいような様子が窺えた。

3.2.2. 学生 B 学期中の様子

学生 B の学期中の様子について、ここでは、主に、筆者が授業担当教員となっている科目 A および筆者がレベルコーディネーターを担当している科目 B についてまとめる。なお、この 2 科目以外の他の授業でのみ見受けられた学生 B の様子も一部記述する。

[科目 A の授業概要]

前述した学生 A の授業・科目 A と学期・学習項目は異なるが、学習日本語レベルと授業活動内容は同様のためここでは割愛する。(3.1.2 [科目 A の授業概要]参照)

[科目 B の授業概要]

週コマ数：1 コマ

レベル・内容：中級前半。正しい日本語表記・適切な語彙表現を用い、課題の文体を意識しながら与えられたトピックについて文章を書く。

使用教材：自主作成教材

[学生 B 受講の様子・躓き点]

- ① 遅刻・欠席が多い。断りなく早退することがある
- ② 長い時間座ってられない
- ③ 授業の流れに 1 人ではついてこられない
- ④ グループ活動には参加することもあるが、発する言語はすべて母語
書きの面では、仮名・漢字よりもローマ字書きを使う傾向がある
- ⑤ 何かのきっかけで急に機嫌が悪くなり、態度に表れる
- ⑥ 1 人での自学習はできない。計画通りにできない。学習作業の優先順位がわからない
- ⑦ 母語に通じるクラスメートに、他の人や別の授業の不満をずっと話している。怒っている。(日本語科目以外の授業での様子)

上記の学生 B の状況に対して行なった対応・支援は以下のとおりである。

表 5 学生 B への対応・支援

躓き点	対応・支援の内容
①への対応	折を見て注意していたが、本人から ADHD との報告があってから許容した。
②への対応	許容した。
③への対応	今やっている箇所について声かけをするようにした。その他授業外での指導時間(補講)を設けた。
④への対応	授業活動でのディスカッションの際、学生 B のみ母語を使用するのは許容した。クラスメートが学生 B をサポートするため母語を使用するのも許容した。
⑤への対応	対応できなかった。ただ、そっとしておいた。
⑥への対応	学期後半から、日本人学生サポーターをつけて、課外補講を実施した。
⑦への対応	本人に対して：授業外で指導教員が話を聞いてみた。 授業担当教員に対して：授業内では相手をしている学生への助けとして、学生 B との距離が取れるよう教員が声かけをして動けるようにする等の助言を試みた。

学生 B の様子として上記に挙げた事項のほとんどは、本人の日本語力と授業レベルが合っていない場合や、元々日本語学習に対してモチベーションの低い学習者にも表れるものなので、どのような指導が適切なのか判断できずにいた。しかし学期開始後 1 ヶ月程過ぎた頃に、面談をしている中で本人から「実は以前に ADHD だと診断されたことがある(が、今は薬を飲まなくても大丈夫だ)」という旨の報告があった。それをきっかけに、①, ②, ③, ④, ⑥については ADHD の学習者への配慮

をした対応・支援へと変更した。④については障害というより日本語力の要因が大きいに推測されるが、時期的に授業変更もかなわず、本授業では母語やアルファベット使用を認めてようやく学生 B が授業に参加できるようになるため、特別に許容した。本人は、教室内で人的支援がなくても問題ないとの意志を示していたが、授業に全くついてきていなかったため、授業外で日本人学生のサポーターをつけて授業内容の予習復習をしてもらうことにした。その際、「特別な支援」という表現は使わず、「日本人学生と一緒に勉強する」という提案をしたら、楽しそうだという前向きな反応を示した。科目 B では、授業内で入り込み支援をしてもらい、特に③についてのサポート（声掛け・指示）をしてもらった。

⑤、⑦については、感情上の事であり、教室内で即時対応したところで本人もコントロールできない部分もあろうことが予想された。そのため学生 B 本人へではなく、教室運営上、授業雰囲気や和らげるためにも状況を見て他の学生へ声かけをするようにした。⑦は筆者の担当ではない、授業活動で日本語使用を必須としない授業でのみ表れる様子であり、授業担当教員も苦慮していた。指導教員として筆者から学生 B に日本語以外の授業の様子もそれとなく聞いてみたが、「特に問題ない」という反応であった。

3.2.3. 学生 B への課外個別支援

学生 B への課外個別支援は、2 名の日本人学生に担当してもらった。支援内容は、日本語教育の経験がない学生サポーターでも可能なものである。以下が実施概要である。

表 6 学生 B への課外個別支援の概要

担当者	日本人学生サポーター 1
予定回数	11 回（約 3 ヶ月間／週 1 回程度／1 回 90 分程）
個別支援内容	科目 A の予習・復習：課題内容の指示，漢字読みのためのルビつけ等
実施状況	実施回数：3 回 予定通り実施できなかった要因： ・他の用事，体調不良などでキャンセルになった ・約束の時間を忘れていた
担当者	日本人学生サポーター 2
予定回数	19 回（約 3 ヶ月間／週 2 回／1 回 90 分）
個別支援内容	①科目 B の授業内補助：授業内のタスクの具体的な指示 ②科目 A の予習・復習：課題内容の指示，漢字読みのためのルビつけ等
実施状況	実施回数：10 回 予定の回数で実施できなかった要因：同上

日本人学生サポーターをつけるための支援経緯は前項で触れたが、その際学生 B 本人にも日本人学生サポーターと一緒にする活動内容については具体的に話して学生 B 本人も理解していた。2 名の支援とも予定通り実施できなかった要因は、表 6 に記載の通り、学生 B が個別支援の時間に現れなくなっていったためである。上記以外に筆者のほうでも聞きとり授業の補講を一時的に数回実施したが、はじめは熱心に取り組む様子は見られたものの、それが継続しない状況であった。学生 B の場合、支援・配慮が適切でなかったからなのか、学生 B 本人の日本語力や日本語学習に対するモチベーションが低い等の根本的な要因が大きいのか最後まで判断できなかった。

3.2.4. 学生 B の履修状況

筆者が指導教員を担当した学期に学生 B が受講登録した科目は以下の 5 科目週 8 コマであった。個人特定を避けるため、受講科目名等の詳細はここでは伏せる。

表 7 学生 B の履修登録科目と単位取得状況について

科目	対象者日本語レベル／週コマ数	単位取得状況
科目 A	中級前半／週 4 コマ	不可
科目 B	中級前半／週 1 コマ	不可
科目 C	中級前半以上／週 1 コマ	取得
科目 D	日本語力不問／週 1 コマ	取得
科目 E	日本語力不問／週 1 コマ	取得

科目 A, 科目 B については前述してきた受講状況・支援状況でも明らかなように、支援や配慮をしたが、単位取得の及第点には至らなかった。科目 C については、ギリギリの及第点で単位取得でき、日本語使用を必須としない科目 D, 科目 E については問題なく単位取得できていることから、やはり学生 B のケースは本人の日本語力や日本語学習に向かう気持ちの低さが授業での躓きの大きな要因であったのであろうか。

なお、学生 B の留学期間は 1 年間で、その後の半年は主な受講科目レベルを下げた指導教員も変更し履修することとなった。課外個別支援については 3.2.3. のように人的支援の継続が困難な状況であったことから、次学期は日本人学生サポーターはつけずに授業内での配慮のみで様子を見た。しかしその後も受講態度・履修状況に特に変化はなく、1 年間の留学期間を終えた。

3.3. 学生 C への支援

3.3.1. 学生 C 学期開始時の状況

学生 C は留学期間 1 年の予定で本学に交換留学生として入学し、留学申請時に ADHD である旨の申告があった。しかし、学期開始前の履修指導では特に問題が見られず、筆者も ADHD の注記を見落としていたため、当初特別な配慮の検討はしていなかった。

[学生 C 学期開始時の面談での様子]

- ① 会話力（発話力）が高い
- ② 語彙選択の不自然さや文法上の正確さに欠けていて、会話力との差が大きい

学生 C に顕著に見られる、スキル別や、知識面と運用面での力のアンバランスさは、本学の初級レベルから中級前半レベルの日本語学習者において珍しくない傾向であったため、学期初めの履修指導時点では特に問題に感じていなかった。語彙選択・文法上の正確性には欠けているが、それを補うだけの発話力があり、言いたいことの大意が通じてコミュニケーションがとれている印象であった。学習意欲が高い学習者であれば、語彙・文法面の正確性は中級レベルで学びながら修正していくことも可能なため、指導教員としては中級前半レベルコースも勧めつつ、日本語力チェックテストの結果からはやはり文法力を反映しそれほど点数が高くなかったため、下のレベルコースも選択肢として与えた。両方受講してみた結果、当学期はレベルが下の方のコースを主に受講しつつ、1 科目のみそれより上の科目も受講することを本人が選んだ。学生 A、学生 B がそうであったように、実力よりも上のレベルの科目受講を希望する留学生が多い中で、この時の学生 C の逆の選択はめずらしかったが、後に ADHD の問題が表立ってきた際には、この科目登録でよかったと思われた。

3.3.2. 学生 C 学期中の様子

学生 C は、はつらつとしていて発話力があり、当初の授業活動では他の学生のサポートをしたりする余裕も見せながら積極的に参加する印象があった。全く問題があるようには見受けられなかったが、学期開始 1 ヶ月後頃から急に授業への欠席が続いた後、本人から連絡があり、欠席の理由は ADHD およびその他のメンタルヘルス上の問題で薬を服用しており、その副作用で朝起きられないとのことであった。さらにこの時、この状況を思いつめて「死」を想起しており、深刻な状況であると判断した。学生 C には学内のカウンセリングも案内した上で、指導教員も面談し、不安の要因となっている授業の受講継続の方法を関係教員間で早急に検討した。その

結果、朝早い時間帯の授業 3 コマは、①指導教員（筆者）による完全個別指導、②日本人学生サポーターによる課外自学習補助、③授業担当教員（筆者とは別の教員）による提出物添削およびテスト・クイズの実施、この 3 つで授業出席とみなすこととして対応することにした。以下、学生 C の受講の様子は、筆者が担当した課外個別支援での様子をまとめる。

3.3.3. 学生 C への完全個別支援・指導

学生 C への課外個別支援・指導は以下のような構成で実施し、これをもって正規の授業への出席扱いとした。個別支援を行なった元の 3 科目の内容詳細は個人の特定を避けるため伏せることにする。

表 8 学生 C への完全個別支援・指導の概要

担当者	学生 C の指導教員
予定回数	16 回（約 2 ヶ月半／週 2 回／1 回 90 分）
予定支援内容	科目 A の提出物添削，科目 B の授業実施，科目 C の提出物添削
実施状況	実施回数：13 回 予定の回数を実施できなかった要因：寝坊，体調不良で欠席。
担当者	科目 A, B, C の授業担当教員 1 名
予定回数	12 回（約 2 カ月半／月 3～6 回／1 回 15～90 分）
予定支援内容	科目 A のクイズ実施，科目 A,B,C のテスト実施
実施状況	実施回数（内容）：10 回（科目 A クイズ 7 回，科目 B 授業補講 3 回，科目 A,B,C テスト未実施） 予定通り実施できなかった要因：授業担当教員と学生 C と日程調整が難しく，学生 C の学習の進捗からもテスト実施は断念した。代わりに科目 B の授業内容を補講した。
担当者	日本人学生サポーター 3
予定回数	7 回（約 2 ヶ月／週 1 回／1 回 60 分） ※日程調整が可能な範囲で
予定支援内容	科目 B の会話タスクの相手役
実施状況	10 回

次に筆者が担当した個別指導内での様子をまとめる。

[学生 C 受講の様子・躓き点]

- ① 努力しても文法事項が覚えられない 例) 単語の活用形の習得
- ② ミスが続き焦ると思考がストップしてしまう

- ③ 寝坊して授業に遅刻・欠席する
- ④ 会話が途切れない。脈絡なく話が続く

完全個別指導が始まってからは、不安も軽くなったようで落ち込む様子は見られず、非常に熱心に取り組んでいた。日本人学生サポーターとは相性も良く、予定以上の回数で学習を進めていた。実施回数だけ見ると、通常教員は他の授業や業務に追われており、学期が始まってから急遽入った個別指導となると日程調整が難しい一方、留学生本人と親しい学生サポーターは臨機応変に日程調整がしやすく、学生によるサポートがうまくいった事例だと言える。

しかし、躓き点について注目すると、①②について、受講態度は非常に熱心でノートも丁寧に取り、反復練習も努力している様子なのに、次の週になると全く忘れていたり、少し焦ると少し前までできていたことが全くできなくなったりするようなどころが見られた。なお、この個別指導の中で学生 C の学習歴を改めてよく聞くと、それまで会話力から判断して既習事項と思われたことも実は未習であったりすることが多くあったので、①については、単に覚えられないだけでなく、学習期間が短いためである可能性も考えられる。④について、学期当初は発話力があって学習態度の面ではいい印象であったが、しっかり向き合って話すと話がなかなか終わらないという特徴も併せ持っていることに気づいた。時間に余裕がない時はこちらから話を切るようにすると、話の途中でも学生 C は気分を害することはなく、話を切り上げてくれた。③に関しては、学生 C 本人の都合で授業が実施できなかった場合に、さらにその埋め合わせの補講を当たり前にしてくれるものだと思っている節があったので、この時間自体が学生 C の体調に合わせた補講時間であるため特別な理由なくさらなる補講は実施しない旨を伝えたら、すぐに理解した様子で、欠席する回数も減った。

3.3.4. 学生 C の履修状況

学生 C が受講登録した科目は以下の 5 科目週 8 コマであった。個人特定を避けるため、報告に必要な情報以外はここでは伏せる。

表 9 学生 C の履修登録科目と単位取得状況について

科目	週コマ数	単位取得状況
科目 A, B, C, D, E	各科目週 1 コマ	すべて取得
科目 F, G	各科目週 1 コマ (日本語力不問)	すべて取得

学生 C は、自らの障がいについて事前に申告しており、また、授業登録に際しても自分の日本語力に合った科目を選択したり、メンタルヘルスの問題に直面した際にも自ら SOS を出すことができたりしており、教員側からすると問題がはっきりしていたため対応がしやすかった。完全個別指導の対応は時間的な面での負担は大きかったが、支援に対する効果が出ているのか出ていないのか、出ていなければその要因は何なのか把握しやすかったため、対応をしている側としても不安感がほとんどなかった。今回学生 C が個別指導に至った経緯は、薬の副作用で朝早い時間の授業に出席できないためということであったので、次学期は、学生サポーターによる支援も続けつつ、受講する科目の開講時間帯も考慮に入れて授業選択をすることとした。

4. まとめ：支援のふり返り

今回支援した 3 名とも、授業内での様々な対応や、関係教員や日本人学生サポーターの配置等は「合理的配慮」であったと言える。これらと並行して、指導教員である筆者も課外で一時的に補講をしたり個別指導の時間を設けたりするなどの形をとった。しかし振り返ってみれば、特に学生 A、学生 B に対する個別指導（補講）は、「合理的配慮」というよりも、教室活動、集団学習にスムーズに参加できるようにするための準備という側面が大きかったように感じる。学生側から求められたものではなく、教員からの提案で始めたものであり、忘れ物をしないための工夫を実践したり、授業の予習復習の方法を一緒にやってみせたりするという時間であった。つまり、今回の補講対応は、学生自身の自助スキルの向上を目的とした「教育的支援」という位置付けの方が適切かもしれない。自助スキルの向上という面では学生 A と学生 C には一定の変化が見られたが、学生 B にはおいては効果はほとんど見られなかった。今回、3 名の留学生は支援を実施している際には明らかな支援拒否の意志表示はなかったものの、彼らの障がいの特性に反して、他の学生と同じように教室活動に参加させなければならないという教員側の理想を押し付けていなかったか反省が残る。

5. 発達障がい学生への支援上の課題

留学生 3 名とも共通して、障がい（疑いも含む）以外にも、日本語力と授業レベルが合っていないことが教室活動や学習の躓きに影響していると感じた。これについては、現状では適切な履修登録指導をしなければならないということしかないが、それが上手くいかない要因として次の 2 つのことが考えられる。1 つは、交換留学生という立場であるために、所属大学の授業との単位互換問題で、本人の日本語力に合わない授業を選択せざるを得ない場合である。これは今回報告した 3 名の学生だけでなく、本学の日本語を学ぶ交換留学生全員に起こりうる問題である。もう 1

つは、発達障がいのために、先述の込み入った単位互換の事情と自身の日本語力の狭間で、自分はどの科目を選択をすべきかを自分自身で決定したり、出身大学に問い合わせたりしなければならないが、そのような作業がこなせず、また、その際の情報が処理しきれず混乱したりするため、その結果、学生 A、学生 B のように本学指導教員と面談するまでに時間を要し、授業登録期限が迫り検討時間もないまま授業登録をしなければならない場合である。このような場合、学生 A のようにすぐに出身大学の単位互換に関わる教員や担当者、ならびに学生の学習状況（支援状況）をよく知っている教員と連絡を取り合えるような体制があると受け入れ側としても心強い。

最後に、本稿では支援や配慮が必要であった学生について述べてきたが、交換留学生の中には発達障がいについて事前申告をしていますが、授業活動には比較的順調についてきていて支援が全く必要でない学生や、授業内での軽微な配慮のみで問題がない学生もいる。本稿で報告した留学生だけでも躓き点や支援の効果が三者三様であった。武田ほか（2022）も指摘するように、障がい名が同じだからといって同じ支援・指導方法で良いとは限らない。これまで実践・経験してきたことは参考にしつつ、個々の学生とよく話し、受け入れ側としても無理なく対応できる方法を検討していかなければならない点は心に留めておきたい。

6. おわりに

今年度、本学の障がい学生支援室の「障がい学生支援経費」事業に採択されたおかげで、これまでボランティアでサポートしてくれていた日本人学生たちにも謝金を出せるようになり、支援用の参考図書等を購入することが可能となった。今回関わったサポーターたちも支援の中で困惑することもあったであろうが、支援後に留学生の中にもこのような困り感を抱えている人たちがいることを知り、それに関わって学ぶことがあったと前向きな感想を述べていた。なお、本稿では指導教員もしくは授業担当教員という立場から見た日本語学習における学生の様子や、教員としての対応を中心に報告したが、留学生たちの留学生活の中では学業以外にも様々な手続きや事務職員とのやりとりもあり、そこでは教員から見える躓き事とは違ったものがたくさんあるであろう。今回の学習支援については、交換留学生担当の事務職員とも常に情報共有しながら進めることができたものであり、関係者間の支援連携体制は必要不可欠である。ここ数年の状況から、おそらく今後もコンスタントに、支援が必要な留学生が入ってくるが見込まれるため、人的体制だけでなく継続的に支援のための経費獲得にも努め、多様な留学生を無理なく受け入れられる環境を整えたい。

参考文献

- (1) 武田知子・澁川晶・保坂明香 (2022) 「日本語学習者の学習困難とその支援. —調査結果から見えてきたもの—」『日本語教育』182, pp.80-94.
- (2) 筑波大学 アクセシビリティ ヒューマンエンパワーメント推進局 HP 「障害別支援＞発達障害」 https://dac.tsukuba.ac.jp/shien/disabilities/developmental_disabilities/ (2024年3月18日閲覧)
- (3) 中川康弘 (2009) 「LD・ADHD 日本語学習者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』14, pp.65-72.
- (4) 日本学生支援機構 (2015) 『教職員のための障害学生修学支援ガイド (平成26年度改訂版)』PDF版 https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/shogai_information/shien_guide/index.html (2024年3月18日閲覧)
- (5) 日本学生支援機構 (2023) 『令和4年度 (2022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就学支援に関する実態調査結果報告書 (平成26年度改訂版)』PDF版 https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2023/09/13/2022_houkoku3.pdf (2024年3月18日閲覧)
- (6) 琉球大学障がい学生支援室 (2021) 『障がい学生支援ガイド (令和3年3月発行: 4版)』PDF版 https://g-support.std.u-ryukyu.ac.jp/userfiles/files/gaid202103_4.pdf (2024年3月18日閲覧)

(琉球大学 国際教育センター)

資料 短期交換留学申請書類「健康状況報告書」

<Form 1>

健康状況報告書
Health Declaration Form

記述内容は学習指導上の参考とさせていただくために必要ですので、現状について正直に記入してください。なお、記述内容については学習指導以外の目的には使用しません。病気を理由に留学生の受入れを拒否することはありません。

This declaration serves as a necessary and important source of reference when administering academic guidance. As such, please respond to all questions truthfully and to the best of your knowledge. Please be assured that all provided information will not be used for any other purpose. University of the Ryukyus does NOT reject any applicants who have health problems.

1. 生活上、学習上配慮が必要な場合に対応するため、肉体的または精神的な持病のある方は、その詳細を記入してください。
Please provide us with the details of any outstanding physical or mental conditions that may require special care or attention in the course of your day-to-day life on campus.

<input type="checkbox"/> 対人恐怖症 anthropophobia, social phobia	<input type="checkbox"/> 閉所恐怖症 claustrophobia, fear of enclosed places
<input type="checkbox"/> 注意欠陥多動性障害(ADHD)	<input type="checkbox"/> 高所恐怖症 acrophobia, fear of heights
<input type="checkbox"/> 学習障害 Learning disability	<input type="checkbox"/> パニック障害 panic disorder
<input type="checkbox"/> その他 Other <input style="width: 200px;" type="text"/>	

学習に関すること、生活に関すること
Conditions related to academic learning/Conditions related to everyday life

2. 授業の中で (In Class)

<input type="checkbox"/> 長い間(90分)、座っていることが苦手だ Inability to remain sitting for long periods of time (90 minutes)
<input type="checkbox"/> 人前で発表するのは極度に(お腹を下したり、吐き気があったり)緊張する Extreme anxiety (exhibited through symptoms such as nausea and diarrhea) when asked to speak publicly

3. 日常生活の中で (Everyday Life)

<input type="checkbox"/> 頭痛、偏頭痛がある Headaches or migraine
<input type="checkbox"/> PMS・生理痛が重い方(授業に出るのが難しいくらい) Serious PMS or painful period cramps that hinder class attendance
<input type="checkbox"/> 写真を撮られること、撮影されることは嫌だ Reluctance to have photographs or videos of oneself taken
<input type="checkbox"/> アレルギー(食物、金属、ゴム、動物、植物...他)がある場合は具体的に記入してください。 Physical allergies to types of food, metals, rubber, animals or plants etc. Please state in detail:
<input style="width: 500px;" type="text"/>
<input type="checkbox"/> ヴィーガンやベジタリアンなど、食事について特別な配慮が必要な場合は具体的に記入してください。 Special dietary concerns, e.g. vegan/vegetarian diets etc. State in detail:
<input style="width: 500px;" type="text"/>

13

琉球大学国際教育センター紀要 規程

1. 投稿資格:琉球大学グローバル支援機構国際教育センター所属教員(非常勤講師含む)および当センターにおいて適当と認められた者とする。共著の場合、前述の教員が1名含まれていなければならない。ただし「内容区分 f.報告」はこの限りではない。
2. 内 容:未発表のもので日本語教育・外国語教育およびその関連領域とする。
3. 内容区分: a. 研究論文, b. 調査報告, c. 実践報告, d. 研究ノート, e. 書評, f. 報告 (a~eにあてはまらないもの),のいずれかとする。
4. 特別寄稿: 招聘事業の講演者等に依頼し, 原稿を掲載する。
5. 使用言語: 本文は日本語または英語とする。
6. 書 式: 横書きワープロ(ワード)入力, A4判に39字×35行とし, 原則として16枚程度(研究ノート, 書評も同様)とする。図表・参考資料・参考文献・註等もこの分量の範囲に含める。(本文・参考文献・註の文字・行の縮小は不可) 文献の書き方等は学会誌『日本語教育』の規定に準ずる。詳細は別途委員会で定めたものに従う。
7. 要 旨: 研究論文には和文(400字以内)と英文(200語以内)の要旨をつける。調査報告, 実践報告には和文(400字以内)の要旨をつける。またそれぞれ, 5語以内でキーワードを付す。研究ノートについてはこの限りではない。
8. 編集委員: 紀要の発行にあたっては国際教育センター教員によって, 紀要編集委員会を置く。委員会のメンバーは3名とし, 原則として1年ごとに1名ないし2名交代する。
9. 採 否: 紀要編集委員会で採否を決定する。
10. 発 行 日: 紀要の発行は年1回とする。
11. 著 作 権: 著者の申し出が特にない場合, 投稿された著作物は琉球大学学術リポジトリへ登録するものとする。ただし, この場合, 著作物の著作権は原著権者(著者)に帰属するものとする。

[2020年4月1日改定]

執筆者紹介

グオン・ミョンエ (琉球大学 地域共創研究科 修士課程 修了生)
日本語教育

渡真利 聖子 (琉球大学 国際教育センター 講師)
日本語教育

琉球大学国際教育センター紀要 第8号
(琉球大学留学生センター紀要 通算21号)

発行 2024年7月

.....
発行：琉球大学グローバル教育支援機構
国際教育センター
〒903-0213 沖縄県中頭郡西原町字千原1番地
電話 (098) 895-8139



琉球大学

UNIVERSITY OF THE RYUKYUS

1 Senbaru, Nishihara-cho, Nakagami-gun
Okinawa JAPAN 903-0213