

アメリカの大学における障害者の実態と
外国語クラスにおける学習障害者への支援について¹

日暮嘉子 (サンディエゴ州立大学)

Disability Students in the U.S. Colleges and Universities and
Support available for Learning Disability Students in Foreign Language Classes

Yoshiko HIGURASHI (San Diego State University)

キーワード: 障害、学習障害、ディスレクシア、外国語クラス、IT 補助教材

Keywords: disabilities, learning disabilities, dyslexia, foreign language classes,
supplementary IT materials

SUMMARY

The purpose of this paper is to present an overview of the disability students enrolled in postsecondary institutions in the U.S. and to discuss various kinds of support made available for them. Special attention is given to students with learning disabilities, particularly dyslexia, enrolled in foreign language classes. The accommodations and services available for all disability students at San Diego State University are discussed. Landmark College, which opened as the first federally funded institution specializing in dyslexia in 1985, will be profiled and their strategy for student success will be discussed. The supplementary IT materials that have proved to enhance students' learning experiences at Landmark will be introduced. In addition, implications of the findings of this study and the future development plan of this study will be discussed.

1. はじめに

2000年に実施されたアメリカ国勢調査によると、国民の約19% (約51,000,000人)が何らかの障害を抱えている。そして、2005年の調査結果も同様に、約19% (約55,000,000人)が障害者ということになっている。さらに、2010年の国勢調査でも、約19%の国民 (約57,000,000人)が障害者である。すなわち、国民全体に占める割合は19%と一定しているが、実際の障害者の数は増え続けていることが分かる。5人に一人の割合で何らかの障害を抱えている計算になる。(US Census Bureau)

1.1 アメリカの大学における障害者の数と割合

米国 General Accountability Office (GAO-10-33)の調査も同様の傾向を示している。大学の学部生に占める障害者の割合は、2000年が約9%、2004年と2008年が約11%であるが、障害者の実数は増え続けている。(表1参照)

1.2 アメリカの大学における障害者と健常者

それでは、性別、人種、年齢、高校卒業後大学入学期間は、どうなっているであろうか。2000年のデータと2008年のデータを障害者と健常者別に比較したものがある。(表2参照)

表1 アメリカの大学における障害者の数と割合

	学生総数	障害者数	割合
NPSAS: 2000	15,109,000	1,398,000	9.3%
NPSAS: 2004	16,607,000	1,866,000	11.2%
NPSAS: 2008	19,155,000	2,076,000	10.8%
ACS: 2007	17,317,000	1,055,000	6.1%

NPSAS = National Postsecondary Student Aid Study, U.S. Department of Education
4年制大学、2年制大学、Certificate Program に在籍している
米国在住の学生が対象

ACS = American Community Survey, U.S. Census Bureau
全ての大学に在学する米国およびプエルトリコ在住の学生が対象

出典: GAO analysis of NPSAS 2000, 2004, and 2008; and ACS 2007

表2 米国の大学生（学部生）の障害者と健常者の比較: 性別、人種、年齢他

	障害者		健常者	
	2000	2008	2000	2008
性別				
女	59.3%	57.7%	56.3%	57.1%
男	40.7%	42.3%	43.7%	42.9%
人種				
白人	72.3%	67.4%	68.1%	62.5%
黒人	11.5%	13.2%	12.3%	14.5%
ヒスパニック系または ラテン系	7.9%	11.3%	10.4%	13.4%
アジア系	2.0%	3.5%	4.5%	5.4%
アメリカ先住民または アラスカ先住民	2.0%	0.8%	0.7%	0.9%
ハワイ系または 太平洋諸島住民	0.9%	0.6%	0.7%	0.7%
その他	1.2%	0.3%	1.5%	0.3%
混血	2.3%	2.9%	1.8%	2.3%
年齢				
23歳以下	42.5%	54.9%	59.9%	61.5%
24歳～29歳	16.6%	20.2%	16.9%	16.8%
30歳	41.0%	25.0%	23.2%	21.6%
	障害者		健常者	
	2000	2008	2000	2008
高校卒業後大学入学までの期間				
1年未満	53.1%	64.9%	65.0%	69.7%
1年	11.1%	12.1%	11.5%	10.7%
2年～4年	10.0%	9.2%	9.7%	8.1%

出典: GAO analysis of NPSAS 2000 and 2008

2008年現在、障害の有無にかかわらず、女子学生は約57～58%を占めている。同様に男子学生は、約42～43%を占めている。

人種別にみると、障害者のうちの67%を白人が占めている。健常者に占める白人の割合は、63%である。これとは反対に、黒人、ヒスパニック系またはラテン系、アジア系は、障害者に占める割合は健常者に占める割合と比較して、やや少ないことが分かる。

なお、2008年現在の障害者の平均年齢は26歳で、健常者の平均年齢より1歳多い。2000年現在の障害者の平均年齢が30歳で、健常者の平均年齢より4歳多かったことを考えると、これは確実な進歩である。

さらに、65%もの障害者が高校卒業後一年以内に大学に進学する学生を見てみよう。2000年現在、障害者は53%であったが、2008年には65%に増えており、12%の増加がみとめられる。健常者は65%から70%に5%増えているにすぎない。障害者の一年以内の進学率が健常者の進学率に近づいてきている。

1.3 障害者と健常者の進学先

それでは、障害者は、どのような大学に進学しているのであろうか。

表3 米国の大学生（学部生）の障害者と健常者の比較：大学の種類他

	障害者		健常者	
	2000	2008	2000	2008
大学の種類（その1）				
4年制	39.2%	42.7%	47.9%	48.9%
2年制	51.4%	46.0%	43.2%	40.8%
2年以下	3.5%	3.4%	2.5%	2.4%
1校以上の大学に在籍	6.0%	7.9%	6.4%	7.8%
大学の種類（その2）				
公立	76.2%	69.2%	74.2%	69.5%
私立	11.4%	11.2%	14.7%	13.6%
私立（利潤追求型）	6.5%	11.6%	4.8%	9.1%
1校以上の大学に在籍	6.0%	7.9%	6.4%	7.8%
ステータス				
フルタイム、通年	34.3%	35.8%	42.4%	41.3%
フルタイム、学年の一部	16.7%	16.1%	13.3%	14.1%
パートタイム、通年	25.0%	22.5%	22.9%	21.9%
パートタイム、学年の一部	24.0%	25.5%	22.1%	22.6%

出典: GAO analysis of NPSAS 2000 and 2008

障害者は、健常者に比較して、2年制大学に進学する率が少し高い。健常者の41%に対して、障害者は46%である。どちらのグループも、2年制大学を卒業後、4年制大学に編入することを考えている学生が大半であるが、障害者の率が高いのは、2年制大学は4年制大学と比べてクラスの学生数が少ないことと教員から面倒をみてもらいやすいことが上げられる。

2000年現在、障害者は、健常者と同様、70%が公立大学に進学している。私立大学への進学であるが、障害者は通常の私立大学と利潤追求型の私立大学への進学率がほぼ同じ(11%と12%)である。また、2000年と比較して、通常の市立大学への進学率はほぼ横ばいなのであるのに対して、利潤追求型の私立大学への進学率が5%増加している。健常者の通常の私立大学への進学率は、2000年と2008年を比べると1%減っているが、これは授業料が莫大な私立大学(2016年現在、年間400万円を超える大学多数)から適切な奨学金(返済不要の奨学金と利子付きで返済義務を負うローンがある)を下ろしてもらえない学生が増えていることを示しているのかもしれない。

5%の差ではあるが、障害者は36%しかフルタイムの学生として通年出席していない。フルタイムとは、最低12単位のことで、クラスは3単位のものが多いので、科目数にして4科目である。健常者は、41%がフルタイムの学生として每学期登録している。障害者の中でパートタイムで出席する学生が多い(64%)のは、様々な理由で12単位こなすことは無理と判断した結果であろう。しかしながら、フルタイムは奨学金の支給最低基準である上、奨学金事務所は制度上障害者に特例を認めることができない。さらに、親の保険に入っている(26歳まで可能)ためには、フルタイムで学業を続ける必要がある。従って、今後、何らかの配慮が必要になるであろう。

1.4 障害の種類と内訳

次に、障害の種類と内訳について見てみたい。

表4 米国の大学生(学部生)の障害の種類と内訳

	2000	2004	2008
精神疾患／情緒障害／躁鬱病	17.1%	22.3%	24.3%
注意欠如／多動性障害	6.7%	11.6%	19.1%
運動障害	29.0%	24.8%	15.1%
その他	13.2%	5.8%	15.0%
学習障害、ディスレクシア	5.0%	7.7%	8.9%
聴覚障害	6.8%	4.7%	6.1%
視覚障害	15.1%	17.3%	5.8%
言語障害	0.3%	0.5%	0.7%
脳損傷	1.2%	1.0%	1.7%
発達性障害	0.6%	0.6%	0.7%

出典: GAO analysis of NPSAS 2000, 2004, and 2008

2000年から2008年にかけて障害の有症率に変化が出て来ていることが分かる。2000年でも2004年でも一番多かったのは、運動障害であるが、2008年になると、精神疾患／情緒障害／躁鬱病(24%)がトップを占めるようになる。なお、同年で二番目に多いのは、注意欠如／多動性障害(19%)である。注意欠如／多動性障害は、2000年には7%弱であったので、8年間で3倍近くになったことは注目に値する。

また、学習障害、殊に知的能力や理解能力に異常がないにもかかわらず文字の読み書き学習に著しい困難を抱えるディスレクシア²は、2000年の5%、2004年の7.7%、そして2008年の8.9%というように、確実に増加の一途を辿っている。

しかしながら、U.S. Government Accountability Office は、別の興味深いデータも示している。National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)と Education Longitudinal Study of 2002 (ELS) は、中学高校の時点からの追跡調査であるが、この調査によると、大学生の抱えている障害うち、何と70%が学習障害であるというのである。約9%と約70%では、雲泥の差がある。なぜこのような差が生まれたのであろうか。一つには、中学高校レベルでは、教育委員会が障害のある学生を見つけ出し支援する法的義務があるのに対し、大学では自己申請制であるということである。また、NPSAS の調査で、自分に障害があることを情報公開しない学生が少なからずいたと考えられることである。いずれにしても、学習障害は、障害の中に占める割合が容易に9%を超えていると考えられる。

2. サンディエゴ州立大学の 障害者センター (Student Disability Services)

筆者の教えているサンディエゴ州立大学 (San Diego State University) は、カリフォルニア州立大学機構 (California State University System) 23校の内、旗艦校 (Flag Ship Campus) に位置づけられている総合研究大学である。

所長1名、職員19名、計20名で書類登録された障害者の支援にあたっている。2015年秋学期現在、1290人が登録しているが、障害の内訳は、下記の通りである。

表5 サンディエゴ州立大学の学生の障害の種類と内訳
2015年秋学期現在 (障害者数 1290)

	実数	割合
注意欠如／多動性障害	370人	29%
精神疾患	295人	23%
学習障害	236人	18%
運動障害	176人	14%
視覚障害	23人	2%
脳損傷	21人	1.6%
聴覚障害	18人	1%
コミュニケーション障害	17人	1%
その他	137人	11%

出典：Student Disability Services, SDSU

注意欠如／多動性障害が一番多く (29%)、その次が精神疾患 (23%)、そして学習障害 (18%) が三番目に続いているが、これは主な障害による区分であり、実際は二種類以上の障害を抱えている可能性が高い。

なお、障害者センター所長の話によると、全国で障害者センターに登録している学生数の学生総数に占める割合は約10% (表1のデータによると2008年現在で約11%) であるが、本学は5%に満たない。そこで、所長みずから各学科のミーティングに出席し、「障害者はずっといるはずなので、クラスで少し様子がおかしいと思う学生がいたら、是非、障害者センターに登録するよう勧めてほしい」と言っている。

2.1 障害者対象のサービス

学生本人が障害者センターに自分は障害があると申請し、医師やカウンセラーの診断書があり、障害が6ヶ月以上続く場合、障害者センターへの登録が可能になる。各学期の初めに配布される「コース概要」(syllabus)にも、下記の文面を入れることが求められている。

“If you are a student with a disability and believe that you will need accommodations for this class, it is your responsibility to contact Student Disability Services at (619) 594-6473. To avoid any delay in the receipt of your accommodations, you should contact Student Disability Services as soon as possible. Please note that accommodations are not retroactive, and that I cannot provide accommodations based upon disability until I have received an **accommodation letter** from Student Disability Services. Your cooperation is appreciated.”

正式な書類手続きが終了し、障害ありと認定された学生は、障害者センターの提供している様々なサービスが受けられる。「アカデミック・サポート」「TRiO 学生サービス」「移動サービス」「WorkAbility」等である。

「アカデミック・サポート」とは、学業に関するアドバイスを受けさせることはもちろんのこと、コンピュータープログラムの使用、聴力障害者へのサポート、図書館での静かな学習室の確保、誰かにノートを取ってもらうこと、試験の時間延長などである。そして、学生個人に応じた支援要請の手紙 (Accommodation Letter) を教員宛に発行する。

「TRiO 学生サービス」とは、「学生のための学生によるサービス」のことで、目下、数学と作文のクラスのチュータリングセッションが出されている。

「移動サービス」とは、「教室間の移動にカートに載せてもらうこと」を指す。

「WorkAbility」は、学内のキャリアセンターと提携して出される就労支援のことである。職を得て経済的に独立するのが理想であるので、将来のキャリア構築に向けてアドバイスをする。また、インターンシップをする機会を与えたり、履歴書の書き方や面接の受け方についてアドバイスをしたりする。

2.2 教員対象のサービス

教員に対する啓蒙活動も積極的に行われており、ウェブサイト「教員のためのツール」として「障害への理解を深める」「障害者への教え方戦略」「障害者とのコミュニケーションのとり方」「Accessible Technology Initiative」の4点を挙げている。

「障害者への教え方戦略」の正式名は、Disabilities, Opportunities, Internet-working, and Technology Project のことで、略称 DO-IT である。National Science Foundation、ワシントン州、米国教育局による共同プロジェクトで、科学、工学、数学、IT のクラスで、どのように教えれば障害を抱えた学生をパスするレベルまで持っていけるか、障害の分野別に掲載されている。しかしながら、外国語の教え方は掲載されていない。

「Accessible Technology Initiative」(略称 ATI) は、教員に障害を抱えた学生を効果的に支援させることを目的としている。実際には、障害者にとって使いやすいウェブサイトや教材開発の方法を伝授している。カリフォルニア州立大学機構全体のもの (CSU ATI) と本学独自のもの (SDSU ATI) がある。昨今のオンラインコースの増加は、クラスで教授やクラスメートとディスカッションをして理解を深めたいとする昔ながらの学生には不評だが、ATI とは無関係ではないようだ。

3. サンディエゴ州立大学の外国語プログラム

サンディエゴ州立大学には外国語プログラムが13ある。専攻と副専攻を出しているのは、スペイン語、フランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語、中国語であり、副専攻のみあるのは、イタリア語とポルトガル語である。そして、これ以外に

アラビア語、タガログ語、ヘブライ語、韓国語、ペルシャ語がある。

ちなみに、本学の日本語プログラムは、専攻にしている学生数からすると、スペイン語について二番目に大きいプログラムである。アメリカ政府機関が英語話者にとっての習得困難度をもとに外国語を種分けしているが、日本語は中国語、韓国語、アラビア語とともに第4群 (Category IV: Languages which are exceptionally difficult for native English speakers 例外的に難しい言語) に属している (U.S. Department of State)。スペイン語やフランス語等の第1群の言語と比較して、同じ言語能力レベルに到達するのに3倍も時間がかかることが証明されている (U.S. Department of State Foreign Service Institute Scale)。それにもかかわらず、日本語人気は高い。2016年秋学期現在で300人以上もの学生が登録している。そして、学習者が多いということは、それだけ学習障害を抱えた学生が入ってくる可能性が高いということであり、学習者のニーズも特性も多様化されるということである。従って、日本語教員が学習障害に関する知識を得、学習者のニーズを見極め、それに合った教育を提供しようとすることは、大変意義のあることである。

3.1 調査

日本語を除く12のプログラムのディレクターに下記のような質問をした。

質問1

クラスにディスレクシアの学生がいますか。

質問2

いる場合、どのような支援をしていますか。

(a) ITを使った支援をしていますか。どのようなプログラムを使っていますか。

(b) 個々の学生の障害の実情に合った支援をしていますか。どのような支援ですか。

質問3

ディスレクシアの学生がいない場合、ディスレクシアが疑われるような学習障害を持った学生がいますか。その場合、どのような支援を提供していますか。

3.1 調査結果

12のプログラムのうち、10のプログラムから回答を得た。回答のなかったのは、ヘブライ語とペルシャ語だが、どちらも一年レベルのクラスしか出していない小規模なプログラムである。回答の内容は、予想していた通りであった。

3.1.1 質問1の回答

質問1に「ディスレクシアの学生あり」と答えたプログラムは皆無であった。そして、「本人がディスレクシアであると言わないので、そのような学生はいないと思う」と答えたプログラムがほとんどであった。なぜこのようなことが起こるかということ、アメリカの障害者は、法律によって手厚く守られているからである。

3.1.2 アメリカの障害者保護法

アメリカには、障害者の権利を擁護する法律が多々ある。Higher Education Act of 1965 (HEA), Elementary and Secondary Education Act of 1965 (ESEA), Rehabilitation Act of 1973, Education for All Handicapped Children Act of 1975, Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 1975), Americans with Disabilities Act of 1990 (ADA), No Child Left Behind Act of 2001, Americans with Act Amendments Act of 2008 (ADA Amendments Act), Post 9/11 Veterans

Journal for the Study of Japanese Language Education Practice Vol.4 2017 pp.52-70
Educational Assistance Act of 2008, Higher Education Opportunity Act (HEOA, 2008), Every
Child Success Act of 2015 など枚挙にいとまがない。一度発効した法律は、常に追加修正を
重ね、より良い形に変えている。

法律の対象が、高校生までの児童生徒の場合は、障害のある児童生徒を見つけだし、スクリーニングをし、適切な指導と支援を提供するのは、州や教育委員会や学校の責任であるが、大学生の場合は、本人が自分は障害をもっていると自己申告し、書類手続きを開始する必要がある。必要ありと認められた学生に適切な指導と支援を提供する義務を負うのは、大学も同様である。連邦政府から何らかの財政援助を受けている教育機関は、障害者を支援する義務を負うのである。

また、どの法律も何人も障害を理由に不当な差別をしてはならないとしている。そして、アメリカ障害者保護法修正法 (Americans with Disabilities Act Amendment Act, ADAAA) により、障害者の権利が更に拡大し、いかなる事情のもとでも、本人が望まない限り障害の内容を開示する必要がなくなった。また、障害者センターも、開示しないよう指導している。すなわち、本人が「自分はディスレクシアなので助けてほしい」と言わない限り、教員は知る由もない。

しかしながら、学生が何も言わなければ、教員はどのようにして学生を支援したらよいか分からない。そこで、前述のように、障害者センターは、教員に対して支援要請の手紙 (Accommodation Letter) を発行する。内容は、学生の障害によって異なるが、大体は「試験の時間を50%増しにしてほしい」「静かな環境で試験を受けさせて欲しい」「教室内で本人が希望する場所に座らせてほしい」「教室に特別な机を用意するので、この机を使わせてやってほしい」「ボランティアの家庭教師をつけてやって欲しい」「講義録を Blackboard に載せてやってほしい」等である。

3.1.3 質問2の回答

どのような支援をしているかとの質問には、すべてのプログラムから、障害者センター発行の支援要請書 (Accommodation Letter) に掲載されている指示に従って、試験を受ける時間を増やしたり、静かな環境で試験を受けさせたりしているのみ、との回答があった。また、障害者センターに登録している学生ではないが、「自分は読むのが遅い。どうしよう」と相談に来た学生には、少し多めに時間を与えているという回答もあった。

3.1.4 質問3の回答

ディスレクシアが疑われるような学生がいた場合の支援については、フランス語プログラムから回答があった。「使用中の教科書の練習問題の一部が Quia 等の digital workbook になっている」「Blackboard を使用し、情報の伝達の徹底を図っている」「Moodle を使っている教員もいる」というものであった。

3.2 日本語科の場合

日本語科の実情も、他の外国語のプログラムと同様である。本人自らディスレクシアであるという学生はいない。何らかの問題を抱えた学生には、個々の状況に応じて様々な学習方法を指導するが、効果が得られない場合は、クラスを落とすようアドバイスする。本人がどうしても日本語を続けたいと言い張る場合には、成績のオプションを成績のつく Letter Grade から成績はつかないが単位になる Credit / Non Credit に変更させている。こうすることによって、日本語のクラスで F の成績になってしまったとしても、Non Credit になるだけなので、総合成績 (Grade Point Average) には影響しないからである。

ところで、筆者は1983年から本学で日本語科の主任教授として教鞭を執っているが、過去30年あまりの間にディスレクシアが疑われるケースが2件あった。

3.2.1 ディスレクシアが疑われるケース<その1>

20以上も前のこと。日本語の最初の学期のクラスでは、日本語の語句や挨拶表現を使って耳慣らしをした後、平仮名の導入に入るが、どうしても平仮名の形が覚えられないとあって相談に来た学生がいた。話を聞いていると、非常に頭脳が明晰であることが分かった。少し引っ込み思案なところも見受けられたが、性格もよく、クラスで浮いてしまっているようなところもない。様々な学習方法を試してみたが、効果がなかったため、日本語が卒業に必要なでないことや成績を気にしていることを考え、日本語は落とし、他の学科に集中するようアドバイスをした。

同時に、ある名門大学の教授で自分がディスレクシアであることを公言している学者の記事³に言及した。「自分の弱点を気にかけず、どうやったら長所を生かせるか考えてここまで来た。だから、障害があっても、へこたれるな。自分に何が欠けているかを考える前に、自分の強みは何かを考えて前へ進め」といった内容だったと思う。そして、「学習障害と頭の良さは、まったく関係がないですよ。あなたは、非常に頭が良いのだから、その明晰な頭脳を使って、好きな分野に進めば、きっと成功すると思う」と言って励ました。また、夏に某機関で開催されるディスレクシアを抱えた学生対象の効果的な学習方法に関するワークショップに出てみることを勧めた。この学生は、気持ちよく納得してくれた。

あれからどのような分野に進みどのような人生を送っているかは不明であるが、得意分野に進み、活躍していることと信じる。

3.2.2 ディスレクシアが疑われるケース<その2>

2015年春学期初めのこと。同年5月に卒業を控えた日本語専攻の学生から連絡が入った。全科目の成績(GPA 2.0以上)は卒業基準に達しているが、日本語の成績(これもGPA 2.0以上)が悪く、卒業できない。助けてほしいというものである。

私は持ったことのない学生であるが、担当した教員からは、漢字が全く覚えられないこと、プライドが非常に高いこと、わざと英語の難解な語彙を使い英語ができることを強調すること、日本語教員の英語を馬鹿にすること、クラスの他の学生から浮いてしまっていること、等を聞いていた。

本人を呼んで話を聞いているうちに、小さいときから注意欠如障害、PTSD、不安神経症等の障害があり、医師の診断を受けていたことが判明した。しかしながら、差別の対象にされることを恐れた母親の考えで、本学では障害者センターに登録していなかった。

この学生は、地元のコミュニティーカレッジで2年勉強し、3年目から編入してきた学生である。漢字の形が覚えられないというようなことは、一年日本語のクラスで明らかになることである。この時に、日本に興味があるのなら、日本語を専攻するのではなく、アジア研究や日本研究の分野に進むようアドバイスがなされていたら、事情は変わっていたと思われる。しかも、編入してきたその学期に交換留学に応募し、翌年日本に一年留学している。

そこで、留学先の大学が発行した成績証明書を見せてもらった。すると、英語で出されたクラスも日本語のクラスも、まずまずの成績を取っていた。通常、協定校で取得した単位は本学のもの(= Resident Units)とみなされるが、成績は受け入れていない。以前は、単位も成績も認定されていたが、ヨーロッパの大学の成績の付け方が非常に厳しいことが分かり、こんなに成績が悪くなるのなら留学しない、と言い出す学生が大勢出てきてしまったからである。しかしながら、問題の学生は、留学先で良い成績を取っていたのである。単位認定と一緒に日本で取得した成績も受け入れてもらうよう特別申請を行い、何とか卒業に持ち込めた。

ところで、この過程で、ある発見があった。特別申請をする理由として、本人の学習障害をあげようと考え、本人に小さいころからの障害について私に話したことをメールに書かせた。すると、まともな内容のメールを送ってきた。しかしながら、特別申請用紙に記

入させるべく、私が口述で書くべきことを本人の目の前で言ったところ、英語がほとんど書けなかった。綴りも文法もめちゃくちゃであった。この時、はっと気がついた。この学生には、コンピューターを使って英語で文章を書く際に、スペルチェックと文法チェックという強い味方があったのだ。この二大武器を使えば、受け入れてくれる会社もあるであろうし、生活の糧を稼ぐことができるであろうが、これは、ディスレクシアが外国語を習得する際に現れる問題ではなく、母語での問題であることを示す顕著な例と言えよう。

(Sparks & Ganschow,1991; Ganschow & Sparks 1995)

冷や汗をかきながら、「実は、僕は、英語の綴りが苦手で、、、」と言い、父親も兄弟も皆英語のスペルができないことを言い出したが、これはディスレクシアが遺伝性のものであることを裏付けている。(Stein, 2001; 石井、2004)

3.3 日本語科の今後の課題

ここまで考えてくると、障害者の権利を守るためにできた法律が、却って障害者の妨げになっている側面があることを否めないことが分かる。障害者センターに登録している学生は、障害の内容を開示する必要がないということは、教員側は、学生個人の障害に沿った指導ができない、ということになる。

現行のカリキュラムは、4技能と異文化理解を中心とした健常者向けのものである。手書きを徹底させて文字の読み書きを覚えさせている。ディスレクシアのように、文字の読み書き学習に著しい困難を抱える学習者が日本語を履修できるようにするためには、現行のカリキュラムそのものを変える必要がある。しかし、これは現実的ではないので、ディスレクシア用に新たなカリキュラムを作るか、現行のカリキュラムを維持しつつもディスレクシアの学生がついていけるようなディスレクシア版カリキュラムまたは支援プログラムを作る必要が出てくる。かなり柔軟な対応が必要とされると思われる。しかしながら、これは、費用と時間がかかる。不可能ではないが、予算難に直面している現状では、現実的な解決策ではない。

しかしながら、日本のアニメ人気が見えを衰えを見せないこと、2020年の東京オリンピックを控えて日本に対する興味が益々深まっていること、そして、Higher Education Opportunity Act や Post-9/11 Veterans Educational Assistance Act of 2008 の制定で障害を抱えた大学生が増えていること等を考えると、日本語を学びたいという学生は、健常者も障害者も増え続けることと推測される。予算難云々と手を拱いているわけにはいかない。

4. 全米の大学の外国語プログラムにおける学習障害者の扱い

ここで、全米の大学では、学習障害者をどのように支援しているか見てみたい。

表6 米国大学における必須科目履修の免除および代替クラス容認の実態調査*

	<u>Ganschow, Myer & Roeger</u> (1989)	<u>Kravets & Wax</u> (1991)	<u>Kravets & Wax</u> (2012)	
大学数	166	157	358	
卒業に外国語履修が必須	78%	52%	N/A	
免除	74%	この52%のうち 特定の専攻分野で免除 42% 全ての専攻分野で免除 33%	免除科目の指定なし 外国語を免除 数学を免除 体育を免除	13% 5.5% 5.3% 最低1%

代替容認	74%	この52%のうち6%	代替クラスの科目指定なし	31%
			外国語の代替容認	37%
			数学の代替容認	23%
			体育の代替容認	1%
特別クラス	8%	この52%のうち1%		最低1%

* Wight, M. C. (2015) の表をもとに筆者が情報を一部追加して作成。

表6は、Wight (2015) が過去3回実施された調査結果を手際よくまとめたものである。Ganscho, Myer and Roeger (1989年) の調査によると、全米の大学166校のうち、卒業に外国語の履修を必須としている大学が78%あった。そして、74%の大学が、外国語のクラスを完全に免除してしまうか、代わりに語学以外のクラスを取って語学を履修したことと見做しているかしていた。すなわち、ほとんどの大学で、学習障害のある学生は、外国語が必須になっていたとしても、取らなくても良いことになっていました。学習障害者用にどのような支援策を講じているかという点、74%の大学でチューター制度を設けていた。そして、自分のペースで学習することを認めていたのが25%、特別クラスを出していたのが8%という結果になっている。

Karvets and Wax (1991年) の調査によると、大学157校のうち、52%の大学が、外国語のクラスを卒業に必要な科目にしていた。しかし、そのうち、42%の大学が、特定の専攻分野に限って免除していた。そして、33%の大学が、全ての専攻分野で免除していた。6%の大学が、語学以外のクラスを取って語学を履修したことと見做していた。学習障害者用の特別仕様のクラスを出していたのは、1%だった。

Karvets and Wax (2012年) の調査によると、大学358校のうち、25%の大学が、クラスを免除していた。13%の大学が、障害に応じて困難と思われる分野の科目を免除、5.5%の大学が外国語のクラスを免除、5.3%の大学が数学のクラスを免除、そして1%の大学が体育のクラスを免除していた。そして、33%の大学が、全ての専門分野で免除していた。6%の大学が、代わりに語学以外のクラスを取って語学を履修したことと見做していた。学習障害者用の特別仕様のクラスを出していたのは、1%だった。

4.1 外国語を学ぶ効用

ところで、外国語を学ぶ効用としてどのようなことが挙げられるだろうか。語学教育にかかわっている人間なら誰も(1)相手の国の言語と文化を理解する、(2)自分の国の言語と文化を理解する、(3)相手の国の人間と友達になる、(4)外国語を使う楽しさに目覚める、(5)価値基準の違いを知る、(6)視野が広まる、(7)国際化時代に通用する人間になる、他多数の利点を挙げることができよう。

それでは、学習障害を抱えた学生に対して外国語を免除するとは、どういうことであろうか。昔は、非常に理解のある寛大な処置と見られ、多数の大学で認められていた。しかしながら、最近では、免除したり代替クラスを認めるということは、「外国語を学ぶチャンス」と「外国語を学ぶ効用」を奪っていることに他ならないと考えられている。

(ACTFL, 2013)

Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) という1975年に発効した法律がある。2004年に国会で再承認され、支援の内容がより充実したものになった。これにより、公教育の場における無料かつ適切な教育(“free and appropriate public education” FAPE)が障害を抱えた児童、生徒、学生全員に保証されることになった

(Section 601, d)。今の国際化時代、外国語教育を受ける機会も当然含まれることになる。

アメリカには、小学校から大学院までの外国語教員(英語も含む)が会員の American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) という学会がある。会員数1250

Journal for the Study of Japanese Language Education Practice Vol.4 2017 pp.52-70
0を誇る巨大な規模の団体である。外国語教育の普及と向上を目的としている。このACTFLも2012年に出した声明文の中で下記のように希望する児童、生徒、学生全員に対する言語教育の機会と支援プログラムを保証している。

We believe that all children should have the opportunity to learn other languages and support full access for all students to language programs.

(ACTFL, 2012)

4.2 ランドマークカレッジ (Landmark College)

アメリカには、障害者教育で注目されている大学がある。1985年にディスレクシアの学生のための大学としてバーモント州プットニー市 (Putney, Vermont) に開校したランドマークカレッジである。アメリカで唯一初の試みであった。

開校当初はディスレクシアの学生のみが対象であったが、現在は、ディスレクシアの学生はどちらかという少数派で、主な障害は、注意欠如／多動性障害 (AD/HD) とオーティズム (Autism Spectrum Disorder) である。開校以来30年以上経た現在でも、入学資格は、このような障害があると医師に診断されていることである。なお、このような障害は男性に顕著に現れる⁴(Stein, 2001; Wydell & Richardson, 2003; 石井, 2004) ので、500人いる学生の男女比は、3対1である。この500人の学生に対し、教員は80名で、教員と学生の割合は、6対1である。これに、職員80名が加わる。カウンセラーなどの専門職の間で、教員と同様の仕事もこなす障害者教育のプロも職員として計算されるので、実際の教員と学生の比率は、感覚的には5対1か4対1に近いと思われる。学生の97%が寮に住み、共同生活を送っている。ちなみに、2016年秋学期には、176名の新生を迎えた。

このように至れり尽くせりの環境を可能にするためには、費用がかかる。ちなみに、2016～2017年度の授業料は、\$52,500(約525万円)で、これに寮費、食費、その他が加わり、一年間の費用は約\$64,000(約640万円)となっている。但し、奨学金制度も充実しており、返済義務のない奨学金や返済義務のあるローンも合わせて一人当たり\$42,000(約420万円)を上限に援助している。

学位には、2年制の Associate Degree と 4年制の 学士号 (Bachelor of Arts, Bachelor of Science) がある。専攻分野は、Associate Degree がビジネス、人文、コンピューターサイエンス、人間科学の4分野、学士号が、人文、スタジオアート、コンピューターサイエンスの3分野である。二年間の課程を終えると Associate Degree を授与されるが、Associate Degree 取得者の90%が学士号を得る。驚異的な成功率である。

無論このような特殊な大学は、他の教育機関の教員や生徒に研究成果を伝え啓蒙し続ける使命を負っている。そこで、Landmark College Institute for Research and Training (LCIRT) という研究教育機関を併設し、教員を対象に講習会をやったり、Professional Certificates を出したりしている。高校生を対象に三週間の体験プログラムも出している。

4.2.1 ランドマークカレッジの外国語プログラム

2015年7月からオンラインのプログラム (Mango Languages) を通して70カ国語以上の独習が可能になったが、実際に出されている外国語のクラスは、スペイン語とフランス語と手話のみである。

日本語も、クラスとしては出されていない。しかしながら『日本の美術と文化』のクラスの一環として、毎年3週間日本に研修旅行をしている。筆者は、2015年7月に担当教員 (Professor Christie Herbert) とカウンセラー (Ms. Ruth Wilmot, Certified Coach) に東京で会うことができた。日本語のクラスは出ていなくても、日本に興味のある学生は大勢いるとのことであった。

4.2.2 ランドマークカレッジのスペイン語プログラム

そして、2016年8月には、ランドマークカレッジで20年以上もスペイン語を教えている Dr. Eve Leons と知り合い、ランドマークカレッジ独自の教育方法を勉強する機会を得た。

ランドマークでは、学生を「学習障害がある」とは考えず「学習方法が異なる」と捉えている。そして、1990年代に確率した「成功するための戦略／成功の秘訣」

(Strategies for Success) に基づいてカリキュラムを組んでいる。

これは、1990年代に米国教育局から助成金を得て3年がかりで作った指針である。主なポイントは、下記の通りである。(Leons et al., 2009)

1. どのようなカリキュラムを組むか熟考する。
2. ペースに考慮する。
3. 個人指導をする。チューターを付ける。
4. 成功体験が得られるような（すなわち達成感が得られるような）アクティビティーを考える。
5. 学生同士、学生と教員間の円滑なコミュニケーションを図り、お互いに支え合うような雰囲気を作る。また、クラスを楽しく面白くする。
6. 授業に様々な学習方法を取り入れ、学生により効果的な学習方法を身につけさせる。
7. 言語の処理能力が弱い学生を支援するシステムを構築する。
8. 視覚聴覚等、様々な感覚に訴える多彩な伝達手段を取り入れる。
9. 教員が適切と判断した場合、積極的にテクノロジーの恩恵にあずかる。

4.2.3 ウェブ練習用教材： 選択基準と実際のプログラム

そして、Dr. Leons は ウェブを使った練習用教材を下記の基準で選んでいる。(Lesons, 2016)

1. 学生が学習量とペースをコントロールできるか。
2. フィードバックが即座に得られるか。
3. 情報も練習問題も、様々な手段（文字、音声、絵、その他）で提示されているか。そして、インターアクティブに学習できるようになっているか。
4. 成功体験が得られるように作られているか。

このような基準をもとに Dr. Leons が選んだプログラムを少し紹介したい。

学習量とペースのコントロールが可能なプログラムとして、*Congjugemos* という動詞の活用プログラムを勧めている。7つの言語（スペイン語、フランス語、ドイツ語、イタリア語、ポルトガル語、ラテン語、韓国語）で使用が可能である。

情報の様々な手段による提示があるプログラムとして、*Transparent Language Online* を勧めている。まず、どのようなことを学習するか全体像を把握した後で、理解して言う→理解して書いてみる→文を作って言う→文を作って書いてみるというプロセスを踏む。さらに、理解を補足するアクティビティーがある。

練習問題の様々な手段による提示があるものとして、練習させたい分野の情報を入れると、プログラムが多彩な練習問題を作ってくれる *Quizlet*、音声は自動的に出ないのが難点だが、*Quizlet* 同様、様々な練習問題を作ってくれる *Quia*、それに様々な情報を統合して簡単に教員主体の練習問題を作成できる *CLEAR Mashups* がお勧めだ。殊に、*CLEAR Mashups* は、Center for Language Education and Research (CLEAR) Rich Internet Applications (RIA's) のものなので、無料なのありがたい。

成功体験が得られるプログラムとして、綴りの練習問題の *BABEL*、ビデオテープを使った練習問題の *yabla* もお勧めだ。*yabla* は、字幕を隠したり、音声を遅くしたりできる上、辞書機能もついているので、便利だ。

4.2.4 学習障害者に対するサポート

学習障害と一口に言っても、アカデミックな面における問題だけではない。ランドマークカレッジのスペイン語科では、学習障害ありと判断された学生にどのようなニーズを認めどのように解決しているかを概略する。

4.2.4.1 実務能力 Executive Function に問題がある学生に対するサポート

採点済みの試験や添削済みの宿題を整理し復習に使うことは、学習効果を上げる上で不可欠である。また、授業中に配布された宿題用プリントも、どこにしまったのか、そして、それが宿題であること自体を覚えていなければ、何も始まらない。しかしながら、このような書類の整理整頓が不得意なもの、そして独習が難しいもの、学習障害者の特徴である。

また、時間の管理も重要な問題である。すべきことが沢山ある時、優先順位をつけ、それぞれの課題の締め切りを守るのは、簡単なようでいてなかなか難しい。

そこでこのような問題を解決するために、Online Gradebook の情報を公開している。宿題のリスト、締め切り、提出状況、小テストの結果、試験結果、出席状況など全ての情報を公開している。試験ができていないにもかかわらずできていると思込んでいる学生や、宿題をきちんと提出していないにもかかわらず出していると思込んでいる学生には、数値を突きつけ現実に直面させ、今までパスできるだけのことをしてきたかどうか本人に判断させ自覚を促す効果がある。

4.2.4.2 記憶力に問題がある学生に対するサポート

新しく外国語の勉強を始める時には、覚えることがとにかく多い。これは、健常者にとっても頭を悩ませる問題であるが、記憶力に問題のある学生にとっては死活問題である。歌やリズムを使って情報を提供し記憶に定着させやすくするのも一法であるが、*Memrise* という学習プログラムも効果がある。注意欠如／多動性障害の学生は、単なる繰り返しが多くつまらないと文句を言うが、記憶力に問題のある学生には非常に役に立つ。プログラムが提供する memory device を使うこともできるが、教員が独自の device を作れるようになっている。

4.2.4.3 聞き取り能力に問題がある学生に対するサポート

学習障害者や多動性注意欠如の学生にとって、聞き取りは特に難しい領域である。このような学生には、*Radio Ambulance* を使うと効果がある。*Radio Ambulance* は上級者向けの podcast で中南米のニュースやホットな話題を知ることができる。スペイン語による音声、スペイン語と英語によるテキスト、音声とテキスト付きのビデオ等が提供される。教員は、語彙練習を作ったり、読解と聴解の手順を示したり、内容をいくつかのセクションに分けたりする。*Zaption* を使って、内容質問を作ることでもできる。

4.2.4.4 読解能力に問題がある学生に対するサポート

視覚障害のある学生にとっては無論のことであるが、学習障害のある学生にとっても、読解は非常に難しい領域である。文字を拡大したり、特別なフォント (sans serif font) や発音を助けるプログラムを使ったりして問題が解決する学生がいる一方、テキストを発音に変換する必要のある学生もいる。*Kurzweil* と *Voice Dream* を使えば、書かれているテキストの音声変換が様々な言語で可能になる。*VoiceOver* (これも様々な言語で使用できる) は、

Mac OS X に搭載されている。しかしながら、コンピューターの合成音に慣れるのに時間がかかる学生や、合成音そのものを受け付けられない学生もいるので注意が必要である。

なお、視力障害のある学生は、*JAWS*を使って、文字を拡大したり、フォントを変えたりしてテキストを読みやすくすることが可能である。

4.2.4.5 作文能力に問題がある学生に対するサポート

何が原因で書くことができないかは、学生によって異なる。アイデア自体がない場合もあるが、考えをまとめることができない場合もある。また、綴りに問題があったり、できた原稿を推敲できない場合もある。さらに、タイプそのものや筆記ができない場合もある。

Inspiration を使えば、考えを整理することができる。*Dragon NaturallySpeaking* を使えば、音声を入力して原稿を作ることが可能になる。原稿を音声に変換する前述のプログラムや *Voice Dream Reader* は、推敲する際にも役立つ。スペルチェックやオンライン辞書を利用することは、言うまでもない。

4.2.4.6 発話能力に問題がある学生に対するサポート

話すのが不得意な場合、覚えたことを思い出すのに時間がかかる場合や情報を処理するのに時間がかかる場合が考えられる。さらに、発音そのものに問題がある場合もある。

このような学生に自信を持って発表させるためには、とにかく準備をする時間を多めに取らせることが肝要である。すなわち、かなり早くから準備を始めさせることが大切である。まずは、言いたいことを書かせる（手段は、手書きでもコンピューターでもよい）。そして、Writing/Brainstorming Session を会話練習のスタートとする。Texting/Chat を使った会話練習も効果的である。

5. 米国日本語教育学会の senseionline を使った試験的な調査

2016年9月に米国日本語教育学会 (American Association of Teachers of Japanese、略称 AATJ) の協力を得て非常に簡単な調査を試験的に行った。米国日本語教育学会は、日本語教育学会 (Association of Teachers of Japanese、略称 ATJ、大学教員) と日本語全米教師会 (National Council of Japanese Language Teachers、略称 NCJLT、小学校～高校で日本語を教えている教員) が2012年1月に統合してできた会員数約1500のダイナミックな学会である。ここの senseionline を通して 下記の質問を英語と日本語でした。「あなたの学校では、ディスレクシア等の学習障害を抱えた学習者のために、特別なクラスを出していますか」結果は、「出している」は0、「出していないが教え方に工夫している」が1、「学習障害の定義が曖昧で答えられない」が1であった。

教え方に工夫していると答えた教員⁵は、元高校の日本語教師で、退職後ニューヨーク州の某コミュニティーカレッジで日本語を教え始めた。このコミュニティーカレッジで唯一の日本語教員なので、学習障害者用の特別クラスは出していないが、カリキュラムの内容は自分次第できめられる。先生が見たところ、クラスに学習障害者は大勢いる。健常者と同じカリキュラムをやらせているが、教え方に工夫している。障害者に対する大学の方針は、(1) 試験を受ける時間を増やすことと、(2) 試験には、鉛筆と紙ではなく、ラップトップコンピューターの使用を認めることである。この教員の教え方は、絵や写真を沢山使う、文字の大きさを変える、二つ以上の感覚に訴える手段（絵を見せながら話す、文を見せながら話す、ジェスチャーをしながら話す）を使う、同じ情報を別の伝達手段を使って繰り返す（歌やリズム読み、教員と人形の会話、ジェスチャー／動作／体を動かす）等である。このような教え方は、高校までのレベルでは、何ら目新しいことではないが、大学レベルで実行するのは稀ではないかと思うとの意見であった。

6. ACTFL 年次総会

2016年11月18日からボストンで3日間にわたって開催された American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) の年次総会に出席した。ACTFL は毎年の学会出席者が6000名を超す巨大な学会で、パネルの数も数百に上った。しかしながら、その中で学習障害に関するセッションは、たったの1件しかなかった。セッションを出したカルビンカレッジ (Calvin College) の Professor Irene B. Konyndyk は、会場に入りきれない会員を前に「問題は山積みなのに、そして、何とかしたいと考えている先生方は大勢いるのに、学習障害に関するセッションは1件だけという状態です。ですから、私は退職してもう四年になるのに、啓蒙活動をやめるわけにはいかないのです」と言っていた。そういえば、私は昨年も ACTFL の年次総会に出席したが、学習障害関連のパネルは、ディスレクシアに関するものが高校のドイツ語教員から1件出されただけであった。

7. 今後の課題と展望

以上からも分かるように、アメリカの教育機関で学習障害者の日本語特別カリキュラムを出している所は皆無である。また、アメリカの教育機関で学習障害者の外国語プログラムを出している所は、1%である。従って、立教プロジェクトの意義も教育界への貢献も、世界レベルで非常に大きいと言える。

日本語科の今後の課題の項でも書いたが、これから健常者はもちろんのこと学習障害を抱えた学生が大勢日本語のクラスにやってくると思われる。人的資源と財政資源の限界に直面している現状であるが、何ができるか、どのように支援策を講じていくか、考えなければならぬ。

また、アメリカ日本語教育学会の会員を対象に、ディスレクシアおよび学習障害全般に関する綿密な意識調査を実施し、日本の日本語教師に対する調査結果 (池田、2013) および欧州の日本語教師に対する調査結果 (大島・西澤・守時、2016) と比較してみたい。そして、そこから浮かび上がってくる課題にどう対処するべきか検討したい。

なお、毎年6月から7月にかけてランドマークカレッジの学生が『日本の美術と文化』のクラスの一環として日本に研修旅行をするが、その訪日スケジュールに立教大学訪問を入れてもらうよう交渉したい。キャンパス訪問の際、立教大学で開発中の教材を使ってもらい、フィードバックを得、更なる開発に使えたらよいと思う。

そして、全米日本語教育学会または ACTFL の年次総会で、意識調査の結果発表、立教大学で開発中の教材に関するプロジェクト担当責任者からの発表、そして学会会員間の意識を高めるディスカッションセッション等を盛り込んだパネルを企画したいと考えている。

注

¹ 本論文は、立教大学公開シンポジウム 『ディスレクシア日本語学習者にたいする日本語教育支援と対応可能な日本語教員養成-さらなる多能性への挑戦-』において口頭発表したものに加筆修正を施したものである。

² ディスレクシアおよび発達性ディスレクシアの詳しい定義は、池田 (2013, 2015) を参照のこと。ただし、発達性ディスレクシアの症状の一部である文字が動いて見えたり流れて見えたりするのは、脳の発達段階で起こる状態。視界に入ってくるイメージを時系列に整理する機能や、眼球の動きを制御する機能に異常がある。Stein et al. (2000) の実験によると、左目を隙間なく覆い隠すパッチを付けさせたところ、3ヶ月で59%もの児童が両目で見る文字が動かなくなった。そして、文字が動かなくなったので、読解能力が上がった。

³ スタンフォード大学校友会誌 *Stanford Magazine* に掲載された社会学教授の記事。後に Massachusetts Institute of Technology の John Gabrieli 教授チームが MRI 画像を使って、

ディスレクシアと知能指数は無関係であることを証明して話題になった (Tanaka et al., 2011)。

- 4 学習障害の有症率は、男性が圧倒的に高いとする報告と男女間であまり大差がないとする報告があるが、ランドマークカレッジの学生を見る限り、男性が女性の3倍の有症率となっている。なお、Mortimore & Crozier (2006) は、イギリスの大学17校の学生136名（ディスレクシアの学生62名、非ディスレクシアの学生74名）を対象に調査を行ったが、対象は男子学生のみであった。

- 5 Ms. Roberta Young, Westchester Community College, Valhalla, New York

参考文献

American Community Survey, United States Census Bureau

<http://www.census.gov/acs>

American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012). *Diversity and inclusion in language programs*.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (2013). *Languages as a core component of education for all students*.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (2014). *World-readiness standards for learning languages*.

Babbel

www.babbel.com

Coates, K. (1985). The education for all handicapped children act since 1975. *Marquette Law Review*, Volume 69, No. 1, 50-81

Congjuguemos

conjuguemos.com

Dragon NaturallySpeaking

www.nuance.com/dragon

Education Longitudinal Study of 2002 (ELS), National Center for Education Statistics

nces.ed.gov/surveys/els2002/

Ganschow, L., Myer, B.J., & Roeger, K. (1989). Foreign language policies and procedures for students with specific learning disabilities. *Learning Disabilities Focus*, 5, 50-58.

Ganschow, L. & Sparks, R. (1995). Effects of direct instruction in Spanish phonology on the native-language skills and foreign language aptitude of at-risk foreign language learners. *Journal of Learning Disabilities*, Volume 28, 107-120.

Ganschow, L., Sparks, R., & Javorsky, J. (1998). Foreign language learning difficulties: An historical perspective. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 31, No. 3, 248-258.

Inspiration

www.inspiration.com

JAWS

www.nanopac.com/JAWS.htm

Karvets, M., & Wax, I. (1991). *The K & W guide to colleges for the learning disabled*. Scranton, PA: Harper Collins

Karvets, M., & Wax, I. F. (2012). *The K & W guide to college programs and services for students with learning disabilities or AD/HD* (11th ed.). New York: Random House

Konyndyk, I. B. (2011). *Foreign Languages for Everyone: How I learned to teach second languages to students with learning disabilities*. Grand Rapids: Edenridge Press

Kurzweil

Landmark College

www.landmark.edu

Landmark College Institute for Research and Training

www.landmark.edu/research-training

Leons, Eve (2013). The learner – Diverse and differently abled. *Language Educator*, Volume 8, No.4, 32-34.

Leons, Eve (2016). Teaching languages to students with learning challenges: the role of technology. *FLTMAG*, March 2016 issue. <http://fltmag.com/category/march-2016/>

Leons, E., Herbert, C., & Gobbo, K. (2009). Students with learning disabilities and ADHD in the foreign language classroom: supporting students and instructors. *Foreign Language Annals*, Vol. 42, No. 1, 42-54.

Mashup, Center for Language Education and Research (CLEAR)

clear.msu.edu/teaching/online/ria/mashup2

Memrise

www.memrise.com

Mortimore, T., & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, Vol. 31, No. 2, pp. 235-251

National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2), National Center for Special Education and Research www.nlts2.org/

National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS), National Center for Education Statistics
<http://nces.ed.gov/surveys/npsas>

Quia

www.quia.com

Quizlet

www.quizlet.com

Radio Ambulance

<http://radioambulante.org/audio/tuneame-la-nave>

Robson, L. (2014). Additional help, additional problem – issues for supported dyslexic students. Higher Education Academy STEM Annual Conference, April 30-May 1, Edinburgh, Scotland

Sparks, R. & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, Vol. 75, No.1, 3-16

Stein, J. F. (2001). The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia* 7 (1), pp. 12-36

Stein, J.F., Richardson, J., & Fowler, M.S. (2000). Monocular occlusion can improve binocular control and reading in dyslexics. *Brain*, Vol. 123, 164-170.

Tanaka, H., Black, J., Hulme, C., Stanley, L., Kesler, S. Whitefield-Gabrieli, Reiss, A., Gabrieli, J., & Hoeft, F. (2011) The brain basis of the phonological deficit in dyslexia is independent of IQ. *Psychological Science*, Vol. 22, No. 11, 1442-1451.

Transparent Language Online

www.transparent.com

United States Census Bureau

www.census.gov/newsroom

United States Department of State School of Language Studies

www.state.gov/m/fsi/sls/

United States Department of State Foreign Service Institute

www.state.gov/m/fsi/

日本語教育実践研究第4号 2017 pp.52-70

United States Government Accountability Office (2009) *HIGHER EDUCATION AND DISABILITY: Education Needs a Coordinated Approach to Improve Its Assistance to Schools in Supporting Students*. Report to the Chairman, Committee on Education and Labor, House of Representatives. www.gao.gov/new.items/d1033.pdf

Voice Dream

www.voicedream.com

Voice Dream Reader

www.voicedream.com/reader

VoiceOver

www.apple.com/accessibility/mac/learning-and-literacy

Wight, C. (2015). Students with learning disabilities in the foreign language learning environment and the practice of exemption. *Foreign Language Annals*, Vol. 48, No. 1, 39-55.

Wydell, T. N. & Richardson, J. T. E. (2003). The representation and attainment of students with dyslexia in UK higher education. *Reading and Writing*, Vol. 16, 475-503

Yabla

www.yabla.com

Zaption

www.zaption.com

池田伸子 (2013). 「日本語教師はディスレクシアをどう認識しているのか-日本語教員養成プログラム開発のための基礎研究-」 『日本語教育実践研究』 創刊号、21-46.

池田伸子 (2015). 「ディスレクシアをかかえる日本語学習者に対する読み学習支援に関する一考察」 『日本語教育実践研究』 第2号、1-15.

石井加代子 (2004) 「読み書きのみの学習困難 (ディスレキシア) への対応策」 『科学技術動向』 No.45 (2004年12月号)、pp. 13-25.

大島弘子 (2013) 「フランスの大学における障害学生支援政策とディスレクシア学生-パリ・デイドロ大学の場合-」 『日本語教育実践研究』 創刊号、42-50.

大島弘子・西澤芳織・守時なぎさ (2016) 「ヨーロッパの日本語教育機関における対応の現状」 立教大学公開シンポジウム 『ディスレクシア日本語学習者にたいする日本語教育支援と対応可能な日本語教員養成-さらなる多能性への挑戦-』

西澤芳織 (2016) 「ディスレクシアとテクノロジー-英国の教育における現状と課題-」 『日本語教育実践研究』 第3号、67-77.