

学習者の多様性に対応できる日本語教育とは — 高等教育機関における日本語学習者支援体制の構築に向けて —

How Should Japanese Language Education Respond to Learner Diversity?: Toward Establishing a Support System for Japanese Language Learners in Higher Education Institutions

池田伸子
IKEDA Nobuko



ディスレクシア、学習者支援、日本語教育、高等教育
dyslexia, support for learners, Japanese language education,
higher education

Abstract

With rapid and continuous globalization of university communities and a continuously increasing number of international students accepted to Japanese language-teaching institutions at colleges in Japan year upon year, the field of Japanese education is required to respond to student diversity. To date, Japanese-language education has conventionally perceived learner diversity as principally comprising nationality, native language, Japanese proficiency, and styles of learning, and has seriously engaged in accommodating these needs. However, responding to growing numbers of international students also increasingly requires addressing the needs of students suffering from learning disabilities (LD). In this study, I first discuss developmental dyslexia as a kind of learning disability with an overview of case studies conducted overseas regarding the functioning of a support system for students with dyslexia at other universities. Second, I discuss how language-teaching institutions in Japanese colleges should support Japanese learners with dyslexia, and what would be required to provide such support.

1. はじめに

21世紀に入り、大学に押し寄せる「国際化、グローバル化」の圧力は、ますます激しさを増している。大学の国際化というと、英語による授業やコースの設置をイメージすることが多いかもしれないが、そこには実は「留学生増」も密接に関係している。

日本の留学生政策が注目されることになったのは、1983年の「留学生10万人計画」からではないかと思う。「留学生10万人計画」とは、21世紀初頭までに当時のフランスと同じ程度の10万人の留学生を日本に受け入れるという計画で、当時の中曽根内閣によって掲げられた（文部省、1986）。その背景には、1970年代から1980年代にかけての経済成長を受け日本が自身の国際的な地位や役割を自覚するようになったこと（堀江、2002）や、当時の経済摩擦の激化という差し迫った状況の中で、経済界を中心に人的交流の必要性に対する認識が高まったこと（武田、2007）、中国やマレーシアがそれぞれの国の政策を受けて日本への留学生を派遣したこと（江藤、2001；大塚、1991）などがあったが、その計画を受けて実施された様々な受け入れ体制¹⁾の整備により、留学生10万人受け入れという目標は2003年に達成されている。

しかし、留学生が増えると、様々な場所で留学生の質に対する懸念が語られるようになり、大学においても、1993年度には90.5%であった留学生の大学院における修士・博士の学位取得率が、2001年度には69.6%、2002年度には68.9%に低下することとなった（総務省、2005）ことなどから、留学生をやみくもに受け入れること、留学生の質の低下への危惧や懸念が大きくなり（明石、2007）、2003年にまとめられた中央教育審議会答申では、留学生の受け入れにあたっては、量の拡大のみならず、質の確保のための取り組みを国として強化する必要があるとされた（文部科学省、2003a）。

留学生政策において、質の確保が議論されるようになったことを受けて、一時的に留学生受け入れの条件が厳しくなったことはあったが、2007年になると再び留学生受入数拡大の議論がなされるようになる。この背景には、言わずと知れた社会・言語のグローバル化がある。世界のグローバル化が急激なスピードで進展し、世界各国が優秀な人材を国境を越えて求める中、高等教育の段階から人材をリクルートしていかないと、国際的な頭脳獲得競争に勝てないという認識が日本の中に浸透してきた結果である（太田・白石、2008）。その後、様々な留学生受け入れの議論を経て、2008年に「2020年を目途に留学生を30万人とすることを旨とする」、いわゆる「留学生30万人計画」が策定され、そのための方策として、①国による30万人計画のグランドデザインの策定、②質の高い留学生を受け入れる先進的な重点大学を30形成し重点的支援を行うこと、③留学生の就職支援の充実、④海外での情報提供・支援体制の整備、⑤留学生受け入れ環境の整備、⑥国際協力への戦略的対応が挙げられた（教育再生懇談会、2008）。

上記のように、現在大学で叫ばれている「国際化、グローバル化」の中には、「留学生30万人計画」が隠れている。大学内で英語のプログラムや授業を増やし、優秀な留学生を獲得することも大学の国際化の重要な達成すべき課題の1つなのである。

2. 日本語教育における学習者の多様化と発達性ディスレクシア

前述のような留学生受け入れ拡大の流れを受けて、日本国内の大学でも留学生を積極的に受け入れようとする動きが強まっている。協定校を増やしたり、短期の留学生を受け入れたりと、海外で入学試験を実施する等、各大学がそれぞれ工夫を凝らして留学生獲得に動いている。その結果、国内の大学で日本語を学ぶ留学生の多様化が進み、これまでのような、学習者の日本語レベル、国籍、母語、学習スタイル等以外に、学習に困難を抱える留学生を受け入れることも徐々にではあるが増えてきている。

大学の日本語教育機関で受け入れる留学生は、その大学の入学試験を通過した正規の留学生か、大学が協定を結んでいる海外の大学からの短期留学生であり、ほぼ全員が「大学生あるいは大学院生」であるため、知的発達に遅れがあることから生じる学習困難を抱える留学生はいない（はずである）。知的発達に遅れがなく学習面で困難を示す場合、そのような学習者は学習障害（LD）²⁾または注意欠陥多動性障害（ADHD）³⁾、高機能自閉症⁴⁾などの軽度発達障害であると考えられるが、国内の大学における日本語教育の現場では、ADHD や高機能自閉症の問題を抱える学習者の事例はあまり報告されていない。おそらく、協定大学からの留学の場合、長期間海外で生活することから、社会性に問題を抱える学習者は日本に派遣されないからではないかと推測される。一方で、文字がバランスよく書けない、文字が読めないなど、LD の症状を抱える学習者は確実に存在している。これまで、日本語教育の現場では、そのような学生を「できない学生、筋のよくない学生、飲み込みの遅い学生、モチベーションの低い学生」と認識することで済ませることが多かったが、近年、主に欧米からの学習者の中に、「自分は（発達性）ディスレクシアである。」と申告してくる者が現れ始めた。

発達性ディスレクシア（developmental dyslexia）は、日本では、「読字障害」や「読み書き障害」と訳され、「読み書きの学習レベルが年齢や知的発達、教育の程度から期待されるレベルより、十分に低い（具体的には1年半から2年以上の差をいう場合が多い）状態（日本LD学会、2006）」だとされている（ディスレクシアの定義については、池田（2012）に詳細な記述がある）。また、欧米では、発達性ディスレクシアについての研究が進んでおり、そのような国からの留学生は、本国内で早い段階でディスレクシアの認定を受けているため、欧米からの学習者は自己申告をしてくるのである。

ディスレクシアは、「読み」に関連する障害であるため、日本語教育の現場にとっては看過できない障害である。また、日本語能力試験において特別措置の申請をした者がすべて発達性ディスレクシアであったこと（上野・大隅、2008）、本学において自己申告してきた学生が発達性ディスレクシアであったこと、他の教育機関で自己申告してきた学生もすべて発達性ディスレクシアであった（西村・谷津・石田、2011）ことから、留学生が増え続ける今、日本語教育の現場は発達性ディスレクシアを抱える学習者への対応を考える必要に迫られている。

そこで、本稿では、発達性ディスレクシア等の学習障害を抱える学習者に対して、各国の教育

機関がどのように学習支援を行っているのかを通して、国内の大学における日本語教育が目指すべき支援体制について考えてみたい。

3. 各国の高等教育機関における支援体制

アメリカ

1973年のリハビリテーション法504条、1990年の米国障害者法（以下ADA法）のもとで、大学に障害学生支援システムが整備され、1993年の障害者教育法（IDEA）によりディスレクシアを含む軽度発達障害も含みこんだ障害学生への支援が法律上保障されている（都築、2002）。ADA法により各大学には障害学生支援室が設置され、常置されているADAコーディネーター⁵⁾が中心となって、すべての学生と同等の教育機会を障害学生に提供するための支援を行っている（都築、2006）。

学習障害の学生のための配慮は、「教え方」、「補助的コンピューターテクノロジー」、「プログラム」から行われており、それぞれには具体的に次のようなものが含まれている（都築、2006）が、このような支援を受けるには学生自身が申請する必要がある。

教え方：録音された教科書、替読者、ノートテイク、テストの調整（延長時間、静かな環境での試験、口頭試験など）、試験での補助器具の使用（計算機、辞書など）

補助的コンピューターテクノロジー：ラップトップコンピュータの使用、スペルチェッカー、文法ソフト、単語予想プログラム、スクリーンリーディングシステム、音声合成装置の利用など

プログラム：フルタイムの学生としてではなく科目等履修生として登録したり、1つのコースを他の必修コースで代用したり、ある必修科目を一部変更あるいは放棄したりする。（各大学によって様々）

■ ディスレクシアを抱える学生への支援

松橋ら（2006）によると、ディスレクシアを抱える学生に対しては次のような支援や特別措置が行われている。

テスト時間の時間延長許可、別室受験（論述試験は障害学生サービスオフィスでコンピュータを使って受ける。また多くのミスを正すためにスペルチェックや校正、編集等ができるよう、すべてのテストをコンピュータで受ける）、優先的授業登録、授業講義ノートのコピー配布、ノートテイカーの利用、テープ本の貸し出し、LDスペシャリストとの面談（週1回、読みや単語記憶の方略、選択問題方式テスト受験対策について教えてもらっている）、読み取り機能（テキスト音声化機能）、スペルチェック、文字の拡大、スピード変更等ができるソフト等の利用

イギリス

1978年のウォーノック報告（The Warnock Report）で、学齡児のおよそ20%の児童がなんらかの特別な教育的ニーズを持っており、その多くが通常学級に在籍しながらニーズに応じて様々な教育的対応を必要とする存在であることが示された。これをきっかけにして、1988年に、教育改革法（Education Reform Act、1988）にナショナル・カリキュラムの制定が規定され、1998年からはすべての初等学校で読み書きの能力を向上させるためのリテラシー・アワーが義務化されている。

■ ディスレクシアを抱える学生への支援

1980年代から医療の現場から教育的アプローチを模索する研究が行われるようになり、現在では、なぜディスレクシアのような読み書き困難が生じるのかという視点からではなく、ディスレクシアを抱える人々児童や学生に何ができるのかという視点から、学校教育において取り組まれるべき課題の1つとして議論されている。

障害を持つ生徒・学生に対して、固定された特別な場における専門的な指導を重視する分離教育の立場ではなく、「可能な限りすべての子どもが通常の学級において教育を受けられるようにすること」すなわちインクルージョンの追及が国を挙げて目指されており、「Give individual help without helping the individual」という考え方に基づいて（Neanon、2002）、ディスレクシア・フレンドリー・スクールづくりが目指されている（British Dyslexia Association、2003；Pollock & Roby、2004）。その一方で、ディスレクシアを抱える学習者だけに通常学校の外にある専門機関において特別な教育を実施する動きもあり、具体的にはオックスフォードディスレクシア協会のサタデースクールの取り組み⁶⁾やディスレクシアの児童を専門的に受け入れる学校⁷⁾がある。

スウェーデン

ほぼすべての大学に障害をもつ学生を担当するコーディネーターが存在し、個別に学習計画、学習支援等の相談が行える。これらのサービスを利用するには、学生が自分で申請をする必要がある。学習支援の例としては、試験での特別対応（試験時間の延長、コンピュータ使用の許可、口頭試験での受験など）、全日制のコースをハーフタイムで受講する、スウェーデン国立録音展示図書館を通じ、録音されたテキスト・文献の貸し出しを行うなどがある（イーヴァソン、2008）。1990年代初頭に国立の障害児教育研究所が設立され、支援教材の開発・製造・普及・使用法の指導・一般の教材製作者に対する助言を行っているほか、大学入学試験においても綴り方はまったく評価されないなど特別な配慮がなされている（トールビョーン、2002）。

フランス

2005年に「障害者の権利・機会の平等、参加、公民権のための法」が施行され、それにより

LDの人々も認知機能に問題を持つものとして障害者として正式に認められることになった。2007年には、高等教育・研究省、労働・社会関係・連帯省の2省と大学学長会との間で「障害に関する大学憲章」が結ばれ、すべての大学に障害学生支援を専門に担当する受け入れ組織を作ること、訓練されたスタッフを配置すること等が述べられた。さらに、2012年の「障害に関する大学憲章」では、学士課程のみでなく、修士、博士課程まで、大学のすべての過程に渡って支援を広げていくことが、目標として掲げられている（大島、2013）。

■ ディスレクシアを抱える学生への支援

テストでの時間延長やスペルチェッカー付きのパソコンでテストを受けることを許可するなどの対応が、日本語教育においては実施されている（大島、2013）。

日本

日本においても、学習障害を抱える生徒・児童についての支援は、初等・中等教育で体制化されつつあり、読み書きに困難を示す児童に対してどのように支援していくかについての議論が数多くなされるようになっており、今後はさらに大学など高等教育機関での支援の充実が求められている（松橋ら、2006）。一方、大学における学習障害学生への対応は、現在のところ学生相談機関がその多くを担っており（鶴、2006；松橋ら、2006）、授業や試験などで具体的にどのように対応すべきかについては、報告例が少ない。

2004年に施行された「発達障害者支援法」では、「大学および高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」と成文化されており、大学においても発達障害のある学生に対して、教育的な支援を行っていくことの必要性が示されている（佐藤、2006）。また、独立行政法人国立特殊教育総合研究所は、高等教育機関における発達障害のある学生の支援について調査を行い、その成果として、大学の教職員の理解を促すことを主な目的として、在学中から卒業に向けた支援について重要となる事項や課題となる事項などをまとめたガイドブックを作成した（独立行政法人国立特殊教育総合研究所、2005）。しかし、現在、大学などの高等教育機関における学習障害学生への支援についてはまだ検討の開始段階であり、まだまだ課題のほうが多い（佐藤、2006）ことも報告されている。

表1は、日本の高等教育機関において実際に行われている発達障害のある学生に対する支援の内容を示したものである（独立行政法人国立特所教育総合研究所、2006）。この表を見るとわかるように、学業についての支援、テストや評価についての支援を実際に行っている高等教育機関は非常に少ない。学業支援やテストや評価についての支援は、支援を実施する根拠や基準がないと実施するのが難しい。これに関する支援が少ないのは、日本の高等教育機関においては、まだまだ学生の障害の状況に応じた適切な支援に関する情報が少なく、基準を作成するなどの実施体制が整っていないからではないかと思われる。

表1 高等教育機関において実施されている発達障害を持つ学生に対する支援

(独立行政法人国立特殊教育総合研究所、2006より)

	LD	ADHD	高機能自閉症 アスペルガー症候群	疑い
理解促進・連携	25	27	74	43
学外連携・協力	26	27	78	43
面接相談等	40	48	92	71
学業支援	7	7	17	7
テスト・評価	15	13	28	18
進路・就労	14	16	28	62
居場所作り等	21	21	43	25

N=184校

ディスレクシアを抱える学生に対して行われている具体的な支援については、日本の高等機関において実施されているものを先行研究から報告例を見つけることができなかった。

4. 日本語教育機関における支援体制

外国人に対する日本語教育を実施する機関において、どのような支援が行われているかを次に示す。高等教育機関で行われている支援については、まとめられた報告がなく、次の2つの事例を見つけることができた。

スウェーデン

試験時間延長、スペルミスが減点対象としない、一部を口頭試験化、個室受験可（認定済み希望者のみ）、プリント／OHPの読みやすさ考慮、ディスレクシアを試験後に申告したため漢字のみ再試験、コンピュータによるノート・テイクを許可（イーヴァソン、2008）。

日本

■ 大学での対応

ディスレクシアのみではなく LD を抱える学習者への対応として
個別指導、チュータをつける、別室受験、テスト時間延長（坂根、2000）を実施。

■ 日本語能力試験での対応（上野・大隅、2008）

問題用紙の拡大、
時間延長 障害の特徴により全科目もしくは一部の科目を対象とする。解答時間全体を延長する場合もあれば、記入を確認するため、最後に時間を設ける場合もある。障害の程度に

より、1.3倍、1.5倍、2.0倍の3段階を設定。

聴解科目の全体遅延テープ（話す速度も含め、全体を20%遅延）の使用。

ポーズ延長テープについては、障害の特徴と問題の特徴（イラストや文字選択肢などの視覚情報の有無）により、全体的もしくは一部問題を対象とする。

別室受験 障害によるもの、もしくは時間延長により結果的に生じるものがある。

日本語能力試験においては、心理学的所見から推察される認知・記憶の特性と、その特性に基づいて過去受けてきた教育上の措置という2つの情報をもとに特別措置の審査を実施している。申請件数22件の半数以上、海外からの申請19件のうち12件はディスレクシアを主根拠としている。

5. 日本の大学の日本語教育機関における支援はどうあるべきか

海外の大学に比べ、日本の大学におけるディスレクシア支援はまだ遅れていると言わざるを得ない。日本の高等教育機関の現場では、ADHD等の行動・社会性障害に起因するLDへの関心が高く、現場における学習支援においてもそちらが優先されている感が強く、ディスレクシアを抱える学習者に対する支援としては、小学校などの児童に対する支援について、やっと研究が始まった段階である。日本人を対象とした支援を考える場合、まず早期に認定し、適切な支援を始めるというやり方でいいのかもしれないが、大学の日本語教育機関の場合、既に本国で認定を受けたディスレクシアを抱える学習者が存在しているため、現在の日本の動きを待つ余裕はない。そのため、まだ基礎的研究が不十分ではあるが、次のような観点から支援を考えていく必要がある。

① 理解の促進

ディスレクシアを抱える学習者への日本語学習支援を効果的に実施するためには、現場で日本語教育に携わる教師の意識改革が重要である（池田、2013）。教室で実際に学習者と向かい合う教師が、ディスレクシアについての正しい知識や、何をすべきか、何ができるのかという意識を持っていなければ、適切な支援は望めない。そのためには、まず、日本語教員養成課程において、しっかりとディスレクシアについて取り上げ、正しい知識と対応について教える必要がある。

また、留学生と関わる大学職員への啓発活動も重要である。ディスレクシアは、ともすると「怠けている、やる気がない」、「できない」学生と認識されがちである。そのように認識されることは、ディスレクシアを抱える学習者のモチベーションを低下させることにつながる。現場に立つ教師だけでなく、大学で留学生に関わるすべての人々が、ディスレクシアに対する正しい知識を持ち、彼らに適切に対応できるような体制が不可欠である。

② 支援体制の構築（教授法、教材、テスト等における支援）

A：教授法や教材開発

日本語の言語的特徴を踏まえた基礎研究の積み重ねを通して、ディスレクシアを抱える学習者に対して効果的な教授法や教材の開発を行っていく必要がある。日本における、日本語教育機関の現状を考えると、ディスレクシアを抱える学習者だけを対象とした授業を設置するのは非常に困難であるため、授業外に個別で指導を行ったり、特別な補助教材を与えたりするなどの対応が必要であろう。また、ディスレクシアの症状は、人や母語によって様々であるため、個別の症状やニーズに合わせた補助教材の開発も行っていく必要があると思われる。

B：授業やテスト等における特別措置

テストにおける時間延長や問題用紙の拡大、授業あるいはテスト時にコンピュータなどのテクノロジーの使用を認めることなどは、比較的簡単に現場で取り入れることが可能な特別措置である。しかし、学習者の自己申告により、これらの特別措置を認めることはできない。海外の多くの高等教育機関がそうであるように、日本の日本語教育機関においても特別措置を認めるためには、何等かの基準が必要である。日本語教育の現場において、自分はディスレクシアであると自己申告してくる学習者の多くは本国で既に認定を受けている場合が多いため、学習者が所属する本国の大学関係者との連絡を密に行い、情報を共有し、本国で受けている特別措置と同程度の特別措置を認める必要がある。さらに、今後は、ディスレクシアに関する研究や支援体制が整っていない国からの留学生への対応を行っていくために、現場で利用できる簡単なチェックリストの作成や、それぞれの日本語教育機関で用いる特別措置の認定基準の作成などが必要であると思われる。また、ディスレクシアの学習者の日本語学習にとって有用なコンピュータ・ソフトや様々な支援機器についても、少しずつ揃えていく必要がある。

6. おわりに

外国語学習の困難は、母語の話す・聞く・読む・書くことにどれほど困難を生じているかに比例する（IDA、2006）が、たとえ困難があってもディスレクシアを抱えた学習者の多くが外国語を学びたいと思っている（Javorsky, Sparks, & Ganschow、1992）。つまり、ディスレクシアを抱えながらも日本に留学し、日本語の授業を履修している学生は、日本語学びたいという強い意欲を持っていることになる。言うまでもないことだが、外国語として日本語を学ぶということは、日本語の文法や音声、文字等の言語的要素を学ぶだけでなく、日本の文化・生活・習慣を学ぶことであり、特に、日本で生活する外国人学習者にとっては、日本語学習は彼らの日本での生活がどれだけ便利で充実したものになるかと密接に結びついている。

確かに、ディスレクシアなどのLDを抱える学習者にとって、外国語学習は簡単なものではな

い (Dinklage, 1971)。しかし、学習者がそこに確かに存在し、日本語を学びたいという意欲を持っている以上、日本語教育機関はそのニーズに応えていく義務があると思う。ディスレクシアに関する研究は、その多くがアルファベットを使用する書記体系を持つ言語におけるものであり、日本語におけるディスレクシアの研究はまだ圧倒的に少ない。そのため、一人一人症状や原因も異なり、障害の重さもまちまちであるディスレクシア学習者に十分に対応していくことは難しいかもしれないが、まずは、できるところから少しずつ対応を始めていく必要がある。効果のある教材の蓄積、個別対応のノウハウ、許可すべき特別措置の制定などを日々の授業を通して実施していくことが、今、日本の日本語教育機関に求められているのではないかと思う。

留学生 30 万人計画、大学のグローバル化で、今後も一定期間は留学生の増加が見込まれる。日本にやってきたディスレクシアを抱える学習者が、日本の日本語教育や日本の大学における支援体制に失望して帰国することは、日本のプレゼンスを高め優秀な人材を獲得するという現在の大きな目的を損なうことにつながる。

今後は、大学のグローバル化に微力ながらも貢献できるよう、日本語教育機関が中心となって、大学におけるディスレクシア学生への支援体制について、提案していく必要がある。

注

- ①国費留学生数の増員、②外国政府派遣留学生受け入れへの積極的協力、③留学生に配慮したコース（英語による授業の実施等）、④学位授与の改善、⑤私学における留学生受け入れの促進、⑥大学の留学生センター等の受け入れ担当組織や専門職員等の整備、⑦現地での留学情報提供や留学相談の実施、⑧海外での日本留学試験の実施、⑨国内外での日本語教育体制の拡充、⑩留学生宿舍の誠意、⑪帰国留学生に対するアフターケア（学術雑誌の送付や留学時の元指導教員による研究指導など教育研究継続のための支援、帰国留学生会の組織化（文部省 1986）。
- 2) 学習障害（LD）：基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な症状を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。（文部省、1999）
- 3) 注意欠陥多動性障害（ADHD）：年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。（文部科学省、2003b）
- 4) 高機能自閉症：3歳ぐらいまでに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達に遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。（文部科学省、2003b）
- 5) ADA コーディネーターは、大学の管理運営とは独立した存在で、大学が ADA に準拠して正しく障害学生にサービスを行っているかを査定し、連邦政府に報告を行う。英国の大学では

ADA コーディネーター、手話通訳者、心理面や就職面のカウンセラーなどが協力し合って障害学生の支援を行っている。

- 6) <http://www.oxdys.org.uk/>
- 7) <http://www.fairlyhouse.org.uk>
- 8) ONISEP：国立教育・職業情報協会。1970年に教育省の監督下に設置された組織で、その使命は勉学と職業に関する情報の普及にある。

参考文献

- 明石純一（2007）「日本の留学生政策をめぐる一考察——『10万人計画』から『新たな留学生政策へ』」『国際政治経済学研究』19、107-119.
- British Dyslexia Association (2003). *Achieving dyslexia friendly schools (Resource Pack)*, British Dyslexia Association.
- Dinklage, K. (1971). Inability to learn a foreign language. In G. Blaine & C.- MacArthur (Eds.), *Emotional problems of the students* (pp.185-206). New York: Appleton-Century-Crofts.
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2005）『発達障害のある学生支援ガイドブック—確かな学びと充実した生活を目指して—』ジアース教育新社
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2006）『大学・短期大学・高等専門学校における障害学生の就学支援に関する実態報告書』
- 江藤一洋（2001）「マレーシア東方政策留学生について」『留学交流』13(4)、2-5.
- イーヴァソン房枝（2008, December 20）「スウェーデンの日本語教育におけるディスレクシアの問題（予備調査）アンケート結果」在スウェーデン日本語教師メーリングリスト
- 堀江学（2002）「（補講）日本の留学生受入れ政策の推移」賀来景英・平野健一郎（編）『21世紀の知的国際交流と日本—日米フルブライト50年を踏まえて』中央公論新社 pp.325-326.
- 池田伸子（2012）「発達性ディスレクシアを抱える日本語学習者への支援や指導につながる研究の必要性」『日本語・日本語教育』創刊号、21-46.
- 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、1-15.
- Javorsky, J., Sparks, R., & Ganschow, L. (1992). Perceptions of college students with and without specific learning disabilities about foreign language courses. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, 31-44.
- 教育再生懇談会（2008）『これまでの審議のまとめ—第1次報告』
- 松橋静香・David Parker・上野一彦・高橋知音（2006）「米国におけるディスレクシア・ADHD・アスペルガー症候群のある大学生への支援—それぞれのニーズにあわせて支援展開が行われた3事例について—」『LD研究』15(3)、281-288.
- 文部省（1986）『21世紀への留学生政策』文部省学術国際局留学生課
- 文部省（1999）『学習障害児に対する指導について（報告）』学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議
- 文部科学省（2003a）中央審議会答申『新たな留学生政策の展開について—留学生交流の拡大と質の向上を目指して』
- 文部科学省（2003b）『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』特別支援教育の在り

方に関する調査研究協力者会議

- Neanon, C. (2002). *How to identify and support children with dyslexia*. Wisbech, Cambs: LDA..
- 日本 LD 学会編 (2006) 『日本 LD 学会・LD・ADHD 等関連用語集』
- 西村尚、谷津裕子、石田敏子 (2011) 「日本語教育におけるディスレクシアの事例研究」『日本語教育研究』57、20-41.
- 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.
- 太田浩・白石勝己 (2008) 「留学生 30 万人計画達成の条件は? 太田浩・一橋大学国際戦略本部准教授に聞く」『月刊アジアの友』464、2.
- 大塚豊 (1991) 「第 3 章 中国の留学政策と日中教育交流」権藤与士夫 (編) 『世界の留学 — 現状と課題』東信堂、pp.36-50.
- Pollock, D. E. & Roby, P. (2004). *Day-to-day dyslexia in the classroom*. London: RoutledgeFalmer.
- 坂根庸子 (2000) 「留学生教育における学習障害者への取り組み」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』10、9-20.
- 佐藤克敏 (2006) 「わが国の高等教育機関における LD・ADHD・高機能自閉症等への支援の現状」『LD 研究』15(3)、289-296.
- Shaw, R. A. (1998). The case for course substitutions as a reasonable accommodation for students with foreign language learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 32(4), 320-328.
- 総務省 (2005) 『留学生の受入れ推進施策に関する政策評価書』総務省
- 武田里子 (2007) 「日本の留学生政策の歴史的推移 — 対外援助から地球市民形成へ」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』7、83-84.
- トールビョーン・リンドグレン (2002) 『未来の学習教材 読み書きの障害/ディスレクシアがある人々のために』財団法人日本障害者リハビリテーション協会編 <http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/access/dyslexia/ft/index.html>
- 鶴光代 (2006) 「学生相談: その展開」『臨床心理学』6、159.
- 都築繁幸 (2002) 「米国における障害者高等教育と障害児教育関連法案の変遷」『メディア教育開発センター研究報告書』33、9-22.
- 都築繁幸 (2006) 「海外における LD、ADHD、高機能自閉症への大学教育での支援の現状」『LD 研究』15(3)、272-280.
- 上野一彦・大隅敦子 (2008) 「日本語能力試験における発達性ディスレクシア (読字障害) への特別措置」『国際交流基金 日本語教育紀要』4、157-167.