The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	日本語教育の多様性を再考する : インクルーシブ教育の観点から
Author(s)	Unkel, Monika
Citation	外国語教育のフロンティア. 2018, 1, p. 171-185
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/69787
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

論　文

日本語教育の多様性を再考する
― インクルーシブ教育の観点から ―

Diversity in Japanese language education: JFL and inclusive education

UNKEL, Monika

要約

2006 年に国連で「障害者の権利に関する条約」が採択されたことを受けて、ドイツ・ノルトライン＝ヴェストファーレン州はインクルーシブ教育を教育制度の各段階に導入することになった。2018 年の冬学期以降、教員養成課程において、インクルーシブ教育に必要な知識・能力が教科教育の授業で取り入れることになる。そのため各教科はインクルーシブ教育を中心とした授業を提供しなければならないのだが、日本語の授業においてインクルーシブ教育に関する基礎研究はまだ数少なく、特別支援教育の幾つかの分野に限られている。また、その他の従来の研究はインクルーシブ教育に必要な知識・能力を明らかにしているが、インクルーシブ教育より特別支援教育や統合教育（インテグレーション）を重視した研究である。

本稿では、まずインクルーシブ教育が成り立つための前提であると思われる、多様性を認めた外国語の授業というものがどのような特徴があるのか把握する。その後、ドイツのインクルーシブ教育に関する先行研究成果を参考にしながら、障害の有無を問わず各学習者の特性を認めて、共に学べる授業を提供するインクルーシブ教育の特色を確認する。それを踏まえて、日本語教育で行われたディスレクシア、視覚障害、自閉スペクトラム症に関する先行研究を分析して、その成果をまとめる。それによって、日本語教員養成課程に今後取り入れなければならない知識や能力を明らかにして、これからの日本語教員養成課程のインクルーシブ教育に必要な基本方針を提案する。

キーワード：日本語教育、多様性、コンピテンス、インクルーシブ教育

Abstract

In 2006 the United Nations General Assembly adopted the “Convention on the rights of persons with disabilities”. This led to changes of the education system at all levels in the German state of North Rhine-Westphalia, including the introduction of lessons on inclusive education into the curriculum of every subject of the teacher education program, becoming effective in winter term 2018. That means that lessons on inclusive education also have to be provided for students in the

Japanese language teacher education program, although basic research in this field is still rare and mostly limited to a few fields of special education. In addition, most studies approach the topic rather from a special education or integrative education perspective than from the viewpoint of inclusion.

This paper first discusses the characteristics of differentiated foreign language classrooms because these are essential for inclusive education settings. It then reviews the features of an inclusive education that meets the needs of all learners. Based upon this, studies on dyslexia, visual impairment, and autism spectrum conducted in the field of Japanese language education were analyzed in order to gain the knowledge and skills that have to be implemented into the Japanese language teacher education program. The paper thus presents some necessary basic issues on inclusive education for the Japanese language teacher education program.

Keywords: Japanese language teaching, diversity, competence, inclusive education

1. はじめに

1980年代後半以降の日本語学習者数の増加を背景として、日本語教育の多様化は従来から、実践報告書にも研究論文にもテーマとして取り扱われている。80 ～ 90年代の論文は主に日本国内における学習者の国籍、母語、職業、学習目的の多様化に主眼を置いていた（『日本語教育』66号（1988）の特集を参照）が、近年は特別ニーズのある学習者を中心に多様化を取り上げる研究もでてきた（第3節を参照）。しかしながら、海外の中等教育機関において日本語を学ぶ生徒を対象とした研究はほとんどない。

『ケーススタディ日本語』には、日本の高校で英語を学んでいる学習者と比較して日本語の学習者の多様性を考える課題がある（岡崎1992: 8）。日本の高校生の同質性を通して日本語学習者の多様性を簡単に発見できるように挙げられた例であるが、ドイツでも近年まで中等教育機関の生徒は上記の例と同じように同質の学習者として見られており、同じ学級で外国語を学んでいる生徒達を全員一律に扱おうとしていたと言える（Klafki/Stöcker 2007: 175 も参照）。

このような見方が昔も今も当てはまらないものだというのは、個々の生徒の学業達成度の開きが大きいということからもわかる。OECD による生徒の学習到達度調査（PISA）の結果によっても、生徒の学力差は明らかにされてきた（OECD 2016: 161-166）。

しかし近年、個々の学習者のニーズの幅が様々な理由でより拡大してきており、それを通してドイツの初・中・高等教育に携わる関係者の視野も変わりつつある。一つの理由は世界のグローバル化によって、人の移動が増加して、多様なエスニシティや文化的背景をもつ学習者が同じ教室で学んでいるということにある。多くの場合、それらの学習者の、

授業使用語であり、滞在国の公用語であるドイツ語の運用能力が授業に積極的に参加するには不十分なのである。もう一つの理由は、社会的格差によって、教育を受ける権利を持っているすべての子どもたちが教育に平等に参加できるわけではないということにある。加えて、2007 年にEU 共同体も日本も署名した国連の「障害者の権利に関する条約」に伴った措置が実施され、それによって、特別な支援が必要な学習者も通常学級で学ぶことができるようになってきていることが挙げられる。

本稿では、先行研究を参考にしながら多様性を認めた教育やインクルーシブ教育とは何かを確認し、多様性を認めた教室では個々の学習者のニーズにどのように対応できるかを考察していく。その際に教員養成課程にどのような対処方法が必要かにも触れて、今後の課題を明らかにしたい。

2. 多様性を認めた教育やインクルーシブ教育とは何か

前節では教室内の学習者の多様化の原因に触れたが、ここで改めて多様性のどのような側面が外国語としての日本語の授業に影響を与えるのか検討していきたい。

2.1 多様性

PISA のような国際学習到達度調査は同じ年齢の生徒の様々な分野の平均成績を判定するが、同時に調査対象となった生徒の学力の幅も明らかにする（Weis 他 2016: 265）。学習成果に影響を及ぼす要素としてよく挙げられているのは年齢、性、文化・エスニシティ、障害、社会的地位、ジェンダーなどである（Prengel 2014: 9-14）。シュテーガー・ツィーグラー（Stöger/Ziegler 2013: 7）は教育上の多様性を把握するために、そのような要因を列挙するだけでは不十分だとし、多様性に関して以下のように説明している。

> 学校教育における学習者の多様性とは、カリキュラム上同一の学習目的を達成するために異なった教授法や教材などが必要になる際に、その存在が明らかになる。一方、学校教育における学習者の均一性とは、カリキュラム上同一の学習目標を達成するために一律の教授法、教材が使用できる際に、その存在が明らかになる。

すなわち、すべての学習者が同じ課題を同じペースで解き、同じ理解に達するということが均一性の特徴なのである。いうまでもないが、以上のような均一性は実際には決して存在しない。そのため、横溝（2011: 87）は学習者のレベル差の対処方法として「一人一人にとって居心地のよい、最適の学習環境を提供しよう」ということを提唱して、学習者の多様性に応じることを提案した。

それでは、多様性を認めた日本語の授業とはどのようなものであろうか。まず一人一人

の学習者のニーズを把握して、その学習者の運用能力をどのように展開できるか計画を立てなければならない。そのために運用能力の規定が必要になる。

ヨーロッパ共通参照枠（CEFR）によると、能力（competences）は叙述的知識（savoir）だけでなく、行動やタスクの遂行を可能にする技能（savoir-faire）、個人的性質（savoir-être）を総合したものである（Council of Europe 2001: 9, 11-12）。言い換えれば、その考え方は、文法や語彙に焦点を当てた文型積み上げ方式の授業、あるいは知識習得を中心とした授業とは異なり、個人が言語を使って何がどのようにできるのかということを重視する、言語教育・言語学習に対する行動中心的なアプローチをとっている。もっと簡単に言えば、個人が外国語を使って生活上の行為を行えるようになるための能力ということである。このアプローチによる授業は、個人が持っている知識や技能を把握した上で、学習可能な能力を身につけさせようとする。

この関連でヴァイナート（Weinert 2001: 27-28）が学校教育の学習到達比較のために提唱したコンピテンス（competence）という概念を検討しておこう。その規定によると、コンピテンスは問題解決に必要な、習得可能な認知的能力と技能であり、かつそれらの問題解決に責任を持ち、状況に応じて使用する動機と意思を伴うものである。その概念を包括的に把握・分析するためには、学習プロセスを促すメタ・コンピテンスや動機付け上の要因も考慮に入れなければならない。要するに、コンピテンスは課題遂行や問題解決に必要な知識や技能などの総体である。以下ではヴァイナートの規定に沿ったコンピテンスを「能力」ということにする。

マイヤー（Meyer 2012: 10）によると、能力を育成する授業は幾つかの特徴を示している。以下に最も重要なポイントをまとめて、外国語教育ではどのように取り扱われるか検討していく[1)]。

- 学習者の実態を把握する事前診断および個人のニーズに対応した授業
  コースを始める前に、それぞれの学習者の予備知識・個人能力のレベルやレディネスを確認し、学習者のニーズを明らかにする。それによってニーズに応じた学習目的を設定し、教材などを提供する。学習者の人数によって、それぞれの個人に適切なものを提供するのが困難かもしれないが、学習目的が同じでも、学習方法、学習資料、課題形式、学習成果物などの異なった学習作業を柔軟に提供して、学習者にニーズに応じた課題を選んでもらう（Kuty 2012: 52-54 を参照）。
- 個人と全体への授業のバランス
  個人のニーズに適切な授業は一人一人が自分の課題を遂行する活動だけでなく、そのクラスの学習者全員が一緒に参加できる授業活動も提供して、両方のバランスを図る。すなわち、特に外国語学習にはインターアクションが重要なポイントであるため、個人的な学習プロセスを全体の活動とバランスよくつなげていく必要がある

（Haß/Kieweg 2012: 258 を参照）。

- 学習者の認知的な特性および社会的なニーズに応じた課題
  ハレット（Hallet 2012: 10-13）が指摘しているように、コンピテンスの育成を目指す外国語の授業は、外国語による社会的言説（ディスコース）への参加に必要な能力、技能、知識や態度を養成しなければならない。言語習得は、理解できるインプットだけによって促進されるわけではないが、ある程度外国語のインプットが必要である。学習者は、意味のある問題や課題を通してそのインプットに取り組んで、自分の体験的知識、世界に関する知識、スキーマに関する知識や既に習得した能力を利用して、課題を遂行する。学習者にとって関連性の高い課題であれば、教室内の活動が教室外の社会に関わることになって、その結果、教室内の学習が実際の社会参加につながるものとなる（熊谷・佐藤 2011 を参照）。
- 学習者の予備知識に接続した体系的知識の構築
  ピーネマンが提唱した処理可能性理論（PT）によると、第二言語習得過程で学習者は一定の順序によってのみ知識体系を構成する。前の段階が十分習得されていないところに次の段階の言語項目を与えても、習得は不可能であるが、PT の順番で教わっていても、次の段階の言語項目が確実に習得されるという保証もない（Pienemann 1998: 13, 10）。川口（Kawaguchi 2000）は日本語の動詞形態素の習得順序は PT によって説明できるとしていたが、その後、動詞形態素の習得順序は PT の対象外と主張を変更している（Kawaguchi 2005: 257、Kawaguchi 2010: 85）。日本語に関する PT 研究はまだ不十分かもしれないが、外国語の習得は学習者の中で一貫した順序段階を経て行われるという見方は広く支持されている（Benati 2009: 28-29 を参照）。

そのほかにもマイヤー（2012: 11）は、学習者のメタ認知能力を育成すること、学習した知識や技能を現実に即した場面で体験することおよび学習結果を能力段階に沿ったテストによって検証することを挙げている。

2.2 インクルーシブ教育

先の節では学習者の多様性とその対応に触れたが、本節ではインクルーシブ教育で扱う多様性について、検討していきたい。我々がインクルーシブ教育という概念に接するのは、障害のある学習者に対する教育の関連であると思われる。それは多分インクルーシブ教育が「障害者の権利に関する条約」や「障害者差別解消法」の関連でよく取り扱われているからであろう。

「障害者の権利に関する条約」の 24 条 1 には、「締約国は、教育についての障害者の（…）権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する。」（外務省 2014）とあるが、障害者という

概念は規定されていない。一般的にはまず身体障害者や知的障害者などを指すということだろうが、そのような規定ではインクルージョンを理解するには不十分だと思われる。UNESCO（2005: 13）では以下のような定義がある。

> インクルージョンとは、学習、文化およびコミュニティーへの参加を促進しつつ、教育における排除と教育からの排除を軽減することにより、すべての学習者の多様なニーズに合わせて、対応していくプロセスである。

すなわち、特別な支援を必要とする学習者だけに限られているものではなく、どの学習者にも多かれ少なかれ学習に対する困難さがあるため、すべての学習者の個別性に着目して対応し、誰も排除しないで共に学べる場を提供しなければならないというのがインクルーシブ教育の広義の定義である。具体的には、インクルーシブ教育はカリキュラムや指導法、学級組織などの多様化を伴うので、通常教育の改革につながると予測されている。インクルーシブ教育の授業は、障害のある学習者を可能な限り分離せず、通常学級において特別な教育を提供したインテグレーション（統合教育）とは異なり、通常学級の共同の教室ですべての学習者の多様なニーズに対応して、適切な学習活動への参加を保障するものである（荒川2015: 10-11）。

各学習者が適切に学べるためには、合理的配慮が必要である。合理的配慮とは、障害の有無を問わず、一人一人の特徴や、場面に応じて発生する障害･困難さを取り除くための、個別の調整や変更のことである。シュプリンゴップ（Springob 2017: 44）は合理的配慮を行えば、インクルーシブ教育の教室で個々の学習者は、個に応じた学習目標を達成し、同級生と積極的かつ持続的な関係を築くことができるとしている。そのためには、各学習者にとっては、学習能力に適切な個別指導計画を立て、学習目標が他の学習者のとは異なるとしても、当該学習者が自分の目的を達したかどうかを確認することになる。

クレム（Klemm 2009: 10）のように、若干の教育学研究論文は、共に学ぶ授業が特に発達障害[2)]のある学習者に良い影響を与えているとしている。逆に共に学んでいる障害のない学習者も、インクルーシブ教育を受けていない同じ学校の同級生と比べて、同じ試験では、同じような成績が取れたと報告されている（Springob 2017: 293-294）。

3. インクルーシブ教育の日本語教室の実践

以上のようにインクルーシブ教育をとらえると、では日本語の授業においてはどのようにインクルーシブ教育が行われているのだろうか。幾つかの例を示しながら検討していきたい。まずは、インクルーシブ教育が成立するために学習者の認知特性を適切なアセスメントによって把握することが必要である。それによって、個々の学習者の学習スタイルや

適切な対処法を見極めることができる。そのためには、教員の実態把握の力量を高めるとともに、特別支援教育の専門家等との連携も必要である。

診断やアセスメントに基づいて、各学習者の個性を認めた個別の指導計画を作成する。その作業には学習者も参加させ、未成年の学習者の場合、保護者にも参加してもらうことになる。その指導計画の目標を満たすために以上に述べた個別学習が必要であると同時に、共に学ぶ活動も取り入れなければならない。

以下に具体的な例として、ディスレクシア、視覚障害、自閉スペクトラム症に触れて、インクルーシブ教育の日本語授業を考えるための基礎知識や対処法を検討していく。

3.1 ディスレクシア

ディスレクシアは学習障害（LD）[3)]の一つで、「知的な遅れがないのに、読み書きの能力に著しい困難を示す障害」（榊原2016: 32）とされている。日本語教育の分野では主に池田伸子（2013 など）を中心にディスレクシアの研究が始まっており、ヨーロッパの日本語教育関係者によっても盛んに研究が進められている（大島2013、Moritoki Škof 2015、守時 2016）。

ディスレクシアの学習者は文字や単語の音読や書字に関する正確性や流暢性に問題があって、音韻情報処理過程および視覚情報処理過程が影響を受ける。ひらがなの場合、音韻と文字の対応がそれほど難しくないが、似た字の識別が困難である。その他に飛ばし読みや小さい「っ」や「ゃ」、「ゅ」、「ょ」の認識の欠如などが挙げられている（池田2013: 3）。

学習者にどの症状があるのかによって、幾つかの支援を提供できる。読み飛ばしを防ぐには音読補助シートや定規などの読む作業を支える道具を使用させる。その他に読みやすいフォントを使用して、文字を拡大することも良い（榊原2016: 178）。読みの目的を明確にする必要もある。文章の内容理解を重視するときは、チューターによる朗読や機械音声、読み上げアプリなどの聴覚情報を併用して、口頭で内容理解を確認する（安田2015:163）。または、充分時間を与えて粗筋やスキーマを先に説明して黙読させるという方法もあるが、読むこと自体を重視するときは理解度を問わず、文字を目で追う練習を重ねれば良い（榊原2016: 184-185）。

書くときにはパソコンやタブレットを使用させて、予測変換機能やスペルチェッカー機能の利用によって、書く作業を支えることもある（大島2013: 48、Helland 2008: 82 も参照）。手書きをさせる場合、文字をパーツに分けて、広いスペースに大きく書かせることが考えられる（榊原2016: 188）が、池田・守時が指摘しているように、ディスレクシアのある学習者のために学習目標設定の見直しも必要になる。「例えば文字が書けなくても文字が認識できることを学習目標としたり、長文の作文が書けなくても口頭発表を行うことを目標としたりすることなどである」（2013: 148）。また、守時（Moritoki Škof 2015: 79-80）が

ディスレクシアの学習者のために提案しているDAISY[4]などの使用はインクルーシブ教育の日本語授業での多感覚学習を促進する方法である。そのほか、大島（2013: 49）はITによる遠隔教育のMOOC[5]の長所を強調しているが、ITによる遠隔教育では学習者の共に学ぶ機会が失われてしまう。完全にITに頼った個人学習より、ブレンド型学習のほうが社会参加には効果的であると思われる。それによって、共に学ぶ活動も個々のニーズに合った学習活動も提供できるからである。

3.2 視覚障害

視覚に障害をもつ学習者といっても、全く視力のない全盲の学習者から、ある程度まだ見えるが、視力がかなり低い弱視の学習者まで様々な学習者がいる。後者は例えば拡大したコピーや単眼鏡などの補助具を使用して、視覚を使った勉強ができるが、前者は点字や音声に頼って、勉強するしかない。

日本語教育の分野では秋元美晴が代表者として視覚に障害をもつ学習者のニーズを検討し、点字などによるユニバーサル化の基礎研究を行った。早期の研究は主に日本語能力試験に集中したもの（秋元他2014、2015）であるが、後期は視覚特別支援学校の日本語授業（秋元他2017）にもインクルーシブ教育の日本語授業（北川他2014 など）にも焦点を当てた。その研究班以外には、田中（2006）による、共に学ぶ日本語読解教室についての研究報告書もある。そのほかに、視覚に障害のある学習者へのインクルーシブ教育の日本語授業をどのように提供すればいいかを取り扱ったハンドブック（秋元他2016a、2016b）など、インターネットを通して参考にできるものがある。

まずは、点字日本語教科書のことに触れるが、市販されているものが一部に限られており、通常教科書の新版・改訂版が発行されていても、点字版が変更されないこともあって（秋元他2016c: 151）、バリアとなっている。そのほか、点字は表音文字であるため、同音異義語の識別が難しい（河住他2016b: 65）。そして点字は国によって違うものなので、点字教材を使うには日本語の点字を学ぶ必要がある（河住他2016a: 60）ことから、学習者には前もって日本語の学習の開始と同時に点字を使いたいかどうか確認しなければならない（秋元他2016b: 4）。

点字教材が使用できない場合は、完全に音声による指導に頼ることになる。この方法は学習負担がかかるが、視覚に頼らず、情報を処理することに慣れた学習者は「情報量の多さや多少の複雑さには耐えうる素地が養われている」（河住他2016b: 65）とも指摘されている。逆に、視覚に頼っている学習者には絵や板書による説明を行わなければ、不利になる可能性があるため、耳で聞き取る活動だけでなく、書かれたものなども提供する必要があり、視覚に障害のある学習者には口頭でその情報や説明を追加するのが良い（田中2006: 70）。

口頭のやり取りに関して、「こ・そ・あ・ど」パラダイムなどの視覚情報やコンテクストに頼った説明をできるだけ避けて、場所や方向を挙げるとき、なるべく具体的な表現を使用すれば良いという指摘がある（Lang/Thiele 2017: 50、田中2006: 65 も参照）が、日本語のような高文脈文化のコミュニケーション能力を習得する際、「ある程度文脈から類推して理解する力も伸ばしていく必要がある」ともされている（北川2016: 3）。

参考にしたケーススタディには、個々の学習者の特性への指摘があるが、これは授業開始前に学習者のレディネス調査を行う必要があることを明示している（その例として秋元他2016b: 3-5 を参照）。そして共に学ぶ授業には教員と学習者同士が一個人として知り合える教室の雰囲気作りがより大切である（田中2006: 73）。しかし北川他（2015: 63）が指摘しているように、視覚の障害をもつ学習者のインクルーシブ教育の授業は、他の学習者にも「いつもとは異なる学びの機会」を与えるメリットがあることも強調しておきたい。

3.3 自閉スペクトラム症

自閉スペクトラム症（ASD）は旧自閉症、高機能自閉症、アスペルガー症候群などをまとめた発達障害の一つである。ASD の学習者の特徴は年齢、発達・知的水準、性、環境によって大きく異なるが、「他人との意思や情緒の疎通、適切な関係を築くことに問題を示すといった社会的コミュニケーションと社会的相互作用の困難さに関する特徴、同じ状況や決められたことへのこだわりが強く柔軟な対応ができないといった行動」（JASSO 2015: 180）はどの学習者にもみられる。しかし同じASD の診断でも、その特徴の表れ方は個人によって違う。それはASD の症状の重さにもよるが、ASD の人でも周囲の理解や自己管理スキルをある程度学習できるからである。しかしASD のない人と違って、その学習が自然に起こらず、支援や指導が必要である（Girsberger 2016: 33）。例えば、TEACCH[6]などの「構造化」、すなわち環境や学習者との接し方を調整することによって、学習を促進することができる（榊原2017: 82）。

ASD の学習者とどのように接すればいいのか十分把握していないためか、ディスレクシアや視覚障害と異なって、日本語教育関係の研究はまだほとんどない。安田（2013、2014、2015）は長崎外国語大学の協定校から来た留学生の事例を研究し、報告しているが、日本語教育関連の科学研究費助成事業はない。それでもここでASD に触れる理由は、特に日本語に興味を示している学習者が少なくないからである。

安田（2013: 151）が報告しているように同じASD といっても、それぞれの学習者の状況はだいぶ異なる。調査した高機能自閉症[7]の学習者は出席、宿題提出、テスト得点に関して全く問題を示していないのに、コミュニケーション上では幾つかの逸脱行動があった（具体的な例は安田（2013: 147）を参照）。しかし特別支援がなかったのに、日本語の授業を無事終了した。それに対して、アスペルガー症候群[8]の学生はコミュニケーションだけ

でなく、出席、宿題提出、テスト得点に関しても問題を抱えた（安田2013: 151）。その学習者がチューターと一緒に授業中に取り扱った内容を、特別な教材や教具を使用せず、自分のペースでもう一度復習する機会を与えられた場合（安田2014: 155）、欠席率が減少し、宿題提出率もテスト得点率も改善した（安田2014: 157）。以上の例からは、それぞれの学習者にオーダーメイドの支援が必要だということがうかがえる。安田（2015: 167）がまとめているように、学習者に合理的配慮を提供する際、必要な支援を継続的に行うこと、関わる人々が連携して支援を提供することおよび支援の妥当性を定期的に見直すことが重要である。日本語教育に関して報告されている例はインクルーシブ教育より統合教育の例であるが、最近フランス語などのドイツの学校外国語教育ではインクルーシブ教育の例も挙げられている（Errens 2017）。

4. おわりに

本稿では日本語教育の多様性をインクルーシブ教育の観点から再検討してみた。以上のことから、それぞれの学習者の多様なニーズに寄り添った日本語の授業を提供しなければならないとわかる。そのような合理的配慮は特別扱いではなく、学習権を保障するために必要な待遇であろう。そして、特別なニーズの学習者に「ないと困る」授業支援は他の学習者にも「あると便利」な授業方策になるということを強調したい。

多様な学習者の日本語による社会参加を育成させることができるのは、日本語教員である。そのため、日本語教員には、多様性にどのように対応できるかについて、インクルーシブ教育に関する基礎知識・能力を身につける必要がある。しかし、これは日本語教員だけが負担すべきこととは限らない。教育機関には、特別支援の専門家との協力もティーム・ティーチングも不可欠である。

今後、教員養成課程に、特別なニーズの学習者にどのように対応できるかについての授業を取り入れ、インクルーシブ教育に必要な知識・能力を提供し、教科の教員を養成していくことがますます必要となるであろう。ドイツ・ノルトライン＝ヴェストファーレン州の教職課程には、各学科の教科教育で、インクルーシブ教育に関する授業を5CP[9]程度提供することになっている。すなわち、日本語教員になろうと思っている学生もインクルーシブ教育の日本語授業に関する基礎知識や能力を得なければならない。そのため、今後も日本語のインクルーシブ教育研究が必要であろう。しかし、ドイツの日本語教育の学習者、特に中等教育の学習者の数が非常に限られているため、ドイツでインクルージョンに関する日本語教育研究を実施するのは現在不可能に近い。そのため、しばらくの間は、他の外国語教育および日本における日本語のインクルーシブ教育に関する研究成果に関する報告書を参考にするしかない。世界中の日本語の授業で学習上のバリアを取り除くために、日本における日本語教育のインクルーシブ教育研究が切望されている。

注

1) 以下の項目はマイヤーが教育学の観点から述べているものであるので、各項目について、外国語教育学の観点を付け加えることにする。
2) 発達障害には生まれつき脳機能に関係するADHD（注意欠陥多動性障害）、ASD（自閉スペクトラム症）およびLD（学習障害）が含まれているが、ASD における特定の症状を除けば、いずれも知的な遅れを伴わないのが特徴である。
3) LD は読む、計算する、書くことという三つの分野に影響がある。しかし簡単にLD と言っても、様々な規定がある。Kormos/Kontra（2008: 3）は読み障害を
   ア．単語の認識や綴りに困難を示す読み障害（ディスレクシア）
   イ．全体的把握を妨げる読み障害
   ウ．読むときの流暢さや自動化に影響がある読み障害
   として分類している。それに対して池田（2013: 3）は以上の読み障害をまとめて、ディスレクシアとして取り扱っている。
4) DAISY（Digital Accessible Information System）はデジタル録音図書の国際標準規格で、主な特徴は音声やテキストなどのデータを同時に利用できるところにある。そのため、秋元他（2016a: 3）はDAISY の使用を視覚に障害をもつ学習者の日本語授業にも提案している。
5) MOOC はMassive Open Online Courses の省略で、誰でも無料にアクセスできるオンライン授業のことである。
6) TEACCH はTreatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children の省略で、ASD の人とその家族の生活の質を高めるようにコミュニティー、サービス、養成プログラムや研究を行っている生涯支援プログラムである。
7) 高機能自閉症とは、知的発達の遅れは伴わないのに対して、言葉の発達の遅れを伴う自閉スペクトラム症の一つである。症状が発達過程で変化して、アスペルガー症候群（注8）と同様になりうる。
8) アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れも言葉の発達の遅れも伴わない自閉スペクトラム症の一つである。
9) CP はCredit Point の省略で、単位のことである。1 CP に対しての学生が授業内外で費やす学習時間は30 時間である。ドイツの教職課程では、学士課程（BA）と修士課程（MEd）を通して二つの教科（例えば日本語ともう一つの授業科目）と教育学を履修して、各教科はBA・MEd の単位を総計した場合、99 CP（× 2）であるが、そのうち、インクルーシブ教育に関する各教科の授業が5 CP（= 150 時間の学習）ずつを占める。

謝辞

本研究は、筆者がケルン大学と大阪大学との間におけるクロス・アポイントメントに関する協定によって招聘された特任准教授として、大阪大学言語文化研究科に所属した期間の研究に基づいたものです。共同研究に携わっていただいた真嶋潤子教授をはじめ、筒井佐代教授、小森万里准教授、大和祐子准教授および第30回日本語日本文化教育研究会発表会のパネルセッション「日本語教育に関わるインクルーシブ教育の日独比較」で一緒に登壇してくださった今井忍教授のご協力を得たことを、この場を借りて深く感謝いたします。

引用文献

秋元　美晴他

2014　「点字使用者の日本語学習に関する調査」『恵泉女学園大学紀要』26、283-294。

2015　「障害者の権利保障と日本語能力試験点字冊子試験の合理的配慮に関する一考察」『恵泉女学園大学紀要』27、97-106。

2016a　「きく日本語」『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』（課題番号25370606）（平成25（2013）年度～平成27（2015）年度科学研究費補助金 基盤研究（C）研究成果報告書）。

2016b　「さわる日本語」『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』（課題番号25370606）（平成25（2013）年度～平成27（2015）年度科学研究費補助金 基盤研究（C）研究成果報告書）。

2016c　「視覚に障害をもつ日本語学習者をとりまく学習環境の現状と課題」『恵泉女学園大学紀要』28、143-155。

2017　「授業ダイアリから見る教師の気づきと変容」『恵泉女学園大学紀要』29、53-67。

荒川　智

2015　「インクルーシブ教育の実現に向けて」『SGRA レポート』70、6-15。

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」『日本語教育実践研究』（立教日本語教育実践学会）1、1-15。

池田　伸子・守時　なぎさ

2013　「スロヴェニア共和国における読み書き障害支援政策の沿革」『ことば・文化・コミュニケーション』5、141-152。

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」『日本語教育実践研究』（立教日本語教育実践学会）1、42-50。

岡崎　敏夫

1992　「ケース 1 日本語の学習者」岡崎敏夫他編『ケーススタディ日本語教育』桜楓社、東京、8-13。

外務省

2014　「障害者の権利に関する条約」、http://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html、2018 年 1 月 3 日。

河住　有希子他

2016a　「日本語教育におけるインクルーシブ教育の実現に向けた一授業の提案」『日本語教育方法研究会誌』22（3）、60-61。

2016b　「視覚に障害をもつ学習者への授業における困難さ」『日本語教育方法研究会誌』23（1）、64-65。

北川　幸子

2016　「『視覚障害を持つ学習者に対する日本語教育』について考えてみませんか？」（アクラス特別研修会2016 年 6 月 22 日）、

http://www.acras.jp/wp-content/uploads/2016/06/3b0c664429389e7c6af5580899029ead1.pdf、2018 年 1 月 3 日。

北川　幸子他

2014　「視覚障害をもつ日本語学習者への指導の工夫」『日本語教育方法研究会誌』21（1）、4-5。

2015　「視覚障害をもつ留学生受け入れの課題」『国際言語文化』1、57-66。

熊谷　由理・佐藤　慎司

2011　「はじめに 日本語教育で社会参加をめざすとは」佐藤慎司・熊谷由理編『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房、東京、iii-xxv。

榊原　洋一

2016　『最新図解 発達障害の子どもたちをサポートする本』ナツメ社、東京。

2017　『最新図解 自閉症スペクトラムの子どもたちをサポートする本』ナツメ社、東京。

JASSO（= 独立行政法人日本学生支援機構）

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）http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/guide_kyouzai/guide/index.html#guide_pdf、2018 年 1 月 3 日。

田中　亜子

2006　「視覚障害を持つ日本語学習者に対する読解学習支援の試み」『筑波大学留学生センター 日本語教育論集』21、63-75。

守時　なぎさ

2016　「ディスレクシアの日本語学習者を取り巻く中東欧の状況」『日本語教育実践研究』（立教日本語教育実践学会）3、57-66。

安田　眞由美

2013　「発達障害を持つ留学生の指導と課題（1）」『長崎外大論叢』17、139-153。

2014　「発達障害を持つ留学生の指導と課題（2）」『長崎外大論叢』18、149-160。

2015　「日本語教育の現場から見た大学における合理的配慮」『長崎外大論叢』19、157-169。

横溝　紳一郎

2011　『クラスルーム運営』くろしお出版、東京。

Benati, Alessandro G.

2009　*Japanese Language Teaching*, Continuum, London and New York.

Council of Europe

2001　*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.

Errens, Christoph

2017　“Inklusion am Beispiel Autismus-Spektrum-Störung: eine Herausforderung für den modernen Französischunterricht”, in *Französisch heute* 48 (3), 5-13.

Girsberger, Thomas

2016　*Die vielen Farben des Autismus*, Kohlhammer, Stuttgart.

Hallet, Wolfgang

2012 “Die komplexe Kompetenzaufgabe”, in Wolfgang Hallet and Ulrich Krämer (eds.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*, Klett/Kallmeyer, Seelze, 8-19.

Haß, Frank and Kieweg, Werner

2012 *I can make it!*, Klett/Kallmeyer, Seelze.

Helland, Turid

2008 “Second Language Assessment in Dyslexia: Principle and Practice”, in Judit Kormos and Edit H. Kontra (eds.), *Language Learners with Special Needs*, Multilingual Matters, Bristol, Buffalo and Toronto, 63-85.

Kawaguchi, Satomi

2000 “Acquisition of Japanese Verbal Morphology: Applying Processability Theory to Japanese”, in *Studia Linguistica* 54 (2), 238-248.

2005 “Argument structure and syntactic development in Japanese as a second language”, in Manfred Pienemann (ed.), *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia, 253-298.

2010 *Learning Japanese as a Second Language*, Cambria Press, Amherst.

Klafki, Wolfgang and Stöcker, Hermann

2007 “Innere Differenzierung des Unterrichts”, in Wolfgang Klafki (ed.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Beltz, Weinheim and Basel, 173-208.

Klemm, Klaus

2009 *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Kormos, Judit and Kontra, Edit H.

2008 “Introduction”, in Judit Kormos and Edit H. Kontra (eds.), *Language Learners with Special Needs*, Multilingual Matters, Bristol, Buffalo and Toronto, 1-10.

Kuty, Margitta

2012 “Individualisierung im kompetenzorientierten Englischunterricht”, in Wolfgang Hallet and Ulrich Krämer (eds.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*, Klett/Kallmeyer, Seelze, 45-55.

Lang, Markus and Thiele, Michael

2017 *Schüler mit Sehbehinderung und Blindheit im inklusiven Unterricht*, Ernst Reinhardt Verlag, München and Basel.

Meyer, Hilbert

2012 “Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht!”, in *Lernende Schule* 58, 7-12.

Moritoki Škof, Nagisa

2015 “Japanese Language Education and Dyslexia: On the Necessity of the Dyslexia Research”, in *Acta Linguistica Asiatica* 5 (1), 71-83.

OECD

2016 “Reading performance among 15-year-olds”, in OECD (ed.), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, 145-173.

Pienemann, Manfred

1998 *Language Processing and Second Language Development*, John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia.

Prengel, Annedore

2014 *Inklusion in der Frühpädagogik* (WiFF Expertisen 5 (2), überarbeitete Auflage), Weiterbildungs-initiative Frühpädagogische Fachkräfte, München.

Springob, Jan

2017 *Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium*, Peter Lang, Frankfurt.

Stöger, Heidrun and Ziegler, Albert

2013 "Heterogenität und Inklusion im Unterricht", in *Schulpädagogik heute* 7, 1-31, http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/SH7_41.pdf, 2018.01.03.

UNESCO

2005 *Guidelines for Inclusion*, http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf, 2018.01.03.

Weinert, Franz

2001 "Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit", in Franz Weinert (ed.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz, Weinheim and Basel, 17-31.

Weis, Miriam et al.

2016 "Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven", in Kristina Reiss et al. (eds.), *PISA 2015*, Waxmann, Münster and New York, 249-283.