

発達障害を持つ留学生の指導と課題(1) - 自閉症スペクトラムのケースを通して -

著者	安田 眞由美
雑誌名	長崎外大論叢
号	17
ページ	139-153
発行年	2013-12-30
URL	http://id.nii.ac.jp/1165/00000087/



*The Journal of
Nagasaki University of Foreign Studies
No. 17 2013*

発達障害を持つ留学生の指導と課題（1）

—自閉症スペクトラムのケースを通して—

安 田 眞由美

Instruction and the Problems of Foreign Students with
Developmental Disabilities (1):
Through the Case of the Autistic Spectrum

YASUDA Mayumi

長崎外大論叢

第17号
(別冊)

長崎外国語大学
2013年12月

発達障害を持つ留学生の指導と課題（1）

—自閉症スペクトラムのケースを通して—

安田 眞由美

Instruction and the Problems of Foreign Students with Developmental Disabilities (1): Through the Case of the Autistic Spectrum

YASUDA Mayumi

Abstract

I have taught three foreign students in Japanese language classes (A-san, B-san, C-san), who have received a diagnosis of “Asperger’s syndrome” “high-functioning autism” in their country.

Though the name of their diagnosis are same, their situations, problems and the feelings that they are troubled with are different in each. Therefore it is necessary to support them individually each time.

In this paper, I report the situations of A-san, B-san, and C-san, and the feelings that they are troubled with. And I show an opinion on the construction of the preparation for acceptance of foreign students with developmental disabilities.

キーワード：発達障害 自閉症スペクトラム 受け入れ態勢の構築

0. はじめに

筆者はこれまで、日本語クラスの中で「アスペルガー症候群」「高機能自閉症」と自分の国で診断を受けて来た留学生を3名（Aさん、Bさん、Cさん）指導してきた。

同じ診断名であっても、個々人によって状況、抱える問題や困り感は異なっており、決して同一ではない。そのため、その都度個別に支援していく必要がある。

本稿ではAさん、Bさん、Cさんのそれぞれの状況と抱える問題、本人たちの困り感を報告する。そして、発達障害を持つ留学生の受け入れ態勢の構築について意見を提示したい。

1. 用語の確認

まずは「発達障害」について説明していく。

1.1 発達障害とは何か

日本LD学会（2011）『LD・ADHD等関連用語集 第3版』によると「発達障害について統一された定義は現時点では存在しない p.140」としながらも、以下の記述がある。

公に「発達障害」を論じたのは、米国連邦議会が1970年に制定した法律（Development Disabilities

Services and Construction Act, PL91-517) からと言われている。この法律で言う発達障害は、精神遅滞のほか、脳性麻痺、視聴覚障害、てんかんなど多彩な状態を含んでいた。医学領域では、1987年に米国精神医学会の診断分類であるDSM-Ⅲ-Rにより「発達障害（developmental disorders）」障害の概念が導入され、「認知、言語、運動、社会的行動（social skills）の習得が障害の基本的問題」であり、「全般的な発達の遅れや特定の技能習熟の障害、発達の多領域における質的な歪み（distortions）」などを含むものとされ、精神遅滞、広汎性発達障害、特異的発達障害があげられた。（日本LD学会2011, p. 140）

つまり、この記述によると、かなり幅の広い概念であることが分かる。日本では、2004（平成16）年12月に発達障害者支援法が成立し、2005（平成17）年4月に施行された。この法律では、発達障害について以下のような記述がある。

この法律で言う「発達障害」とは自閉症、アスペルガー症候群（障害）その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢において発現するものとして法令で定めるものとされている。（日本LD学会2011, p. 141）

発達障害者支援法の中では、先に挙げたものよりもかなり限定して述べられている。それはつまり、発達障害とは「脳裏脳の障害」であり「自閉症」「アスペルガー症候群（障害）」「広汎性発達障害」「学習障害」「注意欠陥多動性障害症」などの上位概念として位置づけられている。

JASSO（2012）では、発達障害を以下のように説明している。

発達障害とは、何らかの要因による中枢神経系の障害のため、生まれつき認知やコミュニケーション、社会性、学習、注意力等の能力に偏りや問題を生じ、現実生活に困難をきたす障害を言います。（p. 172）

高橋（2012）では、次のように述べられている。

発達障害とは、何らかの要因による中枢神経系の障害—つまり、脳機能の発達にアンバランスさがあり、コミュニケーション・社会性・学習・注意力などの能力に偏りや問題を生じて、生活に困難をきたす状態をいいます。（p. 10）

本稿では発達障害を高橋（2012）、JASSO（2012）の記述をもとに、以下のように定義しておく。

発達障害とは、何らかの要因による中枢神経系の障害のため、生まれつき脳機能の発達にアンバランスさがあり、コミュニケーション・社会性・学習・注意力などの能力に偏りや問題を生じて、生活に困難をきたす状態。

また、発達障害者支援法では発達障害を持つ学生の指導に関する項目として、以下のような記述がある。

教育に関する第8条では、国および地方公共団体は、発達障害児がその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとされる。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されている。(日本LD学会2011, p. 141)

つまり、発達障害者支援法の教育に関する第8条によると、大学で学ぶ学生に発達障害がある場合は、教育上、適切な配慮をしなければならないのである。これは、日本人学生だけでなく、留学生に対しても同じであると筆者は考える。

1.2 発達障害と自閉症スペクトラム、アスペルガー症候群、高機能自閉症

上述した発達障害の定義の中には、いくつかの症状が挙げられているが、高橋(2012)には大学生によく見られる発達障害として、以下のものが挙げられている。

大学生に比較的によく見られる次の3つの障害について概要を紹介しておきます。

- (1) 注意欠陥多動性障害 (ADHD……Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)
- (2) 自閉症スペクトラム障害 (ASD……Autism Spectrum Disorder 自閉症・アスペルガー症候群など)
- (3) 学習障害 (LD: Learning Disabilities または Learning Disorder)

(pp. 11-16)

JASSO(2012), P172でも学生で問題になる発達障害として、高橋と同様の(1)~(3)が挙げられている。

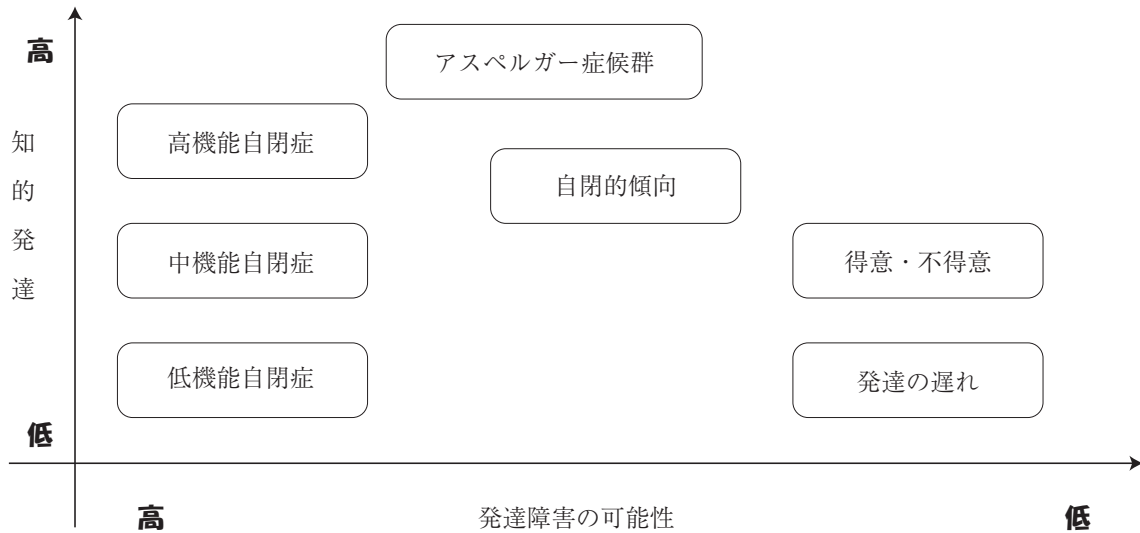
本稿では、大学生の発達障害のうち、この(2)を取り上げたいと思う。(2)には自閉症スペクトラム障害、自閉症、アスペルガー症候群が挙げられているが、それぞれ何が違うのであろうか。以下の記述を見られたい。

自閉症とアスペルガー症候群との関係については議論があり、アメリカ精神医学会の診断基準DSM-IV-TRでは、幼児期の言語発達に明確な遅れがあれば自閉症、なければアスペルガー障害(WHOの診断基準ではアスペルガー「症候群」と診断しています。しかし多くの研究者が、本質的に同じ症状にもとづく「自閉症スペクトラム(ASD)」という連続する障害であり、区別する必要はないとしています。なおDSM-IV-TRでは、自閉症とアスペルガー障害を含む上位カテゴリーとして「広汎性発達障害(Pervasive Developmental Disorder: PDD)があります。高橋(2012, p. 172)

一般的には、高橋(2012)や榊原(2002)にもあるように、自閉症やアスペルガー症候群の診断は、アメリカ精神医学会が世界中で利用できる精神疾患の分類を試みたDSM-IV-TRを用いて行われるのが一般的である。DSM-IV-TRでは、自閉症とアスペルガー症候群は広汎性発達障害のひとつとして捉えられており、言葉の発達の遅れのあるものを自閉症、言葉の発達の遅れのないものをアス

ペルガー症候群と診断されている。しかし、2013年に発表されたDSM-Vでは、従来から多くの研究者が指摘していた通り、自閉症もアスペルガー症候群も同じ症状に基づく「自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder）」であると考えられるようになった。

また、佐々木(2007)には、整理された以下のような図がある。スペースの関係で、一部を省略し、形式を変更してここでは紹介する。



佐々木 (2007)、高橋 (2012)、DSM-Vに基づき、本稿でも「アスペルガー症候群」と「高機能自閉症」は本質的に同じ症状に基づく連続した「自閉症スペクトラム」と捉えることにする。

1.3 アスペルガー症候群（高機能自閉症）の特性

佐々木 (2008)、佐々木・梅永 (2008) には、アスペルガー症候群（高機能自閉症）には主に以下の3つの点に特性があると書かれている。

- (I) コミュニケーション
- (II) 社会性
- (III) 想像力

コミュニケーションにおける特性とは、以下のようなものである。

- (a) 言葉は理解しているが、話し相手の意図や身ぶり手ぶりが読み取れないため、会話ができているようで意志がうまく通じあわない
- (b) 会話が一方通行で自分の好きなことだけを話し続ける傾向がある
- (c) 表情の変化をうまく読み取れない
- (d) 慣用語やたとえ話、誇張話を、なんでも字義どおりに理解してしまう

社会性における特性とは、以下のようなものがあげられており、社会意識の乏しさからいわゆる「空気の読めない」人になってしまいがちであると指摘されている。

- (e) 人にあわせない。家族や友達の様子を見て協調することができない

- (f) 場にあわせない。場の雰囲気を感じ取れず、その場にふさわしくないことをする
- (g) 社会にあわせられない。成長しても、社会常識やマナーが身につきにくい

想像力における特性とは、以下のようなものである。

- (h) こだわりが強い。
- (i) 興味・関心の偏りが大きく、好きなもの以外は意識に入っていない。
- (j) 新しいことを嫌がる。予定を急に変更したりすると混乱して活動ができなくなる
- (k) 見通しを立てられないので、頭の中で予定を整理したり、先を予測したりできない

また、学習上の特徴として佐々木（2007）には、以下のような特性が挙げられている。

- (l) できること：覚えることや決まりを守ることが得意。法則性のある問題や科目では周囲をしのぐ結果を出す。（難解漢字のテストなど）
- (m) 苦手なこと：想像力や社会性の発達障害があるため、自由な発想を求められることや、応用問題は得意ではない。（文章の意味を考える問題、課題作文など）

ここで述べたことは、アスペルガー症候群（高機能自閉症）の特性のすべてを述べたものではない。人によって特性の現われ方や程度はさまざまであることを付け加えておきたい。

2. 具体的事例

この章では、筆者が日本語クラスの中で指導することになったAさん、Bさん、Cさんのケースを取り上げたいと思う。

2.1 Aさんの場合

2.1.1 対象

Aさんはアメリカ人の男性である。大学で日本語を1年半勉強した後、半年の留学期間で日本に留学した。来日当初から他の留学生たちと話している姿をほとんど見るのがなく、常に一人で行動していた。

Aさんの留学申込書にはアスペルガー症候群の記載はなく、来日後、本人からのカミングアウトで知ることとなった。来日当初はホームステイをしていたが、途中から寮で一人暮らしをするようになった。

2.1.2 日本語クラスの内容

Aさんが学ぶことになった日本語のクラスは、初級日本語のクラスで、1週間に4回×15週で、合計60回授業がある。テキストを使って文法を学んだり、作文を書いたりするほか、詩や歌を暗誦したり、漢字の学習も行うクラスである。クラスの概要を表1に示す。

表1 日本語クラスの概要
 全授業回数：4回/週×15週=90分×60回

	内 容	回 数
宿 題	・教科書準拠の文法ドリル+リスニング ・短文作成	19回
漢字クラス	・簡単な43漢字の読み、書き	4回
	・漢字テスト	4回
復習テスト	・ひらがなテスト	1回
	・カタカナテスト	1回
	・文法項目の確認テスト（筆記）	3回
リーディングテスト	・本文の会話部分	10回
詩や歌の暗誦	・自分で選んだ日本語の好きな詩や歌の暗唱	1回
学期末試験	筆記+宿題部分で出したリスニング	1回

Aさんの日本語のクラスは、授業の回数、宿題、テストも多く、あらかじめ配布されたスケジュールに合わせて宿題を提出したり、テストの準備をしたりしなければならない。つまり、自分で自分のスケジュールを管理し、計画的にこなしていく能力が必要になる。また、宿題のために配布されるプリントの種類や枚数も多いため、プリントを整理する能力も必要になってくる。

2.1.3 授業の中における状況と困り感

Aさんは授業開始当初は欠席や遅刻がほとんどなかったが、授業の回数が増えるに従って欠席、遅刻が目立つようになった。

40回目の授業以降は、大幅に遅刻することが多くなり、特に51回目～60回目の授業では25分～30分遅刻が2回、70分～80分遅刻が6回と、90分の授業の中で10分～20分だけクラスに来るような状態が続いていた。

表2 欠席、遅刻、宿題提出回数

授業回数	欠 席	遅 刻	宿題提出
～10回	0回	1回	19回/19回中
11回～20回	2回	2回（10分遅刻）	
21回～30回	4回	4回（5分～10分遅刻）	
31回～40回	7回	2回（10分、40分遅刻）	
41回～50回	1回	5回（5分～45分遅刻）	
51回～60回	0回*	8回（25分～80分遅刻）	

40回目の授業以降は大幅な遅刻のために、クラス内のグループ活動やペアワークに参加できなかった。もともとクラスメイトと話すことが少なかったAさんだったが、Aさんが遅刻がちであることに不信感を抱くクラスメイト達とは、ますます距離が生じてしまい、会話することもなくなった。授業中のペアワークやグループワークにまで支障をきたすほど、クラス内では孤立した場面がたびたび見られるようになった。

表3はAさんの宿題提出、リーディングテスト参加回数である。

表3 宿題提出回数、リーディングテスト参加

	回数
宿題提出	19回／19回中
リーディングテスト参加	3回／10回中

宿題は毎回提出していたが、リーディングテストはテキストの会話部分を扱っていたため、クラスメイトとペアあるいはグループで授業の最初に行っていた。そのため、遅刻の多いAさんはほとんどリーディングテストには参加できず、10回中3回だけの参加になってしまった。

表4はテストの得点率を示す。

表4 テストの得点

	1回	2回	3回	4回
ひらがなテスト	100%	—	—	—
カタカナテスト	100%	—	—	—
文法項目の復習テスト	80%	50%	33%	—
漢字テスト	100%	86%	92%	75%
期末試験	96%	—	—	—

表4で示した通り、テストの得点率はおおむね高い結果となっている。しかし、授業期間後半は遅刻・欠席が目立ったため、文法項目の復習テストの得点が低くなっている。

ここで、Aさんの状況について整理しておく。

- ① 欠席や遅刻が多い
- ② 授業期間後半の文法項目の得点が低い
- ③ 教室の中で話せる友だちがいない

①特に授業期間後半は、欠席や遅刻が多いことから、授業内容についていくのが難しくなり、テストで高得点を挙げるができなかった。それだけでなく、欠席や遅刻が多いことで、クラス内のグループ活動やペアワークに参加する機会が少なくなったりすることで、クラスメイトと円滑にコミュニケーションをとることが難しくなり、ますます③のような状態に陥ってしまった。このことは、Aさんにとっては深刻な問題であり、困り感を持っているようだった。授業期間後半に欠席や遅刻が多くなったのは、ホームステイから寮での一人暮らしになったことが最も大きな要因であると思われる。一人暮らしをする中で、自分自身で計画的に何かをしたり、時間の管理をしたりすることが難しくなってしまったことである。それだけではなく、③も一因ではないかと推測される。クラス内で居心地が悪く、居場所がなかったようである。実際、授業中にクラスメイトから揶揄されたり、からかわれたりする姿がたびたび目撃された。Aさんは、ほぼ毎日のように筆者の研究室を訪れては、自分のことや家族のこと、日々のちょっとした出来事を話した。筆者の研究室を訪れては何か話して帰るといふ日々が帰国直前まで続いた。

2.1.4 説明不足から生じた誤解

ある日、初級日本語の学習項目「～がほしい」「～たい」を使って、自分の願いを七夕の短冊に書くという活動をクラス内で行った。日本の伝統的な行事を体験してもらいたいということと、既習学習項目を使って自分の気持ちを実際に表現してもらいたいとのことから、この活動を取り入れた。

学生たちはうれしそうに、教師に正しい表現を尋ねたり、辞書を引いたりしながら自分の願いを込めて書いた短冊を何枚も仕上げた。自分の願いを書くだけでなく、きれいに装飾を施してから、笹に飾りつけている学生もいた。

その中で、Aさんは終始不機嫌そうだった。不機嫌の理由を尋ねてみると、「七夕は子どもの行事であると聞いている。大人である自分がこういうことをするのは適切ではない。」との答えであった。

そこで、この授業の趣旨を説明したが、Aさんの理解は得られず、「大学生にこういうことをさせるのは失礼だ。」と言って、怒って教室から出て行ってしまった。七夕の短冊飾りを紹介する際に教師が用意した様々な形の紙風船も「子供が遊ぶものだ。」と言って、手で丸めて捨ててしまった。

佐々木（2008）、佐々木・梅永（2008）で述べられているように、この出来事は、Aさんが「七夕＝子どもの遊び」という型にはまった解釈から抜け出すことができなかつたために生じた誤解だと思われる。

確かに家庭では子どもが中心となって短冊に願いを書くことが多いが、日本各地には地域の祭りとしての七夕祭りも存在するし、商店街やショッピングモールや大学でも風物詩として取り入れている。七夕は、決して子どものためだけの行事ではないことをまずは最初にしっかりと説明するべきであった。

2.2 Bさんの場合

2.2.1 対象

Bさんはアメリカ人の男性である。アメリカの大学で2年間日本語を勉強した後、半年の予定で日本に留学した。留学申込書には高機能自閉症（High-Functioning Autistic）と記載されていた。

明るく積極的な性格で、クラス内の発話も多く、いつも一番前の席に座っていた。大学の授業以外にも大学の自治会活動にも参加していた。

2.2.2 日本語クラスの内容

Bさんが学ぶことになった日本語のクラスは、1週間に4回×15週で、合計60回授業がある。4回のうち3回はメインテキストを使って長文を読んだり、文法を学んだり、作文を書いたりする。1課が終わるごとに課のテーマに沿ったエッセイを宿題として課し、文法項目中心の復習テストを行った。複数テストは全部で9回実施した。漢字は授業で学んだ漢字を翌週テストした。漢字テストの回数は9回である。授業の概要を表5に示す。

表5 日本語クラスの概要

	授業回数	宿題	テスト
文法・作文・読解	4回／週×3週 3回／週×12週 =90分×47回	・400字程度のエッセイ →9回	復習テスト 9回
漢字	90分1回／週×13週 =90分×13回	漢字テストの勉強	漢字テスト 9回
学期末試験(筆記)	1回／60回の授業中		

Bさんはアーリーアウト（本国の大学との関係において、12月中に帰国を認め、単位認定を早めに行う制度）の学生だったため、47回の授業を受けた後に帰国した。

そのため、実際に受けたテストの回数は、復習テストが7回、漢字テストが7回である。

2.2.3 授業の中における状況

Bさんは常に一番前の席に座って授業を受けていた。欠席、遅刻は一度もなかった。宿題などの提出物も遅れることなく、毎回必ず提出していた。

復習テストや漢字テストでもだいたい常に高得点をとっていた。特に漢字テストは満点をキープしていた。これは先に挙げた佐々木（2007）の(1)の指摘通りであった。Bさんのテストの得点を表6に示す。

表6 テストの得点

	1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回
文法項目復習テスト	85%	65%	85%	85%	85%	98%	90%
漢字テスト	90%	80%	100%	100%	100%	100%	100%

出席状況、テストや提出物などでは全く問題がなく、むしろかなり優秀だったBさんだったが、クラスの中で問題となった点は、3点挙げられる。いずれもコミュニケーションに関する問題である。

1つは、自分が答えを求められていないのに、他の人が答える前に答えを言うことである。答えを言うように当てられたクラスメイトはしばしば無然とした表情をしていた。

そして、2つ目は、発話を始めたらなかなか止まらなかったことである。クラスの中で、「じゃあ、Bさんはどうですか。」などと質問すると、質問の答え以外の発話が延々と続いて、クラスメイトが辟易する場面が何度かあり、途中で「それは、後で詳しく教えてください。」と遮らなければならなかった。

3つ目は、しばしば他人の意見を聞く前に自分の意見を主張してしまって、他の人が自分の意見を言えなくなってしまったことである。寒いのでエアコンをつけるかつけないか、クラスで話していた時のことである。Bさんは「いらぬ。つけなくていい。寒くない。」と声高に主張してしまったため、他の人が自分の意見を言いにくい状況になってしまった。

Bさん本人は、このような状況やクラスメイトの気持ちについて全く意に介していないようであった。しかし、このようなBさん行動は、幸いなことにクラスにおける人間関係を決定的に損ねる結果にはならず、無事コースが終了した。

Bさんのこのようなコミュニケーション上の特性は、佐々木（2008）、佐々木・梅永（2008）の中で、コミュニケーションにおける特性(b)と、社会性における特性(d)と指摘されている。

Bさんは帰国した後、メールをくれた。そのメールによると、日本での留学生活はとても楽しかったこと、今は自分の大学のスタッフの一員として働いていることなどが書かれていた。

2.3 Cさんの場合

2.3.1 対象

Cさんはアメリカ人の男性で、日本語学習歴は6年である。積極的で明るい性格であり、おしゃべりをするのが好きである。学校の授業以外にも、学外のクラブ活動に熱心に参加している。

今回の留学は2回目の日本留学である。前回の留学も今回も半年間の留学期間である。留学申込書に「アスペルガー症候群」の診断名があり、所属大学からはAR（Accommodation Recommendation）が添えられていた。それには、以下の指導上の注意事項が添えられていた。

- ・ 試験やクイズには1.5倍の時間を与えること
- ・ 説明やクイズは読み上げる人が必要であること
- ・ 試験やクイズの際には静かな環境が必要であること
- ・ 授業によっては他の人にノートを取ってもらう必要があること
- ・ クラス内の評価の際にはスペリング（綴り）の正確さを求めないこと

試験にかかる時間や試験中に静かな環境を整えることについては、試験を行う際の注意事項として実践し、読み上げる人とノートテイキングについては、授業中のCさんの様子を見て判断することにした。

実際に授業開始後、漢字テストではテストが終わった人から提出するようにし、提出後は漢字ドリルを各自始めるようにしていたので、漢字テストにかかる時間については問題がなかった。復習テストにかかる時間に関しては、30回の授業が終わった時点では一度も受験していなかったため、分からなかった。

静かな環境については、もともと静かで学習意欲の高い学生が多いクラスであったため何の問題もなかった。

読み上げとノートテイキングについては、クラスでの様子を見たり、本人と面談したりした結果、日本語のクラスにおいては必要がないと判断した。

綴りの正確さに関しては、復習テストにおいては配慮することができるが、漢字テストにおいては、どこまで配慮するべきであるのか、よく分からなかった。そのため、Cさんと面談して本人に聞いてみたところ、ここで行われている漢字テストの内容や形式と自分の国の大学で行われている漢字テストは同じようなものであることが分かったので、内容と形式については特別な配慮をしないことにした。

2.3.2 日本語クラスの内容

Cさんが学ぶことになった日本語のクラスは、1週間に4回×15週で、合計60回授業がある。4回のうち3回はメインテキストを使って長文を読んだり、文法を学んだり、作文を書いたりする。残りの1回は漢字・語彙を勉強する。宿題は文法のクラスで1週間に1～2回、漢字のクラスは毎回宿題

が課される。文法・作文・読解クラスは1課が終わるごとに復習テストを課し、復習テストは全部で7回行った。漢字クラスは学んだ漢字を翌週テストした。漢字テストの回数は11回である。授業の概要を表7に示す。

表7 日本語クラスの概要

	授業回数	宿題	テスト
文法・作文・読解	4回/週×3週 3回/週×12週 =90分×48回	・400字～600字程度のエッセイ→7回 ・短文作成→6回	復習テスト 7回
漢字	90分1回/週×12週 =90分×12回	・A4サイズ4枚のドリル→12回	漢字テスト 11回
プレゼンテーション	2回/60回の授業中	・A4 4枚程度の資料の読み込み 2回 ・400字～600字程度のエッセイ→2回	
学期末試験(筆記)	1回/60回の授業中		

Cさんの日本語のクラスは、授業の回数、宿題、テストも多く、あらかじめ配布されたスケジュールに合わせて宿題を提出したり、テストの準備をしたりしなければならない。つまり、自分の時間や予定を自分で管理する能力が求められるのである。また、宿題のために配布されるプリントの枚数も多いため、プリントを整理することも必要になってくる。

2.3.3 授業の中における本人の困り感

Cさんは授業開始当初から欠席が多かった。その理由を尋ねると、「体調を崩した。」とのことであった。日本語のクラスは1週間に4回授業があるために、欠席が多くなると授業についていくことが難しくなるだけでなく、宿題提出が滞ったり、2週間に一度ある復習テストや毎週の漢字テストが受けられなくなったりする可能性が高くなる。実際に、Cさんは最初3回、文法復習テストを受けることができなっただけでなく、宿題提出も初めの1回だけで、あとは滞ってしまった。

また、欠席が多いことから、授業の雰囲気うまく溶け込めず、グループワークやペアワークをする際にもクラスメイトとうまくコミュニケーションが取れず、うまく活動ができていない様子がたびたび見られた。授業開始当初は積極的な性格から、クラスメイトと隣同士で席に着き、楽しそうに話している姿がよく見られたが、授業の回数が進むにつれて、そういう様子が見られなくなってしまった。教室の中で自分の居場所が見つけられない感じであった。

表8 欠席、宿題提出、復習テストの受験回数

授業回数	欠席	遅刻	作文宿題提出	漢字宿題提出	復習テスト
～10回目	3回	0回	1回/2回中		
11回目～20回目	5回	1回(15分遅刻)	0回/3回中	2回/2回中	0回/2回中
21回目～30回目	5回	1回(20分遅刻)	0回/3回中	0回/3回中	0回/1回中

漢字テストに関しては、ほぼ毎週受験していた。佐々木(2007)が示す通り、漢字の暗記についてはCさんの負荷になっていないと感じたが、漢字のクラスが進むにつれて宿題の提出が滞り、漢字の

宿題の提出は最初の2回だけであった。漢字の宿題の提出が滞るにつれて、漢字テストの得点率も下がっていった。Cさんのテストの得点を表9に示す。

表9 テストの得点

	1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回	9回	10回	11回
文法復習テスト	未 43%	未 60%	未 60%	60%	未	76%	未	—	—	—	—
漢字テスト	73%	60%	20%	80%	13%	20%	53%	53%	26%	23%	40%
期末テスト	81%										

「未」は未受験の意味である。「未」と%と一緒に書いてあるところは、後で別の日に受験したことを示す。期末テストは81%と高得点だった。これは2.3.4でも少しふれるが、Cさんからの求めに応じて日本語学習を支援するチューターとの学習が効果を上げたものと思われる。チューターとの学習の詳細については本稿では詳しく述べずに、稿を改めて述べたい。

ここでもう一度Cさんの困り感について整理しておく。

- i) 欠席（欠席率43%）が多く、授業についていけない
- ii) 宿題（漢字・文法・作文）が提出できていない
- iii) 復習テストが受けられていない
- iv) 漢字テストの得点が低い
- v) 配布プリントが整理できず、必要なプリントが見つけれられない
- vi) 教室の中で話せる友だちが見つけれられない

特にi)～iv)については、直接、評価に関わることであり、単位の修得のためには深刻な状況となっていた。Cさんとは何度も面談し、単位の修得のためにこのような状況が続くのは望ましくないことを伝えた。そこで、授業中に配布したプリントや宿題プリントを再度ファイリングして渡して宿題の提出を促したが、状況の改善は見られなかった。宿題はCさんにとって苦手だと思われる課題作文だけでなく、文法事項や新出語彙を使ったドリルの宿題もあった。

2.3.4 支援の求め

日本語クラスの中で表8のような状況であることから、この状況が続くと単位取得が難しくなることをCさんと面談して本人に告げたところ、日本語学習を支援してもらうためのチューターを付けてほしいとの申し出があった。この申し出があったときに授業回数はすでに60回中30回を超えていた。

Cさん本人からの希望をもとに、日本語担当部署との協議の結果、1週間に2回、1回の学習時間は1時間程度という形で、卒業生にチューターをお願いすることにした。チューターにはCさんとの学習後、活動報告書を提出してもらった。チューターとの学習は全部で13回行われ、Cさんは一度も休むことがなかった。Cさんとのチューター活動に関しては別稿で詳しく述べる。

2.4 3人の状況・困り感のまとめ

この章で述べたAさん、Bさん、Cさんの状況と困り感について整理しておく。

表9 3人それぞれの状況まとめ

◎：全く問題がない ○：ほぼ問題がない △：やや問題あり ×：問題あり

	出席	宿題提出	テスト受験	文法テスト得点	漢字テスト得点	コミュニケーション
Aさん	×	◎	◎/×	○/×	◎	×
Bさん	◎	◎	◎	◎	◎	○
Cさん	×	×	×	×	×△	×

Aさんのテスト受験が「◎/×」となっているのは、文法復習テストは受験していたが、リーディングテストはほとんど受験しなかったというように、テストによって受験回数が異なることを示している。

表9を見ると、3人それぞれ異なる状況を示していることが分かる。

しかし、3人共通して問題となっていたのはコミュニケーションである。Aさんはもともと他の人と会話することが少なかったが、BさんはAさんとは対照的に、話し出すと止まらず、聞かれていないのに答えを言ったり、他の人の様子を見ることなく、自分の意見を主張したりした。Cさんは、初めはおしゃべりだったが、だんだんクラスメイトと疎遠になり、会話することが減っていった。

このように、同じコミュニケーションの問題といっても、三者三様である。このコミュニケーションも問題に対して、本人たちが困り感を持っていた場合もあるし、持っていなかった場合もある。クラスメイトとのコミュニケーションがうまくいかないと、時には揶揄やからかいの対象になったり、クラスの中で居場所が見つけられずに欠席につながってしまうこともある。欠席が多くなると、授業についていけなくなり、授業についていけなくなると欠席も多くなる、という悪循環に陥ってしまう可能性がある。

2.5 具体的事例のまとめ

Aさん、Bさん、Cさん、それぞれの状況や問題の深刻さ、困り感の程度は個々それぞれ異なっている。これらの問題は学業成績の不振につながることから、私たちは、まず状況を理解し認識することから始めなければならない。

高橋（2012）には、発達障害のある学生の場合は、時間管理スキルや整理整頓スキルなどの獲得に困難を示す場合があり、これらのスキル獲得を難しくする特性として、こだわりや見通しの悪さ、プランニングの苦手さなどが挙げられている。そして、これらは発達障害のある人によく見られることだとしている。

AさんもCさんも寮で一人暮らしをしていたが、自分で時間の管理をすることが難しかったようで、遅刻と欠席を繰り返していた。朝、遅刻しないためには、大学に行く前の行動とそれぞれにかかる時間を具体的に書き出し、何時までに何をしなければならないというように、授業に遅刻しないためのプランニングをする必要がある。このようなプランニングは宿題提出などにも有効であると思われる。宿題を期日までに提出するためには、いつまでに何をしなければならないかを書き出し、それにかかる時間を書き入れて宿題提出のためのプランニングをすることも必要である。

ただ、それぞれ状況や問題、深刻さが異なるため、その都度個別の対応が必要であると思われる。この個別の対応は、日本語の教員が一人で行えることと行えないことがあり、発達障害を持つ学生を受け入れる側が、支援のできる体制を組織的に整えなければならない。

3. アメリカの実践紹介

日本の大学においては、発達障害についての知識や理解が十分に得られておらず、そのため、発達障害を持つ学生に対する指導や配慮は十分に行われていないのが現状である。

ここでは、高橋（2012）をもとに、アメリカの大学での実践的な取り組みについて紹介しておきたい。

アメリカの大学では、障害のある学生が教育を受ける権利や、学生を受け入れるにあたって大学がすべきことが法律で規定されており、すべての障害のある学生が必要な配慮を受けられるよう、大学は専任スタッフを置いて対応しています。そして、その規定を超える支援が必要な場合は、大学の裁量で工夫したり、有料の支援を行ったり、学外機関が支援サービスを提供したりして対応しています。

発達障害のある学生支援の専門部署は、学生部（student affairs）における障害学生支援組織の一部門として設けられている場合が多いようです。（全大学の62%）（中略）また、発達障害のある学生支援の専門部署が、教務部（academic affairs）の下に置かれる場合もあります。（全大学20%）。アメリカの多くの大学には、教務部の下に「学習センター」などの名称で学習支援の組織があり、チューターサービス・補習クラス・レポート添削などといったサービスが提供されています。（P36）

「アスペルガー症候群」「高機能自閉症」と診断を受けて日本に留学して来た学生の中には、以上に紹介するような指導や配慮を受けていた学生がいるのではないかと考えられる。特に、Cさんの場合はARがあったことから、自分の国で支援や配慮を受けていたと思われる。

発達障害のある学生を受け入れることが決定した場合、まず、学生の所属大学に問い合わせ、その学生の状況、大学でどのような支援を受けていたのか詳しい情報を入手することが必要である。

そして、その情報をもとに、学生が受けていた支援のうち、受け入れ側としてはどこまで支援が可能なのか、また支援が不可能なことについては、どのように対応するのか、学生の大学に問い合わせたり、受け入れ側が指標を作るなどしておかなければならない。また、このような受け入れ態勢は、その学生に関わる教職員すべてが情報が共有できるようにしておくことが望ましい。なぜならば、多くの人が述べているように、発達障害のある学生の支援は支援専門のカウンセラーや医師だけでは十分ではなく、その学生に関わるすべての教職員が何らかの形で支援を行わなければならない場面が多々あるからである。

現状は、残念ながら情報収集という点が全く欠落している。受け入れる側の教職員は全く情報がないまま、「なんかうまくいかない」という気持ちを抱えつつ、当該学生たちに接しているという状態である。

4. おわりに

本稿では、筆者が日本語のクラスの中で受け入れてきた3名の発達障害（自閉症スペクトラム）を有する留学生の状況と課題について述べてきた。

3人の状況は個人それぞれ異なっているが、それぞれ問題や困り感を抱えている。そして、それぞれが抱えている問題や困り感は、学業成績の不振やクラス内の人間関係にも深刻な影響を及ぼしていることを私たちは受け入れ側として理解し、認識しなければならない。

そして、発達障害のある学生を受け入れる場合、まずは学生の所属大学に問い合わせて、配慮や支援に関する詳細な情報を得、学生に関わるすべての教職員がその情報を共有できる体制を整える必要がある。支援の多くは生活面や学習面など多岐にわたり、短期間で解決できずに継続的な支援が必要になる場合が多いであろう。そのためにも、何をどこまで支援するのか、何らかの指標が必要になってくると考える。

日本でも2005（平成17）年4月に発達障害者支援法が施行された。その教育に関する第8条では、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とされている。日本社会がグローバル化する中、今後ますます国際交流が盛んになり、これまで以上に留学生のバックグラウンドも多様化する可能性がある。そのような状況の中で、発達障害を持つ学生が今後も留学してくる可能性は十分にあるだろう。発達障害を持つ留学生が入学して来たとき、彼らの学ぶ権利を保障し、十分に能力を発揮することができるような受け入れ態勢づくりが望まれている。

引用文献

- 一般社団法人日本LD学会編（2011）：LD・ADHD等関連用語集【第3版】。日本文化科学社，140-141
- 一般財団法人特別支援教育士資格認定協会編 竹田契一・上野一彦・花熊暁監修（2012）：S.E.N.S養成セミナー特別支援教育の理論と実践第2版 I 概論・アセスメント。金剛出版，15-23.
- JASSO 独立行政法人日本学生支援機構（2012）：教職員のための障害学生修学支援ガイド（平成23年度改定版）。171-174.
- 佐々木正美監修（2007）：健康ライブラリーイラスト版アスペルガー症候群（高機能自閉症）のすべてがわかる本。講談社。
- 佐々木正美・梅永雄二監修（2008）：大人のアスペルガー症候群。講談社。
- 佐々木正美（2008）：思春期のアスペルガー症候群。講談社。
- 高橋和音（2012）：発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック。学研，10-52，110-111.

参考文献

- American Psychiatric Association（2002）：DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引き新訂版。医学書院，55-59.
- 榎原洋一（2002）：アスペルガー症候群と学習障害。講談社+α新書，102-142.