

発達障害を持つ留学生の指導と課題（2）

—自閉症スペクトラムのケースを通して—

安田 真由美

Instruction and the Problems of Foreign Students with Developmental Disabilities (2): Through the Case of the Autistic Spectrum

YASUDA Mayumi

Abstract

This work examines the case of Student C, who was diagnosed with Asperger's syndrome in the US. Student C received individual academic support from a tutor, causing various changes in Student C during a Japanese language class. These changes in Student C are reported here in terms of the student's attendance rate, the student's test scores, and the rate at which the student handed in homework.

The current authors provided Student C with individual academic support. This resulted in positive changes, i.e. fewer absences, improved test scores, and more frequent completion of homework, during Student C's attendance in a Japanese language class.

Support from the tutor did not involve special forms of support, special learning materials, or special learning aids. Instead, support involved the textbook used in the class and handouts distributed during the class. The tutor individually reviewed what was taught during the class "once again" "with Student C" "at Student C's pace."

Student C is a student with developmental disabilities who had difficulties after arriving in Japan. In such cases, support should not take a special form or involve special materials. Instead, support should be provided by a tutor. Findings suggested that this approach allowed Student C to successfully transition to life as a student.

キーワード：個別の学習支援 チューター 自閉症スペクトラム

0. はじめに

安田（2013）の中では、「アスペルガー症候群^(註1)」「高機能自閉症^(註1)」と自分の国で診断を受けて来日した留学生3名（Aさん、Bさん、Cさん）について、それぞれの日本語クラスにおける状況と、各自が抱える問題、本人たちの困り感について報告した。そこでは、以下の4つのことを述べた。

- 1) 同じ診断名であってもAさん、Bさん、Cさん、それぞれの状況や問題の深刻さや困り感の程度は個々それぞれ異なっている。
- 2) 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。
- 3) 彼らが抱える問題は、クラス内の人間関係構築の失敗や学業成績の不振につながるだけでなく、

留学生活全般に深刻な影響を与える可能性がある。

4) 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、組織的に支援のできる体制を整えなければならない。

本稿では、安田(2013)で報告した中から、特にCさんのケースを取り上げ、個別の学習支援を行ったことで、Cさんの日本語クラス内におけるさまざまな変化について報告したいと思う。

なお、Cさんには日本語クラスでのデータ（復習テストと期末テストの得点・宿題提出率・欠席回数）とチューターとの学習記録を本稿の中で使用する許可を得ている。また、論文の公開は学術目的のみであること、プライバシーを厳守することについての説明も行っている。チューターをお願いした宮瀬美紀さんには、チューター日誌を引用すること、名前を公表することの許可を得ている。

1. Cさんの問題

安田（2013）でも述べたが、Cさんの問題についてここでもう一度触れておきたい。（以下1.3までは安田（2013）からの引用。一部省略あり。）

1.1 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、おしゃべりをすることが好きである。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（Asperger's syndrome）」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^(注2)。

1.2 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1^(注3)に示す。

表1 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。

1.3 Cさんの授業の中の様子

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さんは復習テストの最初3回を受けることができなかつただけでなく、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、授業の雰囲気にもうまく溶け込めず、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、いろいろ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。

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られない
- vi) 教室の中で話せる友だちが見つけられない

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。

1.4 支援の求め

日本語のクラスの中では、i) ~ iv) のような状況であったため、このような状況が続くと単位取得が難しくなることをCさんに伝えた。すると、Cさん本人から日本語学習を支援するチューターを付けてほしいという申し出があった。この申し出があった時は、授業回数はすでに半分を超えていた。

Cさん本人の希望をもとに、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。チューターには筆者と打ち合わせをしながら支援を進めていくこと、Cさんとの学習後にはチューター報告書を提出してもらうこと

などを伝え、1日も早く支援をスタートさせることにした。

2. 個別の学習支援の試み

この章では、チューターによる個別の学習支援時間内におけるCさんの様子を詳しく述べる。

2.1 支援期間と目的

チューターによる個別の学習支援を実施した期間はX年6月半ば～X年7月下旬までの1ヶ月半である。支援は全部で13回行い、1回当たりの時間は60分である。時間帯は、Cさんの授業がない時間（16時半から17時半）や昼休みを充てた。時間を変更したい場合は、チューターと相談の上、可能であれば変更できるようにした。

支援を開始する前に、筆者はチューターと何度も打ち合わせをし、目的・方向性を伝えた。まず初めにチューターに伝えたことは、日常的な話題やサークル活動の話題など、Cさんと積極的に会話することで、Cさんが大学に来たら楽しいと思えるような場を提供すること、つまり、大学でのCさんの居場所を確保したいということであった。Cさんは、来日当初は明るくて積極的な性格だったが、授業回数を重ねるにつれて、クラスメイトとの会話も減り、クラス内での居場所を失っている様子だった。そこで、今回の支援の場がCさんの大学での居場所になれば、と考えた。

次にチューターに伝えたのは、授業で使用している教科書や配布したプリントを使って授業内容を理解できるように学習支援をしてほしいということである。学習支援の方法については具体的な指示は行わず、Cさんの習得状況を見て、質問に答えるような形で教科書に沿って進めてほしい旨を伝えた。Cさんはこれまでは授業を休みがちであったため、未習個所が多く、授業に出席したとしても、クラス内では十分に理解できていない様子であった。そして、最終的な目標としては、理解できていない個所を少なくし、テストに対応できるようにCさんの自律的学習につなげたいということであった。

上述の3つの目的・方向性に重点を置いたチューターによる個別の学習支援の試みは、回数を重ねるにつれ、重点がⅠ→Ⅱ→Ⅲと移るようにした。

- I. 個別の学習支援Ⅰ期（居場所確保期）
- II. 個別の学習支援Ⅱ期（授業内容理解支援期）
- III. 個別の学習支援Ⅲ期（自律学習促進期）

表2 個別学習支援の回数と重点

個別の学習支援回数	重 点
第1回目～第5回目	個別の学習支援Ⅰ期（居場所確保期）
第2回目～第13回目	個別の学習支援Ⅱ期（授業内容理解支援期）
第10回目～第13回目	個別の学習支援Ⅲ期（自律学習促進期）

次節からはまず、Ⅰ～Ⅲの順に個別の学習支援時間内のCさんの様子について報告する。Cさんの様子については、チューターが作成したチューター報告書や筆者がチューターと面談して得られた情報に基づいている。

次に、全13回の個別の学習支援を行ったことで、Cさんの日本語クラス内における変化について報

告したいと思う。Cさんの変化については、欠席率、テストの得点、宿題提出率の3点を取り上げる。

2.2 個別の学習支援Ⅰ期（居場所確保期）

個別の学習支援初回から、Cさんはチューターとたくさん話したようである。支援後に行ったチューターとの面談でその日のCさんの様子を聞いてみると、「楽しそうにたくさん話してくれた。」であった。話題に事欠いて沈黙が続くようなこともなく、むしろ自分から積極的に話題を提供していたようである。以下に紹介するのは、チューターが作成した報告書の記述の抜粋である。（下線は筆者）

表3 個別の学習支援中の様子

個別学習支援の回数	月・日	チューター報告書の内容
1回目	6月10日	チューター初回にもかかわらず、「おもしろい」日本語から「日本では○○だけど、自分の国では・・・」などたくさん話してくれました。（中略）「雰囲気」と「空気」の使い方の違いを質問して・・・（後略）
4回目	6月20日	例文にジブリ作品の名前を出したり、本を持っていたのでそれを見せたところ、楽しんでくれたようだったので、よかったです。
5回目	6月20日	「くしゃみ ^(注4) 」の冒頭部分をしました。日本での動物の鳴き声、くしゃみの表現、アメリカでの表現を比べ話しました。 <u>楽しんでいたようで、アメリカでの文の表記の仕方なども教えてくれました。</u>

学習支援の最後の13回目まで、Cさんは欠席や遅刻を1度もしなかった。個別の学習支援を始める前は、授業の欠席が多かったので、チューターによる支援も続かないのではないかと危惧していたが、それは杞憂であった。Cさんが学習支援の場を楽しんでいたことは、チューターから話も聞いていたが、表3のチューターによる報告書からも窺うことができる。

2.3 個別の学習支援Ⅱ期（授業内容理解支援期）

Cさんが履修していた日本語のクラスは、いわゆる中級前期の日本語クラスで、初級クラスに比べると語彙の量も多く、中でもとりわけ漢字語彙が多くなっていく。そして教科書の本文も400字程度の長さがあり、本文にはN2レベル^(注5)の文法項目が含まれている。この授業を理解するためには、まずは語彙力が不可欠である。そこで、チューターには毎回、教科書に出てくることばの意味を確認してもらった。ことばの意味の確認→本文の内容確認→文法説明の理解→文法項目の練習という流れで、授業で一度学習した内容を復習するというやり方で学習支援を行った。Cさんが履修していた日本語のクラスでは漢字学習も行っていたが、個別の学習支援の中では漢字を勉強する時間が取れなかったため、今回は支援の対象にはしていない。

以下に示したのはチューター報告書の記述の抜粋である。（下線や下線部冒頭の「数字」は筆者）

表4 授業内容理解の支援の様子

回数 月・日	チューター報告書の内容	学習内容
第1回目 6月10日	「新しいことばの練習」では1つずつ読んでもらい、読み方と意味を確認していきました。 <u>①漢字が入っていると答えがつかっていましたが、意味は半分程理解していました。全体を見ると正解率が低かった</u> ので、次回単語をもう一度冒頭で復習してから次に進むと話しました。	ことばの意味の確認
第2回目 6月10日	今回はまず最初に新しいことばの復習をしました。 <u>②前回に比べて間違いが少なくなっていました。間違ったと言っても③読み方が分かる</u> と意味も思い出せていました。(中略)やる気があり、予定よりも少し進んだところで終わりました。	ことばの意味の確認 本文の内容確認
第3回目 6月20日	ことばを選びなさいに関しては、(1)(4)で <u>④つまづきましたが、意味を確認したら納得したようでした。⑤教科書の内容把握も自分で読み、問題を解けていました。</u>	ことばの意味の確認 本文の内容確認
第4回目 6月20日	今回は大半を学習項目の復習に使いました。 <u>⑥意味を勘違いして覚えていたところが多く、苦勞していました。特に⑦会話の中の「そ」「あ」</u> では <u>いっぱいいっぱいになってしまったので、保留にし、次回のチューターでそこをするようにしました。</u>	文法説明の理解 文法項目の練習
第5回目 6月20日	学習項目5～7に関しては、教科書の例文の中にあつた「わざわざ」ということば以外は何も問題なくできていました。「Nであろうと～」では意味が分かるが、覚えづらいと言っており、 <u>⑧自分なりの覚え方で何度も口ずさみながら頭に入れていたようでした。学習項目の練習</u> については教科書にすでに書き込みがあり、「一度授業でやった」とのことだったので、一通り見て分からないところがあればそこを復習するという形でしました。 <u>⑨会話の中の「そ」「あ」もできていました。</u>	文法説明の理解 文法項目の練習
第6回目 7月0日	返却されたテストの見直しをしました。 <u>⑩「そ」「あ」はできていたのでよかったです。第4課の新しいことばも一つ一つ確認していく</u> 感じで行いました。第3課の時よりも覚えていた単語が多かったみたいでした。 <u>⑪覚えていないことばについては、意味を確認した後、自分でその単語を使って文を作ったり、覚える努力をしていました。</u>	テストの見直し ことばの意味の確認
第7回目 7月0日	新しいことばの続きから入りました。一度授業でしていたので確認していく形をとったのですが、 <u>⑫答えを手で隠し2～3回練習すると覚えたようでした。学習項目の複合動詞が⑬他の表現と混乱していた</u> よう <u>で覚えなおすのに必死のようでしたが、一緒に例文を考えたりして</u> いくうちに分かってきたみたいでした。	ことばの意味の確認 文法説明の理解 文法項目の練習
第8回目 7月10日	一度授業で取り組んでいたものがありました。復習として書き込まれていたものを手で隠し見直しました。まだ授業でやって間もないためか、単語も覚えていました。 <u>⑭積極的に自分で新しいことばを使い文を作ってくれました。⑮学習項目は意味は分かるようでしたが、自分で文を作れないと言っていました。</u>	ことばの意味の確認 文法説明の理解 文法項目の練習
第9回目 7月10日	前回のチューターで「意味は分かるが文を作れない」と言っていたので、少しずつならしていくような感じで練習しました。 <u>⑯学習項目をした後、その練習にうつつたのですが、スムーズにできていました。特に、Vタところに/Vタところでの応用練習は少し難しいのかな</u> と思っていたのですが、 <u>⑰サポートなしに自分で文を作っていました。</u>	ことばの意味の確認 文法説明の理解 文法項目の練習
第10回目 7月10日	授業で一度やっているところは手で隠してもう一度確認していきました。 <u>⑱単語やその使い方も結構覚えており、すぐに答えていました。名詞はほぼ全部分かっていたのですが、動詞が半分ぐらいでした。⑲</u> 何度かやっているうちに覚えたようでした。	ことばの意味の確認 文法説明の理解 文法項目の練習

第11回目 7月10日	「新しいことば」ではほとんど覚えていて、 <u>20</u> 自分からそのことばを使って文を作るほどでした。ことばの問題ももう一度解きなおしました。すべて合っていました。学習項目に関しては「～ずにはいられない」で少しつまずきました <u>21</u> 例文をあげて練習し、理解してくれたようでした。	ことばの意味の確認 文法説明の理解 文法項目の練習
第12回目 7月10日	テスト範囲が第1課から第8課で、文法の復習をしたいとのことだったので、文法だけまとめたものを作成し、確認していきました。同じことばでいろんな使い方があるものに <u>22</u> 少しつまずきはありましたが、教科書を見なおしたり他の文で考えてみると納得していたようでした。	期末試験の準備 文法説明の理解 文法項目の練習
第13回目 7月20日	授業でもらった復習プリントを使いました。授業の復習テストや教科書から出ているものが多く <u>23</u> 以前解けなかった問題が解けていたり、テスト勉強を頑張っている様子うかがえました。あまりつまずくこともなくスムーズに解いていました。 <u>24</u> 次の空き時間も勉強するとやる気があるようでした。	期末試験の準備 文法説明の理解 文法項目の練習

今回の個別の学習支援は、特別な教材や教具を使用するのではなく、授業で使用している教科書や授業中に配布されたプリントを使って、Cさんと「一緒に」「Cさんのペース」で「もう一度」、授業の内容を復習するという方法で行った。この「一緒に」「Cさんのペースで」「もう一度」の3つが今回の学習支援のキーワードになるとと思われる。

表4からも分かるように、Cさんは自分なりの学習スタイルを持っており（例：8、11）、やる気もある。しかし、個別の学習支援が行われる前は自律的に学習することが困難な状況が続いていた。

また、勘違いして覚えている時は、チューターが説明すると理解し（例：6、13、7、9、10）、一度目は出来なかったことも、次回「もう一度」チューターと「一緒に」取り組むと、できるようになる（例：1→2・3、4、7→9・10、12、13、16、19、21、22）。これらは、つまり、個別に「Cさんのペース」でチューターが「一緒に」「もう一度」取り組めば、理解をすることができるようである。そして、この学習支援の場では、チューターのサポートなしでもできる時もある（例5、14、17、18、20、23、24）し、23、24を見ると、自律的な学習にもつながっている様子も見られる。

2.4 個別の学習支援Ⅲ期（自律学習促進期）

表4によると、自律学習の兆しは個別の学習支援の後半、第10回目ぐらいから見え始めている。教科書はだんだん最後の課になるにつれて新出語彙数も多くなり、内容も難しくなっていくが、授業でやったことを覚えていたり（第10、11回目）、チューターに学習内容を希望したり（第12回目）、期末試験に向けて自分で学習している様子も見られる（第13回目）。この自律学習については、次節2.5.2 テストの得点の変化、2.5.3 宿題の提出率の変化のところでも、述べたいと思う。

2.5 日本語クラス内におけるCさんの変化

個別の学習支援を行うことで、Cさんには日本語クラス内において様々なところで変化が現われた。Cさんに生じた変化について、出席率、テストの得点、宿題提出率の順に見ていく。

2.5.1 欠席率の変化

まずは、欠席率の変化を見ることにする。次の表5は、Cさんの日本語クラスの欠席回数と遅刻回

数の変化である。

表5 欠席回数と遅刻回数の変化

個別の学習支援開始前		個別の学習支援開始後	
授業回数36回中		授業回数24回中	
欠席回数	12回	欠席回数	3回
遅刻回数	4回	遅刻回数	4回
欠席率	33.3%	欠席率	12.5%

個別の学習支援開始前は30%以上だったCさんの欠席率が、開始後は10%台まで減少している。ここで、Cさんの日本語クラスの欠席率減少の理由をいくつか考えてみたい。

まずは個別の学習支援の時間を得たことで、以前よりも授業の内容が理解できるようになったため、欠席が減った可能性がある。そして、この他にも考えられる理由としては、個別の学習支援の場がCさんにとって居心地のいいものであった、つまり、大学で安心して過ごすことのできる場所として機能した結果、学習支援を受けるために定期的に大学に来なければならないということが、結果として生活のリズムを整えることにつながったと考えられるのではないだろうか。個別の学習支援の場がCさんの大学での居場所として機能したという考えは、支援前は日本語クラスの欠席が多かったCさんだったが、学習支援には1度も欠席することもなければ、遅刻することもなかったという事実から困っている。Cさんは、アメリカでもチューターによる学習支援を受けており、支援を受けることに慣れていくような感じがあった。日本でもチューターによる支援を受けたことで、自身の生活サイクルを取り戻しつつあったのかもしれない。高橋（2012, p.118）にも「安心して過ごせる場を見つける」ことの大切さについて述べられている。

では、次にテストの得点において見られたCさんの変化について見てみよう。

2.5.2 テストの得点の変化

次に、テストの得点の変化を見る。個別の学習支援が行われる前と後のCさんのテストの得点の変化を以下の表6に示す。表の中に「未」とあるのは、クラス内でのテストは未受験だったことを表し、「未」の下の数字は、授業時間外でテストを受けた結果を表す。なお、3課の文法復習テストは個別の学習指導開始後に授業時間外でテストを受けた。

表6 テストの得点の変化（文法復習テスト・期末テスト）

個別の学習支援開始前					個別の学習支援開始後			
文法復習テスト	1課	2課	3課	4課	3課	5課	6課	7課
	未 43%	未 60%	未	60%	60%	未	76%	未
					期末テスト			
					81%			

得点率に注目して見ると、43%～60%だった得点率が、60%～81%まで上昇している。特に期末テストは81%と高得点であった。表4の13回目のチューター報告書にもあるように、期末試験の準備を

自分で頑張っていたようである。支援前は自律学習が困難な状況が続いていたが、期末試験を実施した時期は自律的な学習が可能であったようである。

しかし、文法復習テストを見てみると、5課と7課の文法復習テストは欠席のため未受験だった。テストの日に欠席した理由をCさん本人に聞いてみたところ、「復習テストに自信がなかったから欠席してしまった。」という回答であった。

5課の文法復習テストをクラス内で実施した時期は、個別の学習支援が始まって間もなくの頃で、Cさんはまだチューターと一緒に5課を学習していない時期であった。7課の文法復習テストについても、チューターとの学習が日本語クラスの進度に追いついていなかったため、Cさんはチューターと一緒に7課を勉強していなかった。

2.5.3. 宿題提出率の変化

最後に、宿題の提出率の変化を見てみよう。以下の表7はCさんの宿題提出率の変化である。

表7 宿題提出回数・提出率

個別の学習支援開始前			個別の学習支援開始後		
宿題	回数	提出率	宿題	回数	提出率
作文・文法	1回／8回中	12.5%	作文・文法	2回／7回中	28.5%
漢字	2回／5回中	40%	漢字	6回／10回中	60%

個別の学習支援前は、作文・文法練習の宿題の提出率が12.5%だったのに対し、支援後は28.5%まで上昇している。漢字に関しては提出率が40%だったのが、60%まで上昇した。宿題は、自ら授業外に取り組む自律学習の1つであることから考えると、個別の学習支援の効果がここにも表れたと言えるのではないだろうか。

2.5.4 日本語クラス内におけるCさんの変化のまとめ

チューターによる個別の学習支援を行うことで生じたCさんの日本語クラス内における変化について、もう一度以下にまとめておく。

- ① 授業欠席率が支援前は33.3%であったが、支援後は12.5%に減少した。
- ② 文法復習テストの得点率が支援前は43%～60%であったが、支援後は60%～81%に上昇した。
- ③ 宿題提出率が支援前は作文・文法12.5%、漢字40%であったが、支援後は作文・文法28.5%、漢字60%に改善した。

今回の個別の学習支援の目的は、Cさんの大学での居場所を確保するということ、授業内容を理解できるようにするということ、そして最終的な目標としては、理解できていない箇所を少なくし、テストに対応できるようにCさんの自律的学習につなげることであった。

学習支援の方法については、チューターには具体的な指示は行わず、Cさんの質問に答えたりしながら習得状況を見て、教科書に沿って進めてもらった。学習支援を行う際に注意したことは、「一緒

に]「Cさんのペースで」「もう一度」ということであった。特別な教材や教具は使用せずに、授業で使用している教科書と配布したプリントを使って、60分×13回の学習支援を、約1ヶ月半にわたって行った。つまり、特殊な方法を用いたのではなく、授業の内容をCさんはチューターと「一緒に」「Cさんのペースで」「もう一度」学習したのである。

以上の学習支援を行った結果、日本語クラス内で生じたCさんの変化①～③を見ると、目的はおおむね達成され、Cさんにとっても一定の効果があったと言える。このCさんに生じた変化の理由のすべてを個別の学習支援に求めるのは短絡的であるが、個別の学習支援が変化のきっかけになったことは本稿で挙げたデータを見れば明らかであると言えよう。

表4からも分かるように、もともとCさんは学習に対する意欲もあり、学習内容を理解する力も備わっていたと思われるが、日本という異文化に来て体調を崩してしまったことや、自分の国では受けていたチューターによる支援がなかったことなどの理由が重なり、生活のペースがつかめなまま i)～iv) のような困り感を抱えることになってしまったのだと推測される。このような困り感を抱えた学生が2.4で述べたような支援を受けることで、プラスの方向に変化する可能性があることを今回のCさんのデータは示唆している。つまり、特殊で特別な支援でなくても、「一緒に」「その人のペースで」「もう一度」授業内容を学習する機会を設定することができれば、発達障害を持って来日し、困り感を抱えた学生も順調に留学生活を送ることができる可能性があることを示している。

高橋（2012, pp. 105-113）に、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いう指摘がある。Cさんの場合も、自分一人で勉強する時間を確保したり、大学に毎日決まった時間に通う時間管理のスキル、テストや宿題提出に向けて準備するプランニングの苦手さ見られた。

今回の支援はCさん本人からの申し出により実施されたが、この申し出があった時は既に授業回数60回のうち30回を過ぎていた時期であった。そのため、Cさんの困り感は深刻な状況になりつつあり、それを抱えていた時間も長くなっていた。このように、困り感が深刻になってからではなく、授業開始直後から支援ができていれば、Cさんが i)～iv) のような困り感を抱えることなく、留学生活を送ることができていたのではないと思われる。

3. おわりに

本稿では、アメリカでアスペルガー症候群と診断されていたCさんのケースを取り上げ、個別の学習支援を行うことで日本語のクラス内において生じたCさんの変化について、欠席率・テストの得点・宿題提出率という観点から報告した。個別の学習支援を行った結果、Cさんには日本語のクラス内において、欠席率の減少、テストの得点の向上、宿題提出率の向上というプラスの変化が見られた。今回のチューターによる支援は、特殊な方法を用いたり特別な教材や教具を使ったりしたものではなく、授業で使用している教科書や配布されたプリントを使って、「一緒に」「Cさんのペースで」「もう一度」授業の内容を復習する形で行われた。

今回のCさんのケースは、発達障害を持った学生が来日して困り感を抱えた場合、特殊で特別でなくてもチューターによる支援を受けることで、順調に留学生活を送れる可能性があることを示唆して

いる。

2014年4月の日米首脳会談では、安倍首相とオバマ米大統領は、2020年までに日米間の留学生数をこれまでの2倍に増やすという目標を掲げた。このような状況の中で、発達障害を持つ学生が今後も日本に留学してくる可能性は十分にあるだろう。日本では2005（平成17）年4月に発達障害者支援法が施行され、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している。しかし、自閉症スペクトラムなどの発達障害を持つ人が異文化で生活する際にどのような影響を受けるのか、またどのような困り感を抱えるのかという研究は管見したところ極めて少なく、特に来日した留学生のケースについての報告はほとんど見当たらない。今後、自閉症スペクトラムなどの発達障害を持った学生が来日した場合、順調な留学生活を送れるようにするためにも、この方面の研究が進むことを願わずにはいられない。

〈謝辞〉

突然の依頼にも関わらず、快くチューターを引き受けてくださった卒業生の宮瀬美紀さん、また支援を実施するにあたって、多大なるご協力をしてくださった教職員のみなさまに厚くお礼を申し上げます。

〈注釈〉

1. Aさん、Bさん、Cさんの留学申込書に書かれた診断名はそれぞれ「アスペルガー症候群（Asperger's syndrome）」「高機能自閉症（High-functioning Autistic）」であった。アスペルガー症候群と自閉症との関係についてはウイング（Wing,L）のように連続性を強調する立場と国際疾病分類の（ICD-10、DSM-IV-TR）のように別のカテゴリーとする考え方があり、議論が続いているが、本稿ではアスペルガー症候群も高機能自閉症も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」と捉える立場をとる。
2. ARの具体的な内容については安田（2013）を見られたい。
3. 本稿での表1は、安田（2013）では表7としている。
4. 「くしゃみ」はCさんが履修していた日本語クラスで使用していた教科書4課のトピックである。
5. N2レベルについては、JLPTのホームページを参考している。それによると「日常的な場面で使われる日本語の理解に加え、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解することができる。」とされている。そして、読む能力については、「幅広い話題について書かれた新聞や雑誌の記事・解説、平易な評論など、論旨が明快な文章を読んで文章の内容を理解することができる。一般的な話題に関する読み物を読んで、話の流れや表現意図を理解することができる。」とある。聞く能力については「日常的な場面に加えて幅広い場面で、自然に近いスピードの、まとまりのある会話やニュースを聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係を理解したり、要旨を把握したりすることができる。」とある。

<http://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>

〈引用文献〉

- 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, p. 118, pp. 105-113
- 安田真由美（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— 長崎外大論叢第17号. 長崎外国語大学, pp. 139-153

〈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, pp. 55-59.

-
- 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, p. 7, p. 48, pp. 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, pp. 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）. pp. 171-174.
- 榊原洋一（2002）：アスペルガー症候群と学習障害. 講談社+α新書, pp. 102-142.
- 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, pp. 44-64.
- 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, pp. 10-20, 90-91.
- 佐々木正美（2008）：思春期のアスペルガー症候群. 講談社, pp. 90-97.