

自閉スペクトラム症を持つ留学生への支援の実践報告
—大学の学生寮での生活上の問題解決を目指して—

安田 真由美

Practical Report of Support for an International Student with
Autism Spectrum Disorder:
Implications of providing Psychological support in a University Dormitory

YASUDA Mayumi

長崎外大論叢

第25号
(別冊)

長崎外国語大学
2021年12月

自閉スペクトラム症を持つ留学生への支援の実践報告 —大学の学生寮での生活上の問題解決を目指して¹—

安田 眞由美

Practical Report of Support for an International Student with Autism Spectrum Disorder: Implications of providing Psychological support in a University Dormitory

YASUDA Mayumi

Abstract / Short Outline (概要)

It has been reported that the number of students with developmental disabilities enrolled in Japanese universities continues to increase every year, and the percentage of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) is also high. However accurate surveys have not been conducted on international students with developmental disabilities such as ASD. In recent years, reports on female students with ASD have been increasing based on data from clinical trials in the fields of Psychiatry and Psycho-somatic Medicine. However, there are few studies of cases targeting international students with ASD who are studying in Japan. Therefore, when students diagnosed with ASD in their country faces difficulties while living in Japan in an environment different from their country, it is not yet clear what kind of support is appropriate. This paper focuses on daily life problems that occurred in a Japanese university dormitory and reports that it is effective to provide supports that encourages “self-understanding” for an international student with ASD. Furthermore, it is effective for the people around students with ASD to understand and cooperate with the provision of “reasonable accommodation” that is not a form of special treatment. The study also discusses the implications that emerged from this support practice.

キーワード

自閉スペクトラム症 (ASD) 留学生 大学の学生寮 自己理解

1. はじめに

日本学生支援機構（以下、JASSO）の「2019（令和元）年度外国人留学生在籍状況調査結果」によると、2019年5月1日現在の留学生数は312,214人（うち、大学・短期大学等の高等教育機関（以下、大学等）に在籍する外国人留学生数は228,403人）となり、2008年に日本政府が公表した2020年を目途に30万人の留学生受け入れを目指す「留学生30万人計画」は、その前年となる2019年に達成された。しかし、翌年の「2020（令和2）年度外国人留学生在籍状況調査結果」によると、2020（令和2）年5月1日現在の外国人留学生数は279,597人（うち、大学等に在籍する外国人留学生数は218,783人）となり、若干、減少した。また、JASSOが行っている学位取得を目的としない「短期教育プログラム

による外国人学生受入れ状況調査」によると、2019（令和元）年度に受け入れた外国人学生²は、20,571人で、2018（平成30）年度に受け入れた数（21,039人）と比較すると、こちらも若干の減少が見られるものの、学位取得を目指す外国人留学生（以下、留学生）も目指さない外国人学生（以下、区別せずに、こちらも留学生とする）も、現在、多くの留学生が日本国内の大学等で学んでいる。このように、日本で学ぶ留学生が増える中、大学に自閉スペクトラム症（以下、ASD³）などの発達障害を持つ留学生が在籍していることも少なくないと予想されるが、正確な数は調査されていない。

日本国内では、2013年6月に「障害者差別解消法」が制定、2016年4月に施行されるにともない、文部科学省は全ての人が公平で平等な教育を受けることができるようインクルーシブ教育を推し進め、多くの大学で「合理的配慮」の提供に向けた体制整備が進められた。2005年「発達障害者支援法」施行以降、ASDなど発達障害を持つ学生に対しても、急速に支援体制が整備されてきた。しかし、文部科学省の2017（平成29）年度「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）」によると、大学等において「発達障害のある学生又は発達障害のあることが推察される学生に支援を行っている学校数は602校（50.9%）」との報告があり、大学等における発達障害を持つ学生への支援は、十分に行われているとは言えない状況である。

本稿では、日本の大学の学生寮で起きた生活上の問題を取り上げ、日本の大学で学ぶASDを持つ留学生を対象に行った支援の実践報告を行う。問題解決のためには、ASDを持つ留学生に「自己理解」を促す支援が効果的であったこと、さらに、特別扱いではなく「合理的配慮」の提供であると周囲の人が理解し協力することが問題解決につながったことを報告する。そして、最後に、今回の支援の実践から見えた課題について述べる。なお、本稿での掲載については、Aさん、関係者、関係機関の同意を得ていること、個人情報および倫理面に配慮するため、重要な部分以外、加工している箇所があることを申し添えておく。

2. 先行研究

2.1 大学における合理的配慮の提供

2005年「発達障害者支援法」の施行により、2007年に児童生徒への支援が本格的に始まり、2016年4月「障害者差別解消法」が施行、同年5月には、「発達障害者支援法」の改正が行われたことにより、大学において、発達障害を持つ学生への「合理的配慮」の提供が求められるようになった（一般財団法人特別支援教育士資格認定協会編（2018, pp.21-22））。

内閣府の「合理的配慮等具体例データ集」を見ると、「（前略）当該事例を合理的配慮として提供しないことがただちに法に違反するもの（提供を義務付けるもの）ではない点にご留意ください」としているが、国公私立大学を問わず、障害を持つ学生に対し、「合理的配慮」を提供するための体制は急速に進められている。

文部科学省「本検討会における「合理的配慮」の定義について（案）」によると、大学等における「合理的配慮」について、以下のように定義されている。

高等教育段階における「合理的配慮」とは、「障がいのある者が、他の者と平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校並びに関係機関（以下「学校等」という。）が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障がいのある学生等に対し、

その状況に応じて、大学等における教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校等に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」とする。

この定義について、文部科学省「特別支援教育の在り方に関する特別委員会及び合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループにおける意見の概要」では、「「均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」という記述があるが、これは何と比べて均衡を失したのか、過度の負担なのかという部分を、きちんと議論していく必要がある。」と述べられている。この「均衡を失した」「過度の負担を課さないもの」という記述は、非常に曖昧であり、支援の実施については、現在、各大学の判断に委ねられている。さらに、文部科学省「令和3年度障害のある学生の修学・就職支援促進事業の公募について【公募終了】」は、「高等教育機関で学ぶ障害のある学生数は増加の一途にあり、各大学等における障害のある学生への支援は進んできているものの、経験や認識の違い等により、大学間での支援の取組に差が生じております。」と述べており、現在、大学によって受けられる支援に差があることを認めている。

松瀬他（2018）は、小規模私立大学に在籍するASDを持つ学生への合理的配慮の実際の取り組みを紹介し、支援の実践を通して明らかになった課題（評価の公平性や学外実習先への配慮要請など）を報告している。檜木・長岡（2019）、佐々木他（2019）、西岡（2019）は、それぞれの大学が独自に取り組んできた発達障害を持つ学生への充実した支援の取り組みを紹介している。篠田他（2019）は、大学独自の取り組みを紹介した上で、「合理的配慮という枠組みの中でどのような支援を行うべきか、常に頭を悩ませている（p.440）」と述べている。

現時点では、それぞれの大学が可能な範囲内で独自に障害を持つ学生の支援を行っているが、高橋他（2019）や船越他（2019）で報告されたように、全国の大学等で共有できるような「障害学生支援」のスタンダードを構築しようとする動きも見られる。

2.2 ASDについて

JASSO（2019）「平成28年度大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」は、全国の大学等に在籍する全学生3,187,644人のうち、障害のある学生は27,256人（全学生の0.86%）で、その数は2006（平成18）年度の4,937人から年々増加しており、2006（平成18）年度の5.5倍まで達しているとしている。大学等に在籍する発達障害学生数のカテゴリー別構成比を見ると、ASDが最も高い割合を占め、2014（平成26）年度は71.9%、2015（平成27）年度は66.9%、2016（平成28）年度は63.5%であった。

American Psychiatric Association（2014）『DSM-5精神疾患の分類と診断の手引き』によると、ASDは、社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応の欠陥や行動、興味、または活動の限定された反復的な行動様式に基づく神経発達障害である。また、岡田（2020）は、ASDの診断について「大きく、「社会的コミュニケーションの障害」と「限局された反復的行動」に分けられ、両方が認められることが必要（p.44）」としている。「社会的コミュニケーションの障害」としては「①相互的關係（応答性）の障害、②非言語的コミュニケーションの障害、③社会的スキルの乏しさ」を挙げ、「限局された反復的行動」としては「①同じ行動パターンを繰り返す、②決まった行動や考え、習慣へのこだわり、③特定のものに対する強い興味、④感覚の過敏さ、または鈍感さ」を挙げ、①～④の症状のうち、少なくとも2つが当てはまることが診断には必要であると述べている（pp.44-45）。

近年、ASD症状の性差についての研究が増えてきており、金井（2021）は、これまでのASDの診断基準は男性のASDの典型的な症状に合致させたものであるため、女性のASDの症状の把握が困難となり、多くの未診断の女性のASDが存在する可能性があることを指摘している（p.15）。そして、先行研究と臨床報告をもとに、女性のASDの臨床的特徴および治療・支援のあり方について述べている。さらに、金井（2021）は、女性のASDに関する研究について、「女性のASDの中でも、特に症状がマイルドで言語・認知スキルが高い人は、成人期のみ診断率が高くなる（Rutheford他⁴, 2016）」こと、「女性に比べて男性のほうが、他者との社会的コミュニケーションおよび、興味の偏りと常動的・反復行動（restricted and repetitive behavior : RRB）において困難さがある（Beggiato他⁵, 2017）」ことを挙げている（p.15）。また、木谷・岩男他（2019）は、青年期女性のASDを対象に、「自己理解」プログラムを実践し、女性ASDの支援に取り組んでいる。

従来、男性の方が発症率が高いとされてきたASDであるが、近年では、女性のASDに関する報告が増えている。しかし、日本に留学したASDを持つ留学生を対象とした事例の報告や研究は、管見した限りほとんど見当たらず、自分の国でASDと診断された学生が、日本へ留学した後、異なる環境下で生活を送る中、どのような困難に直面するのか、困難に直面した際、どのような支援が適切で有効であるのかなど、未だ明らかではない。

2.3 ASDと自己理解

木谷（2014）は、ASDを持つ人が青年期になって直面する問題を3つ挙げている。一つ目は、「感覚（過敏・鈍感）調整の問題」から生じる心身の疲労感の強さと「どこまで頑張ればいいのかわからない」不安定さ、二つ目は、「不器用さがもたらす人間関係」から生じる「何も成長していない」と言われ続ける他者評価と自己評価とのギャップと孤独感、三つ目は、「情報収集の偏りと限局性」から生じる「どうすれば自分を変えられるかわからない」焦燥感と同じ失敗を繰り返しやすい行動パターンである（p.61）。そして、このような青年期特有の障害特性は高いリスクを伴うとした上で、ASDを持つ人にとっては、リスクが生じる前に障害特性を「自己理解」していくことが重要な課題であると指摘している（p.61）。このように、ASDを持つ人にとっては、「自己理解」を深めることが大切であると指摘されているが、「自己理解」が苦手で、十分に自分の障害特性を理解できていない人が少なくない。そのため、「自己理解」を深めることを目的に、青年期のASD者を対象に、研修合宿という取り組みが行われている。中原他（2012）、（2013）は、青年期の高機能広汎性発達障害⁶のある6名を対象に、自己分析シートを使用し、自己紹介書の作成、自己PRスライドの作成などを通して、「自己理解」を深めるための合宿を行った。その結果、「自己理解」が「居場所」を作ることにつながったことを報告している。木谷他も、2012年から中原らと青年期のASDの人を対象に「自己理解」合宿を行っている。木谷他（2016）は、「自己理解」の重要性について、「自己理解は単に自分の障害特性を知的に理解するだけでは意味がなく、自己理解を通して「新たな人間関係を作ること」が可能になって初めて、自己理解が意味のあるスキルになる。特に、学校から社会へ、守られた環境から主体的に活動する環境へと移行する青年期には、この「自己理解」が重要である。（p.63）」と述べている。また、木谷・藤井他（2019）は、これまでの研究から、主体的に「自分らしさ」を選択できるようになるためには「自己理解」が重要であるとし、青年期ASD 6名を対象とした「自己理解」合宿の実践報告をしている。過年度の合宿では、「自己理解」を深めるために、自己理解ワークブックの使用や、仲間でのグルー

プ活動を通して、仲間との関係性から「自己理解」を深める取り組み、合宿中に主体的に役割を担いながら、適切な自己評価・他者評価を体得する取り組みが行なわれ、その結果、短期間での「自己理解」の進展は見られたと述べている (p.27)。さらに、「自己理解」を深めるためには、自分の特性を疲れることなく表現できる自分の「強み」を他人に理解してもらうことが重要になってくるとしている (p.26)。そして、木谷他 (2020) は、「自己理解」から「自己決定」への移行プログラムでの体験を積み重ねることによって、ASD当事者が主体的に「社会参加」に向かって歩み出す機会につながる可能性に言及している (p.168)。さらに、木谷他 (2021) は、「自己理解」、「自己決定」から主体性ある「社会参加」を促進させるための取り組みを紹介し、「社会参加」のためには、「情報選択スキル」を獲得することが重要であると述べている (p.46)。

また、秋元 (2019) は、ASD学生を対象にコーチング⁷を実施した結果、先延ばし等によって遂行に課題を抱えていた学生が、コーチングのワークによってスキルを運用できるようになったことを報告し、コーチングにより、ASD学生がスキルの運用に関する必要性を理解し、自己理解を深めながら自身の成長について実感できる可能性があることを示唆している。

つまり、ASDを持つ人にとって「自己理解」ができるようになるということが非常に重要であり、「自己理解」ができることによって、「自己決定」や主体的な社会参加につながる可能性があると考えられていることが分かる。

2.4 問題の所在と本稿の位置づけ

以上、述べたように、大学等に在籍する発達障害を持つ学生数は年々増加し、中でも、ASDを持つ学生の割合が高いことが報告されている。しかし、日本の大学に留学したASDを持つ留学生を対象とした事例の報告や研究の蓄積は十分であるとは言えない。さらに、自分の国でASDと診断された学生が、日本へ留学し、異なる環境で生活する中、どのような困難に直面するのか、困難に直面した際、どのような支援が適切で有効であるのかなど、未だ明らかではない。

本稿では、日本の大学の学生寮で起きた生活上の問題を取り上げ、日本の大学で学ぶASDを持つ留学生を対象に行った支援の実践報告を行う。問題解決のためには、ASDを持つ留学生に「自己理解」を促す支援が効果的であったこと、さらに、特別扱いではなく「合理的配慮」の提供であると周囲の人が理解し協力することが問題解決につながったことを報告する。そして、最後に、今回の支援の実践から見えた課題について述べる。本稿での報告が日本の大学に留学したASDを持つ留学生に対する支援の事例の蓄積となり、支援を行う際の一助になると思われる。

3. 支援の実践報告

筆者は、Aさんが留学している日本の大学の関係者から大学の学生寮におけるAさんの生活上の問題について相談を受けた。筆者は20年以上、日本語教育に携わっており、2015年にS.E.N.S⁸の資格を取得して以来、日本に留学中の発達障害を持つ留学生の学習支援や生活支援に携わっている。以下は、大学の学生寮での生活上の問題を解決するために行った支援の実践報告である。

3.1 Aさんについて

Aさんは、20××年から1年間、日本の大学に留学していた女性で、自分の国でASDの診断を受けていた。Aさんは日本に留学中、大学の学生寮の2人部屋に住んでいたが、最初の半年間と次の半年間でルームメイトが変わっている。半年でルームメイトが変わったのは、Aさんとの共同生活がうまくいかなかったためである。AさんがASDであることは、Aさんの母親の意向で、留学先の大学のごく限られた一部の関係者にしか伝えられていなかったため、寮のスタッフにもルームメイトにも伝えられていなかった。

Aさんは自分の国で日本語の学習経験があり、留学後は日本語の授業だけでなく、日本語で行われるさまざまな授業を履修していたが、授業は休みがちであった。授業を休んだ時は、寮の部屋から出ずにゲームをしていたようである。また、授業中もノートや配布された資料に絵を描く、話を聞いていないなど、授業に集中していない様子も度々見られた。

Aさんは、日常生活ではほとんど日本語を話さず、大学職員や寮のスタッフ、ルームメイトは、Aさんがどの程度日本語を理解しているのか、把握できていなかった。Aさんは、アニメや漫画が好きで、本人曰く、明るい性格でおしゃべり好きだそうである。寮や大学内では、母語で話す姿はしばしば見られるものの、日本語で会話する様子はほとんど見られなかった。

3.2 面談

Aさんの支援を開始するにあたって、筆者は、情報収集を目的に、大学職員、光さん（仮名）、Aさん、寮のスタッフの順に面談をした。以下はその詳細である。

1) 大学職員との面談

来日直後から半年間、Aさんの最初のルームメイトだった日本人学生から、Aさんについて、「ゴミを散らかす」「部屋の片付けができない」と相談があった。その後、最初のルームメイトは、Aさんと関係が悪くなって寮を出たため、次の半年間、Aさんは光さんと同じ部屋で暮らすことになった。Aさんのルームメイトになって少し経ったころ、光さんから同じ相談があった。Aさんのルームメイトになって以来、光さんが元気がないことが非常に心配だと言っていた。

2) 光さんとの面談

Aさんとの生活で一番困っているのが食べ残しや弁当の容器、たまった洗濯物からの臭いであった。この臭いについては、相当まいていてと言っていた。他に困っていることは、Aさんの物が光さんの生活スペースにまであふれていること、電気代は部屋ごとに請求されるが、電気が常につけっぱなしであること、部屋の窓がいつも開けっぱなしになっていること、Aさんが部屋のドアの鍵を紛失していたため、ドアの施錠ができないこと、互いに挨拶さえしないことであった。光さんは部屋に帰りたくないの、消灯時間まで共同スペースで過ごし、部屋に帰るのは就寝時にしているとのことであった。Aさんとの生活はすでに諦めているようで、「もうどうでもいい。」となげやりな様子が見られた。そこで、この面談はAさんへの支援を開始するためであると同時に光さんの悩みを軽減するためであると伝え、協力してほしいとお願いした。光さんは協力することを了承し、周りの人が自分の状況を理解して改善のために動いてくれていることに、「少し気持ちが楽になった。」と言っていた。

3) Aさんとの面談

Aさんは下着のような格好で面談の場所に現れた。下着のような格好で面談場所に来るのは恥ずか

しからだめだと伝え、「自分は恥ずかしくないから、大丈夫。」と答えたが、他の人が恥ずかしいと思うからだめだとはっきり伝え、「あ、そっか。」と納得した様子だった。日本での生活や寮生活について「何か困っていることはないか。」と聞いてみたところ、最初は「もう慣れたので、困っていることはない。」と答えたが、少し考えた後、「朝寝坊をよくするので、困っている。」と言った。朝起きられず、学校に行けないことについては困っていると感じているようであった。部屋に放置されたままになっている食べ残しや弁当容器からの臭いについて、光さんが困っていることを伝え、「ごめんね。」と言った。また、「光さんとは挨拶さえしない。」と寂しそうであった。

4) 寮のスタッフとの面談

Aさんに対しては「かなり変わっている人」と感じていた。Aさんについて、あまりお風呂に入らず清潔感に欠けること、寮の部屋が散らかっていること、洗濯物がたまっていること、寮の共同スペースにいつも下着のような格好で来ること、朝ご飯を食べに来ず、授業を休みがちで部屋にこもっていることに困っているが、これまで注意をしたことはなく、ただ困惑している様子だった。

3.3 大学の寮での問題について

以上の面談を通して、Aさんについて、以下の①～⑪の問題があることが分かった。

- ① 食べ残し、食べ残し、弁当の容器、洗濯物が部屋の中にたまり、そこから異臭がする。
- ② 部屋の片付けができず、光さんの生活スペースにまでAさんの物があふれている。
- ③ お風呂が好きではなく、あまり入っていないため、清潔感に欠ける。
- ④ 部屋の鍵を2回失くしていて、現在、鍵を持っていないため、光さんは外出時も部屋の鍵をかけることができない。
- ⑤ 下着のような格好をして、寮の共同スペースに現れる。
- ⑥ 朝、起きられないことが多く、授業に出席できない。
- ⑦ 電気代は部屋ごとに発生するが、部屋の電気は外出中でもつけたままで、空の冷蔵庫の電源も入れたままである。
- ⑧ 窓を一旦開けたら、冬でも悪天候でも開けたままである。
- ⑨ いつも携帯電話を見ていて、挨拶さえせず、コミュニケーションを取ろうとしない。
- ⑩ 夜遅い時間に共同トイレにこもって携帯電話で動画を見て笑っているの、他の学生が怖がっている。
- ⑪ 突然、「ニャー」と猫の鳴き声をまねたり、何か話しかけると、「ニャー」と返事をしたりする。

3.4 支援の方法

3.4.1 寮のスタッフへの依頼

筆者から寮のスタッフには以下の(1)～(4)を依頼した。

- (1) 問題⑥の時間管理である。Aさんは朝起きられないため、時間が決まっている寮の朝食を食べることができず、授業も休みがちであることに、自分自身でも困っていると感じていた。そこで、筆者はAさんに「朝、寮のスタッフに起こしてもらうのはどうか。」と提案したところ、「そうしてほしい。電話がいい。」と言った。寮の朝食の時間を考えて、毎朝7時半にAさんを電話で起こすようお願いした。

- (2) 問題④の鍵の管理である。部屋の鍵の管理はAさん自身が行うのではなく、Aさんが外出する時は、寮のスタッフが受付で鍵を預かること、戻ってきた時は、受付で鍵を渡すことにした。つまり、鍵の管理はAさんではなく、寮のスタッフがするようにお願いした。
- (3) 問題⑤の寮のルールである。Aさんと光さんが住んでいた大学の寮では、部屋着や下着などで共同スペースを訪れることを禁止しているが、Aさんが下着のような格好で共同スペースに現れることに、寮に住んでいる学生たちやスタッフは困惑していた。下着のような格好で部屋の外に出て共同スペースに行くのは、他の人が見ると、恥ずかしいと感じること、そして、それは寮のルールに違反することをAさんにはっきり伝えるようお願いした。
- (4) 問題①、②、③について、定期的かつ継続的な声かけである。Aさんはお風呂に入ることを好まず、洗濯や掃除、片付けに問題を抱えていた。そこで、「お風呂に入った?」「洗濯はした?」などの行為を促すための積極的な声かけと、掃除などAさんが不得意であると思われることに関しては、「できなければ、手伝おうか。」など、Aさんの様子を見ながら、声をかけるようお願いした。

3.4.2 部屋のルール作り

Aさん、光さん、筆者と3人で合計3回、それぞれ1時間程度、話し合いを重ねた。まずは、お互いが困っていると感じていることを伝え合い、次に、Aさんと光さんが同じ部屋で快適に過ごすためには、どうすればいいのかということにAさんと光さんの2人に考えてもらうことにした。2人は以下の「部屋のルール」を決め、これをポスターにして部屋のドアに貼ること、ポスターは、絵を描くことが得意なAさんがデザイン・イラストを担当することにした。

1. 食べた後の容器や食べ残しは、外のごみ箱に捨てます。
2. 部屋を出る時は、電気を消します。
3. 夜、電気を消す時は、お互いに声をかけ合います。
4. 窓を閉める時は、お互いに声をかけて確認します。
5. 部屋に帰ってきたら、お互いに挨拶します。

3.5 結果

まず、寮のスタッフに依頼した(1)～(4)の結果から述べる。

すぐに解決したのは、(1) 問題⑥の時間管理、(2) 問題④の鍵の管理であった。時間管理については、毎朝7時半に、当直の寮のスタッフがAさんの部屋に電話をかけて起こすようにしたところ、Aさんは朝起きて、朝ごはんを食べられるようになった。そして、欠席や遅刻もなく授業に出席できるようになった。問題④の鍵の管理については、Aさんが外出するとき、鍵を受付で預かるようにしたことで、その後は、鍵を失くすことがなくなった。

概ね改善が見られたのは、(3) 問題⑤の寮の共同スペースでのルール、(4) 問題①の弁当の容器を捨てることであった。問題⑤について、Aさんは下着のような格好は「恥ずかしい」「ルール違反である」と理解したため、その格好で共同スペースに行くことはなくなったが、「恥ずかしい」服の基準が曖昧だったため、その後も、共同スペースにはふさわしくない、例えば、パジャマのような格好で行くことがあった。問題①の弁当の容器について、弁当の容器は部屋の中のゴミ箱ではなく、部

屋の外のゴミ箱に捨てるよう、寮のスタッフが継続的にAさんに声をかけたため、Aさんはそれを実行することができた。

あまり改善が見られなかったのは、(4) 問題①、②の掃除や片付け、問題③の入浴頻度であった。問題①、②については、Aさん自身が「大丈夫。」「手伝いは必要ない。」と寮のスタッフの介入を拒んだこと、定期的かつ継続的な声かけや手伝いが必要なため、今回は時間的にも人間的にも十分な支援ができなかった。

次に、部屋のルールの結果について述べる。

「1」の弁当の容器や食べ残しについては、寮のスタッフが定期的に声かけをした効果もあって、改善が見られた。「2」、「3」の部屋の電気と「4」の窓については、実行できたりできなかったりであった。「5」の挨拶については、実行できるようになったが、挨拶のみ交わすようになっただけで、コミュニケーションが取れるようになるまでには至らなかった。

今回、問題⑩、⑪については具体的な支援を行っていない。

3.6 考察

Aさんへの支援の結果から、すぐに解決できた問題と、概ね改善が見られた問題、あまり改善が見られなかった問題があったことが分かる。

すぐに解決できた問題は、問題⑥の時間管理と問題④の鍵の管理である。寮のスタッフに「毎朝、電話をかけて、起こす」、「外出時に鍵を預かる」ことを依頼する際、これは「特別扱い」ではなく、必要な支援であることを説明すると、快く引き受けてくれた。

概ね改善が見られた問題は、問題⑤の寮の共同スペースのルール、問題⑨の挨拶である。ASDを持つ人は、岡田(2020)が述べているように、「ある場面で、相手や周囲が期待していること、求めていることが分からない(p.62)」ため、「行動の原則や原理を学ぶとともに、この場面ではどのような行動が期待されているのかを一つ一つ具体的に学習し、実践していく(p.62)」必要がある。Aさんの場合、「共同スペースに下着のような格好で行く」ことは、周囲が期待している行動ではないこと、そして、「共同スペースに下着のような格好で行く」ことは、寮のルールに違反することを理解する必要があった。そして、問題⑨の挨拶であるが、「寮の2人部屋で、朝起きた時や部屋に帰ってきた時は、お互いに挨拶をする」ことが期待されている行動であることを理解する必要もあった。つまり、Aさんは、自分の行動が他者からどう見られているのか、この場面ではどのような行動が求められているのか、そして、自分はそれができていないことを自分自身で理解する、つまり、「自己理解」の必要があり、その「自己理解」を促すための支援が必要であったのである。今回の支援で、大学の寮で問題であるとされている具体的な事例を通して、Aさんは「自己理解」を促す支援を受けたため、問題⑤の寮のルールと問題⑨の挨拶については、概ね改善が見られたと思われる。また、以前、寮のスタッフは、通常、他の学生に対しては注意をしていることであっても、Aさんに対しては注意をためらうという過度な躊躇が見られた。今回、筆者から注意をしてもよい、声かけをしてほしいと言われたことで、過度な躊躇をすることなくAさんに接し、支援に協力したことがAさんの問題の解決につながったと思われる。

部屋のルールを書いたポスターについて述べておく。木谷・藤井他(2019)は、ASDを持つ人が「自己理解」を深めるためには、自分の「強み」を他人に理解してもらうことの重要性について述べている。

部屋のルールのポスターは、レイアウト、デザイン、イラスト、すべてを絵が得意なAさんが担当した。ポスター作成中、Aさんはとても楽しそうな笑顔を見せ、活き活きし、筆者とも日本語でたくさん話した。Aさんが作成したポスターの完成度の高さに、大学職員や寮のスタッフは非常に感心し、Aさんを褒めていた。このポスター作成により、Aさんの「強み」が周囲の人たちに理解され、Aさんへの評価は、「困った人」「変わった人」というマイナスの側面だけでなく、「絵が上手」「センスがある」というプラスの側面が付加された。Aさんはポスター作成を通して、自分の「強み」が寮のスタッフや大学職員、光さんから評価されていることを知り、「自己理解」を深めることにつながったのではないと思われる。

今回、いくつかの具体的な大学の学生寮での問題を通して、Aさんに「自己理解」を促す支援を実施した。中原（2013）では、「自己理解」が「居場所」を作ることにつながると述べている（p.86）が、ポスター作成中に見せた、Aさんの笑顔や活き活きした様子、通常はほとんど話さなかった日本語で会話することなどから見て、ポスター作成の場がAさんの一時的な「居場所」になっていたと考えられる。

Aさんと2人部屋で生活することについて、諦観の境地に達していた光さんだったが、最大の悩みである問題①、②について、完全には解決しなかったにもかかわらず、「気持ち楽になった。」と言っていた。大学職員の話によると、「光さんは少し元気になったようだ。」ということであり、完全な解決には至らなくても、「話を聞いてくれる」「誰かが動いてくれる」と光さんが感じたことで、一定の効果があったものとする。

3.7 今後の課題

今回の支援の実践報告を通して、以下の3つの課題を挙げておく。

1つめは、情報共有の必要性である。障害について本人や家族が留学先の大学職員や教員間での情報共有を望まない場合、そのことで本人が受けるかもしれない不利益を説明しておく必要があると思われる。大学において、ASD等の発達障害を持つ学生に対して、実際に支援を行うのは、専門的知識を持つ人だけでなく、日頃、よく学生に接する人、例えば、寮のスタッフや大学職員、授業を担当している教員が行うこともあるだろう。特に、今回のようにASDであることが共有されていない場合、支援が「合理的配慮」の提供ではなく、公平性を欠いた「特別扱い」であると感じられたり、何か問題があるのかもしれない「変な人」と認識することで、行動を注意することに過度な躊躇をすることがある。実際、筆者がAさんに「下着のような格好で共同スペースに行くのは、他の人が見ると、恥ずかしいと感じることである。」「それは、寮のルールに違反する。」とはっきり伝えるところを見ていた寮のスタッフは、「そんなこと言っているんですか。」と驚いた様子だった。さらに、定期的かつ継続的な声かけをお願いすると、「そんなことをしてもよかったんですね。」と戸惑いを感じている様子だった。また、ASDであることを知らされていない場合、早期支援につながらない可能性もある。今回のAさんへの支援は、来日から9か月経ってから実施した。Aさんの留学期間は1年間であったため、早期支援にはつながらなかった。

2つめは、支援を行う人に対する障害への理解や情報の周知である。近年、発達障害ということばを耳にする機会も多くなり、急速に理解が進んでいると感じられる場面も多くなってきたが、実際に発達障害を持つ学生を目の前にすると、誤解や偏見、対応への過度な躊躇が見られる場面も少なくな

い。そのため、大学においても、山本他（2017）で報告されているような専門家が行う支援者向けの研修などを通して、正確な情報を伝え、多くの人の理解を得ておく必要があると思われる。これは、実際に支援を行う際は、専門家だけではなく、障害を持つ学生に関わる多くの人たちの理解と協力を得て、組織的に支援を行う必要があるからである。

3つめは、高橋他（2019）が述べているように、日本に留学中の留学生への対応を含めた国際的な共通理解に基づく「障害学生支援のスタンダード」構築の必要性である（p.407）。現在、大学における「合理的配慮」の提供は、大学ごとの設備や理解、人員によって行われ、明確な基準はなく、支援方法も確立していない。今後、日本が国際的な競争力をつけるためにも留学生の受け入れは必須であり、国際的な共通理解に基づく「障害学生支援のスタンダード」の構築は喫緊の課題であると思われる。

4. おわりに

本稿では、日本の大学の学生寮で起きた生活上の問題を取り上げ、日本の大学で学ぶASDを持つ留学生を対象に行った支援の実践を報告した。問題解決のためには、ASDを持つ留学生に「自己理解」を促す支援が効果的であったこと、さらに、特別扱いではなく「合理的配慮」の提供であると周囲の人が理解し協力することが問題解決につながったことを報告した。世界的に留学生を含む人的交流が活発化する中、今後、ますます増加することが見込まれる日本に留学中の留学生への対応を含めた国際的な共通理解に基づく「障害学生支援のスタンダード」構築が待たれる。

注

- 1 本稿は2018年11月23日、日本LD学会第27回大会（新潟）におけるポスター、論文集(303-304)で発表した「大学の学生寮におけるアスペルガー症候群の留学生への生活支援と課題—日本人学生との共同生活のケースを通して—」に加筆したものである。加筆にあたり、2021年度科学研究費補助金（基盤研究（C））、科研番号：21K00644、研究代表者：安田真由美）の助成を得ている。
- 2 「留学生」とは、「出入国管理及び難民認定法」別表第1に定める「留学」の在留資格（いわゆる「留学ビザ」）により、日本の大学（大学院を含む）、短期大学、高等専門学校、専修学校（専門課程）、日本の大学に入学するための準備教育課程を設置する教育施設及び日本語教育機関において教育を受ける外国人学生のことである。それに対して、短期教育プログラムは、教育、研究、異文化体験、語学の実地習得等を目的として、大学等における学則上の設置科目の受講を伴って実施する、または学則上の設置科目ではないもののサーティフィケート（受講証明証）等の発行を伴って実施する、学位取得を目的としないものであり、このような短期教育プログラム等を受講している学生をここでは「留学生」と区別して、「外国人学生」と言っている。
- 3 DSM-IVの診断基準で、自閉症障害、アスペルガー障害、または特定不能の広汎性発達障害の診断が十分確定しているものには、DSM-Vからは自閉スペクトラム症（ASD）の診断が下されるようになった。つまり、自閉症障害、アスペルガー障害、広汎性発達障害を区別する妥当性はないという考え方が一般的になり、DSM-Vにおいて、自閉スペクトラム症（自閉症スペクトラム障害、ASD）という名称に統一された。
- 4 Rutherford M, McKenzie K, Johnson T, et al. (2016) Gender ratio in a clinical population sample, age of diagnosis and duration of assessment in children and adults with autism

- spectrum disorder, Autism 20 (5), 628-634.
- 5 Beggiato A, Peyre H, Maruani A, et al (2017) Gender differences in autism spectrum disorders: Divergence among specific core symptoms, Autism Res10 (4), 680-689.
 - 6 論文が書かれた時点では、高機能広汎性発達障害と呼ばれていたが、現在では、自閉スペクトラム症 (ASD) の一種とされている。
 - 7 秋元 (2019) は、コーチングについて「国際コーチ連盟 (International Coach Federation, 2008) によるコーチングの定義では、「思考を刺激し続ける創造的なプロセスを通して、クライアントが自身の可能性を公私において最大化させるように、コーチとクライアントのパートナー関係を築くこと」とされている。更に、プロフェッショナルなコーチングを受けることによって、困難に対する新しい視点、決断力の向上、更に効果的なコミュニケーションスキルや自信の向上、生産性の向上、人生やキャリアに対する満足度の上昇、目標の達成といった成果が期待できるとしている。(pp.47-48)」と述べている。
 - 8 S.E.N.Sは、一般財団法人特別支援教育士資格認定協会が認定するLD・ADHD等のアセスメントと指導の専門資格で、特別支援教育士“Special Educational Needs Specialist”略称である。詳細は一般財団法人特別支援教育士資格認定協会のホームページを参照のこと。(http://www.sens.or.jp/about-sens-index/about-sens/)

【参考文献】

- 秋元孝城 (2019) 「自閉スペクトラム症の学生に対する「コーチング」の実践」『明星大学発達研究センター紀要 MISSION』 No.4, 45-60.
- American Psychiatric Association (著), 高橋三郎・大野裕 (監訳) (2014) 『DSM-5精神疾患の分類と診断の手引』 医学書院, pp.26-30.
- 一般財団法人特別支援教育士資格認定協会編 (2018) 『特別支援教育の理論と実践 I—概論・アセスメント』, 金剛出版, pp.21-22.
- 岡田尊司 (2020) 「第2章 自閉スペクトラム症の症状と診断」『自閉スペクトラム症—「発達障害」最新の理解と治療革命—』 幻冬舎新書, pp.43-86.
- 檜木啓二・長岡恵理 (2019) 「早稲田大学における発達障害学生支援の取り組み—当事者学生自助グループ (WADS) の活動を中心に—」『LD研究』 第28巻第4号, 426-432.
- 金井智恵子 (2021) 「女性の自閉スペクトラム症の臨床的特徴と治療・支援のあり方」『日本社会福祉マネジメント学会誌』 1 (1), 14-20.
- 木谷秀勝 (2014) 「自分の障害を理解する—自己理解支援—」『臨床心理学』 第14巻第1号, 61-64.
- 木谷秀勝・中島俊思・田中尚樹・坂本佳織・宇野千咲香・長岡里帆 (2016) 「青年期の自閉症スペクトラム障害を対象とした集中型「自己理解」プログラム」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』 第41号, 63-70.
- 木谷秀勝・岩男美美・土橋悠加・豊丹生啓子・飯田潤子・牛見明日香・山村友梨紗 (2019) 「青年期女性ASDの「自己理解」プログラムの実践」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』 第47号, 29-36.
- 木谷秀勝・藤井寛子・船越高樹・坂本佳代子・山口真理子・牛見明日香・岩永翔太・山村友梨紗

- (2019)「青年期ASDの「自己理解」合宿の実践報告」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第47号, 21-28.
- 木谷秀勝・船越高樹・藤井寛子・牛見明日香・山口真理子・坂本佳代子 (2020)「青年期ASDの「自己理解」合宿の実践報告—「自己理解」から「自己決定」への以降を目指して—」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第50号, 161-169.
- 木谷秀勝・船越高樹・藤井寛子・山口真理子・坂本佳代子・牛見明日香・土橋悠加・藤本美紗希・藤村美穂・渡邊登萌 (2021)「青年期ASDの「自己理解」合宿の実践報告—自分らしい社会参加を目指して—」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第51号, 41-47.
- 佐々木銀河・岡崎慎治・野呂文行・竹田一則 (2019)「筑波大学発達障害学生支援 (RADD) プロジェクトの取組—階層的支援モデルによる修学支援—」『LD研究』第28巻第4号, 419-425.
- 篠田直子・篠田晴男・島田直子・高橋知音 (2019)「大学における発達障害学生支援—限られた資源でどう支援するか—」『LD研究』第28巻第4号, 440-445.
- 高橋桐子・近藤武夫・森脇愛子 (2019)「障害学生支援スタンダードの構築に向けて—東京大学「障害と高等教育に関するプラットフォーム形成事業(PHED)」の活動から—」『LD研究』第28巻第4号, 406-412.
- 内閣府「合理的配慮等具体例データ集」<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/jirei/index.html>
(2021年9月21日閲覧)
- 中原竜治・伊藤弓恵・田中亜矢巳・宮本秀一・久木田由紀子・田中幸治・木谷秀勝 (2012)「青年期の高機能広汎性発達障害者の「自己理解」研修合宿に関する一考察」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第34号, 121-127.
- 中原竜治・伊藤弓恵・田中亜矢巳・樋野友希・松田典子・宮本秀一・木谷秀勝 (2013)「青年期の高機能広汎性発達障害者の「自己理解」研修合宿に関する一考察 (2) —研修合宿における心理臨床的效果についての検討—」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第35号, 79-88.
- 西岡崇弘 (2019)「関西学院大学における障がい学生支援—発達障がい学生を中心に—」『LD研究』第28巻第4号, 433-439.
- 日本学生支援機構 (2019)「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査 分析報告 (対象年度:平成17年度 (2005年度)～平成28年度 (2016年度))」
https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2021/02/10/analysis2016.pdf (2021年9月23日閲覧)
- 日本学生支援機構 (2020)「2018 (平成30) 年度短期教育プログラムによる外国人学生受入れ状況調査結果」https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2018p.pdf (2021年9月19日閲覧)
- 日本学生支援機構 (2020)「2019 (令和元) 年度外国人留学生在籍状況調査結果」
<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseiki/data/2019.html> (2021年9月19日閲覧)
- 日本学生支援機構 (2021)「2019 (令和元) 年度短期教育プログラムによる外国人学生受入れ状況調査結果」https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2021/03/date2019p.pdf (2021年9月19日閲覧)
- 日本学生支援機構 (2021)「2020 (令和2) 年度外国人留学生在籍状況調査結果」
<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseiki/data/2020.html> (2021年9月15日閲覧)

- 船越高樹・村田淳・宮谷裕史 (2019) 「プラットフォーム形成事業を通してみえた発達障害を中心とした障害学生支援の現状と課題—京都大学高等教育アクセシビリティプラットフォーム (HEAP) より—」『LD研究』第28巻第4号, 413-418.
- 松瀬留美子・坂本剛・松瀬喜治 (2018) 「ASD学生への合理的配慮とその学生に関わる教員が直面する課題—小規模私立大学を中心に—」『自閉症スペクトラム研究』16 (1), 57-66.
- 文部科学省 (2008) 「「留学生30万人計画」骨子の策定について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1420758.htm (2021年9月19日閲覧)
- 文部科学省 (2011) 「資料3-1: 特別支援教育の在り方に関する特別委員会及び合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループにおける意見の概要」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1314082.htm (2021年9月19日閲覧)
- 文部科学省 (2012) 「本検討会における「合理的配慮」の定義について (案)」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/gakuseishien/shugaku/1324325.htm (2021年9月21日閲覧)
- 文部科学省 (2017) 「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告 (第二次まとめ) について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/074/gaiyou/1384405.htm
(2021年9月19日閲覧)
- 文部科学省 (2021) 5月「令和3年度障害のある学生の修学・就職支援促進事業の公募について【公募終了】」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/gakuseishien/1388412_00008.htm (2021年9月19日閲覧)
- 山本彩・俵谷知実・久藏孝幸・葛西俊治 (2017) 「自閉スペクトラム症を背景とした思春期以降の問題行動への早期発見・早期介入～支援者向け研修の効果～」『札幌学院大学人文学会紀要』第102号, 137-146.