

【学術論文】

自閉スペクトラム症のある日本語学習者への指導と支援
—言語能力, 言語運用能力, 情意要因から考える—

安 田 眞由美

Instructions and Support for Learners of Japanese
with Autism Spectrum Disorder:
Analysis Based on Language Competence, Language Performance,
and Affective Factors

YASUDA Mayumi

Abstract / Short Outline (概要)

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopment disorder, characterized by qualitative deficits in social interaction and communication ability. Its primary symptoms are restricted and repetitive behavior. In the fields of Japanese language education and special education, not much research has been conducted on how the characteristics of ASD affect learning of Japanese for those with ASD. In this study, these characteristics have been considered from three viewpoints: “language competence,” “language performance,” and “affective factors.” This made it possible to distinctively understand those who are learning the Japanese language and simultaneously dealing with ASD. The results showed that instructions and support are indispensable not only for “language competence” but also for “language performance” and “affective factors.” Taking care of these aspects can make instructions and support more comprehensive and effective.

キーワード：自閉スペクトラム症 (ASD) 日本語学習者 言語能力 言語運用能力
情意要因

1. はじめに

文部科学省 (2021) によると, 小学校・中学校の通常の学級における発達障害の可能性のある児童生徒は6.5%程度であり¹, 文部科学省 (2014) は, 高等学校では課程別に, 全日制1.8%, 定時制14.1%, 通信制15.7%である²と報告している。独立行政法人日本学生支援機構 (以下, JASSOとする) (2021) によると, 全国の大学,

短期大学及び高等専門学校（以下、大学等とする）に在籍する全学生3,228,488人のうち、障害のある学生は35,341人（全学生の1.09%）で、障害種別で見ると、発達障害のある学生が前年度よりも増加しており、7,654人である。そのうち、自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder, 以下、ASDとする）は3,951人で、最も高い割合を占めている。高橋（2019）におけ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、発達障害のうちASDのある人は、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。

以上の調査結果から、小学校から大学等まで、発達障害のある児童生徒、学生は一定数在籍しており、大学等では特にASDの割合が高いということがわかる。しかし、これらの調査には、日本語を母語としない児童生徒や留学生の内訳は示されていない。

文部科学省（2022）によると、日本の小学校・中学校・高等学校・特別支援学校などで学ぶ日本語指導が必要な外国籍の児童生徒は47,627人、日本国籍の児童生徒は10,726人であり、その数は年々増えている。また、JASSO（2022）によると、2021年5月1日現在、大学等に在籍する留学生数は242,444人であり、現在、多くの留学生が日本で学んでいる。

小学校から大学等の教育機関に在籍する日本語を母語としない児童生徒や留学生などの日本語学習者は非常に多いが、発達障害のある日本語学習者に関する全国規模の詳細な調査は行われていない。また、在籍数だけでなく、日本語学習時の困難さについてもほとんど明らかになっていないため、有効な指導法や支援の方法についても確立していない。特に、ASDのある日本語学習者に関する研究や事例の報告は非常に少ない。

本稿では、発達障害の中でもASDのある日本語学習者の特性が日本語学習にどのように影響するのか、語学学習に必要とされる「言語能力」、「言語運用能力」、「情意要因」の3つの観点から考察する。そして、ASDのある人の日本語学習には、「言語能力」だけでなく、「言語運用能力」や「情意要因」を含めた包括的な指導や支援が不可欠であることを述べる。さらに、これら3つの観点から考察することで、より具体的に日本語学習におけるASDの特性を把握することができ、それがより効果的な指導や支援につながる可能性があることを示す。

2. ASDについて

日本LD学会『LD・ADHD等関連用語集』【第4版】（2004, pp.87-88）によると、自閉症ならびにその近縁疾患は、ICD10³、およびDSM-IV⁴では広汎性発達障害としてまとめられ、自閉症やアスペルガー症候群など4つの下位分類により構成されてい

た。しかし、これら下位分類を区別する妥当性はないとする考え方が一般的になり、DSM-5において下位分類が廃止され、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。本稿でも、DSM-5に従って、自閉スペクトラム症 (ASD) という表現を用いている。しかし、引用する参考文献の記述においては、この限りではない。

American Psychiatric Association『DSM-5精神疾患の分類と診断の手引き』(2014, pp.26-27)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。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の一例として、(1)相互の対人的・情緒的関係の欠陥、(2)対人的相互反応で非言語的コミュニケーション行動を用いることの欠陥、(3)人間関係を発展させ、維持し、それを理解することの欠陥、が挙げられている。行動、興味、または活動の限定された反復的な行動様式の一例として、以下の(1)～(4)が挙げられている。(1)常同的または反復的な身体の運動、物の使用、または会話、(2)同一性への固執、習慣への頑ななこだわり、または言語的、非言語的な儀式的行動様式、(3)強度または対象において異常なほど、きわめて限定され執着する興味、(4)感覚刺激に対する過敏さまたは鈍感さ、または環境の感覚的側面に対する並外れた興味、である。

最近では、発達障害についてメディア等で取り上げられる機会も多くなり、ASDの人は対人的コミュニケーションが苦手、非言語的な意味に気がつかず、相手の意図や気持ちを理解するのが苦手なため、比喩や冗談を理解しにくいこと、極度のこだわりから小さな変化でも苦痛を感じ、同じ行動パターンを繰り返すことなどが知られるようになってきた。

ASDなどの発達障害が疑われる場合、知的能力の特徴を把握するため、WISC⁵やWAIS⁵による知能検査が行われることが多い。WISC-IVでは、10の基本検査と5つの補助検査から、言語理解⁶、知覚推理⁷、ワーキングメモリー⁸、処理速度⁹の能力について、個人間差¹⁰と個人内差¹¹という2つの視点から解釈される。発達障害のある人の特徴は、個人内差として検査結果に表れることが多い(『特別支援教育の理論と実践I-概論・アセスメント』第3版, p.100)。

岡田他(2021)は、従来のWISC-IVのアセスメント研究から、ASDのある人のWISCによる認知プロフィールについて、処理速度の数値が低くなりやすい傾向があると述べている。しかし、ASDの中で、従来はアスペルガー障害とされていた人は知覚推理よりも言語理解が高く、自閉症障害とされていた人は言語理解よりも知覚推理が高い傾向があるが、それ以外の指標得点の結果は一定しないと述べている(pp.256-257)。そこで、CHC理論モデル¹²を用いて、116名を対象に検査を行った

結果、53%が従来から報告されているとおり処理速度の数値の低さと言語優位または視覚優位であったのに対し、25%は処理速度の数値が高い結果を示したと報告している。また、ワーキングメモリーが最も低値であったが、数値が高くなる一群もあったとしている。つまり、多くのASDの人は、処理速度の指標が低いため、作業に時間がかかったり、複数の作業を同時に行う同時処理が苦手であったりするが、中には、処理速度の数値が高かったり、短期記憶の数値が高かったりする人もいて、一様ではないことが示されている。

また、飯利・岡田（2014）で述べられているように、ASDとADHD¹³が重複するケースがしばしば見られ（p.32）、岡田他（2021）の調査でも24%に重複が見られたとしている（p.258）。水野・岡田（2011）は、「ADHD症状の有無にかかわらず、ASDの思考や記憶の態様は独特（p.18）」であるが、「ADHDの症状が顕著なASDの場合は、注意の転動性（気の散りやすさ）に加えて、相手の状況に気づきにくいいため、話が飛躍したり、突然無関係なことをやり始めたかのように見えたりすることがある。（p.19）」等、ADHD傾向の有無によって日常生活や対人関係における困難さの現れ方に違いが生じることが考えられると述べている。

3. 日本語教育の研究分野におけるASDのある日本語学習者に関する研究

日本語教育の研究分野において、1980年代後半、日本語学習者の多様性に関心が向けられるようになり、学習者の多様性の一環として、2000年以降、発達障害のある学習者にも関心が向けられ、研究されるようになってきた。当初、発達障害に焦点を当てた研究は、日本語教師を対象とした研究であったが、その後、LD¹⁴やADHD、ディスレクシア¹⁵、ASDなどの発達障害のある日本語学習者を対象とした研究が行われるようになった。近年、ディスレクシアのある日本語学習者を対象にした研究は蓄積されつつあるものの、ASDのある日本語学習者に関する研究は非常に少ない。

安田（2013）は、ASDのある3名の日本語学習者に焦点を当て、同じ診断名であっても、日本語の授業における様子やコミュニケーション上の困難さはそれぞれの学習者で異なる（p.151）と述べ、そのような留学生を受け入れる際、個々の症状や状況に応じた個別の対応が必要であり、組織的な支援体制の構築が不可欠であると述べている。また、安田（2014）は、アスペルガー症候群と診断されている日本語学習者Cさんに対して、学生チューターによる学習支援を行った結果、Cさんの日本語の授業内でのテストの得点や宿題提出率、出席率が改善したことを報告し、学生チューターによる学習支援を受けることで、順調に学生生活を送れる可能性があるとして述べている。

ASDのある日本語学習者に関する研究は、いまだ非常に少ないが、Unkel（2018）

は、日本語に興味を示しているASDのある学習者は少なくない (p.179) と述べている。大学等では、発達障害の中でもASDの割合が高いこと、日本語に興味を示しているASDのある学習者は少なくないことから、今後、ASDのある日本語学習者に関する研究や事例の蓄積が必要であると思われる。

4. 特別支援教育の研究分野における研究

本章では、特別支援教育の研究分野において、外国語教育としての英語教育研究、そして、外国につながる児童生徒に関する研究の流れを概観する。

4.1 外国語教育に関する研究

これまで、日本では、発達障害のある児童生徒や大学生の外国語教育に関する研究は、英語を中心に行われてきた。2002(平成14)年度、小学校学習指導要領が施行され、「総合的な学習の時間」の中で、国際理解教育の一環として、外国語会話が導入された。これにより、発達障害のある生徒を対象にした英語教育に関する研究は、中学校や高校英語に着目した研究から、小学校英語に着目した研究へと広がっていった。しかし、国語の読み書きや算数の計算に関する研究に比べると、研究や報告の蓄積は十分ではない。これについて、加賀田他(2015)は、「発達障害のある児童生徒への教育的支援および合理的配慮に関する英語教育からの関心と実践は、他教科に比べて乏しいと言える。しかしながら、昨今、特別支援教育の視点を取り入れた外国語教育における研究は、教育の権利としての児童生徒のニーズに加え、外国語学習を支援したいと願う教員からのニーズも高く、遅ればせながら、日本においてもようやくその必要性が意識されつつある。(p.143)」と述べている。

発達障害のある児童生徒や大学生の外国語学習の一つとしての英語教育研究に徐々に関心が向けられてきた中、2017年に発達障害のある人の言語学習に着目したKormos, J., & Smith, A. M. (2012)の日本語訳が出版された。Kormos他(2012, 日本語訳2017)は、ASDのある学習者について一部触れられてはいるものの、特に、ディスレクシアのある学習者に注目している。そして、ディスレクシア以外の発達障害のある人が「どのように新たな言語を習得するかについてほとんど実証的研究がない。(p.100)」と述べている。

発達障害のある児童生徒や大学生の外国語教育としての英語教育への関心は高まりつつあるが、特別支援教育の研究分野において、外国語教育としての日本語教育やASDのある人の語学学習、教育、支援に注目した研究は、いまだ非常に少ない。

4.2 外国につながる児童生徒に関する研究

近年、小学校や中学校に在籍する外国につながる児童生徒が増加していることから、2000年以降、外国人児童生徒を対象にした研究が見られるようになった。吉田・高

橋 (2006) は、外国人学校において、障害や特別なニーズを有する児童生徒の在籍状況を調査し、LDが一番多く、次いでADHDであり、複数の障害を重複している児童生徒が少なくないと報告している (pp.282-283)。

発達障害がある、または、疑われる外国につながる児童生徒への学習支援について、次の先行研究を紹介する。都築他 (2010) は、外国人児童の見える様々な行動が、文化的背景やコミュニケーション上の問題から生じているのか、または発達障害があるのか特定しがたいとしつつも、支援事例をもとに、効果的な支援を探る取り組みを報告している。吉田・都築 (2010) は、発達障害が疑われる児童に対し、読み書き指導を実践した結果、子どもの意向に沿って進めること、成功体験を積むことが重要であり、それが意欲的学習につながると述べている (pp.88-92)。黒葛原・都築 (2011) は、ADHDのある外国人児童の学習行動を分析し、ADHDを伴う外国人児童には多動行動が多く見られたが、この結果を一般化するのには早計であり、今後も事例を積み重ねる必要があること、外国人児童を取り巻く環境、文化的背景、指導体制、アイデンティティー、学力、認知力の発達などを含めて検討する必要があると述べている。境・都築 (2012) は、発達障害が疑われる外国人児童生徒の指導について、コミュニケーションから派生する問題なのか、異文化接触から派生する問題なのか、発達障害に起因する問題行動なのか等の特定が困難であるとしている (p.39)。また、早川・都築 (2012) は、自閉的傾向がある外国人児童の支援の実践を通して、学級支援員の支援の在り方について検討している。

以上、紹介した先行研究は、学校での学習全般や問題行動における支援について述べたものであるが、都築 (2012) は、日本語指導について「授業が分かるための日本語力の育成」には、教科指導と日本語指導を統合的にとらえていく必要があると述べている (P.35)。

2018年日本LD学会第27回大会において、「外国人児童生徒と発達障害」というシンポジウムが開催され、発達障害のある外国人児童生徒の日本語学習の問題が取り上げられた。渋谷 (2019) は、外国人児童生徒等教育の実践が積み重ねられる中で、発達障害との関わりが指摘されてきたが、その判断が見送られ、適切な支援が受けられていない場合があると述べている (p.215)。そして、川崎 (2019) は、日本語指導の観点から、「学習への不適応が家庭環境の問題か、日本語の問題か、文化の問題か、発達の問題か判断が難しい (p.222)」とし、現在の「発達検査や知能検査の検査項目は日本の文化の中での行動・発達過程を基準に標準化がなされているため、違う文化の外国人の子どもにも適応できるか否かは難しく、正確な評価ができないことも憂慮すべき点である。(p.222)」と述べている。

外国につながる児童生徒の能力を正確に評価できない状況において、金 (2020)

や毎日新聞取材班（2020）は、日本語を母語としない児童生徒は日本語が十分に理解できないために、発達障害があると判断されやすいとし、特別支援学級を勧められる事例を紹介している。さらに、三浦（2020）は、文部科学省が2016年に実施した25市町村の特別支援学級における外国人児童生徒の在籍状況調査を情報開示請求し、小・中学校ともに外国人の在籍率が日本人の在籍率の約2倍あるいはそれ以上であると報告している。

近年、小学校や中学校に在籍する外国につながる児童生徒が増加しているが、発達障害が疑われることがあっても、明確な診断基準や技法が確立していないため、学習への不応や問題行動に対して判断が難しく、有効な指導や支援はいまだ手探りの状態が続いている。

5. ASDの特性を踏まえた日本語学習者に対する指導や支援について

本章では、コミュニケーション的言語観に基づく語学学習における「言語能力」、「言語運用能力」に「情意要因」を加えた3つの観点から、ASDの特性が日本語学習にどのように影響するのかを考察する。また、特性に合った指導や支援を考える際、3つの観点からの考察が不可欠であり、より効果的な指導や支援につながる可能性があることを示す。

5.1 語学学習に必要とされる能力とは

現在、外国語教育はコミュニケーション中心の教育が行われている。コミュニケーション中心の外国語教育について、西口（1995）は「コミュニケーション能力の養成という教育目標とコミュニケーション的言語観を基礎とする外国語教育」としている。

以下、西口（1995）、鳥飼（2017）を参考に、コミュニケーション中心の外国語教育が成立する過程についてまとめる。

1960年代、Chomskyは人間の言語に関わる能力について、言語の知識に関連する言語能力と実際の場面における言語使用に関連する言語運用を区別した。その後、Hymes（1972）、（1974）は、話し手が持つ潜在的な言語使用の能力は、Chomskyの言う「言語能力」だけにとどまるものではなく、「コミュニケーション能力」（communicative competence）に関するものも含まれるとした。そして、Canale & Swain（1980）は、「コミュニケーション能力の4要素」を紹介している。その4要素を以下に示す。

Chomskyの言う「言語能力」に対応する「文法的能力」（grammatical competence）は、広く「音声、語彙、構文、文法などの言語知識」を指し、言語運用能力の基礎となる部分である。「社会言語的能力」（sociolinguistic competence）は、ある言語を使う社

会でコミュニケーションを行う際の暗黙の取り決めを知っている、即ち、目的や相手、場面や状況などに応じて言語を使い分けるには社会文化的な規範を知る必要があることを指す。「談話能力」(discourse competence)は、ひとまとまりの「談話」(discourse)を、どう一貫性と結束性を持って書いたり話したりするか、という能力である。「方略的能力」(strategic competence)は、限られた言語知識の範囲で言語使用者がコミュニケーションを巧みに展開していく能力のことである。

以上、先行研究の議論を踏まえ、本稿では次のように考える。語学学習に必要とされる能力を、大きく言語能力と言語運用能力とし、言語能力には、文字、文法、語彙、構文、読解、音声・音韻などが含まれる。そして、言語運用能力には、社会言語的能力、談話能力、方略的能力が含まれる。

次節では、ASDの特性がこれらの能力にどのように影響するのか、また、特性に応じた指導や支援はどのようなものかについて考察する。

5.2 言語能力

本節では、文字、文法・語彙、構文、読解について見ていく。

5.2.1 文字

まずは、日本語の文字について述べる。日本語では、通常、ひらがな、カタカナ、漢字の3種類の文字が使用されている。日本語の文字と発音の関係を見ると、ひらがな、カタカナは文字と発音の間には、ほぼ1対1の関係がある。それに対して、漢字は、音読みと訓読みがあり、同じ漢字でも単語によって読み方が異なるため、文字と発音の関係は非常に不規則である。

Wydell & Butterworth (1999)は、ディスレクシアの発生率が言語間で異なることを説明するために、全ての言語の正書法について、「粒性」と「透明性」という2つの基準で測る「粒性と透明性の仮説」を提唱し、透明性の高い言語では、ディスレクシアの発生率が低いとしている。「粒性」とは、文字と対応する音韻の基礎的な単位の大きさであり、「語」、「音節」、「音素」の順に「粒」が細くなる。「透明性」とは文字と音韻との規則性であり、規則的であれば透明性が高く、不規則であれば透明性が低い。

日本語のひらがなとカタカナは、「粒性」は「音節」レベルであり、文字と音が1対1対応で不規則ではないため透明性が高い。このような言語の場合、ディスレクシアの発生率は低くなる。逆に、英語のように、文字と音が1対1対応ではなく不規則だと、透明性は低くなり、ディスレクシアの発生率も高くなる。漢字は、単語ごとに読み方が異なり、透明性が低い、「粒性」は「語」であり粗いため、ディスレクシアの発生率は高くない。つまり、透明性が低くても、粒性が粗ければディスレクシアは発症しにくくなるとしている。

上述したように、Wydell & Butterworth (1999) の「粒性と透明性の仮説」は、言語間で異なるディスレクシアの発生率を説明するために提唱された。しかし、ひらがなやカタカナは文字と音が1対1対応で、規則的で、透明性が高い点から考えると、ASDのある学習者にとっても、比較的学びやすいのではないと思われる。漢字については、ASDの人の多くは、岡田他 (2021) でも述べられているように、視覚空間能力が相対的に低くないため、漢字の字形の記憶において困難さを持つことは少ないと思われる。また、漢字は、単語ごとに読み方を覚えなければならないため、記憶力を要するが、一般的に、ASDの人は、機械的な短期記憶に優れた人が少なくない(水野・岡田, 2011, p.21) ことから考えると、漢字の記憶はさほど困難ではないと思われる。しかし、ASDがADHDと重複している場合は注意が必要である。

5.2.2 文法・語彙

次に、文法と語彙について述べる。Kormos他 (2012, 日本語訳2017) は、アスペルガー症候群の人は、第二言語の習得において、「単語を記憶したり、文法を学んだりする部分においては得意であり楽しんで学習できる。(p.91)」と述べている。また、安田 (2013) は、ASDのある3人の日本語学習者について、漢字テストや文法、語彙テストの得点に大きな問題はなかったと報告している。日本に留学するASDのある学習者は、日本の漫画やアニメ、ゲームが好きで、これらを通して日本語に興味を持つことも多い。一般的に、ASDのある人は記憶力に優れ、興味のあることについては、細部まで記憶することができるため、文法規則や語彙の記憶についても、この特性がうまく作用したとも考えられる。

しかし、Kormos他 (2012, 日本語訳2017) は「言語特有の不規則な部分に直面すると、混乱してしまう。(p.91)」と述べている。例えば、日本語で考えれば、モダリティ表現、類似表現の使い分け、あいまいな言い回し、相手との関係や状況を判断して使わなければならない待遇表現などはうまく理解できない可能性がある。その場合、具体的な例文を提示したり、授業外にもう一度説明したりすることが理解促進につながる。しかし、これまで実証的研究がほとんど行われていないため、どこが理解しにくいのか明らかになっていない。引き続き慎重かつ細部にわたり検証する必要がある。

5.2.3 構文

書くという作業は、Kormos他 (2012, 日本語訳2017) が述べているように、最も複雑な活動の一つで、書くためには文字を形作るための複雑な運動協応スキルが必要となる (p.115)。ASDのある人は、水野・岡田 (2011) が述べているように、運動が苦手で不器用さを持つ人も多い (p.23) ことから、文字を書く作業は大変で、書いた文字が読みづらかったりする。また、処理速度が遅いという特性から、時間がかかったりする場合がある。さらに、柔軟に応用するのが苦手、想像するのが苦手という特

性から、あるテーマについて自由に作文を書くというような課題作文には困難さを持つ可能性が高い。この点について、安田（2013）でも、400字程度の課題作文をほとんど提出することができなかつた例を報告している。日本語学習が中級レベル以上になると、作文に特化した授業が開講されたり、あるテーマについて自由に作文するよう求められたりすることも多くなる。

ASDのある人の作文学習時の困難さを解消するために、時間のかかる作文は宿題とすること、授業中にブレインストーミングなどで、書く内容についてキーワードや短い文で具体的に列挙するような時間を設けること、そこで挙げられたキーワードや短い文をつなげるヒントを出すこと、作文のひな形を具体的に示すことを提案する。また、書字に困難さがある場合、パソコンやタブレットなどを活用することも有効であると思われる。

5.2.4 読解

読解について、Kormos他（2012, 日本語訳2017）は、発達障害のある人は、読む速度が遅いこと、文字と音の対応理解の困難、文章理解への集中不足、語彙認識の不正確さ、語彙数の不足、統語や形態論についての知識の不十分さを挙げている（pp.112-115）。ASDのある人は、一般的に処理速度が遅いことから、読むのに時間がかかる。また、岡田他（2021）で示されたように、ワーキングメモリーの数値が低いと、短期記憶が弱い人もいる。さらに、登場人物の心情や明示的ではない表現を理解することが得意ではないため、読解に対して苦手意識を持つことも少なくなく、「どう思いますか。」などのオープン・クエスチョンには答えられないことも多い。

しかし、Kormos他（2012, 日本語訳2017）は、発達障害のある学習者に対し、「目的に合わせたスキミング、重要な点の重要的読み、理解度のチェック、文構造の情報や理解を助ける背景知識の活用など、問題を克服するための方策を明示的に示すことが問題の解決につながる。（p.115）」と述べている。日本語学習において、具体的には、リーディングワークシートを活用する、段落ごとに短くまとめる、内容を図式化する、キーワードとキーワードの関連性を説明するなど、読解の本文の内容を可視化するような作業を提案したい。また、ディスレクシアのある人に効果的だとされる多感覚によるアプローチも有効である可能性がある。

5.3 言語運用能力

次に、言語運用能力から考えてみたい。5.1でも述べたように、本稿では、先行研究での議論を踏まえ、言語運用能力には、社会言語的能力、談話能力、方略的能力が含まれると考える。社会言語的能力とは、ある言語を使う社会でコミュニケーションを行う際の暗黙の取り決めや、目的や相手、場面や状況などに応じて言語を使い分けるための社会文化的な規範を知り、使うことができる能力を指す。談話能力は、ひ

とまとまりの談話を、どう一貫性と結束性を持って書いたり話したりするかという能力であり、方略的能力は、限られた言語知識の範囲で言語使用者がコミュニケーションを巧みに展開していく能力のことである。

ASDのある人は、暗黙の取り決めに気がつかず、相手の意図や気持ちを理解することが苦手である。また、場の空気が読めず、言いたいことを一方的に話し続けたり、直接的すぎる質問や言い方をしたりすることがある。つまり、円滑なコミュニケーションを行うための社会文化的な規範に逸脱する恐れがある。そして、コミュニケーションを巧みに展開するための方略を用いて自然な相互的やりとりを行うのは難しい可能性がある。さらに、水野・岡田（2011）が述べているように、ASDとADHDが重複している場合、話が飛躍したり、突然無関係なことをやり始めたかのように見えるため、一貫性と結束性を持ったひとまとまりの談話として、話したり書いたりすることが十分にできない恐れもある。このため、ASDのある人が適切にコミュニケーションを行うためには、言語運用能力を高めることが不可欠となる。

言語運用能力を高めるために、ソーシャルスキルを高める必要があると思われる。日本LD学会（2004, pp.120-121）によると、ソーシャルスキルとは、「対人場面において相手への効果的な働きかけを支える技能」を指し、ソーシャルスキルの欠如、運用困難の場合、スキルの獲得や習得するために行う支援の手法として、ソーシャルスキルトレーニングがある。ASDなどの発達障害がある場合、トレーニングの内容は、集団参加に関するスキル（ルール理解、役割遂行）、コミュニケーションスキル（言語・非言語）、相手の感情理解など多岐にわたる。繰り返し練習すれば、ソーシャルスキルを身につけることができると期待されている。また、木谷（2014）、木谷・中島他（2016）、木谷・岩男他（2019）、木谷・藤井他（2019）、木谷・船越他（2020）、（2021）のように、「自己理解」を深めることを通して、社会参加を目指す取り組みもある。いずれの指導も、明示的に繰り返し行われる。

5.4 情意要因

最後に、情意要因から考察する。

ASDのある人は、心的ストレスや不安を感じる事が多く、それが順調な語学学習の妨げになることがある。語学学習において、学習者が不安な状態に陥っている時には習得されないが、精神的状態が良い時には習得されるという情意フィルター仮説（Krashen, 1982）がよく知られている。つまり、学習の継続や習得のために、ASDの人が心的ストレスや不安を感じないように、情意要因に関する支援が不可欠である。

まずは、教師の立場から、授業の進め方や授業形態について考えてみたい。繰り返しになるが、一般的に、ASDの人は、短期記憶が弱く、処理速度が低い、言語理解、視覚優位である。そして、あいまいな表現は理解しにくい。この特性に配慮するため

に、教師の指示は明示的である必要がある。また、一度に多くの指示をするのではなく、教室内の活動や練習をする際、少しずつ作業を積み重ねることで、最終的に完成するというような進め方がよいと思われる。さらに、同時に二つのことを行うのが苦手なため、複数の作業を同時に行うような活動、例えば、話すことが目的の活動で、あとで発表するために忘れないよう、他の人の話をメモするような指示を出す場合、メモを取らなくてもいいとするなどの配慮が必要である。

そして、授業方法やテスト形式の急な変更や見通しがきかない状況に対して、強いストレスを感じることがあるため、変更を事前に知らせておく、全てを一度に変更するのではなく、どちらか一方を変更するなどの配慮が必要である。

さらに、一見、授業とは直接関係のないような内容、例えば、「～たい」「ほしい」の練習のため、伝統的な行事、例えば、七夕の短冊に願いを書くというような活動を授業の中で取り入れる場合、あらかじめ、その目的と学習項目との関連を明示的に説明しておく必要がある。説明が足りなかったり、その目的を本人が十分に理解していなかったりすると、「授業とは関係ないことをしている」、「時間が無駄になった」と気分を害してしまうこともあるからである。

また、授業形態にも配慮が必要である。ASDのある人は、相手とうまく話せないことも多く、一人を好む傾向もあることから、グループ学習やペア練習に偏らない授業設計が必要である。安田（2013）では、クラスメイトと良好な人間関係を築くことができないことから、グループ学習やペア練習にうまく参加することができず、クラスで孤立してしまった日本語学習者Aさん、Cさんのケースを紹介している。

次に、ASDの特性の一つとして、岡田（2020）が述べているように、時間管理の苦手さがある（p.82）。安田（2013）では、欠席が多く、その結果、授業が理解できない、テストが受けられない、受けたとしても点数が悪いなど、悪循環に陥ってしまった日本語学習者Aさん、Cさんのケースを報告している。このような状態に陥ってしまうと、本人は学びたいという意思があっても、簡単には状況を改善することができず、支援が必要となる。安田（2021）では、朝起きられないため、欠席が多くなった留学生のAさんのケースを紹介し、問題解決のためには、「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と述べている。

以上述べたように、ASDの人は、日本語学習において、教室の内外で不安やストレスを感じることが多く、それが学習の成果や継続にも影響を及ぼす。そのため、不安やストレスを軽減するための支援が不可欠となる。しかし、このような支援は、授業を担当する教師が一人で行うのではなく、受け入れ機関や、場合によっては、カウンセラー、医療と連携しながら行う必要がある。

6. おわりに

本稿では、発達障害の中でもASDのある日本語学習者の特性が日本語学習にどのように影響するのか、語学学習に必要とされる「言語能力」、「言語運用能力」、「情意要因」の3つの観点から考察した。そして、ASDの人の日本語学習において、「言語能力」だけでなく、「言語運用能力」や「情意要因」を含めた包括的な指導や支援が不可欠であることを述べた。さらに、3つの観点から考察することで、日本語学習におけるASDの特性をより具体的に把握することができ、それが効果的な指導や支援につながる可能性があることを示した。

ASDの症状は人によって異なるため、本人の特性に合わせた指導や支援を行う必要がある。今後、実証的研究や報告が蓄積され、ASDのある日本語学習者の困難さを軽減できるような教授法や教材の開発、支援方法の確立が望まれる。

付記

本研究は、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。

注

- 1 この数値は、平成24年に文部科学省が行った調査において、学級担任を含む複数の教員により判断された回答に基づくものであり、医師の診断によるものではないとしている。
- 2 学級担任や特別支援教育コーディネーター等複数の教員により判断するものとし、医師の診断による発達障害のある生徒の割合を示したものではないとしている。
- 3 ICD10とは、WHOが刊行している「疾病及び関連保健問題の国際統計分類」で、あらゆる疾病・傷害死因の統計のために作成されており、日本では、「国際疾病分類」とも呼ばれている。2018年6月18日にICD-11が日本では公表されている。
- 4 DSM-IVとは、Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disordersの略で、米国精神医学会が定期的に改訂して発行している精神疾患の分類と診断基準のこと。2013年にはDSM-5が刊行されている。
- 5 WISC, WAISとは、ウェクスラー式知能検査のことで、アメリカのウェクスラーによって開発された世界中で広く普及している個別知能検査のこと。幼児から高齢者まで幅広い年齢層をカバーするため、日本でも標準化されており、就学前児童（適用年齢3歳10カ月～7歳1カ月）を対象とするWPPSI、幼児や児童（5歳

～16歳11カ月)に適用するWISC,成人用(16歳～89歳)のWAISがある。現在、日本国内では、WPPSI-III(改訂第3版),WISC-IV(改訂第4版),WAIS-III(改訂第3版)が利用可能である。

- 6 言語理解とは、言語概念形成、言語による推理力・思考力、言語による習得知識を測定する。
- 7 知覚推理とは、非言語による推理力・思考力、空間認知、視覚-運動の統合を測定する。
- 8 ワーキングメモリーは、短期記憶の概念から発展した概念で、作動記憶、作業記憶とも言われる。ワーキングメモリーで、聴覚的ワーキングメモリー(記憶の一時保存)、注意、集中を測定する。
- 9 処理速度とは、視覚情報を素早く正確に読み込む、順に処理する、あるいは識別する、視覚的短期記憶、注意、動機付け、筆記技能、視覚-運動の協応を測定する。
- 10 個人間差とは、同年代の集団の平均と、受検者個人の得点との間にどのような差があるかに注目した視点のこと。
- 11 個人内差とは、個人内の得点の差に注目し、個人の得意不得意の特徴を解釈する視点のこと。WISC-IVでは、4つの指標得点(言語理解、知覚推理、ワーキングメモリー、処理速度)を比較することで、ある個人における多種の知能能力の強弱を知ることができる。
- 12 CHC理論とは、CarrollがCattellやHornなどの知能構造に関する研究をメタ分析し、知能が一般能力(第3層)、広範能力(第2層)、限定能力(第1層)の3層構造であると明らかにした理論のことであり、最近の認知検査の多くは、この広範能力に準拠するようになってきている。CHC理論では、WISCの知覚推理を「視覚空間」と「流動性推理」に分けて捉えることができる。(岡田他(2021, pp.254-255))。
- 13 ADHD(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)とは、注意欠如・多動症のこと。一般的には発達障害の一つとされている。
- 14 LD(Learning Disabilities)とは、学習障害のことで、発達障害の一つされている。DSM-5においては、限局性学習症/限局性学習障害(Specific Learning Disorder, SLD)とされている。
- 15 ディスレクシアとは、読字障害のこと。読字障害は、学習の中核である読みに困難を示す状態であり、LDの中核的なつまずきであると言われている。

参考文献

- 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
- 飯利知恵子・岡田智 (2014) 「自閉症スペクトラム障害のある子どものADHD傾向の有無によるWISC-IV認知プロフィールの特徴」『子ども発達臨床研究』5,31-34.
- 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』第3版, 金剛出版
- Unkel, M. (2018) 「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」『外国語教育のフロンティア』1, 171-185, 大阪大学大学院言語文化研究科
- 岡田智・飯利知恵子・安住ゆう子・大谷和大 (2021) 「自閉症スペクトラム障害における日本版 WISC-IV の認知プロフィール—Cattell-Horn-Carroll理論によるサブタイプの検討—」『教育心理学研究』, 69, 254-267.
- 岡田尊司 (2020) 『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
- 加賀田哲也・村上加代子・伊藤美幸・川崎育臣・森田琢也・チェン敦子 (2015) 「英語授業における特別支援に関する調査」, 『小学校英語教育学会誌』15(01), 142-154.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canale, M. (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy, In J.C. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication*, London: Longman, 2-27.
- 川崎直子 (2019) 「外国につながる子どもの日本語指導の現場から」『LD研究』第28巻, 第2号, 220-222.
- 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・舩越高樹・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・舩越高樹・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.
- 金春喜 (2020) 『「発達障害」とされる外国人の子どもたち—フィリピンから来日したきょうだいをめぐり、10人の大人たちの語り』明石書店
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- 黒葛原由真・都築繁幸 (2011) 「外国人ADHD字の学習行動に関する分析」『障害者教育・福祉学研究』第7巻, 59-73.
- Kormos, J., & Smith, A. M. (2012) *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, 竹田契一 監修, 飯島睦美他訳 (2017) 学習障がいのある児童・生徒のための外国語教育, 明石書店
- 境圭介・都築繁幸 (2012) 「発達障害が疑われる外国人児童の支援の在り方について」『障害者教育・福祉学研究』第8巻, 35-40.
- 渋谷恵 (2019) 「日本の学校における多文化化・多言語化の進展と教育の課題」『LD研究』第28巻, 第2号, 214-216.
- 高橋知音 (2019) 「第4章 発達障害・精神障害学生支援の課題」『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改訂版』, 75-130, JASSO https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afeldfile/2021/02/10/analysis2016.pdf (2022年5月23日閲覧)
- 都築繁幸・森川貴章・金子誠・中山修平・川上智宏 (2010) 「発達障害が疑われる外国人児童生徒への学習支援の在り方に関する事例的考察」『障害者教育・福祉学研究』第6巻, 69-75.
- 都築繁幸 (2012) 「発達障害を伴う外国人児童生徒の問題行動への対応」『教育と医学』第60巻, 5号, 28-36.
- Devid Wechsler (著), 日本版WISC-IV刊行委員会 (訳編) (2010) 『日本版WISC-IV理論・解釈マニュアル』, 92-94, 日本文化科学社
- 鳥飼玖美子 (2017) 「時期学習指導要領における英語教育の課題」『学術の動向』, 第

22巻第11号, 98-100.

独立行政法人日本学生支援機構 (2021) 「令和2年度 (2020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」
https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2021/10/18/report2020_published.pdf (2022年5月23日閲覧)

独立行政法人日本学生支援機構 (2022) 「2021 (令和3) 年度外国人留学生在籍状況調査結果」
https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2022/03/date2021z.pdf (2022年5月15日閲覧)

西口光一 (1995) 『日本語教授法を理解する本 歴史と理論編』 バベルプレス

日本LD学会編 (2004) 『LD・ADHD等関連用語集』【第4版】, 日本文化科学社

Hymes, D.H. (1972) On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*, 269-293. Harmondsworth: Penguin.

Hymes, D.H. (1974) *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

早川昌子・都築繁幸 (2012) 「自閉的傾向がある外国人児童の支援の在り方について」『障害者教育・福祉学研究』第8巻, 41-45.

Bachman, L. & Palmer, A. (1996) *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

毎日新聞取材班 (編) (2020) 『にほんでいきるー外国からきた子どもたち』第3章, 明石書店

三浦美恵子 (2020) 「特別支援学級における外国人児童生徒の在籍状況に関する一考察」『宇都宮大学国際学部研究論集』第50号, 205-219.

水野薫・岡田智 (2011) 『自閉症スペクトラム障害の社会的認知と行動』日本文化科学社

文部科学省 (2014) 「高等学校における発達障害等困難のある生徒の状況」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/104/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/11/13/1353427_4.pdf (2022年5月23日閲覧)

文部科学省 (2021) 「特別支援教育の現状 参考資料10」
https://www.mext.go.jp/content/20210412-mxt_tokubetu01-000012615_10.pdf (2022年5月23日閲覧)

文部科学省 (2022) 「「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (令和3年度)」の結果 (速報)」
https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_01.pdf (2022年5月27日閲覧)

安田眞由美 (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, 139-153, 長崎外国語大学

- 安田眞由美 (2014) 「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 -」『長崎外大論叢』第18号, 149-160, 長崎外国語大学
- 安田眞由美 (2021) 「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 -」『長崎外大論叢』第25号, 85-98, 長崎外国語大学
- 吉田やすえ・都築繁幸 (2010) 「母親が外国人の読み書き障害児への指導の試み」『障害者教育・福祉学研究』第6巻, 83-92.
- 吉田洋子・高橋智 (2006) 「障害・特別ニーズを有する在日外国人児童生徒の教育実態 - 外国人学校への質問紙調査を中心に -」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』57, 269-289.
- Wydell, T.N., & Butterworth, B. (1999) A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition*, 70, 273-305.

メールアドレス yasuda@tc.nagasaki-gaigo.ac.jp