

大学・短期大学における発達障害及び その疑いのある学生への支援の現状と課題

楠本 久美子・八木 成和・広瀬 香織

2005年発達障害者支援法の施行により、第八条第2項で「大学及び高等専門学校は、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する」と定められ、大学・短期大学に対して発達障害の学生への教育上の配慮が求められるようになった。また、2007年から特別支援教育による、障害児の学力向上に向けた取り組みが開始され、障害児の大学・短期大学入学が予測された。

そこで、本研究では、大学・短期大学における発達障害及びその疑いのある学生への現状、学生の抱える問題点、各部署及び学生相談室の支援の現状、対応方法を文献に基づき検討し、今後の課題について考察した。その結果、第一に、学生支援センターや学生相談室等に発達障害学生を支援するコーディネーター的な者が常駐し、支援を求める学生や教職員のニーズに答える体制作り、医療機関等の外部機関との連携が必要であること、第二に、実態把握のための全数調査によるスクリーニングの実施や当該学生のアセスメントおよび生育歴を丹念に辿ることによって早期に具体的な支援を開始することの必要性が示唆された。

キーワード：発達障害、大学・短期大学、大学生、支援

I. 問題と目的

1) 現状：学校教育現場では知的な面で全体的にそれほど問題はないが、社会性やコミュニケーション、行動や情動面の制御において支障が感じられる子どもへの対応が課題とされてきた。このような子どもは、教育や保育の現場で「気になる」子どもとして問題とされ、その特性や対応方法について検討されてきた(本郷, 2006など)。

文部科学省は小・中学校の教員を対象に「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査」を実施し、その全国の調査結果を2003年に「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」において報告している。

TABLE1に示したように、第一に、学習障害(以下、LDと記す)の傾向を示すA.「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に著しい困難を示す児童生徒が4.5%、第二に、注意欠陥多動性障害(以下、ADHDと記す)の傾向を示すB.「不注意」または「多動性-衝動性」の問題を著しく示す児童生徒が2.5%、自閉症スペクトラムの傾向を示すC.「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す児童生徒が0.8%存在することが示されている。大きく3つの群に分かれているが、複数の特性を併せ持つ児童生徒もあり、特に、この3つの特性を共通に持っている児童生徒は0.2%存在している。そして、男女比は、男子8.9%、女子3.7%であり、男子

TABLE1 知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合

特徴のある問題行動	問題行動に対応すると 思われる発達障害	各領域の児童 生徒の割合	3つの領域の 特徴とも 有する割合
A.「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」ことに著しい困難を示す	学習障害 (以下、LD と記す)	4.5%	0.2%
B.「不注意」または「多動性－衝動性」の問題を著しく示す	注意欠陥多動性障害 (以下、ADHD と記す)	2.5%	
C.「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す	高機能自閉症	0.8%	

この表は、文部科学省 2003 年「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」の「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」調査結果から筆者が作成した。

の方が多くなっている。ここで示された約 6% 強の児童生徒は知的な側面に関して全般的に問題はないが、学習か行動の面で特別な教育的支援を必要としているのである(福田, 2008)。

そして、全国的な調査ではないが、高等学校における調査も実施されつつある。例えば、高橋・内野(2006)は、首都圏の国立大学付属高校、公立全日制、公立定時制、私立全日制、私立通信制、専修学校、技能連携校、フリースクール等の高等教育機関496校の回答結果をもとに、2001年度から2004年度の4年間の軽度知的障害を含む発達障害児の実態や対応の仕方について分析している。この結果、4年間にわたって学校側が書類などで把握している数だけで在籍校122校(24.6%)あり、各学校種に共通して年々在籍数が増えている。この内、卒業後の進路に関する調査結果では50校(10.1%)が回答しており、国立以外の学校種で合計すると大学への進学者が21名、短期大学への進学者が6名いることが示されている。各学校で判断理由が異なることを考慮すると、把握されていない数も多いと思われ、大学や短期大学への進学者も多いことが予測される。

書類などで把握している数ではない調査報告として、本郷・相澤・飯島・半澤・中村(2009)がある。本郷他(2009)は、宮城県と京都府の公立高校144校を対象に「気になる」生徒について実態調査を行っている。この調査では、発達障害の種別について調査するのではなく、「教師との関係」「友だちとの関係」「集団・学習場面」「生活場面」「その他」の5領域60項目について「まったく気にならない:1点」から「たいへん気になる:5点」までの5段階で「気になる」程度を尋ねている。この項目の中には、広汎性発達障害などの特徴に関する項目も含まれているが、医師により診断されているかどうかではなく、高等学校教員から見た問題行動の調査結果である。この結果では、579件(男子370名、女子209名)の回答が得られ、TABLE2に示した5項目が、特に、気になる特徴として示されていた。

2) 問題: 以上のような調査から把握された児童生徒は問題を抱えている児童生徒の実数でなく一部である。教職員の理解不足、調査対象者の定義の違い、本人や保護者にも意識されていない場合もあることなどから考えると、実態は正確に把握されているとはいえない。

TABLE2 宮城県と京都府の公立高校の「気になる」生徒の平均得点が2.90以上で高かった項目

調査項目	領域	平均値
状況に合わせたコミュニケーションが難しい	「その他」	3.08
日によって調子の良い時と悪い時の波が大きい	「生活場面」	3.04
不得意なことに取り組もうとしない	「生活場面」	2.95
好きなことには集中する（興味が限定している）	「生活場面」	2.94
一度主張し始めるとなかなか自分の考えを変えない	「教師との関係」	2.90

本郷・相澤・飯島・半澤・中村（2009）から筆者が修正し作成した。

そして、2005年4月1日には発達障害者支援法が施行された（TABLE3 参照）。本支援法で対象となる「発達障害」とは本支援法第二条第1項と第2項で定義されている。そして、本支援法の第八条第2項では、大学・短期大学に対しても発達障害の学生への教育上の配慮が求められており、具体的な支援方法の検討が求められている（小見, 2008）。発達障害者に対する「発達支援」として、本支援法は第二条第3項において「発達障害者に対し、その心理機能の適正な発達を支援し、及び円滑な社会生活を促進するため行う発達障害の特性に対応した医療的、福祉的及び教育的援助」と定義している。しかしながら、本支援法は「発達障害に対する社会の理解を促進していく啓発法（理念法）であり、発達障害に対する具体的な支援策がこの法律から導かれるものではない」（松浦・坂原, 2007）ことが指摘されている。具体的な支援方法は教育機関ごとに検討していかなければならないのである。

TABLE3 発達障害者支援法の一部抜粋

第二条 1	「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害のほか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」
第二条 2	「発達障害を有するために日常生活又は社会生活に制限を受ける者」
第二条 3	「発達障害者に対し、その心理機能の適正な発達を支援し、及び円滑な社会生活を促進するため行う発達障害の特性に対応した医療的、福祉的及び教育的援助」
第八条 2	「大学及び高等専門学校は、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する。」

また、2006年6月には学校教育法の一部を改正する法律が制定され、2007年4月から特別支援教育が開始された。これは、すべての幼稚園から高等学校までの教育機関において特別な教育的ニーズを持つ幼児児童生徒が特別な支援を受ける教育であるといえる。この特別支援教育を実施するために幼稚園、小学校、中学校、高等学校において、第一に、幼児児童生徒の特別

な教育的ニーズに基づく「個別の教育支援計画」の策定、第二に、「特別支援教育コーディネーター」の配置、第三に、教育、医療、福祉の各専門機関との連携が求められている。今後、特別な教育的ニーズに対応した特別支援教育を受けてきた生徒が大学等の高等教育機関に入学することとなる。

3) 本研究の目的：以上のことから現在、幼稚園から高等学校まで個々の幼児児童生徒がもつ特別な教育的ニーズに対して支援を行う特別支援教育を受けた学生が入学することが予測される。大学・短期大学においても同様の支援に基づく教育や生活面の支援が求められる。大学・短期大学で学生生活を送る上で困難さを抱える発達障害あるいはその疑いのある学生に対して、学生相談室等における個々の学生への個人レベルの対応や支援だけではなく、全学的な視点に基づく支援も必要である。本研究では、発達障害あるいはその疑いのある学生への支援方法について検討することを目的とする。

II. 発達障害のある学生及びその疑いのある学生の実態

1) 大学・短期大学における在籍者数について

佐藤・徳永（2006）は、301大学のうち回答が得られた132大学の回答結果について分析している。その結果、1994年度（平成14年度）に発達障害の相談実績のあった大学は40大学（30.3%）であり、96名の来談者がいることが示されている。また、全国規模の調査では、国立特別支援教育総合研究所（2007）が2005年度（平成17年度）に全国の大学・短期大学、高等専門学校1,272校の学生相談担当部門もしくは保健管理担当部門の担当者を対象に調査を実施している。

TABLE4 発達障害に関する学生相談室件数

	相談実績数	来談者数	この内、診断のなされていた数
大学 132 校（2002 年度調査結果）	40 大学 (30.3%)	96 名	
大学・短期大学、高等専門学校 193 校 (2005 年度から 5 年間の調査結果)	193 校 (30.1%)		
LD	28 校	44 名	8 名
ADHD	40 校	46 名	19 名
高機能自閉症等	95 校	157 名	53 名

佐藤・徳永（2006）及び国立特別支援教育総合研究所（2007）から筆者が作成した。

回答のあった797校の結果から過去5年間に発達障害のある学生から相談のあった学校は30.1%あった。また、その障害種を見ると、回答があった193校中LDは28校44名であり、このうち医療機関で診断されていた学生は8名であった。ADHDは40校46名であり、このうち医療

機関で診断されていた学生は19名であった。高機能自閉症等が95校157名であり、このうち医療機関で診断されていた学生は53名であった（TABLE4 参照）。診断がなされておらず、いずれかの疑いがある場合が108校258名であった。この結果から、第一に、学生相談担当部門もしくは保健管理担当部門を来談する学生の中にも診断を持たない学生が多いこと、第二に、小学校と中学校段階で発達障害として把握されている児童生徒数から考えると明らかに大学等で把握されている人数が少ないことが指摘され、現状では大学等に在籍している発達障害のある学生の一部の状況がわかってきたという段階であることが示唆されている。佐藤（2007）は、学生相談担当部門もしくは保健管理担当部門の担当者が必ずしも発達障害に詳しいわけではないことや青年期に発達障害を診断することが難しいことなどを理由に把握されている以上の学生が在籍していることを指摘している。

独立行政法人日本学生支援機構が2007年5月1日現在で実施した実態調査では、1230校の大学・短期大学・高等専門学校を対象に実施し、すべての学校から回答が得られている（独立行政法人日本学生支援機構学生生活部特別支援課，2008）。この調査では、発達障害の学生は医師の診断書のある者に限定されている。この結果、大学では、LDが15名、ADHDが21名、高機能自閉症等が103名で計139名、短期大学では、LDとADHDが0名、高機能自閉症等が4名で計4名在籍していた。発達障害のある学生が在籍している大学は76校、短期大学4校であった。

以上のようにこれまでに実施されている調査は発達障害の学生の定義等において多様であり、必ずしも完全に把握されているわけではない。回答者が必ずしも発達障害に詳しいわけではないことや青年期に発達障害を診断することが難しいことを考慮すると、実際には、ここで示された数値以上に困難さを抱える学生が多いと思われる。

前述の調査結果は大学の担当部署の担当者を対象とした調査結果であるが、大学生を対象とした調査や研究も実施されている。小林（2006）は大学生1797名を対象に調査を実施している。ADHDと自閉症スペクトラムに関する質問紙を使用して調査を行った結果、ADHD傾向を示す大学生は2.9%（男性3.7%、女性2.5%）、広汎性発達障害傾向を示す大学生は4.4%（男性5.0%、女性4.1%）であることが報告されている。

また、ADHD傾向の測定項目を用いた研究（浅川・市橋，2007）や社会常識テストを用いた広汎性発達障害に関連する調査（杉田・畠山，2006）も行われている。また、スクリーニングの観点を重視した研究もなされている。ADHDに関するスクリーニングでは高橋・篠田（2001）が作成したものがある。また、ADHDに関する質問紙を利用した事例からの支援方法に関する検討もなされている（篠田・田中，2004）。広汎性発達障害では自閉症スペクトル指数に関する研究が見られ（栗田・長田・小山・金井・宮本・志水，2004）、事例による検討も行われている（黒崎・増田・岡本・矢式・松山・石原・岡田・杉原・古本・内野・磯部・栗田・二本松・横崎・日山・吉原・山脇，2009）。

大学・短期大学では高等学校までのように学級担任が個々の学生のすべての問題に対応するわけではない。したがって、学生相談担当部門もしくは保健管理担当部門の担当者を対象とした調査や学生自身を対象とした調査となる。担当部門の担当者を対象とした場合には、本人よ

りも周囲の友だちや教員の方が問題や困難さを感じている場合には来談まで至らずに把握されないことが考えられる。一方、学生を対象にした場合には、ADHDおよび広汎性発達障害の行動傾向を質問紙形式で測定することになるが、生物学的マーカーを欠くことや広汎性発達障害と分裂病型人格障害との間の医学的診断の難しさも指摘されており（杉山, 2001）、スクリーニングの精度、測定用具の妥当性や信頼性が問題となる。当該学生の適応感との関連が検討されることが想定されるが、学生自身が問題点を自覚できていない場合には自身の困難さを意識していないことも考えられる。また、当該学生への支援を進める上でも特に中核的な発達障害の学生に対しては、「その支援自体を成立させるコミュニケーションに専門性が要求されるので学生を直接支援する教職員や家族に対する、専門家によるメタ支援」（斉藤, 2008）の必要性も指摘されており、周囲の支援者が抱える困難さは問題として把握されにくい。

2) 発達障害及び発達障害の疑いのある学生の抱える困難さ

発達障害及び発達障害の疑いのある学生はどのようなことで困難さを抱えているのであろうか。ADHD、LD、広汎性発達障害のそれぞれに特異な問題となる行動から検討されることも多いが、対人関係の側面、個人的な行動や情緒面の問題、学業面に分けられることもある。厳密に分けられるわけではないが、高機能自閉症等の場合には対人関係の側面、ADHDの場合には行動や情緒面の問題、LDでは学業面の問題がその障害のある児童生徒の特性から顕在化しやすいと考えられる。これ以外にも大学・短期大学では就労に関する問題が生じてくる。発達障害の学生が抱える問題を障害の診断の有無の観点ではなく、現状の現実の生活における困難さから生じる問題としてとらえ、本研究では以下に4つの観点から困難さを具体的に示した。

(1) 対人関係の問題に関すること

幼稚園から高等学校までは、学級単位で集団が形成され、担任教員が児童・生徒間関係や児童生徒と教員間の関係に大きな影響を持っている。大学・短期大学ではその規模や学部・学科の違いにもよるが、高等学校までのように学級単位で活動を行うことがない、あるいは極端に少なくなる。個人で自分の活動を選択して生活することが多くなる。また、高等学校までと比較すると学級担任は密接に学生に関わることが少なくなり、担任がいない場合もある。対人関係においては個人で自分の活動を選択してクラブやサークル、課外活動などの集団に入ることなどにより広がっていくのである。

対人関係に関する具体的な問題例としては、国立特別支援教育総合研究所（2007）では調査結果から「友人とうまくつきあえない」「約束を守ることができない」「借りたものをなくしてしまう」「サークルや級友とトラブルを起こすことが多い」「孤立している」「余暇時間が適切に使えず、学内各部署に決まり切った質問をして回っている」「集団が苦手なため単独で休息できる空間を見つけると常に使用する」などの回答例を示している。また、事例による検討から問題となる具体的な行動特徴が明らかにされ、検討されている（福田, 1999）。対人関係に関する問題は、次に述べる個人的な行動や情緒面の問題とも関係している。

(2) 個人的な行動や情緒面の問題に関すること

従来から教育や保育の現場では「気になる」子ども、あるいは「キレる」子どもとして研究されてきた側面である。具体的には知的側面について顕著な遅れは認められないが、「落ち着きがない」「先生や友だちとコミュニケーションがうまくとれない」「自分の感情をコントロールできない」などのような特徴として考えられている（本郷,2006）。就学前の幼児期はまだ集団生活に慣れる時期であり、友だちとの関係も形成していく段階である。また、就学前でもあり学業面での問題も顕在化しにくい時期である。このとき、個人的な行動や情緒面の問題はその後の対人関係や集団生活、学業面に影響する要因として考えられている。したがって、個人的な側面ではあるが、対人関係、学業、就労にも影響する側面でもある。これはそれまでの発達の過程で問題にもなってきた点であり、新しく大学・短期大学に進学することで顕在化する場合もある。

個人的な行動や情緒面の問題の具体的な例としては、国立特別支援教育総合研究所（2007）では調査結果から「物事がうまくいかないことで感情のコントロールが困難になり、パニックになる」「自己主張が強く、自省に欠く」「気持ちが落ち込みやすい」「自尊心が低く、自分はダメな人間であると訴える」「感情的に起伏が多い」「不適応場面でカッとなって、手が出たりする」などを回答例として示している。これらの特徴は対人関係や集団場面、就労においても関係する問題である。

(3) 学業上の問題に関すること

高等学校までは学級ごとに学校が作成した時間割が与えられ、その計画に従って授業を受ける形態であった。大学・短期大学における学業では、単位取得のための履修計画を自分で作成し、履修していくことが求められ、学部・学科にもよるが高等学校までと大きく異なることとなる。自分で考え、選択することが多くなることにより、自己管理や自己責任が求められることとなる。

日々の授業では、授業時間は90分となり、注意を集中しなければならない時間も長くなる。そして、授業形態は学部学科の種類にもよるが、大きくは、講義形式と演習形式、これ以外に実験、実習、実技の各形式がある。集団討論やグループでの演習等になると対人関係の問題も含めて学業上の問題はさらに大きくなる。高等学校までのように学習指導要領に基づく授業内容ではなく、授業の内容や形態にも関連して成績評価の方法も多様となっており、筆記試験のみだけでなく自学自習によるレポートの作成や演習における平常時の提出物なども評価対象に含まれるようになる。

以上のような大学・短期大学における学業上の変化に伴い、具体的な問題も大学で顕在化することとなる。具体的な例として、国立特別支援教育総合研究所（2007）は調査結果から「講義についていけない」「ノートが取れない」「テストができない」「課題、単位取得が予定通り進まないことからくる自己否定感」「提出期限が守れない」「科目履修の管理が困難」「本人は一生懸命学業に取り組んでいる様子であるが、成果が上がらない」「授業中、突然に的はずれな質問をするため、授業が中断され困ることがある」などを回答例として示している。

これ以外にも竹山（2007）は「物事を並行して進めることができず別のことを始めると前のことはすっかり忘れてしまう」「指示されたことはできるが自分で計画を立てるように求められると何をしたいかまったくわからない」「注意集中が続かず授業についていけない」「知的に問題はないのに授業が理解できない」などの問題を挙げている。

（4）就労の問題に関すること

この就労の側面は上記の3つの問題と密接に結びついており、3つの側面における問題から生じる結果として顕在化してくる課題でもある。大学等においては大学院への進学者は少なく、多くは就職することとなる。就職においては特に私立大学ではキャリアセンターなど学生の就職支援の役割を果たす部署を設置していることが多い。

就職支援の部署では学部・学科にもよるが学生への就職に関する情報の提供だけでなく、キャリア教育の計画やエントリーシートの書き方や面接の訓練などの就職対策の講座の実施等を行うことも多い。そして、「キャリア・カウンセリング」も活動の一つに含まれることが多く、一般学生と同じ枠組みで実施される。キャリア・カウンセリングでは、個人の興味、能力、価値観、その他に特性をもとにして、その学生にとって望ましい職業選択を援助する相談や取り組みが行われることになる（国立特殊教育総合研究所,2005）。このような場合には、カリキュラムの一貫として実施されず、すべての大学教員がその実施に直接関わることは少ない。

就労に関する具体的な問題の例としては、国立特別支援教育総合研究所（2007）では調査結果から「進路を決められず就職活動がうまくいかない」「対人関係の形成に困難があるにもかかわらず、そういった能力を高く要求される職種を選ぼうとして失敗を繰り返す」「面接で全て断られる」「対人関係が主体の仕事や臨機応変が必要な仕事は困難」「やりたい職業が見つからない」「将来に対して漠然とした不安がある」などを回答例として示している。就労における問題は前述の3つの観点の問題とも関連しており、就職活動を始めるまでに明らかになった問題と関連させて検討することが必要である。

以上の4つの観点以外にも竹山（2007）は大学に来ることができないようになる不登校や休学の問題、本人が他人と違うことに何らかの違和感を自覚し、不適応感や二次的な問題を抱える問題も指摘されている。

Ⅲ. 発達障害の学生への支援の現状

以上のように発達障害のある学生やその疑いのある学生は学習や生活面、就労においても多くの困難を抱えている。このような学生に対する支援として、国立特別支援教育総合研究所（2007）の2005年度（平成17年度）の調査結果では「学業支援」「テスト・評価」「進路・就労」に関する支援が「面接相談等」に比べて少ないことが指摘されている。また、独立行政法人日本学生支援機構学生生活部特別支援課（2008）の2007年（平成19年）実態調査の結果では授業に関する支援を行っている学校数は33校あり、「実技・実習配慮」（42.4%）の他「注意事項等文書伝達」（30.3%）「教室内座席配慮」（24.2%）「試験時間延長・別室受験」（18.2%）「解答

方法配慮」(18.2%)の支援が1割以上の大学・短期大学・高等専門学校で実施されていた。学生相談室等での面接による支援が中心であり、授業に関する支援が少ないことが示唆されている。

具体的な大学・短期大学での先進的な取り組みをもとに、発達障害及びその疑いのある学生に対する支援の方法や事例の検討が行われることが多い。例えば、国立特殊教育総合研究所(2005)では大学・短期大学における支援体制を構築するための枠組みについて示されている。具体的な支援方法としては、LD、ADHD、高機能自閉症等の3つの発達障害に分けて、その支援方法が示されている。また、国立特別支援教育総合研究所(2007)では、先進的な取り組みを行っている大学の事例をもとに、支援体制や支援方法について検討している。また、竹山(2007)は実施されている主な支援の現状として、学内・学外連携、保護者との相談、本人とのカウンセリング、生活支援、学習支援、就労支援を挙げている。松浦・坂原(2007)は、広汎性発達障害学生の学内の支援体制として支援部門、学生の入学時の対応、教職員・学生の障害者理解の促進、就労支援、公的機関との連携の6つの観点を挙げている。佐藤・徳永(2006)は、相談面接以外の支援として「情報の共有」「保護者との相談」「日常生活の支援」「授業上の支援」「試験・評価の支援」「進路決定の支援」の 카테고리を挙げている。

以上のように、相談面接は各大学で実施されており、支援方法の中心でもある。学生から生活や学習上の困難さが大学に伝わる最初の窓口となることが多い。今後は、その後の授業や試験・評価における支援が教職員の連携のもとに求められる。特に、LDの学生の場合、組織的な学習支援が必要と考えられ実践されている(山口, 2006)。

ところで、授業等の支援については、日常対話による環境調整の重要性が指摘されている(葛西, 2007)。「アコモデーション」と呼ばれ、「障害のために、障害のある子どもや成人が通常の施設利用や活動・プログラムへの参加が困難にならないように、制度・手続き、やり方をその子どもや成人の困難さに応じて調節すること」(国立特殊教育総合研究所, 2005)とされている。アコモデーションは、教室内での学習、教室外での学習、試験、カリキュラムの4つの領域に分けられ、具体的には、補助機器の使用を許可すること、試験時間を延長すること、必修科目を振り替えることなどが示されている。学習面の問題に関しては、発達障害に対する教職員の理解が第一に必要である。大学・短期大学において2008年度より義務化された教員の授業内容や教育方法などの改善・向上を目的とした組織的な取り組みの総称であるFD(ファカルティ・ディベロップメント)の流れの中でも強化されるべきであると指摘されている(国立特殊教育総合研究所, 2005; 松浦・坂原, 2007)。

IV. 学生相談室等における個々の事例に基づく支援活動の実際

発達障害のある学生及びその疑いのある学生は、II - 2)にも示したとおり、その障害特性ゆえ大学生生活を送る上で多様な困難さを抱えている。しかしながら、大学における支援の現状としては、先述した通り学生相談室等での支援が中心であり、遅ればせながら専門家以外の教職員にも、大学にこのような学生が在籍することが認識され始めてきたというのが現状である。

そこで、学生相談室等における個々の事例に基づく支援活動の実際について、これまで蓄積されてきた事例研究を基に、1) 当該学生への直接的な支援、2) 関係する教職員および友人学生等を通じた間接的な支援の2点から以下にまとめた。

1) 当該学生への直接的な支援

当該学生への直接的な支援としては、主に学生相談室において臨床心理士等専門スタッフによるカウンセリングが中心となっている。各事例研究におけるカウンセリングの方法を概観すると、洞察や自己内省を促すようなカウンセリングではなく、学生が直面している「困り感」に焦点をあて、その背後にある問題行動を明確にし、その行動面の改善を目指すものが多く見受けられる。

具体的には、対人関係の改善を目指したソーシャル・スキルズ・トレーニング（西村, 2006; 井野・川瀬・佐々木, 2007; 松浦・坂原, 2007; 小原・荒木, 2009）、「教育的面接（クライアントにとって“わかりやすい”コミュニケーション活動を、カウンセリングにおけるクライアント・カウンセラー関係の中で習得していく支援）」（中島, 2007）、およびスケジュール管理・行動マネジメント（篠田・田中, 2004; 西村, 2006; 井野他, 2007）、身辺自立・清潔維持・健康管理等の支援（川村・本田・金子, 2009）などであり、その際には、目標を明確にしてstep by stepでそれを目指し（福田, 1999）、学生の話の流れに沿いすぎることなく、実際の行動に結び付けていくような話の流れを作る配慮が必要である（西村, 2006）としている。

このように、発達障害のある学生及びその疑いのある学生へのカウンセリングを行う際には、おおむね自己洞察を養うような内省的な心理療法を行うことはあまり有効ではなく、面接場面のある程度構造化し、行動療法的・問題解決志向的アプローチを行うことが有効であるとする知見が多く見受けられる。

しかしながら、このような点を強調するあまり見過ごされてはならないのは、当該学生との信頼関係作りである。彼らは、一次的な障害特性から派生して、二次的に自尊心や自己効力感の低下、他者への不信感・被害感を募らせていることが少なくない。彼らとの関わりにおいてまず必要なことは、「コミュニケーションが不得手である自分を理解しようとしてくれる人がいると感じてもらうこと」（岩田・小林・関・杉田・福田, 2004）や、「コミュニケーションの不自然さを修正することよりも、対話を楽しむことや情報を共有することを大切にする」（西口・伊藤, 2004）であり（以上、山下, 2006参照）、「クライアント独自の内的世界を共有しながら、外的世界での適応の改善のために積極的に関わる」（菅川, 2009）である。すなわち、カウンセリングにおいては、『障害特性からくる彼らの文化』を尊重しつつ、『大学の文化』に歩み寄りながら、豊かな学生生活の実現のために、本人をエンパワーする二者関係の構築が重要であり、学生自身が自我関与しながら良い行動様式を模索し成功体験を積み重ねていく作業は、学生自身が自分へのよい自己像を持つことや、将来について考えることの基盤となる」（西村, 2006）といえる。

また、発達障害という特性のみならず、大学生という「青年期」にある人、という視点からの支援も重要である。「アイデンティティの確立」や「他者と親密な関係を築くこと」は青年

期における重要な発達課題である (Erikson, 1968)。自己理解や自己受容を進める上では、障害特性についての理解や受容も重要であり、また、カウンセリング場面のみならず、同級生や身近な他者の中で、いかに受け入れられるかということが重要であると思われる。

2) 関係する教職員および友人学生等を通じた間接的な支援

発達障害のある学生及びその疑いのある学生への支援は、学生相談室での個別対応のみでは不十分であることは知見の一致するところであり (例えば松浦・坂原, 2007; 井野他, 2007; 小原・荒木, 2009)、少なくとも、ゼミや授業担当教員、家族や身近な友人など、最小限の周囲の理解は必須である (篠田・田中, 2004)。逆に言えば、個別相談のみを充実させることよりも、当該学生と関わりのある様々な人たちが協働・連携して学生生活を支援することの方が重要であると言ってよいだろう。実際、学生相談室を持たない短期大学での発達障害をもつ学生への支援の報告 (牧野, 2008) では、少人数の短期大学という特性から、殆どの教職員・学生が顔見知りであること、そのためきめ細かな具体的対応が検討しやすかったこと、また地域での実習もあることから地域住民との連携を図るなど、学外でのサポートも得られたことなどが、当該学生支援に貢献したことを述べている。学生相談室においても、一対一面接の枠組みを越えた働きかけが有効であり (福田, 1999)、カウンセラーが調整役として関係者との連携を図り (小原・荒木, 2009)、心理担当者としてのアイデンティティに固執することなく、統合的なアプローチを身につける姿勢を持つことが重要である (西村, 2006)。すなわち、学生相談担当者は、カウンセラーであると同時に、コーディネーターとしての役割も担っている (松浦・坂原, 2007) ことになる。

具体的には、指導教員に対しては、当該学生の障害特性について、非専門家でも分かる言葉で説明し、当該学生に対しては、具体的で明確な指示を出してもらうように依頼したり (福田, 1999)、入学以来の友人をピアサポーターとして活用したり、両親への心理教育的支援を行ったり (小原・荒木, 2009)、身内をサポーターとして活用したり (川村他, 2009) することである。このように、学生のプライバシーに配慮した上で、他の学内部門や学外機関等と密接に連絡を取り合いながら、支援を進める必要がある (松浦・坂原, 2007)。

V. 今後の課題

以上のように大学・短期大学における現状、学生の抱える問題、支援の現状について検討した。支援の方法については、学生相談室などの担当部署が中心となり個別の対応や関連する教職員や部署の間を調整する支援と、十分とはいえませんが教育機関全体の制度面を含めた支援とが現在実施されている。両者は別個のものではなく有機的に関連しているが、前者の支援では、「当該学生に関わるものの誰かが『発達障害』の知見を持ち合わせている場合に、その障害特性にあった援助的な関わりが行われ、自然発生的に学内支援体制が作られていくというのが現状のようである (中島, 2003; 西口・伊藤, 2004)」(以上、西村, 2006より引用)。前者の場合では、発達障害に関する知識を持っている学生自身あるいは周囲の友だちや教員からの問題の指摘により支援が始まるのに対して、後者は大学・短期大学全体で積極的に学生の抱える問題を明ら

かにし、支援する枠組みを構築していくこととなる。

本学においても、学生本人より主に授業の理解に関する「困り感」の訴えがあった場合には、これまでも学生支援センターが中心となって、所属する学科の教員、保護者、学生相談室担当者、および医療機関と連携しながら当該学生への支援にあたってきた。同時に専門の外部講師を招いて教員を対象に発達障害に関する学内研修も行った。本学では「困り感」の訴えがあった場合に、試行錯誤の中、手探り状態で関係者が支援を行っており、支援のためのシステマティックな体制が十分に取られているとはいいがたく、支援体制の構築が求められている。

大学・短期大学は、入学を許可した彼らに対して学習の機会を保障する義務があり、大学全体が共通認識をもって彼らの支援に取り組むことが求められている（松浦・坂原，2007）。したがって、教育機関全体での取り組みの場合には、第一に、教職員への発達障害に関する啓蒙活動もさることながら、当該学生への直接的な支援、および当該学生と関わりのある教職員および学生も視野に入れた支援体制の構築を図るためにも、学生支援センターや学生相談室等に発達障害についての知見のある専門スタッフが常駐し、支援を求める学生や教職員のニーズに答える体制作りが求められる（西村，2006）。また、クリニック等外部機関との連携も今後の課題である（小原・荒木，2009）。

第二に、大学・短期大学全体で行う大学教員への全数調査によるスクリーニングの実施が考えられる。妥当性と信頼性のあるスクリーニングの用具の開発が必要であるが、全体的な在籍者数、行動特徴の把握により問題点を明らかにすることができる。たとえば、LDの学生の場合には、英語や数学の教養科目において学習面の困難さをもつことが多いと考えられる。また、いわゆる偏差値の高い大学では教養科目の学習面よりも卒業研究の指導など高度な思考力が求められたり、自己の学習計画に基づいたりする専門科目に関して困難さをもつことが考えられる。その後、学生相談室等との担当部署との連携により専門的な関わりとして、当該学生のアセスメントおよび生育歴を丹念に辿ること（杉山，2001）で、当該学生への支援が早期にかつ有効に機能すると考えられる。

大学の規模、学部・学科の編成などの違いにより困難さを抱える学生の問題も異なることが考えられ、学生のニーズにあった大学・短期大学独自の支援体制を確立していくことが必要である。

[引用文献]

- 浅川 潔司・市橋 真奈美 2007 AD/HD的行動傾向が大学生の大学適応感に及ぼす影響 兵庫教育大学研究紀要, 30, 19-23.
- 独立行政法人日本学生支援機構学生生活部特別支援課 2008 高等教育機関における障害学生の実態について 大学と学生, 60, 42-45.
- Erikson,E.H. 1968 Identity:Youth and crisis. (岩瀬 庸理 訳 1970 主体性(アイデンティティ)－青年と危機－ 北望社.)
- 福田 真也 1999 ちょっとかわった大学生の相談～アスペルガー症候群の大学生～ 東海大学学生相談室報告, 32, 57-71.

- 福田 真也 2008 発達障害の大学生に対する大学と医療の連携 ～診断と告知を中心に～ 大学と学生, 60, 6-15.
- 本郷 一夫 2006 保育の場における「気になる」子どもの理解と対応：特別支援教育への接続 プレーン出版.
- 本郷 一夫・相澤 雅文・飯島 典子・半澤 万里・中村 佳世 2009 高校における「気になる」生徒の理解と支援に関する研究 東北大学教育ネットワークセンター年報, 9, 1-10.
- 井野 英江・川瀬 英理・佐々木 司 2007 広汎性発達障害 (PDD) で精神症状を呈した大学生への適応支援の試み 精神科, 11, 1, 83-88.
- 岩田 淳子・小林 弥生・関 真利子・杉田 裕美子・福田 真也 2004 発達障害の学生への理解と対応に関する研究 学生相談研究, 25, 1, 32-43.
- 葛西 康子 2007 特別なニーズをもつ大学生への支援 障害者問題研究, 35, 1, 11-18.
- 川村 雅之・本田 教一・金子 義宏 2009 様々な行動上の問題を示した広汎性発達障害の大学生に対する学生生活への支援 東日本国際大学福祉環境学部研究紀要, 5, 27-32.
- 黒崎 充勇・増田 幸枝・岡本 百合・矢式 寿子・松山 まり子・石原 令子・岡田 真紀・杉原美由紀・古本 直子・内野 悌司・磯部 典子・栗田 智未・二本松 美里・横崎 恭之・日山 亨・吉原 正治・山脇 成人 2009 広汎性発達障害をベースに持つ大学生の診断や援助のあり方について—自閉症スペクトラム指数日本語版 (AQ-J) の使用経験からの提言 総合保健科学, 25, 1-9.
- 栗田 広・長田 洋和・小山 智典・金井 智恵子・宮本 有紀・志水 かおる 2004 自閉症スペクトラム指数日本版 (AQ-J) のアスペルガー障害に対するカットオフ 臨床精神医学, 33, 2, 209-214.
- 小林 由佳 2006 大学生における軽度発達障害に関する調査とその支援 研究助成論文集, 42, 30-36.
- 国立特殊教育総合研究所 2005 大学における支援体制の構築のために 発達障害のある学生支援ガイドブック—確かな学びと充実した生活を目指して— ジアース教育新社.
- 国立特別支援教育総合研究所 2007 発達障害のある学生支援ケースブック—支援の実際とポイント— ジアース教育新社.
- 松浦 光和・坂原 明 2007 高機能広汎性発達障害の学生に対する大学内の支援について 宮城学院女子大学発達科学研究, 7, 47-54.
- 牧野 誠一 2008 短期大学における軽度発達障害をもつ学生への支援—少人数の短期大学におけるケースの検討から 北海道特別支援教育研究, 2, 1, 33-44.
- 中島 暢美 2007 高機能広汎性発達障害の学生に対する学生相談室の支援活動—アスペルガー障害の学生にとっての友人関係の意味について 神戸山手大学紀要, 9, 29-41.
- 西口 夫巳枝・伊藤 高廣 2004 高機能自閉症学生への卒業までの援助の試み—学生相談室の立場から—指導教員の立場から— 学生相談研究, 25, 107-115.
- 西村 優紀美 2006 学生支援の実際 (特集：大学生への支援の現在) LD研究, 15, 3, 302-311.
- 小見 夏生 2008 発達障害に関する基礎知識 大学と学生, 60, 30-41.
- 小原 守雄・荒木 晴美 2009 高機能広汎性発達障害がある学生に対する支援—学生相談における協働支援の経過— 崇城大学研究報告, 34, 1, 41-49.
- 佐藤 克敏・徳永 豊 2006 高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援の現状 特殊教育研究, 44, 3, 157-163.
- 佐藤 克敏 2007 高校・短大・大学での軽度発達障害の現状及び対応策 現代のエスプリ「スペクトラムとしての軽度発達障害 I」, 474, 154-160.
- 斎藤 清二 2008 「オフ」と「オン」の調和による学生支援…発達障害傾向をもった大学生へのトータル・コミュニケーション支援 大学と学生, 60, 16-22.

- 篠田 晴男・田中 康雄 2004 ADHDを有する学生への医療と連携した心理教育的特別支援 精神科治療学, 19, 5, 585-590.
- 菅川 明子 2009 高機能広汎性発達障害をもつ女子学生の心理療法におけるセラピストの積極性について 心理臨床学研究 27, 2, 220-229.
- 杉田 克生・畠山 里沙 2006 大学生の社会常識発達調査 千葉大学人文社会科学研究, 13, 159-167.
- 杉山 登志郎 2001 高機能広汎性発達障害の青年期 青年期精神療法, 1, 1, 41-49.
- 高橋 知音・篠田 晴男 2001 大学生のためのADHD傾向チェックリストの作成 日本LD学会第10回大会論文集, 230-232.
- 高橋 智・内野 智之 2006 首都圏の高校等に在籍する軽度知的障害を含む軽度発達障害児の教育実態—高校等1,344校への質問紙調査から— 発達障害研究, 28, 2, 145-166.
- 竹山 佳江 2007 発達障害の学生への支援の現状について 学生相談センタ-紀要, 17, 73-78.
- 山下 京子 2006 広汎性発達障害の疑いのある大学の支援事例 広島女学院大学論集, 56, 59-79.
- 山口 薫 2006 大学におけるLD学生への学習支援—星槎大学の試み— LD研究, 15, 3, 297-301.

[付記]

本研究は、平成21年度科学研究費補助金 基盤研究 (C)「発達障害及びその疑いのある大学生の支援プログラムの開発」(課題番号21531038) の助成を受けて実施された。

本論文は3名の執筆者が共同して研究した成果であり担当部分の抽出はできない。