

■ 共同研究 ■

**高等教育機関における
発達障害のある学生に対する
支援に関する研究**

— 評価の試みと教職員への啓発 —

研究報告書

独立行政法人 **国立特別支援教育総合研究所**

独立行政法人 **日本学生支援機構**

高等教育機関における発達障害のある学生の支援に関する研究
—評価の試みと教職員への啓発—

研究報告書 目次

研究組織

研究の趣旨および目的

第1章 大学における発達障害のある学生支援の実際

- 第1節 全国調査等からみる発達障害のある学生支援の課題と展望 1
- 第2節 大学における障害学生の支援のあり方について 6

第2章 研究経過、目的、方法 9

第3章 より良い支援につなげるためのチェックリストの活用

- 第1節 チェックリストの心理学的検討 11
 - 「発達障害のある学生支援ケースブック」(2007) 12
 - ～ 附録1 および 附録2 ～
- 第2節 大学生版発達障害チェックリストにおける項目検討について 14
- 第3節 面接場面で見られやすい、もしくは推測できるチェック項目例 22
- 第4節 臨床（教育実践）場面におけるチェックリストの活用 28

第4章 理解啓発セミナー報告

- 平成19年度 セミナー実施報告 33
- 平成20年度 セミナー実施報告 35

(補) 思春期・青年期における心理発達と発達障害の検討 29

研究組織

研究協力者（敬称略）

岩田 淳子（成蹊大学）
衛藤 裕司（大分大学）
佐々木万丈（仙台電波工業高等専門学校）
佐藤 克敏（京都教育大学）
鈴木 佳子（東京経済大学）
滝沢 宏忠（札幌学院大学）
徳永 豊（福岡大学）
米山 直樹（関西学院大学）

共同研究機関

独立行政法人 日本学生支援機構 学生生活部 特別支援課（谷川 敦）

所内分担者

原田 公人（教育支援部 総括研究員）研究代表者
渡辺 哲也（教育研修情報部 主任研究員）
植木田 潤（教育相談部 研究員）

研究の趣旨および目的

我が国においては、ノーマライゼーションの進展や2006年国連の障害者権利条約の採択等を背景として、障害のある人に対する福祉や教育等の法整備や行政施策の改定が進行している。学校教育では、平成19年より特殊教育から特別支援教育体制への転換が図られ、インクルージョンの理念のもと、特別支援教育の対象として、新たにLD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害のある児童生徒への支援が開始されている。そして、障害のある幼児児童生徒の教育の場は、特別支援学校のみならず通常の学級にも拡大し、さまざまな教育オプションが用意されるようになった。

大学等の高等教育機関においては、障害のある学生に対し、彼らの可能性を最大限発揮させるべく環境整備に努めてきた。また、近年は高等教育志向の高まりにより、大学全入時代の到来との声もある。こうした中で、高等教育機関においては、講義や学生生活に際して、履修方法や講義ノートの取り方、教員や大学職員とのコミュニケーション等に課題や困難性を示す学生の存在に関心が寄せられるようになってきた。

そして、高等教育機関に在学する発達障害のある（あると思われる）学生の支援について事例研究等の報告が一部見られるようになってきた。しかし、青年期にある発達障害のある学生の支援に関する研究知見は十分とは言えない現状がある。

国立特別支援教育総合研究所は、ミッションの一つとして、生涯学習社会体系の構築に寄与すべく、学校教育終了後(卒業後)の支援充実に資する研究の推進をあげている。そこで、その一環として本研究所では、平成15年から高等教育機関と日常的な相互アクセスのある独立行政法人日本学生支援機構を研究協力機関とし、共同研究を進めてきた。

本報告書は、日本学生支援機構との共同研究「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に関する研究－評価の試みと教職員への啓発－」の成果として報告するものである。本報告書の目的は、高等教育機関に勤務する多くの関係者に目をとおしていただき、発達障害のある学生の支援に対する配慮点や改善点を示すことにある。

本報告書では、研究事業の一環として実施した理解啓発セミナーの内容も併せて紹介した。それぞれの高等教育機関における取組に有益な情報となることを願っている。

平成21年3月

研究代表者 原田公人

第1章

大学における発達障害のある 学生支援の実際

第1章 大学における発達障害のある学生支援の実際

第1節 全国調査等からみる発達障害のある学生に対する支援の課題と展望

1. はじめに

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所と独立行政法人日本学生支援機構（以下「本機構」という。）は、平成17年1月から「高等教育機関における発達障害のある学生支援に関する共同研究」をスタートさせ、その成果として、平成19年3月に「発達障害のある学生支援ケースブッカー支援の実際とポイント」を取りまとめた。

高等教育における発達障害に関して寄せられる要望は年々増加し、その内容も多岐に渡ることから、引き続き平成19年度から2カ年計画で共同研究を継続することとした。

2. 国の動向

発達障害者支援法は、平成16年12月に制定された。同法第8条第2項では、「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。」と定められている。

政府は、平成14年末に「障害者基本計画」（平成15年度から24年度までの10年計画）を策定し、併せて、本計画に基づく諸施策を着実に推進するため、「重点施策実施5カ年計画」（前期5カ年）を策定した。平成19年末には、平成20年度からの後期5カ年に重点的に取り組むべき課題について計画が策定された。同計画では、発達障害者施策に関して、「標準的な支援方法が確立されておらず、幼児期から成人期まで一貫した支援が十分ではないことを踏まえ、平成21年度までに地域において実施されている支援方法を把握し、支援マニュアルを策定する。」「発達障害児やその保護者に対応できる技能を持つ専門家が少ないことを踏まえ、地域で核となって支援を進める人

材を育成するための研修を行う。」等と計画されている。教育に関しても、初等中等教育における特別支援教育の体制整備、特別支援教育に携わる教員の専門性の向上等が計画されている。

大学等に関しても、「独立行政法人日本学生支援機構が行う「障害学生修学支援ネットワーク」等の事業を推進することにより、障害のある学生が学びやすい環境を作る。」「大学入試に関し、障害者の受験機会等を確保する観点から、障害の種類に応じた配慮（支援時間の延長、点字・拡大文字による出題、介助者の付与等）を行うことを各大学に要請する。」等と計画されているところである。

この計画に基づき、幼児期から成人期までのライフサイクルの全段階を通じた支援方法、マニュアル、研修等の開発や取組が進められることとなる。大学等においてもこうした動向を踏まえ、発達障害のある学生の支援の取組を一層進めていくことが求められるであろう。

3. 大学、短期大学及び高等専門学校における発達障害のある学生数及び支援状況等

A. 障害学生数

本機構では、障害学生の修学環境の整備・充実に資するため、平成17年度から大学、短期大学及び高等専門学校（以下、「大学等」という。）を対象として「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」を行っている。

最新のデータは、平成19年5月1日現在の調査結果であり、対象となる1,230校全ての大学等から回答のご協力を得、回収率は100%となっている。

大学等に在籍する学生総数（別科の学生、科目等履修生、研究生及び聴講生を除く。）3,235,641人のうち障害のある学生数は5,404人（前年度 4,937人）であり、学生総数の0.17%（同 0.16%）にあたる。このうち、発達障害のある学生数は178人であった（表1 障害

別・学校種別障害学生数)。

この数値について、あまりにも発達障害のある学生数が少なすぎるという感想をお持ちになる方もおられると思う。本調査において対象としている発達障害のある学生の定義は、「学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症等（アスペルガー症候群を含む。）で、それぞれ、医師の診断書がある者」に限定していることから、このような結果となっているものと受け止めている。

イ. 学校種別在籍状況

次に、発達障害のある学生の学校種別の在籍状況であるが、LDは、大学15人、短期大学0人、高等専門学校4人の合計19人、ADHDは、大学21人、短期大学0人、高等専門学校5人の合計26人、高機能自閉症等（アスペル

ガー症候群を含む）は、大学103人、短期大学4人、高等専門学校26人の合計133人となっている。合計で、大学で139人、短期大学で4人、高等専門学校で35人の発達障害のある学生の在籍が認められた。この発達障害のある学生178人のうち約75%が高機能自閉症等（アスペルガー症候群を含む）が占めており、圧倒的に高い比率となっている（表1 障害別・学校種別障害学生数）。

ウ. 発達障害のある学生が在籍する学校種別学校数

発達障害のある学生が在籍している学校数は、LDは、大学14校、短期大学0校、高等専門学校4校の合計18校、ADHDは、大学19校、短期大学0校、高等専門学校4校の合計23校、高機能自閉症等（アスペルガー症候群を含む）

表1 障害種別・学校種別障害学生数

区 分		大学 (人)	短期大学(部) (人)	高等専門学校 (人)	計 (人)	構成比 (%)
視覚障害	盲	127 (162)	9 (13)	1 (1)	137 (176)	2.5 (3.6)
	弱視	302 (246)	42 (85)	7 (3)	351 (334)	6.5 (6.8)
	区分不明	89 (-)	0 (-)	0 (-)	89 (-)	1.6 (-)
	小計	518 (408)	51 (98)	8 (4)	577 (510)	10.7 (10.3)
聴覚・ 言語 障害	聾	328 (260)	77 (117)	0 (1)	405 (378)	7.5 (7.7)
	難聴	835 (698)	67 (89)	19 (9)	921 (796)	17.0 (16.1)
	言語障害のみ	12 (25)	0 (0)	0 (1)	12 (26)	0.2 (0.5)
	区分不明	17 (-)	0 (-)	0 (-)	17 (-)	0.3 (-)
小計	1,192 (983)	144 (206)	19 (11)	1,355 (1,200)	25.1 (24.3)	
肢体 不自由	上肢機能障害	204 (228)	11 (11)	2 (1)	217 (240)	4.0 (4.9)
	下肢機能障害	787 (681)	46 (38)	16 (13)	849 (732)	15.7 (14.8)
	上下肢機能障害	580 (451)	26 (24)	11 (10)	617 (485)	11.4 (9.8)
	他の機能障害	160 (289)	8 (3)	5 (2)	173 (294)	3.2 (6.0)
	区分不明	212 (-)	0 (-)	0 (-)	212 (-)	3.9 (-)
	小計	1,943 (1,649)	91 (76)	34 (26)	2,068 (1,751)	38.3 (35.5)
重複	70 (85)	6 (8)	3 (0)	79 (93)	1.5 (1.9)	
病弱・虚弱	637 (818)	44 (49)	22 (10)	703 (877)	13.0 (17.8)	
発達障害	LD	15 (-)	0 (-)	4 (-)	19 (-)	0.4 (-)
	ADHD	21 (-)	0 (-)	5 (-)	26 (-)	0.5 (-)
	高機能自閉症等	103 (-)	4 (-)	26 (-)	133 (-)	2.5 (-)
	小計	139 (108)	4 (6)	35 (13)	178 (127)	3.3 (2.6)
その他	397 (339)	34 (36)	13 (4)	444 (379)	8.2 (7.7)	
計	4,896 (4,390)	374 (479)	134 (68)	5,404 (4,937)	100.0 (100.0)	

は、大学60校、短期大学4校、高等専門学校15校の合計70校となっている。大学と高等専門学校については、同一校でそれぞれLD、ADHD又は高機能自閉症等（アスペルガー症候群を含む）のいずれかの学生が在籍していればカウントされている。よって、発達障害のある学生が1人でも在籍している学校数となると、大学76校、短期大学4校、高等専門

学校18校の合計98校となる（表2 障害別・学校種別障害学生在籍学校数）。

工. 支援障害学生

どの障害についても共通していることであるが、障害のある学生の全てが支援を必要としているわけではない。障害の程度等により、特に支援を必要とせずに大学等の生活を送っ

表2 障害種別・学校種別障害学生在籍学校数

区 分		大学 (校)	短期大学(部) (校)	高等専門学校 (校)	計 (校)
視覚 障害	盲	73 (68)	4 (3)	1 (1)	78 (72)
	弱視	139 (121)	8 (10)	6 (3)	153 (134)
	視覚障害区分不明	3 (-)	0 (-)	0 (-)	3 (-)
	視覚障害学生が1人 でも在籍する学校数	182 (163)	11 (11)	7 (4)	200 (178)
聴覚・ 言語 障害	聾	90 (78)	11 (14)	0 (1)	101 (93)
	難聴	296 (274)	51 (48)	12 (8)	359 (330)
	言語障害のみ	12 (19)	0 (0)	0 (1)	12 (20)
	聴覚障害区分不明	3 (-)	0 (-)	0 (-)	3 (-)
	聴覚障害学生が1人 でも在籍する学校数	341 (310)	60 (56)	12 (9)	413 (375)
肢体 不自由	上肢機能障害	131 (136)	10 (9)	5 (1)	146 (146)
	下肢機能障害	331 (299)	37 (32)	14 (12)	382 (343)
	上下肢機能障害	247 (216)	22 (22)	8 (10)	277 (248)
	他の機能障害	85 (96)	7 (3)	4 (2)	96 (101)
	機能障害区分不明	3 (-)	0 (-)	0 (-)	3 (-)
	肢体不自由学生が1人 でも在籍する学校数	445 (413)	62 (57)	24 (25)	531 (495)
重複	重複障害学生が1人 でも在籍する学校数	48 (57)	5 (8)	2 (0)	55 (65)
病弱・ 虚弱	病弱・虚弱学生が1人 でも在籍する学校数	130 (157)	22 (27)	10 (7)	162 (191)
発達 障害	LD	14 (-)	0 (-)	4 (-)	18 (-)
	ADHD	19 (-)	0 (-)	4 (-)	23 (-)
	高機能自閉症等	60 (-)	4 (-)	15 (-)	79 (-)
	発達障害学生が1人 でも在籍する学校数	76 (59)	4 (5)	18 (9)	98 (73)
その他	その他障害学生が1人 でも在籍する学校数	139 (110)	18 (13)	7 (4)	164 (127)
障害学生在籍校数		539 (511)	132 (124)	39 (35)	710 (670)
学校数		754 (703)	412 (402)	64 (62)	1,230 (1,167)
在籍率 (%)		71.5 (72.7)	32.0 (30.8)	60.9 (56.5)	57.7 (57.4)

ている学生も少なくない。一方、障害のある学生のうち、学校に支援を申し出、それに対して学校が何らかの支援を行っている（予定を含む。）障害学生（以下「支援障害学生」という。）の総数は2,972（前年度2,256人）であり、障害学生総数の55.0%（同 45.7%）にあたる。このうち、発達障害のある学生は91人である。つまり、発達障害のある学生178人のうち、51.1%の91人が大学等から支援を受けている発達障害のある学生ということになる。

オ. 発達障害のある学生に対して行われている支援内容

何らかの支援を受けている発達障害のある学生について、具体的にどのような支援を受けているかを取りまとめたのが表3（授業保障実施状況）である。

大学等における支援の内容は、基本的に授業に関する支援が中心である。本調査では、

授業に関する支援のみを調査している。その結果、行われている支援で最も多かったのは「実技・実習配慮」であり、続いて「注意事項伝達」、「教室内座席配慮」、「試験時間延長・別室受験」、「回答方法配慮」という支援がなされている。

なお、発達障害を理由として試験室や座席などについて受験上の特別措置を受けて入学した発達障害のある学生数は、大学で6名認められた。平成19年度からスタートした初等中等教育における特別支援教育の取組の充実により、支援を受ける児童・生徒が急増し、発達障害のある生徒からの特別措置の申請も増加していくものと思われる。結果、大学等に入学し、支援を求める学生が増加することが予想される。こうした現状を鑑みると、今後、大学等においてどのように支援体制を構築していくかは急務の課題であると考えられる。

カ. 平成20年度実態調査

本機構では、これまでの調査結果を踏まえ、平成20年度の調査においては、これまでの「医師の診断書のある者」に加え、「医師の診断書はないが、発達障害があることが推察されることにより、実際に教育上の配慮を行っている者」についても回答いただくよう見直しを図ったところである。これは、大学等に限らず発達障害の診断を受けている者が少ない現状と、診断書がなくとも大学等の判断により実際に支援を行っている現状を踏まえ追加したものである。

また、支援の内容については、発達障害のある学生に対する支援の内容が他の障害種とは異なる内容が多々あることから、発達障害に特化した調査項目として「カウンセリング」「進路・就職指導」「発達障害者支援センターとの連携」「特別支援学校との連携」「生活指導（食事、洗濯等）」「学習指導（履修方法、学習方法等）」等及び支援の主たる担当部署についてもお尋ねしているところである。

表3 授業保障実施状況

授業保障内容	実施校数	実施率
実技・実習配慮	14	42.4%
注意事項等文書伝達	10	30.3%
教室内座席配慮	8	24.2%
試験時間延長・別室受験	6	18.2%
解答方法配慮	6	18.2%
使用教室配慮	3	9.1%
チューター又はティーチング・アシスタントの活用	3	9.1%
ノートテイク	2	6.1%
パソコンの持ち込み可	2	6.1%
FM補聴器・マイク使用	2	6.1%
専用机・イス・スペース確保	2	6.1%

（授業保障実施校数：33校）

4. 大学等が抱える課題

本機構では、平成20年3月に「第7回障害学生修学支援セミナー」を開催し、初めて「発達障害」をテーマに開催した。本セミナーには162校1機関255名の出席があり、これまでのセミナーの倍の出席があり、その関心の高さを裏付けた。

本セミナーの開催にあたって事前に寄せられた各大学等が抱えている課題には、主に次のような内容の課題があげられた。

(支援体制に関すること)

- ・個人情報に留意しながら、どのように大学等として支援体制が構築していくのが急務の課題
- ・本人は発達障害を自覚しているが、周囲には知られたくないことから、大学等としてどのように対応していけば良いのか
- ・実際の支援を行うには、コーディネーターする専門の人材が不可欠であるが、財政的にも候補者を探すことも困難
- ・入学の時点で高等学校や保護者からの連絡があれば何らかの準備はできるが、現在は問題が起きてからの事後の対応となってしまう

(対応方法に関すること)

- ・本人から支援の申し出がない場合の対応
- ・保護者は認めているが本人が認めないため、支援のしようがない
- ・保護者が非協力的で連携がうまく取れない
- ・本人も保護者も気づいていない場合のアプローチや対応方法
- ・専門家に会うことを勧めても会おうとせず、毎日のように訴えを長時間ぶつけてくるため、他の学生の対応にも支障をきたす

(課題に関すること)

- ・最終的に就労につなぐための就職支援のあり方
- ・支援を行っている者に対する支援
- ・学生間でも発達障害に対する認識不足から、当該学生が周囲から敬遠されるなど、不登校や自宅に引きこもるといった二次的な問

題が生じている。

当該学生が示す困難は個人によって異なり、また、その支援が当該学生には有効であった場合でも、別の学生には効果的ではない場合もあり、直面している困難は多岐に渡っている。

大学等においては、①「医師の診断書のある者」及び②「医師の診断書はないが、発達障害があることが推察されることにより、実際に教育上の配慮を行っている者」は勿論のこと、③「発達障害が疑われるが支援にまでは至っていない者」がおり、とりわけ③の学生については、見直しを行った平成20年度の調査でも数値として計上されていない。しかしながら、この③の学生に対する支援について、かなり多くの大学等でどのように対応していけば良いのかわかならぬという大きな悩みを抱えている現状があるものと考えられる。

5. 今後の展望

発達障害のある学生の支援を巡る課題や困難は多岐にわたり、そのため他大学等における支援事例を知りたいという要望が多く寄せられている。

本機構が毎月刊行している「大学と学生」平成20年10月号では、「発達障害」を特集し、各大学等における事例紹介、発達障害に関する法令、文部科学省などからの通知等を取りまとめたところである。教職員1人1人の理解啓発は何よりも重要な要素であることから、学内の研修等やトラブルに直面した際に本書をご利用頂けると幸いである。

現在は、当該学生や保護者の理解を得られた特定の大学等における事例が紹介されているが、今後は、各大学等がどのような困難に直面し、どのようにして解決できたのか、あるいはどのような失敗があったのか等々について、様々な事例を持ち寄り、積み上げていくことで参考となる情報を共有し、支援体制の整備を進めていくことが重要であろうと考

えている。そうした情報を本機構がとりまとめ発信していくことでお役に立てればと考えている。

(障害学生修学支援情報については、http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/index.html をご覧ください。)

本機構の調査は全ての大学等のご協力があってこそ成り立つものであり、障害学生支援の事業を展開する基礎となるものである。しっかりと分析をし、そこから見えてきた結果と現場のニーズを踏まえ、これからの事業を展開し、各大学等のご協力に応じて参りたい。

障害のある学生に対する修学環境の整備が進むことで、これまで高等教育機関への進学を考えていなかった生徒が関心を持ち、学びたいと思う障害のある生徒が一人でも多く高等教育機関へ進学し、有意義な学生生活を送れるよう、各大学等に対する支援のあり方を追求していきたいと考えている。

参考文献

独立行政法人日本学生支援機構「大学と学生 平成20年10月号」

(谷川 敦)

第2節 大学における障害学生の支援のあり方について

1. 多様な学生に対応する支援

大学としては、大学というコミュニティを構成する学生すべてを対象とした支援を考えなければならない。発達障害だけでなく、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由などさまざまな障害学生に対応する支援が必要となる。障害があることによって教育を受ける権利が制限されることのないよう、その障害に応じた特別な配慮（アコモデーション）が要請される。そのためにはまずきちんとした支援体制を構築することである。そしてその取り組みをオープンキャンパスで紹介したり、入学

前に障害学生や保護者と面談し、障害の程度や高校までの授業形態について確認をとり、入学後の支援のあり方についてお互いに確認し合うことが大切であろう。また入学後、コーディネーターする職員を決め、担当教員に配慮してもらうなど授業時の支援や、学習面での支援、定期試験における特別措置、授業以外の学生生活面での支援、さらにはキャリア支援など、障害学生の進級に合わせた対応の仕方を考えていかなければならない。

2. 教職員との連携・協働（コラボレーション）関係

そのためには、組織的な支援体制を作り、学内の教職員が連携をとりながらコラボレートしていく必要がある。ここでいうコラボレーションとは、異なる専門分野の教職員が共通の目標達成に向けて、対等な立場で対話しながら、責任とリソースを共有してともに活動を計画・実行し、互いにとって有益となるような新たなものを生成していく協力的行為、と定義できるであろう。アコモデーションが受けられるよう教職員へ配慮をお願いするためには、学内組織に精通し、各部署のキーパーソンを把握し、関係者と積極的に連絡を取り合っ調整していけるようなコーディネーション能力をもった常勤のスタッフが必要である。

最近では障害学生だけではなく、心理的問題を抱えた学生や、進路や学習について明確な意識を持っていない学生、基礎的学力を身につけていない学生などさまざまな問題を抱えた学生が増えてきており、関連部署との連携や情報の共有化は重要な課題といえる。

3 支援に学生がかかわることの重要性

このような支援活動を教職員のみで行うのではなく、学生にも協力してもらう必要があるだろう。学生は悩みを抱えたり困ったりしたとき、友だちに相談する機会が多いのでは

なかろうか。そのことから、専門家が悩みを抱えた学生とかかわるより、仲間同士が助け合う方が抵抗は少ないと考えられる。仲間をサポートする活動は、学生自身の思いやりのところを育てるといった心理的な面での成長も期待できるし、やがて大学環境を変えていくことにもなる。面接室という非日常的な場面ではなく、普段の生活のなかで対処することの意味は大きい。大学側が学生支援組織を作り、一般学生にもキャンパス・サポーターとしての役割を与えて支援活動の一翼を担ってもらうことは、大学の活性化にもつながるだろう。

4 学生に対する具体的な支援

それでは具体的にどのような支援を行ったらよいのだろうか。まず安心できる居場所を確保することである。高校までは自分の教室や机が用意されていた。大学のキャンパスは広い割に、意外とところを落ち着ける居場所が少ない。学生が気軽に来られるたまり場のようなスペースは重要であろう。学習支援室あるいは学生支援室のような場所にそういったスペースを用意することもいいかもしれない。

障害のある学生は、アコモデーションに加え、個別の支援が必要である。学生支援室、学生相談室はそのような機能を果たすだろう。心理的悩みを抱えた学生に対して、学生相談室の臨床心理士が個人カウンセリングを行ったり、グループを対象としたさまざまな心理教育プログラムを用意するのも一つの方法である。絵画やコラージュを用いた研修は自己理解を深めるのに役立つだろうし、エンカウンター・グループやアサーション・トレーニング、SST (Social Skills Training) などの体験グループは自分を見つめたり、対人スキルを身につける機会となるだろう。

5 札幌学院大学の取り組み

(1) 基本コンセプトは学生と共につくる大学

1999年に聴覚障害学生が入学したとき、数名の志ある学生が自発的に「情報保障ボランティア」という組織を作り、ノートテイクによる講義保障を行った。この自発的な取り組みが「誰にとっても学びやすい環境づくり」を大切にしようという気運を高め、「バリアフリー委員会」(2001年)結成へとつながっていった。ここでは学生たちが主体的に参画し、障害学生支援の企画から実施までのあらゆる活動を担っている(ノート/パソコンテイクや手話通訳者の養成にも携わっている)。学生と障害学生と教職員のコラボレーションによる「学びと育ちの場」を形成しており、この委員会に関与する学生たちは、人間的成長という教育的観点からの成果もみられる。学生は協力者という位置づけではなく、教職員とともに障害学生支援事業に参画する大学構成員とみなしている。「バリアフリー委員会」は、「できること/できないこと」を受け入れ姿勢の前提としないことを全学の共通認識にしたいと考えている。

(2) 電子的な学生指導シート(通称『はぐくみ』)による情報共有の体制づくり

2002年に「学生支援のための情報システム」開発プロジェクトがスタートした。これは、学内各所に分散していた学生情報を統合的なデータベースに一元化し、業務の効率化を図るとともに、教職員がその立場に応じたアクセス権限に従って学生支援に必要な情報を引き出しながら、学生と双方向コミュニケーションを通じて、組織的な連携の中で個々の学生に対するきめ細かな支援を展開する取り組みである。本学ではこの情報システムを一般学生だけではなく、障害学生、こころの悩みを抱えた学生、大学に足が遠く学生(休学・中途退学)、授業についていけない学生などにも活用して支援を展開しようとしている。現在商学部では学生の内面的な状態を把

握するために、修学、生活、キャリア形成などに関するアンケート調査を行い、「自己発見レポート」と合わせて「はぐくみ」に登録している。それを参考にしながら面談で的確なアドバイスを行うとともに、面談時の所見もあわせて「はぐくみ」に追加登録し、教職員が個々の学生の情報を共有できるようにしている。また人文学部は、必修科目の一部ではあるが出欠情報をコミュニケーションツール「情報ポータル」で担当教員に連絡している。今後は各学部学科におけるゼミナール担当教員の面談記録や成績不振者に対する修学指導記録、休学理由を明記した記録などデータの蓄積を拡大することで、関係する教職員が一体となって学生の支援に当たることができるようにと考えている。なお、情報を相互に共有することになるため、どの情報を誰と共有するかといった問題もあり、厳格な個人情報保護対策（集団守秘義務）が今後の課題として残されている。

（3）キャンパス・サポート・センター（仮称）の構想

本学では、学生相談室、学習支援室、バリアフリー委員会などが独自に活動を行っており、各部署の連携は必ずしも十分とはいえなかった。学内の教職員の協力・連携は大きな課題であり、組織的な支援体制作りに取り組む必要に迫られていた。そこからキャンパス・サポート・センター構想が生まれ、現在検討している最中である。このセンターに、専任の学生支援コーディネーターや大学カウンセラー（臨床心理士）を配属し、協力して支援体制全体を俯瞰してもらうことを構想している。そして必要に応じて学生・教職員、各学部学科、学生相談室、保健センター等々関連部署と連携をとり、調整しながら各担当者に役割を分担する。学生支援コーディネーターは、主に学習・生活面を支援するサポーターの養成、バリアフリー委員会の活動全般に

わたる支援業務、学習支援室の運営、学生や教職員に対する啓蒙活動や情報提供を中心に行う。一方、大学カウンセラーは、学生相談室や保健センターとの橋渡し、ピア・サポーターの養成（メンタルヘルスに関する知識やカウンセリングの基本的態度を学んでもらうだけでなく、学内リソースの利用の仕方についても理解してもらう。）、学生を対象としたコミュニケーションスキルの研修会、そして教職員の学生指導力向上をめざした研修会の企画などに積極的に取り組んでもらうことを期待している。

なお、キャンパス・サポート・センターは、学生指導シート「はぐくみ」で学生の日常の状態を把握し、必要に応じて学生の支援を展開することを想定している。

参考文献

- 野口康彦（2005）：学生相談におけるソーシャルスキルズトレーニング（SST）の活用
学生相談研究 25(3) 213-223
- 札幌学院大学（2007）：ICTを活用した学生支援ガイドライン（案） 1-47 未発表
- 高橋知音・篠田晴男（2008）：米国の大学における発達障害のある学生への支援組織のあり方、LD研究 17(3) 384-390
- 宇留田麗（2005）：大学教員と臨床心理士のコラボレーションによる大学生の修学支援
心理臨床学研究 22(6) 616-627
- 山下京子（2004）：大学におけるキャンパス・サポーター・システムの導入に関する実践的研究
学生相談研究 25(1) 21-31
- 屋宮公子（2008）：学生相談室におけるサポート・グループ—大学に居場所のない学生によってつくられた「三間の器」—、学生相談研究 29(3) 25-36

（滝沢 宏忠）

第2章

研究經過、目的、方法

第2章 研究経過、目的、方法

1. 研究の背景

平成16年度から平成18年度まで独立行政法人日本学生支援機構との共同研究として、「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に関する研究」(研究代表者 佐藤克敏)を行った。その中で、大学等における発達障害のある学生の在籍状況について全国的なアンケート調査を行った。アンケート結果から、特徴的な取組を行っている高等教育機関(13大学・短期大学、2高等専門学校計15機関)を対象として訪問調査を行った。訪問調査により、発達障害のある学生の困難の実態、大学における支援体制、支援内容・方法等に関する詳細な情報を得た。また、高等教育機関における発達障害のある学生に対する具体的な支援体制作りに関する事例や学生への支援事例について整理し、全国の高等教育機関に情報提供することが必要であることが確認された。

そして、事例集として「発達障害のある学生支援ケースブックー支援の実際とポイントー」(以下、ケースブックとする)を作成した。(これは平成17年に発刊した「発達障害のある学生の支援ガイドブック」の続編となる。)ケースブックの特徴は、①実際に発達障害のある学生に関わっている保健センターや学生相談センター等のカウンセラーや大学・高等専門学校の教員に依頼し、事例に基づいた支援のポイントを掲載したこと、②発達障害支援センター等の機関に依頼し、発達障害のある人たちが社会で生活するために必要な技能や大学教育に対する提言をまとめたこと、③我々が実施した大学等の全国調査の結果や共同研究機関である独立行政法人日本学生支援機構が把握しているデータを整理し、現状と今後の課題を示したことにある。

具体的には、平成18年までの研究で以下のことを明らかにしてきた。1) 発達障害のあ

る学生が高等教育機関に既に在籍し支援が必要である、2) 組織的な支援体制が整備されていない高等教育機関が多い、3) 全般に発達障害に関する教職員の理解が不足しており、これが組織未整備校の多い原因と考えられる、4) 支援が行われている場合でも、教職員が個々の学生の対応に追われており、支援の目標が明確でなく、結果として支援が適切であったかどうかを評価できていないことの4点である。

以上のことから、このケースブックの付録として、以下のことを目的に試案としてチェックリストを掲載した。1) 入学後のスクリーニングの一つとして活用する、2) 相談に訪れた学生について発達障害の可能性を探る、3) 学生本人が自己を見つめる際のツールとして用いる、4) 支援に活用できるモダリティーを探ること。チェックリスト(試案)は、①困り具合に関するセルフチェックリスト、②面接場面で見られやすい、もしくは推測できるチェック項目例、③得意・不得意に関するチェックリスト、④検討することが考えられるサービス例から構成されている。

しかしながら、チェックリストの有効性の検討については、今後の課題として残されており、また今後も高等教育機関における発達障害のある学生支援に関わる研究の必要性があり、かつ高等教育機関における発達障害のある学生支援に関する理解啓発の事業が必要であることが確認された。

そこで、平成19年度より高等教育機関における発達障害のある学生の支援内容・方法、支援のあり方について提言するとともに、大学教職員および学生相談センター職員等学生の支援にかかわる職員の理解促進を図ることを目的として、「高等教育機関における発達障害のある学生の支援に関する研究」に着手した。特に、研究面では、上述したチェックリスト(試案)に焦点をあて、チェック項目や項目数、使用場面等について検討することとした。

2. 目的

平成19年度発刊した「発達障害のある学生支援ケースブック」チェックリストについて検討し、特に高等教育機関に勤務する教職員が使用する場合における①発達障害の判定(判断)のためのチェックリスト、②支援の項目(内容)、③支援の効果(評価)に関する有効性について検討することを目的とする。

また、高等教育機関教職員及び保護者等を対象として、発達障害のある学生支援に関する理解啓発のためのセミナーを開催する。

3. 研究経過

平成19年度

- (1) 高等教育機関における発達障害のある学生の具体的状況の把握、支援の実践、支援の目標・評価チェックリストを検討した。
- (2) 高等教育機関教職員及び保護者への発達障害に関する理解啓発セミナーを独立行政法人日本学生支援機構と共同で実施した。

平成20年度

- (1) 平成19年度に試作したチェックリストの適用と改善について継続検討した。
- (2) 発達障害のある学生に対する支援に関する理解啓発セミナーを開催した。

4. 研究方法

- 1) 文系大学に在学する大学生を対象としてチェックリスト記入を依頼し、データを分析した。
- 2) 学生相談場面でのチェックリストの活用について事例を基に検討した。
- 3) 工業高等専門学校に在学する学生支援について事例を基に検討した。
- 4) 障害学生が在籍する大学の支援体制の在り方、支援方法について検討した。
- 5) 発達障害のある学生に対する支援に関する理解啓発セミナーを開催した。

5. 研究体制

本研究では以下の研究者に研究協力を依頼した。

文科系大学教員(5名)、工業高等専門学校教員(1名)、大学学生相談室臨床心理士(2名)

本研究所(3名) 計11名

(補)

- (1) 共同研究契約締結(平成19年6月25日)
- (2) 独立行政法人日本学生支援機構 学生生活部 特別支援課

(原田 公人)

第3章

より良い支援につなげるための チェックリストの活用

第3章 より良い支援につなげるためのチェックリストの活用

第1節 チェックリストの心理学的検討

1. チェックリストの意義と限界

今回のチェックリストは、大学等の高等教育機関で学ぶ学生が、どのようなことで困っているのか、具体的には、相談に訪れた学生の発達障害の可能性を探ったり、あるいは学生本人が自己を見つめる際のツールとして用いるために考案されたものである。短時間に実施が可能で、しかも簡単に数量化できることから、入学後のスクリーニング・テストとして活用することができる。新入生の中には不本意に入学したものや、入学したものの目的を喪失してしまい、順調に大学生活を送れないものもある。このような学生を早期に発見することは、学生を支援していくうえで意義あることといえる。しかし数字（チェックリストの得点）に囚われると、それがひとり歩きする危険性があることも覚えておくべきだろう。

大学生の精神保健に関するチェックリストとしてUP I (University Personality Inventory) がよく使用されているが、そこでもいくつか問題点が指摘されていた。たとえば、高得点の学生と面接してもそれほど問題のない学生がいたり、質問項目のなかには、普通の学生にも認められる要素で、程度の差に過ぎないといえるものもあった。したがって実際にはテストの得点だけではなく、生育歴、家族構成、家庭環境なども考慮に入れながら慎重に判定しなければならない。チェックリストに頼るのではなく、面接時の会話のきっかけとして利用するような方法が望ましいといえよう。相手に確認することでスクリーニングの意味が出てくる。

2. スクリーニング・テストとして使用する 場合の注意

スクリーニング・テストとして実施することは、使い方によっては、学生の自己理解を深めることにつながる。大学の側からいえば、親や教職員に発達障害について理解してもらうこと、あるいは学生の状態像を説明するための資料として役立つことができるだろう。しかし発達障害に関していえば、自己申告がなければ分かりにくいところもあり、現実的にそれを期待するのはむずかしいといえる。チェックリストは便利ではあるが、使いにくい面もある。使用するとすれば、以下のような注意が必要だろう。

①「発達障害」という用語を使用することに抵抗を感じる人がいる。「困り具合」とか「困り感」という表現であれば抵抗は少ないが、いずれにしてもきちんと説明して行うべきである。「学生支援」ということを明確にすれば説明しやすいかもしれない。

②新入生に対するスクリーニング・テストとして使用するのであれば、まだ授業が始まったばかりの段階では回答しにくい項目がいくつかある。

③実際に実施するにあたって、記入したくない人はしなくてもよい旨を説明すること。

④全員に行うのではなく、個別面接時に本人の了解を得て行なう、という方法もある。

⑤チェック後、問題が疑われたとき、呼び出す必要があるかどうかの判断はむずかしい。(得点が高い人ほど呼び出しに応じない、という傾向がある。)

⑥呼び出してよいかどうかについては、事前に本人に確認しておく必要があるだろう。

3 チェックリストの取り扱い

個人情報の保護という観点から、チェックリストを行うことで倫理的な問題が発生することもある。したがって、実施にあたっては学生に説明し同意を得る必要があるだろう

(未成年であれば、場合によっては親からの同意書が必要かもしれない)。またチェックリストの結果を誰がどのように活用するかということについても明確にしておく必要がある。基本的にその結果は、本人の利益につながるようなものとして用いることである。その後の支援体制がきちんと整っていないのであれば、チェックリストを行うことは学生に不安感を与えるだけに過ぎない。学生支援が、診断を下して治療するという医療モデルと同じ

ものであるならば、障害のある学生を排除する方向に向かいかねないので、取り扱いは慎重にすべきであろう。

参考文献

山田和夫 (1975) : 大学生精神医学的チェック・リスト (UPI) について 心と社会 6(1) 41-55

(滝沢 宏忠)

「発達障害のある学生支援ケースブック」(2007) より

付録1 困り具合に関するセルフチェックリスト

No	項目	とても困っている	割りと困っている	あまり困っていない	全く困っていない
1	誤字、脱字が多い				
2	手書きで文字を書くのがとても遅い、または文字を上手に書くことができない				
3	文字を読むことが苦手だ				
4	本を読むのに時間がかかる				
5	計算が苦手だ				
6	講義を聴きながらノートを取ることができない				
7	教員の指示を聞き逃すことが多い				
8	レポートや宿題を期日までに仕上げられないことが多い				
9	90分集中して授業を受けることが苦痛である				
10	聞く人・読む人が分かりやすいように考えを整理して話したり、文章にしたりすることが苦手だ				
11	どんな科目を履修すればよいのかが分からない				
12	自分の意見を交えてレポートを書くことが苦手だ				
13	実験や実習に参加することに苦痛を感じる				
14	ざわざわした教室にいるのは耐えられない				
15	シラバスと違う授業だったり、突然予定が変更されると納得できない				
16	整理整頓が苦手だ				
17	諸手続の期日を忘れてしまうことが多い				
18	物忘れ、紛失物が多い				
19	約束した時間に遅れることが多い				
20	掲示物や配布物に気がつかない、もしくは忘れてしまうことが多い				
21	衝動買いの傾向がある				
22	学業、サークル、アルバイトなどから何を優先すべきかを判断することが難しい				

23	二つ以上の作業を同時にこなそうとするとすごく混乱する				
24	授業と授業の間で時間ができると時間をつぶすのに困る				
25	クラスメート等とトラブルになることが多い				
26	約束を守れなかったり、忘れていたりすることが多い				
27	人と会話することが苦手だ				
28	思い込みが激しいとよく人から言われる				
29	他の人が考えていることを理解するのが苦手だ				
30	周囲の人が言っていることをうまく理解していないように感じる				
31	納得するまで質問する等、人から「しつこい」とよく言われる				
32	クラスメートの顔と名前を一致させることがなかなかできない				
33	カッとしやすい				
34	衝動的に物品を壊すことがある				
35	自分はダメな人間だと思いがちである				
36	気分が沈みがちである				
37	周りから孤立していると感じる				
38	将来のことを考えると不安だ				

対応が予測される項目No

No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
LD	○	○	○	○	○	○	△			△									
ADHD						△	○	○	○							○	○	○	○
HFA						△				○	○	○	○	○	○				

No	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
LD	△															△	△	△	△
ADHD	○	○	○			○	○							○	○	△	△	△	△
HFA			○	○	○	○		○	○	○	○	○	○			△	△	△	△

注1) 本項目は、本人がどのようなことに困っているかをチェックしてもらうものです。特徴を示していても本人は困っていないこともあります。

注2) 調査等に認められた項目から作成していますが、検証はまだしておりません。

付録2 面接場所で見られやすい、もしくは推測できるチェック項目例(案)

面接場所で観察できる事柄

No	項目	LD	ADHD	HFA
1	誤字・脱字が多い	○		
2	手書きで文字を書くのがとても遅い、または文字を上手に書くことができない	○		
3	次々に話の話題が変わり、一方的に話をする		○	
4	こちらの質問が終わるのを待たずに、出し抜けて話し出す		○	
5	面接の時間に遅れたり、面接を忘れていたりすることが多い		○	
6	座っていても体の一部をどこか動かしている		○	
7	約束していないのに突然面接に訪れる		△	○
8	分かりやすく整理して話すことができない		△	○

9	何度も同じ質問を繰り返す			○
10	視線が合わない、なんとなく態度が固い			○
11	こちらの反応に関係なく、自分の興味のあることを話し続ける			○
12	話が的を射ていない			○

面接場所で推測できる事柄

No	項目	LD	ADHD	HFA
1	友人関係がうまく取れず、孤立しているようである			○
2	感情の起伏が激しい		○	
3	自信がない、不安が高い	△	△	△
4	劣等感が強い	△	△	△
5	読む・書く・計算するなどの基礎的な学力が身に付いていない	○		
6	掲示物や配布物に気が付かないことが多い	△	○	
7	思い込み・こだわりが激しい			○
8	レポートや宿題を期日までに仕上げられないことが多い		○	

注1) 発達障害を疑う場合に面接場面で観察しやすい事柄、もしくは推測が可能な事柄を示したものです。

注2) 調査等から認められた項目を基に作成していますが、検証はまだしていません。

第2節 大学生版発達障害チェックリストにおける項目検討について

研究①

1. はじめに

「発達障害のある学生支援ケースブック」(2007)では、「困り具合に関するセルフチェックリスト」を紹介した。これは、①入学後のスクリーニングの一つとして活用する、②相談に訪れた学生について発達障害の可能性を探る、③学生本人が自己を見つめる際のツールとして用いる、④支援に活用できるモダリティーを探る、といったことを目的に作成されたものである。しかしながら、発表段階ではこのチェックリストはあくまで試案であり、表現や妥当性についての検証はまだ不十分だった。そこで、本年では4年生大学の学生を対象として実際にこのチェックリストを実施し、その有効性を検証した。本項ではその結果を報告する。

2. 方法

A大学の1年生から4年生の学生269名を対象に2008年4月から7月にかけて講義時間を

利用して実施した。なお、学生には発達障害に関するチェックリストという内容についての情報は伝えず、「大学生における困りごとの調査」という名目で行った。回答に不備のあった15名分のデータを除外し、最終的に254名(男性102名、女性152名、平均年齢20.3歳)のデータを分析対象として採用した(有効回答率94.4%)。なお、チェックリストに対する回答が終了した後、「意味のわからない項目、判断のしづらい項目がありましたら、その項目番号をお書き下さい。また、その理由も併せてお書き下さい。」という自由記述欄を設定し回答してもらった。回答に要した時間はおよそ15分程度であった。

3. 結果

因子分析(主因子法、プロマックス回転)の結果、スクリープロット等の結果から5因子が適当であると判断した。

なお、通常は尺度選定の基準として、①当該因子への負荷量が0.40以上である、②当該因子以外の因子に、0.40以上の因子負荷量で重複しない、③当該因子と当該因子以外の因

子への負荷量との差が0.15以上である、④天井効果、フロア効果がない、といった点が用いられるが、今回は分析結果を基に当該のチェックリストの項目を検討することを目的としていたため、①については、当該因子への負荷量を0.35と緩和し、さらに②、③、④についてその基準を通過しない項目があっても、そのまま結果に表記している。

第1因子に高い因子負荷量を示した項目は10項目で、「31. 納得するまで質問する等、人から「しつこい」とよく言われる」、「29. 他人の人が考えていることを理解するのが苦手だ」、「28. 思い込みが激しいとよく人から言われる」といった広汎性発達障害（PDD）によく見られる症状が多く含まれていたことから、「PDD様」因子と命名した。なお、 α 係数は0.811と高い信頼性を示していた。しかしながら、3つの項目「25. クラスメイト等とトラブルになることが多い」、「31. 納得するまで質問する等、人から「しつこい」とよく言われる」、「34. 衝動的に物品を壊すことがある」にはフロア効果が出ており、また3つの項目「15. シラバスと違う授業だったり、突然予定が変更されると納得できない」、「30. 周囲の人がいっていることをうまく理解していないように感じる」、「32. クラスメイトの顔と名前を一致させることがなかなかできない」は因子負荷量が0.40に達していなかった。

第2因子に高い因子負荷量を示した項目は7項目で、「18. 物忘れ、紛失物が多い」、「17. 諸手続の期日を忘れてしまうことが多い」、「16. 整理整頓が苦手だ」といった注意欠陥多動性障害（ADHD）によく見られる症状が多く含まれていたことから、「ADHD様」因子と命名した。なお、 α 係数は0.824と高い信頼性を示していた。しかしながら、「26. 約束を守れなかったり、忘れてたりすることが多い」については第1因子との多義性が見られ、また「22. 学業、サークル、アルバイトなどから何を優先すべきかを判断することが難し

い」については因子負荷量が0.40に達していなかった。

第3因子に高い因子負荷量を示した項目は10項目で、「6. 講義を聴きながらノートを取ることができない」、「7. 教員の指示を聞き逃すことが多い」、「12. 自分の意見を交えてレポートを書くことが苦手だ」といった学習面における問題が多く含まれており、発達障害における学習障害（LD）の症状と重なると考えられたため、「LD様」因子と命名した。なお、 α 係数は0.800と高い信頼性を示していた。しかしながら「8. レポートや宿題を期日までに仕上げられないことが多い」については第2因子と多義性が見られ、また「2. 手書きで文字を書くのがとても遅い、または文字を上手に書くことができない」、「10. 聞く人・読む人がわかりやすいように考えを整理して話したり、文章にしたりすることが苦手だ」、「23. 二つ以上の作業を同時にこなそうとするとすごく混乱する」、「24. 授業と授業の間で時間ができると時間をつぶすのに困る」については因子負荷量が0.40に達していなかった。

第4因子に高い因子負荷量を示した項目は4項目で、「35. 自分はダメな人間だと思いがちである」、「38. 将来のことを考えると不安だ」、「36. 気分が沈みがちである」といった抑うつや不安等に関係する項目が含まれていたことから、「抑うつ・不安」因子と命名した。なお、 α 係数は0.830と高い信頼性を示していた。しかしながら「37. 周りから孤立していると感じる」については第1因子との多義性が見られた。

最後の第5因子に高い因子負荷量を示した項目は2項目で、「4. 本を読むのに時間がかかる」、「3. 文字を読むのが苦手だ」といった文字・文章を読むことに苦手さを感じる因子だったので、「読字障害」因子と命名した。なお、 α 係数は0.851と高い信頼性を示していた。（表4）

表4 チェックリストの項目文および各項目における因子負荷量

	因子				
	1	2	3	4	5
31 納得するまで質問する等、人から「しつこい」とよく言われる	.669	.068	.000	-.120	-.001
29 他の人が考えていることを理解するのが苦手だ	.578	-.137	.150	.159	-.051
34 衝動的に物品を壊すことがある	.573	.067	.019	-.119	.015
28 思い込みが激しいとよく人から言われる	.523	.133	-.134	.084	.058
25 クラスメート等とトラブルになることが多い	.501	.214	-.062	-.011	.148
33 カットしやすい	.500	-.089	-.025	.104	.047
27 人と会話することが苦手だ	.437	-.141	.170	.297	-.101
30 周囲の人がいっていることをうまく理解していないように感じる	.398	-.069	.214	.269	-.004
15 シラバスと違う授業だったり、突然予定が変更されると納得できない	.377	-.104	.339	-.112	-.019
32 クラスメートの顔と名前を一致させることがなかなかできない	.352	-.090	.257	-.081	-.068
1 誤字、脱字が多い	.237	.082	.065	-.006	.126
18 物忘れ、紛失物が多い	-.025	.778	-.132	.115	-.019
17 諸手続きの期日を忘れてしまうことが多い	-.027	.765	.127	-.017	-.085
19 約束した時間に遅れることが多い	.030	.644	-.099	-.065	.081
20 掲示物や配布物に気がつかない、もしくは忘れてしまうことが多い	.175	.619	.140	-.049	-.138
16 整理整頓が苦手だ	-.102	.539	.049	.161	.018
26 約束を守れなかったり、忘れてたりすることが多い	.436	.536	-.105	-.119	.083
22 学業、サークル、アルバイトなどから何を優先すべきかを判断することが難しい	-.148	.358	.182	.252	.006
21 衝動買いの傾向がある	.099	.337	-.003	.102	.073
6 講義を聴きながらノートを取ることができない	.057	-.088	.766	-.157	.085
7 教員の指示を聞き逃すことが多い	.117	.045	.683	-.064	-.126
11 どんな科目を履修すればよいか分からない	.019	.221	.512	-.019	-.114
9 90分集中して授業を受けることが苦痛である	-.217	.260	.434	.030	-.031
12 自分の意見を交えてレポートを書くことが苦手だ	-.147	-.056	.432	.030	-.031
8 レポートや宿題を期日までに仕上げられないことが多い	-.035	.351	.400	-.111	.021
10 聞く人・読む人が分かりやすいように考えを整理して話したり、文章にしたりすることが苦手だ	-.031	-.077	.392	.182	.146
23 二つ以上の作業を同時にこなそうとするとすごく混乱する	.110	.120	.378	.164	.125
24 授業と授業の間で時間ができると時間をつぶすのに困る	.133	-.006	.366	.012	.022
2 手書きで文字を書くのがとても遅い、または文字を上手に書くことができない	.172	.044	.361	-.004	.022
13 実験や実習に参加することに苦痛を感じる	-.018	-.020	.295	.158	.111
14 ざわざわした教室にいるのは耐えられない	.129	.049	-.154	.030	.132
35 自分はダメな人間だと思いがちである	.128	.001	-.041	.761	-.047
38 将来のことを考えると不安だ	-.259	.132	.091	.758	.015
36 気分が沈みがちである	.257	.013	-.144	.730	-.055
37 周りから孤立していると感じる	.401	.006	-.038	.468	-.021
4 本を読むのに時間がかかる	.041	-.010	.043	-.072	.840
3 文字を読むことが苦手だ	.081	-.049	.134	-.015	.776
5 計算が苦手だ	-.059	.051	.129	.195	.221
因子負荷量の2乗和	8.704	2.430	1.730	1.252	.892
因子の寄与率 (%)	22.905	6.394	4.554	3.294	2.347
累積寄与率 (%)	22.905	29.299	33.853	37.147	39.494

「1. 誤字、脱字が多い」、「5. 計算が苦手だ」、「13. 実験や実習に参加することに苦痛を感じる」、「14. ざわざわした教室にいるのは耐えられない」そして「21. 衝動買いの傾向がある」の5項目については、どの因子にも含まれていなかった。

自由記述については、「授業や実習によって困る内容が違ってくる」という内容が比較的多く書かれていた。

4. 考察

今回の調査結果から、ある程度代表的な3つの発達障害（PPD, ADHD, LD）に該当する症状のスクリーニングが可能であることが示唆された。このうち、第2因子である「ADHD様」因子については、青年期を迎えた学生では多くの場合、多動性は収まっており、注意欠陥性が中心的な問題として残ることを示していると思われる。また第5因子の読字障害については、大学の授業やレポート作成において文献研究が必要となってくることもあり、第3因子の「LD様」因子とは別に苦手意識の対象として特に認識されている可能性がある。

なお、多義性の問題については、実際には発達障害の特性自体が重なり合うこともあり、そうした背景からこのような結果になった可能性がある。従って、このチェックリストの目的からして、一つの因子に収束できない項目についてもリストから除外するのではなく、複数の障害特性に渡って見られる症状として捉えた方が実際的だと思われる。

(米山 直樹)

研究②

1. はじめに

「発達障害のある学生支援ケースブック」(2007)において紹介した、「困り具合に関するセルフチェックリスト」を参考に、米山(2008)は項目の検討を行った。本研究で

は、項目に若干の修正を加えて、項目を選定し直したチェックリストを作成し、大学生を対象として実施した。本項では、前述した米山(2008)による検討と併せて項目の検証を行い、大学生に対するチェックリストの利用可能性について考察する。

2. 方法

B大学の1年生から4年生の学生224名を対象に2008年2月および10月に講義時間を利用して実施した。なお、学生には発達障害に関するチェックリストという内容についての情報は伝えず、「大学生における困りごとの調査」という名目で行った。質問項目に回答に不備のあった11名分のデータを除外し、最終的に213名(男性71名、女性141名、無回答1名、平均年齢19.5歳)のデータを分析対象として採用した(有効回答率95.1%)。回答に要した時間はおおよそ15分程度であった。

3. 結果

米山(2008)の結果と併せて検討するために、同様の分析を用いて、同じ5因子を抽出した(主因子法、プロマックス回転)。なお、基準は米山と同様に当該因子への負荷量0.35を用いた。(表5)

第1因子に高い因子負荷量を示した項目は10項目で、「思っていることや考えをうまく話すことができない」「聞く人・読む人が分かりやすいような配慮をして、考えを話したり文章にしたりすることが苦手である」、「文字や文章を正確に読むことが苦手である」、「本を読むとき内容を理解するのに時間がかかる」「計算が苦手である」「聞き間違いが多い」といった、聞く、話す、読む、書く、計算することに関する項目が多く含まれていた。そのため、「学習困難」因子と命名した。なお、 α 係数は0.85と高い信頼性を示していた。しかしながら「計算が苦手である」については第2因子と多義性が見られた。

表5 チェックリストの項目文および各項目における因子負荷量

	因子					共通性
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	
思っていることや考えをうまく話すことができない	0.738	-0.144	0.023	0.154	0.086	0.631
聞く人・読む人が分かりやすいような配慮をして、考えを話したり文章にしたりすることが苦手である	0.725	-0.004	-0.079	-0.028	0.263	0.599
文字や文章を正確に読むことが苦手である	0.722	0.140	-0.141	-0.049	0.039	0.512
本を読むとき内容を理解するのに時間がかかる	0.645	0.093	-0.032	-0.048	0.032	0.441
手書きで文字を書くのがとても遅い、または文字を上手に書くことができない	0.564	0.068	0.086	-0.192	0.124	0.370
誤字、脱字が多い	0.555	0.040	0.116	-0.079	-0.170	0.349
講義を聴きながらノートを取ることができない	0.536	0.027	0.012	0.056	0.078	0.378
計算が苦手である	0.514	-0.341	0.139	0.149	0.048	0.325
聞き間違いが多い	0.503	0.139	0.092	0.135	-0.213	0.518
二つ以上の作業を同時にこなそうとするとすごく混乱する	0.415	0.136	0.263	-0.066	-0.035	0.419
たくさん科目の中から履修する科目を自由に選ぶことが難しい	0.315	0.208	-0.019	-0.012	0.254	0.313
90分集中して授業を受けることが苦痛である	0.264	0.021	0.147	0.064	0.179	0.244
シラバスと違う授業だったり、突然予定が変更されると納得できないまたは混乱する	0.147	0.144	0.039	0.134	0.104	0.173
納得するまで質問する等、人から「しつこい」とよく言われる	0.152	0.752	-0.126	-0.084	0.026	0.548
突然カッとなることが多い	-0.032	0.682	0.023	0.081	-0.119	0.512
衝動的に物を投げたり壊そうとしたりすることがある	-0.172	0.613	0.173	-0.011	0.031	0.396
約束をついやぶってしまったり、忘れてしまったりすることが多い	-0.149	0.584	0.344	-0.099	0.165	0.527
周囲の人との会話がかみ合っていないと感じることがある	0.264	0.573	-0.034	-0.017	0.002	0.519
クラスメート等とトラブルになることが多い	-0.103	0.549	0.116	0.096	0.131	0.424
人と会話するときに自分の話ばかりをしてしまう	0.223	0.469	-0.004	0.025	-0.115	0.383
思い込みが激しいとよく人から言われる	0.028	0.456	-0.200	0.417	0.077	0.499
授業と授業の間に空いた時間ができると時間をつぶすのに困る	0.058	0.362	0.007	-0.027	0.119	0.178
他の人が考えていることを理解するのが苦手である	0.017	0.347	-0.019	0.280	0.242	0.407
諸手続の期日や課題の提出日を忘れてしまうことが多い	-0.097	-0.019	0.880	-0.061	0.061	0.649
レポートや宿題に集中できず期日に間に合わない	0.129	-0.293	0.677	0.055	0.295	0.586
掲示物や配布物に気がつかない、もしくは忘れてしまうことが多い	0.055	0.101	0.665	0.045	-0.063	0.599
紛失物が多いまたは物をどこに置いたか分からなくなる	0.136	0.042	0.548	0.106	-0.286	0.525
ぼーっとしていたり他のことに気をとられていたりして講義の時間に遅れることが多い	0.038	0.195	0.545	0.016	0.064	0.512
やるべきことよりもやりたいことを優先してしまう	0.070	0.040	0.467	-0.072	0.240	0.347
衝動買いの傾向がある	-0.071	0.121	0.376	-0.049	0.119	0.178
整理整頓が苦手である	0.250	-0.008	0.369	-0.006	-0.054	0.284
教員の指示を聞き逃すことが多い	0.300	0.152	0.321	0.066	0.025	0.491
クラスメートやサークルの仲間の顔と名前を一致させることがなかなかできない	-0.014	0.250	0.316	0.031	-0.024	0.251
気分が沈みがちである	-0.017	0.058	-0.096	0.901	0.043	0.789
自分はダメな人間だと思いがちである	0.146	-0.099	-0.020	0.773	0.048	0.651
周りから孤立していると感じる	-0.164	0.224	0.113	0.625	-0.032	0.551
将来のことを考えると不安である	0.137	-0.132	0.016	0.524	0.178	0.365
ざわざわした教室にいるのは耐えられない	-0.124	0.089	0.086	0.260	0.106	0.112
自分の意見を交えてレポートを書くことが苦手である	0.470	0.068	-0.110	0.021	0.539	0.627
いつもの講義とは違う実験や実習に参加することに苦痛を感じる	-0.144	0.024	0.113	0.381	0.458	0.395
学業、サークル、アルバイトなどから何を優先すべきかを判断することが難しい	0.134	0.039	0.268	-0.015	0.350	0.319
因子負荷量の2条和	5.085	4.233	3.937	3.099	1.541	
因子の寄与率 (%)	12.402	10.325	9.602	7.558	3.759	
累積寄与率 (%)	12.402	22.727	32.329	39.886	43.646	

表6 2つの研究で同様の因子に負荷した項目

	佐藤・衛藤	米山
LD、学習困難因子	<p>聞く人・読む人が分かりやすいような配慮をして、考えを話したり文章にしたりすることが苦手である</p> <p>手書きで文字を書くのがとても遅い、または文字を上手に書くことができない</p> <p>講義を聴きながらノートを取ることができない</p> <p>二つ以上の作業を同時にこなそうとするとすごく混乱する</p>	<p>聞く人・読む人が分かりやすいように考えを整理して話したり、文章にしたりすることが苦手だ</p> <p>手書きで文字を書くのがとても遅い、または文字を上手に書くことができない</p> <p>講義を聴きながらノートを取ることができない</p> <p>二つ以上の作業を同時にこなそうとするとすごく混乱する</p>
PDD、対人関係困難因子	<p>納得するまで質問する等、人から「しつこい」とよく言われる</p> <p>突然カッとなることが多い</p> <p>衝動的に物を投げたり壊そうとしたりすることがある</p> <p>周囲の人の会話がかみ合っていないと感じることがある</p> <p>クラスメート等とトラブルになることが多い</p> <p>人と会話するときに自分の話ばかりをしてしまう</p> <p>思い込みが激しいとよく人から言われる</p>	<p>納得するまで質問する等、人から「しつこい」とよく言われる</p> <p>カッとしやすい</p> <p>衝動的に物品を壊すことがある</p> <p>周囲の人がいっていることをうまく理解していないように感じる</p> <p>クラスメート等とトラブルになることが多い</p> <p>人と会話することが苦手だ</p> <p>思い込みが激しいとよく人から言われる</p>
ADHD、注意・衝動性因子	<p>諸手続きの期日や課題の提出日を忘れてしまうことが多い</p> <p>掲示物や配布物に気がつかない、もしくは忘れてしまうことが多い</p> <p>紛失物が多いまたは物をどこに置いたか分からなくなる</p> <p>ぼーっとしていたり他のことに気をとられていたりして講義の時間に遅れることが多い</p> <p>整理整頓が苦手である</p>	<p>諸手続きの期日を忘れてしまうことが多い</p> <p>掲示物や配布物に気がつかない、もしくは忘れてしまうことが多い</p> <p>物忘れ、紛失物が多い</p> <p>約束した時間に遅れることが多い</p> <p>整理整頓が苦手だ</p>
抑うつ・不安因子	<p>気分が沈みがちである</p> <p>自分はダメな人間だと思いがちである</p> <p>周りから孤立していると感じる</p> <p>将来のことを考えると不安である</p>	<p>気分が沈みがちである</p> <p>自分はダメな人間だと思いがちである</p> <p>周りから孤立していると感じる</p> <p>将来のことを考えると不安だ</p>

第2因子に高い因子負荷量を示した項目は9項目で、「納得するまで質問する等、人から「しつこい」とよく言われる」、「突然カッとなることが多い」、「衝動的に物を投げたり壊そうとしたりすることがある」「周囲の人の会話がかみ合っていないと感じることがある」といった項目がみられた。これらの項目は、広汎性発達障害（PDD）に見られる症状が多く、またADHDにみられる衝動性に関する項目がみられたが、全ての項目がもしくは対人関係におけるトラブルの項目が多く抽出されていた。そのため「対人関係の困難」因

子と命名した。なお、 α 係数は0.804と高い信頼性を示していた。しかしながら、「思い込みが激しいとよく人から言われる」については、第4因子と多義性がみられ、「授業と授業の間に空いた時間ができると時間をつぶすのに困る」については、因子負荷量が.40に達していなかった。

第3因子に高い因子負荷量を示した項目は8項目で、「諸手続きの期日や課題の提出日を忘れてしまうことが多い」「レポートや宿題に集中できず期日に間に合わない」、「掲示物や配布物に気がつかない、もしくは忘れてしま

表7 2つの研究で異なる因子に負荷した項目

チェック項目	佐藤・衛藤	米山
思っていることや考えをうまく話すことができない	LD、学習困難因子	(新規・項目なし)
本を読むとき内容を理解するのに時間がかかる(本を読むのに時間がかかる)	LD、学習困難因子	読字障害
文字や文章を正確に読むことが苦手である(文字を読むことが苦手だ)	LD、学習困難因子	読字障害
誤字、脱字が多い	LD、学習困難因子	特定の因子負荷せず
計算が苦手である	LD、学習困難因子	特定の因子負荷せず
聞き間違いが多い	LD、学習困難因子	(新規・項目なし)
授業と授業の間に空いた時間ができると時間をつぶすのに困る(授業と授業の間で時間ができると時間をつぶすのに困る)	PDD、対人関係困難因子	LD、学習困難因子
約束をついやぶってしまったり、忘れてしまったりすることが多い(約束を守れなかったり、忘れてしまったりすることが多い)	PDD、対人関係困難因子	ADHD、注意・衝動性因子
やるべきことよりもやりたいことを優先してしまう	ADHD、注意・衝動性因子	(新規・項目なし)
衝動買いの傾向がある	ADHD、注意・衝動性因子	特定の因子負荷せず
レポートや宿題に集中できず期日に間に合わない(レポートや宿題を期日までに仕上げられないことが多い)	ADHD、注意・衝動性因子	LD、学習困難因子
自分の意見を交えてレポートを書くことが苦手である(自分の意見を交えてレポートを書くことが苦手だ)	計画性	LD、学習困難因子
学業、サークル、アルバイトなどから何を優先すべきかを判断することが難しい	計画性	ADHD、注意・衝動性因子
いつもの講義とは違う実験や実習に参加することに苦痛を感じる(実験や実習に参加することに苦痛を感じる)	計画性	特定の因子負荷せず
教員の指示を聞き逃すことが多い	特定の因子負荷せず	LD、学習困難因子
たくさん科目の中から履修する科目を自由に選ぶことが難しい(どんな科目を履修すればよいか分からない)	特定の因子負荷せず	LD、学習困難因子
90分集中して授業を受けることが苦痛である	特定の因子負荷せず	LD、学習困難因子
他の人が考えていることを理解するのが苦手である(他の人が考えていることを理解するのが苦手だ)	特定の因子負荷せず	PDD、対人関係困難因子
シラバスと違う授業だったり、突然予定が変更されると納得できないまたは混乱する(シラバスと違う授業だったり、突然予定が変更されると納得できない)	特定の因子負荷せず	PDD、対人関係困難因子
クラスメートやサークルの仲間の顔と名前を一致させることがなかなかできない(クラスメートの顔と名前を一致させることがなかなかできない)	特定の因子負荷せず	PDD、対人関係困難因子
ざわざわした教室にいるのは耐えられない	特定の因子負荷せず	特定の因子負荷せず

() 内は米山の研究で使用した文章表記

うことが多い」といった注意欠陥多動性障害(ADHD)によく見られる症状が多く含まれていたことから、「不注意・衝動性」因子と命名した。なお、 α 係数は0.77と概ね高い信頼性を示していた。しかしながら、「衝動買いの傾向がある」「整理整頓が苦手である」については因子負荷量が0.40に達していなかった。

第4因子に高い因子負荷量を示した項目は5項目で、「気分が沈みがちである」、「自分はダメな人間だと思いがちである」、「周りから孤立していると感じる」「将来のことを考えると不安である」といった抑うつや不安等に

関係する項目が含まれていたことから、「抑うつ・不安」因子と命名した。なお、 α 係数は0.82と高い信頼性を示していた。

最後の第5因子に高い因子負荷量を示した項目は3項目で、「自分の意見を交えてレポートを書くことが苦手である」、「いつもの講義とは違う実験や実習に参加することに苦痛を感じる」「学業、サークル、アルバイトなどから何を優先すべきかを判断することが難しい」といった項目がみられた。広汎性発達障害にみられる項目を含んでいたが、見通しの持ちにくさや計画性に関係する内容であった

ため、「計画性」因子と命名した。「自分の意見を交えてレポートを書くことが苦手である」については、第1因子と「いつもの講義とは違う実験や実習に参加することに苦痛を感じる」については第4因子と多義性が見られた。また、「学業、サークル、アルバイトなどから何を優先すべきかを判断することが難しい」については、因子負荷量が0.40に達していなかった。

その他、「たくさんの科目の中から履修する科目を自由に選ぶことが難しい」「シラバスと違う授業だったり、突然予定が変更されると納得できないまたは混乱する」など7項目については、どの因子にも含まれていなかった。本結果を米山（2008）の調査結果と比較して同様の因子として抽出された項目を表6に示した。文章表記の修正を加えた項目もあるが、同様の因子として抽出されたものは20項目であった（LDもしくは学習困難の因子：4項目、PDDもしくは対人関係困難の因子：7項目、ADHDもしくは注意・衝動性の因子：5項目、抑うつ・不安の因子：4項目）。これは、52.6%の一致率を示していた。

各因子に含まれる項目を一致率として算出すると、LDもしくは学習困難の因子として取り上げられた項目は、40%で、PDDもしくは対人関係の困難の因子として取り上げられた項目は73.7%、ADHDもしくは注意・衝動性の因子として取り上げられた66.7%であった。抑うつ・不安の因子については、100%の一致率を示した。

また、同様の因子として抽出されなかった項目を表7に示した。新規の項目を除いて、いずれかの研究でのみLDもしくは学習困難の因子として取り上げられた項目は12項目であった。しかしながら、12項目中2項目は、文章表記を修正して学習困難の因子に負荷したものであり、米山（2008）の研究においても読字障害因子として抽出されたものであった。いずれかの研究でのみPDDもしくは対

人関係の困難の因子として取り上げられた項目は5項目であった。いずれかの研究でのみADHDもしくは注意・衝動性の因子として取り上げられたのは、6項目であった。（表7）

5. 考察

米山（2008）の報告と同様に、今回の調査結果からも、ある程度代表的な3つの発達障害（PDD, ADHD, LD）に該当する症状のスクリーニングが可能であることが示唆された。米山（2008）との項目の比較から、20項目が安定して同様の因子として抽出できることが確認できた。これは、文章表記を変えたこと、新たに3項目を加えたこと、本研究において、男性よりも女性の対象者が多かったこと、また米山（2008）が考察しているように、多義性の問題もしくは、異なる因子として抽出された項目については、発達障害の特性自体が重なり合うことが関係している可能性がある。

抑うつ・不安の因子については全ての項目で同様の因子として抽出され、PDDもしくは対人関係の困難の因子では、73.7%、ADHDもしくは注意・衝動性の因子では66.7%の項目が同様の因子として抽出されたが、LDもしくは学習困難の因子では、40%の項目のみが同様の因子として抽出されただけであった。第5因子を除けば、共通してLDもしくは学習困難の因子で同様の因子として抽出できた割合が小さく、再度検討する必要があると考えられる。

米山（2008）の調査結果と本調査結果では、項目の文章表記が異なるため、直接的な比較に対して限界があると考えられる。また、米山（2008）及び本研究共に、特定の大学の学生を対象としているため、母集団に偏りがある可能性もある。今後、再度多様な大学の学生を対象として、項目について検討することが必要であると考えられる。

（佐藤 克敏）

（衛藤 裕司）

第3節 面接場面で見られやすい、もしくは推測できるチェック項目例

1. 問題と目的

「アスペルガー症候群の診断が乱発される最近の風潮に対して、違和感があり・・・」(山崎、2008) や、アスペルガー症候群と高機能自閉症の鑑別の問題、「アスペルガー症候群とシゾイドパーソナリティ障害の関係」(加藤、2008)、ADHDとPDDの関係など、発達障害の診断学的議論は未だ途上のトピックである。ゆえに、未診断の事例が多い大学において、「診断名」が一人歩きしないよう、慎重な扱いが期待される。

一方、発達障害のある(可能性を含む)学生が大学生活への不応や困難を抱えていたり、関係する大学教職員が当該学生に教育指導上、困惑している場合には、診断の有無にかかわらず、なんらかの支援の必要性が生じることもまた事実である。特にPDDの学生では自己評価が難しいことも指摘されており、精神疾患では説明できないような特徴的な行動に違和感がある学生に対して、発達障害の可能性を吟味するために理解の視点の枠組みとなるツールは、支援内容や方法を具体化するためにも、必要なものと考えられる。

そこで、「発達障害のある学生支援ケースブック」(2007)に掲載された、主に面接担当者が面接場所で使用するチェック項目例(案)の有効な活用法について検討することが、本研究の目的である。なお、学生と比較的密な教育・指導を行う教職員が「面接を行う」こともあるが、そのアセスメントが継続的な面接の上に行われることが重要であることを鑑みて、本研究では、学生相談機関等で臨床心理学的支援を行う専門家が使用することを想定した。

2. 対象

筆者らと各同機関に勤務する相談担当者4名(すべて臨床心理士)。チェック項目実施・分析対象とした学生は、筆者らの大学学生相談機関に、2005年度から2007年度の3年間に来談した、発達障害の診断を有する、あるいは可能性が疑われた大学生15名である。来談時年齢は18歳～25歳。表8に、分析対象とした大学生(診断あり)、表9に、分析対象とした大学生(診断なし)を示した。なお、診断のない学生は、ほぼ全員(ADHD,LDとの重複や不明も含む)がPDD圏である可能性を疑っている。

表8 分析対象とした学生(医療機関における診断あり)

NO.	性別	来談時 学年	来談経路	主訴	診断名
1	M	1年	両親からの紹介	英語ができない。授業についていけない。	LD
2	M	2年	自主	対人関係	AS
3	M	4年	自主	抑うつ感	AS? Schizo?
4	M	4年(8年目)	健康診断からの紹介	対人関係,口下手,不器用,学業の躓き,自閉症かMRかSchizoではないか?	高機能自閉症
5	M	2年<4年目)	自主	不登校から留年,経済的な事情もあり休学について知りたい。	AS

表9 分析対象とした学生（診断なし）

NO.	性別	来談時 学年	来談経路	主訴
1	F	4年	自主	就職が決まらない。AS ではないか
2	F	1年	自主	ASではないか
3	F	1年	自主	親との関係・友人との 関係
4	F	1年	自主	自己否定感
5	M	1年	自主(心理テ スト)	対人関係。サークルの 選択について
6	M	2年	自主	勉強についての質問
7	M	1年	自主	友人との関係
8	M	1年	自主	将来の不安
9	M	1年	自主	大学適応
10	M	2年	自主	大学適応、留年

3. 方法

4名の相談担当者が各々担当する学生について(1)「発達障害のある学生支援ケースブック」面接担当者が面接場所で使用するチェック項目例(案)に自己記入にて実施し、一覧表を作成した。(2)診断のない学生については、チェック項目以外にその可能性を疑った理由について自由記述し、その内容からカテゴリー化した。

4. 結果

(1) 面接担当者が面接場所で使用するチェック項目例(案)

診断を有する学生については、表10に、面接場所で観察できる事柄項目例(案)、表11に、面接場所で推測できる事柄項目例(案)にチェックした一覧を示した。

診断を有する学生の面接場面で観察できる事柄の項目例では、事例NO4(高機能自閉症)が最も多くの項目に該当していた。項目別には、

項目10)視線が合わない、なんとなく態度が固い は、5名中4名が該当した。1)誤字・脱字が多い、4)こちらの質問が終わるのを待たずに、出し抜けて話し出す、9)何度も同じ質問を繰り返す には、いずれの学生も該当しなかった。

事例NO.3(AS?Schizo?)は、面接場面で推測できる事柄の項目例に全く該当しなかった。面接場面で推測できる事柄の項目3)自信がない、不安が高い、4)劣等感が強い において、5名中4名が該当した。

診断のない学生については、表12に面接場所で観察できる事柄項目例(案)、表13に面接場所で推測できる事柄項目例(案)にチェックした一覧を示した。

面接場面で観察できる事柄の項目例では、10名の学生すべてに該当した項目はなかった。最も多くの学生に該当した項目は8)分かりやすく整理して話すことができない、10)視線が合わない、なんとなく態度が固い、11)こ

表10 面接場所で観察できる事柄 項目例－診断を有する学生－

		1	2	3	4	5
1	誤字・脱字が多い					
2	手書きで文字を書くのがとても遅い、または文字を上手に書くことができない	○			○	
3	次々に話の話題が変わり、一方的に話をする			○	○	
4	こちらの質問が終わるのを待たずに、出し抜けて話し出す					
5	面接の時間に遅れたり、面接を忘れてたりすることが多い					○
6	座っていても体の一部をどこか動かしている			○	○	
7	約束していないのに突然面接に訪れる					
8	分かりやすく整理して話すことができない				○	
9	何度も同じ質問を繰り返す					
10	視線が合わない、なんとなく態度が固い		○	○	○	○
11	こちらの反応に関係なく、自分の興味のあることを話し続ける				○	
12	話が的を射ていない				○	

表11 面接場所で推測できる事柄 項目例－診断を有する学生－

		1	2	3	4	5
1	友人関係がうまく取れず、孤立しているようである	○	○		○	
2	感情の起伏が激しい		○			
3	自信がない、不安が高い	○	○		○	○
4	劣等感が強い	○	○		○	○
5	読む・書く・計算するなどの基礎的な学力が身に付いていない	○			○	
6	掲示物や配布物に気がつかないことが多い				○	○
7	思い込み・こだわりが激しい		○		○	
8	レポートや宿題を期日までに仕上げられないことが多い	○			○	○

表12 面接場所で観察できる事柄 項目例－診断のない学生－

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 誤字・脱字が多い										
2 手書きで文字を書くのがとても遅い，または文字を上手に書くことができない					○		○			
3 次々に話の話題が変わり，一方的に話をする				○						○
4 こちらの質問が終わるのを待たずに，出し抜けに話し出す									○	○
5 面接の時間に遅れたり，面接を忘れてたりすることが多い					○		○			
6 座っていても体の一部をどこか動かしている					○		○			○
7 約束していないのに突然面接に訪れる										○
8 分かりやすく整理して話すことができない		○		○	○					○
9 何度も同じ質問を繰り返す			○							
10 視線が合わない，なんとなく態度が固い	○				○			○		○
11 こちらの反応に関係なく，自分の興味のあることを話し続ける			○	○					○	○
12 話が的を射ていない				○	○					

表13 面接場所で推測できる事柄 項目例－診断のない学生－

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 友人関係がうまく取れず，孤立しているようである	○			○		○	○	○	○	○
2 感情の起伏が激しい		○	○			○			○	○
3 自信がない，不安が高い		○		○	○	○		○	○	○
4 劣等感が強い		○		○	○				○	○
5 読む・書く・計算するなどの基礎的な学力が身に付いていない				○						
6 掲示物や配布物に気がつかないことが多い				○	○					
7 思い込み・こだわりが激しい	○	○	○	○		○			○	○
8 レポートや宿題を期日までに仕上げられないことが多い				○	○					○

表14 相談担当者が発達障害を疑った理由の自由記述（面接場所における観察）

カテゴリー	自由記述
動作・態度の特徴	ぎこちない動き・おおげさな身振りや動作・顔面の不随意な動き・不自然な相手への凝視・表情の乏しさ・非常識な振る舞い
外見の特徴	同じ服装・身なりに構わない・大きな荷物
会話の特徴	たどたどしい話し方・不自然に演技的な語り方・大きすぎる声・話しことばが文語調・形式的な応答
その他	時間へのこだわり・他者との距離の近さ

表15 相談担当者が発達障害を疑った理由の自由記述（面接場所で推測できる事柄）

カテゴリー	自由記述
会話の特徴	漠然とした質問への答えにくさ・相手の話が理解できない・質問の意味がわからない（何を答えればよいのか分からない）・友人と話しているときのソラミミ・他者の発言の字義通りの解釈
対人関係の特徴	入学前からの対人関係のもてなさ・対人関係を求めるが、孤立してしまいがちな傾向・対人関係を避ける傾向・対人関係の固さ・異性への不自然な接近（想像力の欠如）・学校生活における対人関係のうまくいかなさ・理解してくれる人がいないという訴え・教員に対する態度の不可解さ
感覚の特徴	聴覚刺激の過敏・感覚の過敏さ・人にぶつかりやすい・他者との距離の近さ
行動の特徴	アルバイトの仕事を覚えられない・仕事をこなせない・不器用・いくつもの予定があるとパニック・物事を独りよがり理解する・急な変更への抵抗
学業	留年を繰り返す・授業の内容が理解できない
生育歴	おとなしく泣かない赤ちゃん・小さい頃には1人で遊ぶ子・本人の「人と接することが好きじゃなかった」「1人でいた記憶しかない」との幼少時の振り返りと同様の家族の話・小学校の体育は苦手（きらい）・不器用・「だれにでもきちんと挨拶をする」と近所でいわれているというエピソード・幼少時からある急な変更への抵抗・幼少時期からの感覚の過敏さ・幼少時期からの他者との違和感・幼少時期からの孤立・幼少時期の極端なおとなしさ・幼少時期からの変化に対する抵抗（行事の前日にパニックになる）

ちらの反応に関係なく、自分の興味のあることを話し続けることで、10名中4名が該当した。面接場面で観察できる事柄の項目例に最も多く該当した学生は、事例NO.10で7項目に、事例NO.10は6項目に該当したが、その他の学生は4項目以下しか該当しなかった。項目1) 誤字・脱字が多い、にはいずれの学生も該当しなかった。

面接場面で推測できる事柄の項目例では、すべての項目において、いずれかの学生が該当した。最も多く該当した学生は、事例NO.4で7項目に、NO.10は6項目に該当した。項目1) 友人関係がうまく取れず、孤立しているようである、3) 自信がない、不安が高い、7) 思い込み・こだわりが激しい、には7名の学生に該当した。

(2) チェック項目以外にその可能性を疑った理由の自由記述についての内容のカテゴリー化(診断のない学生)

診断はされていないものの、チェック項目以外で、相談担当者が何故発達障害を疑ったのか、面接場所における観察から自由記述したものをカテゴリー化し、表14に示した。同様に、面接場所で推測できる事柄からの自由記述をカテゴリー化し、表15に示した。

5. 考察

(1) 面接担当者が面接場所で使用するチェック項目例(案)について

面接場面で観察できる項目例についてすべての事例で該当するチェック項目がなかったことは、発達障害に典型例がないとされていることを示している結果とも考えられた。また、発達障害の診断を有した学生であっても、面接場面で観察できる事柄に該当する項目が少なかったのは、学生の知的能力の高さと、1対1での受容的かつ構造化された面接場面では生じにくい内容であるためと考えられた(福田、2007)。

一方で、自閉症の中核的な症状が強く表れ、診断→福祉の対象という支援が必要とされる学生では多くの項目に該当する可能性が示唆された。

診断のない学生で、面接場面で観察できる事柄に該当する者が少なかった(全くなかった)項目は、LDとADHDに該当することを推定した項目(1～6)であったが、対象とした学生は相談担当者がPDD圏を可能性として疑っていたことも、該当する項目が少なかった要因であると考えられた。

面接場面で推測できる項目例については、診断のない学生が、すべての項目のいずれかに該当したことから、チェック項目例が、精神疾患では説明できない学生に対して、発達障害の可能性を吟味するうえで、有益な指標となる可能性が示唆された。項目1) 友人関係がうまく取れず、孤立しているようである、はWingの3つ組の社会性の障害に、項目7) 思い込み・こだわりが激しい、は、想像性の障害に相当し、それぞれ診断はないが可能性を疑われる学生の多くに該当していることは妥当な結果といえよう。しかし、2次障害と想定できる、項目3) 自信がない、不安が高い、は発達障害以外の学生にも多く該当することが推測できるので、他の項目と併せて検討することが必要であると考えられる。

チェック項目例(案)を実施してみると、該当する項目が少ないことと当該学生の不適応感や困り感とは必ずしも一致しないことがわかった。チェック項目をより有効に活用するためには、特に、面接場面で推測できる事柄について、現状での問題や学生の困り感の具体的な内容を加えることが必要であろう。相談担当者の自由記述では、会話・対人関係・感覚・行動の特徴に注目している。これらのカテゴリーから精査し項目化することによって、学生理解のみならず支援に繋がる視点が得られるものと考えられる。

ただし、本研究の対象学生では学業不適応

(留年の繰り返し・授業理解の困難)がみられたが、学生によっては高い知的能力や学習能力を示す場合も少なくないなど、発達障害の多様な特徴をどのように項目化できるかは、特に検討が必要だろう。

さらに自由記述において発達歴・生活歴・大学入学前までの学校適応等に関する内容が多くあげられた。一般に、発達障害の診断にとって、行動観察と発達歴・生活歴が重要である(岩田ら、2004山崎、2008)ことが知られており、相談担当者の学生理解の視点として、発達歴・生活歴の聴取を促す項目の作成は不可欠である。しかし、それらの聴取は、学生に「覚えていない」「わからない」と言われてしまうことが少なくないため、継続的な面接のなかで語られる内容から適宜、聴き方を工夫しなければならない。

本研究では心理・医学・看護等の専門職が面接することを想定した項目として検討したが、一般の教職員が発達障害の可能性を疑われる学生と面接する場面は少なくない。一般の教職員がこのチェック項目を使用する場合にも、面接場面での学生を観察する視点が得られ有効である。一方で、特に生育歴・生活歴・大学入学前までの学校生活適応については、非専門家では難しいと考えられる。一般の教職員にとってチェック項目を有効に活用する方法としては、専門職員が教職員と一緒に項目をチェックしていくという使い方を提案できる。また、そうした活用によって支援が必要と考えられた場合には、専門職の配置された学内相談機関に繋げ、発達歴・生活歴等の聴取を行った上で、支援の根拠を明確化し、然るべき支援の方法を検討することができるだろう。

(2) 今後の課題

本研究では、対象学生にセルフチェックリストを実施していないため、学生の自己理解とつきあわせることはできなかったが、今後、セルフチェックと相談担当者の学生理解との

異同についても検討していくことが望まれる。

また、診断の鑑別が問題となりやすい精神疾患と診断されている学生にチェックした場合に該当する項目に差異があるか、医療機関での診断につなげるか否かを含めた支援方法を検討できる項目の検討などが、今後の課題である。

文献

福田真也 2007.『大学教職員のための大学生のこころのケア・ガイドブック－精神科と学生相談からの15章－』金剛出版

岩田淳子・小林弥生・関真利子・杉田祐美子・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

加藤 敏 2008.「成人期のアスペルガー症候群(障害)とシゾイドパーソナリティ障害, および統合失調病質(Kretschmer)」精神医学50(7), 669-680.

日本LD学会研究委員会プロジェクトチーム 2008. 大学で学ぶ発達障害学生の理解と支援のためのガイド<http://wwwsoc.nii.ac.jp/jald/activity4.html>

ローナ・ウィング, 久保絃章・清水康夫訳(1998)『自閉症スペクトラム:親と専門家のためのガイドブック』東京書籍

山崎晃資 2008.「成人期のアスペルガー症候群の診断上の問題」精神医学50(7), 641-652.

(岩田 淳子)

(鈴木 佳子)

第4節 臨床(教育実践)場面におけるチェックリストの活用

本節では、仙台電波工業高等専門学校(以後、「本校」と表記する)におけるチェックリストの活用例を報告する。以下では、第1に、本校における発達障害のある学生の実態を説明する。第2に、本校における発達障害

のある学生に対する支援体制および支援の実際を概観する。第3に、本研究課題に取り組むにあたり、支援対象学生に対して実施したチェックリストの結果を考察し、さらにそれに基づいて現在本校で行われている支援内容を紹介する。最後に、第4として、チェックリストは今後の特別支援においてどのような点で活用が期待されるのか、またどのような点で課題がみられるかについて報告する。

1. 発達障害のある学生の実態

本校における、発達障害を持つ学生に対する支援が実質的に開始されたのは、平成17年4月、高機能自閉症と診断された学生が入学することになってからである。以来、「特別支援教育検討ワーキンググループ」を立ち上げるなどし、従前から運営されていた学生相談室との連携を図りながら、発達障害を持つ学生に対するサポートに取り組んできた。現在では、「特別支援教育推進室」が設置されており、教務担当副校長がその室長を務め、また副室長を学生相談室長として、当該学生の学級担任を中心とする支援グループが形成されている。

現在、支援の対象となっている学生は6名である。内訳は表16の通りである。

これらの学生は、入学手続きの際に中学校

からの申し送りによって支援対象学生とみなされたり、保護者からの自発的な申し出によって支援が必要であると判断されたりした学生たちである。本校の特別支援教育推進室は、以上の発達障害を持つとみなされた学生以外にも、学習面や生活面の問題に関して必要に応じて担任を中心とする支援グループを構成し、サポートを行っていく体制にある。

2. 支援体制および支援の実際

支援グループは、まず支援の中核となるメンバーが教務担当副校長、学生相談室長、学級担任、対象学生所属の学科長、学科の窓口教員、一般科目（本校では総合科学科が担当）の窓口教員によって構成される。一方、支援は日常的支援、制度的支援、専門的支援の3つの枠組みからとらえており、日常的支援には学級担任、専門および一般科目の授業担当教員と学生課職員が、制度的支援としては学級担任と保健室（看護師）が、専門的支援には学校カウンセラーがあたり、さらに外部医療機関や特別支援教育に関わる専門機関の協力を場合によっては求めることになっている。さらに、日常的支援には、所属クラスの級友、ひいては学生全体があたるという考えを持っている。

グループが支援対象学生に対して行うこと

表16 本校における支援対象学生（平成20年度）

	発達障害の内容	特徴
A	アスペルガー症候群	数学優秀。会話が不得意（相手の表情の意味がうまく読み取れない）。課題や宿題は完璧でないと提出しない。
B	ADHD	成績不振。幼い言動で周囲に引かれてしまう。会話が一方的。友人関係が長続きしない。
C	アスペルガー症候群	周囲とのコミュニケーションを取るのが苦手。現在は症状は改善。成績不振。
D	広汎性発達障害	周りとのコミュニケーションを取るのが苦手。
E	広汎性発達障害	完璧を求める。数理に強い興味。人との関わりが苦手。
F	ADHD	現在は症状は落ち着いている。

は、主に次の通りである。①障害の状況把握と具体的支援の計画と実行、②保護者との情報交換と連携、③関係教職員からの情報収集と科目担当教員への学習支援の要請、および直接の学習指導、④教職員や学級内での当該学生に対する理解の増進を図る、⑤支援記録を作成する、などである。

以下は、これまでに行われたある学生に対する支援記録事例（抜粋）である。

支援対象学生はBであり、小学生のときにADHDと診断されている。本校への入学が決定後、中学校からの申し送り内容に発達障害のことが記載されてあったことから、推進室において打ち合わせを持ち、中学生時の生活状況などを詳細に把握することを目的として出身中学校と家庭とを訪問した。その際に、本校の支援記録の一部となる調査用紙を保護者に手渡し、①診断・精査・判定等による障害の名称、②診断等の年月・機関、③診断等までの経過と本校入学までの状況、④診断等に関する本人の自覚などを記載してもらった。その後、担任の決定と同時に入学式前に保護者に来校してもらい、当面の学習・生活面に関する配慮事項などが確認された。

入学式後は、年度初めの教員会議において支援対象学生であることが報告され、教員による情報の共有が図られた。また、保護者には再度来校してもらい、支援グループ全員との顔合わせを行うとともに、改めて担任との打ち合わせを行い、当該学生に持たせることになるファイルケース（授業でのレポートや配布物を入れる）や、以後の問題発生時の対応（対処内容については、保護者と支援グループの協議によって決定する）のあり方について打ち合わせが行われた。

支援グループによる打ち合わせは、学級担任が必要と判断したときに随時行われている。Bに関しては入学1ヶ月後あたりから、生活での落ち着きのなさが目立ち始めたため、5月末に打ち合わせが持たれ情報の交換（授業中

の態度、友人との人間関係、課題・レポートの提出状況など）が行われた。話し合われた内容については、翌日中に教科担当教員に周知され、特に入学後初めての定期試験に向けた学習が効果的に行われるように配慮された。その後、その年度内は全体で6回の支援グループ打ち合わせが持たれ、例えば、学習に対する指導では、「いつまでに、（どこまで）をやって、〇〇先生のところに持って行きなさい」という抽象的ではない具体的な指示を行うことや、ファイルケースによる課題リストのチェックを保護者にも行ってもらうことで学習指導に関する連携を図ってきた。しかし、一方では、クラスでの人間関係作りが上手くいかず、孤立する場面が多くなってきたため、学生に対する支援協力をいかに図っていくかなどが検討課題として残された。

3. チェックリストの実施結果

以下では、支援対象学生のうちのAに対して調査を実施した結果を報告する。

Aは、医師により広汎性発達障害（アスペルガー症候群）と診断された学生である。本校における学習に対しては基本的な力はあると考えられており、支援上の主な課題は社会的スキルを身に付けさせることである。この点については、保護者と支援グループとの間での共通理解がなされている。

Aが「とても困っている」と自己評価した項目は、「8：レポートや宿題を期日までに仕上げられないことが多い」のみであった。また、「わりと困っている」は、「2：手書きで文字をかくのがとてもおそい、または文字を上手に書くことができない」、「10：聞く人・読む人がわかりやすいように考えを整理して話したり、文章にしたりすることが苦手だ」、「12：自分の意見を交えてレポートを書くのが苦手だ」、「23：二つ以上の作業を同時にこなそうとするとすごく混乱する」、「24：授業と授業の間で時間ができると時間をつぶすの

表17 チェックリスト実施後のAに対する支援内容

支援の課題	中心的な支援実施者
	支援内容
他者との会話	学級担任
	本人との会話の機会を積極的に持つ。 クラスの学生に対しては、休み時間等の会話に取り込むように要請。
課題・宿題の提出	学級担任および各科目教員
	提出に関わる具体的な指示例) 期限を過ぎてでも出すようにしなさい。 期限内に出来たところまでで良いから出しなさい。
並列的作業	各科目担任
	授業中に作業が進んでいないようなときは、それぞれの作業の手順を再確認にさせ、あわてずに取り組みように声がけ。
文章のスムーズな作成	学級担任および各科目教員
	文章作成の課題などで滞っているようなときは、その文章は、何の目的で、どのような内容の文章を、どのような表現で書くべきものなのかを再確認させ、あわてずに取り組みよう声がけ。
将来に対する不安	学級担任、場合によっては学校カウンセラー
	定期試験後などを利用して、定期的に卒業後の進路に関する話題の会話や面談を持つ。そして、以後の学習目標や生活目標、さらには準備すべき事柄などを時系列に整理させる。

に困る」、「27：人と会話するのが苦手だ」、「37：周りから孤立していると感じる」、および「38：将来のことを考えると不安だ」の8項目であった。一方、「全く困っていない」と自己評価したのは、「5：計算が苦手だ」をはじめとする項目19、21、25、28、38、34の7項目であった。

Aが自己評価した内容をみると、支援グループが保護者からの聞き取りや入学後の観察から把握していた特徴（表16を参照）のうちの、課題・宿題などの提出に関わる問題と会話がうまくできないという対人スキルに関わる内容がほぼ一致しているのがわかる。したがって、チェックリストの実施結果、および支援グループによる観察から把握された本人の特徴は、それぞれ妥当な内容であることが確認できた。しかし、一方で、文字を書くのが遅いということや、並列的な作業が不得意であるということ、さらには、将来に対して不安を抱いているなどという点については、今回の本人の自己評価に

よって初めて把握することができた「困り事」であった。観察だけからは知り得ない、本人だけが生活上の障害として根底に感じている問題が明らかになったという点で、チェックリストは有効であったといえる。

支援グループでは、チェックリストの実施結果によって、本人自身の言葉として「困っている」生活内容を明らかにできたと考え、表17に示したような支援によって、現在対応を試みているところである。

4. チェックリスト活用における今後の課題

今回、チェックリストを利用することで、本人が自覚している「困り事」を明らかにできたことは、以下の点で有効であったと考える。すなわち、1) 本人の障害に関わる解決課題を明確にする、2) 支援内容を見直す。したがって、学校の年間スケジュールに応じて、例えば前期・後期の初めなどに定期的にチェックリストに回答させれば、支援内容や

その効果のアセスメントにも活用できるのではないだろうか。

しかし、一方で次のような懸念も想起された。それは、チェックリストに示された困り事に対する評価は、支援対象学生の主観によるものであるため、本来解決しなければならない事柄も、本人の自覚としては困り事になっていない場合があるのではないかということである。したがって、チェックリストによる調査結果のみをもって、支援の方針や内容を決定していくことは避ける必要があるように思われる。チェックリスト使用の際は、どのような目的で用いるのかを明確にしておくことが重要であると考えられる。

また、今回のチェックリストの実施では、「示された項目以外に、自分で困っていることがあるなら空欄に書きなさい」という教示を

加え、自分が生活する上で困っていることを自由に記述させた。以下は、学生による記述の原文である。

- ・うまいこと言い訳が出来ない
- ・無意識に他人の会話に割り込んでしまう
- ・自分が嫌なことを平気で言われることがある。

いずれも、集団の中での社会的関係に関わる困り事への対応がうまくできないという悩みであるといえる。チェックリストは、これを実施し単に困り事を明らかにするという利用目的のみでは不十分である。社会的スキル・トレーニングなどのプログラム目標とその内容の個人別設定などにも連携させることが考えられなければならないといえよう。

(佐々木万丈)

第4章

理解啓発セミナー報告

第4章 理解啓発セミナー 報告

第1節 平成19年度 セミナー実施報告

「大学の理系学部等における障害のある学生の支援」

平成19年度には、理系の高等教育における障害学生支援の理解を深めるため、理系の学術会議の一つである情報科学技術フォーラムのイベント企画として、標題のシンポジウムを開催した。シンポジウムでは、様々な障害のある学生への支援経験のある5人の先生方から、受け入れの経緯、支援内容、課題点などについて話してもらった。以下、シンポジウムの要項（1.）と、各講演の概要（2.）、公演後の質疑内容と感想（3.）を記す。シンポジウムの詳細な記録は共同研究報告書（特教研G-4）として刊行しているので、そちらを参照していただきたい。

1. シンポジウム要項

企画元研究会：電子情報通信学会 福祉情報工学研究会

会場： 中京大学 豊田キャンパス
21号館1階2112号室

日時： 平成19年9月7日午前10時～
12時

情報科学技術フォーラムとシンポジウムについて：

第6回情報科学技術フォーラム（FIT2007）は、社団法人 情報処理学会、社団法人 電子情報通信学会の情報・システムソサイエティ、並びにヒューマンコミュニケーショングループの3団体が主催し、中京大学が協賛して開催された。このフォーラムは年に1回開催され、情報科学技術に関する研究発表のほか、技術動向の報告や研究者育成のためのイベント企画も併せて実施される。シンポジウム「大学の理系学部等における障害のある学生の支援」はこのイベント企画の1つとして開かれた。

2. 講演の概要

2.1 企画の趣旨

渡辺 哲也（国立特別支援教育総合研究所 教育支援研究部・主任研究員）

インクルージョンの進展に伴い、障害のある学生が一般の大学に進学する機会も増えている。しかしながら、障害のある学生の受け入れのために、大学として支援体制を整えているところはまだ少ない。また、理系の学部においては、実験があったり、数学・情報処理・化学のように専門的用語・記号を使う教科書が多かったりと、受け入れには文系学部とは異なる課題がある。このシンポジウムでは、障害のある学生を指導した経験のある理系の先生方から、受け入れの経緯や支援策などを語って頂くとともに、日本学生支援機構からは障害学生修学支援ネットワーク事業を紹介して頂く。これらの経験談・情報を通じて、理系学部の教員の方々に、障害のある学生の受け入れに関する知識を深めて頂く。

2.2 「視覚障害のある学生の受け入れについて」

鈴木 昌和（九州大学 大学院 数理学研究院・教授）

講演者自身が九州大学数学科、及び大学院数理学研究科で視覚障害学生を受け入れたときの経験と、国際基督教大学で物理学科に視覚障害学生を受け入れたときとそれ以後の取組について、同大学の吉野輝雄教授から伺ったお話などを踏まえて、理系分野で視覚障害学生を大学で受け入れるときの課題について、人的な側面と技術的な側面、予算的な問題などを含めて話をする予定である。

2.3 「聴覚障がいのある学生の受け入れについて」

荒井 隆行（上智大学 理工学部・教授）

過去に聴覚障がいのある学生を2名受け入れた経験から、その支援について述べる。1

名は大学入学から修士課程まで6年間、もう1名は社会人入学で博士課程4年間（1年休学）の在籍であった。大学のサポート体制としては、講義における情報保障としてノートテイクや手話ボランティアの仲介等があった。教員にも協力を呼びかけ、黒板を向いて話さない、口はハッキリと動かして話すなどを徹底して頂くほか、場合によっては補聴器用のFMワイヤレスマイクの使用をお願いすることもあった。専門の講義では数式が多く登場することもあり、特に大学院になるとボランティアは理系学生が中心となった。また研究室の中では、メンバーによるサポート（PC要約筆記を含む）が自然な形で行われ、チームワークにより国際会議を含む学会発表なども大きな問題なく対応できた。研究室のメンバーの「伝えたい」「分かってほしい」という気持ちから、バリアフリーな環境が自然に築かれた。

2.4 「肢体不自由のある学生の受け入れについて」

鎌田 一雄（宇都宮大学 工学部・教授）

肢体不自由のある学生2名を学部卒業研究と、大学院博士前期課程で指導した経験から、肢体不自由のある学生の大学での受け入れの課題などについて述べる。受け入れた学生2名は、ともに進行性筋ジストロフィーの傷病を持っており、車いすを利用していた。また、自立的移動は不可能であらゆる場面で支援者を必要としていた。2人には身体機能上の違いがあったが、研究室内ではさほど大きな差異はなかったと考えている。また、研究室で過ごした他の学生も、対応を特別なものとは考えていなかったと思っている。

ここでは、当事者間の個人的な関係、周囲の小さな組織との関係、および大学という大きな組織との関係に分類して課題を整理し、説明する。これらの課題には、単純な物理的な環境課題だけではなく、一緒に生活すると

いう行為に対する人的な関係におけるバリアなども含まれる。

2.5 「発達障害のある学生の受け入れについて」

堂平 良一（佐世保工業高等専門学校 一般科目数学・准教授）

本講演では、担任として発達障害のある学生A君と係わった私の体験談と現在行われているA君に対する支援とその効果について報告する。

A君は少し変わっているが理工系の学校ではよくいるタイプの学生である。ただ、実験レポートなどの文を書くことが非常に苦手であった。そのため、レポートの提出が滞ってしまうこと、またそのことを周りから注意されることで自尊心が傷つけられ、ストレスが増幅し、その結果、パニックを起こすようになった。原因の1つがレポートにあったので、適切な学生に彼の学習支援を依頼し、レポートが書きやすい環境を整えるなどの対応を取った。結果として1度留年はすることはなかったが、以前のようなパニックを起こすことは少なくなった。

発達障害のある学生を理解できれば対応策は案外簡単なものかもしれない。しかし、本人の意思を尊重しつつ、保護者や教員、クラスメイトを含めた周りの共通理解を得ることが難関の1つであるように思う。

2.6 「障害学生修学支援ネットワーク事業について」

谷川 敦（独立行政法人 日本学生支援機構 学生生活部 特別支援課・課長）

平成18年5月1日現在で日本学生支援機構が調査した「大学・短期大学・高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査」の結果によれば、1人以上の障害のある学生が在籍している学校は約6割あり、そのうち、障害のある学生が学校に対し支援を申

し出て、なおかつ学校が支援を行っているという学校は、約4割あることが明らかとなった。こうした背景については、今後調査が必要であるものの、高等教育機関における障害学生の受け入れ体制は、先進的な取組を進めている大学がある一方で、全体としては十分な体制が整備されているとは言い難い状況にある。

そのため、日本学生支援機構としては、各大学等のネットワークを構築し、障害のある学生の修学支援体制を整備するため、研修、相談事業、研究促進の3本柱として「障害学生修学支援ネットワーク事業」を実施しているところである。とりわけ、全国を11地域ブロックに分けて、先進的な取組を行っている大学を「拠点校」として、全国の大学等で、障害のある学生の修学支援を担当している職員等からの相談に応じる「相談事業」を昨年10月から開始したところである。こうした取組等を通じ、各大学等における障害学生の受け入れの促進に取り組んでまいりたい。

3. 参加者数と感想

シンポジウム当日は台風の影響で交通網が乱れたこともあり、参加見込み数(60人)には達しなかったが、それでも、障害のある当事者を含む36人参加がした(視覚障害者4人、聴覚障害者1人、車いすユーザ1人)。アンケートを回収できたのは参加者のうち10人、そのうち5人が大学教員、1人が大学職員であり、理解啓発というシンポジウム開催の趣旨に応じた参加が得られた。感想と今後の希望を下に記す。

感想

- 良い企画です。工学部だけでなく、他方面/他分野との企画もお願いします。
- 障害をもつ学生を有する学部教務係として、問題解決のヒントを得たいと思い聴講した。講演者に個人的にお願いをし、

今後相談にのっていただけることになったのが今日の収穫である。

- 通常の障害学生支援関係の催しでは、既に取り組んでいる大学や支援体制のことが話の中心になることが多いが、新しい枠組での技術について話すことができ良かった。いつもと違う人たちと知恵を出し合うことは良いことだと思います。
- 事例研究を数多く知ることができ、勉強になりました。
- 非常に良かった。
- 興味深いテーマではあると思うが、不十分。はじめの一步としては良い。
- 当事者向けではない。

今後の希望

- 具体的な支援や評価を含めて、当事者からの話を聞きたい。
 - 内部疾患のために修学支援が必要な学生への対応事例を聞きたい。
 - 当事者に情報が届くようにしてほしい。
- (渡辺 哲也)

第2節 平成20年度セミナー実施報告

「発達障害のある学生支援について～実際の取り組みと情報交換～」

平成20年度には、平成19年度のシンポジウムを踏まえ、理系の機関に限らず、全国の高等教育機関で指導や実務に当たっている教職員を対象とした、標題のセミナーを開催した。セミナーでは、発達障害のある学生支援に対して、特色のある支援を進めている3つの高等教育機関から講師を迎えて講演会を開催するとともに、本研究のチェックリスト活用の可能性を中間報告し、さらに参加者相互が各自の現場で発達障害のある学生支援に取り組みに際して工夫していることや困難に感じていること等、具体的な情報を交換する場を設けることとした。以下、セミナーの要項(1.)、各講演の概要(2.)、研究報告の概要(3.)情報交換会(4.)での意見や感想等を記す。

1. セミナーの要項

会場：キャンパスイノベーションセンター
東京1階 国際会議場および多目的
室4

日時：平成20年10月9日（木）10：00～16：
20

共催：独立行政法人 日本学生支援機構

（本セミナーは、共同研究「高等教育機関における発達障害のある学生の支援に関する研究」における理解啓発活動の一環として位置づけており、独立行政法人 日本学生支援機構との共催によって開催された）

内容：

【趣旨】

今後、大学の全入時代を迎え、発達障害のある学生の入学数の増加が予測される。これらの問題への具体的な対処策の確立が喫緊の課題と考え、本セミナーでは、障害のある学生支援の取組を意欲的に進めておられる高等教育機関の方々から、実際の支援策や工夫の在り方などを紹介していただくとともに、参加者それぞれの機関の現状について情報交換していただく場を設ける。

【講演】「発達障害のある学生支援の実際」

- 1) 教壇に立つ者として発達障害に関わって
- 2) 発達障害のある学生への支援—学生共育支援室を中心とする取組み—
- 3) 学生支援コーディネーターを中心とした発達障害のある学生のチーム支援

【研究報告】「より良い支援につなげるためのチェックリストの活用について」

- 1) 困り具合に関するセルフチェックリストの活用について
- 2) 面接場面で見られやすい、もしくは推測できるチェック項目例

【情報交換会】

- 1) 分科会1—学業支援
- 2) 分科会2—生活支援
- 3) 分科会3—就職支援

2. 講演「発達障害のある学生支援の実際」の概要

2.1 「教壇に立つ者として発達障害に関わって」

松崎 俊明（釧路工業高等専門学校 准教授）

高専の物理教員である演者が、発達障害を持つ学生の支援に関わってきた5年間の経緯を伝えることを通して、一般の教職員に対する発達障害の理解啓発の方策について示唆を行った。特に「発達障害の知識は授業改善に有用である」「学生との関係を良好に保つことが出来る」という実感について述べられた。また、実際に行っている支援の内容や浮き彫りとなってきた問題点が「支援の前に理解」「被支援者への情報発信」「人的なネットワーク」というキーワードと共に紹介された。

2.2 「発達障害のある学生への支援—学生教育支援室を中心とする取組み—」

伊藤真知子（東北公益文科大学 副学長・学生共育支援室長）

平成19年度より学生支援GPの助成を受けた「インクルージョン社会をめざした大学づくり—特別なニーズをもつ学生への『共育』支援を通して」を実施してきた経緯を通じて支援の取組が紹介された。取組みの中心として、従来の学生相談室を拡充し「学生共育支援室」が組織され、さらに、横断的な連絡調整組織である「学生相談連絡会議」を活用し、全学的な取組みを図られた。講演の柱は、1) 学生支援の体制整備、2) 支援実践のデータベース化、3) 個別支援プログラムの構築、4) 学生・教職員の「共育」環境整備、5) 市民と創るインクルージョン社会促進であった。プログラムにおける個別支援の対象は「特別なニーズをもつ学生」であるが、ここでは発達障害のある学生への支援に焦点化して、平成20年度前期までの取組みおよび今後の課題について報告することとされた。ポイントは、①支援体制整備の状況、②ニーズ把握、③具

体的な学修上・学生生活上の支援方法の模索であった。

2.3 「学生支援コーディネーターを中心とした発達障害のある学生のチーム支援」

高橋 知音（信州大学 教育学部 准教授）

信州大学で学生支援GPに採択された「個性の自立を《補い》《高める》学生支援－発達障害にも対応できる人間力向上プログラム－」を通して学生の支援の充実に取り組んでいることが紹介された。このプログラムでは社会人としてのスキルを向上させたい学生から大学に適應することに苦戦している学生まで、すべての学生のニーズに合わせた支援を提供することが目指され、特に、専任の学生支援コーディネーターを配置したことが、このプロジェクトの最大の特徴であった。コーディネーターはアセスメントを通して学生のニーズを把握し、個別の支援計画をまとめる。それに基づき、必要に応じて関係教職員に配慮要請をしたり、関わり方についてコンサルテーションをしたりする取組みについて、実際の支援事例を通して、実際にコーディネーターがどのように支援を進めているかが紹介された。

3. 研究報告「より良い支援につなげるためのチェックリストの活用について」の概要

3.1 「困り具合に関するセルフチェックリストの活用について」

佐藤 克敏（京都教育大学 教育学部 准教授）

平成19年度には、大学等の高等教育機関において支援をどのように行うのかということに焦点をあてて、事例集として「発達障害のある学生支援ケースブック」を作成した。この中で、支援の目標を明確にし、どのような支援をするとよいかを考えるための材料を得ることが重要だと考え、付録として困り具合に関するセルフチェックリストを掲載した。このチェックリストを実用的に活用するため

に、文科系大学の学生を対象に実施したデータを集積し、各項目の検討をした。分析の中間報告として、その概要が報告された。

3.2 「面接場面で見られやすい、もしくは推測できるチェック項目例」

岩田 淳子（成蹊大学 文学部 准教授）

鈴木 佳子（東京経済大学 学生相談室）

学生が大学生活への不適應などの困難を抱えていたり、大学教職員が当該学生に教育指導上、困惑している場合には、診断の有無にかかわらず、なんらかの支援を考える必要が生じる。このため、精神疾患では説明できないような特徴的な行動に違和感がある学生に対して、発達障害の可能性を吟味し、有効な支援に繋げるために相談機関職員が面接場面で使用可能なチェック項目は極めて重要となる。そこで、相談担当者が面接場面で使用する（と想定できる）チェック項目例（案）の有効な活用方法について検討することとした。方法：大学に勤務する相談担当者3名（全員臨床心理士）が、おのおのが担当している担当の学生について、自己記入にてチェック項目を実施するとともに、チェック項目以外で、発達障害を疑った面接場面で観察した事柄、もしくは推測が可能な事柄を自由に記述した。

4. 情報交換会

4.1 「分科会1－学業支援」

学業支援の実際の取り組みの工夫や課題について、意見および情報が交換された。発達障害の実態や支援の必要性が未だ十分に浸透していない現状において、特に、教職員側の意識の向上や体制作り、そして実際の支援に際してのアセスメントの重要性が話題となった。一人一人の障害の実態が大きく異なる発達障害においては、組織立った支援の方策が定まり難く、未だ模索されている現状があることが共有された。

4.2 「分科会2 － 生活支援」

生活支援における支援体制の在り方やポイントについて、意見および情報交換がなされた。特に、発達障害という自己理解がなく、学校生活からドロップアウトしてしまう実態と、それに対する取り組みなどが話題になった。保護者を巻き込んだ支援体制の作り方や実際に学生と接している教職員に対する支援の在り方や連携の仕方についても幅広い情報が交換された。実際に学生の生活困難をサポートしている、学生相談室と保健室あるいは保健センター等との、学内資源間での連携の在り方についても意見交換がなされた。

4.3 「分科会3 － 就職支援」

就職支援の現状と課題について、意見および情報交換がなされた。発達障害の特性と学生自身の資質とを見極めた上で就職を考えることが重要と考えられるが、本人、家族、支援者間で意見や方向性の一致を見出すことが難しい現状がある。どこまで就職の支援をしていけばよいのか、就職以前の社会性の支援も必要なのではないかと模索している機関が多いという現状が共有された。

5. 参加者数と感想

当日の参加者は60名を超え、高等教育機関における発達障害のある学生支援の切実さを反映するかのように、質疑応答および情報交換等が活発になされていた。アンケートの回収も30名を超えた。

参加者からのアンケートでは、同趣旨のセミナーの開催を望む多くの声や全国各地での

開催を求める声も多く寄せられた。セミナーの内容に対する主な感想は下記の通りである。

【感想】

- ・発達障害者への支援はまだ試行錯誤の段階なので、実践事例を基にした内容だったのが大変勉強になった。
- ・きめ細やかな計画を立てて、幅広い人的ネットワークの中で、役割分担を明確にした支援体制作りの重要性を感じた。
- ・各大学の特色や地域性に基づいた実践を伺うことができ、参考にしたい点があいくつもあった。
- ・チェックリストについては、今後本校で学生支援システムを作る上で参考になった。
- ・研究報告という位置付けなのだと思うが、現場としては具体的なチェックリストの使用方法等が聞けると良かった。
- ・学業支援の分科会に参加したが、各大学での実状、工夫などを具体的に聞くことができて参考になった。
- ・発達障害への各校の取り組みについて、現場の生の声を聞いたのは良かった。ただし、毎日学校に通うことができる通学課程ではなく、自宅での自学自習体制が基本の通信課程でどのような支援の在り方が考えられるか、という点では、課題が残されたままであると感じる。
- ・生活支援の分科会に参加したが、幅広いテーマで、多岐にわたり情報交換できたのが良かった。

(植木田 潤)

(補) 思春期・青年期における心理発達の諸相と発達障害の検討

1. 思春期・青年期の特徴

思春期・青年期は、「疾風怒濤」と表現されるような心身の大きな変革期を迎えることに特徴付けられている。思春期から始まった第二性徴によって、児童期までに形成された身体像に基づいた自己像は一旦喪失せざるを得なくなる。それと同時に、それまでの自己像と深く結び付いた他者像、特にそれまで最も頼りにしていた両親像も理想化されたものから現実的なものへととなって小さく萎んでしまう。依存することの難しくなった両親の代わりに、同世代の友人たちとの繋がりの中に依存や安定を求めることが必要となる。こうして、これまでに形成された自己と自分にとって重要な他者との関係性や心理的な距離が大きく変化することで、アイデンティティそのものが大きく揺れ動かされることとなる。アイデンティティは「自我同一性」とも訳されるが、生まれてから現在までの記憶や体験の歴史を通じて、自分が一貫した存在であるという感覚（同一性）、そして「これが本当の自分である」という確信がアイデンティティの基礎となっている。思春期以前の自己像は、概ね両親や周囲の人たちから期待されたイメージを多く含んでいるので、思春期になって本当の自分が目覚めることで、自己像や他者との関係性が大きく変わることは、これまで築いてきたアイデンティティが一変してしまい、時には崩壊してしまうような危険性も孕んでいる。

このアイデンティティの動揺は、人によって大きかったり小さかったりの違いはあるが、思春期には誰でも必然的に起こってくるものである。時には嵐、時には風の大海に独りで放り出され、どちらへ向かって流されているのかも分からないような孤独感や不安感に耐えつつ漂い続けなければいけない時期が思春

期の不安の特徴であるとも言える。日々変化していく身体に戸惑いつつも、自己像や他者像がバラバラにならないように繋ぎ止めて、なんとか不安を乗り越えてアイデンティティを保ってやり過ごすことが、この時期の中心的な発達テーマとなっているのである。一方、第二性徴が一応の落ち着きを見せる青年期になると、一回り大きくなった自分の身体という器に合わせるように、拡大した心の空間を満たしていくような、新たな自己像と他者との関係性を再構築すること、つまり新しいアイデンティティを見出していくことが中心的な発達テーマとなるのである。たとえるならば、果実の皮が大きく膨らんでいくのが思春期で、甘さを増して中身を熟成させていくのが青年期であるとも言えるだろう。

この思春期・青年期に精神疾患等の病理が特に発症しやすい傾向があることは、こうした自己像や他者との関係性の変化に伴う不安を抱えきれなくなり、自己の一貫性や方向性を見失ってしまい、アイデンティティを保てなくなってしまった状態として理解することもできるだろう。それだけに、思春期・青年期を無事に乗り越えていくためには、周囲の人たちとの日々のコミュニケーションを通じて、他者との安定した関係や一貫性のある自己をある程度維持しながら、新しい心理的な距離や新しい自分の可能性を発見していくこと、社会人として期待される常識や社会性を身につけて就労への準備を進めていくこと等が重要となるのである。もしも、この時期に同世代集団との関係がうまく形成されなかったり、理想とされるような対象を見つけられなかったりすると、自分が何者で何をしたいのか、どこに向かっているのかを見失ってしまう危険性を孕んでいて、アイデンティティが崩壊してしまう危機を迎えることになりかねない。そういった意味でも、特に青年期にはモラトリアム（猶予期間）を必要とし、その中で自分と他者との関係の再編成を通して、

アイデンティティを確立していくことが、とても重要な時期となっているのである。

2. エリクソンの心理社会的発達論

エリクソンは、人間の心理社会的な発達を乳児期から老年期に至るまでの人生周期（ライフサイクル図）（図1）として描き出し、各発達段階に求められる発達課題である心理社会的な危機を示している。その中で、特に青年期の心理社会的危機は「アイデンティティの形成vsアイデンティティの拡散」として表現されているが、この危機は、成長にとっては不可避なもので、他者との新たな関係性の形成を通じて乗り越えられるものと捉えられている。アイデンティティの形成に失敗してし

まうと、「アイデンティティ拡散症候群」に陥る可能性を指摘していて、これは（1）自意識の過剰、（2）選択の回避と麻痺、（3）対人的距離の失調、（4）時間的展望の拡散、（5）勤勉さの拡散、（6）否定的アイデンティティの選択、といった特徴を備えた状態であることを指している。

エリクソンはまた、社会から暗黙に認められたモラトリアムを通じて、青年が社会的遊びや役割実験を重ねることの重要性も示している。部活やサークル、アルバイトなどの集団の中でのさまざまな役割を体験してみること、あるいは、漫画や映画、ゲームのキャラクターに自分を重ね合わせて、仮想的に自分とは違った人生を体験してみること等々を通

図1 エリクソンの人生周期図

乳児期	信頼 対 不信							
幼児前期		自立性 対 恥、疑惑						
幼児後期			自発性 対 罪悪感					
学童期				勤勉性 対 劣等感				
青年期	時間展望 対 時間拡散	自己確信 対 アイデンティティ意識	役割実験 対 否定的アイデンティティ	達成の期待 対 労働麻痺	アイデンティティ形成 対 アイデンティティ拡散	性的アイデンティティ 対 両性的拡散	指導性と服従性 対 権威の拡散	イデオロギーへの帰依 対 理想の拡散
成人前期						親密性 対 孤立		
成人期							世代性 対 停滞性	
老年期								統合性 対 絶望

じて、「本当の自分とは何者か」といったアイデンティティを形成していくことが可能となるわけである。そこで、この時期にはある種の不安定さが必然的につきまとうことにもなり、ある程度のルールや枠組み、安全を感じられる居場所が必要とされるのである。そうでないと、さまざまな人との関係性の中で、出会いや別れを経験し、親密になったり孤独になったりすることを通じて、自分を見つけていくことが難しくなってしまうだろう。

3. 思春期・青年期の自立と困難

こうした心理社会的な危機を克服して、本物のアイデンティティを形成していく過程は、一方で自立の過程であるとも言えるだろう。マラーは、複数の乳幼児と母親のペアを観察する中から、心理的な「分離－個体化」過程を描き出した。その過程の中で、乳幼児の自立を可能とするのは、乳幼児が目の前には見えなくとも心の中に母親が存在している状態＝「情緒的対象恒常性」が確立していることが必要であることを示した。

ウィニコットは、心理的な自立の過程を「一人でいられる能力」という言葉を用いて、別の側面から描き出した。ウィニコットによれば、逆説的ではあっても「乳幼児期に母親と一緒にいて一人だった」という体験が基となって、親密な関係の中にも自分が呑み込まれて無くなってしまふ不安を感じないでいられるようになることを強調した。そして、発達の早期から母親が乳幼児の欲求に適切に応えられずにいると、むしろ乳幼児の側が母親に迎合して満足を得るしかない状況に陥り、こうした関係性が極端に進んでいくと「偽りの自己false self」を作り出し、「本当の自己true self」を覆い隠してしまう危険性について述べている。

また、ブ罗斯は思春期を「第二の個体化過程」であると表している。マスターソンは、分離－個体化の失敗として、成人期における

境界パーソナリティ障害や自己愛パーソナリティ障害の可能性を示唆している。これらの障害は、特に他者との心理的な距離の取り方に特徴が見られる。例えば、境界パーソナリティ障害では、分離不安や見捨てられ不安が強いために、他者にしがみつくか全く距離を置いてしまうかの両極端な態度が取られがちだし、自己愛パーソナリティ障害では、他者の価値を認めず、顕示欲の強い誇大的な自己が前面に出るため、周囲の方から辟易として離れ去っていきがちになる。このどちらにおいても、孤独感や虚無感が心を満たすために、思春期・青年期の動揺と重なると見分けにくい上に、事態の困難さが倍増してしまう。

マラー、ウィニコット、あるいはブロスやマスターソンにしても、自立の過程において決定的に重要な役割を演じているのは、他者の存在であり、自分と他者との関係性や心理的な距離の取り方であることは注目に値するだろう。思春期・青年期において、本物のアイデンティティが確立するためには、人間関係がとても重要な要因であることの方がうかがえる。

このように、思春期・青年期の自立とアイデンティティの形成には、他者との関係を通じて、適切な心理的な距離を模索していくような大変な困難が伴うものなのである。

4. 発達障害のある青年が抱える困難

発達障害の主要な特性は、特に、対人関係における他者との関係の形成や心理的な距離の取り方がとても困難であることに見られる。他者との関係性や距離を適切に保てないために、成長に必要な心の栄養を他者から取り入れていくことに大変な困難を伴うことが二次的な障害を導く原因ともなっている。高等教育機関に在籍するような学習能力が高い青年であっても、新たなアイデンティティの再構成や大人としての社会性獲得に際しては、前述したように、どうしても他者の存在が前提

として必要なために、高等教育機関における支援では、良好な人間関係や心理的な距離の取り方、孤独感や不安感への対処法等に、最も焦点を当てることが期待されている。

また、生涯にわたる新たなアイデンティティを確立していくためには、障害のない健全な青年であっても心理社会的な危機を孕み、またある程度の熟成の時間が必要とされるものなので、発達障害のある青年が、周囲の人たちとの良好な関係性を築いて、そこから学んだり、取り入れたりすることを身に付けていくためには、より多くの時間と支援が求められるのは必然だろうと思われる。社会へと足を踏み入れる準備段階として、高等教育機関等でじっくりと他者との関係や自己を見つめ直し、新たなアイデンティティを模索しつつ、自分の可能性と向き合う時間が保証されることは、この時期の青年では誰にとっても重要となっている。

もう一つ、発達障害の特徴的な側面として、変化に対する柔軟な対応が困難であることが挙げられる。それはスケジュールの変更や環境の変化等の外的な要因に対応することの困難さであると同時に、自己像や他者像、両者を含んだ関係性の変化や心理的な距離の変化という内的な要因にも当てはまる。特に思春期・青年期には、自分の様々な可能性を試す意味でも、気分や感情と連動して行動パターンが日々変化するような場合がどの青年にもあり得るし、昨日の気持ちと今日の気持ちが全く正反対なものとして感じられるような振れ幅の大きさや、時には全く矛盾した言動を抱え込むことにもなる。親密な友人や恋人が

短期間で出会ったり別れたりする。こうした相容れない二つの気持ちや状況を心の中に抱えておくことが、発達障害の特性にとっては最も困難なことのひとつでもある。こうした思春期・青年期の波に吞まれつつ、自分と周囲の青年たちとの関係性が日々変化していくことに、発達障害のある青年たちは強い不安を覚えたり、耐え切れなくなったりして、相互の理解困難から衝突したりすることも十分に予想される。そこで、こうした他者とは共有しにくい感情体験やお互いの理解のための橋渡しをしていくことも高等教育機関の支援においては、欠かすことのできない役割になるだろうと考えられる。

(植木田 潤)

参考文献

- ・ エリクソン (小此木敬吾監訳) 「自我同一性」 誠信書房 1978
- ・ 島田博祐ら編 「入門 心理学一分かりやすく学ぶ基礎・応用一」 文化書房博文社 2008
- ・ 石谷真一 「自己と関係性の発達臨床心理学—乳幼児発達研究の知見を臨床に生かす—」 培風館 2007
- ・ 小此木敬吾ら編 「心の臨床家のための精神医学ハンドブック」 創元社 1998
- ・ マスターソン (富山幸佑ら訳) 「自己愛と境界例」 星和書店 1990
- ・ ウィニコット (牛島定信訳) 「情緒発達の精神分析理論」 岩崎学術出版社 1977
- ・ マーラー他 (高橋雅士ら訳) 「乳幼児の心理的誕生—母子共生と個体化—」 1981 黎明書房

共同研究 研究報告書

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に関する研究

－評価の試みと教職員への啓発－

(平成19年度－平成20年度)

平成21年3月

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1

電話 046-848-4121 (代表)

URL <http://www.nise.go.jp/>
