

《研究ノート》

## 発達障害をもつ（またはその疑いのある）大学生への 修学・就労支援に関する近年の研究動向

秋 保 親 成

A Survey on the learning and employment supports for university students with  
(or suspected of having) developmental disorders

CHIKANARI AKIHO

キーワード

発達障害（developmental disorders）、修学支援（learning support）、就労支援（employment support）

### はじめに

教育現場としての大学における近年の変化として、修学上の何らかの困難を抱える学生が増加していることが挙げられる。なかでも発達障害やその可能性が疑われる学生への対応については、喫緊の課題として研究者や教育関係者の間で認識が広がりつつあり、同時に研究や取り組みが急ピッチで進められている。だが、こうした取り組みは一部の大学に留まっているのが現状で、多くの大学ではこうした学生やその対応に関する理解や合意形成が進んでおらず、必要な教育的支援が十分に実施できていない状況が続いているといえる。

他方で、少子化や就職難を背景として大学進学率が上昇し続けるなか、教育機関としての大学は現在、その存在意義がこれまで以上に強く問われている状況にあるといえる。大学側は今後、そうした社会的な要請に応えるだけの教育理念や具体的な施策・支援を提示することがますます求められることになるだろう。上記の修学上の困難を抱える学生に対していかなる支援ができるのかという問題も、この文脈のなかで議論する必要があるものと思われる。

以上の観点から、本稿ではこの間の高等教育

機関における発達障害をもつ（またはその疑いのある）学生とその学生に対する修学・就労支援の状況について整理し、今後の課題について検討していく。

### 1. 基本事項

発達障害の学生への教育上の配慮が大学など高等教育機関に求められるようになった契機としては、「発達障害者支援法」の施行（2005年）が挙げられる。同法律では、発達障害とは「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その他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として政令で定めるもの」としている。以下、主な障害について文部科学省の定義を確認していく。

#### ①学習障害（LD, Learning Disabilities）

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害

などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない<sup>1)</sup>。

## ②注意欠陥／多動性障害 (ADHD, Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder)

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される<sup>2)</sup>。

## ③高機能自閉症 (High-Functioning Autism)

高機能自閉症とは、3歳くらいまでに現れ、

①他人との社会的関係の形成の困難さ、③言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。また、アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである<sup>3)</sup>。

次に、発達障害を有する学生の概況について確認する。表1は日本学生支援機構による実態調査からまとめた、全国の大学における発達障害学生数の推移である。まず障害別の推移を見ていくと、高機能自閉症等が103人から1674人と7年の間に約16倍と急増しているのを筆頭に、ADHDが21人から278人(約13倍)、LDが15人から96人(約6倍)、そして全体でも139人から2282人(約16倍)と、いずれも大幅に増加している。このことは、先述の2005年の発達障害者支援法の施行に基づき、2007年から特別支援教育の取り組みが広がったことが背景にある

と考えられる。なお、高機能自閉症等は2010年(345人増)と2013年(408人増)、LDとADHDは2011年(それぞれ33人、56人増)で特に増加が顕著である。また、全国大学の学生の総数はこの07年から14年の間でほぼ横ばい(297万人→298万人)であるため、発達障害をもつ学生の割合も当然高まっていることになる。

補足すると、この資料が捉えている学生は医師による専門的な診断を受けて障害があると認められた学生に限られるものであり、何らかの事情により医師の診断は受けていないが同様の障害をもつ(可能性がある)学生は含まれていない。楠本らが指摘するように<sup>4)</sup>、青年期の発達障害を診断することは難しく、教職員が必ずしも発達障害に詳しいわけではなく、その可能性が疑われても、医療機関での診断を勧めることを躊躇する場合がある。また仮に発達障害の可能性があると認識されても、社会的な不利益を被らないで済むようにと、本人や家族の意向で専門的な診断を受けないことも少なくない。これらのことから、実際に修学上の困難を抱える学生は、同表にある数値よりも多いものと予想される。

続いて表2は、学生支援の実施状況の推移である。まず全体としては2008年の81校から2014年では255校と、発達障害をもつ学生への支援に取り組む大学はこの間急激に増えている。この動きは、先にみた07年からの支援の取り組みの推進に加え、この間の学生支援に関する研究の進展も影響しているだろう。

支援の内容別でみると、多くの大学で取り入れられてきているのは「14. 注意事項等文書伝達」で実施校数が12校から95校、実施率が14.8%から37.3%とともに上昇している。ついで実施校数が特に増加しているのは「16. 実技・実習配慮」(21→69校)、「17. 教室内座席配慮」(14→62校)、「22. 休憩室の確保」(24→79校)、また「21. 講義内容録音許可」は実施率の伸びが高く(3.7→21.2%)、「11. 試験時間延長・別

1) 文部科学省(1999)。  
2) 文部科学省(2003)。  
3) 文部科学省(2003)。

4) 楠本ほか(2010)451頁。

表1：大学における発達障害（診断書有）の学生数の推移

調査年	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
LD	15	27	54	71	104	106	120	96
ADHD	21	35	53	98	154	191	236	278
高機能自閉症等	103	175	351	696	849	1,133	1,541	1,674
重複	—	—	—	—	72	143	145	234
計	139	237	458	865	1,179	1,573	2,042	2,282

注：「LD」は学習障害、「ADHD」は注意欠陥／多動性障害、「高機能自閉症等」は高機能自閉症とアスペルガー症候群、「重複」は上記3つのいずれかが重複している者

出所：日本学生支援機構「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」各年版より作成

表2：大学における発達障害をもつ学生への授業支援実施状況

区分	2008		2011		2014		支援者（校） (2014)		
	実施校数 (校)	実施率 (%)	実施校数 (校)	実施率 (%)	実施校数 (校)	実施率 (%)	教職員	学生	外部
1 点訳・墨訳	0	0.0%	0	0.0%	1	0.4%	0	0	1
2 教材のテキストデータ化	1	1.2%	2	0.9%	2	0.8%	2	0	0
3 教材の拡大	1	1.2%	0	0.0%	6	2.4%	5	1	1
4 ガイドヘルプ	1	1.2%	5	2.2%	5	2.0%	4	1	0
5 リーディングサービス	0	0.0%	0	0.0%	1	0.4%	1	1	0
6 手話通訳	0	0.0%	1	0.4%	0	0.0%	0	0	0
7 ノートテイク	4	4.9%	7	3.1%	10	3.9%	0	9	2
8 パソコンテイク	0	0.0%	1	0.4%	0	0.0%	0	0	0
9 ビデオ教材字幕付け	1	1.2%	1	0.4%	2	0.8%	1	2	0
10 チューター又はティーチング・アシスタントの活用	19	23.5%	30	13.3%	40	15.7%	15	31	6
11 試験時間延長・別室受験	19	23.5%	31	13.7%	54	21.2%	—	—	—
12 解答方法配慮	8	9.9%	23	10.2%	18	7.1%	—	—	—
13 パソコンの持込使用許可	5	6.2%	11	4.9%	17	6.7%	—	—	—
14 注意事項等文書伝達	12	14.8%	65	28.8%	95	37.3%	—	—	—
15 使用教室配慮	3	3.7%	19	8.4%	18	7.1%	—	—	—
16 実技・実習配慮	21	25.9%	71	31.4%	69	27.1%	—	—	—
17 教室内座席配慮	14	17.3%	50	22.1%	62	24.3%	—	—	—
18 FM補聴器・マイク使用	0	0.0%	1	0.4%	2	0.8%	—	—	—
19 専用机・イス・スペース確保	1	1.2%	6	2.7%	9	3.5%	—	—	—
20 読み上げソフト使用	0	0.0%	0	0.0%	1	0.4%	—	—	—
21 講義内容録音許可	3	3.7%	33	14.6%	54	21.2%	—	—	—
22 休憩室の確保	24	29.6%	75	33.2%	79	31.0%	—	—	—
23 その他	0	0.0%	63	27.9%	107	42.0%	—	—	—
実施校数	81		226		255		24	40	8
* 授業以外の支援	—		226		302		—	—	—

注：実施率は「授業支援実施校数÷実施校数の計×100 (%)」

出所：表1と同様

室受験」も件数を伸ばしている（2014年54校）。その一方で、実施校数自体は増えているものの支援全体のなかでは比率を落としているのは「10. チューター又はティーチング・アシスタントの活用」（23.5%→15.7%）である。こうした本格的な学業支援は、その必要性は認められつつあるものの、支援体制の構築への動きは鈍い状況が続いているものと見てとれる。

## 2. 修学支援①：障害への意識や理解

発達障害学生への支援に関する研究は、先述のように、2005年の発達障害者支援法の施行から本格化しており、その取り組みは多岐にわたり、質量ともに充実化しつつある。以下、障害に対する気づきや意識に関するもの、生活支援、学習支援、就労支援、そして総合的支援について確認していく。

大学入学までに学業において一定の成果を取め、また人間関係や集団生活においても適応ができていた学生においては、自らのもつ困難さが発達障害に起因するものであると認識していない可能性が高い。このような場合、学校側からの何らかの対応を抜きにして学生自身に適切な認識と対処能力を期待することは難しく、問題が悪化してからの後手の対応に陥る可能性もまた高くなる。このような意味で、発達障害をもつ（またはその疑いのある）学生については、その問題が悪化する前の早期の対応が重要であり、その端緒として、まず学生の「気づき」を促す支援が求められるのである。

坂口・朝井（2008）は矢田部ギルフォード検査およびUPI検査（University Personality Index）により適応困難学生と学生全体を比較したうえで、適応困難学生の保健センターへの来室までの経緯と来室時期、適温困難に関係する要因、また来室後の経過と転機について検討している。その結果として、まず適応困難に関係する要因については対人関係障害、うつ病、性格障害、摂食障害、自傷行為、身体疾患の順に多く認められるとしている。また全体の考察を踏まえて、適

応困難学生への対応に今後求められる取り組みとして以下のようにまとめている。

1. 適応困難学生は入学前よりその傾向を有していることが多く、入学時性格検査を有効に利用した予防的働きかけが必要である。
2. 適応困難学生が保健センターを利用するようになるのは問題が生じてかなりしてからことが多い。教職員と連携を図り早期発見に務めることが必要である。
3. 適応困難学生が継続来室しうよう特に信頼関係の構築に努めることが肝要になる<sup>5)</sup>。

また松下ほか（2014）は、発達の修学困難チェックシート10項目版（Developmental disability check sheet with 10 question (Ddcs-10))を開発・実施し、因子分析を行うとともに、自閉性スペクトラム指数日本版短縮版(AQ-J-16)およびAD/HD Rating Scale IV-日本語版(ADHD-RS-IV)を用いて、両調査の得点とDdcsの得点による相関分析を行っている（表3も参照）。この結果、友人関係の困難得点はAQ-J-16得点やADHD-RS-IVの不注意得点との間に中程度の相関、また修学上の不器用さ得点とDdcs-10合計得点は、AQ-J-16得点とADHD不注意得点、ADHD合計得点との間に中程度の相関があることが確認されている<sup>6)</sup>。総じて見ると、同シートは発達障害の代表的な症状に対応し、また質問の項目数を可能な限り簡素な形式となっている点で、学生や実施者の負担を軽減しつつ、かつ分析の利用可能性を広げる支援ツールとして資することが期待される<sup>7)</sup>。

ところで、発達障害をもつ学生への支援を本人に寄り添う形で行うためには、教職員とともに

5) 坂口・朝井（2008）49頁。

6) 松下ほか（2014）24頁。

7) ただし、こうしたアンケート方式による実態把握の限界も同時に理解しておく必要がある。松下らも認識しているように、こうした本人や保護者への質問紙では捉えられない発達障害傾向をもつ学生がいる可能性がある。また、発達障害傾向により何らかの支障が生じていたとしても、本人がそれほどの困難を感じていない場合や、本人が問題の原因について客観的に把握できていない場合では、質問紙のみで問題を捉えることは困難になる（松下ほか（2014）26頁）。

表3：発達の修学困難チェックシート10項目版の質問項目

質問項目
1. 教師の指示を聞き逃すことや、メモをしないとすぐに忘れてしまうことが多い
2. 黒板を写しながら、同時に教師の話を聴いて理解することができない
3. スケジュール管理が苦手で、締め切りを守れないことがとても多い
4. 二つ以上の作業を同時にこなそうとすると、混乱してしまう
5. 課題（作文やレポート）をするときに、具体的にやることが指示されていればできるが、自分で考えなさいと言われると全くできなくなる
6. 急な予定変更などがあると、どうしていいか分からなくなってしまう
7. 人と会話することが非常に苦手だ
8. 人と話すときに何を話していいか分からなくなり、思考が止まってしまう
9. 周囲の人から孤立してしまい、友人ができにくい
10. 場の雰囲気を読んでそれに合わせるができず、周囲から浮いてしまう

出所：松下ほか（2014）22頁をもとに作成

に、周囲の学生の理解を進めていくことも欠かせない。彼ら／彼女らは、発達障害をもつ学生にとって同じ時間を共有している近い存在であり、時に教職員以上の協力者にもなりえる。逆に、発達障害をもつ学生の困り感のうち大きなものの1つは、周囲の無理解や誤解による人間関係の不全、特に友人関係のトラブルである。これらのことを勘案すると、周囲の学生を含めた障害への理解こそが、学生支援を勧めるための大きな足がかりになるといっても過言ではないものと思われる。

なお鈴木・東條（2014）は、茨城大学の学生（全学の1年次の学生および教育学部の特別支援教育コースの学生）を対象に、発達障害全般およびアスペルガー症候群についてどの程度の関心を持っており、またどのようなイメージを抱いているかについて、学部別で比較しながら明らかにすることを目的としたアンケート調査を行っている。そして因子分析等による結果、発達障害およびに障害児教育について専門的に学んだ経験のない1年生については、発達障害については名称のみの認知に留まっている学生が比較的多く、具体的な障害名などを問う設問では発達障害とは無関係の回答も少なからず見られ、またアスペルガー症候群に関する設問群ではさらに認知度は低下する一方、アスペル

ガー症候群の受容度は高く、未知による不安感や排除的な傾向はあまり強くない可能性が示唆されている<sup>8)</sup>。

### 3. 修学支援②：生活支援・学習支援

発達障害をもつ学生に対して、生活面や学業面で具体的にどのような支援を提供していくのかについては、障害の特性に合わせた支援を揃えていくとともに、学生本人が実際にどのような支援を必要としているのか、学生個々の状況に合わせた合理的な配慮が求められる。

まず支援のニーズについてであるが、片岡（2008）は、発達障害の有無にかかわらず、短期大学や大学に在籍する学生が学習面や生活面でどのような困難を抱えており、そしてどのような支援が提供されることを望んでいるかについて調査し、今後の高等教育機関における特別なニーズのある学生への支援モデルの構築を検討している。この調査の結果、発達障害をもつ学生は、学習面に関しては小学校時から継続して困難さを感じていること、一方、生活面については対人関係や生活マネジメントについては困難さを抱える傾向があることが確認されてい

8) 鈴木・東條（2014）174-175頁。

る。これらの状況に対して、学生が大学側に求める支援としては、前者に関してはレポート課題への取り組み方や大学教員による学習支援が、また後者については卒業後の継続的な支援がそれぞれ挙げられている<sup>9)</sup>。

また田倉ほか(2014)は学生の精神健康度を測る項目と、学生の困り感を学習面、生活面、対人面の3側面から検討するものを「困り感尺度」として作成し、一般学生と支援を受けている学生に調査を実施し、一般学生の中に現在支援を受けている学生と同程度以上の困り感を抱えている学生の割合を学部ごとに検討した結果、2割程度の学生に支援の潜在的なニーズがあることが確認されている。またそこでの考察から、専門的な学生支援機関につなげる前に学生の困り感を適切に把握し、必要な手立てを考えられるような教職員の支援力を向上していくことが必要であると主張している<sup>10)</sup>。

ところで、こうした学生への支援を十全に進めるためには、先述のように周囲の学生の理解や援助も欠かすことができない。宮崎ほか(2015)は自閉症スペクトラム障害に焦点を当て、大学生活において発達障害の特性によって生じやすい困難に対して周囲の学生がどのように理解しているか、その困難に対して援助するか否かなど、大学生の援助意識について都内私立大学の学生(心理学部の大学1年生78名)を対象としたアンケート調査を実施し、その調査をもとに発達障害に対する学生間の相互支援のあり方について検討している。そこでは、周囲の学生は発達障害学生に対して援助が必要と考えても援助の手だてを見つけることが難しいと感じる一方で、困難を抱える学生との社会的距離で援助の可否を判断しており、困難を抱えている学生が親しい友人である場合においては援助を惜しまないことが確認されている。

なお近年では、ナラティブ(物語)をツールとして用いる「ナラティブ・アプローチ」とい

う方法が注目されている。この理論的基盤に基づき研究を重ねている西村は、発達障害を有する大学生に対する支援のプロセスにおける連続的な判断プロセス(診断、支援方法の選択、合理的配慮の決定、支援効果の評価、予後予測など)を、物語的対話を通じて行う方法論<sup>11)</sup>として「ナラティブ・アセスメント」を提示している。

#### 4. 就労支援、および包括的支援

就労支援に関する研究は始まったばかりで模索の状況が続いているが、先の2005年の発達障害者支援法の成立以降、徐々に議論が広がっており、近年はまとまった成果も出されるようになってきている<sup>12)</sup>。

まず原(2006)は、職業相談センターに來所した高機能広汎性発達障害と見立てられた学生および社会人の状況、本人の特性を知る指標から就労での問題について、矢田部ギルフォード性格検査を中心とした適性検査と分析をもとに考察している。その結果として、就労相談を希望する高機能発達障害の方の特性として、就労に至る以前の修学期において「いじめられ」という対人面での困難性があることが示されており、障害を抱える方自身が就労においても人間関係の問題を意識するものの、自我の未発達を特徴とする発達障害をもつ人では改善に至らないことが問題であると指摘する。裏返していえば、この点こそ大学ほか教育機関が果たすべき役割の1つであるといえるだろう。

次に桶谷(2015)は、発達障害をもつ学生が抱えがちな、在学中の就職活動における特有の困難を次のようにまとめている。

- ①在学中は卒業論文や研究で、就職活動を行うことができないことが多い。
- ②学生に仕事や触手についての明確なイメージがなく、偏った関心による職業選択になりや

11) 西村(2010)29頁。

12) なお、発達障害をもつ学生への就職支援に関する研究動向については田澤(2013)を参照。

9) 片岡(2008)47頁。

10) 田倉ほか(2014)83頁。

すい。

- ③自己PRや志望動機をまとめられない。理由としては、PRするだけの自信がない、書くことができる経験が思い浮かばないなどが挙げられる。
- ④就職活動では彼らが最も苦手とするコミュニケーション上の問題が大きな壁となる。
- ⑤企業が求める社会人像（能力）と自分とのギャップに苦しむ。

これらに加え、発達障害学生の就労支援には一般雇用か障害者雇用かの間の選択、学生個々の特性に応じた配慮や支援の方法に関する企業へのアセスメント、障害者雇用の場合の複雑な手続きを行うためのコーディネートなど、きめ細かな援助が必要となると指摘している<sup>13)</sup>。

なお発達障害学生のキャリア支援を取り巻く課題については、堀江（2013）によると次のように整理することができる。まず大学・短大・専門学校生は、高い能力や専門スキルがあったとしても、自身の特性の理解や社会性を高める訓練ができていないため、周囲との関係性をうまく築けておらず、また自らの弱みを補うトレーニングができていない。次に企業については、発達障害の特性や、どのような業務の遂行が可能なのかを理解できておらず、たとえこれらのことを人事部が分かっていたとしても配属されている職場では理解されない。そして大学のキャリア支援担当については、特性が分かりにくく1人1人状況が異なる、担当者の専門外なので支援方法が分からない、企業からの求人がない<sup>14)</sup>。

こうした整理に基づき、堀江はインターンシップを中心とした学生の行動と結果を検証し、本人や家族の側の課題を検討するために、特定の発達障害大学生のインターンシップ体験の記録や、本人と家族から見たインターンシップの効果と学生の成長の特徴の抽出を行っている。この取り組みによって、学生は①面接試験

での対応方法、②失敗経験後の対応と立ち直りの方法、③自分で時間を調整する余暇スキルの発揮の学習と経験を積むことができるものと評価している<sup>15)</sup>。

最後に、発達障害をもつ学生への社会的な連携や包括的支援について検討していく。中村ほか（2011）は、米国のマレー州立大学の取り組みであるSDS（Student Disability Services）を取り上げ、日本の高等教育における発達障害学生への支援のあり方について検討している。このSDSにおける支援は、主に①アセスメント（スタッフのカウンセリングにより支援サービスを決定する）、②テストセンター（PCなど特別に整備された部屋を用いて別室試験を実施する）、③移行支援（新生や外国人学生が学生生活を円滑にスタートできるように入学前から支援する）、④メンター制度（トレーニングを受けた学生（院生）がメンターとなり学習方法や論文スキルなど個別指導を実施する）で構成されている。

同大学における取り組みの特徴は、この支援が法律に基づいたものであり、医療機関による診断と学内でのアセスメントを経て必要な支援が決定される、また、高等学校からの資料の提出などを受けてスムーズな移行支援が行われており、専門家による支援と並行して、学生によるメンター制度などピア・サポートの活用も積極的に行われているといった形で、学内・学外ともに社会的に開かれた支援体制が形成されている点にあるといえるだろう<sup>16)・17)</sup>。

15) 堀江（2013）133頁。

16) 中村ほか（2011）203頁。

17) なお補足すると、医療等の専門機関との連携の一つとして神経心理学的診断によるアプローチが挙げられる。坂瓜はその方法を次のようにまとめている。①機能改善型：弱みの機能を反復使用して刺激・賦活して直接改善、②能力代償型：弱みと強みの機能を組み合わせて統合・編成・組織化して能力を代償、③能力補填型：外的な補助手段（道具）を活用して当該能力を補償、④行動改善型：適応行動を形成：維持また問題行動を減少・除去、⑤心理安定型：不安定な心理状態を安定化、⑥環境調整型：機能や能力に合わせての環境情報をわかりやすく整理（構造化）、⑦保護者指示型：保護者の正確な理解と的確な対応のための助言・指導および苦悩を軽減（坂瓜（2014）39頁）。

13) 桶谷（2015）45-47頁。

14) 堀江（2013）130頁。



出所：桶谷 (2015) 45頁をもとに作成

図：発達障害学生に対する社会参入支援

なお、日本の大学における包括的支援については富山大学の取り組みが先駆的である。同大学では、2007年度から発達障害のある学生の支援を行う中核的組織体制を構築し、学生支援センターの下部組織であるアクセシビリティ・コミュニケーション支援室を設けている。この支援室では、図のように、おおむね入学前から卒業後までを対象として、社会参入支援を推進している。

### おわりに

ここまで、発達障害をもつ（またはその疑いがある）学生に対する支援に関する近年の研究動向について確認してきた。改めて感じることは、学生への支援はこの間で多様化が進んでいる一方で、その取り組みは一部の先進的な学校や研究者に留まっており、教育資源の格差も相俟って、大学間で温度差が出ている状況にある

という点である。このような現状を踏まえて考えると、これからまさに発達障害学生に対する支援を始めていこうとする大学の場合には、次のような施策から開始していくのが有効であるものと思われる。

第1に、学内での発達障害への理解や共通認識の形成である。どのような事業を進めていく場合でも、まずは課題そのものが認識されていなければ、合意形成を生み出すことはできない。例えば本稿でも取り上げたアンケート調査は、少数の教職員でも実行が可能である。こうした取り組みを通じて、学内の学生の実態をより正確に捉えるとともに、学生が抱える問題に対する理解を深めることがまず肝要である。

第2に、ピア・サポートなどを通じた学生同士の協力関係の形成である。発達障害学生の社会的な自立を支える環境を形成するためには、教職員主体の支援だけでは十分でなく、もう一方の主体である学生主体の理解や取り組みが不



可欠である。発達障害学生の周囲にいる学生を最も身近に感じている主体は学生であり、こうした学生は教職員では気がつかない発達障害学生への「困り感」を発見し、時に必要な対応や支援を提示することができる主体である。また発達障害をもつ学生の社会性を培ううえでも、教職員だけでなく学生同士での協力関係が成立し、ワークショップなどの活動を通じて「集団同一性を意識できる体験」<sup>18)</sup>を得られることができれば、より豊かな人間関係が育まれることを期待することができ、適応のための知識や経験を積むことができるものと考えられる。

第3に、地域・保護者との連携である。第2の内容ともつながるが、発達障害学生の社会的自立を促すうえで、大学の外部、特に大学が所在地する周辺地域の理解と協力は欠かせない。保護者との関係についても、できるかぎり早い段階で「協力者」になってもらい、ともにこの問題に取り組む関係を構築する試みが必要になるだろう。

いずれにせよ、大学での発達障害学生への支援は今後もしばらくは模索過程が続くように思われる。この支援が本格的な広がりや厚みをもつためには、各地で進められる研究や議論を蓄積していくとともに、相互のさらなる発展につながるよう、各主体間で連携する取り組みが求められるものと思われる。

#### 参考文献

- 桶谷文哲 (2015) 「大学から社会へ—発達障害のある大学生への社会参入支援」, 梅永雄二編著・栢植雅義監修『ハンディシリーズ 発達障害支援・特別支援教育ナビ 発達障害のある人の就労支援」, 金子書房
- 楠本久美子・八木成和・広瀬香織 (2010) 「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」, 『四天王寺大学紀要』第49巻
- 片岡美華 (2008) 「短期大学生の学習面と生活面における実態把握と支援ニーズに関する調査研究」, 『鹿兒島大学教育学部教育実践研究紀要』第18巻
- 坂口守男・朝井均 (2008) 「生活の場で見えるメンタルヘルス (3) —適応困難学生からの検討—」, 『大阪

- 教育大学紀要』第56巻第2号
- 鈴木友歩子・東條吉邦 (2014) 「大学生における発達障害の理解に関する研究」, 『茨城大学教育学部紀要 教育科学』第63号
- 坂瓜一幸 (2014) 「発達障害と神経心理学的診断」, 日本発達障害連盟編『発達障害白書2015年版』, 明石書店
- 田倉さやか・福田由紀子・若山隆・澤田佳代・佐藤智紀子・高橋薫・藤井克美・柏倉秀克 (2014) 「教職員の学生支援力向上に向けた取り組み (1) —学生の困り感に関するアセスメントツールの開発—」, 『日本福祉大学社会福祉論集』第131号
- 田澤実 (2013) 「発達障害のある大学生の就職支援」, 法政大学『生涯学習とキャリアデザイン』第10号
- 中村順子・浦林寛英・中島育美・水内豊和 (2011) 「アメリカ合衆国における障害のある大学生の支援: マーレイ州立大学におけるSDSの取り組みから」, 『富山大学人間発達科学部紀要』第6巻第1号
- 西村優紀美 (2010) 「発達障害大学生支援におけるナラティブ・アセスメント」, 富山大学保健管理センター『学園の臨床研究』第9号
- 西村優紀美 (2015) 「大学における発達障害の学生に対するキャリア教育とキャリア支援」, 『障害者問題研究』第43巻第2号
- 原幸一 (2006) 「高機能広汎性発達障害者の就労適応について」, 『三重短期大学紀要』第54号
- 堀江まゆみ (2013) 「発達障害のある大学生への就労支援プログラムの開発」, 白梅学院大学『研究年報』第18巻
- 松下智子・福盛英明・一宮厚 (2014) 「大学における新入生支援のための「発達の修学困難チェックシート10項目版」の開発」, 九州大学『健康科学』第36巻
- 文部科学省 (1999) 「学習障害児に対する指導について (報告)」, 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議
- 文部科学省 (2003) 「今後の特別支援教育の在り方について」, 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議
- 宮崎紗織・中田洋二郎・佐藤秀行・永井智・田村英恵 (2015) 「発達障害特性による大学生生活の困難性への支援—自閉症スペクトラム障害に対する大学生の援助意識に関する調査—」, 『立正大学臨床心理学研究』第13号

18) 西村 (2015) 15頁。