

発達障害学生支援における修学困難要因の分析

吉田 ゆり・田山 淳・西郷 達雄・鈴木 保巳

Analysis of Difficult of University Learning in the Developmental Disorders Student

Yuri YOSHIDA Jun TAYAMA Tatu SAIGO Yasumi SUZUKI

Abstract

We started a special education nine years ago in Japan. We analyzed factors that difficult to study at university using interview materials. Research results show that it is deeply related to their fault factors and executive functions that makes schooling difficult. Just like adjusting the environment, it is important to support development. This research is a preliminary study toward the creation of a better development support program with the goal of self-actualization of university students.

Key Words: Developmental disorders student, support, executive functions

問 題

大学における発達障害（可能性を含む）学生の支援は、近年の重要な教育課題のひとつである。日本学生支援機構では、大学・短大・高専等、高等教育機関への毎年障害学生に関する大規模調査を実施するなどその実態の把握に努めており、実態と課題が明らかになって久しい（日本学生支援機構 HP, 2016）。特に2016年4月試行の障害者差別解消法に基づく合理的配慮の実施により、障害学生支援は法的裏付けを持つ義務となり、その遂行は大学にとってのコンプライアンス（法令遵守）となるため、大学は大きな転換期を迎えている（丹治・野呂, 2014）とさえ言われている。実態と課題に応じ、各大学においては組織的支援が進みつつある（石田・天野, 2015）。発達障害学生の支援はその中でも大きな課題である。

発達障害学生への組織的支援の目的のひとつは、修学環境を調整すること（以下、環境調整）にある。第一には、支援のためのシステム作りである。近年、障害学生支援室等の中心的組織を設置する大学が増加しており、加えて学生相談室や保健管理センター等の健康管理部門もまた支援の中心（森・山見・田中, 2015）ともなっている。大学内の障害学生支援のための関連部署は、確実に増えている。第二には、その障害特性に合わせた大学施設、教室環境等、物理的な環境を整備することにある。第三には、人的環境としての大学教員、事務職員が発達障害の特性を理解し、合理的配慮のあり方を学んだ上で、学生個々に応じた合理的配慮を実施することであろう。

一方で、生涯発達の観点から、青年期（大学生）という発達期における彼らの発達の保障とその支援の重要性があげられる。心理学的アプローチに基づく発達支援の視点から見て、主軸をなすような支援方法（時に指導法）の開発もまた、その必要性を検討されてい

る(山下, 2016)。学生支援機構の調査によると(2014), 「専門家(臨床心理士等)による心理療法としてのカウンセリング」の実施率は特に54.4%と半数を超えている。

発達障害支援研究は、個々の状況に応じたカウンセリングの手法によるニーズ把握や支援研究(斉藤・西村・吉永, 2010)など、多くの事例報告を中心とした成果が上げられている。事例が中心であるには、発達障害の障害特性が多様であり、個々の状況等に左右されることによると考えられ、発達障害学生支援の基本は「オーダーメイドである」(高橋, 2014, p84)とも言われている。

オーダーメイドという意味は、個別の事例に当たっての試行錯誤という意味ではない。一定の、心理学的知見に基づく発達支援の枠組みのなかで、個々に適切なアプローチが選択されるべきである、という意味であり。我々支援者は、大学生のための発達支援プログラムを用意することが求められるのではないか。

具体的な合理的配慮に基づく環境調整をおこなうことは進みつつあるが、心理学的アプローチに基づく本人への適切な発達支援が両輪となりバランス良く支援されることによって現在の大学による発達障害学生の組織的支援は、真に包括的なものになると考えられる。

目 的

発達障害学生支援の充実に向けて、大学が組織的支援として合理的配慮に基づく環境調整をおこなうことと、心理学的アプローチに基づく本人への適切な発達支援が両輪となりバランス良く支援されることをめざし、発達支援プログラムの作成をめざす。

本研究は、プログラム作成の予備的研究として、発達障害学生が修学において示す困難の多様性を分析し、発達障害のある大学生への、発達支援のための新たなカテゴリーの抽出を目的とする。

方 法

研究協力者

2010年～2016年に四年制大学に在籍した、発達障害の診断を受けた学生17名である。表1に研究協力者の属性を示す。研究協力者の面接はいずれも第一筆者が担当した。

方法の選択

発達障害学生の多様性 発達障害学生のありようは、多様である。発達障害は自閉スペクトラム症(以下, ASD), 限局性学習症(以下, SLD), 注意欠陥多動症(以下, ADHD)その他が中心となるが、メカニズムと特性が異なる上に、特性の幅の広さ、症状の個人差が大きいあることが知られている。また、在籍する大学の規模、学部構成、所在地等、大学の性質そのものが多様である上に、障害学生支援の現状に大きな差があることが考えられる。こうした多様性を扱うためには、質的研究がより適していると思われる。

一方で、発達障害学生の修学困難は様々な場面、事項に渡る。こうした場面ごとの困難は、野呂(2011)らの指摘をはじめすでに先行研究の多くが扱っている(ig.日本学生支援機構:2016)。また、学生支援の現状が大学によってかなり異なることも想定できる。よって本研究では、大学の所在地も規模も異なる、9大学10学部の研究協力者を対象とした。

表1 研究者の属性

事例	大学規模	学部領域	地域	面接を実施した学年	面接記録(回数)	診断名
A	中	社	九州	1～2	6	ASD
B	中	社	九州	1～2	3	SLD・ADHD
C	中	社	九州	1～2	3	ASD
D	中	複	九州	1～2	20	ASD
E	中	複	九州	1～2	5	ADHD
F	中	複	九州	1～3	4	ADHD
G	中	複	九州	1～5	3	ASD
H	中	複	九州	4～5	16	ASD
I	中	医	九州	1	4	ADHD・SLD
J	中	医	関東	1	2	ASD・ADHD
K	中	理	九州	4	8	ASD
L	大	社	関西	1	12	ASD
M	大	文	関東	1	16	SLD・ADHD
N	小	複	関西	1～4	9	ASD
O	小	複	関西	1～4	5	SLD
P	小	社	九州	1～4	16	ASD
Q	小	社	九州	1～4	8	ASD

*ASD：自閉スペクトラム症（自閉症、アスペルガー障害の診断を含む） SLD：限局性学習症（学習障害、ディスレクシアの診断を含む） ADHD：注意欠陥多動症（注意欠陥多動性障害、多動症候群、注意欠陥障害の診断を含む）

*大学規模については文部科学省国立大学法人類型化基準・私立大学図書館協会等の基準を参考に、大：10000人以上、中：10000人以下、小：2000人以下とした。

*所属学部領域の分類には諸説があるが、ここでは以下の分類を採用した。（社：社会科学系学部 法・経済・商・社会科学・情報など）（文：文学部など その他）（複：複合領域学部 社会福祉・教育・子ども・保育・環境系など）（医：医学系学部、医・歯・看護・保健など）（理：理系学部 理・工・農・水産など）

研究協力者と筆者の関係 発達支援・フォローアップ研究を目的とした支援者と学生の関係であり、障害学生支援室、学生相談等のスタッフとして関わったものではない。

データ収集の手続き

分析資料 分析資料は、2012年4月～2016年9月の間に実施した研究協力者を対象とした半構造化面接の逐語記録及び研究協力者から筆者へのメール内容である。補助資料として筆者のフィールドノートを使用した。半構造化面接は、定期・不定期の現状報告を目的としたものであり、研究協力者によって実施回数が大きく異なる。フィールドノートは、筆者が発達支援等を目的として研究協力者に係わる際の観察・覚え書き、保護者や担当教師・友人等からの聞きとったエピソード、半構造化面接の際に筆者が書き留めた記録で構成されている。こうしたフィールドノートは「記憶やメモの穴を埋めるための補助手段」（佐藤，1992）であり「主な言動は記録されているが、細かいところで抜け落ちている」反面「よいエピソード」（武藤，1988）を含むなど資料としての重要性は高いと考えた。さらに研究協力者の特性として、コミュニケーション能力の困難（特にASD）や「聞く」・「話す」のつまずき（特にLD）が存在することから、面接逐語録のテキストの理解には役立つものと判断した。

分析手続き 分析は、質的コーディング法を援用した。多様性を扱う質的研究には、例えばグラウンデッドセオリーアプローチのようなボトムアップ型分析手法の有効性が知ら

れているが、発達障害学生の修学困難については先行研究が多く存在することから、先行研究の枠組みを用いたうえで、発展的に新しい枠組みを探索する手法を採用した。

上位カテゴリーは、学生支援機構による支援ガイドライン (2014) (以下、ガイドライン) の場面別 (の支援) の「支援が必要な場面」を採用した。支援が必要な場面として、入学支援 学習支援 学生生活支援 就職支援 災害時の支援をあげて、それぞれ「どのような困難があるか」「どのような支援が考えられるか」をまとめている。本研究では、このうち、修学に直接関わるものとして 学習支援 (4つの下位項目あり) のみを、上位カテゴリーとして採用した。このカテゴリーに基づいて、得られた結果を分類した。さらにその結果を、困難を引き起こす障害特性との関連から再分析した。

結果と考察

分析資料から、対象となった修学困難に関する発言数は2522個であった。これをすべてカード化し、まず上位カテゴリーごとに分類した。さらに同じ内容を示すと考えられるものどうしをひとつにまとめ、最もわかりやすい発言を代表的な発言例とした。さらに、そのまとまりに対し、環境調整としての支援、関連する心理学アプローチを記入した。分析は第一筆者が一人で行った。分析結果を表2に示す。

まず、どのカテゴリーにおいても環境調整として支援すべき点があり、ガイドラインに示された支援が有効であることが本研究においても示された。

関連する心理学的アプローチのキーワードとしては、「話す能力」(流暢性)、「聞く」能力、プランニング能力、柔軟性、困り感の認知被援助志向の薄さ、抽象概念理解の困難、原因帰属、結果予期の困難、多情報の処理の困難、ワーキングメモリ、時間感覚、自己理解、他者の感情認知、暗黙の了解の理解困難、金銭感覚、報酬と動機付け、社会的スキルの獲得、物の管理、状況の認知、情動調整の不良、社会的常識のなさの22ワードが挙げられた。これらのキーワードは、ひとつの発言群に1対1対応するわけではなく、複数の課題が関連することが想定されるため、いくつかの発言群をまとめて検討した。

分析結果から、関連するキーワードの関係をまとめたものが図1である。得られたキーワードをまとめると構成概念として実行機能をおいた。実行機能とは「将来の目標のために適切な問題解決を行う精神的な構え (セット) を維持する能力」(Bianchi, 1992) であり、その内容としてはプランニング能力、ワーキングメモリー、流暢性、柔軟性は、実行機能領域の問題であるとされ、自閉スペクトラム症や ADHD の認知機能困難との関連が古くから報告されてきた (Ozonoff, 1999他)。Channon・Heap・Crawford・Rios (2001) らは、従来から高機能とよばれてきた一群の実行機能は、問題解決能力に直結するとのべている。特に青年期の現実生活のつずきを示すことから、個別的介入プログラムの標的として、問題解決能力の困難さへのアプローチが有効であることを示しているといえよう。

実行機能のみではなく、自己効力感や原因帰属理論との関連もうかがえた。時間間隔や金銭感覚は、大学生活能力の自立に関連があるものとしてソーシャルスキルトレーニングではよく扱われる項目であるが、実行機能や原因帰属との関連の深さも想定されるべきである。

以下にいくつかの課題について記述する。

表2 大学生生活（学習支援）にかかわる研究協力者の発言内容

上位カテゴリ （「支援が必要な場面」）	内容	発言内容・記述内容・エピソード（例）	支援（環境調整）	関連する心理学的 アプローチの課題	
学 習 支 援	履修	窓口に行けば良いのは分かるけれど、誰に聞いたら良いのかが分からないから結局行かなくなってしまう。	事務職員の障害理解 事務職どうしの情報共有 わかりやすい窓口環境 構成	「話す能力」 （流暢性）	
		事務の人の顔が覚えられない。この間聞いた人がわからない。事務の人にどうやって言ったらいかが分からない。「はい」と言ってしまった			
	制度理解	（大切なことを聞き逃していたが）説明は聞いた。（何を聞き逃していたのかが分からない）ちゃんと窓口に行きなさいと言われても困る。何を聞きに行けば良いのか	個別の履修相談（学期はじめの個別の履修の確認）（長期履修を含めた履修計画等） 情報保証（再連絡、メモ） 確認体制（事務と担任の連携）	「聞く」能力 困り感の認知 被援助志向の薄さ	
		何か言われたけれど聞いただけだから忘れてしまった。特に困っていることはないから窓口に行く必要はない。いまひとつ大学の単位というものが理解できないから、これでもいいのかどうか分からない。			
	授業（講義・演習）	大丈夫、なんとかなります。（単位を大幅に落とし、留年が続く） 4年間の履修計画がたてられない。そのときに何が大切なかわかならない。とりあえず今年だけなんとかなればよい。（単位を落として）そんな大事になるとは思っていなかった。	情報保証	プランニング能力 抽象概念理解の困難 原因帰属 結果予期の困難	
		いつ休講で補講があるのかわからない。	情報保証	プランニング能力	
		（教室変更になったことをしらずにずっとそこに座っていた）授業がなくなっちゃったと思っていた。	情報保証	プランニング能力	
		いつもの席が空いていなくてどうしたらいいのかわからなかった	座席の指定（確保） 感覚過敏への対応（ブラインドを閉める、照明の配慮）	多情報の処理の困難 ワーキングメモリ	
		黒板がまぶしくてたまらない 資料を見ながら話を聞く、という2つのことができない。 教室が広すぎて落ち着かない。 一生懸命聞いているのにいつの間にか寝てしまう。			
		ノートしているうちに忘れてしまいノートが取れない。 授業中にメモを取り過ぎて何が大切なかわからなくなっちゃった。	情報保証（ノートテイカー、授業資料等の配布など）	ワーキングメモリ 「聞く」能力	
		発表の目安時間を守れない、話しすぎてしまう。 緊張して自分の意見を言えない。 自分の考えを言いすぎてしまったらみんなが写りてしまった。 グループ活動や発表が嫌でたまらない。	教室ゾーニングの工夫 グループ活動の手順の可視化（視覚化情報を示す） 指示の明確化 提出物の配慮	時間感覚 他者の感情認知 多情報の処理の困難 プランニング能力	
	準備 手続き	お金がなくて必要な教材が買えない 実験手続きが曖昧で手順通りにできない 授業ごとの小レポートが書き終わらない。（終わり10分では書けない） 実験レポートを後で出しに行こうと思ったのだけど（出すのを忘れてしまった）		金銭感覚 プランニング能力 時間感覚	
	授業（実験・実習）	グループ 構成員との関係	（リーダーをやると名乗りできたくらいうまくいらずにやり方が悪いと指摘され）自分のことを分かって貰えない。みんなが言うことを聞いてくれない。 （実験・実習）自分が主張する方法でやらせてもらえない。グループの人がわかってくれない。 （実習で）自分ではがんばっているつもりなのに先生から声をかけて貰えない。 あいさつをしているのに「あいさつがわるい」と言われる グループのみんなのノリが嫌い、あわない。	グループ構成の配慮 グループ構成員の障害理解（必要であれば）	他者の感情認知 柔軟性 自己理解 社会的スキルの獲得
		評価	試験は受けただけとすぐに結果が帰ってこないのが不安で仕方がない。何度も先生に聞きに行ったら成績発表まで待てと言われた。 （締め切りまでに）出せると思っていた。いつの間にかどうにもならなくなっていた （レポート提出のための）資料は配られたけれど読み方が分からなかったからやらなかった。 （レポートの説明書や用紙を）なくしてしまった。 （試験対策にこれをやっておけばいいと暗示されたらしいが）そんなことは言われていない。（気がつかなかったのでは？）わからない。 先生に直接出しに行ったら先生がいなかったから出せなかった。 （レポートを）出さなくても単位が取れた人もいる。（自分は）運が悪いただけ。 （出さなくてもいいものは）出さなくてもいいかな、と思って。（みんなは出しているけど？）ああ、まあそうかもしれないけれど。	単位取得試験（試験・レポート）の配慮	物の管理 プランニング能力 状況の認知 原因帰属 暗黙の了解の理解 社会的常識のなさ
	登校	出席	授業時間に間に合うように起きられない。前の日には起きるつもりでいるが。 出席してもしなくてもいいと言われたから行かなかった（通常は全員出席） 遅刻しても出席は出席だから遅刻でもいい。 電車が遅れていたから授業に間に合わなかった。 体調が悪くて授業に行けない。 何となくやる気にならない。まあいいやと思う。 いまこんなことをしていても将来には役に立たないと考えてしまう。	履修相談（時間割）	原因帰属 時間感覚 プランニング能力 情動調整の不良 報酬と動機付け

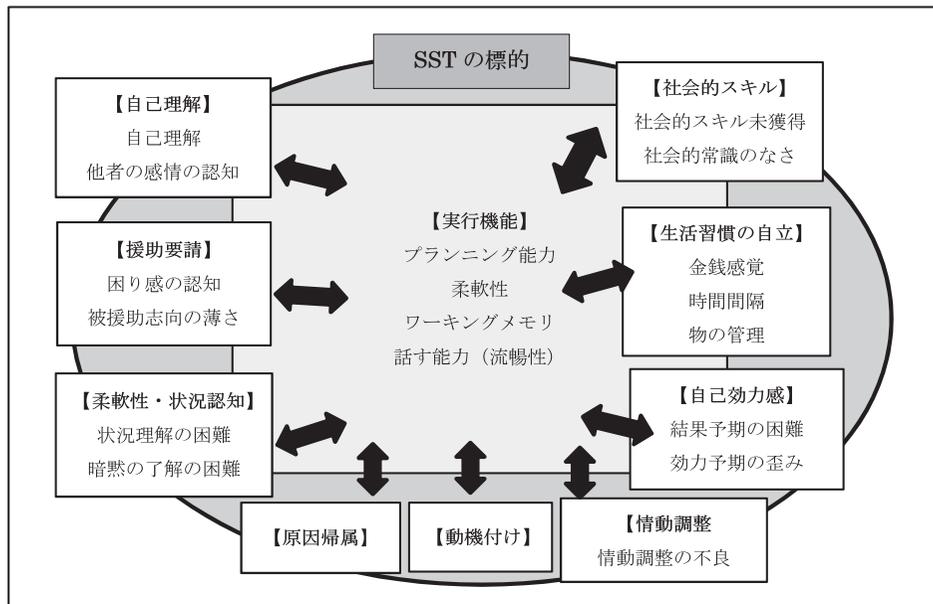


図1 得られたキーワードの関連

柔軟性 考え方に柔軟性がなく、同一性保持（こだわり）的な思考であること、また、場面や状況の理解の弱さから他者の経験を背景や状況を補いながら理解するのではなく字義通りに解釈することから「他者も欠席していたが単位が取れた」「締め切りに遅れても大丈夫」など思い込んで失敗する例がみられた。

プランニング能力 単位の取得、授業への出席、試験の受験、レポートの提出、実験実習の手続き等多くの項目にプランニング能力の弱さが関連していることがわかった。必要な情報取得のための手段を知らない（理解していない）ことも多いが、情報の統合ができず、必要な行動がとれないなど、修学困難の大きな要因となっていた。

時間感覚 時間感覚・金銭感覚は、生活習慣の自立の文脈で支援されることが多いが、発達障害はその障害特性（一次的障害）との関連が大きいことはよく知られている。実際の時間よりも長く（短く）感じるなどの時間感覚の歪みが授業中の態度や発表行動に影響を及ぼしていることが分かった。またある行動に関してどの程度の時間が必要か、などプランニング能力との関連で検討すべき点多かった。実行機能との関連が今後検討課題である。

援助要請 発達障害支援については、困り感への寄り添いが支援の本質とされてきた一方で、困り感を持たない、支援ニーズのない学生の存在も指摘されてきた（例えば高橋，2010）。

本結果からも、「自分は困っていない」あるいはできていないことがわかっていないなどの発言が多く得られている。高橋ら（2010）は、こうした学生の支援を環境調整の側面から支援ニーズの把握アセスメントによって浮き彫りにする研究を報告している。多くの大学支援リソースが、自らの援助要請によって開始されることを考えると、適切な援助要請は、大学生活におけるサポートの有無を左右する。また、サポートが開始されても、で

きていないことが自覚できず、「本人がこれは支援を求めるべきものか」どうかの判断ができない例もあり、被援助志向の弱さは修学において重大な弱点に成りかねない。

原因帰属 レポート未提出、授業への遅刻などの失敗を、「どうしてそうなったのかわからない」あるいは責任の転嫁、自分の課題遂行を実際よりも楽観的に予測する傾向が強い例が複数見られた。また、どうしてそうなったのかわからない原因帰属の失敗は、ストレスとり情動調整の不良として欠席や登校しぶりにつながっていることもうかがえた。

自己効力感との関連 「～したら、こういう結果となるだろう」という結果予期そのものが歪曲している例が複数見られた。直接的な成功経験の乏しさや間接的な経験からの学びの困難等が予測されるが、検討が必要である。また、結果予期が保持されている場合にも「(その結果を得るために)自分は必要な行動を取れるだろう」という効力予期がとれなかったり、結果予期がないにもかかわらず「できるはず」という具体性を伴わない効力予期を持っている例もみられた。原因帰属との関連の検討が必要である。

まとめと今後の課題

本研究はまず、現在行っている、環境調整も重要であることが再認識できた。さらに本研究の目的であった心理学的アプローチを基盤とした発達支援の新しい枠組みとして、実行機能を中心に据えたプログラムが必要であることが示された。従来の SST (ソーシャルスキルトレーニング) の蓄積をもとに、大学生活に特化したプログラムの開発は必須であると思われる。

本研究は、発達障害のある大学生が、大学での適応を保持することだけを目的とした支援を計画され受けるのではなく、大学という場で自己実現を果たすことを目的として、よりよく生きるための、発達支援プログラムを策定することにつながることに発展することをめざした。発達支援の研究と実践の充実の基礎研究となった。よって、今回は予備的な研究の位置づけであると言える。今回の結果は、事例数も確保でき発言内容は2000を越え、多くの切片データを得ることができたが、質的研究の長所を生かし切れたとは言えなかった。今後は、発達障害の実行機能や自己効力感等の展望など基礎的研究から開始することで理論的背景を確かなものとした上で、さらに時間をかけて分析方法等の検討を行い、再分析に望みたい。

一方で、分析作業においては、彼らの障害特性から切片データだけでは発言の意図が理解しにくくフィールドノートでの補足的解釈がないと、前後関係や内容をうまく推測できないことも多くみられた。フィールドノートの補助資料としての重要性を確認することができたと言えるだろう。発達障害当事者の発話を重視した研究の方法として今後もその作成・活用の研究がのぞまれる。

本研究の倫理的配慮 本研究に使用したデータは、研究協力者に書面にて研究の趣旨を説明したうえで、書面にて研究発表の同意を得た。また本研究の一部は、科学研究費(基盤研究 C)の助成対象であり、長崎大学医歯薬学総合研究科(医学系)倫理委員会の承認を受けた(承認番号15011657)。

謝辞 長期間の面接資料を使用する許可を頂きました研究協力者及び関係者の皆様、ありがとうございます。また基礎分析については長崎大学大学院教育学研究科の山下実咲

さんにご協力頂きました。感謝いたします。

文 献

- Channon,S. Charman,T.Heap,J. Rips.p (2001) Reallife-type problem-solving in Asperger`s syndorome .Journal of Autism and Develop mental Disorders, 31,461-469.
- 石田久之・天野和彦 (2015) 高等教育機関における障害学生支援の動向 (Ⅷ) 九年間の変化,筑波技術大学テクノレポート, 22(1), 21-26.
- 森浩平・山見有美・田中 敦士 (2015) 高等教育機関における発達障害学生の修学支援に関する現状, 琉球大学教育学部紀要, 87, 199-205.
- 日本学生支援機構 (2016) 障害のある学生の就学支援に関する実態調査 (平成17年度から25年度調査分析報告) (平成26年度実態調査報告) (平成27年実態調査報告).
http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/bunseki_2005_2013.html (情報取得 2016/09/01)
- 日本学生支援機構 (2014) 教職員のための障害学生修学支援ガイド (平成26年度改訂版).
http://www.jasso.go.jp/lokuhcISI_shien/guide/top.hlml#guide_pdf_7 (情報取得 2016/09/22)
- 野呂文行 (2011) 発達障害学生の支援. 烏山由子・竹田一則 (編) 『障害学生支援入門』. ジアース教育新社, 62-73.
- 斉藤清二・西村優紀美・吉永崇史 (2010) 『発達障害大学生支援への挑戦 ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント』, 金剛出版.
- Ozonoff,S. Jensen.J Brief report Specific executive function profiles in three neurodevelopmental disorders (1999). Journal of Autism and Developmental Disorders, 29,171-177.
- 丹治敬之・野呂文行 (2014) 我が国の発達障害学生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題,障害科学研究, 38, 147-161.
- 山下京子 (2016) 発達障害学生の就学支援への基礎心理学的アプローチ, 広島女学院大学人間生活学部紀要, 27-37.