

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

片岡 美華〔鹿児島大学教育学部（障害児教育）〕

Japanese college students learning and social difficulties: A pilot study examining support needs for students in higher education

KATAOKA Mika

キーワード：学生の支援ニーズ、発達障害、高等教育機関、実態調査、継続支援

1. 問題の所在と目的

(1) 発達障害を取り巻く現状

平成19年度より特別支援教育が本格的に開始し、通常学級におおよそ6.3%在籍するとみられる（文部科学省，2003），学習障害（LD），注意欠陥多動性障害（ADHD），高機能自閉症（HFA）といった発達障害のある児童生徒への支援が行われている。具体的には、実態把握の実施、校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の支援計画の策定、個別の指導計画の作成など、特別支援教育を推進させるための取組が展開されているところである（文部科学省，2007）。こういった取組は、平成20年度には、義務教育期間にとどまらず、幼稚園や高等学校を含めてより一層、推進されている。しかし、体制整備状況（文部科学省，2008）や現場の話によれば、中学校まで支援を受けてきた発達障害のある生徒が高等学校では十分に理解されなかったり、適切な支援を受けられなかったりと、高等学校での取組はまだ十分であるとは言えない。また高等学校から次の機関（就労機関や高等教育機関）への移行支援についても重要な課題となっている（牟田，2006）。移行支援に関しては、2005年に施行された発達障害者支援法によっても、包括的かつ長期的な支援を提供できるよう各地で支援制度の連携整備をしていくことが求められており（発達障害者支援法ガイドブック編集委員会，2005），関係省庁により体制整備が進められているところでもある。

一方、発達障害のある学生は、もともと知的障害がないことや、面接やマーク式テストといった

大学入試形態の多様さから、高等教育機関（大学，短期大学，専門学校等）においても相当数に在籍しているとみられる。しかし、発達障害は、その障害の有無が外観からは判断がつきにくい上に、本人もその理解の仕方や行動様式が、障害によるものであるという自覚がないことが多い。実際、教育現場においても、個々のわかり方の特性や行動様式について実態把握が行われてきてはいるものの、それが正式な障害の診断を受けることには必ずしもつながっていない。加えて、高等学校から高等教育機関への引き継ぎ体制が未整備な現状では、高等教育機関側が発達障害の学生であるかどうかを把握することは困難な状況にある。

(2) 高等教育機関における発達障害学生の支援の現状と課題

発達障害のある生徒の進学については、2005年に日本全国LD親の会が行った調査がある。それによると、252人中、中学校から通常教育機関へ進学した生徒が84.5%，その後、48%が大学等へ進学したという実態が報告されている（牟田，2006）。また、日本学生支援機構が平成19年度に全国の大学，短期大学，高等専門学校の1,230校で行った悉皆調査の結果、上記いずれかに在籍する障害学生数が5,404人（全学生数に対して0.17%），うち発達障害が178人（障害種別による構成比率3.3%）との結果を得ている。そして、学校から何らかの支援を受けている発達障害のある学生は、このうちの91人であった（日本学生支援機構，2008）。この支援には、試験時間の延長・別室受験や解答方法の配慮などが含まれる

(日本学生支援機構, 2008)。

一方、発達障害のある学生を対象とした全国調査としては最初となる、国立特殊教育総合研究所¹と日本学生機構が平成17年度に実施した調査結果（以下、全国調査）によると（国立特殊教育総合研究所・日本学生支援機構, 2007; 佐藤, 2006）、過去5年間に発達障害のある学生から相談があったと回答した学校は761校中229校（30.1%）であり、平成16年度の相談実績に限ってみれば、193校中505名が来談していた。この来談者の内訳は、LDが44名、ADHDが46名、HFAが157名であり、診断されていたのは、順に8名、19名、53名であった。加えていずれかの障害である疑いのある学生が258名となっており、この結果から来談者の中には診断されていない学生が多いことが明らかとなった。さらに、学生の課題として「学業上の困難」や「対人関係でのトラブル」、「大学生活上の困難」があげられており、支援としては、面接相談等（情緒・心理面を支えるためのカウンセリング、スケジュール管理等のスキルに関するアドバイス・指導など）や学外連携・協力（精神科等医療機関との連携、保護者の相談など）といったことが行われていた。これに対して発達障害のある学生への支援を充実させるには、大学内の教員との連携・協力の必要性があげられ、理解啓発や支援の共通理解を図ることが課題とされていた（国立特殊教育総合研究所・日本学生支援機構, 2007）。

大学教員に対する障害理解の意識については、田中・野原（2007）が琉球大学において調査をしている。発達障害に限ったものではないが、教員の障害に対する認識や理解はよく、肯定的にとらえられていることが明らかとなった。しかし、回収率の低さからも比較的意識の高い教員が回答した可能性は否めず、大学教員への継続的な理解啓発と支援体制の構築が望まれているところである。

(3) 本研究の問題意識と目的

上述した通り、高等教育機関においても発達障

害のある学生が在籍していることはこれまでの調査からも明らかであった。しかし、学校現場に6.3%いるといわれる数値からすると実際に把握されている人数が格段に少なく、全国調査結果（国立特殊教育総合研究所・日本学生支援機構, 2007）から明らかとなった、発達障害と診断されていない学生の現状を考えると、未だ多くの学生が、発達障害でありながらそれに気づかず、学習面や大学生活面、対人関係等での困難な状況を抱えていると推測できる。したがって、まずは発達障害の有無にかかわらず、学生の実態を把握することが高等教育機関では重要である。

さらに、日本学生支援機構（2008）によると、支援が行われるのは、学生から申し出があった場合というのが一般的であった。こういった申し出は、自己を擁護する「セルフ・アドボカシー（self-advocacy）」と関係し、サポート体制が未整備な場や社会に対して、自らがどのような困難さを持ち、どういったニーズがあるかを伝えることで、適切な支援を得ていく方法と結びついている（片岡, 2008）。そして、LDといった発達障害においては、このセルフ・アドボカシー・スキルを身につけることが重要であるといわれている（Brinckerhoff, McGuire, & Shaw, 2002）。しかし、診断はおろか、障害理解教育がまだ一般的に行われていない日本の現状においては、このスキルを学生にすぐさま求めるのは早急であり、むしろ大学側が支援の選択肢を用意して「いつでも誰でも利用できる状態にしておく」ことが現状にそった支援方法としては適当なのではないかと考える。したがって、どういった支援が学生にとって魅力的であるのかを探ることが、課題としてあげられるであろう。

そこで本研究は、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いるか、どういった支援が提供されることを望んでいるかを明らかにすることを目的とする。その上で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めざす。なお、本稿は、この一連の研究より、短期大学で行った学習面と生活面における学生の実態調査と、大学における支援

¹ 現、国立特別支援教育総合研究所

ニーズの意識調査の結果を報告し、考察する。

2. 方 法

(1) 対象

N県私立A短期大学幼児教育学科に在籍する1年生125名。

(2) 調査内容

学生の実態と支援ニーズを把握するために、無記名の質問紙調査を行った。質問紙は3セクションからなる。セクション1は、性別（問1）、学生の困難さについて小学校時と現在の状況を尋ねた（問2）。回答は、学習面（読む書く聞く話す）、実行機能面（集中、コミュニケーション）及び社会面（将来の夢、いじめの経験）に関する50項目に4件法（1＝全くあてはまらない、4＝とてもあてはまる）で回答を求める形式をとった。なお、この50項目は、発達障害のチェックリストを参考に作成した。セクション2は、小学校時と現在における学生の得意なことと困難なことを記述式によって回答を求めた（問3～6）。セクション3は、これまでに受けてきたサポートの内容（問7）と、あらかじめ設定した10項目のサポートについて大学でどの程度受けたいと思うかを4件法（問8）で回答を求め、さらに上位3項目を答えさせた（問9）。最後に、大学での支援に関して自由記述での回答を求めた（問10）。

なお小学校時の状況を振り返らせたのは、その困難な状態がいつから続いているのかを把握するためであり、困難な状況が継続しているとすれば、それだけ発達障害の可能性が大きくなる。また、小学校時と現在との回答を比べることは、自己肯定感の変容がわかると考えこの質問を設定した。

(3) 調査時期及び手順

2007年1月に、調査担当者が質問紙を直接配布し、記入方法を口頭で説明してから回答させた。各自が記入した後、直接回収を行った。調査の所要時間はおよそ20分から30分であった。

(4) データ分析

4件法によって得た回答は、SPSS version 15によって単純集計を行い全体の把握を行った。なお、50項目のうち、「41）将来やりたいことや夢を持っている」及び「50）ルールや約束事は絶対に守らないといけないと思う」は、他の項目と異なり、肯定的な表現であったため、得られた回答を反転させて分析を行った。記述式回答については、単語での回答が多かったが、内容を理解した上でキーワードを抽出して分類し、質的分析を行った。

3. 結 果

(1) セクション1：困難な状況の概要

回収した質問紙は125名分（回収率100%）で、内訳は、男子47名、女子78名であった。

50項目の設問において、小学校時と現在、共に「とてもあてはまる」項目があったとした学生は、107名（86%）であった。このうちの16.8%の学生は、一人につき10項目以上に「とてもあてはまる」と回答していた。

50項目並びに各平均値（M）と標準偏差（SD）を表1に示した。

表1 小学校時と現在の状況

	小学生時		現在	
	M	SD	M	SD
1. 友だちが話していることはの意味がわからない	1.98	.91	1.62	.80
2. 友だちの会話にはいれないことがある	2.42	.95	2.31	.90
3. 人のいうことを聞き間違えることが多い	2.49	.94	2.76	.99
4. なんて行っても、道順が覚えられない(「方向おんち」)	2.20	1.09	2.02	1.02
5. ひらがなを書くとき、まちがえて書いてしまうことがある	2.12	1.01	1.77	.89
6. 助詞(て、に、を、は、が)をまちがえることがある	2.22	1.05	1.71	.86
7. 接続詞(けれども、だから、そうして)の使い方がよくわからないことがある	2.18	1.06	1.62	.82
8. いいたいことがあるのにうまくいえない	2.90	.97	2.71	.95
9. 形が似ている字を書き間違える	2.26	1.00	2.00	.95
10. 漢字の偏(左半分)とつくり(右半分)を反対に書いてしまうことがある	1.90	1.00	1.62	.87
11. 英語のアルファベットをうまくかけない 例)pとq、bとdなどが混乱する	2.26	1.14	1.29	.59
12. エレベータなどに乗ると、ボタンにやたらとさわりたくなる	2.50	1.24	2.00	1.14
13. 冗談が通じない、といわれたことがある	1.78	.96	1.77	.99
14. 方角(東西南北)がわかりにくい	2.99	1.07	2.65	1.16
15. 右側と左側をまちがえることがある	2.14	1.08	1.64	.84
16. くおととい、きのう、あした、あさって>などの時間が混乱することがある	1.77	.89	1.53	.84
17. 忘れ物が多い	2.69	1.13	2.52	1.02
18. 短い時間しか集中できない(人の話を最後まで聞けないなど)	2.66	1.07	2.34	1.05
19. 本を読むとき、行を読み飛ばすことがある	2.31	1.02	1.98	.98
20. 読むとき、文字をぬかすことがある	2.14	1.00	1.78	.90
21. 読むとき、形が似た文字を読みまちがう	2.02	.92	1.70	.84
22. ノートを写すのが苦手だ	1.99	1.06	1.71	.92
23. 反対語のことは同士を言いまちがえる 例)ドアがしまる→ドアがあく、など	1.53	.80	1.35	.65
24. 身辺に変化がおけると(新しいところへ行く、急に予定が変わるなど)落ち着きを失う	2.08	1.06	1.93	.96
25. 部屋が散らかっていても平気である	2.52	1.12	2.40	1.11
26. 今やっていることを終えて次の行動に移るのが苦手だ	2.09	.95	1.90	.91
27. 次々と習い事やアルバイトを変える	1.58	.87	1.49	.79
28. 計算するときに、位取りをよくまちがえる	2.35	1.00	1.87	.89
29. 計算ミスなどの単純な誤りをよくしてしまう	2.89	.96	2.51	1.02
30. マット運動や跳び箱が苦手である	2.32	1.21	2.34	1.20
31. 授業中におしゃべりをしてしまう	2.68	1.14	2.98	1.03
32. じっと座っているのが苦手だ	2.30	1.11	2.13	1.10
33. 順番を待つのが苦手である(買い物でレジを待つときにイライラする、など)	2.01	1.01	2.10	1.10
34. 集団行動より単独行動のほうが断然好きだ	2.24	1.04	2.49	1.14
35. 人に「変わっているな」と言われることがある	2.46	1.07	2.66	1.10
36. 作文として書くと言いたいことが表せない	2.63	1.04	2.49	1.14
37. なぜ人に怒られているのかわからないことがある	2.07	1.05	1.96	.97
38. 地図を見るより勘で目的地に行こうと思うことが多い	2.52	1.21	2.53	1.20
39. 思いついたらすぐに行動にうつす	2.57	1.03	2.69	1.01
40. 人が話し終わる前に話を始めることがある	2.36	1.03	2.40	1.06
41. 将来やりたいことや夢を持っていない*	1.81	1.12	1.83	1.05
42. いじめられたことがある	2.01	1.12	1.42	.78
43. いじめていたことがある	1.99	1.16	1.38	.73
44. 人とトラブルを起こすことが多い(ケンカ、言い合い、など)	2.04	1.06	1.80	.97
45. 感情が高ぶるとなかなか冷静に戻れない	2.30	1.10	2.25	1.12
46. すぐに熱くなって人に強い調子で言ってしまう	2.15	1.08	2.11	1.07
47. 宿題や課題を提出期限より遅れて出すことが多い	2.15	1.15	1.85	.93
48. 行き当たりばったりで行動する(計画立てて行動しない)	2.49	1.05	2.50	1.05
49. 時間のことを気にしない(時間にルーズだと言われることがある)	2.01	1.14	1.93	1.10
50. ルールや約束事は絶対に守らないといけないと思わない*	2.17	1.04	2.22	1.00

注1:とてもあてはまる=4、少しあてはまる=3、あまりあてはまらない=2、全くあてはまらない=1

注2:*=反転させた数値および表現である。

これら50項目のうち平均値が高かった上位3項目は、小学校時で方角（東西南北）がわかりにくいこと、いいたいことがあるのにうまくいえないこと、計算ミスなどの単純な誤りをよくしてしまうことであった（表2）。

また、現在の状況においては、授業中におしゃべりをしてしまうこと、人のいうことを聞き間違えることが多いこと、いいたいことがあるのにうまくいえないことという3項目で平均値が高かった（表3）。

表2 小学校時の困難な状況（上位3項目）

項目	とてもあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	全くあてはまらない
14)方角（東西南北）がわかりにくい	43.2	25.6	18.4	12.8
8)いいたいことがあるのにうまくいえない	32.3	35.5	22.6	9.7
29)計算ミスなどの単純な誤りをよくしてしまう	30.3	37.7	22.1	9.8

単位：%

有効回答数は上から順に、n = 125, 124, 122であった。

表3 現在の困難な状況（上位3項目）

項目	とてもあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	全くあてはまらない
31)授業中におしゃべりをしてしまう	42.1	24.0	24.0	9.9
3)人のいうことを聞き間違えることが多い	24.8	40.8	20.0	14.4
8)いいたいことがあるのにうまくいえない	22.4	38.4	27.2	12.0

単位：%

有効回答数は上から順に、n = 121, 125, 125であった。

(2) セクション2：学生の得意・不得意なところ

学生の小学校時と現在における得意なことと不得意なことについて記述式で回答を求めた。小学校時に関しては、得意なことを尋ね、その回答には表現の違いからばらつきがみられたが、集約するとサッカーやドッジボールなどのスポーツ、歌や笛などの音楽、そして絵画・工作であり、少数意見として、国語、算数、笑顔といった意見があった。小学校時に困難であったこととしては、勉強（うち、算数が11人）や友だち関係（いじめ

を含む）が多く、そのほか、鉄棒などの運動や体型についての回答もあった（表4）。

一方、現在の長所については、明るいこと、誰とでも仲良くなれたり、人のことを思いやったりできるなどの対人関係について、そして優しさなどがあげられた。そのほか少数意見としては、マイペース、冷静、笑顔などがあった。困難なこととしては、大学の授業に関わること（レポート課題、実習を含む）、一人暮らしや食生活、睡眠に関わることを含めた生活、対人関係、将来への不安、金銭面といったことがあげられた（表5）。

表4 小学校時の得意なことと困難なこと（上位3項目）

	項目	人数	%
得意なこと (n = 116)	スポーツ	66	56.9
	音楽	18	15.5
	アート	12	10.3
困難なこと (n = 116)	勉強	36	31.0
	友だち関係	18	15.5
	運動	9	7.8

表5 現在の長所と困難なこと（上位3項目）

	項目	人数	%
長所 (n = 106)	明るさ	24	22.6
	対人関係・社交	23	21.7
	優しさ	19	17.9
困難なこと (n = 111)	授業関係	32	28.8
	生活	19	17.1
	対人関係	15	13.5

小学校時と現在における得意・不得意なことに関する典型的な回答例としては、小学校時に得意だったこととして「鉄棒」、困難なこととしては「頭が悪かった事」、現在の長所は、「どこに行っても笑っていられる」ことであるが、困難なこととしては、「頭が悪い所。体型」であった（＃18）。同様に、「ドッチボール」「勉強」「真面目な所」「勉強」（＃59）、「水泳、ダンス、エレクトーン」「人間関係、算数」「明るく元気」「授業についていけない」（＃70）といった回答があった。

（3）セクション3：支援について

まず、これまで受けてきたサポートについては、有効回答数89のうち75名（84.3%）が何らかのサポートを受けてきたと回答した。うち、小学校時にサポートを受けていたのが28名で、放課後に担任教師から勉強を教えてもらったり、塾講師や家庭教師に勉強を教えてもらったりしていた。中学校では、16名が何らかのサポートを受けており、クラブの顧問に話を聞いてもらった、友だち

から勉強を教えてもらったなどの回答があった。高等学校では、24名がサポートを受けていたが、教科担任やクラブの顧問などから勉強を教えてもらおうといった回答が多かった。こういったサポートを小中高と継続して受けてきた学生もいた。そのほか、時期を必ずしも限定していないが、友だちに勉強を教えてもらったことや、親に鉄棒などを教わったエピソードを述べた学生もいた。

次に、大学で受けたいサポート10項目について4件法で回答を求めた。結果は表6のとおりである。平均値が高かった上位3項目は、7）レポート作成や試験勉強の取り組み方（計画化も含める）を教えてくれるサポート（ $M=3.33$, $SD=.75$ ）、10）卒業してからも仕事や生活のことで相談できるサポート（ $M=3.10$, $SD=.95$ ）、4）資格をもったカウンセラーが大学生活全般の悩みを聞いてくれるサポート（ $M=3.02$, $SD=.96$ ）であった。

さらに、これら10項目のサポートをぜひ受けたいものから順に上位3項目の回答を求めた。そこ

表6 大学で受けたいサポート

項目	とても思う	思う	あまり思わない	全く思わない	順位
1) 大学の教員が授業時間外に勉強をしてくれるサポート	36.6	35.0	18.7	9.8	3
2) 先輩が勉強をしてくれるサポート	18.7	38.2	30.1	13.0	8
3) 友だち同士で勉強を教え合えるようなサポート(サークル活動のようなもの)	31.4	33.9	25.6	9.1	4
4) 資格を持ったカウンセラーが大学生活全般の悩みを聞いてくれるサポート	37.2	36.4	17.4	9.1	5
5) 人との付き合い方(対人関係)について相談できるサポート	28.5	35.0	23.6	13.0	6
6) アルバイトやサークル、ボランティア活動など学外生活の相談ができるサポート	25.2	35.8	26.0	13.0	8
7) レポート作成や試験勉強の取り組み方(計画化も含める)を教えてくれるサポート	47.2	42.3	7.3	3.3	2
8) 自分の書いた文章(提出物)の添削をもらえるサポート	34.4	36.9	21.3	7.4	7
9) パソコンの使い方やインターネットの調べ方を教えてもらえるサポート	27.0	35.2	24.6	13.1	10
10) 卒業してからも仕事や生活のことで相談できるサポート	41.0	36.9	13.1	9.0	1

単位(%)

で得た回答に対して1位の項目に3点、2位の項目に2点、3位の項目に1点と重みづけをして集計した結果、受けたいサポート第1位は、10) 卒業してから仕事や生活のことで相談できるサポート、第2位は、7) レポート作成や試験勉強の取り組み方（計画化も含める）をしてくれるサポート、そして第3位は、1) 大学の教員が授業時間外に勉強をしてくれるサポートであった（表6）。

最後に、大学での学習や生活のサポートについて望むことや思うことを自由記述で回答を求めた。何らかの回答をした学生は44人（35.2%）おり、「もっと学習意欲をかりたてるサポート」（#13）や「授業で分からない事などを教えてもらいたい」（#29）といった学習に関しての支援を要求したりコメントしたりした学生が12名いた。また、「先生や先輩と触れ合う時間がもっと欲しいです」（#47）や「もっと先生との時間がほしいです。いつ研究室に行ってもいらっしやらないので困ります」（#100）といったような大学教員に対する要望等を述べた学生が9名いた。そのほか、「身近に心理カウンセラーがいてほしい」（#6）、「望む前に自分がしっかりしないといけないと思う」（#3）や「今しなくちゃいけないことを明確にさせるためのサポート」（#85）といった意見もあった。

4. 考 察

本節では、調査の結果を踏まえて、学生の状況を概括的にとらえた上で、学習面と生活面において学生がこれまで抱えてきた困難さと支援ニーズについて考察する。さらに、発達障害のある学生への支援を考える上で重要な視点となる継続的支援と二次障害への対応についてもあわせて論述する。

(1) 学生の状況

本調査では、9割弱の学生が50項目のうちのいずれかに「とてもあてはまる」状態が小学校時と現在においてみられた。この50項目は、発達障害のチェックリストを基に作成したものであるため、より多くの項目にあてはまるほど、何らかの

困難さを抱えているといえる。特に、一人の学生の中で10項目以上、小学校時から継続的に「とてもあてはまる」と回答した16.8%の学生については、発達障害の疑いを含めて、サポートが必要であるといえるだろう。50項目のうち平均値がより高かった項目は、ADHDと関わりのある項目であり、一部LDの特性に関する項目も平均値が高かった（表1）。このことから、A短期大学の学生は強いて言うならば、発達障害の中でもLDやADHD傾向があると推測され、この障害の視点からのサポートが有効ではないかと示唆された。

このような学生が在籍する背景には、入試形態の多様化が考えられる。対象となったA短期大学でも、複数の試験方式をとっており、一部の方式では作文や国語を課していたが、面接が主たる選考方法もあった。このことが本調査の結果と直接つながるかどうかは実証できないが、実際に筆者がこの学生を指導した経験では、講義中の立ち歩きや、文章力の低い学生が複数みられ、支援の必要性を感じてきたところである。これに対して、HFA傾向の学生が多い大学の場合は、その障害の特性から、LD・ADHD傾向とは異なったタイプの支援が必要であると考えられる。したがって、入試形態を含めた大学間による学生の実態比較をすることが、各大学に応じた支援モデルを構築する上で必要ではないだろうか。

(2) 学習面における困難さとその支援

学生の困難な状況を総合的にとらえると（表2～5）、学業に関して困難さを抱えているのは小学校時も現在も共通することであったが、計算ミスをよくするといった回答にも表れているように、小学校時に算数が難しかったと回答した学生が国語よりも多くみられた。また、運動に関しては、鉄棒や跳び箱など器械運動での苦さを訴えており、これらは、「発達性協調運動障害」と診断される場合もあるが、LD等に重複してみられる特性でもある（片岡、2007）。これに対して現在の状況では、学習内容の違いから、レポート課題への取り組みを困難だとする学生が複数見られ、こうした状況が、「大学で受けたいサポート」にも反映されている。レポート課題は、テー

マに基づいて自ら調べ、文章化していく過程で自分の意見を明確に表すといったことが求められる。したがって、レポートを完成させるためには、テーマを設定し、計画立てて調べ、それを章立てに基づいて論理的に述べなければならず、学生がこれまでに培った学力や経験などを総合的に示さなければならない。LDやADHDは、その特性から、読み書きや実行機能に障害があることが多く、このような課題で特に困難さが現れると推測される。とりわけ高等教育機関においては、レポート課題が多く課されるが、このタイプの課題は、未完成や未提出を含めて、たとえ部分的に取り組んだとしても全体として完成されていなければ評価されにくい面をもつことから、課題に取り組むための支援が必要であろう。この点、LDやADHDのある学生のための大学での支援について先進的取り組みをしている米国のランドマーク大学が参考になろう。そこでは、実行機能に関わる支援として「コーチング」という支援スタッフを常駐させている(片岡, 2008)。これは、直接答えを教えるのではなく、図書館での調べ方や完成までの計画化を含めて、レポート課題にどのように取り組むかを導く支援であり、学生がこの力をつけることで、卒業後も含めて中長期的な見通しをもって計画していけるようになると考えられている(片岡, 2008)。さらにランドマーク大学においては、このコーチングに加えて、パソコンの使い方や文章の添削といった課題遂行に直接的に関わる支援も行っており(片岡, 2008)、このようなきめ細かい支援が発達障害のある学生には有効であろう。

(3) 生活面における困難さとその支援

学校は一つの社会であるといわれるが、大学ともなれば、友人・恋人関係やサークル活動における対人関係、そしてアルバイトも含めて大学生活を円滑に進めていく生活面での課題が、それ以前より比重を増すといえる。本調査では、「いいことがあるのにうまくいえない」と思っている学生が6割以上いたが(表2&3)、こういったもどかしさとも関連するのか、対人関係について小学校時も現在も困難なことだととらえていた

(表4&5)。反面、対人関係の良さや、社交の巧みさを長所として挙げる学生もあり、状況によっては短所にもとらえられる「おしゃべり」や、人見知りをしない性格を長所としてとらえ、生かしている姿がみられた。

一方、生活面については、現在抱える困難なこととしてあげられていた(表5)。これは、先述したADHDの特性に見られる実行機能障害とも関わると考えられる。特に一人暮らしでの生活マネージメント(家事や金銭面)や、生活リズムの維持に関して難しいと感じている学生がいた。円滑に生活するには、見通しを立てて時間を使うことや、自らの生活スタイルを随時見直して修正する機能が必要になる。これまで親任せであった身の回りのことについても自分でしていくことが社会的にも求められ、タイムマネージメントも含めて自ら考えて行動しなければならない。しかし、発達障害がある場合、こういった行動が内的な動機付けからでは難しいということがあり、外的な働きかけ、つまり他人に注意されたり、促してもらうことによって物事を成し遂げたり、時間を意識したり、行動を修正させたりする必要がある(古荘, 2006)。このような困難さとも関連すると推測されるのが、「卒業してからも仕事や生活のことで相談できるサポート」であり、調査の結果では大学で受けたいサポート第1位であった(表6)。このことから、大学といった場が学業だけでなく、生活面でもサポートを求められる場であること、さらに、社会に出た後も戻れる場、頼れる場として求められていることが推測される。

(4) 継続的支援と二次障害への対応

現在、幼稚園から高等学校を中心に、個別の支援計画の策定が求められているが(文部科学省, 2007)、発達障害のある人への支援は継続的に行われる必要がある。なぜなら発達障害が非進行性であることと、個々によって特性や支援ニーズが異なること、しかもそれらが、ライフステージに応じて変容するといったことがあるからである。本調査の結果によると、75名の学生(全体の6割)が短期大学に入るまでに何らかの支援を受け

ていた。その内容は、おもに学習面での支援であったが、こうした継続的な支援が短期大学への進学を道を開いたのではないと思われる。一方、平成19年度末までに、個別の支援計画を策定していた高等学校は7.0%にすぎない（文部科学省、2008）。したがって、現時点で個別の支援計画が高等学校から高等教育機関に引き継がれている例はあまりないであろうが、近い将来には、入学時にこれを携えている学生が現れるであろう。その時に、個別の支援ニーズに対応できるように体制を整備しておくことが望ましく、大学教員に対しても個別の支援計画について周知させる必要があらう。

継続的支援は、単に発達障害からくる困難さを克服するだけではなく、二次障害を防止する意味からも重要である。二次障害は、障害そのものが原因ではなく、不適切な関わりや失敗経験の積み重ねが引き起こす「問題行動」や困った状況である。たとえば、苦手意識の増大や自己肯定感の低下、対人関係の不和などがあり、加齢とともに多様かつ複雑な様相をみせる（片岡、2007）。本調査の結果からも、#18、#59、#70の意見に代表されるように、勉強に対する苦手意識や劣等感を表現する回答が多々あった。こうした自己肯定感の低さは二次障害とも考えられる状況であるが、この状態が続けば、就労にも影響が出るであろうし、精神医学的な問題へも発展しかねない。事実、発達障害学生からの精神医学的事例はこれまでも紹介されており（福田、2007；葛西、2007；西村、2006）、大学では学生相談室が主に担当している。こういった相談室は、病院と異なり診断の有無にかかわらず、また相談内容を限定せず利用できるという点で重宝される。実際、本調査でも、「資格をもったカウンセラーが大学生生活全般の悩みを聞いてくれるサポート」への要望が高かった。しかし、学生相談室の担当者が発達障害の視点をもつこと、教育学的支援を継続的に提供することについては未だ発展途上の段階であり、相談室任せではなく、大学組織に働きかけて支援体制を整えていくことが今後の課題である（岩田、2007；西村、2006）。

一方、本調査において学生の支援ニーズを分析す

る中で、学生が相談相手を求めていることも明らかとなった。特に、大学教員への期待は大きく、授業時間外の学習面でのサポートや、教員とのふれあいを求める回答があり、オフィスアワーの開設と周知の徹底を含め、教員にも発達障害の視点をもった関わりが望まれるところである。大学教員への理解啓発については全国調査からも挙げられた課題であるが（国立特殊教育総合研究所・日本学生支援機構、2007）、具体的な方法を含めて早急に取り組む必要があらう。

5. 総括と今後の展望

本稿では、A短期大学に在籍する1年生を対象に、小学校時と現在における学習面や生活面に関する状況を調査した。結果、発達障害の疑いを含めて何らかの困難を感じている学生が多いことが明らかとなった。特に学習面に関しては、小学校時から継続して困難なこととして挙げられており、自己肯定感の低さが感じられた。それに対し、大学で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を求めている。一方、大学生活においては、対人関係や生活マネジメントに関する困難さが訴えられ、大学に対して、卒業後も継続的に支援を求めていることが明らかとなった。これらの支援ニーズに応じるには、先行研究と同様に、高等教育機関の教職員への発達障害に関する理解啓発が欠かせないといえる（国立特殊教育総合研究所・日本学生支援機構、2007）。

こういった実態に対して、現状では、学生の来談を待ってから対応するという受け身の状態となっている（日本学生支援機構、2008）。換言すれば、来談や支援を求めるという積極的行動に出ない予備軍が多数存在すると推測される。そもそも発達障害のある児童生徒への支援というのは、障害のない児童生徒にとってもわかりやすい授業である。たとえば、最近ではユニバーサルデザイン教育ということばが出てきている。ユニバーサルデザインの意は、「誰にでも利用しやすい状態を、あらかじめ、整えておくことを基本とする発想」（佐野（藤田）・吉原、2004、p.13）であり、これを教育にも応用していく考え方である。高等

教育では、評価基準の普遍化と情報保障のバランスを取った上で大学の組織や諸規則を整備することがユニバーサルデザイン化であると提言されている(佐野(藤田)・吉原, 2004)。したがって、診断の有無にかかわらずどの学生にとっても利用できる学生支援の在り方を模索することが必要であろう。

また、今後は高等学校以前より支援を受けてきている学生が入学し、継続的支援を求められることになる。高等教育機関においても支援提供をしていくことは言うまでもないが、卒業すれば彼らは社会の一員として自立した生活を送ることになる。その時に自らの困難さを理解した上で、必要な支援を求めていくセルフ・アドボカシー・スキルは大変重要であると考え。そこで、このスキルを獲得できるような特別な支援プログラムについても今後、具体的に検討していくべきではないだろうか。

最後に、本研究では、一つの短期大学のための調査結果であるのでこれが一般的であるかどうかの検証はできていない。したがって、より多くの高等教育機関を対象に実態把握し、大学間の差の有無も含めて検討することが必要である。日本では、高等教育機関における発達障害のある学生に関する研究がまだ始まったばかりであり、支援提供につながるさらなる研究を期待したい。

付記

本稿は科学研究費補助金(平成19年度～平成20年度 若手研究(スタートアップ) 課題番号: 19830051 課題研究名: 発達障害のある大学生等への支援モデル構築に関する比較教育学的研究)にもとづく研究の一環として行われた。本研究の一部は32nd Annual 2008 IARLD Conference(トロント)において発表した(Kataoka, 2008)。

謝辞

調査にご協力いただいた方々に厚く御礼申し上げます。

引用文献

- Brinckerhoff, L. C., McGuire, J. M., & Shaw, S. F. (2002). A comprehensive approach to transition planning. In L. C. Brinckerhoff, J. M. McGuire, & S. F. Shaw (Eds.) Postsecondary education and transition for students with learning disabilities (2nd ed.). Pro-ed., Austin, TX.
- 発達障害者支援法ガイドブック編集委員会(編)(2005) 発達障害者支援法ガイドブック. 河出書房新社.
- 福田真也(2007) 大学教職員のための大学生のころのケア・ガイドブック: 精神科と学生相談からの15章. 金剛出版.
- 古荘純一(2006) 軽度発達障害と思春期: 理解と対応のハンドブック, 明石書店.
- 岩田淳子(2007) 学生相談界の動向: 発達障害学生の支援の研究, 障害者問題研究, 35(1), 52-57.
- 葛西康子(2007) 特別なニーズをもつ大学生への支援: 教育的発達の観点から精神障害・発達障害学生の修学支援を考える, 障害者問題研究, 35(1), 11-18.
- 片岡美華(2007) 学習障害者に対する教育的支援. 大沼直樹・吉利宗久(共編著) 特別支援教育の基礎と動向: 新しい障害児教育のかたち. 培風館, 124-133
- 片岡美華(2008) 学習障害のある学生への支援モデル—米国ランドマーク大学の例より—, 鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編, 59, 37-47.
- Kataoka, M. (2008, June 19-21). Japanese college students learning and social difficulties: A pilot study examining support needs for students with learning disabilities in higher education. Paper presented at the 32nd Annual 2008 IARLD Conference, Toronto, Canada.
- 国立特殊教育総合研究所・日本学生支援機構(2007) 発達障害のある学生支援ケースブック: 支援の実例とポイント(特殊研B-210) .
- 文部科学省(2003) 今後の特別支援教育の在り方について(報告).

文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（通知）.

文部科学省（2008）平成19年度特別支援教育体制整備状況調査結果について.

牟田悦子（2006）家庭・社会との連携：保護者の気持ちの理解と社会自立に向けて. 上野一彦・花熊暁（編）軽度発達障害の教育. 日本文化科学社, 164-175.

日本学生支援機構（2008）平成19年度（2007年度）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結果報告書.

西村優紀美（2006）学生相談の立場から, LD研究, 15(3), 302-311.

佐野（藤田）眞理子・吉原正治編著（2004）高等教育のユニバーサルデザイン化：障害のある学生の自立と共存を目指して. 大学教育出版.

佐藤克敏（2006）わが国の高等教育機関におけるLD・ADHD・高機能自閉症等への支援の現状. LD研究, 15(3), 289-296.

田中敦士・野原奈々子（2007）大学教員における障害学生への障害理解の実態, 琉球大学教育学部紀要, 71, 119-146.