

〔研究ノート〕

高等教育機関における発達障害を持つ 学生の支援の現状と課題

市川 奈緒子*

要約：高校以降の高等教育機関に在籍する、発達障害を持つ生徒・学生の数は、年々調査するごとに増えてきている。高校では、発達障害支援モデル事業でSNE (Special Needs Education) 校に指定された高校や、東京都のチャレンジ校、エンカレッジ校、大学では、障害学生支援ネットワークの拠点校等を中心に、その学校の実態に即したさまざまな支援が始まっている。発達障害は定型発達との境界線がひきにくく、わかりにくい障害であるため、まわりの認識も自己認識も遅れがちで、二次障害のリスクが高い。これまでの高等教育機関における発達障害を持つ学生の実態調査と彼らへの支援の動向を、文献研究並びに学会や視察の結果から明らかにし、それを踏まえて今後の高等教育機関における支援の目的と方向性を提示した。

キーワード：発達障害 高等教育機関 支援体制 二次障害

はじめに

2005年から施行されている〈発達障害者支援法〉と、2007年から実施されている特別支援教育の流れを汲んで、発達障害を持つ^{*}生徒・学生への支援が全国的に模索されつつある。本稿は、現在の高等教育機関における発達障害を持つ学生とその支援の現状を明らかにし、今後の課題と方向性について示唆したものである。

1. 発達障害の概念の変遷とそれを取り巻く社会の情勢

発達障害は、今や一般的な用語になりつつあるが、その概念は明確であるとは言えない。日本発達障害福祉連盟が刊行した「発達障害白書2010版」には、巻頭に「『発達障害』の表記と定義の統一について」という文章が載せられている。その中で、発達障害という用語は、1963年にできたアメリカの法律用語である「Developmental Disabilities」が始まりであること、歴史的に知的障害を中心としたモデルで概念を形成してきたこと、今後も知的

*子ども学部子ども学科

Naoko ICHIKAWA : The Current State of Developmentally Handicapped Students' Support in Higher Education and Its Problems

障害やてんかんも含めた包括的な概念として取り扱うことが明記され、かつ「発達障害者支援法」の「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（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）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をいう。」という定義は、本来の歴史的包括的な発達障害概念のほんの一部を示しているに過ぎないと明言されている。一方、日本発達障害学会の機関紙「発達障害研究」は、2000年に初めて「軽度発達障害」の特集を組んだが、その中で杉山は、1990年代より軽度発達障害にスポットが当たったようになった要因として、高機能（知的に遅れを持たない）広汎性発達障害を持つ当事者が著書という形で自分の体験を世の中に発信し始めたこと（森口、1996；グランディン、1993、1997；ウィリアムズ、1993）、一方、時期を同じくして「学級崩壊」が社会問題になり、その一因として多動で学級運営を混乱させる（と言われた）児童、つまり注意欠陥多動性障害という診断のつく子どもたちの存在が世の中に知られるようになったことをあげている（杉山、2000）。杉山らは、1992年に高機能広汎性発達障害の自助会「アスペの会」^注を発足させたが、参加者の増大は当初の予想を大きく上回り、2000年当時で140名を越えた。この経験を踏まえて、杉山は「この会の膨張のしかたを見るかぎり、各地で高機能広汎性発達障害への対応が大きな問題となっていることは疑いない。」と述べている（杉山、2000、p243）。自閉症・広汎性発達障害を持つひとのうち、70～80%が知的障害も併せ持つとされてきたものが、2000年前後のさまざまな調査により、60%から調査によっては70%以上のひとが高機能であるという見解が次々出され（辻井、2003）、社会全体が「特殊教育や福祉サービスの対象にならないで苦労しつつ成長してきた発達障害を持つひとたち」「通常学級や一般企業の中で困難を感じつつ過ごしている発達障害を持つひとたち」の存在に目を向け始めたのである。つまり、1990年代から2000年にかけては、それまでの「発達障害」の概念が大きく変わるとともに、当時「軽度発達障害」と総称された、知的に大きな遅れはない、発達障害を持つひとたちへの支援のなさがクローズアップされた時期でもあった。

そのような流れを受けて2005年から施行された「発達障害者支援法」は、発達障害を持つひとの自立と社会参加を目的とした、生涯を通じた適切な支援体制について定めたものである。発達障害を持つひとがその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他の必要な措置を講じることが、国と地方公共団体に義務づけられており、大学および高等専門学校にも、学生の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をする義務があることが明記されている。2007年度に特別支援教育が始まるにあたって、文部科学省は「軽度発達障害」の表記はその意味する範囲が明確ではないこと等の理由で「軽度」の文字をとり、「発達障害」の用語に統一すること、そしてその発達障害の概念は「発達障害者支援法」の定義による、とした。特別支援教育は、それまでの特殊教育に代わるものであるから、発達障害を持つ児童・生徒だけを対象

としているわけではなく、その趣旨は「ひとりひとりの個別の教育ニーズに対応できる支援」である。しかし、それまでの特殊教育の対象になっていなかった、つまり通常学級に所属している「学習障害」「注意欠陥多動性障害」「高機能自閉症」を持つ児童生徒の教育的支援が柱の1つとなっているため、まさに発達障害それも以前は「軽度発達障害」と称されていた児童生徒の存在が、ここでもクローズアップされた。

このような経緯があるために、現在も用語を使う立場によってその内包する概念は微妙に異なるのが実情である。しかし、＜発達障害者支援法＞が制定されて以来、調査研究の際には、この法律で定義された立場をとることが多く、今回概観する調査も同様であるため、本稿でも＜発達障害者支援法＞による発達障害の定義に基づいて論を展開したいと思う。

2. 発達障害を持つ学生とは

発達障害を持つ学生とは、どのような学生であろうか。発達障害とはまわりから見えにくく、定型発達とのラインが引けない障害であるために、本人もまわりも困っているが障害の存在に気づかないことが多い。従って、困難を持っていながら、診断名を持たない学生の方が多いという実態が数多く報告されている（高橋・内野，2006）。表1は、独立行政法人日本学生支援機構（以下JASSO）が、その調査の中からまとめた発達障害を持つ学生の行動チェックリストの抜粋である。

表1. 発達障害を持つ学生のチェックリスト（抜粋：JASSO，2007）

① セルフチェックリスト

1	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。
2	講義を聴きながらノートをとることができない。
3	教員の指示を聞き逃すことが多い。
4	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。
5	ざわざわした教室にいるのは耐えられない。
6	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。
7	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。
8	クラスメートとトラブルになることが多い。
9	人と会話することが苦手だ。
10	思い込みが激しいとよくひとから言われる。

② 面接場所等で見られやすい行動のチェックリスト

1	次々に話題が変わり、一方的に話をする。
2	約束していないのに、突然面接に訪れる。
3	座っていても体の一部をつねに動かしている。

4	わかりやすく、整理して話すことができない。
5	視線が合わない、なんとなく態度が固い。
6	友人関係がうまくとれず、孤立しているようである。
7	感情の起伏が大きい。
8	何度も同じ質問を繰り返す。
9	読む・書く・計算する等の基礎的な学力が身につけていない。
10	思い込み、こだわりが強い。

どの項目もいわゆる定型発達を示す学生との違いを決定づけるものではなく、ある意味「程度の問題」とみなされるようなものばかりであり、発達障害を持つ学生の特徴が「怠学」や「性格傾向」等とラインが引きにくいものであることがわかるだろう。車いすに乗っている学生が階段を昇降することに支援が必要なのは誰の目にも明らかだが、発達障害を持つ学生がなぜレポートが書けないのか、なぜグループで適切にディスカッションができないのかはなかなか理解されず、適切な支援を受けることができない。そればかりか、仲間に入りづらい、指導者から何度も叱責される等、社会的に失敗する経験ばかりが累積されていく。彼らの気持ちは、そういった学生の支援をカウンセラーとしておこなっている富山大学の西村氏のことばを借りれば、次のようなものであろう。「自分にはできないことが、ほかの学生はこともなげにできている…中略…そういう自分が情けなくて仕方ない。いったい自分の何がよくないのか、なぜ普通のことができないのかという自分に対する漠然としたわからなさに途方に暮れる」（西村，2005，p19）。理解や支援の得られない状況に長年置かれていることによって、深刻な二次障害を起こすことも多く報告されている（福田，2007，上野，2010）。

なお、このチェックリストはセルフチェックと関係者によるチェックがそれぞれ38項目、20項目あり、現在大学生対象に試行・分析されている（国立特別支援教育総合研究所，2010）。それによると、因子としてLD、ADHD、高機能自閉症のそれぞれの特徴および、抑鬱・不安因子が見いだされており、今後のさらなる分析は必要だが、発達障害を持つ、またはその周辺の学生の特徴や困り感を拾うには、妥当性の高いものと認識されつつある。

3. 高等教育機関に在籍している発達障害学生を取り巻く現状

1) 発達障害を持つと考えられる学生はどのくらいの割合で在籍しているのか

文部科学省が2002年に公立小中学校に向けておこなった「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」によって、把握された学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症のチェックリストにあてはまる児童生徒の割合は6.3%に上った。この数字はその後の特別支援教育を推進する上での根拠になっている。

高等教育機関における調査を見てみよう。2004～2005年におこなわれた、首都圏の高校・

専門学校・フリースクールを対象とした調査では、軽度知的障害を含む発達障害（の診断を持つ、または判断される）生徒が在籍していると答えた学校は回答校（回答率36.9%）の24.6%、その人数は1,574名であった（高橋・内野，2006）。高橋らはこの結果について、文部科学省の出した6.3%という数値を考えた場合、1,574名というのは非常に少ないことから、「軽度発達障害児の多くは、その障害や困難・ニーズに配慮されることなく、『落ち着きのない学習不振児』『怠学』『変わった生徒』と見なされたり、あるいは『不登校』という形で在籍していることになる。」と推察している（高橋・内野，2006，p156）。調査の回答の自由記述の中にも「書類上に明らかになっているのは、いわゆる隠すことのできない場合のみで、学校が把握することは困難な実情がある」等の教員の声が寄せられている。

2007年におこなわれた高等学校を対象とする全国調査では、回答校（回答率34.4%）のうちの実に57%の高校が、発達障害を持つと考えられる生徒が在籍していると回答しており、その総人数は4,331名であった（野口，2009）。単純に数値を比べるわけにはいかないが、高橋らの調査とわずか2年間の違いということを考えると、生徒自体の変化というより、発達障害の認識が高まったことにより実態把握が進んだ部分が多いと考えられる。

では大学以降はどうか。佐藤らが首都圏の大学・短大の学生相談室対象におこなった調査では、LD・ADHD・高機能自閉症の診断または疑いのある学生の相談実績のある大学は回答のあった132大学（回答率55%）の50%にのぼり、来談者数も他の障害学生よりもはるかに多かった（佐藤・徳永，2006）。しかし、この結果を受けて佐藤らは「調査の回収率から考えれば、現状では、学生相談室（センター）の相談員の理解も十分な状況にないと考えられる。（p161）」と述べている。佐藤は、さらに全国の大学・短期大学・高等専門学校の学生相談室ないしは保健管理センター担当者向けにも同様の調査をおこなっている。それによれば、過去5年間で発達障害を持つ（と考えられる学生も含む）学生の相談があったと回答した大学は、全回答校797校（回収率62.7%）のうち、30%だった（佐藤，2006）。

JASSOは2005年度から、全国の大学（大学院含む）・短期大学・高等専門学校を対象に、障害のある学生の修学支援に関する悉皆調査をおこなっている。発達障害に関しては、診断名を持つ者が実際よりもかなり少ないという指摘（高橋・内野，2006）が多い実態を受けて、2009年度からは「診断書はなくても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おこなっている学生数」と指定されるようになった。2010年10月現在発表されているもっとも新しいデータは2008年度のものである。この調査はつねに90%以上の回収率を持つ調査であるが、調査が始まった2005年度より、一貫して障害学生がひとり以上在籍している高等教育機関は50%以上あり（この場合の障害は、身体障害等すべての障害を含む）、在籍していない機関より多いという状況である。

表2. 全国の大学・短期大学・高等専門学校に在籍している学生数

(単位は人：JASSO, 2008)

障害の種類	大学 (大学院含む)	短期大学	高等専門学校	合計 (全障害の構成比)
視覚障害	609	27	10	646 (10.4%)
聴覚・言語障害	1,345	64	26	1,435 (23.0%)
肢体不自由	2,109	82	40	2,231 (35.8%)
重複障害	136	3	0	139 (2.2%)
病弱・虚弱	992	47	24	1,063 (17.0%)
発達障害	237	11	51	299 (4.8%)
その他	369	43	10	422 (6.8%)
合計	5,797	277	161	6,235 (100%)

障害の種類は、表2のように身体障害がほとんどであるが、発達障害を持つ学生は、調査対象になった2006年度には127名であったのが、2008年度には299名になっている。この数値の変化も、実際の学生の変化とともに、教職員の認識の変化を表していると考えられる。ただし、前述の高校での在籍人数4,331名と比べると、299名という数値が実態を表しているのかどうか、はなはだ疑問と言わざるを得ない。

2) 高等教育機関ではどのような支援がなされているのか

①高等学校における支援の試み

前述の高橋・内野(2006)によると、1,547名の発達障害を持つ可能性のある生徒に対して、学習困難への特別な対応をおこなっていると回答した学校は、63校にとどまった。その内容は、担当教員が空き時間に個別指導をおこなうか、授業に空き教員が入ってサポートすることがほとんどで、制度としておこなわれているというよりも、必要にかられて関係職員で協力して対応しているというのが現状と推察される。カウンセラーや心理士等の専門家や特別支援教育コーディネータがほとんど配置されていない状況で、ニーズの詳細を回答してきた養護教諭・教育相談・生活指導担当者等が支援のキーパーソンとなっている現状が指摘された。高校の全国調査の結果では、おこなっている支援は表3のようであった(野口, 2009)。この調査では、生徒のうち25%が通常の授業において何らかの個別支援を必要としているという教員の判断が示されたにもかかわらず、実際に個別の支援がおこなわれているのは2.4%にとどまっている現状が示された。また、不登校気味の生徒も少なくないことが示されている。

表3. 全国の高校における支援の実態（野口，2009）

支援の内容・程度	人数	割合 (%)
特別な支援はしていない	1,425	32.9
教科担任等が授業で配慮	2,303	53.2
放課後等に担任が教科補充	409	9.4
拡大教科書等の教材の工夫をしている	90	2.1
介助員等が支援	103	2.4
特別支援学校のセンター的機能を活用	83	1.9
30日以上欠席が続いている	184	4.2
その他	1,043	24.1
無回答	146	3.4
合計	4,331	100

発達障害を持つ生徒も含めて支援する高校を作るという試みが始まっている。東京都でいえば、チャレンジスクールやエンカレッジスクールと呼ばれる都立高校である。チャレンジスクールは、小中学校での不登校や高校での中途退学者を優先的に受け入れている学校で、2010年10月現在都内に5校開設されている。学力検査や中学校からの調査書の内容は問わず、生徒の学習意欲を重視して入学選抜をおこなう。チャレンジスクールの先駆的な高校である世田谷泉高校の教員の報告によれば、就学生の8割が不登校経験者で、抱えている問題を大きく分けると、「神経症的で不安傾向が強い生徒」「精神疾患を抱える生徒」「発達障害があると思われる生徒」である。しかし、そのそれぞれははっきり分かれているものではなく、ひとりの中に複数の傾向が見られることもあるという（安田，2009）。エンカレッジスクールは、「小中学校で十分能力を発揮できなかった生徒のやる気を育て、頑張りを励まし、応援する学校」で、学力検査によらない入学者選抜、2人担任制の少人数制授業、試験よりも努力を評価することを重視する（東京都教育委員会HPより）。

また、＜発達障害者支援法＞に基づいて、全国的に発達障害を持つ児童生徒の教育保障の調査研究がおこなわれている。2007～2008年度には、文部科学省が全国の25の先進的な取り組みをしている高校を「SNE（Special Needs Education）校」と指定し、その学校の特徴に応じた、発達障害を持つ生徒の支援体制の整備についての調査研究（発達障害支援モデル事業）をおこなった。その報告によれば、生徒と保護者に対する理解・啓発セミナーの実施、発達障害者支援センターや医療機関との連携、出身中学との情報交換、インターンシップやハローワークの利用等の進路指導のほか、各校の特徴に応じた各種の学習支援体制を組んでいる。SNE校のひとつである滋賀県立日野高校では、目指すべきところを「どの子にもわかる授業」という点に置き、特別支援教育はすべての生徒を対象とするものだという報告をしている（山口，2009）。このような取り組みが、発達障害を持つ生徒だけでなく、すべての生徒の観察や指導・支援につながり、周囲の生徒たちの着実な成長と学力向上に役立ったことが報告されている点も注目すべきことである（樋口，2009）。

②大学における支援の試み

大学での支援体制はどうか。JASSOの2008年度の調査によれば、発達障害を持つ学生を支援していると回答したのは224校で、全体の18.4%にのぼり、そのうちすでに14.7%の学校が、いわゆる学生相談所とは異なる、障害を持つ学生のための部署なり、支援のためのプロジェクトを持っている。その支援の内容は学生生活全般にわたる（表4）。注目すべきことは、学業上の支援が非常に多くなり、内容も多岐にわたるようになってきている点である。前述の佐藤（2006）の2005年に実施された全国調査では、大学生を送る上での課題・困難として「学業上の困難」が「対人関係でのトラブル」について2番目に多いものとしてあげられていたにも関わらず、学業支援は支援の中でもっとも少なかった。そしておこなっている支援として多く回答されたのは、面接・相談や理解啓発、学外協力であった。わずか3年の間のこの変化は、大学において、学生の学業の困難を、単なる怠学ではなく、支援が必要な状態であると認識され始めたことに由来するのではないかと推察される。

表4. 全国の大学・短大・高等専門学校による支援の取り組み（JASSO, 2008）

支援内容		実施校数	実施率※
授業支援	休憩室の確保	32	14.3
	実技・実習配慮	25	11.2
	チューター又はティーチングアシストの活用	22	9.8
	試験時間延長・別室受験	20	8.9
	教室内座席配慮	18	8.0
	注意事項文書伝達	16	7.1
授業以外の支援	カウンセリング	180	80.4
	学習指導（履修方法、学習方法等）	137	61.2
	進路・就職指導	82	36.6
	生活指導（食事、洗濯等）	50	22.3
	発達障害支援センターとの連携	32	14.3
	特別支援学校との連携	3	1.3

※支援発達障害学生が在籍していると回答している224校のうちの実施率

また、発達障害に限らないが、障害を持つ学生の支援に関する学生・教職員向けの研修会やマニュアル作りが少しずつ広がっている。JASSOの2008年度の報告によると、こうした研修・啓発活動をおこなっている大学は、全体の44.5%にのぼっている。

高等教育機関を対象とする支援としては、国立特別支援教育総合研究所（以下特教研）が、2002年度から3年間、発達障害を持つ学生への修学支援の研究をおこない、その成果を本にまとめた。協力して研究調査にあたってきたJASSOは、「教職員のための障害学生

「修学支援ガイド」や、そのまま教職員向けの研修会に使用できる「障害学生支援についての教職員研修プログラム」を配信したり、特教研とともに、「障害学生修学支援セミナー」を開き、全国の高等教育機関の理解啓発を推進している。また、JASSOが事務局となり、全国を将来的には11ブロックに分け、それぞれに先進的な取り組みを行っている大学を拠点として、大学間の支援ネットワークを作る試み「障害学生修学支援ネットワーク」を立ち上げ、相談、研修、研究促進の各事業を推進している。JASSOのこれらの取り組みは発達障害に限らず、すべての障害を持つ学生を対象としたものだが、その中でも近年発達障害への取り組みが大きくなってきている。そのことは、障害学生修学支援セミナーのテーマが、2007年度、2008年度2年続けて「発達障害」であったことからもうかがわれる。

③大学における先進的な取り組み

表5は、大学における先進的な取り組み内容を抜粋したものである。おもに学習面をサポートする大学、精神的ケアを重視する大学、就労支援に力を入れる大学と、方向性もそれぞれであるし、体制としても、発達障害を専門とする教員を中心とするところ、支援室のような専門部署を立ち上げたところ、学生の自主活動が主体となっているところ、特別支援教育コーディネータを設置したところ、とさまざまである。

表5. 大学における先進的な取り組みの例

大学名	取り組みの内容・特徴
東海大学	医師・保健師以外にも、教員である学生相談員等25名の専任スタッフを持つ健康推進室が、発達障害も含め、あらゆる心身面での問題を把握し、支援の方向性を検討する。必要に応じて、医師の診察診断、両親も含めた理解促進、多目的室等居場所の確保、ソーシャルスキルトレーニング、心理士によるカウンセリング等、さまざまな支援プログラムを提供している。
富山大学	身体障害学生支援室と、主として発達障害を持つ学生の支援を担うトータルコミュニケーション支援室を統合した「アクセシビリティ・コミュニケーション支援室」を設置。診断を持つ持たないにかかわらず、学生と支援する教職員が困ったときにアクセスできる機関として機能している。学生や教職員を対象とした学内WEBシステムを立ち上げ、オンラインでの相談および自己学習システムと、オフライン（対面による相談支援）の支援を両輪として機能させている。
聖学院大学	おもに学習支援と、学習に関する講座の企画や実施を担うラーニングセンターを設置。学生相談室での心理的ケアとの連携を軸にしながら、心理・教育両面で支えるシステムを持つ。また、学生相談室が軸になり、学内関係者で、発達障害研究会を実施し、発達障害に関する動向や研究について相互に学ぶシステムを持つ。
プール学院大学	特別支援アドバイザー、特別支援コーディネータ、学習指導員等が配置されている「学生支援センター」を設置。そこが中心となって、「特別支援プログラム」を組んでいる。自分からの支援の申し出はないが、まわりが支援を必要と感じる学生のための支援体制がある。キャリア支援として、「体験目的」「就労目的」「評価目的」という目的別の6回のインターンシップを準備している。

大学名	取り組みの内容・特徴
福岡大学	学生相談所から、発達障害を持つ学生を含めた学生の大学生生活の支援にも広げた「ヒューマンディベロップメントセンター」を設置。カウンセリングだけではなく、就職・進路支援センターとの連携により、対人関係・就職準備支援のための心理・教育プログラムを実施。また学生同士の支援グループ「サポートグループ」の活動を支援している。
九州ルーテル学院大学	1年から4年までをひとりの教員が担当するアドバイザー制度をとる。年2回ある学生支援懇談会にて、アドバイザーごとに学生ひとりひとりの出席状況や各学生支援機関の利用状況等、学生の詳しい現状がアドバイザーに把握されるような体制を作っている。発達障害を持つ学生については、発達障害を専門とする教員2名が専任教員として支援の方向性を各教員にアドバイスする体制をとる。
明星大学	発達障害の診断を持つ学生対象に「STARTプログラム」という支援活動を持つ。発達障害を専門とする教員が中心になり、仲間作りの中での自己理解と、ソーシャルスキルを高めることをねらいとする、発達障害を持つ学生のグループ活動をおこなっている。
信州大学	学生支援コーディネータを配置。学生の状態を把握して、個別支援計画を立て、他の支援者とともに、学習面、生活面、対人関係面への支援策を講じる。学内の関係機関の連携を進めていくほか、必要に応じて学外の機関とも連携をとっていく役割を持つ。
和光大学	学生が自主的に活動する支援グループ「学生サポートグループ」がある。障害の有無や種類は問わずに、おもに学習面において困難を抱える学生に対し、レポートの書き方に対するレクチャーや、講義内容の復習、パソコンの操作手順のレクチャー・補助をおこなう。教員はアドバイザーとして機能する。
筑波大学	発達障害に限らず、ほぼあらゆる障害を持つ学生に対して先進的な取り組みをおこなっている。障害学生支援室を設置。障害ごとに担当スタッフ（教員）がいる。学生が障害学生の学習支援にあたり、その謝金を大学が支払うというピアチューター制度を持つ。また、一般学生の障害理解を図るために「共生キャンパスとボランティア」という授業を、総合科目として年3回開催。障害ごとの専門教員が担当するが、障害学生と支援学生がゲストスピーカーとして参加している。

※この表は、以下の本およびセミナー報告書からの情報と、筆者が参加した学会・研究大会、および筑波大学の視察の結果から情報を抜粋し、まとめたものである。

- ・「大学生の発達障害」佐々木正美監修 講談社 2010年
- ・「発達障害のある学生支援ケースブック」独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所編著 2007年
- ・日本発達障害学会 第45回研究大会 2010年9月
シンポジウム5「大学におけるコミュニケーションサポートのあり方」
シンポジストは、和光大学学生・卒業生、富山大学アクセシビリティ支援室・西村優紀美氏、東海大学健康増進センター・遠藤由貴氏
- ・第8回障害学生修学支援セミナー報告書 独立行政法人 日本学生支援機構主催 2009年
- ・平成22年度全国保育士養成セミナー 社団法人 全国保育士養成協議会 2010年9月
第13分科会「学生支援の課題と方法」
話題提案者は、聖学院大学ラーニングセンター・佐藤逸子氏、東京福祉大学学生相談室・大島朗生氏
- ・筆者による筑波大学障害学生支援室の視察 2010年10月

先進的な取り組みをおこなっている大学における実際の事例を紹介したい。その学生Aさんは、支援の開始時、大学院2年生の女子学生であった。主訴は「アスペルガー症候群と鬱病のため、院をやめたいが、就職にも非常に不安がある」というものである。彼女は児童期から対人関係で悩み、高校で不登校になる。病院を受診し、アスペルガー症候群と鬱病という診断を受ける。通信制の高校に入り直し、大学入学を果たすが、その後鬱病が悪化し、入院も経験する。退院後も、同じ研究室のメンバーが精力的に研究をおこなっているのに、自分が同じペースでさまざまなことができないことに対して劣等感と自責の念を持っていた。大学のヒューマンディベロップメント (HD) センターでカウンセリングを受けるようになり、その中で、一貫して自分の苦手なことだけではなく、できること、得意なことを確認し、どうやったら適応的にさまざまなことができるのかを模索していった。そうしながら彼女は、アスペルガー症候群という障害を受け止めながら生きる人間としての尊厳を回復していった。HDセンターの主催する「SST (ソーシャルスキルトレーニング) グループ」に参加し、グループディスカッションを練習。そこで仲間からほめられたことに自信をつけて公務員試験に臨み、合格した。Aさんはその後のカウンセリングで「アスペルガー症候群であることが気にならなくなった、そうであるからこそ、社会に貢献できることがあるはず」と述べている (屋宮・徳永, 2010, p43)。

4. 今後の課題と展望

以上、これまでの調査データや事例等を概観すると、発達障害を持つ学生の数は、把握されているだけでも年々増えており、潜在的な人数は表面に表われている数より多いと考えられる一方、彼らに対する高校や大学の認識や支援の内容にはかなりの格差があること、しかし認識を持って適切な支援がなされているところでは着実に成果をあげていることが理解される。

大学入試センターは、身体障害を持つ学生支援から大幅に遅れたが、ようやく発達障害を持つ学生への入試上の支援を、2011年度の試験からおこなうことを発表した。このことだけでなく、前述の実態調査の内容を見ると、大学等高等教育機関で学び、そこから職業生活に移行していく学生は、今後も増えていくことが予想される。障害者職業総合センターの望月氏は「問題となるのは、障害を受け止める機会がないままに一般扱いの就職活動をおこなったものの、『就職に失敗する』、『就職後の職場適応で失敗する』等の経験を通して、『障害に向き合う』ことになる場合である。」と述べている (望月, 2010, p22)。前述のAさんも、支援がなければこの道を進むことになった可能性は大いに考えられる。また彼女の事例からは、診断が即適切な自己理解に結びつくことではないことも理解される。重要なのは、自分はどのような特性を持っているのか、そうした特性を持っている自分をどうとらえ、どう生きるかという学生の自己理解つまり、『自分の人生』に対する肯定感と、未来への希望 (西村, 2005, p24) であるのではないか。それはすなわち一般学

生と同じ青年期の課題である。そこに発達障害が絡むことで、自己理解が歪むこと、失敗感や罪責感とともに自己概念が形成されていくことこそが問題なのであって、発達障害のあるなしが実は根本的な問題ではないのではないだろうか。一般社会に出る前に、障害またはその傾向を持つ自分と向き合い、前向きに考えることのできる場として大学が機能できるかどうかは、その学生の人生を左右するぐらいの重い意味を持つと考えられる。高等教育機関のスタッフはその重みと責任性について認識することが必要である。

佐藤らは発達障害を持つ、またはその周辺の学生に対して「困ったと言い出せる文化を作る」ことが支援の第一歩であると説いている（佐藤・徳永，2006）。障害を持つ学生の支援体制の根本は、「障害学生と一般学生」のようにラインを引くのではなく、判定をして障害認識を迫るものでもない。学生に「自分を責めなくてもよいことを知る、自分の特性とやり方を知る（自己認識）」「自分だけではないことを知る、自分の理解者がいることを知る（仲間作り）」「困ったことを伝えたら、まわりが支えてくれることを知り、自分から働きかけていく力と方法を知る（自分と社会への信頼）」ことができる環境を作ることではないだろうか。現在マイクロソフト社のプログラムマネージャーをしている細田氏は、全盲のために入りたい大学から受験許可がおりず、1年間の待機を余儀なくされながらも、大学当局に働きかけて受験許可を獲得し、入学後も大学当局に働きかけて必要な機器を大学側にそろえてもらったそうである（細田，2009）。その行動力を支えたものの1つは、彼が自分には何ができるのか、どのような支援が必要なのか、それを獲得するにはどうしたらよいか考える力を持っていたということであった。発達障害に関しては残念ながらまだそれを獲得するための支援体制が十分整備されていないのは、見てきたとおりである。

また、発達障害を持つ学生の支援は対象学生だけの利益ではないということも述べておきたい。それはひとつには、発達障害を持つ学生対象の支援を考えることが、学生全体への支援を考えることにつながるからである。前述の滋賀県立日野高校の実践は、そのよい例である。

もうひとつには、発達障害に限らず、さまざまな障害を持つ学生がともに学び、適切な支援を受けられるようなインクルーシブな環境そのものが学生全体を育てるということである。長年、さまざまな障害を持つ学生の支援をおこなってきた筑波大学の鳥山氏は「障害学生支援は、障害学生のためだけのものではなく、一般の学生も一緒に育てる支援なのです。」と述べている（鳥山，2009，p103）。またやはり長年学習障害の研究を第一線でおこなってきた上野氏は『発達障害』学生については支援という観点からの考察や分析がまだ多いが、高等教育においても『ギフテッド』（才能）教育という視点からの『発達障害』の見直しが必要」と述べている（上野，2010，p20）。支援するということは、同時に支援の対象者の力を知ることでもあり、対象者から学ぶことでもある。そこには、支援する一されるという関係を越えた、かけがえのない育ち合いがあるということなのだろう。

「違いがある」ことが排除や問題視に結びつかない環境，ひとりひとりの特性が尊重され，違うからこそともに助け合って生きていくという根本を，すべての学生が学ぶことのできる体制を作るという視点に立つことが必要だろう。前述のAさんのように学生が自らのその特性を生かしながら自分に誇りを持って生きていくための環境や関係性を，各々の大学がその特徴と今ある資源に応じて作り上げていくことを目指すことが求められる。そのために，今後は大学が有している資源や援助スキル，支援体制を明らかにしながら，一方で発達障害にまつわる困難やニーズを解明し，それらを踏まえて大学に求められていることと大学にできることは何かを検討するための調査・研究をおこなっていきたいと考えている。

※ 「障害」の文字に関しては、「しょうがい」「障がい」「障碍」等，さまざまな表記が試みられているが，文字を変えることがどれだけの意味合いを持つものか不明確であること，国の法律では「障害」の文字を使っていることから，本稿でも「障害」の漢字表記を使うことにした。

「発達障害を持つ学生」「発達障害のある学生」「発達障害の学生」「発達障害学生」等，さまざまな表現があるが，発達障害はその学生の一部分に過ぎないという意味合いを込めて，本稿では「発達障害を持つ学生」という表現に統一した。

本論にも述べられているとおり，発達障害は現在のところ社会的に確立された概念とは言い難いため，「発達障害」等のようなかっこ付きの表記も検討された。しかし，当事者の置かれた状態が，社会との相互作用において，また生活していく上で何らかの困難を伴うこと，そのことの一部として当事者の発達のな特徴があることを，社会的に見据えていくことが必要であり，むしろその現実をないことにしようとしたり，目を背けることこそが差別の根幹であるという筆者の主張から，本稿ではそのままの表記を採用した。なお，この主張は，発達障害に付随する困難や不便だけをとらえようとするものではなく，当事者と社会が，発達障害の持つ豊かさやユニークさを生かしていくことや彼らの才能としてとらえることを支持するものである。

注 現在は，学習障害を持つひとの自助会として作られた「エルデの会」といっしょになり，「アスペ・エルデの会」として発達障害を持つひと全般への支援をおこなうNPO法人となっている。

引用文献

- ・独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所（2005）発達障害のある学生支援ガイドブック～確かな学びと充実した生活を目指して～ ジアース教育新社
- ・独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所（2007）発達障害のある学生支援ケースブック～支援の実際とポイント～ ジアース教育新社
- ・独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所（2010）障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究～後期中等教育における発達障害への支援を中心として～ 平成20～21年度研究成果報告書
- ・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 金剛出版
- ・グランディン，T（1993）我自閉症に生まれて カニングハム久子訳 学習研究社
- ・樋口一宗（2009）高等学校における発達障害児への支援～その課題と展望～ 発達障害研究

- 31(3), 209-211.
- ・細田和也 (2009) 大学における障害学生支援とその課題 独立行政法人 日本学生支援機構 第8回障害学生修学支援セミナー報告書 160-166.
 - ・望月葉子 (2010) 発達障害のある大学生の就労支援の課題～職業への円滑な移行と適切な支援の選択のために～ 大学と学生 80, 22-28.
 - ・森口奈緒美 (1996) 変光星 飛鳥新社
 - ・日本発達障害学会 第45回研究大会～共生社会を創る～ 発表論文集 2010
 - ・西村優紀美 (2005) 発達障害学生の理解と修学支援について 富山大学紀要 15-25.
 - ・野口和人 (2009) 高等学校における特別支援教育の現状と課題～全国調査および訪問調査より～ 発達障害研究 31(3), 148-156.
 - ・屋宮公子・徳永豊 (2010) 大学における発達障害のある学生支援の実際～ヒューマンディベロップメントセンターの取り組みを中心に～ 大学と学生 80, 37-44.
 - ・斎藤清二 (2008) 「オン」と「オフ」の調和による学生支援～発達障害傾向をもった大学生へのトータル・コミュニケーションの支援～ 大学と学生 60, 16-22.
 - ・斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史 (2009) 富山大学アクセシビリティ・コミュニケーション支援室 (H-A-C-S) の取り組み 大学と学生 75, 20-24.
 - ・佐々木正美・梅永雄二 (2010) 大学生の発達障害 講談社
 - ・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.
 - ・佐藤克敏・徳永豊 (2006) 高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援の現状 特殊教育学研究 44(3), 157-163.
 - ・杉山登志郎 (2000) 軽度発達障害 発達障害研究 21(4), 241-251.
 - ・高橋智・内野智之 (2006) 首都圏の高校等に在籍する軽度知的障害を含む軽度発達障害児の教育実態～高校等1344校への質問紙調査から～ 発達障害研究 28(3), 145-157.
 - ・鳥山由子 (2009) 誰もが輝くキャンパスを～筑波大学の障害学生支援～ 独立行政法人日本学生支援機構 第8回 障害学生修学支援セミナー報告書 103-121.
 - ・辻井正次 (2003) 高機能自閉症児の特別支援教育の現状と課題 発達障害研究 24(4), 340-347.
 - ・上野一彦 (2010) 「発達障害」学生を取り巻く課題と今後の展望について 大学と学生 80, 15-21.
 - ・ウィリアムズ, D (1993) 自閉症だったわたしへ 河野万里子訳 新潮社
 - ・山口比呂美 (2009) 特別支援教育～0(ゼロ)からの出発～ どの子にもわかる指導・支援 発達障害研究 31(3), 188-193.
 - ・安田健 (2009) 高等学校における発達障害のある生徒への校内支援体制の構築と支援の実践的な取り組み 発達障害研究 31(3), 157-173.

いちかわ なおこ (臨床発達心理学・障害児心理学)