

学生相談の現場から 発達障害学生への学修支援を考える

安田道子*
鈴木健一**
井手原千恵***

〈要 旨〉

本稿の目的は、発達障害、及び、発達障害傾向にある学生への学修支援について検討することである。発達障害の行動レベルの特徴をとらえる指数として自閉症スペクトラム指数を、主観レベルの特徴をとらえる指数として統合版困り感質問紙の2つを紹介し、各指標の高低によって分類される4群を概観した。そして、いずれの指標においても高得点を示した「支援群」に属する新入生への支援を紹介した。また、学生相談を利用する発達障害学生の事例から、大学選択、および、在学中における学修支援のあり方を論じた。彼らの困難な機能を補完するような対応だけではなく、情緒的な傷つきに配慮しながら、標準的な修学年限にこだわらず、本人のペースを尊重しながら関わっていくこと、並びに、一人ひとりの特徴にあった、個別の教育計画を策定することが重要である。そして、学修という経験を介して、あるいは、グループワークなどを介して、発達障害学生の発達を育むような関係性を、私たちが如何にして提供できるかが支援のポイントであると考えられる。

*名古屋大学学生相談総合センター・教授

**名古屋大学学生相談総合センター・准教授

***名古屋大学学生相談総合センター・助教

1. 大学生における発達障害

1.1 大学生の特徴

大学生における発達障害者支援に言及した法律として、『発達障害者支援法』がある。その中で「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」と定義されている。文部科学省（2003）によれば、大学生で問題になる発達障害には、次のものがあげられる。

- ① アスペルガー症候群と自閉症などの自閉症スペクトラム、あるいは、広汎性発達障害（PDD）と呼ばれる、コミュニケーション、社会性、想像性の障害が特徴の障害。
- ② 注意欠陥・多動性障害（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder：以下、AD/HDと記す）と呼ばれる、注意力に障害があり、多動や衝動的な行動をコントロールできない障害。
- ③ 学習障害（Learning Disabilities：LD）と呼ばれる、知的に問題はないが「読む」「書く」「計算する」「聞く」「話す」「推論する」のどれか、または複数に困難が生じ学習効果が上がらない障害。

筆者らの臨床感覚では、学生相談を訪れる発達障害学生でこれらの障害を併存してもっていることも少なくない。

これらの発達障害の具体的特徴については表 1 に詳しく述べる。また、本稿では、2013年に改訂されたDSM-5の分類に基づき、「自閉症、アスペルガー症候群、その他の広汎性発達障害」を1つの「自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder：以下、ASDと記す）」として述べることにする。

発達障害は、古くは乳幼児や児童の問題とされてきたが、その特徴や問題は長期に渡って変わらずに続くものである。何らかの問題を抱えて大学の学生相談を訪れる学生の中にも、発達障害傾向のある学生はとて多い印象を受ける。しかし、小・中学生の6%強の児童生徒が発達障害の可能性があるとされる（文部科学省 2012）と言われる一方、高等教育機関（大学、短期大学、高等専門学校）1,190校の調査（日本学生支援機構 2013）では、発達障害の可能性があり何らかの学修支援を受けている学生は0.15%（4,795人）であるという。これは、学生相談の現場から想定される数値よりも圧倒的に少なく、多くの発達障害の学生がそれとわからず、かつ、支援を受

けることなく、学生生活を送っているものと推測される。

発達障害傾向のある学生への支援で必要なのは、学生の中に発達障害の特徴を見出し、それと気づくことである。しかし、周囲にも学生本人にも、それと分かりにくいのが発達障害学生を支援する際の障壁である。具体的には、以下の4点が挙げられる（日本学生支援機構 2011）。

- ① 身体障害と比べて障害による問題であるとわかりにくい。
- ② 障害と健常の間が明確でなく、どこまでが障害でどこからが本人の個性や能力の問題であるのか区別がつきにくい。
- ③ 同じ発達障害でもその問題の現れ方は一人一人違う。
- ④ 誰を対象にどこまでどのような支援を行えばよいかを考えていくことが困難である。

このように、周囲の人との対人関係や普段の行動などに様々な困難を生じさせるにも関わらず、障害をもっているかどうか、周囲あるいは学生本人にさえ自覚しづらい。従って、各大学の実情に合った形で、それぞれの学生に適した個別の支援策を講じる必要がある。わかりづらい障害ゆえに、大学生に特徴的な発達障害の現れ方を、学生本人や周囲の学生や教職員、保護者等が理解することが急がれる。

1.2 大学生の困り感

どのような経緯から発達障害と推定しやすいかについては「教職員のための障害学生修学支援ガイド(2011年改訂版)」(日本学生支援機構 2011)に、次の5項目が挙げられている。① 様々なトラブル、あるいは学業不振、実験や実習、就職活動での困難さによって発達障害が顕在化する場合。これは、困り感が生じると言い換えてよいであろう。② 2次的、あるいは合併した精神・身体症状で保健室を訪れて気づかれる場合。③ 不登校や休学に至っている場合。④ 本人がインターネットや書物をみて相談に来る場合。⑤ 相談室や窓口など1対1の場面で気づかれる場合。

次に、それぞれの場面での行動特徴を表1に示す。

表1 発達障害の特徴に気付かれる状況

状況や場面	自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorder: ASD)	注意欠陥・多動性障害 (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: AD/HD)	学習障害 (Learning Disabilities: LD)
① 様々な トラブル、 あるいは 学業不振、 実験や実習、 就職活動で の困難	<p>a. 授業中に質問が多く授業が滞る (教員のちょっとした言い間違いを指摘する、場違いな、時に本質的でない、やや的外れな質問をする)</p> <p>b. 周囲を見ながらやるべきことを考えたり、自分で考えて動くことが出来ない (教員の助言の言葉を字義通りにしか解釈出来ない、あいまいな指示があるとどうしてよいか分からない、規則に過度に忠実にしか行動出来ない)</p> <p>c. 知識はあるのに、「あなたの考え(意見)は」と問われると答えられない (卒論のテーマを決められない)</p> <p>d. 過度にマイペース、配慮のなさ等から仲間とトラブルが起こりやすい、あるいは孤立する (実験器具や自分の居る場所にこだわり、周囲の迷惑も顧みず実験を勝手に進めて他の学生から辟易される)</p>	<p>a. 90分の講義で、集中し続けることが難しい (指示を聞き間違えたり、聞き逃したりする、実験や実習でミスが多い)</p> <p>b. どんなにやっても課題や試験勉強を計画通りに出来ない (期限を忘れる、提出物をなくす)</p> <p>c. 周囲からだらしが無い、あてにならないといった評価をされる (大事な約束にいつも遅刻する、オーバーブッキングする、整理整頓が出来ず、忘れ物が極めて多い、貴重品をなくす)</p>	<p>a. 話を聞きながらノートが取れない (板書が理解出来ずに、あるいは先生が言っていることの意味がわからない等の為に、ノートが取れない)</p> <p>b. 読むのが遅い為、文献資料などを多く読むような課題がこなせない</p> <p>c. 簡単な計算でも間違いが多い (バイトでお釣りをいつも間違えクビになる)</p> <p>d. よいアイデアは持っているのに、まとまった文章が書けない (レポートや論文など)</p> <p>e. 外国語など特定の科目の成績が極端に悪い</p>
② 2次的、 あるいは 合併した 精神・身体 症状で保健 室来室	<p>①の困難を抱えていて、不安や葛藤が生じやすく、またそれを適切に表現することが難しい為、様々な2次的症状を示す。</p> <p>a. 例えば腹痛、頭痛、食欲不振、嘔気、めまい、不眠等の身体症状</p> <p>b. 抑うつ、不安、強迫症状(こだわり)、タイムスリップ現象によるパニック症状などの精神症状</p>		
③ 不登校や 休学	①や②の困難さの為に、休学や退学		
④ 自主来談	インターネットや書物を見て、自分もそうではないかと相談に訪れる		
⑤ 相談室や 窓口など 1対1の 場面	<p>a. 視線を合わせない、歩き方がぎこちない、手先がとても不器用、なんとなく態度が硬い</p> <p>b. 服装がちぐはぐである、服の汚れや乱れに無頓着</p> <p>c. 形式ばった変わった用語の使い方をする、言葉を字義的に捉える</p> <p>d. 会話がどんどんずれていくなど、他の人たちのようにうまく会話ができない</p>	<p>a. 落ち着きがなくてずっと座ってられない</p> <p>b. 集中できない</p>	(気づかれにくい)

教職員のための障害学生修学支援ガイド(2011年改訂版)日本学生支援機構をもとに作成

このような困り感は、本人も周囲も、それが発達障害に起因するなどとは、全く想定していない場合が少なくない。本人は「努力が足りない、なぜ自分だけできないのか、自分はダメだ」と自分を責め、「うつ」などのメンタルヘルスの問題を引き起こしやすい。また、周囲は、「怠け、考えが足りない、空気を読んでいない」と批判しがちである。学生相談の現場では、このような本人の自責感や、周囲の理解不足によって、相談に訪れることがある。特に、少人数での人間関係が求められる研究室内では、このような発達障害傾向のある学生が適応に破綻して、学生相談を訪れる場合が増えているように感じられる。

2. 行動レベルと主観レベル

2.1 行動レベルからみた発達障害傾向

まず、行動レベルについては、自閉症スペクトラム指数（Autism-Spectrum Quotient：以下、AQと記す）を用いたものが代表的であろう。AQとは、ASD傾向を推し量る質問紙である。日常の行動について50個の質問項目で構成され、4件法によって回答を求める。そして、「あてはまる」と「どちらかというにあてはまる」に回答した場合を1点とし、50点満点のうち、33点がカットオフポイントとされている。

高知大学では、新入生に対してAQを実施している。カットオフポイント等を考慮して、発達障害傾向の強い学生を個別面接に呼び出し、学生生活を支援するといった先駆的取り組みを行っている。北添（2010）は、2006～2008年度の取り組みをまとめているが、その中で、カットオフポイントを越えた学生は全体の3.5%であり、そのうち個別面接への呼び出しに応じた学生は、その半数であったという。面接による支援では、対人関係のトラブルへの対応が重要であるといい、個別面接支援の必要性が伺われる。その他、グループ活動による支援や学業に関する支援も行われ、特に、学業に関しては、支援する側の大学院生に対して、彼らの特徴を事前に伝える試みが奏功していた。

この北添の研究では、興味深い考察がみられた。それは、呼び出し面接に応じた学生の中に、「自覚的には困っていない」学生も含まれていたということである。ASD傾向が強い学生の中には、例えば、友だちもおらず、一人で講義を受けていても、自覚的には孤独感に苛まれていない場合もあるし、他者との交流を自覚的には求めておらず自らの道を邁進している場

合もある。このように行動レベルを押し量る AQ では、ASD 傾向が強くても、自覚的に困っていない学生が含まれることとなる。そのような学生に対しては、支援が途切れない工夫が必要であると考えられ、北添（2010）は「近況報告的に」専門家を利用するように促していた。

2.2 主観レベルからみた発達障害傾向

高橋（2012）は、学生の主観レベルである「困り感」に着目する。高橋は、「大学の支援者が学生の困難に早めに気づき、不登校や中退、メンタルヘルスの問題など、二次障害ともいえる深刻な問題に発展する前に、学生と一緒に対策を考える仕組みが重要」と指摘し、学生の支援ニーズに着目したアセスメントを実践している。特に、発達障害傾向については、ASD 困り感質問紙、AD/HD 困り感質問紙、そして、これら2つの質問紙を統合させた「統合版困り感質問紙」（表2参照）を用いて、実践している。「統合版困り感質問紙」は、23項目の質問で構成され、「困っていない（0点）」から「とても困っている（3点）」の4件法で回答を求める。例えば、95パーセンタイルの得点分布をカットオフポイントに相当するとするならば、69点満点のうち42.6点がカットオフポイントとなる。

表2 統合版困り感質問紙

1	気が散りやすくて困る
2	よく物をなくして困る
3	忘れ物が多くて困る
4	衝動的に行動してしまい困る
5	生活が不規則で困る
6	片づけられなくて困る
7	課題や仕事が締切に間に合わなくて困る
8	学校や仕事の場面で単純なミスが多くて困る
9	悪気はないのに人を傷つけてしまい困る
10	やらなければいけないことが複数あるときに、うまくこなせない
11	気分の波が激しくて、困っている
12	生活のリズムが乱されるのは苦痛だ
13	他の人たちからは自分は場違いなことばかりしていると見られていると思う
14	進1級やクラス替えのときに新しい友人を作るのは苦手だ
15	グループ活動では居ごちが悪くて困る
16	友達が少ないことが気になっている

17	過去の経験が現在起こっていることのようによみがえり、気持ちが不安定になることがある
18	他の人がどんなことを考えているのか想像することが苦手だ
19	「自分は普通の人と違う」と感じて困っている
20	孤立していると感じる
21	とても嫌いな特定の音や匂いや肌ざわりなどがあって、困ることがある
22	他のひとたちのように、うまく会話ができない
23	暗黙のルールがわからなくて困ることがある

2.3 分類された4群

このように、大学生の発達障害傾向を、行動レベルと主観レベルという2つの指標で捉え、各指標をカットオフポイントによって、発達障害傾向の高い群と低い群に分類すると、図1のような4群に分類することができる。この4群を順に説明する。

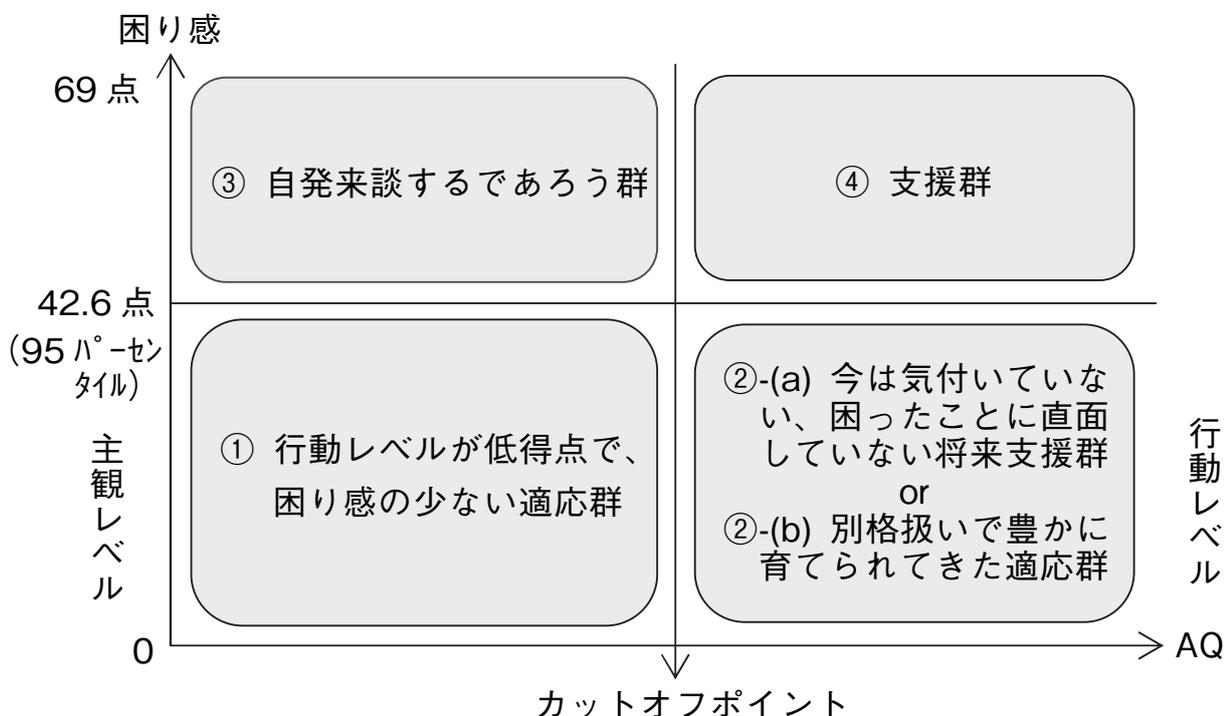


図1 行動レベルと主観レベルの関係（4群による分類）

① 「行動レベルが低得点で、困り感の少ない適応群」

行動レベルにおける発達障害傾向が低く、主観レベルとしての困り感も少ない適応的な学生生活を過ごしている群である。

②-(a) 「今は気付いていない、困ったことに直面していない将来支援群」

行動レベルにおける発達障害傾向は高いが、主観レベルとしての困り感少ない群である。北添（2010）の研究で指摘された、「自覚的には困っていない」学生たちがここに該当する。高校までは成績優秀等により不自由を感じる事がなく、大学生活も、大講義室での受講が中心で、彼らの苦手とする、小人数でのディスカッション等に直面していない。しかしながら、ゼミや小グループでの適応は困難が予想され、将来支援群として考えられる。

②-(b) 「別格扱いで豊かに育てられてきた適応群」

②-(a)と同じ群であるが、この群では、発達障害傾向は高くても、そのことを肯定的に評価されたり、良好な養育環境によって周囲との違いを個性として認められたりすることで、適応を果たしている群である。のびのびと、おおらかに育てられた印象を与える学生が、この群に所属する。

③ 「自発来談するであろう群」

行動レベルとしての発達障害傾向は高くないが、主観レベルの困り感が高い群である。困り感の高さから、支援を求めて自発来談することが考えられる。

行動レベルの発達障害傾向が高くない理由としては、文字通り、「発達障害傾向ではない学生が困り感を抱いている」場合と、潜在的には発達障害傾向が否めないものの、学生がこれまで育ち、つけられてきた家庭や学校での環境下において、発達障害傾向が露呈しないように、対人スキルを身につけて、適切な立ち居振る舞いを身につけている場合が考えられる。後者は、自身の発達障害傾向が露呈しないように、行動レベルを適応的なものに変換できているが、そのために周囲の目を気にして、かなりのエネルギーを使って努力していることが考えられる。

④ 「支援群」

行動レベルとしての発達障害傾向も高く、主観レベルとしての困り感も高い群である。支援の必要性が高く、支援群として呼び出し面接等の支援が求められる。

2.4 支援の実際

X大学では、新入生に対して、行動レベルの特徴と主観レベルにおける困り感をアンケート調査によって尋ねることで、発達障害傾向を有する学生への支援を行っている。上述の分類で④「支援群」に該当した者には、電話やメールを用いて、簡潔なフィードバックを実施し、同時に、個別面接を促した。学生からは、面接した時点において直面している困難が語られたが、友人が出来ていたり、クラスや部活、サークル等のどこかに居場所を確保していたりと、適応している様子が伺われた。そして、継続したサポートを希望する学生には、学生相談をスタートさせた。面接を希望しないと回答した学生であっても、フィードバックを得たことで、自分自身の傾向がわかり、少人数クラス等がスタートする将来への備えになった、あるいは、将来困った時には学生相談を利用したいといったポジティブな感想が添えられていた。一方で、返答が得られずアプローチできなかった学生が一定数、存在した。そもそも対人関係に困難を抱く傾向にある彼らから、どのようにして返答を得ていくかは、今後の課題である。

3. 学年進行に伴う適応困難

X大学に入学してくる学生の中には、ASDやAD/HDなどの発達障害の特徴を有する者が少なからず存在する。しかし、多くの場合、高校までの生活で明らかな不適応を示すことがないため、診断を受けておらず、本人も自分の発達にばらつきがあると気づいていない。しかし、大学での生活はホームルームもなく授業も友達も自分で選択しなければならないことや、学業、サークル、アルバイトなどで多様な人間関係を使い分け、複数の仕事を同時に進めなければならないこと、実験での共同作業など他者との協力が必要なこと、研究室に配属後は狭い空間で緊密な人間関係を営むこと、教えてもらう立場から自分で考えて研究を進める立場に変わっていくことなど、主体性、協調性、計画性を求められることが多い。発達障害を有する学生はこのような能力が乏しいため、大学生活のいくつかの局面で不適応を顕在化させることが多いのである。

ここでは、発達障害の特徴を有するものの高校まではそれなりに適応してきた学生が、大学という環境のなかで困難に対処することができなくなり不適応に陥っていく様子を、事例を基に提示したい（下線部分は発達障害の特徴を示す）。

3.1 【事例 A さん】理系大学院 来談時 M2 男性

主訴：大学院に入学後間もなくから、研究の分担が進まず研究室に行きづらくなり、後期からは、授業には出席するものの、研究室には全く行っていない。自分としては甘えているのだと思っていたが、教員に勧められて相談に来た。

家族：両親と3人暮らし。他に独立した兄姉がいる。両親や姉との関わりは薄く、印象に残っているエピソードや褒められた記憶、一緒に遊んだ記憶はない。兄とは遊んでもらったが、きつい言い方をする人で、本人の進路等にも口を出し、本人も従っている。

生活歴：Aさんは、小学生の頃、宿題をやらない等指示に従えないところがあった。また、キレやすいなど衝動コントロールができないところもあった。中学では「いじめられ役」だったが、そのことで母親が相談に行っており、心配されるような状況だったことが伺われる。高校2年の時いじめられるのが嫌でグループを抜け、孤立していた。3年では不登校になった時期もあり、復帰後も授業時間以外は別室登校をしながら一人で過ごした（対人関係が築けない）。勉強は面白くなかったが一番になりたくて頑張り、成績は1~2番だった（こだわりが強い）。大学は行きたい学部があったが兄に反対され、偏差値で選んでX大学に入学した（主体性が乏しい）。ここでも「いじめられ役」になり、嫌だったが「この立場でないとやっていけないんだろうな」と諦めてダメな自分を演じた。勉学意欲がなくなり、本気で取り組んでこなかったが学修に破綻をきたすことはなく、切実な困り感もないまま卒業した。大学院に進学し、研究の一部を任されたが全くやらなかった（指示に従えない）。興味がなく、解らなくて、調べる気にもならなくて、「やらなくちゃ」と思ってパソコンの前に座るがどうしてもやれなかった（精神的努力ができない）。自分だけ責任を果たしていないので行きづらくなり、後期からは全く行かなくなった。修論は全く手がついていないし、就活も面接には行くけど本気でやっていない。一方で、趣味に関しては、資金集めのバイトや知り合った人と何かしたりなど積極的にやっている。

Aさんは小学生の頃からAD/HD様の特徴とASD様の特徴の両方を有していたが、成績が良かったために許された面もあり、対人関係では躓きながらも大学まで進んできた。しかし、大学院になって共同研究の一部を任されると、指示に従えないことや精神的な努力ができないことが致命的となり、研究室という小集団の中で居場所を失ったと思われる。

Aさんは、M2になってから来談したが、その時点では、前述の4群中の支援群に入る。しかし、これまでの経過を聞くと、大学に入学した時点でいずれ不適応を起こす可能性は予測できたと考えられる。このような学生への予防的な対応も今後の課題である。

3.2 【事例 Bさん】理系学部 来談時 B3 女性

主訴：3年生になって、それまでの実験とは異なり、複数の実験を同時進行させなければならなくなると作業が停滞し、レポートが出せなくなった。やらなきゃと思うが机に向かえない（精神的努力ができない）。やればできると思っているしプライドもあるがやれない。やるのが面倒くさい。既に必修科目を数科目落としており、留年しそう。

家族：両親、弟、父方祖父母の6人家族。幼少期から両親共働きで、祖母が面倒を見ていた。母親はBさんによると「やりたいことに反対はしないが、助けてはくれない。理詰めで意見する共感的ではない人」である。

生活歴：保育園の頃から運動が苦手で（ボールが取れない）、上手な子に憧れていた。小学校入学の直前に転居したため、1年時には友達ができず、小2で大人しい子と友達になり、高学年になると他の子とも仲良くなった（環境になじむのに時間がかかる）。テンポが遅く家族で出かけるときはいつも支度が間に合わなかった。学校でも「鈍臭かった」が成績は上がってきた。中学校では似たようなタイプの4人と仲良くなり、興味も同じで何でも話せた。運動ができるようになりたくて部活に入ったり持久走を頑張った。成績は殆ど5で、地域でトップクラスの高校に進学した。周りは何でもでき、自己主張も強い子で、キラキラ輝いていた。徐々に理系科目がわからなくなり自信がなくなった。このころから勉強に取り組めなくなった。大学は不合格となり、予備校に通いながら「自分は何をしたいんだろう」（自己感の乏しさ）と悩んだが、答えは見つからないままX大学に入学した。

Bさんが躓いたきっかけはレポートが提出できなかったことである。完璧なものが出したくて、でもそう思うとなかなか取り掛かれず先延ばしになってしまう。また、幾つかのことを同時に進めるのが苦手で、やらなければならないことが重なると、どれにも手を付けられなくなるのである。もともとテンポの遅い人だったが、中学生頃まではマイペースで進めることができ、勉強は面白かったという。高校の頃から周りのテンポに追いつけなくなり、大学では同時進行する課題も多くなり、できなさが顕在化してきたようである。

Bさんは、周りの価値観や行動が自分の理想となっており、自分もそうなるように努力してきたが、「今は動きだけを真似ている感じ。そこに根幹となる意志がない」、「もともと、方向性とか、信念とか、将来の自分のイメージとか持っていなかった」ことに気づき、自分のペースでできる仕事を探そうとし始めた。しかし、「テキパキできる方が高く評価されるシクオリティも高い」という現実との間で葛藤し、現実に合わせてる方を選んでいった。

Bさんには、幼少期から運動障害やAD/HD様の特徴があったが、中学までは学校生活に支障をきたすことはなかった。しかし、高校でトップクラスの学校に入った頃から周囲のテンポについていけなくなり、大学でさらに深刻化したと言えるだろう。「この分野は向きでないのかも知れない」と気付きつつも、大学の求めるレベルに合わせざるを得ないようである。もし、Bさんがもう少しゆっくりしたペースの大学に在学したら、問題が顕在化することはなかったかも知れない。

4. 学修支援に至った事例

4.1 【事例 Cさん】文系大学院 来談時M2 男性

Cさんは、聡明なM2の男子院生である。学童期より成績優秀で、大学の部活でも、知的能力の高さを活かして、周囲からの信頼を得ていた。しかし、研究室に所属してからは、同期や先輩との間でコミュニケーションをうまく取ることができず、やがて、不登校に陥った。Cさんは、コミュニケーションの難しさを、自分自身の素質や性格傾向ではなく、周囲の環境に原因があると訴えた。カウンセラーは指導教員と連携をとりながら、

環境調整を試みることとなった。研究以外の会話を他者とするということは、Cさんにとってストレス源でしかないため、指導教員から、通学しない場合があってもよいことを承諾され、ゼミの指導も、指導教員と一対一で行うこととなった。このように、研究環境を調整することによって、Cさんは少しずつ研究を再開し、修了することができた。

ASDの特徴の一つである、こだわりの強さは、Cさんにも認められた。例えば、小学校低学年の時に、Cさんは、同級生たちが熱中したカード収集に対して全く関心を抱かなかったそうだが、学生相談の中で当時を振り返ると、このような周囲とのズレが現在の不適応の根源であると述べた。「これを取り戻す必要がある。自分は、周囲が当然だというものを当然だと思っていなかった。それが欠陥になっていて、それを今取り戻すことが、必要である」と語り、過去への強いこだわりを示した。

Cさんは、周囲との違いを自覚するようになり、上述したように、その周囲との違いが不適応に至らしめていると理解していた。そして、そこから回復するためには、“周囲と同じ体験をすること”であるとCさんは考えたが、実際のところ、ゼミを個別指導へとスタイル変更させたり、他の院生から孤立した環境へ移行するといった“周囲と違う体験をすること”によって、Cさんは回復していった。すなわち、他者との共通した経験を求めれば求めるほど不適応状態に陥り、逆に、他者とは異なる経験をすることで、回復していったといえる。Cさんは、当初から④群に所属していて、面接の経過とともに、少しずつ②群へ移行していくプロセスが認められた。

<学修支援のポイント>

Cさんの場合、指導教員による環境調整が奏功したといえる。そこには、Cさんのストレス源を環境調整によって取り払うことが必要であるという専門的判断があり、そこに指導教員の協力が得られた。すなわち、学生が環境を原因として訴えたから環境調整を行っていくのではなく、学生の特徴を把握した上で環境調整を行っていくことが重要である。

4.2 【事例 Dさん】理系大学院 来談時M1 男性

Dさんは、聡明なM1の男子院生である。研究に勤しみ、順調に、大学院へ進学をした。Dさんの指導教員は古風な指導スタイルを尊重していて、時に、叱責に及ぶこともあった。Dさんは、自分が叱責される時はもちろんであるが、他の院生が叱責されているシーンに遭遇した時も、恐怖を感じた。そして、大学院に入学して数ヶ月が経過したある日、授業とゼミの発表日が偶然、重なってしまったDさんは、それらを同時並行に準備できないまま当日を迎えると、指導教員からの叱責を恐れて、無断で休み、以後、引きこもりの生活へと移行した。

注意力の低下や読字障害がみられるようになり、精神科を受診したDさんは、AD/HDとの診断を受けた。そして投薬治療と、学生相談におけるカウンセリングが開始された。学生相談ではセッションの予約を失念していたり、来談日時を間違えたり、あるいは、当日になってキャンセルをしたりということがみられた。

このようなDさんの予定違いやキャンセル等に対して、カウンセラーは、怠慢や不注意によるものではなく、AD/HDの特徴によるものと理解し、寛大に対応をすることとした。Dさんは、半ば叱責されることを覚悟したかのような謝罪をするものの、カウンセラーの寛大な態度に戸惑いを示すことが続いた。そのような関係性の中から、Dさんはあるセッションで次のように語った。「小学校の頃は、『勉強をしていたら、いい暮らしができる』と言われ、中学校では、『いい高校に入るように』と言われ、高校では、教師になろうと思い、教育大学を目指していたが『とりあえず、いい大学に行っとけ』と言われ、いつになったら楽になれるんだろうと思った。(中略)大学では、1年の時には、空きコマのない時間割で、必死に単位を取得し、4年のゼミでは、死にたくなるほど辛い時期もあったが、“これを乗り越えたら楽になる”と思い、がんばった。そしてM1になったが、全然、楽にならなかった。周りからも、がんばったらやれてしまうので、できると思われてしまう」と、涙を浮かべた。また、指導教員も、昔ながらの指導スタイルから脱却し、威圧的な指導をしないように努力しているとの連絡があった。

Dさんは、上記の発言を境にして、研究室へ復帰するようになり、予定違いやキャンセル等も少なくなり、その一方で、自身の重要な発表日が翌日であるにも関わらず、自分の欲求の赴くままに時間を使うようになり、

それまでのDさんとは別人のような「生き生き」とした、しかしながら、見方によっては自分本位とも取られかねないような学生生活を過ごすようになった。カウンセラーは、小学校から大学卒業まで、過剰適応をしてきたDさんが、ようやく自由に「生き生き」と生きることができるようになったと理解し、Dさんの行動を尊重することとした。

大学生までのDさんは、困り感を強く抱いていたものの、もう少しで楽になると思い、必死で生きてきた。そのプロセスの中で発達障害傾向が疑われることはなく、その特徴が露呈しないように、知的に対処できていたと考えられる。そういう意味では、Dさんは③群に所属していたと考えられる。M1になり発表日が重なったことで破綻したDさんは、注意力の低下や読字障害がみられるようになり、行動レベルでも高い値を示す、いわゆる④支援群に移行していたといえる。やがて、投薬治療と学生相談により、「生き生き」と自由を取り戻したDさんは、②-(b)「別格扱いで豊かに育てられてきた適応群」の特徴にみられるような、自分の特性を前面に出し、半ば、空気の読めない状況を自らがつくり出しているにもかかわらず、「生き生き」と適応していった。③群→④群→②-(b)群といったプロセスが認められた。

<学修支援のポイント>

AD/HD 傾向の学生は、初等・中等教育において、集団生活に適応するようにと、彼らの個性を批判されてきた生育史を多かれ少なかれ持ちあわせている。そのために、他者からの批判にとっても敏感で、そこに威圧的な側面が加わった、Dさんの指導教員のような関わりを受けると、たちどころに不適応に陥ることが考えられる。怠学による不注意ではなく、DさんのようなAD/HD傾向による不注意の場合には、スケジューリングや他者とのコミュニケーションといった社会性に関して、寛大な対応をとることが望まれよう。

5. 支援に向けて

5.1 大学選択に関する学修支援

X大学のホームページには、「長期的な視点で研究を行うことのできる環境を整備し、国際的で独創性の高い研究成果を産み出すことを目指し」、ま

た、「教育活動においても、博士課程リーディングプログラムに代表されるように、専門分野の枠を越えた俯瞰力と独創力を備えた世界に通用する人材を育成する取り組みを進めている」といった大学の方向性が掲げられている。研究を重視した大学院大学である。事例 A では、本来は「行きたい学部があった」が、偏差値で大学を選択することとなった。事例 B では、志望校の「答えは見つからないまま」進学した。事例 D では、教育大学を志望したが、周囲の指導によって偏差値の高い大学へ進学した。もしも、彼らの特徴を十分に発揮するような、あるいは、特徴にふさわしい大学へと進学していたならば、大学生活において問題が顕在化することはなかったのではないかと推察される。それほど、彼らの特徴と大学の特徴とのミスマッチによって、問題が生じていることが考えられる。本稿では取り上げなかったが、大学院から X 大学へ進学した他大学出身の大学院生の中には、不適応に陥り、学生相談を利用する者が少なくない。彼らが、学部時代には、自由でのびのびとした学風の中で教育がなされ、適応していた様子を語る時、上述したようなミスマッチを感じる場合もある。

大学を選択する際に、発達障害傾向にある彼らは、主体性に乏しい側面があるために、例えば芸術家や学校教員のような専門家を目指そうとしても、より偏差値の高い大学を勧める風潮の中で、自身の意志を強く持ち、志望する領域へと邁進するような生き方は難しい。あるいは、こだわりの強さという特徴によって、自身の意志を変更できず、ミスマッチにある志望校や志望学部を貫いてしまう可能性もある。さらに環境への順応性も高くないために、自身の志向性とは適合しない大学や学部へ進学すると、入学後の修正が非常に困難である。このことは、入学後に転学部や再受験を希望したり実際にそうする学生の中には、発達障害傾向を有する場合があることから、指摘できる。一般的に述べても、進路指導は難しいものであるが、特に、学力が高く、発達障害傾向にある高校生への進路指導は、彼らの主体性とこだわりに配慮しながら行われることが望まれる。

5.2 大学・大学院における学修支援

本稿を執筆している時点では、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行前である。彼らに対する合理的配慮については、高橋(2014)が詳しい。高橋によれば、合理的配慮とは、その講義が目標とする本質的な部分を変えず、その目標にたどり着くための手段といった本質的ではない部分を柔軟に変更させていくことであるという。2016年の施行後は、発

発達障害学生に対する合理的配慮が必要となる。しかし、法律による定めがなくとも、発達障害学生に対する合理的配慮、すなわち、学修支援が必要であることは論をまたない。

事例 A、C、D が学生相談を訪れたのは、大学院時代であった。発達障害傾向にある大学院生への学修支援を想定した場合、彼らの行動レベルにおける特徴は、スケジュール管理やチーム内でのコミュニケーション等に困難を生じさせることが多いと考えられる。高橋の定義を援用するならば、もしも仮に、大学院教育を通して本質的に獲得すべき目標が、スケジュール管理やコミュニケーション等であれば、彼らに対する合理的配慮は、ほぼ不可能となるが、スケジュール管理やコミュニケーション等は、本質的に獲得すべき目標ではなく、手段であるとするならば、その手段に関する合理的配慮が成立しうる。すなわち、スケジュール管理やコミュニケーション等は、支援者や周囲の者がサポートしたり、また、彼らの特徴は半ば普遍的であるが故、学習による練習効果を（彼らの特徴を知らなければ、期待するところを）期待せず、根気よく付き合っていくことが望まれる。

文書の構成やスケジュール管理、不注意によるミス等、本人の困難とする領域は TA や RA によるサポートが奏功するだろう。

また、一人ひとりの特徴にあった、個別の支援計画を策定することも重要である。発達障害傾向を有する大学生は、大学入学以前には学業の面で不適応をきたしていることは少ない。しかし、対人関係の面ではうまくいかず、小学生の頃からいじめられたり、嫌われたり、あるいはそれを避けて孤立していることが多い。また、親子関係においても、不適切な行動を治そうとして厳しく叱責される場合も多い。そのため、対人不信感や自尊心の欠如、不安障害、うつ状態など、二次的な情緒障害を併存している。発達障害の程度も、情緒障害の程度も人によって異なり、また、置かれている環境も同じではないため、「うまくいっていない状況」や「困っていること」は一人一人異なってくる。そこで必要になるのが、個別の支援計画である。高橋（2012）は、支援の目標（短期・中期・長期）、誰が支援を行うか、目標を達成するために具体的に何をすることを記述することを提案し、表 3 のような個別支援計画例を提示している。

表3 個別支援計画の例

	長期的支援目標	短期的支援目標	支援提供者	支援内容	評価
学習面	<ul style="list-style-type: none"> 大学での学習法を身に付け、卒業までの道筋を明確にする 	<ul style="list-style-type: none"> 卒業要件について理解を深める 大学での学習スキルの獲得 苦手を補うための機器利用 担任教員の理解 授業担当教員への配慮要請 	<ul style="list-style-type: none"> 学生相談カウンセラー 特別支援教育を専門とする教育学部教員 学生相談カウンセラー 学生相談カウンセラー 	<ul style="list-style-type: none"> 学生便覧をいっしょに読む ノートのとり方、論述試験への準備法 教科書をスキャナーで読み込んで音声化するソフトの利用法 学習障害説明パンフレットを使った説明 論述試験における別室受験と試験時間延長の要請 授業で使うパワーポイントを授業時に配布 	
心理・行動面	<ul style="list-style-type: none"> 自己理解の促進 	<ul style="list-style-type: none"> 情緒的安定 自己理解の促進 	<ul style="list-style-type: none"> 学生相談カウンセラー 学生相談カウンセラー 	<ul style="list-style-type: none"> 不安な気持ちを受容すると共に、現在の問題を整理する 得意不得意を改めて確認し、大学での学習や生活との関連について理解を深める 	
社会面	<ul style="list-style-type: none"> 支援要請スキルの獲得 	<ul style="list-style-type: none"> 必要な支援を自ら引き出せるようになる 	<ul style="list-style-type: none"> 学生相談カウンセラー 	<ul style="list-style-type: none"> 誰にどのような形で情報を伝えるか考える 	
生活・健康面	<ul style="list-style-type: none"> 自己管理スキルの向上 	<ul style="list-style-type: none"> 計画的に行動できるようにする 	<ul style="list-style-type: none"> 学生相談カウンセラー 	<ul style="list-style-type: none"> 1週間ごとの課題を整理し、詳しい計画表を作成する 1週間ごとに計画の達成状況を確認 	
進路面	<ul style="list-style-type: none"> 自分の得意不得意を考慮した進路選択 	<ul style="list-style-type: none"> 就職に向けて今何が必要か理解する 	<ul style="list-style-type: none"> キャリアカウンセラー 	<ul style="list-style-type: none"> キャリアサポートセンターのセミナーに参加する 	

注：高橋知音著「発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック」より

彼らは、新しい環境に慣れるための時間を他者よりも多く必要とするために、標準的な修学年限にこだわらず、本人のペースを尊重しながら関わっていくことが重要であるといえる。例えば、長期履修制度を学部生にも適用させるならば、安心して自分のリズムを維持した学修が可能かもしれない。スケジュール管理については先述したが、必ずしもスケジュール管理の問題だけではなく、その行事を遂行するにあたって、他者との関係が生じるが故に、恐怖や不安を生じさせている場合もある。時間をかけなが

ら、彼らの内的世界を分かち合い、言葉にして返すような関わりを繰り返すこと、それによって対人不信感を軽減させ、関係欲求を引き出し、好奇心を育てること、つまり、併存する情緒障害のために遅れていた自我発達を修復することが必要である。そして、長期的には、自身の特徴を話して支援を要請する力を育てていくことが望まれる。

他者との仲間関係を経験せずにきたことで、恐怖や不安を更に固定化させている彼らの内面には、関係欲求が潜在的に認められることがある。談話室や学修支援室といった、彼らが集う空間を提供することだけでも、欠けている経験を新たに経験できる可能性は十分に広がるだろう。片山（2013a, 2013b）は、個人面接と併用してグループワークを実施している。その結果、発達障害学生が「人との関わり方を学ぶ場を与えたことで成長していった」（片山 2013a）と述べている。このグループワークは、月に1回、数年に渡り継続して行っており、内容はメンバーで料理をして食事をする会に始まり、「コミュニケーションの練習」といった目的は目立たず、参加した学生の感想も「楽しかった」といったものが主である。スケジュール管理の困難さから履修登録が出来ず、常に取得単位数への不安を抱え自信のなかった学生が、自らがグループメンバーを動かす中心的人物となって企画をすることが出来たとのことである。

片山（2013b）のグループワーク参加者の中で、発達障害学生が23名中11名を占めていたと報告している。これまで他者への共感性に乏しいとされてきた発達障害だが、京都大学の Komeda et al. (2014) が指摘しているように、発達障害のある者同士であればより共感が働くのだとすれば、グループメンバーを発達障害の学生のみで構成したグループワークを行い有効性について検討していく必要があると言える。グループワークには、「人間に共通の問題と戦いながら、みんなが『そこに参加している』という感覚が発達する可能性がある」（Beuchler 2004）のである。

5.3 自我発達を修復する支援

発達障害者への学修支援には、困難な機能を補完するような対応を用いられることが多い。事例で概観してきた彼らは、困難な機能を、大学入学までは自身の知的能力の高さによって、包み込むように適応を果たしてきたといえる。しかし、そこに至るまでの家庭でのしつけや学校教育において、彼らは友だちや周囲との間に十分な関係を構築できず（あるいは、構築する発想がなかった場合もある）、ある種の情緒障害を生じさせていたと

考えられる。大学では、クラスという枠組みが高校までのように確固としておらず、人との関係は自らの力によって構築していかねばならない。大学入学後の彼らは、他者との親密性を求める青年期に至ったことも相まって、対人関係における回避と苦悩を深めていく。そのような彼らにとって、発達障害による困難に加えて、他者との情緒的な困難をも克服する術はなく、孤独と孤立の中で、手がかりのないまま適応に破綻をきたしていたと考えられる。つまり、彼らの不適応は、発達障害による機能不全をベースとした、自我発達の遅れによる部分も大きいと考えることができるだろう。機能不全そのものは改善されにくいものの、二次的な情緒障害やそれによる自我発達の遅れについては改善が期待できる。神田橋（2010）は、他者との「関係性をつかむことができるようになる」と、「根本的な生きやすさを獲得できるようになる」と主張している。

これらのことから、発達障害学生への学修支援を考える上では、困難な機能を補完する合理的配慮のみならず、情緒障害を修復し、自我発達を促す視点を持つことが重要であると考えられる。

参考文献

- American Psychiatric Association, 2013, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Dsm-5: American Psychiatric Publishing: Virginia. (=2014、日本精神神経学会監修、『DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引』医学書院。)
- Beuchler, Sandra, 2004, Clinical Values: Emotions that Guide Psychoanalytic Treatment, New Journey: Analytic Press. (=2009、川畑直人・鈴木健一監訳、『精神分析臨床を生きる－対人関係学派からみた価値の問題』創元社。)
- 発達障害者支援法、2003、第1章第2条（定義）。
- 神田橋條治、2010、『発達障害は治りますか？』花風社。
- 片山綾乃、2013a、「環境適応に困難を抱える発達障害学生への援助」『日本学生相談学会第31回大会発表論文集』98。
- 片山綾乃、2013b、「対人関係困難学生へのグループ」『学生相談研究』34: 156-66。
- 北添紀子、2010、「大学における広汎性発達障害者への支援－大学生実態調査と支援体制の構築をめざして」『科学研究費補助金研究成果報告書』。
- Komeda, Hidetsugu, Kosaka, Hirotaka, Saito, Daisuke N., Mano, Yoko, Jung, Mingyoung, Fujii, Takeshi, Yanaka, Hisakazu T., Munesue, Toshio, Ishitobi, Makoto, Sato, Makoto, and Okazawa, Hidehiko, 2014, “Autistic Empathy Toward Autistic Others”, Social Cognitive and Affective Neuroscience, November 5, Oxford University Press.

(<http://dx.doi.org/10.1093/scan/nsul26>)

文部科学省、2012、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」。

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afiel_dfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)

日本学生支援機構学生生活部特別支援課、2011、「教職員のための障害学生修学支援ガイド（平成21年10月）」。

日本学生支援機構、2013、「平成25年度（2013年度）障害のある学生の修学支援に関する実態調査」。

(http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/documents/2013houkoku.pdf)

高橋知音、2012、『発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック－大学・本人・家族にできること』学研教育出版。

高橋知音、2014、「発達障害のある学生への合理的配慮」『平成26年度名古屋大学理学部・理学研究科講演会抄録（平成26年6月11日）』。

