

〔学術論文〕

発達障害学生への支援

Support for Students with Developmental Disabilities

滝 村 雅 人

Masato TAKIMURA

Studies in Humanities and Cultures

No. 15

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 15号

2011年6月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY

NAGOYA JAPAN

JUNE 2011

〔学術論文〕

発達障害学生への支援

Support for Students with Developmental Disabilities

滝 村 雅 人
Masato Takimura

はじめに

1. 「発達障害者支援法」の考え方
2. 特別支援教育の問題
3. 大学における取組
4. 支援の課題

おわりに

要旨 特別支援教育については主として教育政策の中で取り上げられているが、その中心は小学校や中学校のレベルであり、大学等の高等教育機関での体制の整備は十分とはいえない現状である。発達障害を持つ学生は毎年確実に大学に進学して来るのであり、「発達障害者支援法」にいう、ライフステージに合わせた連続的支援という視点からすれば、高等学校以降でのこうした障害学生への支援体制は緒についたばかりであるといえる。拙論は大学等における実態調査からとくに四年制大学での取り組みについて現状を分析したものである。従来からの障害（身体障害等）への対応は随分進んできている。しかし発達障害については、従来型の障害学生への支援とは異なる方法が必要であり、その点では未だ不十分な状況にあるといえる。実態調査の結果からみると対応策を構築している大学はあるが、すべての大学でそれが構築されているわけではなく大学によって温度差があるのが現状である。したがって、大学としてこうした学生を受け入れるための方針や基準を作り、大学全体としての体制作りを目指すことが急務となってきたといえる。すべての学生の学ぶ機会を保障することが教育機関の責任であり、そのためのあらゆる手段を講じていくことが必要である。

キーワード：発達障害、障害学生、大学での支援

はじめに

障害児教育をめぐっては、従来の「特殊教育」を「特別支援教育」として教育政策の大きな転換が行われている。それは、2007年の「学校教育法」や「教育職員免許法」等の教育関係制度の改正によって制度化されたものである。この展開の背景には、障害児教育をめぐると長い歴史の変遷があり、それは障害児の教育権保障をめぐると展開の歴史であったといえる。この教育権保障の問題は、養護学校義務制実施の当時から取り上げられてきたことである。当時、年齢超過を理由に学校教育の機会が奪われてきた人たちの実態があり、現在の「特別支援教育」の展開の中でも同じような問題が存在しているのである。

特別支援教育の展開は教育政策の中で取り上げられてはいるが、その中心は小学校や中学校のレベルであり、高等学校を含む大学等の高等教育機関ではほとんど整備されないままの状況に置かれているといえる。小学校で特別支援教育による障害児への対応がなされているとはいえ、進学すればするほど困難な学習状況に追いやることになるのである。その意味で早急に高等教育機関においての支援策を構築しておく必要があるといえる。一部の高等教育機関では、こうした発達障害をもつ学生への支援対策が整備されつつあるとはいえ、全体としては貧困な状況にあることには変わりはない。

成人の障害者への対応については特別支援教育の枠の中では取り上げられていないのが現状なのである。すなわち学卒後、それは中学校や高等学校での進路保障の貧困さと連動するが、成人期の対応について早急に構築するべき時に来ているといえる。

拙論は、こうした背景をもとに、高等教育機関の中でもとくに四年制大学を中心に障害学生への支援対策の必要性和そのあり方について考察するものであり、「発達障害学生」に焦点を当てて論じるものである。

1. 「発達障害者支援法」の考え方

発達障害学生への支援について根拠となるのは、2004年制定の「発達障害者支援法」（法律167号）である。この法律の制定の背景には戦後のわが国の障害者福祉・障害児教育をめぐると複雑な経緯がある。それは「児童福祉法」制定時から指摘され問題視されてきた、重度・重複障害や自閉症などの複雑な発達障害への対応の模索に由来するといえる。今回の法制定は遅きに逸した感があるが、「発達障害」という障害に焦点を当て、その存在と対応の必要性を提起した点では、重要な意味を持っているといえる。

「発達障害者支援法」の制定には、学校教育現場での発達障害児の存在が大きな影響を与えている。それは、2002年2月文部科学省が実施した「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」の結果である。この調査の目的は、「学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等、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の実態を明らかにし、今後の施策の在り方や教育の在り方の検討の基礎資料とする」ことにある。この実態調査は、障害があると診断された児童生徒を対象としたものではなく、教師の判断による回答であることに留意しなければならない。とはいえこの実態調査以前より通常学級に在籍する児童生徒の中に、そこでの教育内容に馴染まないと考えられる存在が問題となっていたにも関わらず、これまでにこうした児童生徒の実態については明確にされることがなかったことからすると、極めて重要な問題を提起した実態調査であるといえる。ここで明らかになったことをもとにして、この「発達障害者支援法」が制定されることになるのであるが、一方で「特別支援教育」の制度設立の基盤ともなるのである。

「発達障害者支援法」制定時における審議や法律の詳細については別の機会に譲るが⁽¹⁾、この法律の柱は、①早期に発見し、早期に発達支援を行う。②学校教育における発達障害者への支援、③発達障害者の就労への支援、④発達障害者支援センターの設置によって発達障害者の自立及び社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図る。というところにあり、ライフステージに合わせた連続的支援の必要性を主張している。この“ライフステージに合わせた連続的支援”ということが極めて重要な点である。

しかしながら、現在のところ、義務教育以降の支援については注目されることが少なく、特に高等教育機関における取り組みはまだ緒についたばかりであるといえる。

2. 特別支援教育の問題

障害児教育の展開は、第二次世界大戦以前から「就学猶予・免除」という取り扱いによって、障害児を教育の場から排除してきた歴史であったといえる。

戦後の障害児教育の変化は大きく3期に分けることができる。

第1期は、1947年の「学校教育法」制定によって、盲学校・聾学校・養護学校は一応学校として制度的位置づけがされたことである。しかし実際には、養護学校の設置は具体化せず、自治体の設置義務も果たされない状況に置かれていたのである。こうした政策動向の中にあって、障害児は就学猶予・免除の対象としてのみ教育政策の対象として認識されていたのである。

第2期は、1979年の養護学校設置義務制の実施である。ここにきて、養護学校の自治体の設置義務が明確化することで、それまで続いてきた障害児の就学猶予・免除がなくなり、一応すべての障害児の就学の機会が保障されたのである。

そして2007年に今回の特別支援教育の展開となるのである。これが第3期と言える。

こうして戦後3回の大きな変革を基盤として障害児教育は特別支援教育として新たな展開の時期に入るのである。

しかしこうした流れは、教育権保障の問題を提起してきた歴史でもある。養護学校義務制実施当初においても、すでに年齢超過を理由に学校教育を受ける機会がないままに成人期を迎えた障

害者の教育権保障問題は浮上していたし、今回の特別支援教育の展開の中でその問題が再浮上しているといえる⁽²⁾。特別支援教育への変革があまりにも遅かったために、こうした教育的配慮を受けることができずに困難の中ですでに成人している障害者の教育権剥奪の実態を再確認することが不可欠といえる。

一方で政策的には、2000年の「教育改革国民会議」報告によれば、「問題を起こす子どもへの教育をあいまいにしない」として、「問題を起こす子どもによって、そうでない子どもたちの教育が乱されないようにする」「問題を起こす子どもに対して出席停止など適切な措置をとるとともに、それらの子どもの教育について十分な方策を講じる」とされている。このことは、障害をもつ子どもを排除するような文言にはなっていないが、「問題を起こす子ども」とはどういう子どもを指すかは不明瞭であり、発達障害をもつ子どもがクラスの中で「問題を起こす子ども」と認識されれば、普通学級から排除することを正当化する方向に動いていくことは十分考えられるのである。実際にこのあたりの年度を境に特別支援教育諸学校・諸学級の児童生徒数が増加してきている。このことは先の国民会議報告によって、通常学校・学級から障害をもつ児童生徒が排除されて来ていることを物語っているともいえる。

とはいえ、少なくとも、特別支援教育の考え方は、障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図るものであるとされている。ここで「教育的支援を行なう」というのは、「特別支援教育」は、児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握して適切な支援を行うので、単に「教育支援」とはせず、「教育的支援」としているのであり、障害のある児童生徒については、教育機関が教育を行う際に、教育機関のみならず、福祉、医療、労働等の様々な関係機関との連携・協力が必要であるからという説明がなされている⁽³⁾。

すなわち、特別支援教育の展開には各関係分野との協力関係が重要であることが指摘されているのである。しかしながら、実際には、障害児への対応だけが全面に出ており、保護者支援、生活支援の観点が弱いといえる。教育政策としての位置づけであるがゆえに、学校現場における子どもへの対応が中心をなすのは仕方がない面もあるが、障害児を抱えている保護者の不安や悩みは学齢期のみならず、就学前と学卒後においても大きなものがある。もちろん学齢期においても複雑な日常生活上の問題を抱えているのである。こうした点に対応するためには他分野・他機関との連動が一層求められる。とくに医療・保健、社会福祉政策との関連は大きく、「子育て支援」「次世代育成支援」といった政策との連動性も考えるべきである。

また特別支援教育の本来の意味を再確認することが重要である。すなわち、元来「特別支援教育」は「特別なニーズをもつ子どもの教育」あるいは「特別なニーズ教育」と言われたものである。これを文部科学省が「特殊教育」に代えて「特別支援教育」という造語を使い「ニーズに応じて支援する」という意味を表そうとしたのである。こうして、「特殊教育（障害児教育）」が

「特別支援教育」となったのであるが、これによって、その対象が狭められたといえる。すなわち、本来「特別なニーズをもつ子どもの教育」という意味は、障害児だけを対象にとらえられるものではなく、その対象はエスニックやマイノリティといった問題とも関係するものである。この点が「特別支援教育」となった時点で捨象されてしまったといえる⁽⁴⁾。

いずれにしても義務教育レベルでの特別支援教育の展開は一応進んできているといえるが、高等教育機関での取組が遅れているといえる。かつて養護学校義務制が実施された当初においてすでに学齢期を過ぎていた障害者に対しては教育の機会が提供されないまま成人してしまったことが問題視されていた。同様のことが今回の特別支援教育の展開においてもおこっているといえる。対応の遅れが、発達障害でありながらも何の手だてもされないまま学齢期をすぎってしまった障害者の存在には日が当てられないままなのである。同じことを繰り返してはならない。今義務教育レベルで何らかの対応をされている者や義務教育段階を過ぎて現在高等教育を受けている者への支援策のより一層の充実は必要であるが、それとともにとくに四年制大学においては、これから進学してくるであろう発達障害の学生への対応の手段を構築しておく必要に迫られているのである。

3. 大学における取組

さて高等教育機関である大学・短期大学・高等専門学校における障害学生への支援の取り組みについては、日本学生支援機構や特別支援教育研究所などによって全国調査が行われている。

ここでは「21年度（2009年度）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就学支援に関する実態調査」（以下「21年度実態調査」という）（日本学生支援機構）の結果をもとに、とくに四年制大学だけの実態について検討してみる。

この実態調査の報告では、対象学校数は国公立大学合わせて765校、在籍学生数は、学部（通学・通信）、大学院（通学・通信）、専攻科の5課程を対象としている。ただし各項目の集計はこれらの5課程を区分して表記されていないので、ここでは大学全体として考察する。

また、この実態調査に表されている数字は、当該大学側が把握している数字であり、実際にはこの調査に現れてこない障害学生の存在があると推測される。

（1）障害学生在籍校と在籍者数

全国の大学で障害学生が1人以上在籍している大学数は<表1>の通りである。2009年度では「全大学校数」765校に対して「障害学生在籍校」は561校（73.3%）と7割強の大学で障害学生が在籍している。障害種別の内訳をみると、前年度より減少している障害が多いが、「発達障害（診断有）」では、2008年度122校から2009年度には174校と増加している。このことから多くの大学で発達障害の学生の在籍者が増加していることが理解できる。ただしこの数字は診断がついている学生の数であって、診断がついていないが発達障害が疑われる学生を含めるとさらに在籍

者のいる学校数は増えると推測される。

＜表1＞ 年度別にみた障害学生在籍学校数（ひとり以上在籍している学校数）

年度	全大学 校数	障害学生 在籍校数	障害種別内訳（複数回答）						
			視覚障害	聴覚・ 言語障害	肢体 不自由	病弱・ 虚弱	重複	発達障害 （診断有）	その他
2009	765 100.0%	561 73.3%	186 (33.2%)	330 (58.9%)	448 (79.9%)	222 (39.6%)	76 (13.5%)	174 (31.0%)	147 (26.2%)
2008	757 100.0%	548 72.4%	177 (32.3%)	336 (61.3%)	447 (81.6%)	211 (38.5%)	62 (11.3%)	122 (22.3%)	92 (16.8%)

＊「21年度実態調査」より一部抜粋・変更して著者作成

次に、障害学生数についてみたのが＜表2＞である。2009年度では、障害学生は6,614人で前年度5,797人から確実に増加しているが、障害学生の在籍率はともに0.2%と変わっていない。

＜表2＞ 年度別にみた障害学生数

年度	全学生数	障害 学生数	障害種別内訳（複数回答）						
			視覚障害	聴覚・ 言語障害	肢体 不自由	病弱・ 虚弱	重複	発達障害 （診断有）	その他
2009	2,970,548 100.0%	6,614 0.2%	621 (9.4%)	1,412 (21.3%)	2,089 (31.6%)	1,220 (18.4%)	150 (2.7%)	458 (6.9%)	664 (10.0%)
2008	2,932,696 100.0%	5,797 0.2%	609 (10.5%)	1,345 (23.2%)	2,109 (36.4%)	992 (17.1%)	136 (2.3%)	237 (4.1%)	369 (6.4%)

＊「21年度実態調査」より一部抜粋・変更して著者作成

しかしながら、障害学生数を障害種類別にみると、ほとんどの障害種別で比率は減少しているが、「発達障害（診断有）」は、前年度より増加している。構成割合をみると2008年度237（4.1%）であるが、2009年度は458（6.9%）となっている。前述したようにこの数は診断を受けている学生数であり、発達障害あるいはその疑いのある学生も含めるとさらに多くの学生がいると推測される。このことから大学において、在籍する発達障害学生が増加傾向にあることが理解できる。

（2）支援学生の在籍校及び学生数

＜表3＞は、障害学生の在籍している大学のなかで、実際に支援を受けている学生を障害別にみたものである。障害学生在籍校561校のうち、実際に支援を受けている学生が在籍する学校は468校（83.4%）で、障害学生の在籍校のうち、8割強の大学において実際に支援を受けている学生が在籍しているといえる。

年度別に比較すると、「病弱・虚弱」「重複」「発達障害（診断有）」の学生の人数・構成割合と

発達障害学生への支援

も増加していることがわかる。「発達障害（診断有）」は、142校（30.3％）となっており、約3割の大学で支援を受けている障害学生がいることになる。

＜表3＞ 年度別にみた支援障害学生在籍学校数（支援障害学生ひとり以上在籍している学校数）

年度	障害学生 在籍校数	支援障害 学生在籍 学校数							
		障害種別内訳（複数回答）							
		視覚障害	聴覚・ 言語障害	肢体 不自由	病弱・ 虚弱	重複	発達障害 （診断有）	その他	
2009	561 100.0%	468 83.4%	141 (30.1%)	243 (51.9%)	320 (68.4%)	100 (21.4%)	55 (11.8%)	142 (30.3%)	85 (18.2%)
2008	548 100.0%	450 82.1%	131 (29.1%)	250 (55.6%)	314 (69.8%)	80 (17.8%)	40 (8.9%)	103 (22.9%)	48 (10.7%)

＊「21年度実態調査」より一部抜粋・変更して著者作成

次に実際に支援を受けている学生の状況をみると＜表4＞、障害学生6,614人のうち支援障害学生数は3,867人であり、障害学生の支援率は58.5％となっている。在籍している障害学生の半数強が実際に支援を受けているといえる。前年度と比べても増加していることが理解できる。

＜表4＞ 年度別にみた支援を受けている障害学生数

年度	全学生数	障害学生数	
		支援障害学生	
2009	2,970,548 100.0%	6,614 0.2%	3,867 (58.5%)
2008	2,932,696 100.0%	5,797 0.2%	3,197 (55.1%)

＊「21年度実態調査」より一部抜粋・変更して著者作成

（3）授業支援の内容

さて、発達障害学生への授業に関する支援についてみると、＜表5＞のような結果が出ている。

＜表5＞ 発達障害学生への授業支援内容（実施校数）

実施校総数	授業支援内容（複数回答）									
	休憩室の確保	注意事項等文書伝達	実技・実習配慮	教室内座席配慮	チューブ・アシスタントの活用	試験時間延長・別室受験	解答方法配慮	講義内容録音許可	パソコンの持込使用許可	使用教室配慮
138	45	34	34	33	23	18	16	13	7	7
	32.6%	24.6%	24.6%	23.9%	16.7%	13.0%	11.6%	9.4%	5.1%	5.1%

＊「21年度実態調査」より一部抜粋・変更して著者作成

支援内容の比率の高い順にみると、「休憩室の確保」45（32.6%）、「注意事項等文書伝達」34（24.6%）、「実技・実習配慮」34（24.6%）、「教室内座席配慮」33（23.9%）などが、2割から3割の比率となっている。いずれの項目も発達障害の特性に着目して実施されていることがわかる。「休憩室の確保」というのは、多くの人と関わることに困難を抱えている発達障害学生にとって自らを落ち着かせるために必要なことであり、大学側が配慮をしているといえる。また、口頭での伝達に困難を抱える場合には、文章による伝達は重要なことになる。文字情報や視覚情報による伝達が発達障害を抱える者にとっては、勘違いを少なくするために非常に有効な手段といえる。「実技・実習の配慮」というのは、その具体的内容がこの調査結果では表されていないが、実技科目については全般的に苦手とする傾向があり、健常者と同様な行動をとれないことが多いことからすると、障害ゆえのこととして認識して配慮することが必要になっているといえる。また実習についても同様のことがいえ、実習先への状況の伝達も含めて配慮が必要な内容といえる。

いずれにしても、発達障害の特性を大学側が理解し、それに合わせた支援を構築しているといえる。

（4）啓発活動

つぎに周囲の教員・職員や学生への啓発活動についてみたのが＜表6＞である。

765校の大学のうち何らかの啓発活動が実施されているのは425校（55.6%）である。約半数の大学でこうした障害学生についての研修等が行われているといえる。年度別にみても実施校は増加しており、大学においてこうした学生への支援の必要性が認識されてきているといえる。

研修の内容を比率の高い順にみると、最も多く実施されているのは「関連する講義の開講」214（50.4%）であり、ついで「学外における各種研修等への教職員派遣」183（43.1%）、「障害学生と支援スタッフに対する相談対応、懇談会等の実施」182（42.8%）、「学生向け各種研修の実施」130（30.6%）、などとなっている。「支援マニュアル・パンフレットの等の作成配布」97（22.8%）などの比率は低いといえる。

年度別にみると、実際の講義や研修等の実施についての構成割合の減少がみられ、反対にパンフレットや情報提供といった内容の割合が増加している。講義の開講や研修の実施というのは、どちらかといえば興味のある学生にとっては有効といえるが、そうでない学生に対しては必ずしも有効な手段ではないといえる。したがって、それよりも広く教員・職員・学生に周知できる手法が取られるようになってきていると考えられる。

＜表 6＞ 年度別にみた研修・啓発活動の実施状況

年度	総学校数	研修・啓発活動実施校数	(複数回答)								
			関連する講義の開講	学生向け各種研修の実施	各種イベントの実施	学内における各種研修の教員実施	学外における各種研修等への教職員の派遣	会等の実施 に対する相談対応、 障害学生と支援スタッフ	フレット等の作成・配付 支援マニュアル、 パンフレット	生修学支援情報の公開 ホームページで障害学	入学式等の障害学生への 入学支援の提供
2009	765	425	214	130	79	122	183	182	97	50	95
	100.0%	55.6%	(50.4%)	(30.6%)	(18.6%)	(28.7%)	(43.1%)	(42.8%)	(22.8%)	(11.8%)	(22.4%)
2008	757	356	190	129	62	99	—	151	73	37	75
	100.0%	47.0%	(53.4%)	(36.2%)	(17.4%)	(27.8%)	—	(42.4%)	(20.5%)	(10.4%)	(21.1%)

* 「21年度実態調査」より一部抜粋・変更して著者作成

4. 支援の課題

このように多かれ少なかれ、各大学に障害を持つ学生は在籍している。しかしながらそのような学生への支援体制については、大学によって取り組みに温度差があるのが現状であるといえる。従来から身体障害等の学生への支援については、音声や視覚による情報提供が行われたり、キャンパス内のバリアフリー化といったことが実現してきている。昨今では、それらに加え、発達障害をもつ学生の存在とその支援のあり方が大きな課題となってきたのである。

この発達障害学生への支援は、従来の障害学生への支援とは異なった方法を必要とするものである。とくに発達障害の学生は、身体障害をもつわけではないのでその外見からは判断できるものではなく、自ら告白しない限り周囲の教員・職員も学生も気づかないままになっていることが多いといえる。しかしこのような学生は日々の何らかの困難を感じつつ学生生活を送っているのであり、私生活部分のみならず大学での授業や活動にいたるあらゆる部分で困難を抱えているのである。そのことから二次障害として「うつ」状態や、不登校、引きこもりの状態になり、時として退学という事態を招いていくのである。少なくとも一般学生と比較して、そうした状況に追い込まれる危険性が大きいといえる。

また、大学生になるまで発達障害としての診断が出ていない場合もあり、自らも他の学生との違いに戸惑いつつもそれが障害ゆえと気がついていない場合もあるといえる。高校までは、日常生活や学校での授業などについても、カリキュラムなどの枠組みがしっかりしており、自由度はそれほど高くはないといえ、その意味で、大きな問題にならないで通過してきたといえる。しかし、大学では多くの教養科目や専門教育科目があり、それらを自らが選択し受講していくことになり、またレポートの提出など期限が定められた課題も多くなる。つまり学生生活上高校時代と

比較して「しなければならないこと」が増大するのであり、自由度や自己決定場面が増え苦手な場面に遭遇することが多くなるといえる⁽⁵⁾。また障害の特性から、多くの課題などを一度にやろうとすることが多く、その結果、時として不適応状態に陥り自信喪失や挫折感を引き起こし二次障害の状態になっていくことも少なくないといえる。つまり、自分で「高いハードルを設定して苦労しているケース」⁽⁶⁾があるということである。

また、「大学生の場合、保護者から生育歴を聞く機会も少なく、診断は難しく」なる。「発達の段階で既にある程度の社会的スキルを身につけているので、典型的な特徴を示すとは限」らないという状況もみられるといわれている⁽⁷⁾。実際に支援に取り組んでいる大学においても、発達障害の学生が表す「特徴は実に様々で、それぞれに個性的」であり、『「高機能自閉症らしい」といった曖昧な印象のまま卒業を迎え就職していく場合も」ある⁽⁸⁾。

このように発達障害の場合、本人も障害ゆえに困難な状態に陥っているとは知らず、他の学生と一緒に行動が取れないことで自信喪失に陥ったり、周囲もそれに気づかず「ちょっと変わった人」程度に捉えて、具体的な支援もないままに置かれている実態があるといえる。前述した実態調査の結果からこうした発達障害を持つ学生は確実に増加しているのであり、学部・学科の専門分野を問わず存在しているといえる。

現在小学校や中学校に在籍している発達障害の子どもたちが、近い将来確実に大学へ進学してくるのであり、小学校や中学校で受けていた支援が進学することで断ち切られることがあつてはならないのである。その意味でも早急に体制の確立が必要であるといえる。入学してきてから対応策を考えるというレベルではなく、今現在もこうした学生が既に入学していることを捉え支援体制を早急に整えるべきである。

さて支援策の構築については、既に体制を確立している大学に学びながら各大学・学部の実情に応じて構築していくべきであるが、日本LD学会などからも発達障害学生への支援ガイドなどが刊行されているので⁽⁹⁾、こうした関係機関等によるものを利用してよりよい支援機能を構築していくべきである。

(1) そこでまず、重要なことは、発達障害の特性について、あるいはその持つ問題性について理解することである。

発達障害学生が抱える比較的共通な問題としては、①「内的な問題」と②「実地的な問題」のふたつがある。すなわち、①一般的に二次障害といわれるものであるが、同年代の学生に比べて「心の傷を持っていることが多い」。また、②同時に「授業に出席し課題をこなし就職し卒業するという実地的な問題を抱えて」いるのであり⁽¹⁰⁾、そのことを周囲が理解しなければならない。

そして、実際の支援の動きが縦割り式で行われないうにしつつ、「複数のセッションが綿密に連携をとりながら共同して働く」ことが必要で、「学生にとって重要な点は、困ったときには教務課へ行っても、教官のもとへ相談に行っても、どこの窓口でも適切な支援が受けられるとい

うこと」である⁽¹¹⁾。すなわち、ワンポイントで話ができ何らかの支援が受けられる体制を整えるということであり、いわゆる必要即応による対応が求められるのである。

また、先の<表5>にあるような「休憩室の確保」というのは、このような発達障害をもつ学生への支援として極めて重要なことであることを認識する必要がある。

(2) 新入生に対しての対応

学生生活の最初にスクリーニングなどの調査を実施することも後の対応をスムーズにするために必要なことであるといえる。たとえば、「メンタルヘルスの問題全般についての気づきを促すオリエンテーションを行」ったり、「身体的な健康管理についての知識も盛り込んだパンフレット『健康な大学生活をおくるために』が保健管理センターで製作」されていたり、スクリーニングとして、「自己記入式のチェックシートで精神障害全般のスクリーニングを行い、チェック項目に応じて学生を呼び出し、精神科医師が面接を行う」ようにしている大学もある⁽¹²⁾。

いずれも大学の関係部署が共通認識をもち協働できる体制を整えるために、入学後早い時期に対象となる可能性のある学生に注意を向けていくために構築された体制であるといえる。

(3) 在学中の対応

在学生に対しては、学生相談室や学生支援などの窓口での対応が中心になり、精神科医やカウンセラーなどの専門家による対応が一般的である。

その場合、まず学生本人が発達障害の問題に気づくことが現実的な支援になるといえる。相談者との面接から、学生自身が自分の失敗の数々が「発達障害」ということから説明できることに納得し、「また同時に『行動力がある、人が気づかないことを思いつく』といったADHD的傾向の優れた点にも気づくことができ、当初の極端に自尊心の低下の状態を乗り越えることができた」⁽¹³⁾という事例も報告されている。

しかし一方で、旧態依然のカウンセリングで対応できるかのような幻想・誤解がはびこっており、発達障害の特性を理解しないカウンセラーなどによって不適切な対応が行われ続けている危険性もある。「対人コミュニケーション能力に問題のある発達障害では、古典的なカウンセラーのとり独特の立場(明示的に指示を与えない、相手の発言を繰り返すなど)が、『カウンセラーは何を考えているのか判らない』という強い印象を学生の側に与えてしまい、結果的に障害学生の混乱を悪化させてしまうことがある」⁽¹⁴⁾といえる。すなわち、「本人に向いている分野を示唆するなど、教育指導的な対応を行うことが現実的であり、本人の主体性に任せる・悩みながら成長することを期待するといった従来のカウンセリング的対応はかえって混乱を増すことが多い」⁽¹⁵⁾のである。

重要なことは、相談を受ける側が発達障害の問題に「気づく」ことであり、この「気づき」をもとにして、聞き手の対応方法を変えていくことである。聞き手が従来の方法にこだわる限り、発達障害学生には適切な支援はできない危険性があることを認識すべきである。

また、大学での発達障害学生の支援体制づくりにおいてより重要なことは、「当事者の学生が自分自身の問題をどのように理解し、受け入れて行くかという点」⁽¹⁶⁾にある。すなわち、当該学生自身が自らの障害をどのように受容していくかという、その受容の過程への支援体制の確立である。そのことは例えば、自分が発達障害であることを周囲(ゼミの仲間など)に話すべきか否かという問題にも関わることである。

また、前述したようにすでに成人している大学生であれば一定の社会的スキルを身につけているといえるが、なかにはそれが不十分な場合もある。大学を卒業して社会生活を営むためには様々な社会的スキルが必要であり、常識・マナー・エチケット等を身につけることが必要不可欠となる。さらにこうした社会的スキルは、ただ身につければよいのではなく、必要な場面での確に使えるなければならないものである。それができないことによって、他人との関係をうまく築けない状況がおこってくるといえる。すなわち、「社会的スキルの欠如・運用困難」が「社会性のつまずき」を引き起こし、それがまた「社会的場面への不参加」という事態を招き、それによってまた「社会的スキルの欠如・運用困難」という場面を引き起こすという、悪循環がおこるのである⁽¹⁷⁾。とくに卒業後の社会生活を考えると、学生のうちに身につけるべきことは身につけられるよう支援することが必要である。「日常的なことを細かく具体的に何度も話題にし、一般的な常識として繰り返し伝え、注意することが」⁽¹⁸⁾必要なのである。

(4) 就職支援

発達障害の特性として、興味・関心の偏りや経験乏しさ、複数の情報を総合して認識したり考察することに困難さがみられる。「その結果、現実的な職業意識、職業イメージが形成され難く、独特な理由で職業を選択する傾向が見られる」⁽¹⁹⁾。つまり情報の収集とその整理、そして自分の得手不得手などのことの認知に困難さがみられるので、就職指導の場面でその職業選択の理由や思いを注意深く聞き取り対応することが重要となる。

また、前述したような社会的スキルの未熟は、求職活動のスキルの未熟さにも連動するといえる。例えば、求人情報の読み取り方、履歴書などの必要書類の準備や書き方、電話のかけ方、先方とのアポイントの取り方、面接の受け方などについて細かな部分での支援が必要といえる。このようなことに時間をかけ支援したとしても、当然ながら不合格ということもあるのであり、その場合の「失敗の振り返り、次に向けた励まし」⁽²⁰⁾というところまで連続しての対応が重要となる。これらのことは一般的な学生の場合でも行われていることであり、発達障害学生といえどもなんら変わることはないのであるが、発達障害学生の場合にはよりきめ細やかな関わりが重要になるのである。その意味で、発達障害の特性やその学生自身のことについて、よく理解できる立場の者が支援者として関わることが望ましいといえる⁽²¹⁾。

職業イメージの形成に対しては、「アルバイト、インターンシップ、体験学習など、実際の就業体験を生かし、自己認知に基づいた適職のイメージ作りを支援すること」が必要である。しか

し、発達障害学生の場合、「経験を振り返ることが苦手で、自分なりの価値観や判断基準で解釈してしまう傾向があるため、体験の機会を提供するだけでなく、発達障害の特性を理解した支援者が、経験に対して適切な助言をおこなうことが重要」⁽²²⁾といえる。

このような就職活動における支援は、大学の就職支援関係窓口などでの対応となると考えられるが、就職後において発生する問題状況についても配慮しておくことが求められる。どのような時に、どのような困難さがあるのか等、発達障害の特性について就職先の理解が深められるような対応も求められる。

発達障害は全般的に対人関係の形成やコミュニケーション能力に困難を抱えている。そのため職場では、「日常会話に問題がなくても、『作業指示を取り違い』『正確に仕事ができない』『一方的に誤解して被害的な受け取りをしてしまう』『不安やストレスをうまく表現できず身体不調になってしまう』『ミスの報告や困ったときの支援依頼ができない』『しつこく確認したり、紋切り型の言い方で不快感を与えてしまう』などの問題」⁽²³⁾がおきると考えられる。このような事態を少しでも回避し、円滑に仕事を進めていくためにどのようなことに気をつけるべきかなどについても、具体的にその方法を指示することが求められる。たとえば、仕事の依頼の仕方や断り方などについては、「理由をきちんと述べる」「ていねいに依頼する」などの方法を身につけるように支援する必要がある。また、スケジュール管理がうまくできないのも発達障害の特徴のひとつであり、その場合は、「視覚的構造化」と呼ばれるような必要事項をメモして目の前に張り出すような方法も有効である⁽²⁴⁾。このように発達障害の当事者が自分で自分の行動を管理していけるような支援も就職時での支援として重要といえる。

一方、就職先への理解を促すためには、発達障害の特性を理解してもらう支援も必要となる。発達障害の場合、仕事に慣れるのにも他の人以上に時間がかかることもある。さらに、「苦手なこととして、巧緻性や丁寧さが求められる作業、状況を判断して作業のスピードを変化させること、目と手の協応動作、複数の作業の同時進行、作業の段取りや手順を考えること、完成品から作業工程を想定すること」⁽²⁵⁾などがあるということを就職先に理解させることも大学側での支援に含めなければならないと考えられる。

このような就職活動における当該学生への直接的支援と、就職先を対象とした支援の両面が必要となるのであるが、実際には、大学の就職支援窓口が、このような広範囲の支援を実施するには困難がともなうといえる。その意味では、就職支援としても学内の関係箇所の協働による支援体制の確立が求められるといえる。

おわりに

以上論じてきたように発達障害を持つ学生は毎年確実に大学に進学してくるのであるが、「発達障害者支援法」にいうライフステージに合わせた連続的支援という観点からすれば、高等教育

機関でのこうした障害学生への支援体制は緒についたばかりであるといえる。したがって、大学としてこうした学生を受け入れるための方針や基準を作り、大学全体としての体制作りを目指すことが急務となってきたといえる⁽²⁶⁾。

それは、縦割りで対応ではなく、ワンストップで支援できる窓口や担当者の設置であり、特定の専門家による対応ではなく、協働して取り組める体制の確立である。しかもそれは必要即応の原則を実体化するものでなければならない。予約をしないと面接ができないようなことでは、発達障害学生への支援はおぼつかないのである。そして、周囲の教員・職員のみならず学生全体への「気づき」を促す啓発活動なども大きな役割を担っているといえる。発達障害という診断が出ている学生ばかりではないのも現状である。診断は出ていないがその可能性のある学生も多くおり、クリニックに通いながら通学している学生もいる。もちろん、従来のから何らかの支援の対象となってきた身体障害等の学生にも引き続きよりよい支援の体制が組まれることが必要であるが、今後はこれら様々な状態を示す学生が入学してくることを想定して、今から支援策の構築を目指すべきである。どこの大学に入学しても同じレベルの支援が受けられるようにしなければならない。

特定の学部・学科に発達障害をもつ学生がいるわけではない。理系・文系を問わず在籍しているのであり、こうした学生が途中で不登校そして退学といった道をたどることがないよう支援策を講じることは、学生の学ぶ機会の保障につながるものと考えられる。

時として、こうした学生に対して、「個人責任なので支援は必要ない」「本人が悪い」「ただ怠けているだけ」などという発言が聞かれることもある。面倒な学生は退学（排除）させようとする発想である。もしこれらの発言が、専門家といわれる人によってなされたとしたら、それはもう専門家とはいえないのである。

すべての学生の学ぶ機会を保障することが教育機関の責任であり、そのためのあらゆる手段を講じていくことが必要である。

<註>

- (1)「発達障害者支援法」の審議経過および内容については、滝村雅人著「発達障害者支援法の研究」『人間文化研究』No5 名古屋市立大学人間文化研究科紀要 2006. 6、及び同著「発達障害者支援法の意義と課題」『障害者問題研究』Vol36 No1、全国障害者問題研究会、2008. 5など参照。
- (2)養護学校義務制実施時点での教育権保障の問題については、猪狩恵美子著「就学猶予・免除の成人障害者の教育権」『障害者問題研究』Vol36 No1、全国障害者問題研究会、2008. 5 など参照。
- (3)文部科学省「小学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥／多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」参照。
- (4)特別支援教育の本来の意味、内容については、滝村雅人著「特別支援教育のあり方を考える」『人間文化研究』No8、名古屋市立大学人間文化研究科紀要、2007. 12 など参照。
- (5)国立特別支援教育総合研究所編『発達障害のある学生支援ケースブック』2007. 9、ジアース教育社、31、66頁参照。

- (6) 前掲書51頁。
- (7) 前掲書66頁。
- (8) 前掲書66頁。
- (9) 日本LD学会からは、「高等教育段階における発達障害学生の理解と支援に関する調査研究」として「大学で学ぶ発達障害学生の理解と支援のためのガイド、(1)教員の皆さんへ、(2)学生の皆さんへ、(3)相談機関の職員の皆さんへ、(4)事務職員の皆さんへ」といった冊子が出ている。
- (10) 国立特別支援教育総合研究所編前掲書、66～67頁。
- (11) 前掲書、28頁。
- (12) 前掲書、29～30頁。
- (13) 前掲書、31頁。
- (14) 前掲書、30頁。
- (15) 前掲書、51頁。
- (16) 前掲書、32頁。
- (17) 医学映像教育センター編『LD・ADHD・高機能自閉症等の理解と支援』Vol. 2 (DVD) 参照。
- (18) 国立特別支援教育総合研究所編前掲書、67頁。
- (19) 前掲書、97頁。
- (20) 前期書、97頁。
- (21) 前掲書、97頁参照。
- (22) 前掲書、97頁。
- (23) 前掲書、98頁。
- (24) 備瀬哲弘監修『大人の発達障害がわかる本』洋泉社、2010. 11、82頁～85頁参照。
- (25) 国立特別支援教育総合研究所編前掲書、98頁。
- (26) 前掲書、41頁参照。