

独立行政法人日本学生支援機構
「学生支援の推進に資する調査研究事業」
平成30年度 研究成果報告書

【研究課題名】

障害学生支援における 個別的対応促進に関する 調査研究

研究代表者：佐々木銀河（筑波大学）

共同研究者：前田真理子（筑波大学）
中島 範子（筑波大学）
末富 真弓（筑波大学）
青木 真純（筑波大学）
名川 勝（筑波大学）

1. 問題の背景と目的

独立行政法人日本学生支援機構（以下、機構）は、学生支援（奨学金，留学生支援，学生生活支援）における多様な支援事業を展開している。機構が行う事業は社会的要請が高く、かつ単一の大学等では取組が困難な事項も多く、学生支援のナショナルセンターとして全国的にも重要な役割を担っている。なかでも、学生生活支援事業における障害のある学生等への支援では、平成28年4月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法）」が施行されたことを受け、大学等において障害学生への不当な差別的取扱いの禁止及び合理的配慮の提供が法的義務ないし努力義務となった。このような法的背景を受け、各大学等における障害学生支援の体制整備が急務となり、機構が行う障害学生支援の取組も益々その重要性が高まっている。実際に、大学教職員を対象とした障害学生支援に関する各種研修活動を開催するほか、合理的配慮ハンドブックなどの参考資料の作成、障害学生修学支援ネットワークの構築を進めている。

機構における障害学生支援の取組の中で政策上も特に重要な取組として、平成17年度より毎年実施している「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修学支援に関する実態調査（以下、実態調査）」が挙げられる。実態調査によれば、平成29年度において全国の大学等における障害のある学生数は31,204人（全学生数の約0.98%）であることが示されている（日本学生支援機構，2018）。実態調査の回収率は100%であり、全国の高等教育機関における障害学生支援の実態を網羅的に表す資料として頻繁に活用されている。実態調査の結果は、文部科学省「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）」（文部科学省，2017）でも引用され、障害学生への修学支援に関する各種政策に

も影響を有している。また、実態調査は毎年実施することで各大学等の状況を経時的に調査するとともに、学生の障害種別に応じた調査を実施している点が特徴的である。実態調査における平成18年度からの障害種別障害学生数の推移を見ると、従来は視覚障害や聴覚・言語障害、肢体不自由などの身体障害に類する障害学生の割合が高い傾向であるが、近年になり、内部疾患等を有する病弱・虚弱、精神障害、発達障害など一見すると障害の有無が見えにくい障害種別の学生の割合が増加していることが分かる。また、平成17年度から平成26年度までの実態調査の分析報告では（日本学生支援機構，2016）、「支援体制の構築」、「支援の水準」、「発達障害学生支援の課題」、「障害学生支援の経年推移」、「自由記述に見る障害学生支援の課題」など5つのテーマから実態調査の結果を校種・学生数・設置形態等の多様な観点から詳細な分析結果を報告している。このように実態調査では全国の大学等から豊富なデータを経時的に収集し、各大学等での支援体制整備の現状や障害種別による在籍状況の推移を示すなど障害学生支援の基礎資料として非常に高い価値を有している。

近年、障害学生支援においては特に発達障害など見えにくい障害のある学生への支援体制の整備が全国的に大きな課題の1つとなっている。平成29年度の実態調査では、全国の大学に在籍する障害学生のうち、診断書を有する発達障害学生が約16.6%在籍していると示されており（日本学生支援機構，2018）、発達障害の医学的診断は有していないものの修学上に困難のある学生も多いと予想される。丹治・野呂（2014）によれば、2013年までに論文31本72件の発達障害学生支援の事例が報告され、その支援内容は入学時から授業の履修、試験、対人関係スキルや生活スキルなど多岐にわたることが明らかとなっている。そのため、相談支援の窓口部署と教職員

や他部署との連携が必要であり、多方面からの情報収集を行うことで問題に対して迅速に対応できると指摘されている（前田・黒川・青野・木村・亀井・中川,2016）。また、大学生の発達障害に関する評価指標も多く開発されている。例えば、AQ（Autism-Spectrum Quotient; 若林・東篠・Baron-Cohen・Wheelwright, 2004）や CAARS（The Conners' Adult ADHD Rating Scales; 辻井・大西・染木, 2011）、発達障害関連困り感質問紙（山崎・高橋・岩渕・小田・徳吉・金子, 2012）などがあり、これらの評価指標から大学生の発達障害傾向を把握し、支援の手がかりと活用している大学等も出てきている。発達障害学生に関しては、就職・キャリア支援も大きな課題である。発達障害学生に対する就職体験・インターンシップの有効性や学内・学外連携、本人の自己理解を深め自分のことを周囲に理解してもらいやすくするためのツール提供、大学入学直後からの良質で豊かなコミュニケーションの場の提供が必要であると指摘されている（高島, 2018）。佐々木・青木・五味・竹田（2018）は修学支援を受けている発達障害学生を対象に修学支援の主観的な効果評価を実施し、学生の視点からのニーズと大学側で可能な支援について言及しており、特に「講義の出席」に困難を有する学生に関しては大学が提供する修学支援の効果が見られなかった。同様に、吉原・山本・岡本・磯部・三宅・日山・黄・坂本・佐野（2018）は、障害学生支援の仮想事例を用いた合理的配慮の妥当性について調査を行い、自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder: ASD）や注意欠如・多動症（Attention Deficit Hyperactivity Disorder: ADHD）の仮想事例では「欠席時の対応」や「授業中の体調不良時の配慮」において合理的配慮の高い必要性が示された。このように、大学等では発達障害学生の抱える複雑なニーズへの対応の難しさが表れている。機構が実施する実態調査においても「発

達障害が疑われる学生への支援」を特記して調査項目を設けるなど実態把握に注力している現状にあり、発達障害学生の支援体制構築に機構の果たす役割がより一層求められている。

しかしながら、機構が行う実態調査には以下のような課題があると考えられる。まず、大学等を単位とした調査結果の入力・集計が行われるため、結果と分析も大学等としての体制のあり方が表示されるに留まっている。調査を入力する際にも個人に紐付けられた入力作業ではなく、該当する学生数のみをそれぞれ入力する様式となっており、各学生の在籍状況と支援内容が集計上において分離された取扱となっている。実際に、個々の障害学生のニーズに応じた個別の合理的配慮の提供や修学上の支援が求められているが、どのような学生のニーズに対してどのような支援が効果的であるかといった各大学で殊に必要とされる情報は現状の実態調査結果から読み取ることが困難である。実態調査が各大学等でより実用的な情報をもたらし、更には、機構が行う障害学生支援やキャリア・就職支援に関する各種研修事業と有機的に連携するために個々の障害学生の属性と支援内容を関連させた分析を行えるよう設計することが有益である。そのためには調査用紙の設計の一部について、障害学生個人を単位とすることが必要であると考えられる。個人単位の調査については、分析の観点をより豊かにするのみならず、当該学生の在籍中はデータを大きく変更させることがないため、回答する大学等の負担軽減が期待される。一方、個人単位の調査における課題としては、データの取扱について一層の留意が必要となる。このような障害学生個人を単位とした調査法の是非を検討するために、予備調査を行い、個人単位の調査を行う利点や課題を明らかにすることが求められる。特に発達障害学生に関しては、先述の通り、学生の多様な支援ニーズと大学が提

供できる支援に差が生じている場合もあり、学生の障害特性と支援内容の関連性を明らかにするような調査設計が望ましい。

そこで本研究では、独立行政法人日本学生支援機構が実施する「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修学支援に関する実態調査」が各大学等における障害学生支援の個別的対応を促進するための資料としてより効果的に活用できるような調査方法のあり方について検討する。具体的には、大学の障害学生支援室の利用履歴を有する発達障害の診断または傾向のある学生を対象に、障害学生個人を単位とした実態調査の項目を用いて、修学・キャリア支援に関係する要因について明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 調査対象大学

学生数1万人を超える大規模国立大学(以下、X大学)を調査対象とした。X大学は障害学生支援室・キャリア支援室・学生相談室に相当する部署が設置されており、実態調査の項目で評価される支援内容の多くが実施されていた。

(2) 対象者

X大学の障害学生支援室の利用履歴がある発達障害の診断または傾向のある学生のうち、本調査研究への協力に関する同意を得た38名を対象とした。なお、本研究において特段の記載がない限りは、発達障害の診断または傾向のある学生を包含して「発達障害学生」と便宜上、表記している。

対象者の性別は、男性が23名、女性が15名であった。対象者の学籍区分は、学部生が30名、大学院生が8名であった。対象者の所属をFig.1に示した。人文科学が8名、社会科学が1名、理学が8名、工学が4名、農学

が 2 名、保健（医・歯学）が 1 名、保健（医・歯学を除く）が 3 名、教育が 6 名、芸術が 4 名、その他が 1 名であった。

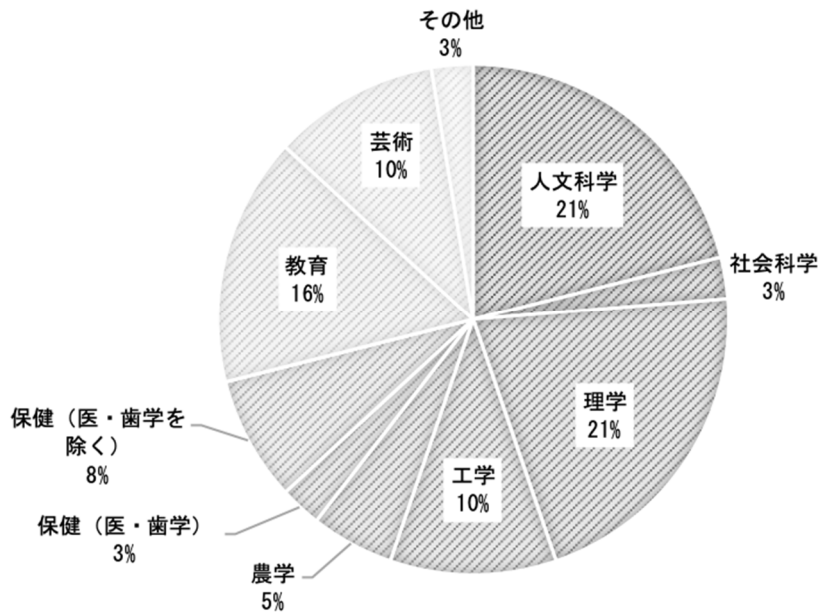


Fig.1 対象者の所属

対象者の相談受理時の学年を Fig.2 に示した。学部 1 年生が 9 名、学部 2 年生が 9 名、学部 3 年生が 4 名、学部 4 年生が 7 名、博士前期課程 1 年生が 5 名、博士前期課程 2 年生が 3 名、博士後期課程 2 年生が 1 名であった。

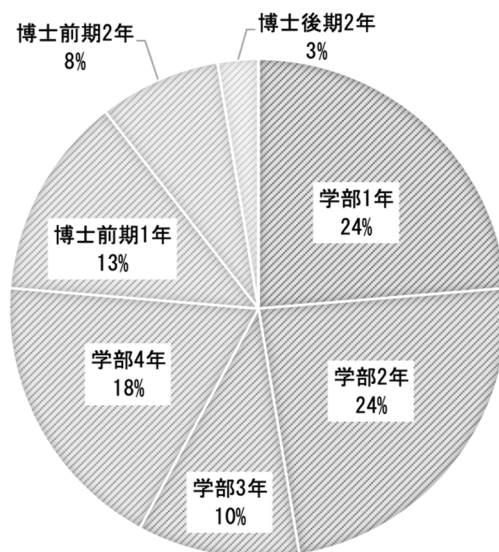


Fig.2 対象者の相談受理時の学年

対象者の障害種別について診断書有無による分類を Fig.3 に示した。何らかの発達障害の診断書のある学生は 23 名であり、ASD のある学生が 6 名、ADHD のある学生が 10 名、ASD と ADHD のある学生が 6 名、ASD と限局性学習症（Specific Learning Disorder: SLD）のある学生が 1 名であった。発達障害の診断書はないが、発達障害の傾向があり、障害学生支援室の利用履歴を有する学生は 15 名であった。

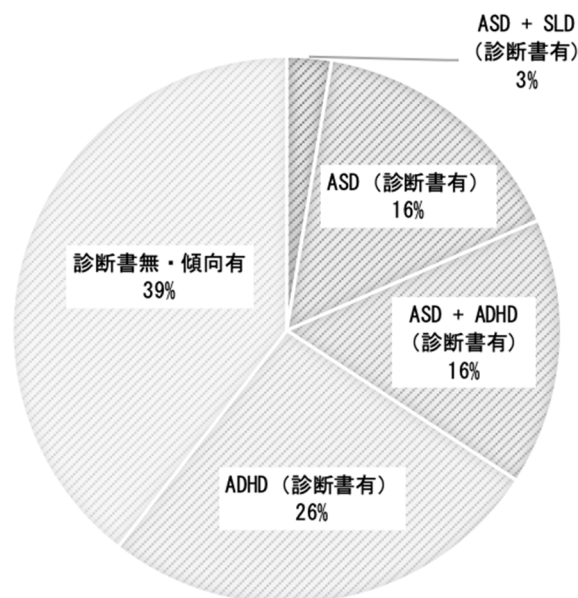


Fig.3 対象者の障害種別（診断書の有無による分類）

対象者の障害種別について、診断書の他に標準的な心理検査の結果や専門家の所見等の根拠資料も参照して、発達障害の特性に基づく分類を Fig.4 に示した。ASD の特性が見られる学生が 9 名、ADHD の特性が見られる学生が 16 名、ASD と ADHD の特性が見られる学生が 10 名、ASD と SLD の特性が見られる学生が 1 名であった。2 名の学生は何らかの発達障害の傾向は見られるが、根拠資料の取得中であった。

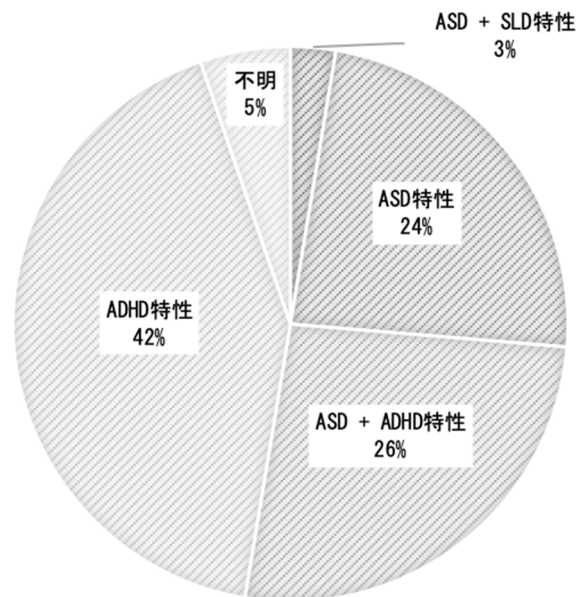


Fig.4 対象者の障害種別（特性による分類）

その他、精神障害の診断を受けている学生は8名であり、統合失調症が1名、神経症性障害が1名、摂食障害・睡眠障害等が3名、気分障害と摂食障害・睡眠障害、その他の精神障害の併発が1名、神経症性障害等とその他の障害との併発が1名、気分障害とその他の精神障害の併発が1名であり、いずれの学生も発達障害の医学的診断を受けていた。

（3）倫理的配慮

研究代表者の所属する研究倫理審査委員会の承認を得て実施された。研究実施にあたり、X大学の障害学生支援室の利用履歴を有する学生に対して、面談記録等の情報を研究利用することに同意を得た学生のみ本研究の対象とした。また、面談記録の研究利用に同意しない場合でも、学生がX大学の支援を受けるにあたって不利益を受けることがないことを説明した。

（4）面談記録に対する後向き調査

対象者の面談記録から各学生の情報を調査した。X大学における面談記録は修学支援・キャリア支援ともに自由記述式が用いられており、面談時に学生と話した内容

について相談担当者が毎回の面談後に記入していた。面談記録の調査にあたっては、客観性を担保するために相談担当者以外の調査実施者が面談記録の情報取得をした後、相談担当者による取得内容の整合性の確認を行った。面談記録から取得した情報は下記の3種類であった。

1) **学生のプロフィール**：学籍情報（性別、所属、相談受理時学年）、障害種別（発達障害・精神障害の医学的診断や傾向の有無）

2) **学生に実施された支援内容**：平成29年度の実態調査項目における「6.支援の実施状況」から、X大学の発達障害学生に対して提供されている授業支援・授業以外支援項目を抽出し、本研究の調査項目を35項目構成した。各調査項目について学生の面談記録の記述を参照して、支援が実施されている場合は「1」、実施されていない場合は「0」で評定した。記述が不明瞭な場合には調査実施者が相談担当者にヒアリングを行って情報を補完した。その結果、面談記録の調査時に構成された35項目のうち、統計処理の都合上、研究対象者において該当者5名未満であった23項目を除外し、12項目（Table 1参照）を分析対象とした。

3) **学生の主訴・相談内容**：先行研究（丹治・野呂，2014；吉田ら，2017；山崎ら，2012）を参考に、発達障害学生から挙げられることが多い主訴・相談内容項目を抽出し、「試験・レポート」、「授業受講」、「対人関係」、「生活」、「修学や就職に関する状況」等の調査項目を29項目構成した。各学生の面談記録の記述を参照して、該当する相談が挙げられている場合は「1」、挙げられていない場合は「0」で評定した。記述が不明瞭な場合には調査実施者が相談担当者にヒアリングを行って情報を補完した。その結果、面談記録の調査時に構成された29項目のうち、統計処理の都合上、研究対象者において該当者5名未満であった7項目を除外し、22項目（Table 2参照）

を分析対象とした。

(5) 調査実施時期

調査対象となった面談記録は相談受理時から2018年12月31日までの期間とし、2018年12月31日までに2回以上の面談を行っている者とした。

(6) 分析方法

1) 障害種別と支援内容との関連: 学生の障害種別(ASD・ADHD)あるいは診断書の有無により、どのような支援内容が実施されることが多いかを検討するために、「障害種別(診断書有・診断書無・合算)」と「支援内容(授業支援・授業外支援)」によるクロス集計を行い、Fisherの直接確率法を用いて分析した。なお、SLDのある学生は1名のため、SLDについては分析から除外した。

2) 支援内容と主訴・相談内容との関連: どのような主訴・相談内容に対して各支援内容が実施されることが多いかを検討するために、支援内容(授業支援・授業外支援)と「主訴・相談内容」によるクロス集計を行い、Fisherの直接確率法を用いて分析した。分析にはIBM SPSS Statistics (version 25)を用いた。

3. 結果

(1) 障害種別と支援内容との関連

各学生の障害種別と支援内容との関連についてTable 1に示した。分析にあたり、診断書の有無により分析した結果と、診断書の有無に関わらず特性のある学生を合算した結果(合算)を併記している。『ASD(診断書有)』の学生では、「講義に関する配慮($p = .011$)」を実施した学生が有意に多いことが示された。『ASD(診断書無)』の学生では、「対人関係配慮($p = .035$)」を実施した学生が有意に多いことが示された。『ADHDの特性』を有する学生では「学習指導($p = .005$)」を実施した学生が有意に多いことが示された。

Table 1 各学生の障害種別と支援内容との関連

障害種別	支援内容	診断書有	診断書無	合算			
ASD 診断書有 $n=13$ 診断書無 + 傾向有 $n=7$	授業支援	配慮依頼文書の配布 ($n=12$)	0.064	0.395	0.307		
		注意事項等文書伝達 ($n=8$)	0.094	1.000	0.238		
		講義に関する配慮 (録音許可、板書撮影許可等) ($n=8$)	0.011 *	0.307	0.238		
		学習指導 (補習、補講、レポート作成、定期試験学習等) ($n=11$)	0.714	0.390	1.000		
		履修支援 (履修登録補助、優先的な登録等) ($n=6$)	0.392	0.569	1.000		
	授業外支援	自己管理指導 (スケジュール管理等) ($n=23$)	0.728	0.401	0.198		
		対人関係配慮 (対人スキル、トラブル対応等) ($n=5$)	0.643	0.035 *	0.344		
		専門家によるカウンセリング (学生相談室の利用) ($n=22$)	1.000	0.675	0.512		
		医療機関との連携 (精神科、学外医療機関の利用) ($n=26$)	1.000	0.656	0.734		
		キャリア教育 (障害理解、職業適性の把握等) ($n=16$)	0.742	0.425	0.342		
		就職支援情報の提供、支援機関の紹介 ($n=15$)	0.728	0.401	0.198		
		就職先の開拓、就職活動支援 ($n=14$)	0.728	0.077	0.328		
		ADHD 診断書有 $n=16$ 診断書無 + 傾向有 $n=10$	授業支援	配慮依頼文書の配布 ($n=12$)	0.289	0.453	0.714
				注意事項等文書伝達 ($n=8$)	0.050	0.653	0.393
講義に関する配慮 (録音許可、板書撮影許可等) ($n=8$)	0.243			0.653	1.000		
学習指導 (補習、補講、レポート作成、定期試験学習等) ($n=11$)	0.296			0.225	0.017 *		
履修支援 (履修登録補助、優先的な登録等) ($n=6$)	0.370			0.310	1.000		
授業外支援	自己管理指導 (スケジュール管理等) ($n=23$)		0.506	0.709	0.157		
	対人関係配慮 (対人スキル、トラブル対応等) ($n=5$)		0.632	1.000	1.000		
	専門家によるカウンセリング (学生相談室の利用) ($n=22$)		1.000	1.000	1.000		
	医療機関との連携 (精神科、学外医療機関の利用) ($n=26$)		0.504	1.000	0.460		
授業外支援	キャリア教育 (障害理解、職業適性の把握等) ($n=16$)	0.511	0.469	1.000			
	就職支援情報の提供、支援機関の紹介 ($n=15$)	1.000	1.000	1.000			
	就職先の開拓、就職活動支援 ($n=14$)	0.735	1.000	0.728			

※ 表中の数字は有意確率 (p 値) を示す。

※ 表中の * は $p < .05$ を, ** は $p < .01$ を示す。

(2) 授業支援と主訴・相談内容との関連

各学生に実施された授業支援と学生の主訴・相談内容との関連について Table 2 に示した。『配慮依頼文書の配布』を実施した学生では「他の刺激が気になって試験に集中することが難しい ($p = .027$)」、「授業中の音が気になって授業に集中することが難しい ($p = .022$)」、「授業を聞きながらノートを取ることが難しい ($p = .003$)」学生が有意に多いことが示された。また、『注意事項等文書伝達』を実施した学生では「他の刺激が気になって試験に集中することが難しい ($p = .004$)」、「授業を聞きながらノートを取ることが難しい ($p = .034$)」、「授業中の口頭での指示を聞き逃してしまうことが多い ($p = .011$)」学生が有意に多いことが示された。『講義に関する配慮(録音許可, 板書撮影許可等)』を実施した学生では「他の刺激が気になって試験に集中することが難しい ($p = .004$)」、「授業に継続的に出席することが難しい ($p = .039$)」、「授業を聞きながらノートを取ることが難しい ($p = .034$)」、「授業中の口頭での指示を聞き逃してしまうことが多い ($p = .011$)」学生が有意に多いことが示された。『学習指導(補習, 補講, レポート作成, 定期試験学習等)』を実施した学生では「レポートや課題の意図を理解して解くことが難しい ($p = .031$)」、「複数の課題が重なった時に同時に対応することが難しい ($p = .033$)」学生が有意に多いことが示された。その他、『履修支援(履修登録補助, 優先的な登録等)』を実施した学生では主訴・相談内容に有意差は見られなかった。

Table 2 各学生に実施された授業支援と主訴・相談内容との関連

主訴・相談内容	授業支援				
	配慮依頼	注意事項等	講義に	学習指導	履修支援
	文書の配布 <i>n</i> = 12	文書伝達 <i>n</i> = 8	関する配慮 <i>n</i> = 8	<i>n</i> = 11	<i>n</i> = 6
レポートや課題を期日までに提出することが難しい (<i>n</i> = 27)	0.714	1.000	0.395	0.452	0.650
レポートや課題にすぐに取り掛かれないことが多い (<i>n</i> = 25)	0.064	0.094	0.407	0.714	1.000
レポートや課題の意図を理解して解くことが難しい (<i>n</i> = 8)	0.689	0.327	0.327	0.031 *	0.309
複数の課題が重なった時に同時に対応することが難しい (<i>n</i> = 20)	1.000	1.000	0.697	0.033 *	0.663
他の刺激が気になって試験に集中することが難しい (<i>n</i> = 5)	0.027 *	0.004 **	0.004 **	0.615	1.000
レポートや課題の存在や期限を忘れてしまうことが多い (<i>n</i> = 18)	0.489	0.438	0.438	0.485	1.000
授業に継続的に出席することが難しい (<i>n</i> = 15)	0.157	0.223	0.039 *	0.073	0.188
授業中の音が気になって授業に集中することが難しい (<i>n</i> = 7)	0.022 *	0.146	0.146	1.000	1.000
授業を聞きながらノートを取ることが難しい (<i>n</i> = 14)	0.003 **	0.034 *	0.034 *	0.488	0.650
授業中の口頭での指示を聞き逃してしまうことが多い (<i>n</i> = 13)	0.064	0.011 *	0.011 *	0.268	1.000
相手の話の意味や意図を上手く読み取れないことが多い (<i>n</i> = 12)	1.000	0.689	0.689	0.444	1.000
他の人と上手く会話をすることが難しい (<i>n</i> = 8)	0.689	0.327	0.327	1.000	0.587
自分の意見を整理して話すことが難しい (<i>n</i> = 5)	1.000	1.000	0.279	1.000	1.000
わからないことを他の人に質問することが難しい (<i>n</i> = 9)	0.423	1.000	0.363	1.000	0.131
忘れ物や物をなくすことが多い (<i>n</i> = 11)	0.714	0.243	0.667	0.452	0.650
自室や机上、カバンの中などを片付けることが難しい (<i>n</i> = 9)	1.000	0.667	1.000	0.237	1.000
睡眠のリズムが不規則で朝起きられないことが多い (<i>n</i> = 16)	0.075	1.000	0.050	1.000	0.065
全体的に単位取得率が低い (<i>n</i> = 16)	0.289	0.243	0.050	1.000	0.065
特定の授業・単位を取得することができない (<i>n</i> = 9)	0.108	0.363	0.363	1.000	0.613
学位論文・研究が遂行できない (<i>n</i> = 11)	1.000	0.667	1.000	0.238	0.154
休学・留年をしている (する予定である) (<i>n</i> = 12)	1.000	0.232	0.081	0.272	0.357
就活を始めることができない (<i>n</i> = 5)	1.000	1.000	1.000	1.000	0.570

※ 表中の数字は有意確率 (*p* 値) を示す。

※ 表中の * は $p < .05$ を, ** は $p < .01$ を示す。

(3) 授業外支援と主訴・相談内容との関連

各学生に実施された授業外支援と学生の主訴・相談内容との関連について Table 3 に示した。『自己管理指導（スケジュール管理等）』を実施した学生では「自室や机上、カバンの中などを片付けることが難しい（ $p = .006$ ）」学生が有意に多いことが示された。『対人関係配慮（対人スキル，トラブル対応等）』を実施した学生では「相手の話の意味や意図を上手く読み取れないことが多い（ $p = .002$ ）」、「他の人と上手く会話をすることが難しい（ $p = .004$ ）」学生が有意に多いことが示された。『キャリア教育（障害理解，職業適性の把握等）』を実施した学生では「忘れ物やものをなくすことが多い（ $p = .028$ ）」、「就活を始めることができない（ $p = .009$ ）」学生が有意に多いことが示された。『就職先の開拓や就職活動支援』を実施した学生では「レポートや課題の存在や期限を忘れてしまうことが多い（ $p = .000$ ）」学生が有意に少ないことが示された。その他、『専門家によるカウンセリング（学生相談室の利用）』、『医療機関との連携（精神科，学外医療機関の利用）』、『就職支援情報の提供、支援機関の紹介』を実施した学生では主訴・相談内容に有意差は見られなかった。

Table 3 各学生に実施された授業外支援と主訴・相談内容との関連

主訴・相談内容	授業外支援						
	自己管理指導 <i>n</i> = 23	対人関係配慮 <i>n</i> = 5	専門家による カウンセリング <i>n</i> = 22	医療機関との 連携 <i>n</i> = 26	キャリア教育 <i>n</i> = 16	就職支援情報 の提供・紹介 <i>n</i> = 15	就職先の開拓 就職活動支援 <i>n</i> = 14
レポートや課題を期日までに提出することが難しい (<i>n</i> = 27)	0.722	0.134	0.729	0.272	0.471	0.073	0.061
レポートや課題にすぐに取り掛かれないことが多い (<i>n</i> = 25)	0.728	1.000	0.323	0.270	0.742	0.728	0.486
レポートや課題の意図を理解して解くことが難しい (<i>n</i> = 8)	0.440	1.000	0.698	0.232	1.000	0.114	0.216
複数の課題が重なった時に同時に対応することが難しい (<i>n</i> = 20)	1.000	0.170	0.112	0.164	1.000	0.320	0.503
他の刺激が気になって試験に集中することが難しい (<i>n</i> = 5)	1.000	0.527	0.374	0.643	0.632	1.000	0.633
レポートや課題の存在や期限を忘れてしまうことが多い (<i>n</i> = 18)	0.052	1.000	0.342	1.000	0.112	0.052	0.000 ***
授業に継続的に出席することが難しい (<i>n</i> = 15)	0.514	1.000	0.506	0.728	0.506	0.736	0.329
授業中の音が気になって授業に集中することが難しい (<i>n</i> = 7)	1.000	0.561	0.425	0.656	0.675	1.000	1.000
授業を聞きながらノートを取ることが難しい (<i>n</i> = 14)	1.000	1.000	0.187	0.728	0.510	1.000	1.000
授業中の口頭での指示を聞き逃してしまうことが多い (<i>n</i> = 13)	0.728	0.315	1.000	1.000	0.323	1.000	1.000
相手の話の意味や意図を上手く読み取れないことが多い (<i>n</i> = 12)	0.481	0.002 **	0.178	0.460	0.725	0.481	0.728
他の人と上手く会話をすることが難しい (<i>n</i> = 8)	0.223	0.004 **	0.106	0.689	0.698	0.223	0.433
自分の意見を整理して話すことが難しい (<i>n</i> = 5)	0.365	0.120	0.061	1.000	0.141	0.365	0.337
わからないことを他の人に質問することが難しい (<i>n</i> = 9)	1.000	1.000	0.254	0.689	1.000	1.000	1.000
忘れ物や物をなくすことが多い (<i>n</i> = 11)	0.145	0.134	0.729	0.714	0.028 *	0.285	0.712
自室や机上、カバンの中などを片付けることが難しい (<i>n</i> = 9)	0.006 **	1.000	0.706	0.223	0.450	0.273	1.000
睡眠のリズムが不規則で朝起きられないことが多い (<i>n</i> = 16)	0.182	0.374	1.000	1.000	1.000	1.000	0.735
全体的に単位取得率が低い (<i>n</i> = 16)	0.743	1.000	0.100	0.178	0.326	0.506	0.309
特定の授業・単位を取得することができない (<i>n</i> = 9)	1.000	0.574	0.706	1.000	0.706	1.000	0.438
学位論文・研究が遂行できない (<i>n</i> = 11)	1.000	1.000	0.729	1.000	0.471	0.722	0.061
休学・留年をしている (する予定である) (<i>n</i> = 12)	0.481	0.643	0.504	0.268	0.289	0.481	0.728
就活を始めることができない (<i>n</i> = 5)	1.000	0.527	0.061	0.643	0.009 **	0.069	0.337

※表中の数字は有意確率 (*p* 値) を示す。

※表中の*は $p < .05$ を, **は $p < .01$ を示す。

4 . 考 察

(1) 発 達 障 害 学 生 個 人 を 単 位 と し た 調 査

発 達 障 害 学 生 個 人 を 単 位 と し た 調 査 の 実 施 に よ り、ASD の 診 断 書 を 有 す る 学 生 と、診 断 書 は 有 さ な い が ASD の 傾 向 が あ る 学 生 で は 受 け て い る 支 援 内 容 に 違 い が あ る こ と が 示 さ れ た。例 え ば、『講 義 に 関 す る 配 慮 (録 音 許 可，板 書 撮 影 許 可 等)』は X 大 学 に お い て 発 達 障 害 の あ る 学 生 に よ く 行 わ れ る 合 理 的 配 慮 の 一 例 で あ り、医 師 の 診 断 書 等 の 根 拠 資 料 を 有 す る 学 生 に 実 施 さ れ る こ と が 多 い と 考 え ら れ た。他 方 で、『対 人 関 係 配 慮 (対 人 ス キ ル，ト ラ ブ ル 対 応 等)』は カ ウ ン セ ラ ー や コ ー デ ィ ネ ー タ ー 等 の 専 門 家 に よ る 個 別 的 な 支 援 ・ 相 談 を 通 し て 行 わ れ る 場 合 が 多 く、相 談 部 署 の 性 質 上、医 学 的 診 断 を 有 し て い な い 対 象 者 に も 実 施 さ れ て い る と 考 え ら れ た。ま た、X 大 学 で は 発 達 障 害 の 診 断 の 有 無 に 関 わ ら ず 学 習 面 に 関 す る コ ー チ ン グ が 行 わ れ る こ と が あ り、ADHD 特 性 を 有 す る 学 生 に 対 す る『学 習 指 導 (補 習，補 講，レ ポ ー ト 作 成，定 期 試 験 学 習 等)』の 実 施 数 の 多 さ は 大 学 の 支 援 体 制 を 反 映 し て い る と 考 え ら れ た。こ の よ う に、障 害 学 生 個 人 を 対 象 と し た 調 査 で は、医 師 の 診 断 書 の 有 無 や 障 害 特 性 の 違 い に 応 じ た 個 々 の 学 生 へ の 支 援 内 容 の 違 い を 検 証 す る こ と が 可 能 と な り、大 学 等 に お け る 障 害 学 生 支 援 の 実 態 を よ り 深 く 掘 り 下 げ る こ と が で き る。

学 生 に 対 し て 実 施 さ れ た 授 業 支 援 の う ち、『配 慮 依 頼 文 書 の 配 布』や『注 意 事 項 等 文 書 伝 達』、『講 義 に 関 す る 配 慮 (録 音 許 可，板 書 撮 影 許 可 等)』を 受 け た 学 生 に は、音 な ど の 他 の 刺 激 が 気 に な っ て 集 中 す る こ と が 難 し い 学 生 や、口 頭 指 示 を 聞 き な が ら 板 書 す る こ と が 難 し い 学 生 が 多 く 見 ら れ た。こ れ ら の 学 生 で は ノ イ ズ キ ャ ン セ リ ン グ イ ヤ ホ ン や 耳 栓 の 着 用 許 可、録 音 機 器 の 使 用 許 可、板 書 撮 影 許 可 な ど の 配 慮 依 頼 が 文 書 に 記 載 さ れ て い る こ と が 多 く、聴 覚 過 敏 や 聴 覚 的 処 理 の 困 難 な ど の 障 害 特 性 に 対

して配慮依頼文書などの文書が用いられていることが多いと考えられた。平成29年度の実態調査においても、発達障害学生への支援では「配慮依頼文書の配布」を行っている学校が最も多いことが示されており（日本学生支援機構，2018）、各大学等で一般的に行われる支援内容が実際にどのような学生の支援ニーズに対して用いられているかを、障害学生個人を単位とした調査では明らかにできると考えられた。また、『講義に関する配慮（録音許可，板書撮影許可等）』では、授業の継続的な出席が難しい学生に対しても実施されることが多いことが示された。先行研究（佐々木ら，2018；吉原ら，2018）では講義の出席困難への合理的配慮の実施の難しさについて指摘されているが、X大学において欠席時は授業に関する情報を学生が得られないことから、情報不足による不安を軽減するために欠席時の資料提供を学生に実施しているケースが複数見られた。その他、『学習指導（補習，補講，レポート作成，定期試験学習等）』を実施した学生の中には、レポートや課題の意図理解や同時並行処理の困難を示す学生が多く、課題の内容を正確に理解し、順序よく対応するために合理的配慮とは別に学習面に関するコーチングが行われていると考えられた。このように、障害学生個人を対象とした調査の中で障害種別と支援内容のみならず、学生の支援ニーズに基づいた調査項目を含めることで、授業担当教員などが学生の状態像を見て必要な一時的対応を検討する資料としても活用が期待される。

学生に対して実施された授業外支援のうち、『自己管理指導（スケジュール管理等）』を実施した学生では片付けが苦手な学生が多いと示された。この点は、ADHDなど不注意の特性により授業外で持ち物等の管理が困難な場合があり、スケジュール管理や持ち物の管理方法などについてコーチングを受けるケースが複数見られた。また、『対人関係配慮（対人スキル，トラブル対応等）』

では他者の意図理解や会話が困難な学生に実施されることが多く、ASDなどの社会的コミュニケーションの困難さに対して、合理的配慮とは別に、対人関係上の支援が行われていると考えられた。平成29年度の実態調査においても、発達障害学生支援において「自己管理指導」と「対人関係配慮」は2番目あるいは3番目に実施されることが多く（日本学生支援機構，2018）、障害学生個人を単位とした調査により、授業支援と同様に授業外支援についても、より詳細な分析が可能になると考えられた。

その他、『キャリア教育（障害理解，職業適性の把握等）』を実施する学生では、就活の開始に関する抵抗がある学生が多いと示された。この点は就活に抵抗がある学生に対する障害特性や職業適性の自己理解の過程を通じて、就活への抵抗感を下げるよう支援が展開されていると考えられた。一方、レポートや課題を忘れてしまう学生では『就職活動支援』を実施するケースが少ないことが示された。つまり、授業の単位取得等の修学上の課題が一定程度解決されなければ、就職活動支援までたどり着かない学生が多い可能性が考えられた。実態調査では修学支援のみならず、就職・キャリア支援の調査項目も含まれており、修学支援からキャリア支援までの連続性を分析できる点でも個人単位の調査は有益であろう。

（2）実態調査における個別的対応の促進

本研究では、独立行政法人日本学生支援機構が実施している「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修学支援に関する実態調査」について、大学等を単位とするのではなく、障害学生個人を単位とした調査を実施した時に想定される利点や課題について検討した。その結果、障害学生個人を対象とした調査項目にすることで、大学等が実施する支援内容と学生の障害種別や支援ニーズとの対応関係をより詳細に分析することが可能となり、全国の大学等から好事例を収集、他の

大学等への提供に活用できると期待される。障害のある学生支援においては各大学等の組織的な体制整備はもちろんであるが、障害者差別解消法で示される通り、個々の障害学生に応じた個別的な合理的配慮の提供が求められている。回収率100%である機構の実態調査の項目をより個に応じたものに一部調整していくことで、よりきめ細やかな学生支援に関する調査、ひいては研修事業の拡充につながると考えられる。また、障害学生個人を単位とした調査により、実態調査の項目自体の洗練も期待される。実際に、授業外支援と主訴・相談内容に関する分析において比較的实施例の多い『専門家によるカウンセリング(学生相談室の利用)』や『医療機関との連携(精神科, 学外医療機関の利用)』では、学生の支援ニーズとの有意差が見られなかった。この点は学内外の相談部署・機関との連携は大学等の組織的対応という観点では重要であるが、障害学生個人を単位として捉えた場合には調査項目が対象とする範囲が広すぎる可能性が考えられる。実際にカウンセリングや医療と言っても、その内容は個々に多様であり、より中核的な支援要因を捉えるためには障害学生個人を単位とした調査の実施が必要である。

(3) 今後の課題

本研究では各大学等における障害学生支援の個別的対応を促進するために、障害学生個人を単位とした実態調査のあり方について検討を行った。しかしながら、いくつかの研究上の課題が挙げられる。まず、本研究では調査項目について実態調査の項目を利用したが、その他に各大学で独自の支援が行われている場合も少なくない。したがって、今後は実態調査の既存の項目以外に想定される支援内容を設定し、分析を行うことが必要である。2点目に、本研究の分析方法では各支援内容やニーズとの関係、あるいは支援の有効性を明らかにすることが困難であった。各大学等で支援を実施するか否かと、実施

された支援が障害学生にとって有益あるいは有効であったかは別の問題であり、支援内容と学生のニーズとの因果関係や支援の有効性を評価することが今後は求められる。3点目に、本研究では発達障害のうち、ASDやADHDの診断または傾向のある学生を主な対象としたが、SLDや精神障害、身体障害など他の障害種別による支援内容の違いを明らかにすることはできなかった。この点は、実態調査の既存の項目の一部について障害学生個人を単位とすることにより、全国の大学から収集される豊富なデータを用いて再分析を行うことが重要であるだろう。4点目に、本研究は学生数が1万人を超える大規模国立大学のみでの調査であったため、異なる設置形態や規模での比較も必要である。最後に、障害学生個人を単位とした調査を行うためには個人情報等のデータの取扱いに一層留意することが不可欠である。そのため、調査の実施に当たっては集められた調査票情報を特定の個人または法人の識別ができないよう、匿名データへの加工が求められる。匿名データ化により、統計データの利用促進も期待され、機構が行う各種事業の一層の発展につながると期待される。

謝辞

本研究に協力いただいたX大学の教職員および学生に心より感謝申し上げます。

引用文献

前田由貴子・黒川清・青野明子・木村真人・亀井歌苗・中川拓也(2016)大学の学生相談室における発達障害学生支援の取組み. 国際研究議叢, 30(1), 137-143.
文部科学省(2017)障害のある学生の修学支援に関する検討会報告(第二次まとめ)について. 文部科学省, 2017年4月1日. http://www.mext.go.jp/b_menu/

shingi/chousa/koutou/074/gaiyou/1384405.htm (2019年2月26日閲覧)

日本学生支援機構(2016)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修学支援に関する実態調査分析報告(対象年度:平成17年度から平成26年度). 日本学生支援機構, 2016年9月1日. https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/bunseki_2005_2014.html(2019年2月26日閲覧)

日本学生支援機構(2018)平成29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修学支援に関する実態調査結果報告書. 日本学生支援機構, 2018年7月9日. https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/2017.html(2019年2月26日閲覧)

佐々木銀河・青木真純・五味洋一・竹田一則(2018)発達障害学生支援における学生自身による効果評価の試み. 障害科学研究, 42, 247-256.

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おける現状と課題. 障害科学研究, 38, 147-161.

辻井正次・大西将史・染木史緒(2011)成人期ADHD用のアセスメントツールCAARS日本語版の信頼性と妥当性の検討. 厚生労働科学研究費補助金(障害保健総合福祉研究事業)「成人期注意欠陥・多動性障害の疫学, 診断, 治療法に関する研究」分担研究報告書, 31-59.

高島恭子(2018)発達障害がある学生への大学における就職支援. 長崎国際大学論叢, 18, 149-163.

若林明雄・東篠吉邦・Baron-Cohen, S.・Wheelwright, S.(2004)自閉症スペクトラム指数(AQ)日本語版の標準化:高機能臨床群と健常成人による検討. 心理学

研究, 75, 78-84.

山崎勇・高橋知音・岩渕未紗・小田佳代子・徳吉清香・金子稔(2012)UPI-RS,ADHD・ASD困り感質問紙の短縮統合版の試作. CAMPUS HEALTH, 49, 67-72.

吉田ゆり・田山淳・西郷達雄・鈴木保巳(2017)発達障害学生支援における修学困難要因の分析.九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 5(1), No.14.

吉原正治・山本幹雄・岡本百合・磯部典子・三宅典恵・日山享・黄正国・坂本晶子・佐野(藤田)眞理子(2018)障害学生支援の合理的配慮の妥当性評価からみた基準作りに関する検討.総合保健科学:広島大学保健管理センター研究論文集, 34, 29-40.