

発達障害のある学生の理解と支援

佐藤 克敏

(京都教育大学)

一 発達障害とは

「発達障害」とは、幅広い障害を含む用語である。現状では、研究者によって定義が必ずしも一致しているわけではない。本稿では、「発達障害者支援法」で規定されている発達障害に基づいて、特に全般的な知的発達の遅れがない・全般的な知的機能は平均以上のLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥・多動性障害）、自閉症もしくはアスペルガー症候群などを示す用語として、「発達障害」という用語を使用する。

LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥・多動性障害）、高機能自閉症もしくはアスペルガー症候群（以下高機能自閉症等としてアスペルガー症候群を含む）とはどのような状態像を示す障害なのだろうか。文部省（一九九九）及び文部科学省（二〇〇三）の調査研究協力者会議は、これらの障害を表1のように定義付けている。

LD（学習障害）は状態像として基礎的学力の困難さを示すとされるが、LD（学習障害）の状態像は「聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する」のいずれかもしくは複数の領域に困難を示すといったように、非常に幅広いものである。また、その背景に「中枢神経系の何らかの機

表1 文部科学省における各障害の定義

LD (学習障害)	活動内容 (教育支援のみ) 「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。」 (文部省、1999)
ADHD (注意欠陥・多動性障害)	「ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。」 (文部科学省、2003)
高機能自閉症等	「高機能自閉症とは、3歳くらいまでに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症うち、知的発達に遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。」 (文部科学省、2003)

能障害が推定される」ことが指摘されており、このような状態像の背景となる認知能力のアンバランスさも各児童生徒によって異なっている。例えば、「読む」領域の困難さは、

文字の形や要素を見分けたり、記憶したりすることが難しいといった視覚的・空間的な情報の知覚や記憶に関連した困難、音を分解したり合成したりすることが難しいことに関連した聴覚―音声刺激の処理や順序に基づいて情報を処理する継次処理の困難、文字を継時的に目で追うことが難しいといった視覚走査の困難などがある。一般に読みに困難を示す児童生徒は、学習によってある程度読むことは可能となる。しかしながら、成人してからも読むことが苦手であったり、読み間違えが多かったり、読んで意味を理解することに多大な労力を費やす必要があったりすることが多い。

ADHD (注意欠陥・多動性障害) は、「注意力」「衝動性」「多動性」を特徴とする行動の障害である。目に見える特徴としては、「ケアレスミスが多い」「ちよつとのことでもカッとしやすい」「整理整頓や時間管理ができない」「遅刻や期日までに書類を提出することができない」「約束等を忘れるまたは守ることができない」などがあり、生活上の上で複数の場面で困難を示していることがある。また、これまでの失敗経験や対人関係でのトラブル等によって、過度に自信をなくしていたり、強い不安を抱えていたりする場合もある。

自閉症は、対人的な相互交渉などの社会性の障害、意思の伝達に関するコミュニケーションの障害、限定された行動、興味、活動と反復的で常同的な行動などを示す特徴があると考えられている。高機能自閉症とは、文部科学省の定義によれば、「知的発達に遅れを伴わない」ことが指摘されているが、医学的にはこのような基準は設けられていない。

アスペルガー症候群は、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないことが指摘されている。近年では、「自閉症スペクトラム障害」として自閉症の特徴を連続的に捉えて考えるようになってきた。また、以上の特徴の他にも、感覚器官への刺激に対する異常性、二つ以上のことを同時に遂行できない、一貫した意味や全体像を見いだすことに困難を示すといった特徴がみられる場合がある。他者との会話の仕方が特徴的であったり、対人関係でトラブルを起こすことが多々あったりする。また、他者の感情の理解や自己の理解に困難を示すことから、被害的もしくは他害的な言動を示すこともある。

二 日本での在籍及び支援の状況

二〇〇八年六月に日本学生支援機構から公表されている

実態調査の結果をみると、障害のある学生が在学している学校数は七一〇校で、回答校全体の五七・七％であり、大学等に在学する障害のある学生数は五四〇四人、全学生のおよそ〇・二七％であることが示されている。

障害種別に障害学生数と障害学生総数による割合をみると、視覚障害のある学生が五七七名（一〇・七％）、聴覚・言語障害のある学生が一三五五名（二五・一％）、肢体不自由のある学生が二〇六八名（三八・三％）、重複障害のある学生が七九名（一・五％）、病弱・虚弱のある学生が七〇三名（一・三％）、発達障害のある学生が一七二名（三・三％）となる（ここでの「病弱・虚弱」「発達障害」の判断は、医師の診断書がある者であり、「診断書はないが疑われる」「本人は発達障害と言っているが診断書はない」を除く学生の数である）。

また、学校に支援の申し出があり、それに対して学校が何らかの支援を行っている（予定を含む）障害のある学生の数とその割合を障害種別に見ると、視覚障害「四五二人（七八・三％）」「聴覚・言語障害」九二三人（六八・一％）、「発達障害」の学生の場合、九一人（五・一％）となっており、この割合は平成十八年度調査結果よりも増加していることが示されている。

三．発達障害の学生への気づき

現状では、大学入学後に本人が何らかの修学に関する困難さ身体的もしくは精神的な厳しさを感じて保健管理センターや学生相談センター等に相談に訪れた際に、本人が訴えている症状以外に、相談担当者が得意的な行動特徴があることに気づくことから、発達障害の可能性が有ることに気づくことが多いと考えられる。その他には、ゼミの担当教員や事務の窓口など一対一もしくは、少数で学生に接した場合に、特徴的な行動を示すことで発達障害の可能性を疑うこともある。

日本LD学会研究委員会が発刊した「大学で学ぶ発達障害学生の理解と支援のためのガイド」(二〇〇八)では、表2のような行動特徴を示す学生に対する気づきを例示している。

以上のような例は、特定の場面だけでなく複数の場面で見られることが多く、気づきに対する情報の共有や連携が必要である。また、特定の行動のみを取り上げて安直に発達障害と判断するのではなく、その可能性を視野に入れた対応を検討する材料とすることが重要であろう。

表2 場面と行動特徴

場面	行動特徴の例示
授業・実習で	語学など特定の科目でどうしても単位を取得できない しばしばレポートの提出を忘れてたり、試験の時間割を間違えたりする。 ノートを正確に要領よく取ることができない 実習先で、どう振る舞えばよいか分からず混乱して、不適切な行動を取ってしまう。 スケジュール管理が苦手遅刻や欠席が多く、注意しても改まらない。
ゼミ・研究室で	発表が全く要領を得ず、討論にならない。 同じゼミ、研究室の学生と適切な仲間関係を築くことができない。 卒論・修論の取り組み方(手順、情報収集など)が分からず不安定になる。 思い込みやこだわりが強く、教員の指導に応じて学習の進め方を修正できない。
事務窓口で	事務手続き(履修登録など)を頻繁に間違える。 自分の特性に合っていない職業を希望し続け、職員のアドバイスに耳を貸さない。 気になることがあるとしつこく尋ねてくるが、何を知りたいのかがよく分からない。
休み時間・サークル活動で	友達が全くいない。クラスメイトや同じサークルのメンバーと頻繁にトラブルを起こす。 時間、約束が守れない。お金の適切な管理ができない。 些細なことでカッとしやすい。気持ちの切り替えが上手くない。

表3 支援の段階

●	専門医を受診し、発達障害の診断を受け、障害であることの証明（療育手帳や精神障害者保健福祉手帳、あるいは医師からの診断書）がある場合には、本人の必要に応じた支援を検討していただきたい事項。（◎・△を含む）
◎	手帳や診断書などの公的な証明がなされていない場合でも、校医や学生相談室など学内の専門家の意見で発達障害の可能性がかなり高いと思われる場合に支援が可能であると考えられる事項。（△も含む）
△	「普段の行動から発達障害の可能性が想定され本人や保護者が支援を求める場合」や、「本人が障害を認識せず自主的な申し出がないが、周囲の人間がなんらかの困難を感じている場合」も支援が可能であると考えられる事項。

四 発達障害のある学生の支援に向けて

基本的には学生本人、あるいは保護者からの支援の申し出があり支援が開始されることとなる。日本学生支援機構が発刊している「教職員のための障害学生修学支援ガイド」（二〇〇九）では、支援の段階を表2の三段階で示している。また、同時に困難を示す場面と困難さ毎に支援内容を示し、表3の三段階の支援を割り当てている。表4に一例として授業（講義・実験・実習）における支援内容を示した

（これ以外の支援内容については、「教職員のための障害学生修学支援ガイド」（二〇〇九）を参照されたい）。支援内容毎に、当該の支援を行う段階を想定し、●、◎、△に分けて支援段階が示されている。重要なことは、全ての支援が診断を有する場合のみに可能なのではなく、「本人や保護者が支援を求めている場合」もしくは「周囲の人間が対象となる学生に対して何らかの困難を感じている場合」からでも支援可能な内容があるということを考え、連続性の中で支援を捉えることであると考ええる。

授業においては、どのような学習環境への配慮が可能か、または必要かについて検討することが求められる。「読み上げソフトの紹介」「講義内容の録音許可」などの必要なソフトや機器の紹介もしくは使用の許可、または「具体的な質問をする」「議論のルールを決める」などの教示やルールの具体化・明確化などについては、個人の申し出や教員の気づきによって行うことが可能な支援であると考えられる。また、着席位置の工夫などは、本人の努力や教員のアドバイス等で可能なことであろう。「資料の電子データ提供」（他の学生に配布する資料と異なった）詳しい配付資料の準備「事前に個別に必要事項を伝達する」などの場合は、他の学生よりもきめ細かい対応が求められること

表4 授業（講義・実験・実習）における支援内容の例

どのような困難を示すか	支援内容	段階別支援検討
文字を読むのが困難である	読み上げソフトの紹介	△
	資料の電子データ提供	◎
文字を書くのが困難である	パソコンの持込許可	△
	ノートテイク	●
話を聞きながらノートを取るのが困難である	講義内容の録音許可	△
	詳しい配付資料の準備	◎
	ノートテイク	●
決まった席でないと言えない	座席配慮	△
(演習など) 自分の意見が言えない(または言いすぎる)	議論のルールを決める	△
(演習など) 質問に答えられない	具体的な質問をする	△
(卒論など) テーマを決められない	担当教員による綿密な面談	△
授業に遅刻してしまう	時間管理スキル指導	△
急な変更に対応できない	事前に個別伝達	◎
対人関係に問題が生じる	周囲の理解と本人への助言、心理カウンセリング	△
集合場所・時間を間違える	自己管理スキル指導	△
	連絡事項等文書伝達・注意喚起	△
手順を理解できない	分かりやすい手順説明資料を配布	△
注意力の問題がある	注意事項チェックリストを作成配付	△
	グループメンバーに協力を依頼する	△
細かい作業が苦手である	グループメンバーに協力を依頼する	△

から、何らかの特別な配慮の必要性に対する判断があった方が対応しやすいものであると考える。大学の公的な資源を利用した「ノートテイク」については、人の配置等の調整も必要となるため、より公的な判断が必要となるだろう(ただし、周囲の友人との間でさりげなく取り組める場合もある)。

演習やゼミ、あるいは実験・実習など、小グループでの学習では、対人面の困難を示すことがある。周囲の学生への理解を求めることで対応できる可能性も少なくないが、場合によっては、個別の対応が必要となる場合もある。

また、指導教員には、サークル活動、アルバイト等の学習生活全般にわたる困難さを訴えることもある。このような場面では、本人が孤立しないよう、学習場面で配慮に協力してくれる学生を募るなど、ピア・サポートが活用できるとも必要となる。

り個別的なメンタルな面についての支援は、学生相談などの学内外の資源の活用を促すことが必要となるだろう。

個人により配慮の内容や程度は異なるため、事前に本人に確認することが求められるが、自身に必要な配慮を自覚し、配慮を要請することが困難な学生も少なくないことに留意する必要があるだろう。

加えて、大学段階においては、その後の就職のことも考えると学生の自己理解もしくは障害理解を促すことも必要となると考えられる。学生相談室や保健管理センターもしくはキャリアセンター等の相談を利用することを勧めることや、具体的な問題の解決方法を学生と一緒に考えることなどを通して、本人が自身の困難さについて理解することや自分に合った対処法を身に付けること、もしくは一人で対処できないことについては周囲に助けを求めることなどの理解と問題解決のスキルを身に付けることが必要となると考える。

五、大学における支援体制

高等教育機関において、組織的な対応を実施しはじめている例を見ると、発達障害を含めた全ての学生支援に対す

る枠組みを構築し、コーディネーターを配置するなど全学的な組織として対応している例、障害の枠に限らず、教職員が共通認識をもって対応するための学生支援懇談会を開催し、LDやADHD、高機能自閉症等の学生への対応へのアドバイス等は、専門的な知識・技能をもつ教職員が行うなど、小・中学校等で進められている特別支援教育の校内委員会に相当する体制を整えてきている大学等もある。

また、発達障害のある学生を含む学生全体の支援を視野に入れ、関連する部署間の学内の連携がスムーズになるように、既存の組織の改編を行った例もある。保健センターや学生相談室等のスタッフだけでなく、学生課や学生センターや就職課やキャリアセンターなど、学生と直接接する職員の理解が高まることと、保健センターや学生相談室等とのスムーズな連携は、発達障害のある学生の支援において必要不可欠の課題であろう。その他には、全学的な学生の学習支援の組織であるラーニングセンターにおいて、LD等の学生に対して学習支援を行い、同時に学生相談室において心理・生活全般に対する相談を実施するなど、既存の組織を利用して、連携しながら支援を行っている例もある。今後、入試制度や試験などを含めた修学支援や就職支援など大学等高等教育機関における組織的な対応としての広が

りが求められる。

文献

- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（二〇〇七）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。
- 独立行政法人日本学生支援機構（二〇〇九）教職員のための障害学生修学支援ガイド
- 独立行政法人日本学生支援機構（二〇〇八）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について
- 日本LD学会研究委員会（二〇〇八）「大学で学ぶ発達障害学生の理解と支援のためのガイド」(一)―(四)