高等教育と障害，2(1), 14-23, 2020.

https://doi.org/10.34322/jhed.2.02



この論文は，クリエイティブ・コモンズの表示－非営利－改変禁止4.0 国際 (CC BY-NC-ND 4.0) ライセンスで提供されています。

# 実践・研究報告

自閉スペクトラム障害のある大学進学予定者への移行支援プログラムの実践

諏訪絵里子1・稲月 聡子2・望月 直人1

1大阪大学キャンパスライフ健康支援センター

2日本福祉大学大学院社会福祉学研究科

要旨：高校から大学への移行は，自閉スペクトラム障害（ASD）のある青年にとって特に大きな困難を伴うが，それは大学生活ではより高次なレベルの自立と自己決定を必要とするためである。本研究は，ASDのある大学進学予定者に実施した，大学生活準備プログラムの作成過程とその実践の報告である。プログラムの目的を，参加者が大学教育や支援に対する理解を深める，心理的レディネスを高める，スタディスキルの基礎を習得する，自己理解を深め，困難への対処法を考える，当事者同士のつながりを作る，対人交流の機会とすることと定め，3日間の連続プログラムを実施することで，より実践的な模擬体験となるようにした。参加者は日が経つにつれ相互に交流するようになり，グループ課題にも参加することができた。アンケート調査では，プログラムにより大学教育への理解やレディネスが高まったとの結果が示された一方で，参加者が自身の特性や大学での支援の必要性を理解するという点においては課題も示された結果となった。

キーワード：大学　移行支援　自閉スペクトラム障害（ASD）

著者連絡先：諏訪絵里子　〒560-0043　大阪府豊中市待兼山町1-10　大阪大学学生アクセシビリティ支援室

# Ⅰ．背景

近年，自閉スペクトラム障害のある大学生（以下，ASD学生）の数は増加しているが，大学で不適応を起こす者も少なくない。ASD学生の卒業率や就職率が低いことは，大学教育の，そして社会の大きな課題となっている。Kidwell（2005）は，大学生活でのつまずきは知的能力や適性の不足ではなく，新たな環境やこれまでとは異なる方法に対する困難に由来することを明らかにしている。そして，この高校までと大学との差異については，これまでの先行研究や報告（例えばベネッセ教育総合研究所, 2018; Brown, Wolf, King, et al, 2012; 伊藤, 1999; 高橋, 2014）から，以下のように説明することができる。まず，高校と大学とでは教育システムや制度が異なり，教育観や文化も変化する。大学では授業や学習は構造化されておらず，大学生活は自由度が高くなる。さらに，学生に適用される法律や法による保護規定なども高校生とは年齢的に異なり，あらゆる責任の主体は保護者・教員から本人へと移行する。これらの変化に伴って，学生には主体的かつ自律的な学習と生活が求められるのである。特にASD学生は，新奇場面や構造化の少ない場面への苦手さがあるといわれている。さらに，コミュニケーションやソーシャルスキルが阻害され，認知や感覚の統合にも偏りがあるため，高校までと異なる形態の学習をこなすことは困難で，自立した学習や生活を学ぶ機会を得づらいことが指摘されている（Hotez, Shane-Simpson, Obeid, et al., 2018; Krell, 2011）。つまり，ASD学生は他の学生と比べて，大学生活や大学への移行に困難をもちやすいといえる。そして，それまでと大きく異なる環境の中で新たなストレスや教育の要求水準に十分対応できないことが二次障害へと結びつくことも指摘されており，ASD学生の大学適応をさらに難しくしている（Pinder-Amaker, 2014; Van Hees, Moyson, & Roeyers, 2015）。

実際に，ASDを含む発達障害学生の卒業率は64.2%と，一般学生と比べて著しく低く，年々低下傾向にある（独立行政法人日本学生支援機構, 2018）。さらに，自身の障害への理解がないまま入学したり，不利益を恐れて大学に障害を開示しなかったりして，必要な支援を受けられない学生も数多く報告されている。入学時から支援につながらないことは，発達障害学生支援のひとつの大きな課題とされており（山中, 2016），筆者らの所属する大阪大学においても，支援を受けているASD学生の中で入学時から支援室を利用している学生は25％を下回っている。結果として，多くの支援はASD学生が不適応を起こしてから実施され，困難となるケースも多い。

海外では，大学入学前から大学への具体的な移行プランが立てられ，ガイダンスを受けたASD学生は比較的スムーズに大学で修学できるという事例も示されており（Alverson, Lindstorm, & Hirano, 2015; Roberts, 2010），発達障害学生へのさまざまな大学移行支援が行われている。Krell（2011）は，ASD学生が大学でうまくやっていけるか否かは，自己理解，大学への意欲や開かれた態度などの個人の性質，教育システムやアカデミックスタンダードといった大学に対する理解，生活スキル，アドボカシースキル，ソーシャルスキル，アカデミックスキルに左右されることを明らかにし，特に個人の性質，自己理解，大学への理解は学力よりも重要なものであると述べている。Alverson et al.（2015）は，ASD学生は社会性，コミュニケーションスキル，実行機能に困難があるため，学習課題の遂行が阻害されやすいだけでなく，授業時間外の活動に参加しない傾向にあり，そのことが結果的に彼らの大学生活や卒業後の進路に不利益を生むことを示している。そして，高校時や大学入学前の移行期からの支援の必要性を指摘し，大学へのモチベーション，障害特性への気づき，家庭でのサポート，移行計画の作成，卒業後の目標設定が，大学への移行に影響を与える要因であると述べている。また，大学に関する情報自体が家庭へ十分行き届いていないことが，家庭での支援を阻害していることにも言及している。

以上のことから，ASD学生が入学前から大学の学習方法や教育目的，それを達成するために自分自身に必要な力と支援を理解し，自立的な生活・学習への準備性（レディネス）を高めておくことは，彼らが大学生活を成功させる上で大きなアドバンテージになると考えられる。同時に，合理的配慮の意味やその重要性の理解，およびセルフアドボカシースキルといった，大学で支援を受けることへのレディネスを養うことも重要であるといえる。本研究は，ASD学生が入学前に大学へのレディネスを高めることを目的に大阪大学において実施した大学生活準備プログラムの作成過程と，その実践を報告するものである。なお，本プログラムの実践報告にあたっては，大阪大学キャンパスライフ健康支援センター倫理審査委員会の承認を得た（承認番号6）。

# Ⅱ．大学生活準備プログラムの目的

昨今，発達障害学生への早期支援の重要性が主張され始め，入学前から個別相談を行い，入学直後から適切な支援が円滑に開始できるような取り組みが始まっている。しかし，障害の特性上，見通しを立てることが難しく，イマジネーションや自己理解に偏りがあるASD学生にとって，これまでとは質の異なる生活・学習を前に，どこでつまずき，どこまで対処できるのかを想像することはそもそも困難である。また，Zager and Alpern（2010）は，ASD学生の就学上のつまずきは大学という環境下や集団の中で生じることが多いため，大学ベースの支援プログラムが重要であると述べている。ASD学生はプレ移行期に新たな生活・環境に対する不安や恐怖を増大させやすい（Mitchell & Beresford, 2014）ことを鑑みても，入学前に大学生活を体験することによって，大学教育に対するイメージや理解を深めつつ，大学へのレディネスを身に着けることが有効であると考えられる。そこで本研究では，高校から大学への「移行」に焦点を当て，ASD学生が入学前に安全に大学生活を体験し，大学へのレディネスを養うことができる支援プログラムを開発することを目的とした。すなわち，大学生としての生活を体験する中で，自分にどんな困難やつまずきがあるのかを身をもって理解し，それらの困難に対処する方法やリソースを知ることができるようなプログラムを実施する。それにより，ASD学生がより適切な支援を大学で受け，大学生活の成功の可能性を高めることを目指した。具体的には，ASD学生が以下を達成できるようなプログラムを作成する。①当事者および保護者の大学教育や大学における支援に対する理解を深める。②大学生活を模擬体験することで，心理的なレディネスを高める。③大学に必要なスタディスキルを理解し，その基礎を身に付ける（特に，プレゼンテーションスキル，コミュニケーションスキル，ノートテイクスキル）。④模擬体験の中で自己理解を深め，大学での困難に対する対処法を考える。⑤ASDのある当事者同士のつながりを作る。⑥対人関係に困難があるASD学生に，対人交流の機会を与える。

大学ではこれまでも，増加する大学生の不適応への対応策として，高校に出張授業を行ったり，初年次教育としてフレッシュマンセミナーやスタディスキルズの授業を取り入れたりなど，高校までの学習環境や学習方法とのギャップを埋めるような試みがなされている。また，発達障害学生に対する移行支援としても，富山大学では2014年度より発達障害のある高校生を対象とした大学体験プログラムを企画し，未体験のことをイメージすることが難しい発達障害の特性に対応したオープンキャンパスのあり方を提唱している（西村, 2017）。また，明星大学では，発達障害学生に対し，学生生活全般および就労に向けたスキルトレーニングを実施している（布川・村山, 2017; 重留, 2018）。これらは，わが国では先進的な取り組みである。しかし，これらは大学生活の中から切り取ったイベント・要素の体験の場であったり，必要なスキルを大学生活から取り出して別の枠組みで訓練をする試みであるともいえる。Hotez et al.（2018）は，これまでもASD学生へのソーシャルスキル訓練やセルフアドボカシー訓練など，大学進学前に彼らのスキルアップを図る取り組みがなされてきたが，そこで得たスキルや方法を実際の大学生活の中でどう生かすのかを当事者たちが理解できていないために，結局進学後に生かされていないことを指摘している。そこで，本研究では大学生活をより連続性のあるものと捉え，要素を切り取ることでこぼれ落ちてしまう，あるいは異質化してしまう大学体験ではなく，大学生と同じ生活を一定期間体験することで，より実践的にレディネスを高めることを目指した。つまり，単なる模擬授業や大学生活の一場面の経験ではなく，大学生活全体を経験し，その中でこそ学べることがあると考えた。

# Ⅲ．プログラムの作成手順と構成

上記の目的に向けた大学生活準備プログラムの作成は，以下の手順で進められた。

## 1．ASD学生の大学生活における具体的課題の記述

大阪大学において学生支援にあたっている臨床心理士2名が，障害者差別解消法が施行されてからの過去2年間の，ASD学生およびASD傾向がある学生の相談記録を再検討した。そして，彼らが大学生活や授業の中で特につまずきやすい内容や，困難を引き起こす要因を記述し，障害特性に起因して生じると考えられる困難を抽出し，Table 1のように整理した。

## 2．プログラム構成とリスクマネジメントの検討

前節の課題を踏まえ，第Ⅱ章で述べたプログラム目的を満たせるよう，プログラム全体の構成を検討した。本プログラムは，授業体験だけにとどまらない「大学生としての生活」を体験させることを本質とするため，通常の大学生の時間割や活動をベースに構成され，複数日にわたって実施するものとした。プログラムの内容は，模擬授業，課題，自由時間，ソーシャルアクティビティ，キャンパスツアー，避難訓練，保護者用講座から成り，参加者の負担や自学習の時間を考え，3日間のプログラムを1〜2日の間隔を空けて実施することとした。プログラム構成とそのねらいはTable 2のとおりである。

均一な集団プログラムを安全に遂行するために，参加対象者とスタッフ構成を検討した。対象者については，自傷他害のおそれのある学生は参加不可とし，大学進学を予定している高校3年生以上でプログラムに全日参加できる者とした。さらに，参加者は対人トラブルや物損を補うための保険に加入した。そして，スタッフの構成には以下のような配慮を行った。まず，模擬授業を実施するのは，発達障害に対する支援経験や専門的知識のある教員や専門家とした。次に，大学内で発達障害の修学支援や心理支援に従事しているスタッフを各授業に配置し，授業内で参加者に心理的負荷がかかり過ぎている場合や問題行動などが発生したときには個別に対応することとした。さらに，授業の補助や参加者の学習をフォローできるよう，ティーチングアシスタント（TA）を各授業に配置した。また，プログラム期間中は，休養場所や緊急連絡などのための受付も常時開設し，それぞれスタッフを配置した。参加者およびその保護者には，プログラムに際して生じうる心理的・身体的リスクについて，および調査の実施やプログラムの様子の公表について，書面にてインフォームドコンセントを行い，同意書を得た。

## 3．学内連携施設・部署の選定と協力依頼

プログラムの実施に際しては，大学生活を行う上で学生が利用することになる学内部署・機関との連携を図った。具体的には，図書館，保健管理部，事務（教務部，学生部）にプログラムへの協力要請を行い，プログラム中に参加者がそれらの施設を利用できるようにした。また，それぞれの施設や部署をどのようなときに利用するのかを，キャンパスツアーを通して参加者に説明することとした。

## 4．授業内容の選定と時間割作成

3.2節で検討したプログラム構成の中で，特に模擬授業については，その内容や方法をさらに具体的に検討した。3.1節で記述した課題を参考に，ASD学生がよく直面する授業内での困難や，特につまずきやすいアクティブラーニング型の学習方法を体験できる授業構成と時間割を考えた。高校までとは異なる授業形態，学習内容，学習方法，授業ルールを幅広く体験できるような授業，グループプレゼンテーションや実験レポートの作成方法などのアカデミックスキルズの基礎を系統的に学べるような授業，また，大学教育や合理的配慮への理解を深めるための講義も取り入れた。各授業の内容とねらいはTable 3のとおりである。

本プログラムは，できるだけ実際の大学生活と同じ経験をすること，そしてその中で参加者が自分自身の困難さや支援の必要性を考えることを目的のひとつとしているため，原則，授業内では個別の合理的配慮を行わないこととした。

## 5．資料の作成

大学における学生便覧やシラバス，時間割に相当するものとして，ハンドブックを作成した。この中には，持ち物，遅刻や欠席時の連絡方法，教室変更や伝達事項の連絡方法，教員へのメールの書き方の具体例，キャンパスマップ，食事のとり方，医務室・図書館・学食や購買の使い方などの記載も含まれている。各参加者がプログラムの見通しを立てられるよう，また，困ったときに参照できるガイドとして利用できるよう，事前に配布した。

## 6．アンケートの作成

プログラムの全行程終了後，参加者にアンケートを実施し，プログラムの評価を行うこととした。アンケートでは，プログラム目的の達成度とプログラムへの満足度に関する10項目について，「とてもそう思う」から「全くそう思わない」までの5件法での回答と，自由記述を求めた。質問項目はTable 4の通りである。

Table 1　ASD学生が大学生活でつまずきやすい内容

|  |  |
| --- | --- |
| 自己理解 | 疲れが自覚できない。自分が何に困っているかわからない。自分ができていないことがわからない。 |
| 長期計画 | 現実的な履修計画が立てられない。 |
| 短期計画 | 計画的に課題に取り組めない。夜更かしなど適切な生活習慣を考えられない。授業に時間通り出席できない。 |
| 学習方法 | プレゼンのまとめ方がわからない。レポートに何を書けばいいのかわからない。課題やリサーチのテーマ設定ができない。ノートの取り方がわからない。講義を聞いて理解することができない。 |
| コミュニケーション | 必要な連絡をしない。グループワークに参加しない。グループワークでは何をしていいかわからない。わからないことを聞けない。コミュニケーションが必要な授業（語学など）に参加しない。指導教員の指示を具体的にどうすればよいのかわからない。 |
| 大学ルールの無理解 | 必要な課外活動に参加しない。支援を受けることを否定的に捉える，あるいは，過剰な配慮を求める。困難な授業は自学習で補えると考え，授業への参加が滞る。 |
| 興味のむら | 語学やセミナーなど苦手意識のある授業を欠席する。興味のない授業に取り組めない。 |
| こだわり | 理想通りに進まないことや，周囲の学生の怠慢が心理的にストレスになる。課題が思ったようにできないので期限が来ても提出しない。完璧な理解を求めるあまり，講義の理解や課題の完遂が困難。 |
| 新奇反応 | 日本語を用いない語学やリアクションペーパー，講義の受け方，教室移動など，初めての経験にパニックになって対処できない。 |
| 対人関係 | 周囲が自分に否定的な評価をしているのではないかと思う。周りの学生が適当に授業に参加していることが許せない。 |

Table 2　プログラムの構成とねらい

|  |  |
| --- | --- |
| 内容 | ねらい |
| キャンパスツアー | 新奇の場所への不安を低減する。プログラム内での教室移動のための準備。大学内にどのような施設があり，どんなときにどのように利用するのかを理解する。高校までと校舎の構成や広さが異なることを体感する。 |
| 模擬授業 | 高校までと異なる授業形態や学習方法を体感することで，心理的レディネスを高めるとともに，自分自身がもつ困難さや得意なことを理解する。授業マナーやアカデミックスキルの基礎を身に付ける。大学と高校との違い，合理的配慮の考え方，大学における支援の受け方についての講義を行う。 |
| 課題 | 自分で計画的に課題に取り組むことを学ぶ。資料の収集やレポート，プレゼン資料作成などを体験する。 |
| 自由時間 | 大学では授業の空き時間があることを体験する。その時間をどのようにどこで過ごすのか，困難を感じないかを実際の経験の中から確認する。 |
| 避難訓練 | 突然の災害にどのように対応するのか，避難に際してどのような助けがいるのかを考える。 |
| 保護者用講座 | 保護者に対して，高校と大学の違いや合理的配慮の意義を説明し，健やかな大学生活を送り，社会に出ていくために，家庭でどのように支援をするのか，本人や大学とどう協力するのかを考える機会とする。保護者同士の交流の機会とする。 |
| ソーシャルアクティビティ | 放課後，当事者同士や先輩との交流の機会を設ける。一日を振り返り，デブリーフィングをする。 |

Table 3　模擬授業構成とねらい

|  |  |
| --- | --- |
| 授業名 | 授業のねらいと構成 |
| 英　語 | 教示やディスカッションを英語で行い，日本語を用いない授業を体験してみる。英語で自分の意見を伝えることに挑戦する。 |
| プレゼンテーションスキル | グループでテーマの決定，調査，発表までを行う。プレゼンテーションのやり方を系統的に説明し，実践し，プレゼンテーションスキルの基礎を身に着ける。チームワークを学ぶ。 |
| 講　義 | 教科書のない専門性の高い講義を90分間聞き，概要を理解する。高校での板書とは異なるノートテイキングを体験する。授業の本質を理解できていたか，メモを取れていたか，最後にクイズを行う。 |
| 大学生活を知る | 大学が高校までとどのように違うのか，合理的配慮とは何かを体系的に説明する。支援や配慮の意義を理解し，どのように配慮を要請するのかを知る。 |
| 実　験 | 実験の目的や手続きを理解し，それを時間内に遂行する。結果のまとめ方，実験レポートのフォーマットや書き方を知る。 |

Table 4　プログラムに関するアンケート項目

|  |  |
| --- | --- |
|  | 質問項目 |
| Q1 | 参加前より大学生活がイメージしやすくなった |
| Q2 | 参加前より大学生活をスタートする自信がついた |
| Q3 | 大学と高校までの違いを知ることができた |
| Q4 | 学習上での自分の得意／不得意に気付いた |
| Q5 | 自分の特性について理解をすることの重要性に気付いた |
| Q6 | 仲間と楽しく過ごすことができた |
| Q7 | 大学で自分が努力すべきことが明確になった |
| Q8 | 大学でどのような支援が必要かを考えた |
| Q9 | 自分の考えを伝えることの大切さに気付いた |
| Q10 | このプログラムに参加してよかったと思う |

Fig1　プログラムの時間割表。
参加者用の３日間の時間割表である。各コマの授業名と教室名が記載されている。1コマ90分で、8時50分から17時50分まで1時間目から5時間目まで設定されている。

1日目。23日金曜日、1時間目オリエンテーション、教室はスタジオA。2時間目キャンパスツアー。昼休み一時間を挟んで、3時間目英語、教室はセミナー室A。4時間目は映画と経済効果。これはプレゼンテーションスキルの授業です。教室はセミナー室B。

2日目、26日月曜日。1時間目は映画と経済効果、教室はセミナー室B。2時間目大学教育を知る、教室はA棟203。昼休みを挟んで、3時間目「睡眠と心身の健康」、教室はB棟107。4時間目と5時間目は連続で心理学実験、教室はセミナー室A。

3日目28日水曜日。1時間目は空きコマ。2時間目学生生活と安全、教室はB棟107。昼休みを挟んで、3時間目と4時間目は連続で映画と経済効果、教室はセミナー室A。

時間割の下には、以下3点の注意書きが記載されている。
・教室や時間には変更があることがある。
・授業の内容はシラバスを参照すること。
・23日と28日は、授業後に交流イベントがある。


Fig. 1　時間割表

# Ⅳ．プログラムの実施とその様子

2018年3月23日・26日・28日に大阪大学キャンパスにおいて，Fig.1の通りプログラムを実施した。対象者は，ASDの診断がある，あるいはその傾向を指摘されている者で，2018年4月に大学進学予定の者とし，インターネットや近隣都道府県の教育委員会・発達障害支援センター・親の会などを通じて参加者の募集を行った。さらに，大阪大学入学予定者には別途案内を送り，ASDのある新入生の参加を促した。集まった参加者は，ASDの診断がある，あるいは他の発達障害の診断がありASD傾向も医療機関にて指摘されたことのある，18〜19歳の新大学生10名である。うち，1名は初日のプログラム開始直後から大きな不安と体調不良を訴えたため，本人と相談し，1日目は可能な範囲での授業見学とレクリエーションの参加のみとし，2日目より参加を中断した。

初日は全参加者が緊張した表情で発言もなく，授業が終わると足早に一人で部屋を出ていく者が多かった。休憩時間も個々で過ごしたり，待機していた保護者と共に過したりしていた。スタッフはできるだけ参加者同士の交流が深まることを心掛けてプログラムを進行し，声掛けを行った。また，気になる参加者の保護者には連絡を取り，帰宅後の様子を聞き取るなど，参加者の状態把握に努めた。2日目，3日目と日を追うごとに，参加者同士の交流が増え，昼食を一緒にとったり教室移動で仲間を待ったりする姿が観察できた。それにより参加者に新たな学びの機会が生じ，その時々に応じて，連絡先の交換のマナーやルールを教える，グループで活動するときに起こりうるトラブルを考えさせるなど，臨機応変にスタッフがリードする場面もあった。授業内での参加者たちの積極的な質問や発言なども増え，各自がグループワークにもより積極的に参加・貢献できるようになっていった。保護者からも「今日は一人で行くと嬉しそうに家を出た」「授業の中で教わったことを誇らしげに話してくれた」といった報告を受けることができた。

# Ⅴ．アンケート結果

プログラムの目的達成度と満足度についてのアンケート結果をFig. 2に示す。全体の満足度を問うQ10「このプログラムに参加してよかったと思う」に関して，参加者全員が「参加してよかった」と回答している。特に，Q1「参加前より大学生活がイメージしやすくなった」，Q3「大学と高校までの違いを知ることができた」については過半数以上が「とてもそう思う」と回答しており，プログラムの効果が最も感じられる側面と考えられた。全体的に肯定的な回答が多かったものの，Q5「自分の特性について理解をすることの重要性に気付いた」，Q6「仲間と楽しく過ごすことができた」，Q8「大学でどのような支援が必要かを考えた」，Q9「自分の考えを伝えることの大切さに気付いた」については「どちらともいえない」「そう思わない」と回答した参加者が複数みられたことから，プログラム内容との関連を検討する必要があろう。

自由記述欄には，「楽しかった」「皆に会えてよかった」などプログラムの感想や，「最後まで参加できてよかった」「体力を使った」「長かった」など，プログラムの時間的制約からくる負担と達成感がうかがえる記述がみられた。また，「自分のできないところが見えた」「周りを頼ることも大切なことだと思った」「コミュニケーションの大切さがわかった」といった，大学という環境の中での自分自身への気づきに関するもの，「大学生活の大変さや楽しさが少しわかった」「具体的なことを大学開始前に知れてよかった」などの，大学生活に対する見通しの変化に関する記述もあった。さらに，具体的なアカデミックスキルに関して，「レポートの書き方，プレゼンのやり方がわかってよかった」「プレゼンのやり方などがわかったのはよかったが，レクリエーションや交流はやりたくなかった」「もっと時間があればもっといいプレゼンができた」との言及もみられた。

# Ⅵ．まとめと課題

プログラムの参加者9名は全行程を最後まで遂行することができ，アンケートからも，プログラムには全員が肯定的な意見をもっていることがわかった。特にQ1，Q3の得点の高さから，本プログラムはASD学生に大学生活をイメージさせ，大学でどのようなことが求められるのかを考えさせる機会となったといえる。さらに，全参加者が「学習上での自分の得意／不得意に気づいた（Q4）」「大学で自分が努力すべきことが明確になった（Q7）」と回答しており，大学での新たな学習に対しておのおのが何らかの課題を発見することができたといえる。以上のように，大学への心理的レディネスを高めること，大学教育への理解を深めるという目的は達成できた。しかし，Q5やQ8の得点が比較的低かったことから，大学での困難や対処法を自身の障害特性や支援と結びつけて考えるには，もう少し個々の特性を踏まえた声掛けや個別の介入が必要であると考えられ，今後の取り組みにおいて考えていくべき課題であろう。Q9に対して「どちらでもない」と回答した者がいたことに関しては，多弁で衝動的になんでも口に出してしまうことを課題としている参加者や，対人コミュニケーションが阻害され，発話自体に著しい拒否感をもつ参加者が含まれていたことを考えると，障害によっては発言すること自体にもとより否定的な認識をもっていた可能性も影響していると考えられる。ここでもまた，障害特性そのものが困難につながる場合は，個別の介入や心理教育がより必要であろうと考えられる。

また，対人交流の機会を設けたところ，多くの参加者がQ6で「楽しく他者と過ごせた」と回答している。一方で，得点が低い参加者がいたことや，「レクリエーションはやりたくなかった」というような自由記述もみられたことから，対人交流をどのような情緒的体験とするかは，対人関係への興味の度合いや，それまでの経験による影響もあることがわかり，ASD学生の個別性が示された結果となった。レクリエーションという形での対人交流の是非については，対人関係に困難がある学生にとっては負担になることが予想できるため，検討する必要があるだろう。

さて，前述のとおり，本プログラムは大学の中で3日間にわたって大学生と同じ生活を送ることを特徴とした。自由記述でも「最後まで参加できてよかった」「体力を使った」などの回答があるように，連続プログラムであったからこそ体験できたものがあったことは明らかである。特に，グループ課題のプレゼンテーションについては自由記述欄で触れている参加者が多く，プログラムの中でも彼らにとって大きな経験であったといえよう。プレゼンテーションを参加者たちに学ばせ，実践させることは，連続した授業でなければ不可能である。すなわち，3日間にわたる本プログラムであるからこそ提供できた内容であったといえるだろう。

また，副次的にではあるが，参加者の中にはそのまま大阪大学へと進学した者もおり，特に彼らの入学後の支援には本プログラムが貢献した。まず，入学前から本人・保護者と相談を開始でき，さらに参加者の特性を具体的に把握できていたため，支援および合理的配慮について検討する際の情報が豊富であった。本人および保護者と支援者との関係性も，支援開始前からある程度構築できていた。また，保護者同士のつながりが生まれたこともひとつの成果であったといえよう。

本プログラムが実際に参加者の大学生活によい影響を与えたか否かについては，追跡調査をして実証していく必要がある。しかし，上記の結果からも，この大学生活準備プログラムが参加者にとって大学に対する理解や知識を深める経験になったことは事実であろう。今後，ASD学生は大学進学にあたってどのような準備が必要なのか，より実証的な研究を行い，その上でプログラムの改良を検討していくことが肝要であろう。

# 引用文献

Alverson, C. Y., Lindstrom, L. E., & Hirano, K. A. （2015）. High school to college: Transition experiences of young adults with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 34, 52-64.

ベネッセ教育総合研究所 （2018）. 第3回大学生の学習・生活実態調査報告書.ベネッセ教育総合研究所. Retrieved from https://berd.benesse.jp/up\_images/research/000\_daigakusei\_all.pdf（2019年2月13日閲覧）

Brown, J. T., Wolf, L. E., King, L., & Bork, G. R. K. （2012）. The parent’s guide to college for students on the autism spectrum. Overland Park, KS: Autism Asperger Publishing Company.

独立行政法人日本学生支援機構（2018）. 平成29年度（2017年度）大学，短期大学およ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. 独立行政法人日本学生支援機構. https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\_shien/chosa\_kenkyu/chosa/\_\_icsFiles/afieldfile/2018/07/05/h29report.pdf（2019年2月13日閲覧）

布川友章・村山光子 （2017）. 高等教育における発達障害のある学生の支援とスキルトレーニングの指導領域の報告. 明星大学発達支援研究センター紀要, 2, 83-89.

Hotez, E., Shane-Simpson, C., Obeid, R., DeNigris, D., Siller, M., Costikas, C., Pickens, J., Massa, A., Giannola, M., D’Onofrio, J. & Gillespie-Lynch, K. （2018）. Designing a summer transition program for incoming and current college students on the autism spectrum: A participatory approach. Frontiers in psychology, 9（46）, 1-16.

伊藤茂樹 （1999）. 大学生は「生徒」なのか—大衆教育社会における高等教育の対象—. 駒澤大學教育学研究論集, 15, 85-111.

Kidwell, K. S. （2005）. Understanding the college first-year experience. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 78, 253-256.

Krell, M. M. （2011）. Defining college readiness for students with autism spectrum disorders: A Delphi study to guide school counselors （Doctoral Dissertations）. UConn Library. Retrieved from https://opencommons.uconn.edu/dissertations/AAI3475541 （2019. 2. 13）

Mitchell, W., & Beresford, B. （2014）. Young people with high-functioning autism and Asperger’s syndrome planning for and anticipating the move to college: What supports a positive transition? British Journal of Special Education, 41, 151-171.

西村優紀美 （2017）. 発達障害のある生徒に対する大学体験プログラム「チャレンジ・カレッジ」の試み. LD研究, 26, 321-324.

Pinder-Amaker, S. （2014）. Identifying the unmet needs of college students on the autism spectrum. Harvard Review of Psychiatry, 22, 125-137.

Roberts, K. D. （2010）. Topic areas to consider when planning transition from high school to postsecondary education for students with autism spectrum disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25, 158-162.

重留真幸 （2018）. 発達障害学生の大学適応へのつまずきに対するスキルトレーニングの検討. 明星大学発達支援研究センター紀要, 3, 45-53.

高橋知音 （2014）. 発達障害のある人の大学進学—どう選ぶかどう支えるか—. 金子書房.

Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. （2015）. Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, benefits and support needs. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45, 1673-1688.

山中淑江 （2016）. 大学における発達障害支援の課題. 大学教育学会誌, 38（1）,73-74.

Zager, D., & Alpern, C. S. （2010）. College-based inclusion programming for transition-age students with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25, 151-157.

—2019.2.14受稿，2019.8.7受理—

Practical Research

Campus-based Transition Program for Pre-university Students with Autism Spectrum Disorder

Eriko Suwa 1, Satoko Inatsuki 2 and Naoto Mochizuki 1

1 Health and Counseling Center, Osaka University

2 Graduate School of Social Welfare Nihon Fukushi University

Japanese Journal of Higher Education and Disability, 2(1), 14-23, 2020

Abstract:　The transition from high-school to university tends to be difficult, particularly for adolescents with autism spectrum disorders (ASD) because university life requires a much higher level of independence and self-determination than high school. We conducted a three-day intensive transition program for pre-freshmen with ASD aimed at promoting their successful transition into university life. This paper reports comprehensive background information on the program, including its launch, function, structure, and procedure. In this campus-based program, the participants were exposed to a university learning environment that offered a real “taste” of university life, including university-level work, interactions with peers, and some of the challenges students will encounter after entering university. The program also provided life skills training, academic instruction, and information about university expectations and student life. These experiences were intended to help the pre-freshmen develop a clear understanding of university, promote an awareness of their learning strengths and needs, and discover how resources can support their success in university. The program evaluation completed by the participants indicated their high satisfaction with the program. It was shown that the program allowed the participants to gain a clearer image of what to expect in university, although more individual interventions may be required to facilitate further insight into appropriate support. This paper also examined other problems related to program outcomes and administration.

Key words: university, transition program, autism spectrum disorder

Corresponding author: Eriko Suwa, Osaka University