高等教育と障害，2(1), 34-46, 2020.

https://doi.org/10.34322/jhed.2.05



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

発達障害学生における小集団エンパワメントグループによる修学上の困り感への支援

—発達障害のある学生と障害のない学生によるグループ活動の試行的取り組み—

末吉　彩香・佐々木銀河・竹田　一則

筑波大学人間系

要旨：多様なニーズに応える修学支援の一環として，発達障害のある学生と障害のない学生が同じ場で学生生活の困りごとや工夫を話し合う，小集団エンパワメントグループを実施した。障害名を開示しない状況での活動が各学生に与える影響や，発達障害学生支援におけるピア・サポートの実現可能性について検討した。活動には，発達障害学生7名と，発達障害学生支援に関心のある障害のない学生5名が参加した。事後アンケートでは，グループ活動が，障害の有無にかかわらず学生同士が修学上の悩みの共有や解決方法を提案し合う互恵的な関係の形成に寄与し，合理的配慮の範囲に含まれないインフォーマルな支援を提供する手段として機能した可能性が示された。また，グループ活動において，障害名の開示は必ずしも必要とされない可能性も併せて示唆された。今後は厳密な実験デザインに基づいた効果検証により，グループ活動の効果をより明確かつ詳細に明らかにする必要がある。

キーワード：発達障害　小集団活動　障害開示　ピア・サポート

著者連絡先：末吉彩香　〒305-8577　茨城県つくば市天王台1-1-1　筑波大学ダイバーシティ・アクセシビリティ・キャリアセンター

# Ⅰ．問題と目的

平成28年4月から施行された障害者差別解消法を背景に，各大学等で障害学生支援のための体制の整備や取り組みが進んでいる。なかでも近年では，発達障害など見えない障害のある学生の在籍率が増加傾向にあり（独立行政法人日本学生支援機構, 2017），支援の必要性が高まっている。

発達障害学生を含むさまざまな課題やニーズを抱えた学生を大学全体で支えていくための諸活動への支援は，学生支援の3階層モデル（独立行政法人日本学生支援機構, 2007）に基づき，日常的学生支援（第1層），制度化された学生支援（第2層），専門的学生支援（第3層）の3つの階層で整理することができる。この3階層モデルでは，障害の有無にかかわらず，大学における学生相談体制について，教職員が日常的に学生に接する中で提供される学習指導や助言，あるいは学生同士の自発的な交流（ナチュラルサポート）を第1層，クラス担任やアカデミック・アドバイザー，就職相談などの役割を担った教職員による支援や，学生の相互援助力を生かす「ピア・サポート」が含まれる第2層，2つの階層を超えてより困難な課題が生じた際の「学生相談室」「保健管理センター」などの学内の専門的学生支援を第3層，と分類している（独立行政法人日本学生支援機構, 2007）。現在，発達障害学生への支援では，配慮依頼文書の配布や専門家によるカウンセリングなどのフォーマルな支援の実施率が高く（独立行政法人日本学生支援機構, 2018），第3層での支援の割合が大きい。障害の有無にかかわらず，大学における学生支援では各階層間の交流や連携が必須であり（独立行政法人日本学生支援, 2007），特に支援が大学全体の環境整備から日常的な支援まで広範囲にわたる発達障害学生への支援では，学生の多様なニーズに対応するために第1層から第3層までを通じた階層横断的な支援を展開することが望まれる。

第2層に分類される支援として，ピア・サポート制度がある。ピア・サポートは下位分類に「ピア・カウンセリング」「ピア・チューター」などを含む，仲間による対人関係を利用した支援活動の総称（西山・山本, 2002）であり，発達障害学生に限らず，障害学生支援の文脈で活用される場合がある。大学等において障害学生の割合が増加していることを鑑みれば，人的資源としてピア・サポーターの役割を担う支援学生を誰がどのように確保し，育成し，活用していくかという課題（岡田・小川・田中他, 2016）は重要な検討事項である。しかしながら，現状では発達障害学生への支援の担い手の多くはカウンセラーや大学教員であり，学生同士のピア・サポートの例は非常に少ない（丹治・野呂, 2014）。その背景にはさまざまな要因が考えられるが，例えば，人間関係の問題を抱えることの多い発達障害学生へのピア・サポートにおいて，利害が対立しかねない学生同士の関係性の中で支援を期待する場合，発達障害に関する高度な専門知識をもつ教員のコーディネートによる慎重な介入が必要である（川住・吉武・西田他, 2010）ことや，発達障害のない学生は発達障害学生に関する正確な理解や知識の不足のために，発達障害学生との関わりは困難であるという考えをもつ場合が多い（岡本・三宅・仙谷他, 2012）ことなどが挙げられる。

一方，ピア・サポートのように制度化されたものではなく，学生支援の3階層モデル（独立行政法人日本学生支援機構, 2007）の第1層に分類されるような，学生同士の自発的な交流（例えば，授業中のグループワークを活用し，学生同士での仲間づくりを促進するなど）を活用した支援方法も考えられる。一般的に大学生の不安・悩みの相談相手で最も多いのは友人であるという報告（一般社団法人日本私立大学連盟, 2015）もあり，学生の多くが互いに援助しあいながら学生生活を送っている現状を考慮すると，学生支援においては，第1層に分類されるような，ごく自然で日常的な環境としての学生間での支援のあり方の検討も必要である。近年では，発達障害のある学生に対する学生同士の相互的な活動を通じた支援実践も行われており，発達障害のある学生のみが参加するグループ活動のほか，障害のない学生も参加する実践（例えば長岡・石川・樫木, 2012; 常田, 2017）が報告されている。岡本他（2012）は，大学生の中には発達障害に対する先入観や誤解をもつ者がおり，障害のない学生が発達障害について適切に理解することの必要性を指摘しているが，発達障害のある学生に対するグループ活動の中に障害のない学生を含めることで，障害のない学生に障害に対する適切な理解を促進することができ，将来的に制度化されうるピア・サポートの担い手としての学生の育成も期待できる。

発達障害のある学生と障害のない学生の両方を含めた実践を考える際に，支援が必要な発達障害学生には，障害が重複している者や，診断には至らないが発達障害の傾向がある者も多く含まれる点に注意する必要がある。この側面から，学生同士のグループ活動を実施する枠組みの中で，参加者が発達障害を開示するか否かは重要な視点である。例えば，障害名を開示しないグループ活動とすれば，医学的診断に至っていないいわゆるグレーゾーンの学生や，発達障害の診断を受けていても障害の開示には抵抗がある学生も，活動に参加しやすくなると予想される。しかしながら，これまで発達障害のある学生と障害のない学生を参加者としたグループ活動の実践の中で，参加の際に発達障害の有無を開示することの必要性や，開示の有無が発達障害のある学生と障害のない学生それぞれにどのような影響を与えるかは検討されていない。

以上より，本実践報告では，発達障害のある学生と障害のない学生が障害名を開示しない状況で参加する小集団エンパワメントグループでの活動が各学生に与える影響や，発達障害学生支援におけるピア・サポートの実現可能性について検討することを目的とした。なお，本実践では，グループ活動を通して学生が本来もっている強みを生かしながら自分自身の生活や環境に主体的に関わり，学生生活の中でより能力を発揮できるような支援をするという趣旨のもと，グループを「エンパワメントグループ」と称した。

# Ⅱ．方法

## 1．グループ活動（ミーティング）の概要

本実践では参加者が開催回ごとに変動するため，第1回以外では事前にテーマを設定せずに話し合いを行った。したがって，各回で参加学生それぞれが，発達障害の有無にかかわらず日ごろの困りごとや悩み，学生生活での工夫について話題提供し，ほかの参加者が助言などを加えることでミーティングを進めた。参加者には，ミーティングで話したい困りごとや工夫が思いつかない場合でも，他の参加者の困りごとで自身も困っていることがあれば，それに同意したり共感するような発言をしてほしいと伝えた。発達障害学生本人が自発的に自身の障害特性を開示する場合を除き，ミーティング内では参加者それぞれの障害の有無については開示しなくてもよいと伝えた。各回の始めに，上記のミーティングの趣旨説明を担当教員より行い，その後，各参加者が自己紹介を行った上でミーティングを進めた。

ミーティングの進行にあたり，博士後期課程に在籍する大学院生（第一著者）を進行役に設定し，話し合いを進めた。進行役（第一著者）は，ミーティング中の話題の整理や参加者への発言の促し，参加者から話題が出なかった場合に話題の選択肢を提示するなどの役割を担った。担当教員（第二著者）は，おもにミーティングの内容の記録を行い，必要に応じて，学生同士のミーティングの内容について，ミーティングに参加していない他の学生はどのように工夫しているかなどの情報提供を行った。ミーティング内容の記録については，内容を録音することに抵抗を示す学生がおり，本来のミーティングの趣旨を損ねてしまう可能性があったため，録音は行わず，同席した担当教員（第二著者）が話し合いの内容（参加者，話し合われた話題，個人の発言内容の要約）を議事録にまとめ，記録と発言内容の整合性を第一著者と確認した。

## 2．参加者

A大学の障害学生支援室を利用する発達障害の診断または傾向のある学生7名（以下，発達障害学生とする）および，発達障害学生支援に関心のある障害のない学生5名（以下，サポート学生とする。うち1名は第一著者），障害学生支援担当教員2名（うち1名は第二著者）が本実践に参加した。発達障害学生については，A大学の障害学生支援担当教員が障害学生支援を利用する発達障害学生に活動内容を説明し，グループ活動に関心のある者が参加した。なお，本実践に参加した発達障害学生について，自閉スペクトラム症（ASD）と注意欠如・多動性障害（ADHD）の両方の診断あるいは傾向のある学生が含まれたこと，診断名は異なっても学生のもつ困りごとが類似していたこと，発達障害の傾向があることは本報告で取り扱ってよいが医学的な診断を受けていないため具体的な診断名の提示は避けてほしいという意向を示す学生が複数いたことなどを踏まえ，本報告では診断名による学生の区別はせずに「発達障害学生」と表現している。サポート学生は，A大学の障害学生支援室にて啓発資料の作成などを行う学生アルバイトとして勤務している学生のうち，グループ活動への参加に意欲を示し，特別支援教育関連の専攻に所属するなど発達障害に関する一定程度の知識を有する者とした。障害学生支援担当教員は，ミーティングに参加した発達障害学生との定期的な個別面談を担当し，サポート学生に対して日常的にアルバイト内容の説明や監督を行う者が参加した。

グループ活動の日程は，各学生の授業履修や研究活動のスケジュールを考慮して毎回日程調整を行い，自由参加とした。1回あたりの最少参加者数は3名，最多参加者数は7名であり，各回で参加者は変動した。全9回の参加者は計12名（発達障害学生7名，サポート学生5名）であった。

## 3．実施回数・期間・場所

2017年7月～2018年3月において，月1回の頻度で行った（全9回）。活動は1回60～75分で，A大学構内にある障害学生支援室所管のスペースにて実施された。

## 4．事後アンケート

グループ活動全体の感想や効果，参加者の障害開示の有無の影響などの把握のため，各参加者に対し，以下のような構成の事後アンケートを実施した。

①フェイスシート：年齢／性別／学年／発達障害学生とサポート学生の別

②ミーティングや発達障害学生支援に対する要望（今後ミーティングで話し合いたいことや学生同士でやりたいことの要望／障害学生支援室で行う発達障害学生支援に関する要望（いずれも自由記述））

③ミーティングの感想（ミーティングは自分の話をしやすい雰囲気だった／ミーティングは人の話を聞きやすい雰囲気だった／ミーティングの間緊張することが多かった／ミーティングには安心して参加することができていた／ミーティングで困りごとや悩みを相談することができた／ミーティングで得た情報やテクニックによって日々の困りごとや不安な気持ちが軽減した／ミーティングを通して，自分の得意なことや苦手なことが分かった／ミーティングを通して集団で話し合いをするときの参加の仕方が身についた／日常生活で役立つ情報やテクニックを得ることができた）

④ミーティングで共有された工夫のうち，学生が参考になった工夫や実践した工夫（ミーティングで話題に出た他の学生のテクニックや情報で参考になったこと／ミーティングで話題に出た他の学生のテクニックや情報で実際にやってみたこと（いずれも自由記述））

⑤参加者の障害開示に関する感想やピア・サポートについての意見（今回は発達障害であるかどうかに関係ない形での学生ミーティングとしましたが，それはあなたにとって良かったですか／ミーティングに参加するほかの学生が，発達障害であるかどうかについて詳しく知りたいと思いましたか／ミーティングを通して，発達障害者への理解が深まりましたか／今回のミーティングにおける話のような感じで，あなたは自分の困っていることや悩んでいることを他の学生に相談できると思いますか（発達障害学生のみ）／今回のミーティングにおける話のような感じで，あなたは自分の困っていることや悩んでいることを他の学生に相談したいと思いますか（発達障害学生のみ）／今回のミーティングにおける話のような感じで，あなたは発達障害学生の困っていることや悩んでいることの相談に乗ることができると思いますか（サポート学生のみ）／今回のミーティングにおける話のような感じで，あなたは発達障害学生の困っていることや悩んでいることの相談に乗りたいと思いますか（サポート学生のみ））

③および⑤の質問項目は，リッカート尺度の4件法を用いて「1：とてもそう思う」から「4：まったくそう思わない」で構成され，特に⑤の質問は各評定について自由記述で意見を記述できる形式とした。また，各回で参加者が変動することから，アンケートは第8回および第9回のミーティング終了後にアンケート用紙を配布して回答を得る方法で実施した。第9回終了後のアンケートは，第8回のミーティングを欠席し，アンケートに回答しなかった学生のみを対象とした。併せて，第8回および第9回のミーティングを欠席した学生からは，配布したアンケート用紙と同様の質問について，ウェブアンケートを用いて回答を得た。

## 5．倫理的配慮

本報告にあたり，記載されたミーティングの内容から参加者個人が特定されないよう，記載に配慮した。また，事後アンケートは無記名で実施し，協力者には，回答は個人が特定されないように処理されること，回答は協力者の自由意志によること，結果について学会発表などで成果報告を行う場合があること，回答の有無や内容が協力者の今後の障害学生支援室利用や成績評価などに影響しないことについて，書面および口頭で説明し，書面の提出とアンケートへの回答をもって同意を得た。また，事後アンケートの回答を得ていない協力者についても，発言内容から個人が特定されない形で成果公表を行うことについて書面および口頭で説明し，書面にて同意を得た。

# Ⅲ．結　果

## 1．ミーティングで話し合われた内容

各ミーティングで話し合われた内容とおもな発言をTable 1に示す。全9回のミーティングに同席した担当教員（第二著者）が作成したミーティングの議事録について，KJ法を援用し，第一著者と協議の上でカテゴリー分析を行った。結果，ミーティングで話し合われた話題は，「学業」「タスク管理」「人間関係」「忘れ物防止」「メモの取り方」「日常生活」「整理整頓」「就職活動」「その他」の9つのカテゴリーに分類された。ミーティング中に最も多く話し合われたのは学業に関する内容で，次いでタスク管理，人間関係などが複数回話題にのぼった。以下，ミーティングの議事録から抜き出した学生の発言とアンケートの自由記述については『　』で示す。

ミーティング中は，発達障害学生，サポート学生の双方から話題提供がなされ，障害の有無にかかわらず，困りごとに対するアドバイスを出し合った。例えば学業についての話し合いで，『勉強に対するやる気スイッチがいつ入るのかがわからず，追い詰められたと感じると何もできなくなってしまう』という発達障害学生の相談に対し，『自分もすごいときは朝から一日休憩しないで作業してしまうことがある』，『疲れて寝てしまってもよい日と，絶対に作業をすべき日を事前に決めておくとよいのではないか』などの共感やアドバイスが発達障害学生とサポート学生の双方から挙がるなどの様子がみられた。Table 1に，各回で出された話題，具体的な発言内容，学生の発言に対する他の学生からのコメントをまとめる。なお，Table 1内の具体的な発言内容やコメントについては，ミーティングに同席した教員（第二著者）が作成した議事録をもとに，各回の話題をよく表している発言の要約について，第一著者との協議のもと一部抜粋して記載した。

Table 1　第1回から第9回のミーティングの内容

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 開催回 | 話題（話題の区分） | 　 | 相談内容（一部） | 　 | 相談に対する学生間のアドバイス・コメント（一部） |
| 第1回 | 研究のモチベーションを保つ方法（学業）物事を先延ばしにしない方法（タスク管理）ファイルやプリントの整理（整理整頓） | 　 | ― | 　 | ・集中できる場所を探す・ToDoリストを作る・穴あけパンチを持ち歩き，プリントが配られたらすぐにファイリングする |
| 第2回 | 授業中のノートのとり方（学業）ほかの人との会話で気をつけること（人間関係）優先順位の付け方（タスク管理）持ち物の準備や整理整頓（忘れ物防止） | 　 | ・授業中気が散って先生の話が入ってこない・友人同士の話に入れない・優先順位付けが苦手・チェックリストを作っても忘れものをする | 　 | ・前の方の席に座ると集中できる・聞き役に回る、質問をたくさんしてみる・ToDoアプリを使用する・バッグインバッグを実践している。 |
| 第3回 | 複数のレポートが重なってしまう際の対処（タスク管理）レポートのアイディアが思いつかない際の対処（学業）先生とのやり取りで困ったこと（人間関係）メールのやり取りで困ったこと（人間関係） | 　 | ・本を読むのが苦手でレポートが進まない・長い文章を読むのが苦手・相談しやすい先生はどんな先生？・メールの返信がたまってしまう | 　 | ・提出日の早い順に課題に取り組む。簡単そうな課題から取り組む・研究室に入る前に，先生と自分の相性を確認する・メールが来たら，「確認しました」だけでも返信する |
| 第4回 | 論文などの長い文章の読み方（学業）貴重品の管理方法（忘れ物防止）普段の勉強量（学業）スマートフォンで使えるおすすめのリマインダー機能（タスク管理） | 　 | ・本を読むときに，前に何が書いてあったかわからなくなる。パソコンでも画面が広いものだと，自分がどこを読んでいたか忘れる・貴重品をなくさないために，どうやって管理するか・やる気スイッチはどうしたら入るのか・おすすめのリマインダーアプリが知りたい | 　 | ・パソコンでスクロールしながら文章を読むと，自分の視点をずらさなくていいので読みやすい・貴重品はポケットに入れておくと安心できる・追い詰められないと課題に取り組めない。休む日と、課題をする日をあらかじめ決めておく・Googleカレンダーがおすすめ |
| 第5回 | 忘れ物への対処法（忘れ物防止）院生で一人でさみしいときの対処法（人間関係）スケジュールがうまくたてられず，やる気が出ない際の対処（タスク管理）学生が集まりやすいのはどんな環境か（その他） | 　 | ・スペアが作れない貴重品はどう管理する？・院生は同級生とのかかわりが薄い・締め切りを破っても自分しか困らない場合は，締め切りを設定しても守れない・学生の集まりやすい環境とは？（教員から） | 　 | ・なくして困るものには鈴をつける・授業以外で集まれる場所が欲しい・ちょっとだけでも作業を進める「ちょこっと作戦」を実践している |
| 第6回 | メモの取り方（メモの取り方）早寝早起きの方法（日常生活）カード類の整理方法（整理整頓） | 　 | ・メモを取るコツを知りたい。メモを取るのを忘れてしまう・大学生になって，生活習慣が乱れた・財布がレシートやカードでパンパン | 　 | ・書かなくても，レコーダーを使えばよい。大切なことは復唱して確認する・目覚ましをベッドから離しておく・ポイントカード用のケースを作る |
| 第7回 | 空き時間の過ごし方，集中とリラックスの切り替え方法（日常生活）就活の対策（就職活動） | 　 | ・大学生は，休日とそうでない日の区別があいまい・就活の対策として，ニュースを見るべき？ | 　 | ・場所を変えたり，音楽を聴いたりして切り替える・SNSを活用する。図書館で新聞を読む |
| 第8回 | 普段の食生活（日常生活）物を捨てる時のコツ（整理整頓） | 　 | ・一人で学食に行きづらい・捨ててよいものとそうでないものの区別が難しい | 　 | ・学食ではなく，次に授業のある教室で食べる・思い出の品は写真を撮ってから処分する |
| 第9回 | 授業変更などの情報の確認方法（学業） | 　 | ・先生によって，授業のお知らせの方法が違う | 　 | ・友達と協力して，教えあう・本当に重要なことはメールで送ってもらう |

## 2．事後アンケート

事後アンケートでは，ミーティングに参加した12名の学生のうち8名から回答が得られた（直接配布6名，ウェブ回答2名）。回答した学生の内訳は，サポート学生4名（男性1名，女性3名），発達障害学生4名（男性2名，女性2名）だった。サポート学生全員と発達障害学生のうち，6名が大学院博士前期課程あるいは修士課程在籍中で，発達障害学生2名は学部学生だった。各学生のミーティング参加回数は，最も多い学生が8回，最も少ない学生が1回であった。なお，直接配布されたアンケート用紙に回答を得た場合とウェブアンケートで回答を得た場合のそれぞれの内容を検討した結果，実施方法による内容の差はみられないと判断し，本研究ではこれらの結果を合わせて検討することとした。アンケートに回答した学生の属性などについてTable 2に示した。

（1）ミーティングの感想：事後アンケートにおける「③ミーティングの感想」のうち，ミーティングの雰囲気に関する質問への回答をFig. 1に示す。本項目は，特に発達障害学生においては不安や緊張が高い場合があることを想定し，ミーティング全体の雰囲気が参加者にとって安心し落ち着いて参加できるものであったかを聞き取るために設定した。結果，ミーティングはほとんどの学生にとって安心して参加できる場となっていたと回答された一方で，参加に際し緊張することが多かったかという質問に，「少しそう思う」と回答した学生も4名いた。ミーティングは自分が話したり他者の話を聞いたりしやすい雰囲気だったかどうかについては，すべての学生が「とてもそう思う」あるいは「少しそう思う」と回答した。

「③ミーティングの感想」のうち，ミーティングの効果についての質問への回答をFig. 2に示す。本項目は，ミーティングに参加したことが参加者に及ぼした影響や，参加者の変化について聞き取るために設定した。結果，回答したほとんどの学生が，ミーティング中に日々の困りごとや悩みを相談することができたと回答した。また，「④学生が参考になった工夫」については自由記述で回答を求めた。学生からの回答として『休みの日の過ごし方，朝起きる方法。話題に出たテーマはどれに対しても共感したり，ためになるものが多かった（サポート学生）』，『モチベーションが上がらないときに，「ちょっとだけやる」という気持ちで作業を始めると作業に取り掛かりやすいという話が話題に出たのですが，実践しています（サポート学生）』，『忘れ物を探すためにつける，場所探索キーホルダーを使ってみたいと感じた（サポート学生）』，『何かを始める時にちょっとだけやる（発達障害学生）』，『（思い出の品をなかなか捨てられない時は）写真を撮ってから捨てる（発達障害学生）』，『ものを分散させて置く，集中させて置く（発達障害学生）』などが挙げられた。

（2）参加者の障害開示に関する感想：「⑤参加者の障害開示に関する感想」について聞き取った結果をTable 3に示す。本項目は，参加者間で発達障害の有無の開示を必要としないミーティングの形式について，発達障害学生とサポート学生がそれぞれどのように感じたかを聞き取るために設定した。結果，発達障害であるかどうかに関係のない形のミーティングがよかったかという問いに対して，8名中7名が「とてもそう思う」と回答した。ほかの学生の発達障害の有無を知りたいかという問いに対しては，おもに「発達障害学生独自の視点や悩みを把握したい」という理由で「知りたい」と回答する学生と，「障害の有無は悩みごとそのものには関連しない」という理由から障害名が明らかになっていなくともよいという学生がいた。ミーティングを通して発達障害への理解が深まったかという問いについては，サポート学生に「とてもそう思う」が2名いたが，話し合われた内容について発達障害学生特有の悩みか否か判別できなかったことを理由に「あまりそう思わない」と回答した学生もいた。

（3）ピア・サポートについての意見：サポート学生と発達障害学生にそれぞれ異なる質問に回答してもらった。結果を，自由記述も含めてTable 4に示す。本項目は，本実践におけるミーティングの形式で提供される発達障害学生に対するピア・サポートのあり方について，サポート学生に対しては「困りごとや悩みの相談に乗れる／乗りたい」か，発達障害学生に対しては「困りごとや悩みを相談できる／相談したい」かと，その理由について聞き取るために設定した。

サポート学生に対しては，「今回のミーティングにおける話のような感じで，発達障害学生の困りごとや悩みの相談に乗ることができると思うか／相談に乗りたいと思うか」の2つの質問により，おもにサポーターとしての意見を聞き取った。結果，どちらの質問についても，4人の学生とも「とてもそう思う」「少しそう思う」のいずれかの回答であった。

発達障害学生に対しては，「今回のミーティングにおける話のような感じで，他の学生に困りごとや悩みを相談できると思うか／相談したいと思うか」の2つの質問により，おもにサポートを受ける側としての意見を聞き取った。結果，「相談できると思うか」の問いに対しては，「とてもそう思う」が3名，「あまりそう思わない」が1名となった。「相談したいと思うか」に対しては，「とてもそう思う」が1名，「少しそう思う」が2名，「あまりそう思わない」が1名となった。

Table 2　アンケート回答者の概要

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| サポート学生／発達障害学生 | 年齢 | 性別 | 学年 | 参加回数 |
| サポート学生 | 24 | 女 | 博士前期／修士2年 | 8 |
| サポート学生 | 24 | 男 | 博士前期／修士2年 | 3 |
| サポート学生 | 24 | 女 | 博士前期／修士1年 | 1 |
| サポート学生 | 23 | 女 | 博士前期／修士1年 | 3 |
| 発達障害学生 | 23 | 男 | 博士前期／修士2年 | 4 |
| 発達障害学生 | 26 | 男 | 博士前期／修士2年 | 4 |
| 発達障害学生 | 21 | 女 | 学部3年 | 3 |
| 発達障害学生 | 22 | 女 | 学部4年 | 2 |

Table 3　参加者の障害開示に関する感想

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 　 | サポート学生 | 発達障害学生 |
| 設問 | 評価 | コメント | 評価 | コメント |
| 発達障害であるかどうかに関係ない形でのミーティングについて，自分に良かったですか（とてもそう思う：6名，少しそう思う：2名） | ○ | 分けない形で行ったので平等に話ができてよかった。しかし，LSB（※1）の中身等，（学生）スタッフとしての意見を言うことは難しかった | ◎ | 障害がなくても同じ悩みを抱えていると思うと話が聞きやすいから |
| ◎ | （学生）スタッフにとって使いづらいなら，発達障害学生もより使いづらいと感じるのではないかと想像できるから | ◎ | 困りごとの基本的なところは，多分みな同じだから |
| ◎ | 診断の有無にかかわらず，ニーズに基づいて話し合いができた | ◎ | 障害の有無を意識せず話し合うことができた |
| ◎ | ミーティングが話しやすい雰囲気だったので | 　 | 　 |
| 他の学生が発達障害であるかどうかについて知りたいですか（全くそう思わない：1名，あまりそう思わない：4名，少しそう思う：3名） | △ | 話をしてくださるときにオープンにしてくださる学生が多かったので | × | 障害の有無は関係ない |
| △ | 特に困ることはなかったので | △ | 障害があるかはあまり悩み事に関係ないから |
| 〇 | 発達障害学生の視点が知りたいから | 〇 | ちょっと気になるので知りたい |
| 　 | 　 | 〇 | 発達障害に見えない人が発達障害に悩んでいるということもあり，現在のミーティングの形ではその悩みを持つ人の姿が見えにくいため |
| ミーティングを通して，発達障害への理解が深まりましたか（とてもそう思う：2名，少しそう思う：3名，あまりそう思わない：3名） | ◎ | 困り感を聞けて良かった | △ | それぞれの考え方があるのはわかるけれど，発達障害特有のものはどれなのかわからない |
| ◎ | 実際に発達障害の学生が大学生活を送る上でどのようなことに困っているかを知ることが出来たので，発達障害への理解は深まったと思います | 〇 | 自分と同じことで悩んでいる人がいるとわかった |
| 　 | 　 | 〇 | 具体的な悩みととっている対策がほぼ自分と同じだということを知ることができた |
| ◎：とてもそう思う，〇：少しそう思う，△：あまりそう思わない，×：全くそう思わない |
| ※1： LSBはLearning Support Bookの略で，A大学障害学生支援室内でサポート学生がアルバイト業務の一つとして作成している学生向けの修学情報WEB配信サービス。 |

Table 4　発達障害学生へのピア・サポートについての意見

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 　 | 質問 | 評価 | 自由記述 |
| サポート学生 | 今回のミーティングにおける話のような感じで，あなたは発達障害学生の困っていることや悩んでいることの相談に乗ることができると思いますか | 〇 | 一人では対策など提案することが難しいと思う。そのため，グループで話し合うのはいいと思った |
| 〇 | 自分のわかる範囲で相談にのり，必要に応じて助言等を行うことはできると感じましたただ，頻繁に相談に乗ること(週3回とか)は，少ししんどいかもしれないと思いました。また，相談に乗る学生が自分が知らない学生の場合は，直接ではなく，教職員を通じた連絡や日時場所の設定をしてもらう方が相談にのる学生にとっては安心できると思いました |
| 今回のミーティングにおける話のような感じで，あなたは発達障害学生の困っていることや悩んでいることの相談に乗りたいと思いますか | ◎ | できることがあればやってみたい |
| ◎ | 実際にどのような困り感があるかを学びたいため |
| 〇 | 自分にはわからないけれど，発達障害学生にとっては大変だということが一つでもわかれば，他にも応用して考えることができる |
| ◎ | 相談に乗ることで，その学生の困っていることや不安感を和らげることができるなら，相談に乗りたいと思いました |
| 発達障害学生 | 今回のミーティングにおける話のような感じで，あなたは自分の困っていることや悩んでいることを他の学生に相談できると思いますか | ◎ | 相談したらすっきりするから。学生の方が勉強の悩みがあるから |
| ◎ | 学生なら同じことで困っているかもしれないから，いい回答が得られるかもしれない |
| △ | あまり人と会話する機会がない |
| ◎ | （ミーティングは）初めて顔を合わせる学生同士だが気兼ねなく話すことができた |
| 今回のミーティングにおける話のような感じで，あなたは自分の困っていることや悩んでいることを他の学生に相談したいと思いますか | ◎ | ミーティングみたいに自由に話せた方が思いついた話題がすぐに言えるから |
| 〇 | 相談というか，あるあるを分かち合う会話をしたい |
| △ | 学生によってはそういう話をされるのをあまりいいと思わない人もいるため |
|  |  |  | ◎：とてもそう思う，〇：少しそう思う，△：あまりそう思わない，×：全くそう思わない |



Fig. 1　ミーティングの雰囲気に関する質問への回答



Fig. 2　ミーティングの効果についての質問への回答

# Ⅳ．考　察

## 1．ミーティングの内容や感想

事後アンケートからは，ミーティングの雰囲気について，どの参加者にとっても安心して参加できる場であったとの回答が得られた。その要因として，参加者を障害学生支援に関わりのある学生に限定したこと，少人数でのミーティングであったこと，参加者にとって身近な担当教員が同席したことなどが予想される。また，サポート学生は全員が特別支援教育を専攻している学生であり，発達障害の特性などを理解した上でミーティングに参加することができた。このこともミーティングが円滑に，かつ学生間でのやりとりが受容的・共感的に行われた要因として考えられる。以上より，ミーティングは学生同士が互いの話を安心して聞き合うことができる場となったことが示された。一方で，事後アンケートの結果，参加に際して緊張感をもっていた学生がサポート学生にも発達障害学生にも少数いたことから，今後は学生がより主体的にミーティングを運営するなど，緊張感を減らすための工夫を考えていく必要があると考えられる。

ミーティングで話題になったおもな内容は，学業，タスク管理，人間関係などであった。これらの話題に対しては，発達障害の有無にかかわらず参加者全体から，各自で行っている日々の工夫やアドバイスが話し合われた。丹治・野呂（2014）は，発達障害学生の支援事例の主訴として学業上の困難が最も多く，次いで対人関係上の困難が挙げられることを報告しており，本実践は発達障害学生が大学生活で抱えやすい悩みを解決する場のひとつとして機能したと推察された。サポート学生は，発達障害学生から提供される話題について共感したり，自分自身が行っている学生生活の工夫を紹介したりしながらミーティングに参加した。また，事後アンケートでは，多くの学生が「日常生活で役立つ情報やテクニックを得ることができた」と回答した。「ミーティングで話題に出た他の学生のテクニックや情報で参考になったこと」についての自由記述には8名中7名の協力者が回答しており，ミーティングの実施が学生同士の生活上の工夫を共有する場の提供に一定程度寄与したと推察できる。一方，「ミーティングで得た情報やテクニックによって，日々の困りごとや悩みが解消された」という問いに「とてもそう思う」と回答した学生は1名にとどまった。また，「ミーティングで話題に出た他の学生のテクニックや情報で，実際にやってみたことがあるか」という自由記述欄に回答した学生は3名のみであった。このことから，ミーティングは生活上の工夫を共有できる場となった一方で，実際に工夫を実行できた学生は少なかった可能性がある。特に発達障害学生に対しては，教員との個別の面談などにおいてミーティングで提案された工夫を実際に試すように促すなど，ミーティングで得られた情報を実生活に生かすための補完的なサポートが必要と考えられた。

ミーティング全体を通し，サポート学生が提供した話題に対して発達障害学生が解決方法をアドバイスするという場面も多くみられ，事後アンケートでは，特に参加回数の多いサポート学生を中心に，ミーティング中に話し合われた内容が日常生活を送る上で参考になったという回答がみられた。これらのことから，ミーティングへの参加が発達障害学生とサポート学生双方にとって互恵的な関係を結ぶことにつながったと考えられる。その背景に，障害の有無にかかわらず参加者から現在困っていることを挙げてもらったことで，各自のニーズに応じた話し合いができたことや，複数の参加者から多様な視点でのコメントが加えられたこと，学生ならではの視点からコメントがなされたことが要因として考えられる。滝吉・五十嵐（2015）は，発達障害のない学生が発達障害学生を支援していく際に，支援する立場・支援される立場というように関係性を一方的に固定化するのではなく，互いに平等な関係性の中で支援することの重要性を指摘している。本実践でも，各学生がグループ活動の中で，支援する側・支援される側の両方の役割を担い，学生同士という対等な立場で困りごとに対して共感を示しながら話し合いを進められたことで，発達障害のある学生と障害のない学生の双方がグループ活動参加による意義を見いだすことができたと考えられる。

## 2．発達障害を開示しないグループ活動の影響

事後アンケートの結果，障害名を開示せず，参加者それぞれが自身の日ごろの悩みや支援ニーズに基づいて話し合うという今回のミーティングでは，発達障害の有無を示す必要は必ずしもない可能性が示された。事後アンケートからは，『困りごとの基本的なところはたぶんみんな同じ（だから障害の開示は必要がない）（発達障害学生）』，『診断の有無にかかわらず，ニーズに基づいて話し合いができた（サポート学生）』という意見も挙げられており，本実践においてはどちらの学生も障害名を開示しないグループ活動を肯定的に捉えていたことがうかがえた。

一方，障害名を開示せずにミーティングを行うことで，どのような悩みや困りごとが発達障害に特有のものであるかの判断は難しくなる可能性もある。事後アンケートからも，『それぞれの考え方があるのはわかるけれど，発達障害特有のものはどれなのかわからない（発達障害学生）』，『発達障害学生が持つ視点を知りたい（サポート学生）』という感想が挙げられた。発達障害学生支援において発達障害のない学生が支援に加わることの意義として，発達障害の障害理解啓発が指摘されている（滝吉・五十嵐, 2015）。今回のグループ活動の枠組みでは，障害の有無にかかわらず学生個々のニーズに沿った支援ができる利点がある半面，発達障害学生には発達障害の障害特性から生じる困りごとの共有が難しかったことや，サポート学生には発達障害そのものの理解啓発が難しかったと考えられた。

## 3．学生同士のピア・サポートの実現可能性

事後アンケートの結果から，サポート学生は発達障害学生に対してのピア・サポートに意欲的である一方で，中には1対1で相談に乗ることの難しさを感じる学生もいた。また，発達障害学生の中には，学生同士の個別の支援について『学生によってはそういう話をされるのをあまりいいと思わない人もいる』というように抵抗を感じる者や，相談というよりも広く学生同士で意見交換をすることに関心をもつ者がいた。このことから，学生支援の第2層に分類される制度化されたピア・サポートの前段階として，本実践のような第1層に相当する，明確に制度化されない学生同士の自然な関わり合いの中での支援が有効である可能性が示唆された。

本実践は発達障害学生にとって，日頃同じ環境で生活している学生同士だからこそ「同じ悩みがあるから」という理由で困りごとを相談しやすい環境となった可能性がある。実際に，事後アンケートでは『相談というより，あるあるを分かちあいたい（発達障害学生）』という回答も挙げられている。教職員のような専門的支援者と学生，また，支援学生と被支援学生という制度化された個別的支援ではなく，学生同士のグループ活動だからこそこのようなニーズにも対応できたと考えられる。また，学生同士で共有される困りごとへの工夫は，教育環境を調整する合理的配慮では対応しきれない学生の悩み（例：睡眠や食事などの生活習慣に関する悩み）の解消に有益だったのではないかとも考えられる。このような観点からも，本実践のようなグループ活動に基づいた実践は，学生支援の土台となる第1層でのインフォーマルな支援の充実に寄与できる可能性がある。

第1層で挙げられているナチュラルサポートは，おもに就労や教育の文脈の中でさまざまに定義されてきたが，基本的には「専門家や家族ではない，障害者と日常をともに過ごす人々が，障害者に対し自然な形で配慮・支援」（滝吉・田中, 2011）することを指している。このようなナチュラルサポーターの養成が，将来の共生社会を実現する上でも重要である。発達障害学生支援におけるナチュラルサポーターの育成では，発達障害のない学生が発達障害学生と実際の関わりを通して，具体的に障害特性を理解し，発達障害者個人間の差異性や，発達障害のない者との共通性を見いだせるような体験が必要である（滝吉・田中, 2011）。本実践におけるサポート学生は，グループ活動に参加する以前から特別支援教育について学んでいた大学院生であり，発達障害への理解や発達障害学生支援に対する動機づけの程度も参加前から高い状態であったため，事前の学習がなくてもサポーターとしての役割を果たしていたと考えられる。したがって，今後は，障害理解の程度やピア・サポートのための準備が整っていない段階の学生をナチュラルサポーターとして育成するための研修プログラムの開発が必要だろう。

# Ⅴ．本報告の課題

本実践では，ミーティングに参加したサポート学生がA大学障害学生支援室に雇用された学生であることや，第一著者がミーティングに参加したことが結果におよぼす実験者効果，および実験者バイアスは否定できない。具体的には，サポート学生がミーティングの目的を推測した上で事後アンケートにポジティブな回答をした可能性や，第一著者がグループワークに参加したことによる活動効果の客観的・科学的な判断における課題が考えられる。また，本実践では，ミーティングに参加した学生の障害特性や診断名，大学生活での困りごとなどの個人要因の統制が不十分であり，参加回数にも差があった。これらの点から，本実践の結果のみで発達障害学生支援における小集団活動の効果を論じるには限界がある。本報告の価値として，障害学生支援の中で実践が十分ではないグループ活動の手続きについて明瞭化した点が考えられるが，グループ活動の効果検証については，今後，より厳密な実験デザインを組んでの検証が必要である。

# 引用文献

独立行政法人日本学生支援機構 （2007）. 大学における学生相談体制の充実について—「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」—. 独立行政法人日本学生支援機構. Retrieved from https://www.jasso.go.jp/gakusei/archive/\_\_icsFiles/afieldfile/2015/12/09/jyujitsuhousaku\_2.pdf （2018年12月28日）.

独立行政法人日本学生支援機構 （2017）. 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分析報告（対象年度：平成17年度（2005年度）から平成28年度（2016年度））. 独立行政法人日本学生支援機構. Retrieved from https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\_shien/chosa\_kenkyu/chosa/\_\_icsFiles/afieldfile/2019/03/19/analysis2016.pdf （2019 年9月2日）.

独立行政法人日本学生支援機構 （2018）. 平成29年度 （2017年度） 障害のある学生の修学支援に関する実態報告書. 独立行政法人日本学生支援機構. Retrieved from https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\_shien/chosa\_kenkyu/chosa/\_\_icsFiles/afieldfile/2018/07/05/h29report.pdf （2018年12月28日）.

一般社団法人日本私立大学連盟 （2015）. 私立大学学生生活白書2015. 一般社団法人日本私立大学連盟. Retrieved from http://www.shidairen.or.jp/blog/info\_c/support\_c/2015/09/29/18118 （2018年11月30日）.

川住隆一・吉武清實・西田充潔・細川　徹・上埜高志・熊井正之・田中真理・安保英勇・池田忠義・佐藤静香 （2010）. 学における発達障害のある学生への対応—四年制大学の学生相談機関を対象とした全国調査を踏まえて—. 東北大学大学院教育学研究科年報, 59, 435-462.

長岡恵理・石川悦子・樫木啓二 （2012）. 大学の学生相談における発達障害学生への支援の取り組み. LD研究, 21, 361-369.

西山久子・山本　力 （2002）. 実践的ピアサポートおよび仲間支援活動の背景と動向—ピアサポート/仲間支援活動の起源から現在まで—. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 2, 81-93.

岡田菜穂子・小川　勤・田中亜矢巳・金子　博・宮田浩文 （2016）. 障害のある学生への人的支援と支援者育成—山口大学の取り組み—. 大学教育, 13, 58-64.

岡本百合・三宅典恵・仙谷倫子・矢式寿子・内野悌司・磯部典子・栗田智未・小島奈々恵・二本松美里・松山まり子・石原令子・杉原美由紀・古本直子・國廣加奈美・高橋涼子・河内桂子・山手紫緒・横崎恭之・日山　亨・山脇成人・吉原正治 （2012）. 発達障害に関する理解と認識—大学生意識調査—. 広島大学保健管理センター研究論文集, 28, 1-8.

滝吉美知香・五十嵐亜子 （2015）. 高等教育機関における発達障害学生支援に対する一般学生の自己関与意識. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 14, 479-488．

滝吉美知香・田中真理 （2011）. 発達障害者とともに生きる「ナチュラルサポーター」の育成を目指して—思春期・青年期の定型発達者における発達障害及び自己に対する理解の変化—. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 59, 167-192.

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関する現状と課題. 障害科学研究, 38, 147-161.

常田秀子 （2017）. 授業による発達障害学生への支援. 和光大学現代人間学部紀要, 10, 93-102.

—2019.1.11受稿，2020.1.27受理—

Practical Research

Support for Difficulties Experienced by College Students with Developmental Disabilities using Small Empowerment Group: Trial of Group Activities of Students with or without Developmental Disabilities

Ayaka Sueyoshi, Ginga Sasaki and Kazunori Takeda

Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba

Japanese Journal of Higher Education and Disability, 2(1), 34-46, 2020

Abstract:　Activities in small group for empowering college students were conducted as a method of supporting different learning needs. The possibility of providing peer support to students with developmental disorders and the effects of group activities when student’s disabilities are not disclosed were investigated. Students with developmental disorders (N=7) and those without developmental disorders but are interested in supporting them (N=5) participated in group activities. During these activities, both students with and without developmental disorders talked with each other about the problems in their school life and solutions to these problems. A questionnaire administered after the activities indicated that reciprocal relationships were developed through activities in which students shared learning problems and helped each other create solutions for those problems regardless of disabilities Results also indicated that group activities might be an effective method of providing informal support that is not included in reasonable accommodation, and disability disclosure might not be necessary for group activities. In the future, it is necessary to examine the effects of group activities more clearly and in detail by verifying the effects based on a rigorous experimental design.

Key words: developmental disorders, small group activities, disability disclosure, peer support

Corresponding author: Ayaka Sueyoshi, Tsukuba University