



大学生の発達障害関連支援ニーズを踏まえた 障害学生支援体制構築の課題

篠田 晴男^{1,2}・島田 直子²・篠田 直子³・高橋 知音⁴

¹ 立正大学心理学部

² 立正大学障害学生支援室

³ 信州大学学生相談センター障害学生支援室

⁴ 信州大学学術研究院教育学系

要旨：本報告では、障害者差別解消法施行に伴い整備を進めた、一万人規模の学生を有する国立大学と私立大学における障害学生支援の立ち上げの実際を比較し、発達障害のある学生支援を中心に、援助ニーズに即した支援の課題を検討した。いずれも障害学生支援において、発達障害関連困り感質問紙を利用し、コア・チームによる学部教職員と協働した自己の成長を促す修学支援に取り組んでいるが、合理的配慮に到るには階層的な支援様態が想定された。さらに、質問紙による支援ニーズの把握は、学生の見守りに加えて、コア・チームによるタイムリーな情報共有に寄与することも示唆された。

キーワード：発達障害 困り感質問紙 修学支援 体制整備 合理的配慮

I. 問題と目的

平成 28 年度障害のある学生の修学支援に関する実態調査(独立行政法人日本学生支援機構, 2017a)では、発達障害と報告された学生数は 4148 人となり、全障害学生数の 15.2%を占めている。平成 18 年度の初出の報告ではわずか 2.6%であったが、総数も増えている中で、確かな支援ニーズが想定される数となっている。さらに、平成 17 年度～平成 28 年度にわたる分析報告(独立行政法人日本学生支援機構, 2017b)においては、障

害者差別解消法施行後の支援体制整備を背景に、発達障害の種別において自閉症スペクトラム障害(ASD)のみならず、注意欠如・多動性障害(ADHD)、限局性学習障害(SLD)に対する報告数が増加する可能性も示唆されている。最も注目される変化として、授業支援がカウンセリングをはじめとする授業以外の支援を上回る伸びを示しており、調査項目にある配慮依頼文書の配布は発達障害学生在籍校の半数を超える大学で行われ、その教育型・権利支援型のニーズも顕在化し

つつあることが挙げられる。一方で、平成27年度より独立して調査項目に設けられた精神障害では、クリニック型の支援ニーズが顕著であった。なお、就職者・進学者数の伸びはあるものの、ともに卒業率は6~7割前後、就職率は3~4割強と厳しい現実もある。単位取得を確かなものとしつつ、進路選択・決定に寄り添い、社会参入を促す支援が求められている。

ところで、発達障害・精神障害のある学生の支援にかかわる実践では、専門家による発達障害の諸特徴の把握と障害特性を考慮した介入が論じられ、本人の申し出に限らず、教職員や友人など周囲の気づきが契機となり、配慮につながることも少なくないことが知られている。ただし、学生の自助努力に加え、周囲の理解が得られ、一定程度構造化された状況下にある等、学生の短所が最小となり、長所を活用できるような適応的な修学環境にあれば、差し迫った援助ニーズが生じないこともある。援助希求や授業支援のニーズは一律ではなく、訴えの拙さや心理的葛藤を伴うこともあり、障害特性をふまえた自己理解を深める支援が望まれている(岩田,2017; 篠田,2017; 田中,2015)。近年はその過程で、困り感や特性の把握も試みられている。例えば、高橋・岩淵・須田他(2015)では、困りごとの程度として、発達障害に関連する支援ニーズの把握に有効な尺度開発が行われ、実際に複数の大学で導入が検討されるなど、予防的な把握の試みの広がりを見せている。発達障害のある学生には、障害特性ゆえ支援に繋がる難しさもあるが、周囲も含めてその特徴と困り感の理解を深めることで、適切な配慮の提供により問題の軽減を図ることは可能である。この点で、学生の人数も多い高等教育機関においては、短時間でできるスクリーニングツールを用いた支援ニーズの把握は有効な手段となろう。加えて、上述の平成28年度の障害のある学生の修学支援に関する実態調査では、障害者差別解消法施行に伴い、障害学生支援に関する規程等の整備や委員会の設置が進み、専門部署・機関の設置数が急伸していることから、各機関事例の特色を背景に、支援ニーズに応じた体制整備の検証も可能となりつつある。

今回、これまでの米等国における発達障害のある学生支援体制の視察報告(高橋・篠田,2008; 高橋・篠田,

2016)を踏まえ、個別教育計画(IEP)に基づく障害児の援助モデルを提供してきた学校心理学(例えば、石隈(2015))におけるコーディネーション(瀬戸,2010)に着目した。さらに、初等・中等教育を中心に展開されてきた日本の学校心理学におけるチーム支援の実践(田村・石隈,2003)等を参考に、高等教育における支援体制の構築を目指した。

本報告では、一万人規模の私立大学と国立大学における機関事例をもとに、発達障害関連支援ニーズをふまえたフォーマル¹⁾な障害学生支援体制立ち上げ過程の比較を通して、体制整備の課題を検討する。なお、本報告の一部は立正大学大学院心理学研究科研究倫理委員会等の承認を得ている。

II. 機関事例

1. 支援体制 (Fig. 1, Table 1)

立正大学：6学部からなり、キャンパスは熊谷市2学部と品川区4学部となっている。障害のある学生の把握と支援のインフォーマルな情報の共有化をめざし、2011年度に発達支援WGが、次いで2012年度に、担当副学長が主催する「障がいのある学生支援協議会」が設けられた。2015年度に「障がいのある学生支援ルーム」が開設され、一元的な支援サービスを目指して、1名の特別支援教育歴のあるコーディネーターが、続いて臨床心理士資格のあるコーディネーター3名が順次採用となった。2016年度より、教員の兼職として室長をおき、立正大学の2つのキャンパス(品川・熊谷)に障害学生支援室を開室した。同年10月に、さらにコーディネーター1名を追加し、両キャンパスで支援室を月~金曜日まで毎日開室する体制が整備された。また、チーフ・コーディネーターを設け、学部・研究科の担当者と合理的配慮を推進するコア・チーム²⁾を形成し、協働するフォーマルな体制の整備を進めてきた。

信州大学：8学部が松本市、ほかに長野市2、上田市、伊那市の計5キャンパスに分散している。教養教育に相当する共通教育部門が松本市にあり、全1年生は松本キャンパスで1年を過ごす。各キャンパスの独立性が高く、障害学生支援は各学生相談部署および学部・研究科が独自に対応してきた。2015年4月に、障害者差別解消法の施行を見据え、松本キャンパスにあ

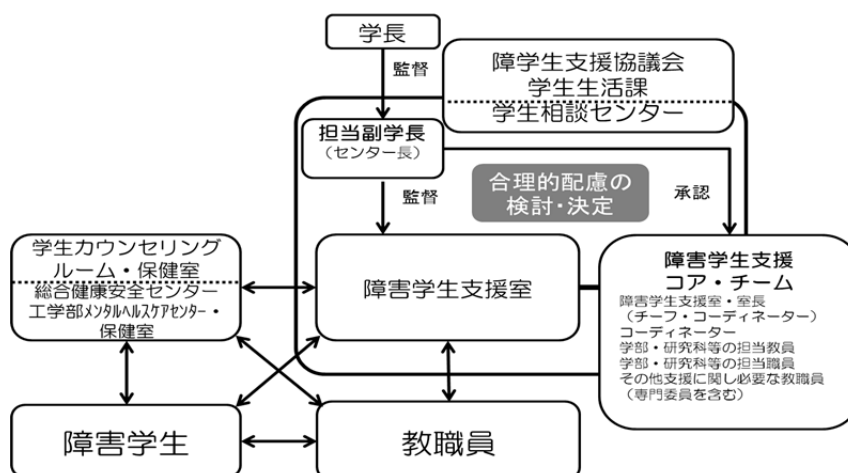


Fig. 1 障害学生支援体制 組織図

注) 両大学では、一部組織名称は異なっているが、おおむね共通した障害学生支援体制をとっている(点線の上部は立正大学、下部は信州大学)。ただし、部署の構成員の数や職位等は異なる。

Table 1 大学概要および障害学習支援室の構成

	立正大学	信州大学
学生数(学部・研究科)	9,799名	11,030名
学部	仏教・文学・経済・経営・法・ 社会福祉・地球環境・心理	人文・教育・経法・医・理・工・ 農・繊維
キャンパス	大崎・熊谷	松本・長野(教)・長野(工)・ 上田・伊那
支援室	大崎1, 熊谷1	松本1
構成員	障害学生支援室長 (兼任:臨床心理士・教授) チーフコーディネーター (非常勤:臨床心理士・職員) コーディネーター (非常勤:元特別支援学校教諭・職員) コーディネーター (非常勤:元特別支援学校教諭・職員) コーディネーター (非常勤:元特別支援学校教諭・職員) 事務員 (学生生活課職員)	障害学生支援室長 (専任:臨床心理士・助教) 事務員 (学生支援課・学生相談センター職員)

注) 両大学ともに、2015年4月に障害学生支援機関を開室しているが、立正大学では障害の有無にかかわらず修学上の支援を求める学生を対象とした「学生サポートルーム」としての活動を経て、2016年4月に正式に「障害学生支援室」となった。また、支援ニーズの把握に際し、信州大学では、UPI-RSおよび発達障害関連困り感質問紙が毎年スクリーニングとしても利用されている。

る学生相談センター内に「障害学生支援室」を設置、臨床心理士資格のある室長(助教)1名を採用し、学内の障害学生支援体制の一元化を図るとともに、フォーマルな支援体制の整備を行った。合理的配慮は、障害学生支援室がコーディネートした各種障害の専門家(医学、心理学、特別支援教育を担当する教員等の兼務)、学部・研究科の担当教職員からなるコア・チームで検討し、検討内容を副学長である学生相談センター長が決定する。

いずれの大学も、立ち上げに際し、対応要領ないし対応指針・障害学生支援マニュアルを策定し、支援を開始した。障害学生が障害学生支援室につながるには、①教職員による学生の見守り(学部・研究科、学生相談・学生支援ないし学生生活・キャリア担当部署)、②気になる学生を学生相談ないし学生支援の担当教職員に連絡、③学生相談専門スタッフ(医師・カウンセラー・コーディネーター)が配慮の必要な学生を判断、④障害学生支援室に連絡し合理的配慮決定手続きを開

始（立正大学では、③を介さず、障害学生支援室コーディネーターに連絡）といった流れのほか、学生や保護者が、直接障害学生支援室に配慮を希望して来所する流れとなる。配慮提供中の支援については、授業支援、授業外支援（カウンセリング等、就職、学生生活）を担当部署が連携して提供し、総合的なコーディネートを障害学生支援室が担当する。

立正大学は多職種連携型支援であることが特徴で、社会福祉士、特別支援教育士、臨床心理士、学校心理士、特別支援教育教員免許等の有資格者で構成されており、支援室内で包括的に配慮内容を検討しやすい。一方、信州大学の特長は、合理的配慮の検討に際し、各障害の専門家を学内の教員から確保できることがある。いずれも、学生相談や関連部署と密接に連携していることで、配慮要請につながるタイミングやその後の支援が検討しやすいこと、各学部に障害学生支援の窓口でもある学生相談ないし学生支援担当教員がいることなど、対象学生の支援チームを組織しやすい点がある。一方、分散型キャンパスのため生じる検討会議の設定の困難さや、養成した支援協力学生の定着困難への対応は、共通の課題である。

2. 発達障害関連困り感質問紙短縮統合版による支援ニーズの把握

立正大学：フォーマルな障害学生支援体制の立ち上げに先行し、学生相談事例として顕在化しつつあった発達障害関連支援ニーズの把握を、学生相談の利用率の高い人文系学部で2011年から2014年にかけて入学した1年生（総計860名）に毎年実施した（篠田・中茎・篠田他, 2017）。質問紙は高橋他（2015）が開発を進めていた発達障害関連困り感質問紙短縮統合版の派生形として、ADHD困り感質問紙とASD困り感質問紙にUniversity Personality Inventory - Rating Scale (UPI-RS; 高橋・小林, 2004)の一部項目を加えて試作された短縮統合版（山崎・高橋・岩淵他, 2012）を用いた。明らかかな年度差はみられなかったため、4年間を総合して検討したところ、困り感尺度の総得点はおおむね正規分布を示し、+2SDを超える困り感得点の高いものが、3.6%存在した。また、ASD関連、ADHD関連と同様、UPI関連の自覚的な困り感に伴う援助ニーズが年度に依存せず一定の割合で存在することが確認され、発達障害

関連支援ニーズと精神障害関連支援ニーズが併存する集団を想定して、支援体制を構築していく必要性が示唆された。当初は研究として立案された支援ニーズの把握であるが、得られた結果を考慮し、フォーマルな体制の立ち上げにおいては、臨床心理士資格を有する複数のコーディネーターの採用と合理的配慮の根拠資料となるアセスメントニーズへの対応をすすめることとなった。なお現在は、個別事例に関する情報共有ないし自己理解の一助に用いているが、スクリーニングとしての使用は検討中である。

信州大学：当初は、学生支援GPにおける実践研究において立案されているが（信州大学学生総合支援センター, 2011）、現在は全1年生および、工学部全学年、教育学部2年生および大学院教育学研究科1年生を対象に、発達障害関連困り感質問紙とUPI-RS（高橋・小林, 2004）の短縮版を統合して実施し、学生の支援ニーズの把握をスクリーニングとしても行っている。相談希望の意思表示に対しては、まず総合健康安全センターが対応する。なお、発達障害関連困り感質問紙は、その信頼性、妥当性検証において、十分な根拠が得られている（例えば、高橋・金子・山崎他, 2017）。実施には大学のe-Learningシステムを活用し、相談を呼びかける基準は、①いずれかの下位尺度の得点が上位1%の基準に達しているか、②相談希望があるか、③UPI-RSの「死にたくなる」という項目で「しばしばそうである」もしくは「いつもそうである」と答えているかのいずれかに該当する者である。スクリーニングとして質問紙等を実施した場合、高得点者を呼び出しても、相談に来ない者も少なくない。また、相談の呼びかけが障害学生支援室の利用に直接つながるとは限らないが、例えば、教育学部では学部の学生相談室が中心となって、ガイダンス時の面談で支援ニーズを確認する際の資料としても利用している。

3. 利用状況

2015年4月1日から2017年9月30日までの支援活動記録を記述統計から量的に分析し、比較した（Fig. 2, Fig. 3, Table 2）。なお、両大学ともに、独自の支援活動記録データベースを用いていることから、両大学に共通であると確認された部分に限定して、分析を行った。支援活動記録データベースでは、対応日時、来談者（学

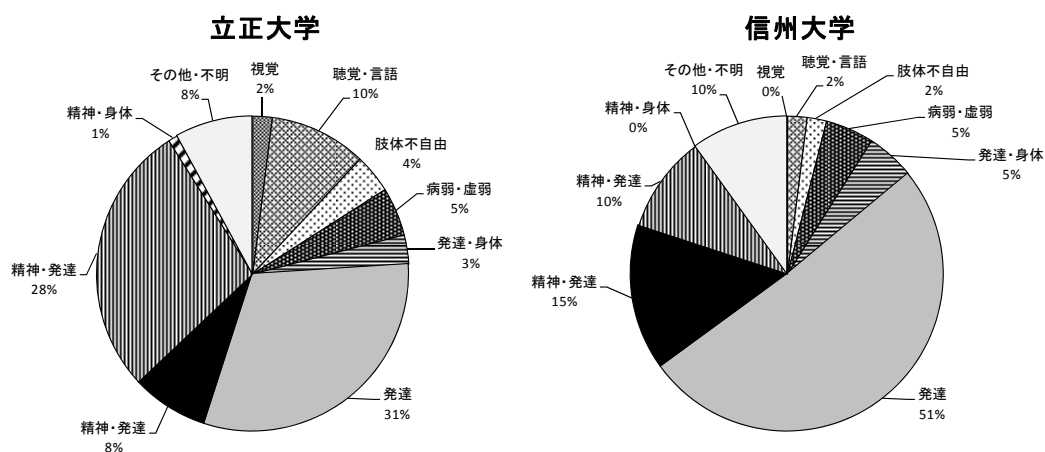


Fig. 2 障害別利用学生数(2016年度)

注) 発達障害の種別は、精神障害や身体障害の併存等もあり正確に分類し得た値とはいえないが、診断のある学生に限れば、立正大学では ASD 40%、ADHD 30%、SLD 20%、重複・併存 10%、信州大学では、ASD 30%、ADHD 35%、重複・併存 35%となっている。総じて、重複も含め ASD のある学生が半分以上を占めているが、ADHD も少なくない。

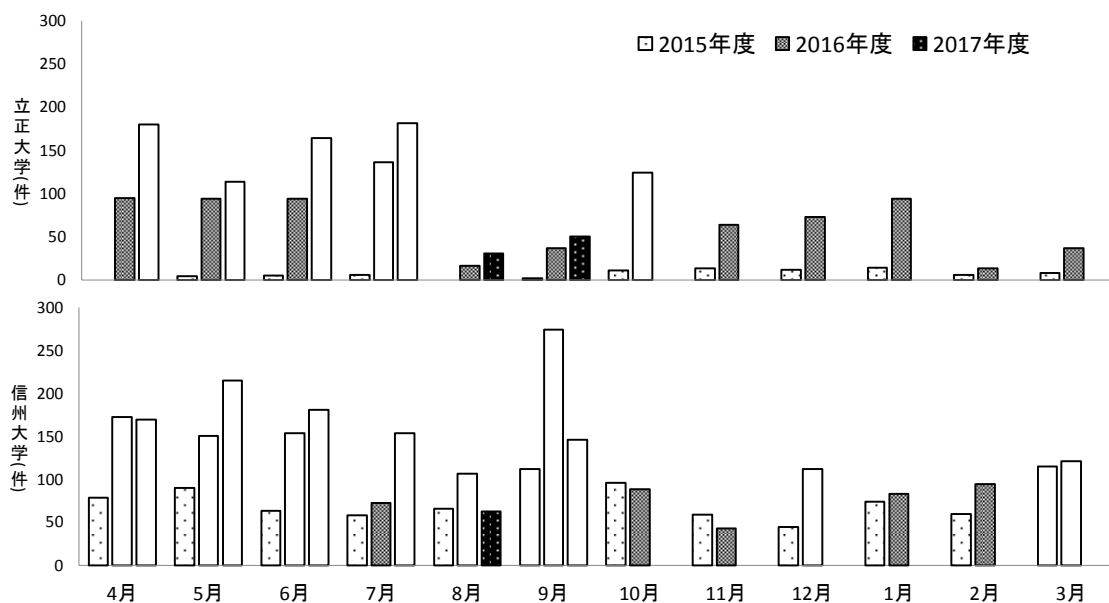


Fig. 3 月別対応件数

生、保護者、教職員ほか)、対応手段(面接、電話、メールほか)、詳細な対応内容やその種類(修学相談、一時休憩支援ほか)等に関する情報を記録しているが、詳細な分類項目等は共通ではない。立正大学では、障害学生支援室独自に Microsoft Office Access を利用したデータベースを構築して、複数のコーディネーターによる情報の一元化に努めている。信州大学では、データベースは学生相談センターと共通化されたシステムが開発・運用されており、障害学生支援室対応案件を

抽出して検討した。

立正大学: 来室在学生数は、2015年度に24名、2016年度に78名、2017年度は前期だけで75名と増加傾向にある。2015年4月から来室した学生の合計は126名で、1名を除いて学部生の利用となっている。

信州大学: 障害に起因する修学上の配慮を希望して来室する在学生数は、2015年度に33名、2016年度に44名、2017年度は前期だけで48名で年々増加している。2015年4月から来室した学生の合計は78名で、4

Table 2 対応内容の比率(%)

	立正大学			信州大学		
	2015年度	2016年度	2017年度前期	2015年度	2016年度	2017年度前期
相談	48.7	30.1	35.4	22.9	18.0	28.4
連携・協働	50.0	28.5	28.4	64.4	67.7	45.9
問合せ・日程調整	1.3	8.1	8.5	10.3	12.3	16.5
その他	0.0	5.2	3.2	2.4	2.1	9.3
一時休憩 相談有	0.0	21.1	13.0	-	-	-
一時休憩 相談無	0.0	7.0	11.5	-	-	-

注) 一時休憩 相談有：一時休憩利用の際、コーディネーターが学生の話し相手になるなど簡易的な相談活動を伴う対応（例えば、発達障害のある学生が話し相手を求めてくる場合が多い）。
一時休憩 相談無：静かで安全な休憩場所を求める学生に、場所の提供のみを行う対応（例えば、内部障害のある学生が身体を休めるために来室する場合などがある）。

名を除いて、初回来室時は学部生であった。このほかにも事前相談の対応が年間15名程度あった。

(1) 障害種別と来室経路

①障害別利用学生数：Fig. 2では、年間を通したデータでの比較が可能な2016年度に限定し、比較検討した。

立正大学：来室在学生の障害は、発達障害31%、精神障害28%、2つの障害の併存8%と、発達障害と精神障害を合わせると全体の7割を占めていた。発達障害と精神障害はほぼ同数であった。その他は、肢体不自由、聴覚・言語障害、視覚障害、病弱・虚弱等の学生の利用であった。立正大学では、当初、修学全般に関する相談にも応じていた背景があり、障害に直接関連のない問題についても支援ニーズを検討し、適切な部署への紹介をする学生も一定数来室していた。ただし、このような相談が契機となり、障害に関連するニーズの把握につながったケースもあった。例えば、未診断の学生であったが、授業中に非常に緊張が高い学生がいるとの教職員からの紹介を機に面談を重ねた結果、発達障害に関連する修学上の困難さが確認され、医療機関の受診も経て合理的配慮の提供に至った例などがある。

信州大学：来室在学生の障害は、発達障害51%、精神障害10%、2つの障害の併存15%と、発達障害と精神障害で7割を占めていた。発達障害の割合が高いことが特徴的であった。そのほか、肢体不自由、聴覚・言語障害、視覚障害、病弱・虚弱等の学生の利用もあった。障害学生支援室は障害を理由とした修学上の配慮を求めて来室する学生のみを対象としているが、明確には障害が要因とはいえない学生も含まれていた。

②利用学生の来室経路：立正大学：学内教職員の

紹介による学生本人の来室の割合が全体の63%を占め、次いで、本人の直接来室(19%)、家族・保護者の勧め(12%)であった。身体障害の学生は、事前情報を把握した教員から来室につながるケースが多かった。精神障害は、本人の直接来室、カウンセリングルームや履修手続き等の問題で事務を訪れた学生を紹介されるケースが多かった。発達障害は、本人来室、家族の勧め、カウンセリングルームや事務室、教員からの紹介であった。

信州大学：カウンセラー・コーディネーター等、学内の学生相談関係者の自主来談が半数を占めており、修学上の配慮が必要と支援者が判断した場合に、合理的配慮の可能性について情報共有を行うためにつながるケースが多かった。学生の直接的な相談は約20%であった。支援室の構成員が室長と事務職員(兼任)と少なく、対応には限界があることから、学生相談の力を借りた形での運営となっている。

(2) 対応件数と対応内容

①月別対応件数：立正大学：該当期間中に障害学生支援室コーディネーターが行った支援件数の合計は1679件であった、2015年度は81件、2016年度は877件、2017年度は半期で721件となっており、大幅な増加傾向にある。月別に見ると、4~6月は年度初めで特に新入生の来室数が多く、7月は夏休みの過ごし方や前期の定期試験に関する相談が多かった。8~9月の夏期休暇中は、受験希望者(事前相談)に関する相談があった。後期開始の10月にも来室者が増えた。その後は、卒業を控えた学生や、後期試験時の配慮を求めて学生が来室した。2~3月は来室件数は少ないものの、進級に関する相談、入学予定者の支援体制の準備・調整、

入学予定者の支援に関する教員からの問い合わせや情報共有、などがあつた。

信州大学：該当期間中に障害学生支援室が行つた対応件数の合計は3345件であつた、2015年度は836件、2016年度は1575件、2017年度は半期で934件となつており、大幅な増加傾向にある。月別に見ると、4～6月は履修登録やハード面の調整など大学環境への適応、6月は中間試験の結果が思わしくなかつた障害学生の対応、夏季休暇中は障害学生のトラブル対応、9月後半は合理的配慮の前期見直し面接と後期に向けての準備などを行つた。後期は前期に比べて在学生への対応は減少するが、入試に向けた事前相談への対応が増加していた。その後は、卒業研究や修士論文、就職、進級・進退等の問題への対応が多かつたが、2月を過ぎると入学予定者の支援準備・調整、3月は在学生の次年度に向けた合理的配慮の準備に追われた。

②対応内容：立正大学：学生や保護者からの直接的な相談（修学相談や問い合わせ）が30%～50%、連携・協働（情報共有・連絡、情報共有打ち合わせ・連携）も30%～50%とこの2つが対応の中心であつた。さらに、2015年度は週2日の開室に限定されていたが、2016年度以降学期中は原則として毎日開室するようになった背景もあり、支援室を一時休憩場所として恒常的に利用する学生がみられた。一時休憩場所の利用時には相談を受けることが多く、授業の合間の単なる物理的な居場所としてではなく、支援者と話す場所として機能していた。

信州大学：学生や保護者からの直接的な相談は約20%、連携・協働（情報共有・打ち合わせ・連携）が約60%と業務の中心は連携・協働にあつた。このほかにも、数字には表していないが、特定の個人を想定しない環境調整や情報収集などの業務も多かつた。なお、信州大学では常勤の室長が随時対応に努めているが、恒常的に支援室にとどまることが不可能なため、一時休憩場所としての支援室の提供は難しい現状がある。

III. 考察

1. 発達障害のある学生支援における困り感質問紙の活用

発達障害関連困り感質問紙を用いて支援ニーズを把

握する利点は、両大学に共通して、①UPI-RSでは拾えない支援ニーズを把握することができる（小田・高橋・山崎他, 2011）、②学生が自分で気づいていない困り感に気づくきっかけとなる、あるいはそのようなことで困っているときに相談してよいのだということに気づける、③継続的に実施することで環境調整を含む支援の有効性を評価することができる、といった点があげられる。

今回、立正大学ではフォーマルな支援体制構築の根拠資料として、信州大学ではスクリーニングから支援ニーズの自覚につながる自己理解支援の資料として発達障害関連困り感質問紙が活用され、いずれも発達障害関連支援ニーズが恒常的に存在し、その把握には有益なことが示唆された。信州大学ではUPI-RSが独立して総合健康安全センターで実施されており、精神的健康のリスクを把握し、呼び出し面接を含む学生相談体制が障害学生支援室の設置に先行して確立されていた。しかし、立正大学では、保健室による病歴確認のみで、精神的健康の予防的管理は十分とはいえず、UPI-RSの一部項目を取り込んだ短縮統合版を用いることで、発達・精神障害を包括した支援体制の構築を目指した。なお、米国においては、国立精神衛生研究所（NIMH）の方針にあるResearch Domain Criteria（RDoC）にみられるように（橋本・山森・安田他, 2018）、発達・精神障害はカテゴリーカルな見方から、その諸特性を包括的に把握する見方へと変化しつつあり、その方向性と一致するものでもある。困り感尺度の独自利用の例としては、先に触れた信州大学教育学部の例があり、次のような取り組みがなされている。教育学部のカウンセラーとともに各専攻から選出された教員学生相談員は学部2年生と大学院1年生全員を対象とした学生生活や学修に関する学生相談面接を担当する。その際に、困り感質問紙の結果を集計し、基準に該当する学生のリストを作成し、学生相談面接の担当者が確認できるようにしておく。質問紙で高得点でありながら相談を希望していなかつた学生には、この面接の機会に学業や生活の様子についてやや詳しくたずねるようにして、心配な状況があればカウンセラーとの相談を勧めるようにしている。スクリーニングとして質問紙等を実施した場合、高得点者を呼び出しても相談に来ない者も

少なくないが、実際に会って話をすることで、本当に心配な状況かどうかを見極めることができるようにしている。

障害学生支援において、発達障害関連困り感尺度の使用を報告した他大学の例として、長崎大学（吉田・田山・西郷他, 2017a）、和歌山大学（深谷・山本・西谷他, 2017）、大阪国際大学（前田・黒川・青野他, 2016）等の報告があるが、実際に大学全体で支援ニーズのスクリーニングに用いるだけでなく、アセスメントの一環としての妥当性検証、併存するリスク等との関連性の検証、あるいは障害特性理解にかかわる個別のフィードバックへの活用など、使用目的は多岐にわたっている。活用は様ではないものの、目に見えにくい障害としての潜在的な発達障害関連支援ニーズを把握する上で、その情報共有を機関内で蓄積する資料となっていることがわかった。

合理的配慮の要請における発達障害の中核的な機能障害と関連する領域の評価においては、困り感が障害特性に依拠したものかを具体的に掘り下げるアセスメントは欠かせないが、社会的障壁となる生活上の制限などにおよぶ包括的なアセスメント（高橋, 2016）の端緒としても発達障害関連困り感質問紙を位置づけて活用することができよう。以上のように、立正大学・信州大学における支援体制構築では、その活用が心理職を中心に支援ニーズの増大に呼応した学生相談・保健室との緊密な連携・情報共有を進める根拠となっている。

2. 利用実態の特徴

(1) 障害種別と来室経路：両大学ともに、障害種別では発達・精神障害が多くを占めている点では共通している。ただし、支援体制において、学生相談との連携もしくは分担という点での相違により、精神障害への対応には多少の相違が生じている。

日本学生支援機構による2016年度の実態調査（独立行政法人日本学生支援機構, 2017a）において報告された障害学生数の内訳では、40%強が発達障害・精神障害のある学生、次いで病弱・虚弱が35%弱、視覚・聴覚・肢体不自由等はいずれも10%以下となっていることと比較しても、両大学とも発達障害・精神障害のある学生の利用が60%強と多い。また、学生数は5000人強の中規模大学であるが、2016年4月に障がい学生支援

室を開室した国立の島根大学の報告では（島根大学教育・学生支援機構障がい学生支援室, 2017）、2016年度の障害学生の在籍状況の内訳において、発達障害・精神障害のある学生70%を超える数が報告されており、障害学生支援においては立正大学・信州大学に限らず、その支援ニーズは少なくないものと推察される。

来談経路では、立正大学では、本人の訴えあるいは保護者・家族の勧めが発達障害で顕著となった。一方信州大学では、基本的にはメンタルの問題は学生相談が、修学上の問題は障害学生支援室が対応しているため、学生相談関係者からの相談が多かった。入学前の事前相談として発達障害のある学生の保護者からの対応や配慮についての問い合わせも多く、学生相談にリファーするケースも少なくない。

(2) 支援件数と対応内容：両大学とも、支援体制の立ち上げに伴って支援件数は急増し、修学支援ニーズの高い前期・後期開始当初、前期・後期末の試験に関連した時期に集中する傾向が一貫してみられた。立正大学ではインフォーマルな支援の蓄積、信州大学では学生支援 GP による整備により、教職員に一定の支援ニーズを認識する土台が形成され、支援室のフォーマル化とともに支援室につながる流れに拍車がかかったものと考えられる。特に、発達障害・精神障害では、従前に潜在していた支援ニーズが支援室の開室によって顕在化した可能性が示唆される。また、障害者差別解消法の施行後、学生自身や保護者が法律を根拠に合理的配慮を申し出るケースや、障害学生支援体制や合理的配慮決定の手続きなどの FD を積極的に実施したことで、教職員からの相談あるいは教職員が学生に相談を勧めるケースが増加した。なお、学部間に配慮格差が生じないように、フォーマルな判断を求めるケースも少なくない。

対応内容としては、相談と同程度かそれ以上に連携・協働にかかわる作業が多く、コア・チームが有効に機能することが欠かせない。各部署との情報共有や対応協議は随時発生しており、学生相談との連携、教員との授業の本質の確認、物理的環境についての学部事務との連携などの業務負担は大きい。特に、発達・精神障害のある学生は支援ニーズも複合的で、学習支援（レポート作成の支援等）、自己管理指導（時間管

理・生活管理等)といった学生への直接的な対応に加え、不安の傾聴、環境調整のための聞き取り、配慮決定のためのアセスメントなどを行うなど包括的支援が求められた。

3. 支援体制の立ち上げにおけるコア・チームによる連携支援とその課題

両大学とも、発達障害関連困り感質問紙を利用した支援ニーズの把握の取り組みがなされたが、加えて、ニーズのある学生を支援につなげるために、立正大学では、①学内の教職員に対し支援ニーズへの理解をはかるためのFD等での周知、②ホームページによる保護者への事前相談対応情報の提供、③カウンセリングルームとの情報共有ミーティング、④キャリアサポートとの連携、⑤全学的な障害学生支援協議会における関係部署との情報共有・支援の協働体制の確認等は、立ち上げ時の円滑な組織間連携を図る上で有効なものであったが、理解の浸透には一定の時間を要した。信州大学では、学生相談の枠組みの中に障害学生支援室が設置されており、①学生相談との連携、②医療との連携(常勤医師による診断が可能、医学部附属病院にて緊急対応が可能等)、③学生相談と学部の密な連携、など従前の援助資源があり、学部との連携がとりやすいほか、④各障害の専門委員を学内の教員に求めることができ、立ち上げに寄与した。ただし、複数あるキャンパスごとに対応が必要な案件(環境整備・支援機器・防災対策・検討会議の設定等)に対し、障害学生支援に専任としてかわるスタッフは室長1名と少ない。また、なんでも相談である学生相談センターが窓口であるため、一般学生の学生相談と同時に障害学生の対応も行わなければならないといった個別の課題もある。

立正大学・信州大学とも、発達障害関連の困り感質問紙を用いたニーズ把握から示唆されるように、恒常的に発達障害に関連した課題を有し、メンタルヘルスの支援ニーズも有する学生が多く在籍している。現状ではその一部は明らかに合理的配慮文書を必要とし、障害学生支援室を利用している。一方で、すでに獲得したスキルを駆使し、自助努力と周囲の理解で適応的な修学が成立している学生もいる。なお、教職員との関係や学生同士の関係において気になる学生、困り

感が不鮮明なままに苦戦している学生、あるいは、配慮から足が遠のいていく学生なども含めて、間接的な支援が必要な学生は存在している。このような学生においても、修学面でのストレスを緩和させる場所として、一時休憩し、支援者と言葉を交わせる支援サービスのニーズは少なくない。

各大学とも支援ニーズの把握の様態は一様ではないが、増大する学生相談ニーズの背景に、教職員における、障害の想定される要配慮学生との接触体験の増大と対応への支援ニーズの存在を指摘した長崎国際大学の例(柳, 2017)や、岐阜大学のように、ワーキンググループによる「障害学生への修学支援に関するアンケート調査」が支援内容、支援職種の専門性など障害学生支援室設置の体制整備に直接寄与した例(船越, 2016)などから、一定のエビデンスに基づく学内外の援助資源の確保の取り組みがなされていることが示唆される。さらに、複数の大学における支援事例から、発達障害のある学生の修学困難の要因を質的に分析した報告もあり、実行機能支援の必要性が指摘されているが(吉田・田山・西郷他, 2017b)、今後は横断的な調査からも、支援ニーズの掘り起こしがなされていくものと思われる。

本報告では、立正大学・信州大学ともに分散キャンパスに複数の学部を有するが、コア・チームによる教職員とのタイムリーな連携と情報共有により、対応のずれが適宜修正され、発達障害のある、あるいは疑われる学生においては、関係者間で共通な配慮と支援の姿勢が醸成される基盤となり、建設的対話の生成に寄与している。その支援の背景には、コーディネーターと担当教職員が対等なパートナーシップの下、「作戦会議」を通して問題解決にあたるコア・チームの実践が志向されている。危機介入のような事態(石隈・大野・西山他, 2011)では、安心感の確保や客観的理解に基づく知識・スキルの共有等が、支援の見通しと支援者のケアにも有効とされた。その一方で、例えば、担当教職員が作戦会議の成果をいかに正確に他の関係者に伝え、どう活かすのか、必要不可欠な情報は何か、さらにタイムリーな情報共有の手段も課題とされた。いずれも、担当教職員において、支援の協働に欠かさない課題ともいえる。FD等をはじめ、担当教職員の理

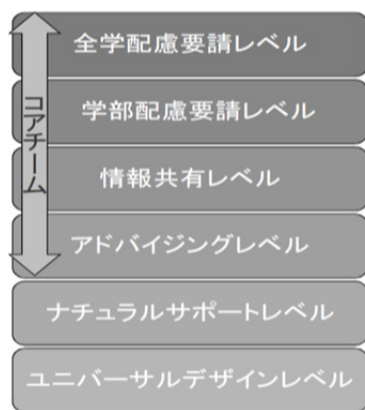


Fig. 4 支援の水準とコア・チームによる支援

注) 立正大学では、学生のセルフアドボカシーの育成を目指し、学生のニーズにどのように対応するかについて6つの水準を用いて整理している。全学的な環境整備を目指したユニバーサルデザイン、日常の学生生活の中で周囲の学生や教職員がサポートを求める学生に応じるナチュラルサポート、学生自身が修学相談を通じ、対処戦略を得て教職員への援助要請にもつながるアドバイジング、さらにコーディネーターと関係教職員等との緊密な連携も欠かせない情報共有、学部長の判断により、各学部で取り組む教育的指導上の配慮要請、全学で行われる障害に対する合理的配慮実施のための配慮要請の6つの水準があり、各水準は学生の支援ニーズ、授業で求められる内容と達成基準、緊急性、学生のセルフアドボカシースキル等を勘案して検討される(島田, 2018)。

解を深める作業は重要であるが、任期に伴う引き継ぎを含めて、理解と対応には温度差が生じやすいのも事実である。

このことはコア・チーム支援を難しくするが、専門性を有する教員の助言や複数のコーディネーターの協働は、コア・チームの支援を補強しうるものである。さらに、どの配慮レベルで対応を図るかを意識した検討を行うとともに (Fig. 4)、暫定的な対応策により改善効果を検証しながら自助努力の可能性を広げる支援は、対応のずれや理解の乏しさに起因する紛争を抑止する上で有効な取り組みとなるのではないだろうか。特に、情報共有レベルでは、目に見えにくい発達障害関連支援ニーズも質問紙によりチームとして具体的に把握されることで、限られた時間での初期対応の検討がしやすくなる。なお、医療をはじめとした専門家のサポート資源については、医学部を有する信州大学とそうでない立正大学では、医療情報をはじめとした障害に関する専門家の情報取得のしやすさに差がある。この点では、臨床心理士によるアセスメントや外部医療機関との連携が立正大学では欠かせない。さらに、

親の相談ニーズも高いことから、学生に加え、家族等関係者が抱える不安などの心理臨床的支援ニーズへの対応においても、臨床心理士は機能している。両大学とも、学習環境への配慮と同時に、メンタルヘルスを含む自己管理スキルの獲得への心理的支援が生じているが、授業支援に加えて、一貫して授業外支援ニーズのある発達障害では不可欠な支援でもある。

国内には、チームによる支援をより事務組織に依拠した形で構築している大学もあり (例えば、岡山県立大学における学生支援班 (齋藤・谷口・迫他, 2016))、各大学の取り組みには多様性がうかがえるが、合理性の判断とタイムリーな支援の相克という課題は共通であろう。

森 (2017) は、中規模大学における機関事例として、カウンセリング機能とコーディネート機能を学生相談室と障害学生支援室に固有のものとし、その分担を柔軟に組み合わせることを提案している。支援形態は、各大学の従前の資源に依存する部分でもある。本報告も機関事例のひとつとして、フォーマルな体制整備に先行して発達障害関連支援ニーズの把握に取り組んだ大学の機関事例の域を出ないが、全国的に障害学生支援件数として大きな比率を占める発達関連支援ニーズとメンタルヘルスの対応に関する体制整備では、心理教育・心理社会的支援体制の構築は欠かせない。最後に、発達障害関連支援ニーズのある学生には、成長に必要な一定の時間と内省を深める心理的な拠り所の必要性について (篠田, 2014; 篠田・篠田, 2017)、スタッフ、コア・チームの間で共通理解を図ることも体制整備に際し重要なものとする。

研究倫理に関する補足事項

本研究における発達障害関連困り感尺度に関する部分は、立正大学、信州大学ともに各大学の研究倫理委員会の承認を受けて進められた内容である。障害学生支援室の実態に関する報告部分は、①両大学の障害学生支援室長の責任のもと、②いずれも単年度については、各大学年報等における事業報告として開示されている内容でもあり、研究倫理上の問題は生じないものと判断された。

注

- 1) 障害者差別解消法施行に伴う法的な裏付けのある機関としての支援をフォーマルなもの、それ以前のナチュラルサポートにあたる支援をインフォーマルなものとして本稿では記述する。
- 2) 初等・中等教育におけるコア援助チーム(田村, 2003)の高等教育版として、修学支援において、コーディネーター・関係教職員が核となり、援助資源を活用しながら支援をする心理教育的援助サービスを担う実働チームである。情報の守秘、活動のしやすさ等において、タイムリーな支援を実現するため、援助ニーズ、自助資源、環境における援助資源を把握し(連携内容)、根拠資料に基づく合理的配慮の提供につながる支援の設計を担う。

付記

本論文は、平成 26-28 年度立正大学心理学研究所共同研究(研究代表者:篠田晴男)・平成 30 年度個人研究(篠田晴男)、平成 28 年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(一般)課題番号 16K04351, 研究代表者:篠田直子)の助成を受けた。また、全国高等教育障害学生支援協議会第 2 回大会で発表したものを一部再検討し、論考に含めた。

引用文献

独立行政法人日本学生支援機構 (2017a). 平成 28 年度(2016 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. 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/afiedfile/2018/07/05/h28report_h30ver.pdf (2018 年 7 月 9 日).

独立行政法人日本学生支援機構 (2017b). 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(2005 年度)~平成 28 年度(2016 年度)). 独立行政法人日本学生支援機構. Retrieved from http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afiedfile/2017/09/22/2016_analysis.pdf (2018 年 1 月 15 日).

深谷 薫・山本 朗・西谷 崇・森麻友子・紀平省悟 (2017). いじめ被害体験と自閉スペクトラム症のある学生に対する大学保健センターでのケアの一考察. 精神医学, 59, 1067-1072.

船越高樹 (2016). 岐阜大学における障害学生支援体制構築に関する経緯と課題. 岐阜大学教育推進・学生支援機構年報, 2, 168-180.

橋本亮太・山森英長・安田由華・藤本美智子・工藤紀子・畦地裕統・池田 学 (2018). Research Domain Criteria (RDoC)プロジェクトの概念. 精神医学, 60, 9-16.

石隈利紀 (2015). 教育現場におけるチームによる心理教育的援助サービス. 臨床心理学, 15(2), 105-111.

石隈利紀・大野精一・西山久子・都丸けい子 (2011). 日本学校心理士会による東日本大震災支援一子ども・学校支援チームを中心にして一. 日本学校心理士会年報, 4, 165-177.

岩田淳子 (2017). 大学で初めて発達障害に気づかれた学生をめぐって. 教育と医学, 65(12), 32-40.

前田由貴子・黒川 清・青野明子・木村真人・亀井歌苗・中川拓哉 (2016). 大学の学生相談室における発達障害学生支援の取り組み. 国際研究論叢, 30(1), 137-143.

森麻友子 (2017). 発達障害学生に対する学生相談(カウンセリング機能)と障害学生支援(コーディネーター機能)を組み合わせた支援の検討—中規模大学の障害学生支援室の実践から—. 学生相談研究, 38, 12-22.

小田佳代子・高橋知音・山崎 勇・森本晃子・金子 稔・鷲塚伸介・上村恵津子・山口恒夫 (2011). 質問紙を用いた発達障害関連支援ニーズと精神的健康度との関連の検討. CAMPUS HEALTH, 48(2), 210-215.

柳 智盛 (2017). 長崎国際大学における障害学生支援の取り組みについて—合理的配慮と障害学生支援に関する FD・SD—. 長崎国際大学論叢, 17, 70-90.

齋藤誠二・谷口敏代・迫 明仁・高橋 徹・福濱嘉宏・京林由季子・吉原直彦 (2016). 岡山県立大学における障害のある学生への合理的支援と課題. 岡山県立大学教育研究紀要, 1(1), 53-62.

瀬戸美奈子 (2010). 学校におけるチーム援助のコーデ

- イネーションに関する研究の動向. 関西福祉科学大学紀要, 14, 77-86.
- 島田直子 (2018). 包括的な障害学生支援の枠組みの Blueprint—立正大学における6水準の支援—. 立正大学障害学生支援室年報, 2, 108-114.
- 島根大学教育・学生支援機構障がい学生支援室 (2017). 平成 28 年度島根大学障がい学生支援室年報 第 1 号. 島根大学平成 28 年度島根大学障がい学生支援室. Retrieved from https://www.disability.shimane-u.ac.jp/_files/00250306/H28-nenpou.pdf (2018 年 10 月 19 日).
- 篠田晴男 (2014). 卒業後の自立につながる大学生生活サクセスサポート. 高橋知音(編), 発達障害のある人の大学進学. 金子書房, 119-135.
- 篠田晴男・中荏里実・篠田直子・高橋知音 (2017). 大学生の発達障害関連支援ニーズと修学上の移行スキル支援. 立正大学心理学研究所紀要, 15, 7-17.
- 篠田晴男・篠田直子 (2017). 青年期における自己成長を支える諸要因の検討—臨床心理の知を活かした自己理解とキャリア開発支援—. 立正大学心理学研究所紀要, 15, 1-6.
- 篠田直子 (2017). ADHD 特性のある大学生の特徴と支援. 教育と医学, 65(1), 53-61.
- 信州大学学生総合支援センター (2011). 新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム (平成 19 年度～22 年度) 個性の自立を《補い》《高める》学生支援—発達障害にも対応できる人間力向上プログラム—報告書.
- 高橋知音 (2016). 大学におけるアセスメントと支援. 臨床心理学, 16, 190-194.
- 高橋知音・岩渕未紗・須田奈都美・小田佳代子・山崎勇・榛葉清香・森光晃子・金子 稔・鷲塚伸介・上村恵津子・山口恒夫 (2015). 発達障害困り感質問紙実施マニュアル第 2 版. 三恵社.
- 高橋知音・金子 稔・山崎 勇・小田佳代子・紺野美保子 (2017). ASD 関連困り感尺度の妥当性の検討—診断の有無による得点の比較—. CAMPUS HEALTH, 54(2), 204-210.
- 高橋知音・小林正信 (2004). 4 段階評定による新 UPI の開発—信頼性, 妥当性の検討と下位尺度の構成—. CAMPUS HEALTH, 41(2), 69-74.
- 高橋知音・篠田晴男 (2008). 米国の大学における発達障害のある学生への支援組織のあり方. LD 研究, 17, 384-390.
- 高橋知音・篠田晴男 (2016). 米国の大学における発達障害のある学生への支援. LD 研究, 25, 293-297.
- 田村節子 (2003). スクールカウンセラーによるコア援助チームの実践—学校心理学の枠組みから—. 教育心理学年報, 42, 168-181.
- 田村節子・石隈利紀 (2003). 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開—援助者としての保護者に焦点をあてて—. 教育心理学研究, 51, 328-338.
- 田中真理 (2015). 発達障害者の青年期をめぐる「移行期」支援. 教育と医学, 63(11), 20-28.
- 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(3), 67-72.
- 吉田ゆり・田山 淳・西郷達雄・鈴木保巳 (2017a). 発達障害学生支援のためのアセスメントシステムの検討—ニーズの把握と鑑別の見立てに着目して—. 長崎大学教育学部紀要, 3, 173-181.
- 吉田ゆり・田山 淳・西郷達雄・鈴木保巳 (2017b). 発達障害学生支援における修学困難要因の分析. 長崎大学教育学部紀要, 3, 183-190.

—2018.1.15 受稿, 2018.11.30 受理—

Practice and Research Report

Issues Facing the Startup of Disability Support Services Based on Needs Related to Developmental Disorders in College Students

Haruo SHINODA^{1,2}, Naoko SHIMADA², Naoko SHINODA³ and Tomone TAKAHASHI⁴

¹Faculty of Psychology, Disability Support Services, Rishho University

²Rissho Disability Support Services

³Support Office for Students with Disabilities, Student Advisory Center, Shinshu University

⁴Shinshu University

Japanese Journal of Higher Education and Disability, 1(1), 61-73, 2019

Abstract: In this report, we examined issues in starting up formal support systems based on needs related to developmental disorders by comparing disability support services (DSS) of middle-sized national and private universities. In support systems of both types of university, support needs questionnaires related to developmental disorders were used, and core teams of DSS coordinating with faculty and staff to promote academic support for self-growth were created. We also noticed the existence of hierarchical intervention aiming toward reasonable accommodation. Furthermore, it was suggested that the awareness of needs from the questionnaires contributed to sharing information timely among core team members and to monitoring support services.

Key words: developmental disorders, support needs questionnaire, academic support, improvement of support system, reasonable accommodation

Corresponding author: Haruo SHINODA, Faculty of Psychology, Disability Support Services, Rishho University