

# 大学における自閉症スペクトラム学生への支援体制構築を 困難としている要因 — 個別事例からの検討 —

## Factors Causing Difficulties in Universities' Development of Support Systems for Students with Autism Spectrum Disorders — An Examination of Individual Cases —

俵 希 實\*

### 要旨

自閉症スペクトラム(ASD)およびASDと思われる大学生の事例を検討することから実態を捉え、彼らへの支援策を熟考した上で、大学においてASD学生に対する支援体制の構築を困難としている要因を考察した。その結果、利用可能な資源の制約と、教職員の多忙化が要因として抽出された。そこから、どの程度の利用可能な資源があればどの程度の支援体制を整えることができるのかという課題と、どうすれば特定の人に過度な負担がかからない支援体制を構築することができるのかという課題が新たに得られた。これらの課題を明らかにすることが、汎用性の高い大学におけるASD学生への支援体制モデルを構築することへとつながることが示唆された。

**キーワード：** 自閉症スペクトラム (Autistic Spectrum Disorder)／大学(University)／  
支援体制(Support System)

### I. はじめに

自閉症スペクトラム（以下「ASD」と記す）は、近年、急速に社会問題化されてきた。高等教育機関においてもASD学生に対する支援体制の構築が叫ばれるようになった。2005年に「発達障害者支援法」が施行され、大学・短期大学・高等専門学校の高等教育機関において、発達障害のある学生への教育的な支援の必要性が明文化された。同年から独立行政法人日本学生支援機構が全国の大学、短期大学および高等専門学校を対象に障害のある学生の修学支援に関する実態調査を実施している。その調査によると、発達障害学生数は、2006年は93人であったのが、2007年178人、2008年139人、2009年569人、2010年1,064人、2011年1,453人、2012年1,878人、2013年は2,393人と増加の一途をたどっている。2013年の調査

結果では、大学に在籍している高機能自閉症等学生数は、316大学に渡って1,541人を数え、そのうち1,133人が診断を受けている。発達障害学生の中でも高機能自閉症等学生が最も多く、肢体不自由や聴覚・言語障害等を含めた全障害者の13.2%を占めている。高機能自閉症等学生を所属学科別でみると、社会科学系に所属している学生が最も多く383人、続いて人文科学系で359人となっており、いわゆる文系に多いという傾向がみられる。また、大学に支援の申し出があり、それに対して大学が何らかの支援をおこなっている高機能自閉症等の支援障害学生数は1,096人である（独立行政法人日本学生支援機構 2013）。近年は、大学等に進学を希望する障害者は増加傾向にある。推薦入試やAO入試など、学力試験を経ずに入学する学生もおり、その中には軽度の知的発達障害を伴う学生もいる。

このような状況の中で、発達障害学生への支援体制を整えようとする大学も増加しつつある。ウェブサイト等を通して支援体制を紹介している大学

---

\* TAWARA, Kimi  
北陸学院大学 人間総合学部 社会学科  
多文化社会論、社会調査法

もある。また、日本学生支援機構が「障害学生修学支援ネットワーク事業」を展開するようになり、先進的な取り組みをおこなっている大学を「拠点校」とし、支援体制の整備や大学等の教職員に対して障害学生の修学支援に関する相談に応じている。しかし、支援体制の構築が進んでいる高等教育機関は少なく、一部の教員が個人的判断で障害学生に対応しているというのが実態ではないだろうか。

このような近年の大学におけるASDをめぐる状況を鑑みると、臨床社会学的な志向性を持つ研究が早急に求められていることは疑いがない。しかし、教育現場におけるASDに関する社会学的研究については、初等・中等教育を対象としたものが主であり、高等教育機関におけるASDの状況等に関する研究はほとんどない。そこで、大学におけるASD支援体制モデルを構築することを目的として研究を開始した。

ASD学生への支援体制モデルを構築するためには、まずは、ASD学生の実態について明らかにする必要があることから、ASD学生の事例検討をおこなうこととした。本稿は、臨床社会学的な視点でASDおよびASDと思われる学生の事例を検討することから、ASD学生への支援を熟考し、その上で大学においてASD学生に対する支援体制の構築を困難としている要因を考察する。

## Ⅱ. 社会的背景

2005年に「発達障害者支援法」が施行され、その第2章第8条に「大学及び高等専門学校は発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」と明記され、高等教育段階で適切な教育上の配慮をおこなう必要性が明らかにされた。さらに、第4章第23条には、「国及び地方公共団体は発達障害者に対する支援を適切に行うことができるよう医療、保健、福祉、教育等に関する業務に従事する職員について、発達障害に関する専門的知識を有する人材を確保するよう努めるとともに、発達障害に関する理解を深め、及び専門性を高めるため研修等必要な措置を講ずるものとする」と明記されており、大学に専門的知識を有する人材を配置し、大学全体で発達障害についての理解を深めることとしている。

2006年12月には、国連で「障害のある人の権利に関する条約」が採択され、「障害者の権利実現のための措置（身体の自由、拷問の禁止、表現の自由等の自由権的権利及び教育、労働等の社会権的権利について締約国がとるべき措置等）」が規定された。日本は、2014年1月に批准書を国際連合事務総長に寄託し、2014年2月19日に効力を生ずることとなった。2011年8月には、「障害者基本法」が改正・施行され、障害者の定義に発達障害が含まれることとなり、さらに障害者への合理的配慮の必要性が示された。2012年に文部科学省が発足させた「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」の報告（第1次まとめ）では、合理的配慮は「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」と定義されている。なお、「負担」については、「変更及び調整」を行う主体に課される負担を指すとされている（障がいのある学生の修学支援に関する検討会 2012）。

2013年6月には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が内閣委員会で可決され成立し、2016年4月から施行されることになっている。このことを受けて、各大学は学内の体制作りに取り組み始めている。また、2013年9月には、第3次障害者基本計画が閣議決定された。基本計画の分野別施策の「教育、文化芸術活動・スポーツ等」「(3) 高等教育における支援の推進」では、「大学等が提供するさまざまな機会において、障害のある学生が障害のない学生と平等に参加できるよう、授業等における情報保障やコミュニケーション上の配慮、教科書・教材に関する配慮等を推進するとともに、施設のバリアフリー化を推進する」、「各大学等における相談窓口の統一や支援担当部署の設置など、支援体制の整備を促進する」など、障害学生に対して配慮を進めていく必要性が明記されている。

以上のように、発達障害をめぐる社会の動きは加速している。また、大学のような高等教育機関に先行して、小学校、中学校、高等学校では特別支援教育がなされている。支援を受けてきた生徒

が大学に入学してくる日も近い。そして、そのような学生たちが大学に対しても同様の支援を求めてくる可能性が高い。このような社会的背景を考えると大学における発達障害学生への支援は、大学全体で取り組んでいくべき課題であるといえる。

### Ⅲ. 先行研究

これまでASDを含む精神障害に係る研究は精神医学を中心に研究が進められてきた。しかし、近年では、アイデンティティや教育、社会意識といった社会的問題、子どもの権利やプライバシーあるいは治療的介入といった法的問題、疾患に対するラベリングやスティグマのような倫理的問題、データ所有権といった営利的問題、そして根拠に基づいた介入や市民参加などの科学的問題などへと問題領域が拡大していることが指摘されている(Singh and Rose 2009)。社会学の領域においては、ASDの発現率増加と医療化に関する研究(Eyal et al. 2010)やASD家族やスティグマに関する一連の研究(Gray 1993, 1994, 2002 ; Gray & Holden 1992)が存在するが、その展開は限られている。また、教育現場におけるASDに関する社会学的研究は、医療化論現象として「発達障害」の解釈過程を分析した研究(木村 2006)などがあるが、初等・中等教育を対象としたものであり、高等教育機関におけるASDの状況等に関する研究はほとんどない。

ただ、近年、日本では、医療、心理学、そして教育学の領域を中心に大学における発達障害学生をめぐる実態が報告されており、着実に研究蓄積がなされてきている。吉田ゆりらは2005年度から2012年度にかけて発表された発達障害学生に関する研究論文の動向を調べ、研究テーマ別に分類し次のような結果を示している(吉田・田山・西郷・鈴木 2014)。「取組みの報告と検討」が全体の23%を占め最も多かった。その内容としては自身の所属大学の支援の現状や取組み報告が最も多く、次に学生相談室の事例を用いて大学としての支援を検討する研究が多い。「取組みの報告と検討」に続いて「支援の動向と課題」が全体の19%を占め、「支援プログラムと実践」が14%、「就労・キャリア」「障害特性と課題」「アセスメント」がそれぞれ10%、「海外の動向など」が

6%、「大学組織の課題」が5%、そして「就学・入試」が全体の3%を占めた。吉田らの分類に従うと、本研究の位置づけは「支援プログラムと実践」、そしてそれを検討するためのプロセスとしての本稿は「取組みの報告と検討」ということになるだろう。つまり、本研究は、「取組みの報告と検討」と「支援プログラムと実践」をつなぐ新しい試みといえるのではないだろうか。

「支援プログラムと実践」の占める割合は全体の14%ということではそれほど多いとはいえない。「支援プログラムと実践」に分類されている研究は、コミュニケーション支援やSSTの導入、学生生活の自立支援、e-Learningの可能性の検討、学生同士でのサポートづくりなど内容は様々で、本研究の目的である大学におけるASD学生への支援体制の構築についての研究は数少ない。その中で、斎藤清二らの研究は大いに参考となる。斎藤らは発達障害傾向を持つ大学生に対する支援の実践について明らかにするとともに、所属大学である富山大学で展開しているプロジェクト「『オフ』と『オン』の調和による学生支援」による学生支援システムの構築についての研究を進めてきた(斎藤 2008, 富山大学 2012, 西村 2013)。富山大学のアクセシビリティ・コミュニケーション支援室のトータル・コミュニケーション支援部門では、すべての学生の「社会的コミュニケーションの問題や困難さ」に焦点を当てた支援を「包括的(トータル)」に行うことを目的とする支援プログラムを開発している。オンライン上(IT環境を最大限に利用)でのサポートとオフライン(対面)でのサポートを組み合わせる学生支援をおこなっている点が特徴で効果を上げている。

また、楠本久美子らの「発達障害及びその疑いのある大学生の支援プログラムの開発」の研究がある。楠本らは、大学・短期大学における発達障害およびその疑いのある学生の現状、学生の抱える問題、各部署および学生相談室の支援の現状、対応方法について、文献に基づいて検討、今後の課題について考察し、結果として、発達障害学生を支援するコーディネーター的な人材が必要であること、全数調査を用いて実態把握をすること、当該学生のアセスメントおよび生育歴を丁寧に辿ることの必要性を示してい



る(楠本・八木・広瀬 2010)。

これらの研究は、大学におけるASD学生、広くは発達障害学生への支援体制の構築についての先行研究として貴重であるが、医療、心理学、教育学がベースであり、社会学がベースとなっている研究はほとんどないといってよいだろう。その意味で本研究は意義があるといえる。

#### IV. 発達障害および発達障害と思われる学生の抱える困難

事例検討に入る前に、これまでの研究から、発達障害および発達障害と思われる学生がどのような困難を抱えているのかについて概観する。診断の有無に限らず、発達障害および発達障害と思われる学生が抱える困難を、対人関係、個人的な行動や情緒面、学業上の問題、就労の問題の4つの観点から捉える(楠本・八木・広瀬 2010)。ASDの場合は、特に対人関係での問題が顕在化しやすいといわれている<sup>1)</sup>。

対人関係については、友人との関係がうまくいかないという困りごとが多い。高校までは学級があり、ほとんどの授業を同じメンバーで受ける。しかし、大学は科目ごとに受講生が異なる。同じメンバーであれば、共に過ごす時間が長くなるため、時間の経過とともに周りが理解してくれることもあるが、大学ではなかなかそれが進まない。また、学級には担任がいて状況に応じて学生をサポートするが、大学では教員との関わりも減少する。これらのことから大学では友人関係についての困りごとを抱えている学生は多い。

個人的な行動や情緒面については、落ち着きがないことや自分の感情をコントロールできないといった困りごとである。情緒面については、対人関係や学業、そして就労にも影響する困りごとである。

学業上の問題については、卒業に関わる重要な問題である。大学での学びは高校までの学びと大きく異なる点がいくつかある。まず、前述したが、高校までは、多くの科目は学級ごとで授業を受けるが、大学では科目ごとに受講生が異なる。このことで発達障害学生に負荷がかかることが多くなる。大学ではディスカッションや実習などグループワークが多くなるが、対人関係の問題もあわせ

てそれに参加することが難しい状況に陥る。第2に、高校までは決められた時間割があったが、大学では自分で時間割を作成する。作成段階で、履修方法や資格取得に係る事項など、自分で理解し、考え、どの科目を履修するかを決定する。自己管理が求められることになるが、発達障害学生の多くは指示されたことはできるが、自分で計画を立てて進めていくことに困難を感じている。第3に、高校までの授業時間は50分程度であったのが、大学では90分となる。発達障害学生の中には90分間、集中力を保つことが難しく授業についていけない学生がいる。

就労の問題については、科目を担当する教員よりも就職支援センター等の担当者との関わりが深い問題である。高校までは進学によって先送りしてきたが、大学ではいよいよ現実に迫ってくることによって困りごとが生じてくる。就職するためには、エントリーシートを書き、筆記試験を受け、面接審査を受けなければならない場合が多いため、その訓練を重ねる必要がある。それは他の学生も同様であるが、発達障害学生は他の学生に比べて、それらの訓練を困難と感じる学生が多い。特に、職種の選択については適性が問題となる。対人関係が重視される仕事や臨機応変に対応することを要求される仕事を選ぼうとして失敗を繰り返すこともある。失敗を繰り返せば精神的に追い詰められることになる。これは、発達障害学生のみならずどのような学生についてもいえることである。また、職種も含めて進路がなかなか決められないという学生もいる。

#### V. 事例検討

本節では、X大学における現状、学生検討会で取り上げられた事例、そして、そこで出された評価基準と支援策について述べる。

##### 1. X大学における「ASD研究会」の立ち上げ

近年、少子化が進展している中で多くの大学が学生獲得競争の激化に直面し、さまざまな学生を受け入れるようになってきている。その中にはASDまたはASDと思われる学生が入学してくる。X大学には彼らに対応する専門の窓口がないため、学内でASDまたはASDと思われる学生について

困ったことがあるとその学生の所属学科の教員に問い合わせが入る。しかし、ASDについての知識を有している教員がいない学科では、彼らに対してどのように対応していけばよいのかということが大きな課題となっている。彼らに対応するために、スクールカウンセラーに相談したり、『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）を参考にしたり、対処療法に徹するのみで、「支援」にまでは手が回らない状態である。

そのような状況の中、X大学ではASD学生に対応するために「ASD研究会」が立ち上がった。「ASD研究会」は、2012年10月に、X大学の教員2名とY大学に所属しているASDに係る研究者1名でスタートした。活動内容は大きく分けて2つである。1つは講演会である。学外・学内問わず講師を迎えてASDに関するテーマで学内教職員を対象に講演をおこなう。これは、学内の教職員に対しASDへの理解を広めることを目的としている。もう1つは学生検討会である。ASDまたはASDと思われる学生について、その学生と関わっている教職員が集まり情報交換をおこなうと同時に、臨床心理士（学外）が同席し意見を述べる。そこで話し合った内容を学生支援・教育に活かすことが目的である。

## 2. 事例<sup>2)</sup>

### Aさん

Aさんは1年生女子学生で自宅生である。高機能自閉症との診断があり、受験時より配慮が必要な学生であることがわかっていた。授業中は総じて落ち着きがない。友人はいないが、他人にまったく関心がないかといえばそうではなく、他の学生が騒がしくしていると注意をしたり、トイレに行くために退出した学生の戻りが遅いことを指摘したりする。数字が苦手である。数字を扱う科目担当者によると、授業中の態度に波があり、調子のよくない時は、乱暴な態度、奇声などをあげることがあり、担当教員が授業に集中できない場合がある。そこで、一時期AさんのTAとして他の教員がついた。それによって担当教員は授業に集中できるようになったという。

担当教員は、Aさんに理解するだけの能力があ

るのかどうか、授業内容とは関係のないところで得点になっていないのか、それともまったく理解できていなくて点数につながっていないのかわからなかったという。しかし、TA担当者によって、ある程度は理解していることや、どの部分を理解することができずにつまずいているのかが確認された。また、支援するのはよいが、過剰な支援とならないか、他の学生への対応との関係が心配であるとの意見も出された。他の学生の中にも数字が得意でないという学生がいるが、そのような学生には何の支援もせず、AさんだけにTAをつけるなどの支援をしてもよいのだろうかと考えてしまうという。

単位の取得状況については、数字を扱う科目は苦手ということで再履修となっているが、その他の科目については、レポートも問題なく書くことができ、着実に単位を取得している。

保護者からは、高校まではAさんが高機能自閉症であることを公表していて、そのことで周りの生徒たちがAさんをサポートしてくれた経験から、他の学生に公表して欲しいという要請があった。このことについては、Aさんが高機能自閉症であることを他の学生に説明する必要はあるのか、説明するとなると誰が誰に説明するのか、教員が説明するのか、本人が説明するのか、また学生に説明すると言っても高校までとは異なり学級がないため説明対象者をどのように確定すればよいのかという問題が浮上した。すでにAさんと同じ科目を受講することが多い学生たちは違和感を持っているものの、それなりに対応しているので、それでよいのではないかというような意見も出て、結局答えは出なかった。また、就職を希望しており、保護者は精神障害者保健福祉手帳（以下手帳と記す）を取得せずに就職させたいとの意向である。

### Bさん

Bさんは2年男子学生で寮生である。診断はない。欠席はしない。日頃から口数が少なく、ディスカッションは難しいがレポートは書くことができる。ペアでディスカッションや作業をする場合、相手に依存して、相手が困ることが何度も見られた。英語が苦手で、英語が必要な科目の授業では何もしない。誰かに助けてもらうのを待つ

ている状態である。単位がまったく取得できないわけではなく、本人が取り組んだ科目については単位を取得している。

その他大学での様子としては次のとおりである。クラブに入部したが、部員から連絡を入れても応答がない、Bさんのために練習日を変更したにもかかわらず来ない、来ても隅で座っていて何もしようとしないという状況が続いた。また、大学で実施しているボランティア活動に申し込みをしたが、直前になってキャンセルすることもあった。友人関係については、特定の学生とだけ話すという状態である。

寮での様子は、日常的なことでもうまくできないことが多く、それについて周りが指摘すると反抗的な態度をとることもある。「寮を出たいと何度も両親に訴えたが聞き入れられない」、「寮の会議は自分の悪口を言う会なので出たくない」、「友人と話ができない」といった本人の言葉から推測すると寮生活について不満が募っているといえるだろう。

本人が取り組んだ科目については単位を取得していることから、本当にできないのか、やりたくないからやらないのかの判断が難しい。やりたくないことや苦手なことと思われることについては取り組もうとしないことから依存心が強い可能性もある。発言が少なくじっとしていることが多いが、時には、ボランティア活動に参加しようしたり、クラブに入部したり積極的な行動に出ることもある。出身高校の教員の話では、高校生の頃に短期留学を経験している。短期留学を決定する面接の際は饒舌に語り教員たちを驚かせたそうだ。短期留学も楽しんだ様子だったという。普段の高校生活では、1度に2つのことを言うと理解ができないようなので、1度に1つのことを短いセンテンスで伝えるようにしていたとのことだ。

臨床心理士からはASDとはいえないかもしれないとの発言があった。Bさん個人への対応として、一貫した態度を取ること、間違ったことをした時にはこれは間違っていますと伝えること、ニュートラルなスタンスで接すること、彼の言葉に振り回されないこと、彼とのかかわりの記録を残しておくこと、必要以上にやさしく接する必要はないが、手をかけてあげることも大切であるこ

とが臨床心理士から提示された。

Cさん

Cさんは3年男子学生で自宅生である。受験時より配慮が必要な学生であることがわかっていた。発達障害の診断がある。態度や言葉づかいは丁寧である。真面目でやる気はあり欠席はしない。課題も提出する。いつも授業は1人で一番前に着席する。授業中の問いかけについては、率先して回答し、制しなければ発言し続ける。そのことによって他の学生が発言できなくなるという想像ができない。発言内容は要点を外していることが多く、教員や他の学生と会話が成立しない。難しい言葉を使用しようとするが意味が通っていない。文章を書くことも苦手である。何事においても指示通りにできず、レポートについての書式も指定に従わない。会話もそうだが、書く文章が長い。内容についても筋が通っていない。しかし、ポイントを教えるとかかなり改善される。わからないことがいろいろとあるようだが、友人に聞くことができない。教員に質問しようとするが、どのように質問すればよいのかわからないようだ。総じて要点をつかむことが苦手である。

歴史が好きでよく図書館へ行く。図書館での態度は、他の学生から見るとソーシャルスキルが欠如していて違和感があるが、説明すればわかる。授業に遅れないように常に時間を気にしていることから生活していく上での切り替えはできているようである。

Cさん個人への対応としては、発言時間は1分というように授業中のルールを作ること、学内カウンセラーに授業に入り込んでもらうことを考えたほうがよいかもしれないということ、最終目標を設定し、文章を書けなくても支障のない仕事に就くのであれば、文章能力のアップにつながることもよりも、話し方の改善を重点的に指導することが望ましいことが臨床心理士から出された。

### 3. 評価基準と支援策

以上の事例を踏まえて、ASD学生に対する大学での評価基準と支援策について検討会で出されたことを整理する。

臨床心理士から、基本的な考え方として、内容



を理解していないのにもかかわらず単位を出すのは大学として問題で、科目の到達目標にどのくらい到達しているかということの評価することが大切であるという見解が出された。換言すると、評価の基準は下げないで評価の方法を個人によって変えるオーダーメード評価ということである。これでは、結局担当教員任せになるのではという意見も出たが、最終的にはこの方向で一致した。目標に到達できなければ何度でも再履修とし、それによって留年しても仕方がないということである。

支援策として以下のようなことが挙げられた。

第1に、誰に対して、どこまで支援するかについての基準を設定することである。いわゆる支援対象者のスクリーニングについては最低ラインの基準が必要で、診断の有無を基準にすることも一案である。スクリーニングをおこなない支援対象者を限定することで、大学側は誰に対して、どのような支援をおこなうのかを明確にすることが可能となり、同時に、ASD学生およびその保護者にとっても大学からどのような場合にどのような支援をしてもらえるのが理解しやすくなる。また、教員と保護者との話し合いにおいても、ポイントが明確となるという利点がある。Aさんの場合は、すでに診断が下っていて、保護者から、AさんがASDであることを公表して欲しいといった具体的な要望が出されたことで話し合いのポイントが明確になり建設的な話し合いができた。しかし、Bさんの場合は、診断がないことで、保護者と教員との話し合いの内容が漠然としたものとなり、誰が何を支援してゆけばよいのかがつかめない状態が続いた。また、診断のない困っている学生を支援したいと思っていても、教員に時間的余裕がない場合は、対象者を絞らざるを得ない。

第2はASD学生の個人カルテを作成することである。教職員の誰もがそのカルテを見ると当該学生の情報を得ることができる。個人カルテがあれば、非常勤の先生方にもその学生の様子を理解してもらうことができ、適切な対応をお願いすることが可能となる。大学では、担任がいるわけではなく科目ごとに教員が異なる上に、事務、図書館など、多くの人びとと関わる。当該学生との関わりや気になったことを大学全体で共有することから学生への理解や支援をスムーズにおこなうこ

とができる。「学生検討会」自体も情報共有の役目を果たしており、Aさん、Bさん、Cさんとよく関わる教職員が集まり情報交換することで、彼らへの理解がそれぞれに進み、支援策も検討することができている。

第3はTAの活用である。Aさんの場合もTAが配置されたことで落ち着いて学習することができるようになり、どの部分が理解できないかということやTAが把握し、その部分を重点的に指導することで単位を取得することができた。また、教員もTAが配置されたことで、授業の進行に専念できるようになった。

第4はコーディネーターの配置である。ASD学生を支援するということは、彼らの様々な困りごとに対処していくということだが、それは1人の教員や職員でできることではない。この困りごとはこの人に、というように困りごとによって対応する人が異なる。たとえば、Bさんについては、授業、部活、寮、家庭などで困りごとがあり、それぞれに関係する人が異なっている。そのような場合、全体を把握し、それぞれの困りごとに対応する人や部局を決定するASD学生を支援するコーディネーターが必要である。

第5は保護者および高校との連携である。ASD学生を支援していくには、彼らのバックグラウンドを知ることが不可欠である。彼らの入学前の成育歴を知ることによって彼らをより理解することができ、適切な支援をおこなうことができると考える。Aさんの場合は、成育歴を保護者から得たことでAさんの言動への理解を早い段階で進めることができた。また、Bさんの場合は、出身高校の教員から高校での様子について得た情報が、Bさんを支援する手がかりとなった。このように保護者および彼らが在籍していた高校との連携を深め、彼らの家庭での様子や高校での様子についての情報を収集することは有用である。

第6に手帳の取得を勧めることである。近年はASD学生に限らず、就職は難しくなっている。その中で就職していくために、可能であれば早い段階で手帳を取得し、就職することも視野に入れたほうが学生の将来にとってよい場合があることも心に留めておく。

## VI. 考察

### 1. 大学における自閉症スペクトラム学生への支援体制構築を困難としている要因

本節では、前節で挙げた評価基準や支援策を踏まえて、大学におけるASD学生への支援体制の構築を困難としている要因は何かについて検討する。

本稿の事例は、本人の視点ではなく、教職員からの視点であるため、本人の困りごとではない。しかし、教職員から見た彼らの困難について整理すると、第4節の「発達障害および発達障害と思われる学生の抱える困難」で挙げた対人関係、個人的な行動や情緒面、学業上の問題、就労上の問題に分類することができる。Bさんの寮生活の困難については対人関係に、Aさんの授業中の落ち着きのなさや乱暴な態度は個人的な行動や情緒面に、Aさんの数字が苦手なこと、Bさんのディスカッションに取り組めないこと、Cさんの文章を書くことや発言することがうまくできないことなどは学業上の問題に、Aさんの就職については就労上の問題に、それぞれ分類することができる。つまり、X大学におけるASDおよびASDと思われる学生本人が抱えている困難と、教職員から見た彼らが抱えている困難はほぼ一致している可能性が高い。

挙げられた支援策について整理すると、個人カルテの作成と保護者および高校教員との連絡については情報の共有、TAの配置については学生への直接的な支援、対象者のスクリーニングおよびコーディネーターの配置は全体の把握、そして、手帳の取得については進路相談とまとめることができる。

現在、支援の方法については、学生相談室などの担当部署が中心になっておこなわれる個別の対応や関係する教職員および部局間を調整する支援と、十分とはいえないが教育機関全体の制度面を含めた支援とが実施されている(楠本・八木・広瀬 2010)。ここに、ASDの知識を持ち合わせていたり、ASD学生への理解があったりする一部の教員による個人的判断での障害学生に対する支援を加えることができるだろう。この3つの分類に従うと、前節で出された支援策は、教育機関全体の制度面を含めた支援といえ、大学全体で取り組まなければならないことだといえる。

このような支援策を講じればASD学生を支援していくことができるのだが、実行することは難しい。少なくともX大学では実行できていないということである。その理由がASD学生を円滑に受け入れていくことができない理由でもある。その要因として次の2点を抽出することができる。

第1に、利用可能な資源の制約を挙げることができる。大学の保有資源は限られている。保有資源とは、具体的には人的資源と経済的資源である。オーダーメイドの評価基準、個人カルテの作成、TAの活用、コーディネーターの配置などの支援策を実施していくには、教職員の数、ASD学生についての知識を有する人材、受け入れ体制を整えるためにかかる諸費用が必要となる。人的資源および経済的資源があれば実行可能ともいえる。人的資源があれば対象者をスクリーニングする必要もない。しかし、資源には限りがある。その限りある資源をどの部分に優先的に投入するかということは、各大学の事情による。特に資源配分を決定する人の考え方による。増加してきたとはいえども全学生の中でも占める割合が低いASD学生への支援は優先順位が低くなりがちである。

第2に、第1で述べた人的資源の制約と関連して、教職員の多忙化を挙げることができる。発達障害学生への支援については、特定の人に負担が集中しないように配慮することが重要との指摘がある(斎藤・西村・吉永 2010)。特定の人に負担が集中すると、その支援者自身が燃え尽きてしまう恐れがあるからだ。それを防ぐためにも教職員に大学全体のこととして取り組もうとする意識・態度が求められる。しかし、大学教員のおかれている状況は厳しい。大学教員の役割は、大別して、研究・教育・管理運営・社会的活動の4つがある(山野井 2000; 小林 2004)。大学教員の間では、伝統的に、研究を最重要視する傾向にあるが、「この志向が変わらないまま、実際の活動においてはより多くの管理運営・社会的活動が課せられることによって、多忙化が進み、大きなストレスとなっている」(藤森・佐藤 2007: 145)。教員一人一人が多く用の務を抱えている中で、ASD学生への支援にまで意識が回らないのが現状である。事例からわかるようにAさんBさんCさんそれぞれに対応していくには時間がかかる。ASD学生お



よびASDと思われる学生に対しては、ASDの知識を有する人が支援すればよいと思う人が多くなり、結果として、ASDを含む発達障害を専門とする人、福祉的対応に長けた人、面倒見のよい人など、特定の人に負担が集中してしまいがちになる。AさんのTA担当者も福祉的対応に長けた教員で、何かといえはその人が対応している。

ここで次なる課題が浮かび上がる。どの程度の利用可能な資源があればどの程度の支援体制を整えることができるのかという課題と、どうすれば特定の人に過度な負担がかからない支援体制を構築することができるのかという課題である。前者を明らかにすることで、それぞれの大学において、それぞれの利用可能な資源を確認した上で支援体制を構築することができる。また後者を明らかにすることで、大学全体で支援体制を構築するための組織図が浮かび上がってくる。つまり、これらの課題を明らかにすることで、それぞれの大学に応じた支援体制を構築することが可能となる。

## 2. ASD学生への支援体制を構築する意義

ASDやASDと思われる学生への支援体制を構築することを阻んでいる要因を取り除き、支援体制を構築することは容易なことではない。それでもASD学生への支援体制を大学全体で構築していく意義はどこにあるのだろうか。まずは第2節で述べたように法整備も含めて社会的要請が高まっているということである。「発達障害者支援法」,「障害のある人の権利に関する条約」,「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法)」などが次々と成立している。大学への要請も明文化されるまでになっている。大学も社会における1機関であることから社会の要請に答えていく必要があることはいうまでもない。

それでは、その他にどのような意義があるのだろうか。発達障害者支援において先進的な取り組みをおこなっている富山大学学生支援センターは次のような見解を提示している。最近の学生のイメージは、発達障害の特質と共通しており、1人で楽しむことができる活動を好み、ゼミや授業でのディスカッションでは、追求されたり反論されたりすると気分が落ち込み、その気持ちを立て直

すのに時間がかかる。また、教員との関係を持つことを好まないことから、卒論指導がうまくいかないケースもある。就職活動も同様である。このような「社会的コミュニケーションの困難さ」は、発達障害学生にのみに表れるのではなく、その他の学生においても現れており、その数は増加している。「このような意味から、『社会的コミュニケーション』に明らかに困難を抱える発達障害学生への支援を核にした、大学生全体への支援システムを構築することは、大学構成員全体への支援につながる」(富山大学 2012)。また、竹中均は、「＜普通の＞人にとっては、自閉症を問うことはそのまま社会そのものを問うことにつながっていく」(竹中 2008: 259)という。ASDまたはASDと思われる人々が作り出す文化と、＜普通の＞人々が作り出す文化があり、それぞれの異文化体験が自文化を新鮮な目で見直すことにつながるからだ。そうであるならば、大学においてASD学生への支援体制の構築を目指すことは、＜普通の＞学生および教職員にとっては自分たちから見えている社会を改めて問い直すことでもあり、それは結局、＜普通の＞学生への支援も見直すこととなる。また、竹内慶至も「自閉症について考えるということは、私たちが生きているこの『社会』について考えることにつながっていく」と述べている(竹内 2013: 177)。ASD学生について考えることは全学生について考えることであり、ASD学生への支援体制を整えることは全学生への支援を整えていくことにつながる。

本稿で挙げられた支援策についても、ASD学生に限らず、どのような学生に対しても通じることである。個人カルテの作成と保護者および高校教員との連携に示される情報の共有、TAの配置に示される学生への直接的な支援、対象者のスクリーニングおよびコーディネーターの配置に示される全体の把握、そして、手帳の取得に示される進路相談、どれもがどのような学生に対してもおこなわれてよいことである。ASD学生への支援体制を考えることで、大学の全学生への支援の質はよくなると思われる。ASD学生への支援体制の構築は、全学生への支援体制の構築と通底しているのである。

## VII. おわりに

本稿では、教職員の困りごとからスタートし、教職員がASDおよびASDと思われる学生と日々接する中で得た情報を交換することで彼らへの支援方法を検討した。検討の結果、大学全体で支援体制を構築することが必要であることが明らかとなった。社会的要請、およびASD学生への支援は全学生への支援と通底することから大学におけるASD学生への支援体制の構築は進められるべき方向にある。しかし、支援体制の構築は進んでいない。そこで、支援体制の構築が進まない要因を抽出したところ、利用可能な資源の制約と教職員の多忙化が抽出された。それらを踏まえて新たな課題が浮上した。どの程度の利用可能な資源があればどの程度の支援体制を整えることができるのかという課題と、どうすれば特定の人に過度な負担がかからない支援体制を構築することができるのかという課題である。これら2つの課題を明らかにすることでそれぞれの大学に適した支援体制を構築することが可能となる。今後は、新たな2つの課題に取り組むことから汎用性の高い支援体制モデルの構築を目指す。

### <注>

- 1) 注意欠如・多動性障害 (ADHD) の場合は行動や情緒面、学習障害 (LD) では学業面での問題が顕在化しやすいといわれている。
- 2) 本稿で挙げる事例については、個人情報保護の観点から個人が特定されないように、研究結果に影響のない範囲で変更を加えている。

### <文献>

独立行政法人日本学生支援機構, 2013, 『平成25年度(2013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』(2014年10月11日取得, [http://www.jasso.go.jp/tokubetsu\\_shien/documents/2013houkoku.pdf](http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/documents/2013houkoku.pdf)) .

Eyal, Gil et.al., 2010, *The Autism Matrix*, Polity press.

藤森宏明・佐藤香, 2007, 「大学教員の社会的活動——教育・研究活動との関係に着目して」『都市と大学の連携・評価に関する政策研究——地方分権・規制緩和の時代を背景として 平成 17-18 年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書』, 145-164.

Gray, D.E., 1993, "Perception of stigma: The parents of autistic children," *Sociology of Health & Illness*, 5: 102-120.

Gray, D.E., 1994, "Coping with autism: Stresses and strategies," *Sociology of Health & Illness*, 16: 275-300.

Gray, D.E., 2002, "Ten years on: A longitudinal study of families of children with autism," *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27: 215-222.

Gray, D.E. & Holden, W.J., 1992, "Psycho-social well-being among the parents of children with autism," *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, vol.18(Issue2): 83-93.

木村祐子, 2006, 「医療化現象としての『発達障害』——教育現場における解釈課程を中心に」『教育社会学研究』79: 5-24.

小林雅之, 2004, 「報償体系と大学評価」『大学評価の展開 講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第2巻』東信堂.

楠本久美子・八木成和・広瀬香織, 2010, 「大学・短期大学における発達障害及びその疑いのある学生への支援の現状と課題」『四天王寺大学紀要』49: 447-460.

西村優紀美, 2013, 「発達障害のある大学生支援の社会的動向」『季刊ほけかん』61: 4-12.

斎藤清二, 2008, 「オフ」と「オン」の調和による学生支援 発達障害傾向をもった大学生へのトータル・コミュニケーション支援」『大学と学生』60(通巻534号): 16-22.

斎藤清二, 西村優紀美, 吉永崇史, 2010, 「発達障害学生への対応——富山大学の取り組みを中心として」『精神科』17(4): 358-364.

障がいのある学生の修学支援に関する検討会, 2012, 「報告(第1次まとめ)」(2014年10月13日取得, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/12/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/26/1329295\\_2\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/_icsFiles/afieldfile/2012/12/26/1329295_2_1_1.pdf)) .

Singh, I & Rose, N., 2009, "Biomarkers in psychiatry: Promises and perils in the real world," *Nature*, 460(7252): 202 - 207.

竹中均, 2008, 『自閉症の社会学——もう一つのコミュニケーション論』世界思想社 (ISBN: 978-4790713586) .

竹内慶至編著, 2013, 「社会的なものとしての自閉症——社会学からのアプローチ」『自閉症という謎に迫る』小学館 (ISBN: 978-4098251834), 175-202.

富山大学, 2012, 『平成23年度 富山大学学生支援センター

アクセシビリティ・コミュニケーション支援室報告書』  
(2014年10月1日取得, [http://www3.u-toyama.ac.jp/  
support/communication/materials/pdf/houkoku\\_h23.  
pdf](http://www3.u-toyama.ac.jp/support/communication/materials/pdf/houkoku_h23.pdf)).

山野井敦徳, 2000, 「大学教師の役割と評価——市場化に  
おけるアカデミック・プロフェッションの視点から」『高  
等教育研究』第3集: 107-124.

吉田ゆり・田山淳・西郷達雄・鈴木保巳, 2014, 「発達障  
害のある大学生支援に関する研究動向」『長崎大学教  
育学部紀要: 教育科学』78: 89-96.

#### <付記>

本稿は, 平成25年度科学研究費補助金 基盤研究 (C)「大  
学における自閉症スペクトラム支援体制モデル構築のた  
めの臨床社会学的研究」(課題番号25381145), および  
平成26年度北陸学院大学・短期大学部共同研究「特別な  
ニーズを有する大学生に対する心理・社会的支援のあり  
方に関する研究」に基づく研究成果の一部である。



