

発達障害のある大学生の大学生活継続に影響する 環境要因の検討

濱 田 里 羽・石 隈 利 紀[※]・田 村 節 子[※]
(金沢大学) (東京成徳大学) (東京成徳大学)

(※非会員)

本研究は、発達障害のある大学生の大学生活継続に影響する苦戦しやすい大学環境の特徴を明らかにし、今後の支援のあり方について提案することを目的とする。全国780の大学（発達障害のある学生の支援担当者）に無記名式のアンケート調査を依頼した。調査内容は、①発達障害のある学生が苦戦しやすいと思われる大学生活特有の環境や制度20項目（4件法）、②発達障害のある学生が苦戦しやすいと思われる大学生活特有の環境や制度（自由記述）、③発達障害のある学生やその保護者から支援や配慮の要請があったものの、大学が行う支援や配慮の対象ではないと判断した要請（自由記述）であった。161校から回答を得た（回答率およそ20.6%）。①は回答を1～4に数値化し、各項目の平均値を算出した。その結果、20項目は概ね苦戦すると捉えられていた。さらに因子分析の結果、「主体性が求められる環境」「画一的ではない授業システム」の2因子が抽出された。②、③はKJ法を援用して整理した。その結果、②では「学生自身で対応しなければならない場面の多さ」等の6つの大カテゴリー、③では「生活上の支援」等の5つの大カテゴリーを得た。これらの結果から、今後の支援として、大学を中心とした支援の幅を広げる工夫、大学環境についての情報発信、大学移行期以前からの大学適応力の育成について提案された。

〔キーワード：大学生、発達障害、大学生活の継続、環境要因、情報発信、入学前後の支援〕

1. 問題と目的

「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（以下、障害者差別解消法）が2013年に制定され、国公立大学では障害のある学生への合理的配慮の提供が義務となり、支援体制の整備が進められている。大学教育学会においても障害のある学生への支援のあり方が注目され、例えば課題研究集会における課題研究シンポジウム「発達障害学生への学生支援・大学教育の役割」（e.g., 青野, 2016；山中, 2016；吉武, 2016）、開催校シンポジウム「特別支援教育と高等教育との接続」（近藤, 2021）、「合理的配慮から共生社会のFD」（青野, 2021）等で活発な議論がなされてきた。こうした中、2021年に障害者差別解消法が改正され、2024年4月の施行に伴い、これまで私立大学においては努力義務であった合理的配慮の提供が義務化されることとなり、支援体制の整備が喫緊の課題となっているところである。

日本学生支援機構（2022）の『令和3年度（2021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』によると、2021年度の大学に在籍する障害のある学生数は

36,414名であり、増加傾向にある。障害のある学生の中でも、これまで国内外の研究において、発達障害およびその傾向のある学生の大学適応の難しさや支援上の課題が指摘されている（e.g., 浅川・市橋, 2007；篠田・沢崎, 2012；高橋・池田, 2017；VanBergeijk et al., 2008）。前述の日本学生支援機構（2022）によれば、2021年度、大学に在籍する発達障害の診断書のある学生は7,368名に上り、診断書は無いものの発達障害が推察され大学で何らかの支援を行っている学生は2,278名であった。この調査から筆者が算出した、通学制の大学における発達障害のある学部生および発達障害があることが推察され大学で何らかの支援を行っている学部生の2020年度の卒業率（2020年度の卒業学生数÷2020年度の最高年次学生数×100（%））はおよそ70%であり、卒業率は例年低い値である。

適応とは、八木・篠原（1989）が「有機体と環境との間のこの相互作用または交換作用は一般に適応過程としてとらえられる」と説明しているように、環境と個人の相互作用からなる状態である。発達障害のある学生の大学適応に関しても、大学特有の環境やシステム（環境要因）と、学生のもつスキルや自己理解（個人要因）の両面から不適応の背景を検討する必要がある。個人要因に関して大学では、発達障害またはその傾向のある学生を想定しながら、大学への適応、対人関係、社会への移

行を支援するスキルトレーニング（重留，2018），時間管理スキル育成支援（濱田，2014）等が行われてきた。また濱田他（2022）は，大学で発達障害のある学生を支援している教職員を対象に，発達障害のある大学生が大学生活を継続し，卒業するために重要となる力や自己理解の内容を調査した。そして，入学後の早期または入学前に，重要となる力や自己理解を育てる支援が求められる一方で，学生が身につけにくい力を補い，大学生活に適応しやすくするための環境調整の必要性にも言及している。

環境要因について，大学では高校までとは環境が変化し，学生に求められる事柄も増えてくる。大学におけるアドミッション・ポリシーに関する調査では，大学が学生に求めていることとして，真名瀬他（2017）が基礎的な学力，知識と能力を持つこと，社会への関心，樽松・天野（2021）が意欲や主体性を明らかにしている。また仲（2010）は，「時間割」「授業時間」「クラスサイズ」「出席管理」「教科書」「履修指導」「教官の責任」「授業の進め方」「試験」「成績のつけ方」「自己責任」といった複数の観点から高校と大学の相違点を整理している。

環境の変化によって，発達障害のある学生には大学生活特有の苦戦が生じる。学校心理学では，児童生徒が，学習面，心理・社会面，進路・キャリア面，健康面において，困難を経験しながら課題に取り組む様子を「苦戦」と捉えている（石隈，1999；石隈・家近，2021）。本研究でも「大学生が大学環境において困難を経験しながら，課題に取り組んでいる状態」を「大学環境における苦戦」と考える。なお，「苦戦」は困難な状況であり適切な支援が必要であるが，課題に取り組む過程が成長の機会ともなり得る。

発達障害のある大学生が苦戦する可能性のある大学環境の特徴として，例えば，大学では高校より時間が構造化されていない（Geller & Greenberg, 2009），評価方法が教員によって異なる（西村，2011），4年生での研究室配属や論文の執筆（岡本他，2019；佐々木，2005），年齢，立場の多様化（重留，2018），自ら配慮を求めていく必要がある（高橋，2014）等がある。村山（2014）は，発達障害のある学生が高校と大学での枠組みの違いで戸惑い，難しいと感じる内容として①急な教室変更に対応できない，②クラスに馴染めない，クラスメンバーとどのように関わったらよいかわからない，③大学の授業運営に対応できない，④必要以上に詰め込んだ時間割に体力・気力が続かない，⑤空き時間に何をしたらよいかわからない，を挙げている。これらは大学環境の特徴であり，発達障害のない学生でも苦戦すると思われるものの，発達障害のある学生は特に苦戦す

ると考えられる。

近年こうした大学特有の環境を大学入学前の発達障害のある生徒が体験できる機会も提供されている。例えば，大学施設の利用や模擬授業の体験を含む「チャレンジ・カレッジ」（西村，2014），3日間にわたって大学生活全体を体験する準備プログラム（諏訪他，2020）等が先進的に行われている。さらに，近年コロナ禍においてオンライン授業が導入され，発達障害のある学生にとっては利点がある一方で課題もある（佐々木他，2021）等，学修方法の多様化に伴う支援上の課題も新たに生まれている。これまでの報告は支援者による個々の経験に基づくものが多い。支援者は学生を支援する中で多くの知見を持っていると思われ，こうした知見を広く調査することで発達障害のある学生が苦戦する大学環境を幅広く把握することができる。

環境要因の一部といえる大学における支援体制に関しては，『障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ）』（文部科学省，2012），『文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針』（文部科学省，2015），『障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）』（文部科学省，2017）において修学機会の確保，合理的配慮の決定過程，支援体制等の整備すべき側面が指摘されてきた。高校までとは異なり，大学では特別支援教育ではなく，合理的配慮の枠組みで支援がなされる（日本学生支援機構，2015）。さらに大学の設置者や規模による支援の違いも見られる。障害者差別解消法により，国公立大学は私立大学に先立って合理的配慮の提供が義務化され，支援体制の整備が進められている。また小規模大学では学生と教職員の距離が近く，学内連携を図りやすい（西脇，2017；佐々木，2018）。一方，大規模大学で障害学生支援専門の部門を設置していることもある反面，小規模大学は教職員が兼任で対応している（上田他，2022）。

支援上の課題も議論されている。山中（2016）は，合理的配慮に関して，教育の本質と関連した配慮の質的な問題，支援対象者の増加による体制の飽和状態といった量的な問題を指摘している。吉武（2016）も支援の課題として，大学としての学生支援体制の整備や学生支援力の強化，高大接続の課題，未診断である学生と既診断である学生の相談・支援の区別と連続性等を挙げている。

そこで本研究は，大学教職員が蓄積してきた支援経験に基づき，発達障害のある大学生の大学生活継続に影響する，苦戦しやすい大学環境の特徴を明らかにし，今後の大学入学前後の支援のあり方について検討する。

2. 方法

(1) 対象

調査は短期大学や大学院大学を除く学士課程のある大学を対象とした。文部科学省ホームページの『関係機関リンク集 教育』および『令和2年度全国大学一覧』（文部科学省）の情報を基に、全国の国立大学（81校）、公立大学（95校）、私立大学（604校）、計780校へ発達障害のある学生の支援担当者、各校1名に回答を依頼した。

(2) 調査方法

2022年1月～2月にメールおよび郵送にて各大学へ調査を依頼し、Googleフォームを用いた無記名式のアンケート調査を行った。

(3) 調査内容

大学の設置者（国立、公立、私立）および学生収容定員（4,000名未満、4,000～8,000名、8,000名以上）に加え、以下の設問を設定した。

【設問①】発達障害のある（あると思われる）学生にとって、以下の大学生活特有の環境や制度は、どの程度苦戦しやすいと思われますか。「苦戦しない」～「苦戦する」のうち当てはまるものを選択してください。（4件法）

【設問②】その他、発達障害のある（あると思われる）学生が苦戦しやすいと思われる大学生活特有の環境や制度がありましたらご記入ください。（自由記述）

【設問③】発達障害のある（あると思われる）学生やその保護者から支援や配慮の要請があったものの、貴学において「大学が行う支援や配慮の対象ではない」と判断した要請がありましたら具体的にご記入ください。（自由記述）

設問①は、Geller & Greenberg (2009), 村山 (2014), 仲 (2010), 西村 (2011), 岡本他 (2019), 佐々木 (2005), 重留 (2018), 高橋 (2014) が発達障害のある大学生の苦戦を論じる中で挙げた内容を参考に、発達障害のある学生が苦戦しやすいと思われる大学環境の特徴20項目を作成した。なお、これらは大学環境の特徴であり発達障害のない学生でも苦戦すると思われるもの、発達障害のある学生は特に苦戦すると考えられる。

(4) 分析方法

設問①は「苦戦しない」を1、「苦戦する」を4に数値化して集計した後、属性による比較と、項目の探索的因子分析を行った。これらの統計解析にはSPSS Statistics 27を使用した。また、確認的因子分析ではSPSS Amos 29を使用した。設問②、③は心理学を専門とする大学教員、大学院生、中学校教員、大学や地域で

発達障害のある人の支援を行っている公認心理師から筆頭著者を含む3～4名が集まり、複数回に渡ってKJ法を援用し整理した。

(5) 倫理的配慮

調査対象者には、調査目的、調査対象、調査方法、回答は個人や大学が特定されない形で公開されること、回答をもって調査協力に同意したと見なすことを説明した。本研究実施にあたり、東京成徳大学の研究倫理審査委員会にて承認を受けた。（承認番号：21-1-27）

3. 結果

161校の回答を得た（回答率およそ20.6%）。回答校の内訳は、表1、2の通りである。

表1 回答校の設置者（校）

国立大学	30	(18.6%)
公立大学	23	(14.3%)
私立大学	108	(67.1%)
計	161	(100.0%)

表2 回答校の学生収容定員（校）

小規模校（4,000名未満）	113	(70.2%)
中規模校（4,000～8,000名*）	28	(17.4%)
大規模校（8,000名以上）	20	(12.4%)
計	161	(100.0%)

*「4,000～8,000名未満」とすべきところであったが、分析においては「中・大規模校」としたため問題は生じていない。

回答校に設置者や規模による偏りがあったこと、国公立大学は私立大学に先立って合理的配慮の提供が義務化されたことから、属性による分析は、国公立大学と私立大学の比較、小規模校と中・大規模校の比較によるt検定を実施することとした。

(1) 発達障害のある学生が苦戦しやすい大学環境の特徴

設問①の20項目の平均値および設置者と規模毎のt検定の結果は表3の通りである。「1 座席が指定されない」「2 授業毎に教室を移動する必要がある」は、やや平均値が低いものの、概ね各項目の平均値は2.5以上であり、苦戦する傾向に捉えられていた。

回答校の設置者（国公立、私立）および規模（収容定員4,000名未満の小規模校、4,000名以上の中・大規模校）毎にt検定によって平均値の比較を行った。有意水準5%以下で有意差が見られた項目は「7 授業内でグループワークがある」（ $t(105.492)=2.141, p<.05$ ）、「9 長期計画で行わなければならない課題が出る」（ $t(103.788)=2.617, p<.05$ ）、「19 支援を自分から求める必要がある」（ $t(159)=2.542, p<.05$ ）で小規模校より中・大規模校の方が苦戦しやすいと捉えられており、「15 授業への出欠の自己管理が求められる」で

表3 発達障害のある学生が苦戦しやすい大学環境の平均値 (N=161)

	全体		設置者				t値	規模				t値
			国公立 (N=53)		私立 (N=108)			小規模 (N=113)		中・大規模 (N=48)		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1 座席が指定されない	2.360	.795	2.264	.738	2.407	.821	1.075	2.407	.786	2.250	.812	1.148
2 授業毎に教室を移動する必要がある	2.491	.784	2.453	.774	2.509	.791	.428	2.504	.757	2.458	.849	.340
3 高校までより長い90分講義となる	2.739	.754	2.604	.817	2.806	.716	1.533	2.717	.713	2.792	.849	.575
4 授業によって受講生が異なる	2.571	.780	2.453	.774	2.630	.781	1.354	2.558	.743	2.604	.869	.346
5 教科書の無い授業がある	2.807	.818	2.849	.770	2.787	.843	.451	2.761	.794	2.917	.871	1.105
6 大規模なクラスサイズの授業がある	2.640	.818	2.509	.775	2.704	.835	1.420	2.681	.816	2.542	.824	.991
7 授業内でグループワークがある	3.547	.591	3.604	.566	3.519	.603	.859	3.487	.614	3.688	.512	2.141*
8 授業内でプレゼンテーションや発表を求められる	3.509	.634	3.509	.608	3.509	.648	.002	3.496	.629	3.542	.651	.421
9 長期計画で行わなければならない課題が出る	3.422	.695	3.547	.607	3.361	.729	1.708	3.336	.715	3.625	.606	2.617*
10 授業担当教員によって評価方法が異なる	2.969	.832	2.925	.805	2.991	.848	.473	2.938	.827	3.042	.849	.721
11 卒業研究, 卒業論文が課される	3.230	.735	3.302	.668	3.194	.767	.871	3.230	.744	3.229	.722	.007
12 研究室での密な人間関係がある	3.062	.827	3.226	.697	2.981	.875	1.778	3.062	.848	3.063	.783	.004
13 自分で時間割構成を考える必要がある	3.143	.789	3.170	.672	3.130	.844	.303	3.080	.836	3.292	.651	1.566
14 教科書を自分で入手(売り場へ行き探す, 注文, 受取)する必要がある	2.621	.798	2.604	.743	2.630	.827	.193	2.602	.819	2.667	.753	.471
15 授業への出欠の自己管理が求められる	3.161	.782	3.340	.649	3.074	.828	2.045*	3.009	.807	3.521	.583	3.973***
16 年齢, 所属等が異なる人との多様な対人関係が生じる	2.901	.816	2.792	.840	2.954	.802	1.180	2.894	.783	2.917	.895	.162
17 ひとり暮らし生活を送る	3.031	.786	3.094	.741	3.000	.809	.715	3.044	.784	3.000	.799	.326
18 複数の相談窓口(学修, 心身, 奨学金等)を使い分ける必要がある	2.925	.810	3.019	.820	2.880	.806	1.024	2.894	.806	3.000	.825	.759
19 支援を自分から求める必要がある	3.304	.716	3.453	.695	3.231	.718	1.857	3.212	.737	3.521	.618	2.542*
20 行動や結果に自己責任が求められる	3.242	.696	3.189	.709	3.269	.692	.683	3.257	.704	3.208	.683	.402

*** $p < .001$, * $p < .05$

小規模校より中・大規模校の方が ($t(159) = 3.973$, $p < .001$), 私立より国公立大学の方が ($t(159) = 2.045$, $p < .05$) 苦戦しやすいと捉えていた。他の多くの項目では設置者や規模による有意差は見られなかった。

設問①の20項目の構造を整理するための因子分析は、最尤法を用い、プロマックス回転を行った。固有値が1以上であることと因子解釈可能性を考慮し、2因子が最も妥当な因子数と判断した。因子負荷量が.40未満の項目、複数の項目にわたって因子負荷量が.40より高い項目がないことを確認し、最終的に20項目2因子となった(表4)。回転前の累積寄与率は42.852%であった。第1因子は「主体性が求められる環境」、第2因子は「画一的ではない授業システム」と命名した。各因子のクロンバックの α 係数は第1因子が $\alpha = .889$, 第2因子が $\alpha = .841$, 全体では $\alpha = .916$ であった。因子間相関は.630であった。これらの α 係数より一定の信頼性が認められた。因子間に共分散を仮定した2因子モデルの確認的因子分析では、GFI=.807, AGFI=.760, CFI=.819, RMSEA=.094となった。適合度の指標として、GFIは1に近いほど説明力があり、AGFIは1に近いほど当てはまりがよく、CFIは1に近いほどモデルがデータに適合しており、RMSEAは一般に0.05以下であれば当てはまりがよく、0.1以上であれば当てはまりが悪いと判断する(小塩, 2020)。本研究では、必ずしも十分な適合度とはいえなかったがRMSEAが0.1未満であるため

容認できるレベルと考え2因子構造で分析を行うこととした。

さらに、設問②の定性的データの分析からは、「学生自身で対応しなければならない場面の多さ」「多様な学修環境」「複雑な大学の制度」「対人交流を保つことの難しさ」「社会と関わることの難しさ」「個に応じた支援の限界」の6つの大カテゴリーを得た(表5)。

(2) 「大学が行う支援や配慮の対象ではない」と判断した要請

設問③の定性的データの分析からは、「生活上の支援」「本人に責任が求められる内容」「教育課程の変更」「本人不在の要請」「物理的な環境整備」の5つの大カテゴリーを得た(表6)。

4. 考察

(1) 発達障害のある学生が苦戦しやすい大学環境の特徴

20項目の大学環境の特徴の中で「19 支援を自分から求める必要がある」「9 長期計画で行わなければならない課題が出る」「15 授業への出欠の自己管理が求められる」「7 授業内でグループワークがある」といった「主体性が求められる環境」にあたる4項目で規模による苦戦度の有意差が見られ、いずれも小規模校より中・大規模校において苦戦しやすいと捉えられている傾向にあった。小規模校では教職員からの細やかなサポートを得やすいが、中・大規模大学では主体的に取り

表4 発達障害のある学生が苦戦しやすい大学環境の因子分析結果（最尤法・プロマックス回転, N=161）

項目	F1	F2	共通性
第1因子：主体性が求められる環境（12項目, $\alpha=.889$ ）			
19 支援を自分から求める必要がある	.923	-.267	.613
9 長期計画で行わなければならない課題が出る	.781	-.108	.515
20 行動や結果に自己責任が求められる	.746	-.061	.503
15 授業への出欠の自己管理が求められる	.692	-.063	.428
11 卒業研究, 卒業論文が課される	.655	-.043	.395
13 自分で時間割構成を考える必要がある	.563	.248	.554
18 複数の相談窓口（学修, 心身, 奨学金等）を使い分ける必要がある	.559	.136	.426
7 授業内でグループワークがある	.490	.058	.279
12 研究室内での密な人間関係がある	.450	.236	.392
8 授業内でプレゼンテーションや発表を求められる	.448	.120	.283
17 ひとり暮らし生活を送る	.423	.152	.284
14 教科書を自分で入手（売り場へ行き探す, 注文, 受取）する必要がある	.404	.360	.476
第2因子：画一的ではない授業システム（8項目, $\alpha=.841$ ）			
4 授業によって受講生が異なる	-.149	.827	.551
1 座席が指定されない	-.148	.702	.384
6 大規模なクラスサイズの授業がある	.036	.650	.454
3 高校までより長い90分講義となる	-.083	.645	.356
2 授業毎に教室を移動する必要がある	.034	.634	.430
5 教科書の無い授業がある	.235	.454	.396
10 授業担当教員によって評価方法が異なる	.364	.410	.489
16 年齢, 所属等が異なる人との多様な対人関係が生じる	.265	.400	.364
因子間相関	F1	.630	

表5 発達障害のある学生が苦戦しやすい大学特有の環境や制度の自由記述

大カテゴリー	小カテゴリー	回答抜粋
学生自身で対応しなければならない場面の多さ	自分で行動の管理をする必要がある(12)	「すべての事を自身で行わなければならない」 「欠席しても連絡が来るわけではない」
	自分で時間管理をする必要がある(12)	「授業課題の締め切りの管理」「曜日によってスケジュールが異なるため, 生活リズムが崩れやすい」
	臨機応変な対応が求められる(7)	「休講や講義室の変更があった場合, 対応しにくい」 「急な変更や予定外の活動」
	自分で事務手続きをする必要がある(6)	「履修登録」「奨学金の事務手続き」
	居場所を自分で見つける必要がある(4)	「固定されたクラスや教室がない」 「居場所（落ち着く場所）の特定や確保」
多様な学修環境	オンライン授業が実施される(6)	「オンライン受講による集中力の維持」 「オンライン環境での課題の把握」
	高度な課題が出る(5)	「レポート」「発表」
	授業内容の理解の難しさがある(5)	「口頭のみで説明される」「パワーポイント等で講義を進めていくことが多い為, 板書がとれない」
	大学特有の授業の形態がある(3)	「受講科目ごとに教員が異なる」 「大人数教室での受講」
複雑な大学の制度	情報取得の難しさがある(18)	「必要な情報が様々な場所に, 様々な方法で提示される」 「情報・通知を自分から探し, 取りに行かなければならない」
	修学に制限がある(2)	「修業年限の上限がある」「在籍に対して学費がかかる」
対人交流を保つことの難しさ	人間関係を築くことの難しさがある(8)	「ゼミナール等での人間関係」 「友人ができにくく, 孤立化しやすい」
	グループワークがある(5)	「グループワーク」「ディスカッション」
社会と関わることの難しさ	実習が行われる(9)	「学外での実習がある」「課外授業」
	就職活動をする必要がある(3)	「就職活動」
個に応じた支援の限界	個に応じた支援の限界がある(2)	「ソーシャルスキル等を身につけるところがない」

() はデータ数

表6 大学が行う支援や配慮の対象ではないと判断した要請の自由記述

大カテゴリー	小カテゴリー	回答抜粋
生活上の支援	日常生活のサポート(15)	「日常生活での支援（家事の代行等）」「起床などの自宅における日常生活上の困りごとへの直接介入」
	社会生活のサポート(3)	「学生同士の友だち作り」「コミュニケーションスキルや社会的スキルの系統的なトレーニング」
	家族関係への介入(2)	「学生と家族の関係性に対する介入」「保護者に自分の希望を伝えて、説得してほしい」
本人に責任が求められる内容	個別の学修支援(9)	「毎回授業後の個別指導」「グループディスカッションが苦手なので、毎回教職員の補助をつけて欲しい」
	課題管理のサポート(3)	「課題未提出時の本人と保護者へのその都度のリマインドメール」
	欠席時の補習(3)	「授業中、保健室休養し、欠課等になった場合、その補習を行ってほしい」
	スケジュール管理のサポート(2)	「一日の計画の確認」
教育課程の変更	単位認定要件の変更(12)	「不足している出席のすべてをレポートや個別補習などに変更してほしい」「実習を免除してほしい」
	オンライン授業への変更(5)	「対面で行われている授業をオンラインで受講すること」「すべての授業をオンラインで行ってほしい」
本人不在の要請	本人不在の要請(6)	「学生には障害について告知していないが、発達障害があるため大学内で必要な支援を行ってほしいという保護者からの申し出」「保護者より、学生がどのように将来を考えているのか聞きだして、内密に教えてほしい」
物理的な環境整備	物理的な環境整備(3)	「学内移動に伴う施設設備の改修」「学外実習でのタクシー移動」

() はデータ数

組むことがより求められると推測される。本研究の結果は西脇（2017）や佐々木（2018）の指摘する、学生と教職員の距離が近いことや学内の連携を図りやすいといった小規模大学における障害学生支援の特徴とも一致する。

他の項目については、大学の設置者や規模によらず概ね苦戦すると捉えられており、本研究の結果は、設置者や規模によらず多くの大学やそこに属する学生に該当すると考えられる。

苦戦しやすい大学環境の背景に「主体性が求められる環境」「画一的ではない授業システム」の2因子が抽出された。「主体性が求められる環境」に関しては、自由記述においても「行動管理」「時間管理」「臨機応変な対応」等の「学生自身で対応しなければならない場面の多さ」が抽出された。表4にあるように「19 支援を自分から求める必要がある」「20 行動や結果に自己責任が求められる」等、主体性は大学生活の様々な場面で求められているものの、一方で主体性が求められる環境を苦手とする学生がいる。国公立大学のアドミッション・ポリシーを分析した樽松・天野（2021）も、多くの大学で学生に主体性を求めていることを明らかにしている。大学は学生にどのような、またどの程度の主体性を求めるのか、より明確に示す必要があるだろうし、そこに学生の実情と乖離がある場合、主体性を育てる支援が大学でどの程度可能なのか、また主体性の乏しさを補うサ

ポートを大学がどの程度すべきなのか議論が必要だろう。

「画一的ではない授業システム」に関しては、自由記述においても「多様な学修環境」「複雑な大学の制度」が抽出された。表4にあるように「4 授業によって受講生が異なる」「10 授業担当教員によって評価方法が異なる」等、変化のある学修環境や複数のルールのもとで成果を出すことを苦手とする学生がいると推測される。どの学生でも学びやすい学修環境やルールのユニバーサルデザインを工夫すること、さらに大学生活で苦戦しやすい学生に対しては環境調整や柔軟なルールの運用が求められるだろう。合理的配慮は後者にあたる。さらに自由記述で挙げられたように近年コロナ禍において新たに導入された「オンライン授業」でも苦戦している学生がいる。オンライン授業については、発達障害のある学生にとって「集中力が続かない」といった課題がある一方で、「動画教材に複数回アクセスできる」といった利点もある（佐々木他、2021）。今後オンラインによる学修がどのような形で残り得るのか注視する必要がある。また、もし定着するとしたら、発達障害のある学生が学修をする上でどのような配慮や支援が必要となるのか検討も必要である。

(2) 大学における支援や配慮の考え方

高校までの特別支援教育の枠組みとは異なり、大学では合理的配慮の枠組みで支援がなされる（日本学生支援

機構, 2015). 高橋・三谷 (2022) は「教育的対応」と「合理的配慮」の違いについて、「教育的対応」は障害の有無に限らず困っている学生から配慮を求められた時に教員の裁量で提供されるものであり、「合理的配慮」は「障害者」である学生から「意思表示」があった場合に、要件を満たせば個々の教員の意向にかかわらず大学として提供の義務を負うものと説明している。そして、「教員や大学にある程度の負担が伴い、公平性の考慮が必要な支援を求められた場合には、合理的配慮としての手続きをふんだほうがよい」(高橋・三谷, 2022)としている。本研究で「要請があったものの大学の支援や配慮の対象でない」と判断された「個別の学修支援」「欠席時の補習」「教育課程の変更」「本人不在の要請」「物理的な環境整備」は、文部科学省 (2015) で示された合理的配慮の考え方も関わるものであり、対応には慎重な検討が必要である。つまり、「個別の学修支援」「欠席時の補習」「物理的な環境整備」は「実施に伴う負担が過重でないとき」に、「教育課程の変更」は「教育の質の維持」に、「本人不在の要請」は「学生本人の要望に基づいた調整」に関連して、要請に応えることが妥当かどうか問題となるだろう。

また、支援や配慮の対象でないとした「教育課程の変更」の中の1つに「オンライン授業への変更」の要請が挙げられた。文部科学省 (2023) では遠隔授業の取り扱いについて「全ての学生に対し、半分以上の授業時数を対面で受講するよう求めている場合であれば、障害を有する学生等一部の学生個人の希望により、結果として当該学生が対面で受講する授業時数が半分未満となった場合があるとしても、当該授業科目は面接授業として取り扱うことで差し支えなく、当該学生を含めて、遠隔授業により修得する単位として計算する必要はない」と記載されており、障害のある学生については、相当量の授業を遠隔で受講することも許容はされている。しかし文部科学省 (2021) では「大学等の教育において、豊かな人間性を涵養するためには、直接の対面による学生同士や学生と教職員の間の人的な交流が行われることも重要な要素」、文部科学省 (2023) では「大学等における学び等の全てがオンライン環境で代替されるものではないことにも留意が必要である」と記載されており、大学では対面こそその学びがある。表3にあるように、「大規模なクラスサイズの授業」や「グループワーク」の苦戦を本研究では確認したが、発達障害のある学生の中には、対人交流の難しさや感覚の過敏さ等の特性により、多数の学生がいる場所を苦手とする学生もいる。特性を背景に、もし学生からオンライン受講の希望があった場合、授業およびその他を含めた大学教育の質をオンラインで本当に保証できるのか、また対面で出席するための

工夫が現状以上できないのか、十分な検討無しに配慮の判断はできない。

「本人不在の要請」については、吉武 (2016) は意思表示がなくとも配慮が必要な状態にある学生や意思表示の難しい学生の存在を指摘しながら、意思表示をする力を育むような成長支援といった教育課題を指摘している。

さらに本研究では、「課題やスケジュールの管理」「欠席時の補習」といった授業に出席することや授業外の学修といった本人に責任が求められる内容、「日常生活のサポート」といった授業外の生活支援は大学の支援の範疇ではないと考える傾向もあった。日本学生支援機構 (2022) においても、発達障害のある学生が579校の大学に在籍しているものの、スケジュール管理や自主学習などの自己管理指導は222校、食事、睡眠等の日常生活に関する指導は56校での実施に留まっており、直接的な代行はさらに少ないと想定される。

山中 (2016) は、「現在進められている対応指針の作成や支援体制の整備は、障害者差別解消法の施行によるものであり、人権にその基を置いているが、大学教育における支援については、大学教育や個々の成長発達支援の視点から、移行支援を含めた、その後の展開も見据えておく必要がある」と指摘している。配慮や支援においては、配慮することが卒業後も含め学生のためになるのか、吉武 (2016) の指摘のように学生に成長が期待できる側面はないか、学生の可能性にも着目しながら、大学が配慮すべきことなのかよく検討する必要もあるだろう。また、本人がその力を身につけられるような支援を大学がどこまで担うのかについても議論が必要だろう。

(3) 支援への提言

1) 大学を中心とした支援の幅を広げる工夫

学生が不慣れな学修システムを踏まえ、個々の学生に対応するための支援体制の充実や、大学移行期の細やかなガイダンスが求められる。そのためにも支援を行う教職員および場所といったハード面の拡充や整備は不可欠である。

一方、発達障害のある学生の学修以外の苦戦について、山中 (2016) は、「修学上の配慮を必要としない生活上や対人関係上の問題や、登校ができない、代替の措置を含め評価の対象となる課題ができない等、就学上の配慮では対応し得ない問題があり、障害の程度や性質によって、一人の学生に多層的に支援する必要がある(原文ママ)」と指摘している。生活への支援のように大学で対象にならない支援は外部機関や家庭での支援も要請する等 (文部科学省, 2012; 日本学生支援機構, 2015)、大学を中心に保護者や学外の支援機関とネット

ワークを築き、支援の幅を広げる工夫も必要である。その際、前述したように苦戦する状況に対し全て配慮や代行をすればよいのではなく、学生の成長しつつあるところ、成長の可能性のあるところについても慎重に見極めながら、本人の力を伸ばすような支援も求められる。これは『生徒指導提要（改訂版）』（文部科学省、2022）で示されている「児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長」という高等学校段階までの生徒指導の目的とも一致する。

こうした支援においては、大学の障害学生支援室等が担う支援コーディネーターの役割が重要となる。コーディネーターがコーディネート業務に専念しやすい学内の理解やシステムといった環境づくりも求められる。またコーディネーターを中心とし、学内外と連携したチームによる支援も期待される。

2) 大学環境についての情報発信

吉武（2016）が発達障害のある学生への支援の課題の中に「ミスマッチを減らす高大連携の取り組み（高校における進路指導の充実へ向けて、知見・情報の共有化の取り組み）」を挙げているが、大学からの積極的な情報発信は、入学前の準備に大いに寄与する。各大学は、主体性といった学生に求める姿勢および行動や、学修システムを含む学修環境を発信し、学生および受験生、保護者、高校と共有していく必要がある。大学入学前の生徒が実際の大学生活を体験できる機会は有用性が示唆されており、西村（2014）および諏訪他（2020）では参加者アンケートから大学生活の具体的なイメージにつながったことや大学と高校までの環境の違いを知る機会になった様子が報告されている。このような取り組みが各大学に広がっていくことも期待したい。このような取り組みのためには、オープンキャンパスでの障害のある入学希望者向けの説明会や相談対応、障害学生支援担当窓口の明確化や支援体制の整備・拡充も前提となるだろう。

さらに篠田・沢崎（2012）は支援の限界設定、支援の条件や内容の明確な契約、これらの重要性を指摘している。また青野（2016）は、教育を受ける障壁の除去について、認めることが教育の目的・内容・機能における本質的変更になるのかどうか各大学が検討する必要に迫られると言及している。各大学での支援の考え方や支援の範囲についても入学前の段階の生徒や保護者、高校へ発信しておく必要がある。そのために、文部科学省（2017）でも指摘されているように3つの方針（ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシー）やシラバスの明確化による教育の本質の可視化、合理的配慮の提供において変更可能な範囲の明確化も基本となる。真名瀬他（2017）はアドミッ

ション・ポリシーの記述について、「何のために、どのような能力が必要とされるのか」の詳述や、「修学上の不安を感じた時に、どのような相談や合理的配慮を受けることができるのか」という情報の提示を提案している。こうした詳細を検討する議論を学内でもつことが、各大学での教育の本質を明確にしていくことにもなるだろう。

3) 大学移行期以前からの大学適応力の育成

高橋（2014）も試験の成績が良くても、心と体の健康管理、生活のリズム・日常生活管理、対人技能・社会性の段階で大きくつまづくようであれば、大学生活を維持することは困難になると指摘している。大学では大学への適応、対人関係、社会への移行を支援するスキルトレーニング（重留、2018）、時間管理スキル育成支援（濱田、2014）等、働きかけが試みられている。一方、高橋・池田（2017）は小中高校時から問題が生じていても対応・支援が不十分なまま持ち越されている課題や困難があることを指摘しており、濱田（2014）も支援者としての経験から、幼少期からの家庭教育、初等中等教育における多くの視点による支援や長期的な積み重ねの延長線上に大学での支援があることを指摘している。しかし、近藤（2021）は高大接続について、未だ不十分な状況にあることを指摘している。前述したように、小中高校での生徒指導の目的と大学での支援には「個人の可能性を伸長する」といった共有すべき方向性がある。また、西村（2014）は大学での支援方法が高校でも活用できることや高校と大学で共通する支援方法の共有化について言及している。本研究で苦戦しやすいと確認された大学環境の内容や大学での支援の特徴を踏まえ、大学移行期以前から、大学に適應するために必要な力を長期的に育むことで、より円滑な大学移行につながると期待できる。そのためにも大学からの大学環境や支援の考え方に関する発信と共有は不可欠である。例えば、石川県では大学コンソーシアム石川に設置された石川県障がい学生等共同サポートセンターの主催で、「障害のある生徒の大学進学についての高校—大学情報交換会」が試みられている。このように地域の大学コンソーシアム組織と教育委員会が連携して、大学の支援担当者や高校以前の教育関係者との関係づくりや情報共有の機会を設けることは有用と思われる。また、前述した大学の支援コーディネーターが高校までの個別の指導計画や個別の教育支援計画を引き継ぐことも、支援の円滑な高大接続に寄与するだろう。

4) 本研究の限界と今後の課題

本研究は、各大学において発達障害のある大学生を支援している教職員を対象に調査を行ったものである。今明らかになった苦戦すると思われる環境要因を踏ま

え、学生自身は大学の環境をどのように捉えているのか、発達障害のある大学生を対象に調査を行うことで、学生自身の体験に基づいた実態を明らかにできるだろう。

参考文献

- 青野透 (2016) 「障害者への合理的配慮と政府基本方針—問われる大学教育の本質—」『大学教育学会誌』38(1), 56-59.
- 青野透 (2021) 「合理的配慮から—共生社会のFD—」『大学教育学会誌』43(1), 10-12.
- 浅川潔司・市橋真奈美 (2007) 「AD/HDの行動傾向が大学生の大学適応感に及ぼす影響」『兵庫教育大学研究紀要』30, 19-23.
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2015) 「発達障害」『教職員のための障害学生修学支援ガイド (平成26年度改訂版)』178-212.
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2022) 『令和3年度(2021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』(https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2022/08/17/2021_houkoku_2.pdf) (2023年7月31日)
- Geller, L. L., & Greenberg, M. (2009). Managing the Transition Process From High School to College and Beyond: Challenges for Individuals, Families, and Society. *Social Work in Mental Health*, 8(1), 92-116. doi: 10.1080/15332980902932466.
- 濱田里羽 (2014) 「大学生のライフスキルを磨く支援・下」『週刊教育資料』(1825), 28-29.
- 濱田里羽・石隈利紀・田村節子 (2022) 「発達障害のある学生の大学生活継続に影響する個人要因の検討」『第2回日本公認心理師学会学術集会 山口大会 抄録集』66.
- 樽松理樹・天野哲彦 (2021) 「アドミッション・ポリシーにおける「求める学生像」の分析」『大学入試研究ジャーナル』31, 1-6.
- 石隈利紀 (1999) 『学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス—』誠信書房.
- 石隈利紀・家近早苗 (2021) 『スクールカウンセリングのこれから』創元社.
- 近藤武夫 (2021) 「特別支援教育と高等教育との接続」『大学教育学会誌』43(1), 6-9.
- 真名瀬陽平・佐々木銀河・田原敬・五味洋一・青木真純・竹田一則 (2017) 「障害者差別解消法施行に伴う日本の国立大学におけるアドミッション・ポリシーの

- 課題」『大学教育学会誌』39(2), 95-104.
- 文部科学省 (2012) 『障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告 (第一次まとめ)』(https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/_icsFiles/afieldfile/2012/12/26/1329295_2_1_1.pdf) (2023年4月26日)
- 文部科学省 (2015) 『文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針』(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/11/1339465_0100.pdf) (2023年7月18日)
- 文部科学省 (2017) 『障害のある学生の修学支援に関する検討会報告 (第二次まとめ)』(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/04/26/1384405_02.pdf) (2023年4月26日)
- 文部科学省『関係機関リンク集 教育』(https://www.mext.go.jp/b_menu/link/1294885.htm) (2021年12月30日)
- 文部科学省『令和2年度全国大学一覧』(https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ichiran/daigaku_r02.html) (2021年12月30日)
- 文部科学省 (2021) 『令和3年度の大学等における授業の実施と新型コロナウイルス感染症への対策等に係る留意事項について (周知)』(https://www.mext.go.jp/content/20210305-mxt_kouhou01-000004520-02.pdf) (2023年4月20日)
- 文部科学省 (2022) 「生徒指導の基礎」『生徒指導提要 (改訂版)』12-38. (https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf) (2023年7月28日)
- 文部科学省 (2023) 『大学・高専における遠隔教育の実施に関するガイドライン』(<https://www.mext.go.jp/kaigisiryoo/content/000234679.pdf>) (2023年7月18日)
- 村山光子 (2014) 「発達障害のある大学生の入学直後の困難と支援」高橋知音編著『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, pp. 104-118.
- 仲律子 (2010) 「大学における発達障害学生への支援についての一考察」『鈴鹿国際大学紀要Campana』16, 71-87.
- 西村優紀美 (2011) 「発達障害のある高校生の大学進学について—スムーズな移行を目指して—」『学園の臨床研究』10, 61-65.
- 西村優紀美 (2014) 「進学を目指す高校生への情報提供 (2)—富山大学の取り組み」高橋知音編著『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, pp.56-75.
- 西脇喜恵子 (2017) 「小規模大学における障がい学生支援のあり方について—障害者差別解消法と体制整備の観点を踏まえて—」『東京有明医療大学雑誌』 9, 49-51.
- 岡本百合・三宅典恵・香川美美・吉原正治 (2019) 「大学生における自閉症スペクトラム」『心身医学』 59(5), 423-428.
- 小塩真司 (2020) 「Excel+Amos活用マニュアル—見やすい表の作成とパス図作成のための総覧—」小塩真司著『研究事例で学ぶSPSSとAmosによる心理・調査データ解析 第3版』東京図書, pp.269-286.
- 佐々木銀河・藤原あや・佐藤剛介・村田淳・高橋知音・竹田一則 (2021) 「オンライン授業における修学支援」『独立行政法人日本学生支援機構 令和2年度(2020年度)プロジェクト研究 研究成果報告書【研究課題名】 障害のある学生への修学支援における学生本人による効果評価に関する調査研究』 54-84. (https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_project/2020project/_icsFiles/afieldfile/2021/06/30/r2project_honbun.pdf) (2023年7月30日)
- 佐々木創 (2018) 「小規模大学の特色を活かした障害学生支援のあり方—『気づき』『つながる』『つなげる』—」『東北女子大学・東北女子短期大学紀要』 56, 145-154.
- 佐々木司 (2005) 「大学、職場での広汎性発達障害」『精神科』 7(6), 502-506.
- 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MISSION』 (3), 45-53.
- 篠田直子・沢崎達夫 (2012) 「ADHD特性をもつ大学生の特徴と大学生活への適応」『目白大学心理学研究』 (8), 49-62.
- 諏訪絵里子・稲月聡子・望月直人 (2020) 「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」『高等教育と障害』 2(1), 14-23.
- 高橋智・池田敦子 (2017) 「多くの学生が広範囲の不適応—大学における発達障害学生支援の現状と課題(下)—」『内外教育』 (6628), 6-9.
- 高橋知音 (2014) 「入学決定から大学入学までの準備」高橋知音編著『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, pp.89-103.
- 高橋知音・三谷絵音 (2022) 「読み書き困難のある大学生への支援」高橋知音・三谷絵音著『読み書き困難の支援につなげる大学生の読字・書字アセスメント—読字・書字課題RaWFと読み書き支援ニーズ尺度RaWSN—』金子書房, pp.57-73.
- 上田幸彦・矢野恵美・坂田桐子・土肥伊都子・佐藤美幸・大熊保彦 (2022) 「ダイバーシティの推進と公認心理師」『公認心理師：実践と研究』 1(1), 15-22.
- VanBergeijk, E., Klin, A. & Volkmar, F. (2008). Supporting More Able Students on the Autism Spectrum: College and Beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1359-1370. doi: 10.1007/s10803-007-0524-8.
- 八木晃・篠原彰一 (1989) 「適応行動について」末永俊郎・金城辰夫・平野俊二・篠原彰一共編『適応行動の基礎課程—学習心理学の諸問題—』培風館, pp.1-9.
- 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.
- 吉武清實 (2016) 「発達障がい学生支援の諸課題—学生相談カウンセラーの視点から—」『大学教育学会誌』 38(1), 62-66.

付記

本論文は大学教育学会2022年度課題研究集会にて発表した内容に加筆、修正を加えたものである。

謝辞

調査にご協力いただいた大学の皆様、研究の遂行および論文作成にあたりご助言を賜りました東京成徳大学の菊池春樹准教授、分析にご協力くださった長谷川鮎美氏、瀬戸美津子氏、八尾章子氏に厚く御礼申し上げます。また、大変貴重なご意見をいただいた査読者の先生方に心より御礼申し上げます。

An Examination of Environmental Factors that Influence the University Life of Students with Developmental Disabilities

Riu Hamada, Toshinori Ishikuma[※], Setsuko Tamura[※]
(Kanazawa University) (Tokyo Seitoku University) (Tokyo Seitoku University) (※Non-member)

The purpose of this study was to clarify the characteristics of university environments that tend to adversely affect the lives of students with developmental disabilities as well as to propose ways to support them in the future. We asked 780 universities across Japan (responsible for supporting students with developmental disabilities) to take part in an anonymous questionnaire survey. The contents of the survey were (1) 20 items about environments and systems specific to university life that students with developmental disabilities are likely to struggle with (four options); (2) environments and systems specific to university life that students with developmental disabilities are likely to struggle with (free writing), and (3) requests for support and accommodation from students with developmental disabilities and their guardians that were deemed to fall outside the scope by the university (free writing). Responses were obtained from 161 universities (response rate of 20.6%). For (1), the responses were quantified by assigning a value between 1 and 4 to calculate the average value of each item. The results suggested that students generally struggled with the 20 items. Furthermore, factor analysis identified the two factors “environments that require autonomy” and “non-uniform class systems.” Responses to items in sections (2) and (3) were organized using the KJ method. This revealed six major categories for (2), including “many situations that the student has to deal with on their own,” and five major categories for (3), including “everyday life support.” These results indicate that universities should expand their scope of support for students with developmental disabilities, provide clearer information about their facilities, and instruct prospective students on how to adapt to university life before admission.

Keywords: University Students, Developmental Disabilities, University Life, Environmental Factors, Information, Student Support Before and After Admission