

原著

アスペルガー障害学生の学業支援 — 教員・職員・相談担当者・学生間の支援許容度の違い —

山本佳子 (いわき明星大学)・仁平義明 (白鷗大学)

アスペルガー障害学生が学業に適応していくために必要だと思われるさまざまな支援を、教員・職員・相談員・学生が、どの程度許容してよいと考えているのか、質問紙調査を行った。回答した対象者は、教員 110 名、職員 53 名、相談員 57 名、学生 385 名で、計 605 名であった (平均回収率 45%)。学業支援の許容度については立場の主効果が多くの項目で認められた。さらに、質問項目の持つ意味を明らかにするために因子分析を行った結果、「制度・システムの柔軟な運用」「コミュニケーションと学習法の構造化」「集団場面の負荷軽減」の 3 つの因子が得られた。この 3 つの因子得点について、立場による考え方のちがいがあるかどうかを分散分析によって検討した。その結果、3 つの因子とも、立場の有意な主効果がみとめられた。特に教育の形式的変更が最も大きくなる「制度・システムの柔軟な運用」(第一因子)で、教職員と相談員群の間の差が最も大きくなった。一般に教員が発達障害学生のための変更を望ましくないと考える傾向があり、この考え方と相談員の考えとの隔たりが大きいことは、今後、発達障害学生の相談を行っていく上で問題になるだろう。

キーワード：アスペルガー障害学生、学業支援、許容度

1 問題と目的

近年、発達障害学生への対応は、学生相談の中で無視できない比重を占めるようになってきている。発達障害の中でも、広汎性発達障害 (DSM-IV-TR, 2002; ICD-10, 1993) (特にアスペルガー障害、高機能自閉症などの高機能広汎性発達障害) をかかえる学生の相談が多く (岩田, 2003; 佐藤・徳永, 2006; 佐藤, 2006)、困難な問題が多い (岩田, 2003, 2006; 佐藤・徳永, 2006; 佐藤, 2006)。

広汎性発達障害の大学生への支援については、根拠法の制定に伴って海外の大学ではさまざま

学内支援システムが整備されてきている。米国では 1973 年の“Rehabilitation Act (リハビリテーション法)”と、1990 年の“Americans with Disabilities Act (障害をもつアメリカ人法)”, 英国では 1995 年の“Disability Discrimination Act (障害者差別禁止法)”を根拠に、発達障害も含む障害学生が著しい不利益を受けることがないように大学での支援システムが整備されている。多くの大学では発達障害学生のために学生生活全般および卒業後の自立を見すえた支援も行われている (Welkowitz & Baker, 2005; Glennon, 2001; Vanbergeijk, Klin,

& Volkmar, 2008)。

わが国でも2005年4月施行の発達障害者支援法に、高等教育について「大学及び高等専門学校は、発達障害者註1)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」(8条2項)と、明記されるようになった。日本学生支援機構も、同年8月の「大学等における障害学生の修学支援の在り方について」という報告書で、障害学生の修学環境の整備について提言を行っている(独立行政法人日本学生支援機構, 2005)。

しかし、発達障害学生の支援は順調に進んでいるとは言えない。2007年の日本学生支援機構の調査では、医師の診断書をもって大学に届け出ている発達障害学生はわずか139名(うち高機能自閉症等が103名と大多数)であり、前年の108名に比べて増加傾向にはなっているが、大学の学生相談担当者の実感としての発達障害学生の数には合わない。また、同じ調査でも学校が行っている支援の割合は45.3%にとどまる(独立行政法人日本学生支援機構, 2007)。内容はノートテイク、試験時間の延長・別室受験、解答方法の配慮、パソコンの持ち込み許可、注意事項等文書の伝達、使用教室の配慮、実技・実習の配慮、教室内座席の配慮、FM補聴器・マイク使用、専用机・椅子・スペースの確保、チューターまたはティーチングアシスタントの活用などが含まれているが、いずれも10校以下である。

さらに、日本政府も、国連総会において採択された「障害者権利条約」に2007年9月に署名した。そこには「締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、次のことを目的とするあらゆる段階における障害者を包容する教育制度(an inclusive education system)及び生涯学習を確保する」(傍線著者)とある。もし、この条約が議会で承認され批准されると、米国の“障害をもつアメリカ人法”、英

国の“障害者差別禁止法”が障害をもつ大学生の支援義務の根拠となったのと同様に、わが国の障害学生への対応もそれを根拠に義務的なものに変わってくる可能性がある。

しかし、まだこうした支援は、特に発達障害学生では一般化しているわけではなく、個別相談や居場所づくりなどに比べ、特に「学業上の問題」への支援は遅れている(佐藤・徳永, 2006; 佐藤, 2006)。

実際、発達障害学生では学業上の問題が起こることが少なくなく、相談においても、最終的な卒業論文や卒業研究の段階で問題が集約されて顕在化することを経験する。発達障害、特に広汎性発達障害の学生の場合、ときに大学の学業を修めていくのに不都合な障害の特徴がある。たとえば、演習などの集団ディスカッション場面では、相手の発言内容に柔軟に対応して、自分の考えを相手の意図に沿ったかたちで理解しやすく伝えるというやりとりが必要である。批判にも、適切な部分は賛意を表しながら、同意できない部分には相手と衝突しないようなかたちで反論をしなければならない。通常の大学教育では、教員も、課題を細かく構造化して提示しなくても、学生が自主的に自分で課題を設定しながら生産的に学習していくことを期待する。このような構造化度の低い、柔軟なコミュニケーションは、広汎性発達障害の学生には極めて困難である。

しかし、わが国の大学以前の教育においては、広汎性発達障害幼児・児童・生徒に対する学業支援は、多様な構造化の方策など、かなり体系的な支援が行われているのに、大学生になると発達障害学生の学業支援が組織的に行われることがなくなってしまう。海外では、広汎性発達障害学生の学業支援は、すでに教室内の支援の構造化など、さまざまな提案があり、現実にも多くの大学内でも体系的に実施されてきている(Welkowitz & Baker, 2005; Taylor, 2005; VanBergijk et al., 2008)。具体

的なものとして、英国の Taylor (2005) は、次のような支援をあげている。

- ① 集団場面や対人交渉が苦手な学生には、集団の授業ではなく個別化した課題を課す。
- ② Eメールや電話、手紙による連絡を許す。
- ③ テキストではなく、コンピュータによる学習を代替手段として使用する。
- ④ 配布物を事前に与える。
- ⑤ 授業の出欠をチェックし、適時促す。
- ⑥ 授業の資料は段階的に、適当な量を与える。

同様に米国の Vanbergeijk et al. (2008) も、自閉症スペクトラム障害学生の特徴的な困難のために必要な学業上の「構造化支援」方策として、教材提示や宿題の出し方の工夫を述べ、説明の仕方、電子機器を使った学び方などを提案している。

しかし、大学において広汎性発達障害は“見えにくい障害”であることや、まだ知識が必ずしも十分に浸透していないこと、個々人の違いが大きいことなどから、支援の普及は困難であると言われている (Glennon, 2001; Taylor, 2005)。また、こうした支援は、教育を中心的に担当する教員の理解ある柔軟な対応だけで可能になるものだけではなく、時には大学の教育のシステムや規則を変更しない限り実行できないものも含まれているし、学業困難の理由と障害との関連を周囲が理解することが難しい (佐藤・徳永, 2006)。

このように、広汎性発達障害の学業支援がどれだけ有効に行われるかは、大学教育において学生の学習を最も左右する教員が広汎性発達障害の特徴に対する理解を持ち、学生への学習の要求を障害の特徴にあわせてどこまで柔軟に変えることを許容するかにかかっている。たとえば、彼らがきわめて苦手な演習場面で、障害を持たない学生と同様の要求を徹底すれば、自閉症スペクトラムの特徴が強い学生は、演習に不応を起こすことになる。実際、相談の場でそうした集団場面が苦手であることを学生が訴えることがある。

相談員は、不応を起こした学生と教員との調整にあたる時には、こうした特徴を教員に伝えることになるが、教員によっては大学教育ではどの学生にも公平に一律な条件を与えなければならないとして、個別的な配慮に同意しないケースもままある。こうした大学教育の要求と障害の特徴のコンフリクト、教員と相談員の考え方の乖離は、今後、広汎性発達障害学生の学業支援のためには解決しなければならない大きな課題である。

そこで、今回は、広汎性発達障害学生の中でも特徴的なアスペルガー障害学生を取り上げ、彼らの学業面の支援について鍵を握っていると考えられる教員と相談員の考え方の間にはどのような違いがあるのか、また、支援が実行される際に関係するそれ以外の職員・学生の理解と許容度の差も明らかにしたいと考えた。ここで特にアスペルガー障害を取り上げるのは、広汎性発達障害の中でも比較的一般に知られており、特徴が際立っている割に、外見からはわかりにくく、大学生活への適応では特にしばしば問題になりやすいという理由からである (Glennon, 2001)。

2 方法

(1) 質問紙調査

対象者にはアスペルガー障害学生に特別な配慮をする学業支援の許容度を問う質問紙調査が行われた。質問紙では、まず障害者権利条約について述べた上で、大学でも条約の批准がされれば対応が変化する可能性を指摘した。次に、アスペルガー障害学生の特徴についての知識や体験には差が大きいことが予測されたので、その特徴を示す 12 の項目をあげ、アスペルガー障害学生の修学上の困難を具体的に説明した。アスペルガー障害学生の特徴については、DSM-IV-TR (2002)、ICD-10 (1993)、Baron-Cohen (2008)、Glennon (2001)、仁平・仁平 (2006) から抽出したものをあげた (表 1)。

表1 アスペルガー障害学生の特徴

- ・対人関係では、相手の意向を無視した一方的な接近をすることがある。
- ・特定の問題、話題に偏った強い興味をもって、熱心に勉強したり情報を集めたりする。
- ・会話のやりとりが、自分からの一方的なものになりがちで、双方向的でなめらかなコミュニケーションやディスカッションを行っていく。
- ・結果的に、人間関係がうまくいかないのが、友だちができていく。
- ・相手の行動や発言の真意を、文脈から読み取ってとらえるのが難しい（たとえば、表面的な言葉通りにしか受け取らない）。
- ・場の雰囲気や他者の考えを、察することが難しい。
- ・相手の様子を見ながら、相手に理解しやすい表現（話・文章化）をするのが難しい。
- ・相手の関心に関係なく、自分の好きなことをしゃべりつづける。
- ・いったんたてられたスケジュールを、急に変更するのはきらい・苦手である。
- ・同じパターンによる生活を好む。
- ・ときに、感覚（聴覚・触覚など）の過敏さがあり、特定の音や身体接触を避けたりする。
- ・いちどに多くの音や声が混じると、集中しにくくなったり理解しにくくなったりすることがある。

さらに、アスペルガー障害の認知度を、「アスペルガー障害（症候群）の特徴をほとんどあるいは全部知っている（3点）、ある程度は知っている（2点）・あまり知らない（1点）・ぜんぜん知らない（0点）」と訊いた。その上で、学業上の支援については16項目の支援について、大学はそれぞれの支援をどの程度やるべきか、あるいはやるべきでないか、支援の許容度について、「こうした学生に……を、大学は「1.そこまでは、やるべきではない、2.どちらかといえば、やらなくてもよいだろう、3.どちらかといえば、やった方がよいだろう、4.そこまで、やるべきである」の4件法で評定を求めた。

また、許容度を問う16項目の支援内容については、主に米国・英国のアスペルガー障害・自閉症スペクトラム障害学生に対する学業支援実践に関する先行研究(Welkowitz & Baker, 2005; Glennon, 2001; Vanbergeijk et al., 2008; Taylor, 2005; Baron-Cohen, 2008) および松橋・Parker・上野・高橋(2006)が紹介する海外の支援の中からアスペルガー障害学生への学業支援の項目を

抽出した(表2)。

(2) 対象

対象は、A医科大学・B国立大学法人小規模大学・C国立大学法人大規模大学の教員・教員以外の職員(以下職員と記述)・学生とカウンセラー等の相談担当教職員であった。教員は授業を独立して担当する役割を持っていることを基準とし、A医科大学(医学部・看護学部)の講師以上・B大学(人間発達学類・行政政策学類・経済政策学類・理工学類)の全員に依頼した。教員以外の職員は、学生に直接接することがあるA医科大学(学生部のみ)・B大学(学生支援・就職支援・教務支援中心)の職員に依頼した。相談担当教職員は、北海道・東北地区メンタルヘルス連絡協議会のカウンセラー全員及び日本学生相談学会の名簿から20%をランダムに選んだ対象者に協力を求めた。学生は、A医科大学(医学部)・B大学(人間発達学類・行政政策学類・経済政策学類・理工学類)・C大学(文学部・教育学部・法学部・経済学部・理学部・医学部・歯学部・薬学部・工学部・農学

表2 アスペルガー障害学生への特別な配慮の許容度に関する質問項目

1. 気が散らないように、その学生には例外的に、集団中ではなく、別の静かな場所で試験を受けることを許す。
2. 実習・発表による評価を、その学生には特別に、レポートなどでの評価で代替する。
3. 授業の前に、その学生には例外的に、教師が使う講義メモやスライドのコピーをあらかじめ渡す。
4. 大量の宿題がある場合には、その学生には期限をある程度（たとえば一週間程度）延長することを認める。
5. リポートや卒論等のために、研究論文の探し方、原稿の下書き法、提出原稿の作成にいつ着手すればよいのかなどを、具体的に説明した簡単なマニュアルのようなものを渡して指示する。
6. 課題のタイムスケジュールや日々の過ごし方などをいつも明確に具体的に指導する。
7. テストの際には例外的に、他の学生の時間以上に、ある程度（たとえば休み時間に食い込む程度）の時間を超過して回答することを許す
8. 授業中に、教師の話や他の学生の答えや発言を録音するレコーダーの使用を許す。
9. 授業の教室では、その学生は毎回同じ座席を確保して座れるようにする。
10. その学生が授業中に疑問を持ったことは、話の途中でもいつでも教師に質問することを許す。
11. 苦手なグループ課題を免除して、その学生だけは個別課題に代える。
12. 全体で自由にディスカッションをするゼミなどの場合、皆と同じような柔軟な発言を求めない。
13. 科目履修の枠をできるだけ自由にして、その学生だけは、ときには必修の科目を別な科目による「読み替え」で、ある程度柔軟に行う（総単位数は変化なし）。
14. 教師の発言などで、その学生だけが言外の意味を察することが難しそうときには、具体的にどのような意味で言っているのかを、補って説明してやる。
15. 欠席したときに、その学生が誰か他の学生に聞かなくてもよいように、授業の担当教師が、次回の指示は掲示したり、メールで流すようにする。
16. その学生に対してだけは、授業中に急に質問をしないようにする（質問するときには、あらかじめ授業の前に予告しておく）。

部)に依頼した。学生はすべて授業時に依頼し、回収を行った。

3 結果

平成21年6月から7月にかけて、質問紙を配布し、回収を行った。平均回収率は45% (605人分)であった(教員26% (110人/423人中)他の職員48% (53/120) 相談員32% (56/180) 学生61% (386/630))。うち、教員は平均年齢47.6歳 (30歳～67歳 SD 8.37)、男女比78:16 (性別未回答6名)、他の職員は、平均年齢41.4歳 (23歳～61歳 SD 11.8)、男女比47:49 (性別未回答2名)、相談担当教職員 (以下相

談員とする)は平均年齢48.5歳 (26歳～73歳 SD 11.5)、男女比42:56 (性別未回答1名)、学生は385名で、平均年齢19.3歳 (18歳～28歳 SD 1.85)、男女比49:49 (性別未回答7名)であった。

まず、立場によって、アスペルガー学生の特徴についての認知度と、学業支援の16項目のそれぞれの許容度について違いがあるかを検討するために、立場を独立変数、各質問項目の評定値を従属変数として一元配置分散分析を行った(表3・4)。

その結果、特徴についての認知度は、相談員 (平均2.34/SD 0.55)、教員 (1.80/SD 0.86)、職員

(1.33/SD 0.80)、学生 (0.77/SD 0.87) の順で低くなっていき、有意な群間の差が認められた ($F=85.67, p<0.001$)。多重比較の結果でも相談員と職員・学生間では 0.1%水準で、相談員と教員間では 1%水準で有意な群間の差が認められた (表3)。

また、学業支援の許容度についての質問項目を見ると支援の中立的な平均評定値 (2.5) を超える項目は、職員は 16 項目中 4 項目、教員では 6 項目であり、教職員は多くの支援にはどちらかと言えば否定的であった。それに対して相談員・学生が中立以上の支援が望ましいとする項目は 9 項目と、半数を超えていた。一元配置分散分析の結果、16 項目中 11 項目で有意な群の主効果が認められた (表4)。この有意な主効果が認められた 11 項目のうち、1・2・3・5・6・11・14 は相談員が最も高い許容度を示している。それらの相談員と教員の群間の差を多重比較の結果からみると 1・2・11・14 に 0.1%水準の有意な差が、3・6 に 1%水準の有意な差が認められた。

次に、各支援の項目が持っている意味を明らかにするために、因子分析を行った。その際、今回の調査では学生の回答数が他の立場の参加者と比べて多いことで因子構造が学生寄りに歪むことを回避するため、学生群を次の最大群 (教員群) の人数 110 名に合わせてランダムに抽出し、因子分析を行った (主因子法、プロマックス回転)。因子分析は固有値 1 以上で考えると比較的解釈しやすい 3 つの因子が得られた (累積寄与率 49.306%) (表5)。

第 1 因子に負荷量の大きな項目は、「2. 実習・発表による評価を、その学生には特別に、レポートなどでの評価で代替する。7. テストの際には例外的に、他の学生の時間以上に、ある程度 (たとえば休み時間に食い込む程度) の時間を超過して回答することを許す」など、制度・システムを

柔軟に変更して運用する支援だと考えられ、「制度・システムの柔軟な運用」と名づけた。第 2 因子は、「14. 教師の発言などで、その学生だけが言外の意味を察することが難しそうな時には、具体的にどのような意味で言っているのかを、補って説明してやる。9. 授業の教室では、その学生は毎回同じ座席を確保して座れるようにする」など、コミュニケーションと学習法の構造化をはかる支援であり、「コミュニケーションと学習法の構造化」と命名した。第 3 因子に負荷量の多い項目は、「11. 苦手なグループ課題を免除して、その学生だけは個別課題に代える。12. 全体で自由にディスカッションをするゼミなどの場合、皆と同じような柔軟な発言を求めない」などで、集団の中での苦手な場面の負荷を軽減する支援であり、「集団場面の負荷軽減」と名づけた。

次に、立場の違いを独立変数とし、因子分析で得られた「制度・システムの柔軟な運用」「コミュニケーションと学習法の構造化」「集団場面の負荷軽減」の因子得点をそれぞれ従属変数にし、一元配置の分散分析を行った。

その結果、第 1、2、3 因子得点について群の主効果はすべて 1%水準で有意であった (第 1 因子は $F(3,309) = 10.327$ 、第 2 因子は $F(3,309) = 4.319$ 、第 3 因子は $F(3,309) = 5.217$ 、すべて $p < 0.01$)。

次に、Tukey の HSD 法による多重比較を行った。その結果、第 1 因子「制度・システムの柔軟な運用」の許容の多重比較では、相談員群と教員群・職員群の間では、0.1%水準で有意に相談員群の許容度が高く、学生群と教員群・職員群の間でもそれぞれ 1%水準、5%水準で有意に学生群の許容度が高かった。第 2 因子「コミュニケーションと学習法の構造化」では、相談員群と職員群・教員群の間で、それぞれ 1%水準、5%水準で有意に相談員群の許容度が高かった。また、第 3 因子「集団場面の負荷軽減」については、相談員群

表3 立場による障害特徴の認知度の差

項目	評定平均値 (SD)				分散分析結果
	立場				
	教員 (a)	職員 (b)	相談員 (c)	学生 (d)	(F)
障害特徴についての認知度	1.8 bcd (0.86)	1.33 acd (0.79)	2.34 abd (0.55)	0.77 abc (0.87)	85.67 ***

評定値：アスペルガー障害（症候群）の特徴を「ほとんどあるいは全部知っている（3点）・ある程度は知っている（2点）・あまり知らない（1点）・ぜんぜん知らない（0点）」

*： $p<0.05$ 、**： $p<0.01$ 、***： $p<0.001$

多重比較の水準は $p<0.5$ a：教員群との有意差あり、b：職員群との有意差あり、c：相談員群との有意差あり、d：学生群との有意差あり

表4 立場による支援の許容度の差

項目	評定平均値 (SD)				分散分析結果
	立場				
	教員 (a)	職員 (b)	相談員 (c)	学生 (d)	(F)
1. 別室受験を認める	2.3 cd (0.94)	2.12 cd (0.94)	2.88 ab (0.85)	2.6 ab (0.91)	9.33 ***
2. 実習・発表の免除、レポートで代替	1.99 cd (0.94)	2.16 (0.78)	2.53 a (0.83)	2.3 a (0.86)	5.82 ***
3. 授業の講義メモ・スライドコピーをあらかじめ渡す	1.95 cd (0.93)	1.88 c (0.65)	2.42 ab (0.8)	2.22 a (0.91)	5.81 ***
4. 宿題の期限延長（1週間程度）	2.2 (0.94)	1.96 c (0.82)	2.49 b (0.81)	2.21 (0.85)	3.45 *
5. レポート・研究の方法を具体的に教える（マニュアル）	2.64 c (0.94)	2.84 (0.73)	3.23 ad (0.63)	2.71 c (0.86)	7.17
6. 時間管理を具体的に指導	2.48 c (0.99)	2.39 c (0.92)	3.02 abd (0.72)	2.4 c (0.88)	8.18 ***
7. 試験時間延長（休み時間程度）	1.72 d (0.89)	1.8 d (0.73)	1.98 (0.74)	2.18 ab (0.83)	10.52 ***
8. 授業の録音を認める	2.71 (0.95)	2.69 (0.86)	2.75 (0.87)	2.81 (0.88)	0.6
9. 授業で毎回同じ座席の確保	2.72 (0.92)	2.47 (0.81)	2.82 (0.74)	2.63 (0.86)	1.81
10. いつでも質問可能	2.37 b (0.92)	1.86 a (0.69)	2.21 (0.96)	2.22 b (0.84)	4.06 **
11. グループ課題を免除し個別課題に	1.86 cd (0.9)	1.96 cd (0.85)	2.39 ab (0.73)	2.29 ab (0.82)	9.84 ***
12. ゼミでも柔軟な発言を求めない	2.62 (0.88)	2.48 (0.89)	2.82 (0.79)	2.68 (0.8)	1.72
13. 必修科目の読み替え（総単位数は同じ）	1.91 d (0.97)	1.86 d (0.78)	2.13 d (0.94)	2.51 abc (0.78)	21.45 ***
14. 教師の言外の意味など具体的に説明	2.78 c (0.93)	2.76 c (0.74)	3.3 abd (0.63)	2.97 c (0.75)	6.72 ***
15. 欠席した時は教師が連絡	2.43 d (0.96)	2.33 d (0.71)	2.46 (0.76)	2.68 ab (0.78)	5.18 **
16. 急に質問しない（あらかじめ予告）	2.67 (0.93)	2.71 (0.76)	2.65 (0.9)	2.67 (0.8)	0.05

評定値：“こうした学生に……を、大学は「1. そこまでは、やるべきではない、2. どちらかといえば、やらなくてもよいだろう、3. どちらかといえば、やった方がよいだろう、4. そこまで、やるべきである」

*： $p<0.05$ 、**： $p<0.01$ 、***： $p<0.001$

多重比較の水準は $p<0.5$ a：教員群との有意差あり、b：職員群との有意差あり、c：相談員群との有意差あり、d：学生群との有意差あり

表5 支援項目についての因子分析結果

項目	因子	第1因子	第2因子	第3因子
		制度・システムの柔軟な運用	コミュニケーションと学習法の構造化	集団場面の負荷軽減
2. 実習・発表の免除、レポートで代替		0.683	0.277	0.419
7. 試験時間延長（休み時間程度）		0.646	0.332	0.292
3. 授業の講義メモ・スライドコピーをあらかじめ渡す		0.641	0.551	0.253
4. 宿題の期限延長（1週間程度）		0.631	0.336	0.335
1. 別室受験を認める		0.620	0.349	0.430
14. 教師の言外の意味など具体的に説明		0.327	0.612	0.419
9. 授業で毎回同じ座席の確保		0.324	0.593	0.322
15. 欠席した時は教師が連絡		0.262	0.589	0.503
6. 時間管理を具体的に指導		0.298	0.579	0.149
5. レポート・研究の方法を具体的に教える（マニュアル）		0.482	0.538	0.299
8. 授業の録音を認める		0.354	0.463	0.189
10. いつでも質問可能		0.169	0.435	0.303
11. グループ課題を免除し個別課題に		0.554	0.286	0.697
12. ゼミでも柔軟な発言を求めない		0.288	0.320	0.576
13. 必修科目の読み替え（総単位数は同じ）		0.462	0.238	0.519
16. 急に質問しない（あらかじめ予告）		0.267	0.374	0.465
寄与率		31.60%	9.80%	7.90%
累積寄与率		31.60%	41.40%	49.30%

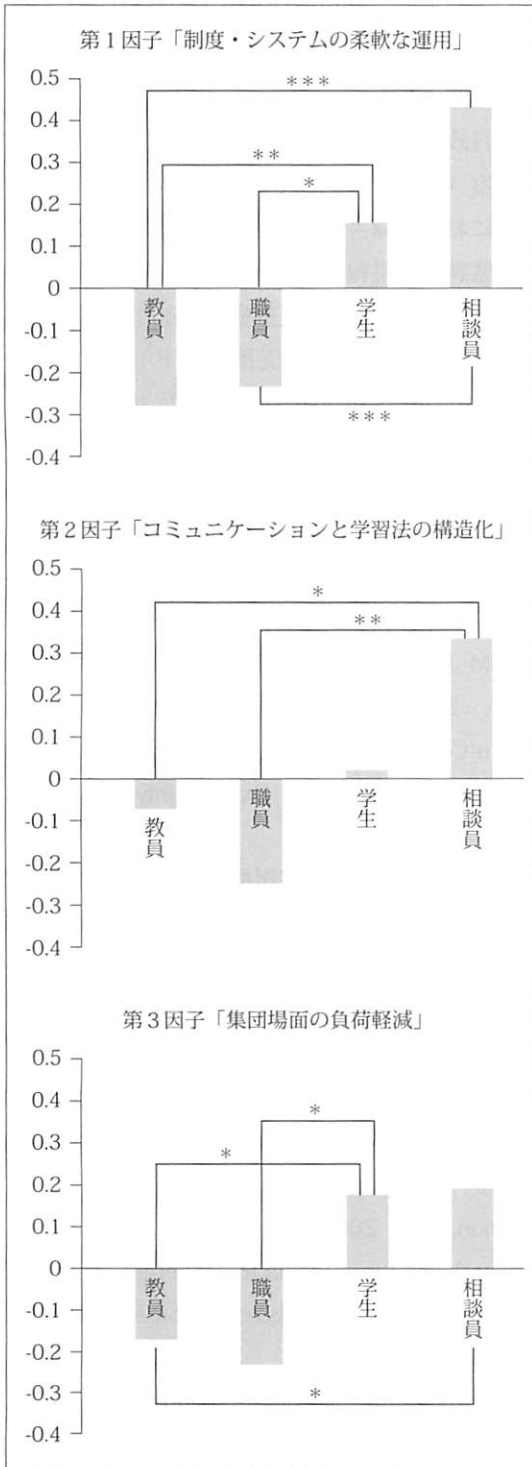
と教員群、学生群と教員群・職員群の間でそれぞれに5%水準で有意に学生群の許容度が高かった（図1）。

4 考察とまとめ

発達障害学生に必要な支援は、学業上の支援にとどまらず、他の大学生活全般についての必要性が主張されている（Glennon, 2001; Welkowitz & Baker, 2005; Vanbergeijk et al., 2008）。

しかし、大学が要求する学業上の課題、最も具体的には単位の取得あるいは卒業論文作成という関門をクリアしない限り、学生は大学を卒業することはできない。学生に対する学業上の課題をコントロールする権限を最も強く持っている者は、

学業評価によって単位認定を行う教員である。教員たちが発達障害学生の特徴を理解し、発達障害学生に対する学業上の要求を彼らの障害の特徴に合わせた形に変更していくことが、こうした学生の学業的支援のカギになる。また、学生の適応上の困難さを最も知る立場にあるカウンセラーなどの相談員は、学生と教員の間で介在して、大学というシステム側の要求と学生の障害による困難を可能な限り調整して適合させようとしている。もし、教育システムの要求が障害学生の特徴や困難に歩み寄ることがあり、両者に「適合の良さ」（“goodness of fit”；Thomas & Chess, 1968; Schalick, Keith, Hoffman, & Karan, 1989）が生まれれば、学生の困難は軽減されることになる。望ましいのは、大



* : $p < 0.05$, ** : $p < 0.01$, *** : $p < 0.001$

図1 立場による許容度の因子得点の差

学システム（教員）が持っている障害学生への支援の考え方と相談員の考え方の距離が小さくなることである。

本研究では、教員やそれを助ける職員たちが、支援を行うために教育システムを柔軟に変えて対応していく考えが、現時点の日本の大学で、どの程度あるかを調査した。

その結果、相談を担当するカウンセラーなどの相談員の認知度は、教員群よりも高く、ある程度の知識はあると思われた。しかし、そのバラツキをみると、中には「ある程度知っている」レベル、あるいはそれ以下の相談員もおり、さらに相談員の障害に関する学習が必要と考えられた。

また、相談員と教職員の支援の許容度については、教職員は多くの支援について相談員（あるいは障害学生と立場に近い一般学生）よりも新たな支援の方策には許容度が低く、明確な乖離があることが確認された。因子分析に基づく比較でも、「制度・システムの柔軟な運用」「コミュニケーションと学習法の構造化」「集団場面の負荷軽減」のどれをとっても教職員の方が、支援を“それほど大学が行う必要はない”と考える傾向にあった。特に、制度改革に踏み込まざるをえなくなりそうな「制度・システムの柔軟な運用」については、教職員と相談員の差が最も大きくなった。

今回の調査結果は、現在の時点でどのような問題について相談員が学生の障害特徴と教員との調整に苦勞する可能性があるかを如実に示している。障害学生への配慮を教員に依頼しても、教員は、大学教育とはそもそもある一定の基準を同じように学生に課するべきだという公平論によって、相談員からの依頼をしりぞけるというケースは、相談員が最も経験するところである（福田, 1999）。

教員は、障害学生に支援することに対して、その公平論により一般学生の了解の有無を気にする。しかし、今回の調査からは、学生は支援に対

して肯定的であり、むしろ相談員よりも肯定的意見さえあった。学業支援は、一般学生のニーズとしてもあるのかもしれない。一方、学業支援に対する職員の抵抗感は、時として教員以上のものが認められ、学内コンセンサスが十分でない現状が明らかになった。

しかし、前に述べたように、もし障害者権利条約が日本の国会でも承認され批准されることになると「あらゆる段階における障害者を包容する教育制度」が確保されることになり、大学も当然ながらその範囲に含まれることになる。そうすれば、米国で“障害をもつアメリカ人法”が、英国において“障害者差別禁止法”が、高等教育での障害学生の学業支援の根拠法になったように、障害者権利条約が根拠となって、制度上も障害学生の支援が変わらなければならないことになる。とはいえ、法や条約は、具体的にどこまで支援を行うべきかは規定していない。したがって、仮に障害者権利条約が批准され、実際により多くの支援が行われるようになる場合であっても、今回の調査で問題になったような支援項目がどれだけ実現されるかは、大学内で常に議論の対象になり続けるだろう。

註

1) 「発達障害」の定義は発達障害者支援法と日本学生支援機構では異なっている。前者はICD-10のF8・F9の身体障害を除く子どもの障害のほとんどが含まれている。後者はLD・ADHD・高機能自閉症等（アスペルガー症候群を含む）に限定している。これ以後、本文の中で「発達障害」という時には日本学生支援機構のいう発達障害の意味で使用する。

付記

本研究は日本学生相談学会の学会推進研究補助金、及び日本学術振興会科学研究費補助金（基盤

B) 課題番号：20330193の支援を受けた。

本稿の投稿後に次の文献が発表されているので、参照されたい。

独立行政法人日本学生支援機構 2009 平成20年度（2008年度）大学、短期大学及び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 2009 教職員のための障害学生修学支援ガイド http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/guide/top.html

文献

American Psychiatric Association 2000 Quick Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-IV-TR. (高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳 2002 DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引新訂版. 医学書院. 55-59.)

Baron-Cohen, S. 2008 Autism and Asperger Syndrome(The Facts). Oxford University Press, 101-117.

独立行政法人日本学生支援機構 2005 大学等における障害学生の修学支援の在り方について.

独立行政法人日本学生支援機構 2007 大学・短期大学・高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査結果報告書.

福田真也 1999 ちょっとかわった大学生からの相談—アスペルガー症候群の大学生—. 東海大学 学生相談室報告, 32, 57-71.

Glennon, T. J. 2001 The stress of the university experience for students for Asperger syndrome. Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation, 17, 183-190.

岩田淳子 2003 高機能広汎性発達障害の大学生に対する相談について. 学生相談研究, 23(3), 243-252.

岩田淳子 2006 考え方と事例：発達障害のある学生への支援. 臨床心理学, 6(2), 207-211.

- 岩田淳子 2007 学生相談界の動向—発達障害学生の支援の研究—。障害者問題研究, 35(1), 52-57.
- Taylor, M. J. 2005 Teaching Students with Autistic Spectrum Disorders in HE. Education +Training, 47(7), 484-495.
- 松橋静香・David Parker・上野一彦・高橋知音 2006 米国におけるディスレクシア・ADHD・アスペルガー症候群のある大学生への支援。LD研究, 15(3), 11-18.
- 仁平 説子・仁平 義明 2006 アクロニムで覚える自閉症とアスペルガー障害の対応のちがい。ブレーン出版。
- 佐藤克敏・徳永豊 2006 高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援の現状。特殊教育学研究, 44(3), 157-163.
- 佐藤克敏 2006 わが国の高等教育機関におけるLD・ADHD・高機能自閉症等への支援の現状。LD研究, 15(3), 289-296.
- Schalick, R., Keith, K.D., Hoffman, K. & Karan, O.C. 1989 Quality of life:Its measurement and use. Mental Retardation, 27(1), 25-31.
- Thomas, A. & Chess, S. 1968 Stress: Consonance and Dissonance Temperament and Behavior Disorders in Children. New York University Press, 137.
- 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, 1359-1370.
- Welkowitz, L. A. & Baker, L.J. 2005 Supporting College Student with Asperger's Syndrome. Baker, L. J. & Welkowitz, L. A.(Eds.), Asperger's Syndrome: Intervening in schools, clinics, and communities, 173-187.
- World Health Organization 1992 The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders (融道男・中根允文・小見山実監訳 1993 ICD-10 精神および行動の障害 臨床記述と診断ガイドライン。医学書院。258-264.)

Providing Academic Assistance for Students with Asperger's Disorder: The Difference in Levels of Tolerance in Providing Assistance Between Teachers, Counselors, Other School Employees, and Students

Yoshiko YAMAMOTO (*Iwaki Meisei University*),

Yoshiaki NIHEI (*Hakuoh University*)

We asked a variety of groups including teachers, counselors, school employees, and students to answer a questionnaire determining the level of tolerance they are willing to provide in support of students with Asperger's disorder in academic settings. The level of tolerance for academic assistance on behalf of students with Asperger's disorder was significantly affected by one's role. Furthermore, a factor analysis was performed to clarify the meaning of each question. The following three factors were obtained as a result of the analysis, (1) Flexibility in exercising rules and systems, (2) Structuring communication and learning methods, and (3) Stress reduction in group situations. Particularly, the first factor, "flexibility in exercising rules and systems," where the required formal change in the education system becomes greatest, showed the largest variance in factored scores between the school employees (including the teachers) and the counselors. There appears to be a general trend that the teachers tend to show less support to introducing a change that would benefit students with developmental disabilities, while the counselors tend to be more supportive of such change.

Key words: students with Asperger's Disorder, academic assistance, tolerance
