

発達障害学生の学修支援に関する試論

—ソーシャルワーカーの立場から—

松浦 智和¹⁾*

¹⁾名寄市立大学保健福祉学部社会福祉学科

【要旨】本稿では、近年増加する発達障害や発達障害が疑われる学生の増加に鑑み、概況を把握するとともに学修支援の実践例やありようについて諸家の知見を整理し、本学での学修支援システム構築に資する基礎資料を作成することを試みた。日本学生支援機構によれば、大学、短期大学及び高等専門学校に在籍する障害学生数は33,812人でそのうち、「発達障害(診断書有)」6,047人であった。このうち支援障害学生は4,325人であったが、これに加えて発達障害(診断書無・配慮有)の支援障害学生3,105人の存在もある。発達障害のみならず、障害を持つ学生支援は全国的に質・量とも追求される時勢であるが、殊に発達障害学生について各大学の取り組みを概観するとともに、「学生支援体制づくり」「援助希求のない学生への支援」について筆者の私心を述べた。

キーワード：大学、学生、発達障害、支援、ソーシャルワーク

I. 緒言

本稿の目的と関心は、近年増加する発達障害や発達障害が疑われる学生の増加に鑑み、概況を把握するとともに学修支援の実践例やありようについて諸家の知見を整理し、本学での学修支援システム構築に資する基礎資料を作成することにある。

各方面からの既報の通り、大学生は様々な精神障害の好発期である^{1,2)}。本稿が対象とする障害圏にある学生たちは大学入学後や成人してから発達障害と診断されるケースも少なくない。したがって、それまでは相応しいサポートは得ておらず、様々な混乱の中で日々を過ごす学生の様相がある。また、発達障害のなかでも、知的な障害がみられず、むしろ知的水準が優位にある場合もあることから、大学生になってから、頻発するSNS上のトラブルや講義におけるグループワークでの違和感、人間関係の築きづらさを経験し、さらに、そこから疎外感などを経験するなかで障害を自覚するようになる感がある。

筆者はこれまで教員やソーシャルワーカーとして勤務する大学や医療機関において発達障害をもつあるいは疑われる学生と関わる機会を得てきたが、そのなかでは、先述した日々の様相はもとより、「他者には何でもないことも本人には人生を揺るがす一大事」という“感覚”を慮ることが発達障害の大学生を

理解する際の出発点であると考えている。さらに、その“感覚”により、周囲の支援者となり得る人々にとって、学生たちが遭遇する困難そのものを予測することに苦慮するとともに、その対処行動の突発性に驚かされることも多々起こり得ることも理解しておく必要がある。発達障害のみならず、何らかの精神的不調も含めて、学生が学びの自主性を発揮できる環境づくりのための取り組みを進めることはもはや大学の社会的責任の1つといえるであろう³⁾。

翻って、日本学生支援機構(JASSO)による「平成30年度(2018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学修支援に関する実態調査結果報告書」⁴⁾によれば、大学、短期大学及び高等専門学校に在籍する障害学生数は33,812人となっており、前年度(31,204人)より2,608人の増加となっている。そのうち「大学」に在籍している障害学生は30,190人で、前年度(28,430人)より1,760人の増加となった。障害種別では、「病弱・虚弱」11,151人、「精神障害」8,770人、「発達障害(診断書有)」6,047人の順であった。殊に、発達障害学生は前年度より873人増加しており、発達障害(診断書有)のうち支援障害学生は、「ASD(自閉スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害)」3,426人、「ADHD(注意欠如・多動症/注意欠如・多動性障害)」1,522人、「SLD(限局性学習症/限局性学習障害)」213人、「発達障害の重複」886人となっ

2019年10月25日受付：2020年2月6日受理

*責任著者 松浦智和

住所 〒096-8641 北海道名寄市西4条北8丁目1

E-mail : matsuu@nayoro.ac.jp

ている。さらに、発達障害と他の障害の重複では、多い順に、「精神障害」との重複が 177 人、「病弱・虚弱」との重複が 70 人、「肢体不自由」との重複が 25 人となっており、全国的に発達障害の学生の増加と支援の苦慮が推測される時勢である。

以上を背景に、本稿では、発達障害や発達障害が疑われる学生の概況を把握するとともに、学修支援の実践例やありようについて諸家の知見を整理し、本学での学修支援システム構築に資する基礎資料の作成を試みる。

II. 概況

1. 定義・概念等

発達障害者支援法において、「発達障害」は「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、その他これに類する脳機能障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」(発達障害者支援法第2条)と定義される。現実には、これらのタイプのうちどれにあたるのか、障害の種類を明確に分けて診断・判断することは大変難しいと思慮され、その背景には障害ごとの特徴が重なり合う場合も多いことがあげられる。また、年齢や環境により目立つ症状が異なり、診断された時期により、診断名が異なることもあるとされる⁵⁾。

発達障害には、社会福祉的な包括的概念である *developmental disabilities* と、機能障害を中心とする医学的診断分類概念である *developmental disorders* の 2通りの考え方がある⁵⁾。2013年に公表された DSM-5(アメリカ精神医学会『精神疾患の診断・統計マニュアル』第5版)では、神経発達障害群という新しい項目が登場し、「自閉症スペクトラム障害: ASD」が殊に注目された。これは、従来の PDD における自閉性障害、PDD-NOS、アスペルガー障害などの症状の区別が不明確であることと、広義自閉症表現型も視野に入れることが必要となり、スペクトラム=連続体としての統合的な概念となった。DSM-5に示される社会性やコミュニケーションに困難がある自閉症スペクトラム障害 *Autism Spectrum Disorder(ASD)*、衝動性のコントロールや、実行機能に困難がある注意欠如/多動性障害 *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder(ADHD)*、知的発達に遅れがないが、書字や計算などに困難がある限局性学習障害 *Specific Learning Disorder(SLD)*のある子どもは、通常学級在籍児の約

6.5%、特別支援級在籍児の約 40%を占めているものの、発達相談や療育、特別支援教育の広がりなどの乳幼児期から学童期における支援の充実と比較し、高校教育や就労支援などの思春期以降のサポート体制は十分ではないと指摘している⁶⁾。

他方、山崎は、近年の発達障害への過度な注目や操作的診断基準による安心な診断が行われている現状を危惧しているほか、医師や専門家や「臨床への躊躇い」や「臨床への恐れ」を持たなくなってきたことも気になるとしている⁵⁾。

2. 人数⁴⁾

先述の日本学生支援機構の報告にある障害学生(33,812人)のうち支援障害学生の総数は 17,091人で、前年度(15,573人)より 1,518人増加している。なお、日本学生支援機構では、「障害学生」とは「身体障害者手帳、精神障害者保健福祉手帳及び療育手帳を有している学生又は健康診断等において障害があることが明らかになった学生(重複する場合は実数)」、「支援障害学生」とは「学校に支援の申し出があり、それに対して学校が何らかの支援を行なっている(当該年度中の支援予定を含む)障害学生」と定義している。

これについて、学校種別で見ると多い順に、「大学」15,366人(前年度 14,346人より 1,020人の増加)、「高等専門学校」975人(前年度 719人より 256人増加)、「短期大学」750人(前年度 508人より 242人の増加)となっている。障害種別で見ると多い順に、「精神障害」5,420人(前年度 5,307人より 113人の増加)、「発達障害」4,325人(前年度 3,698人より 627人増加)、「病弱・虚弱」2,819人(前年度 2,259人より 560人増加)となっており、「発達障害」の増加が顕著である。「発達障害」4,325人の内訳は、「ASD」2,436人、「ADHD」1,066人、「SLD」134人、「発達障害の重複」689人であった。

支援の実施状況については、全 1,169校のうち、障害学生への授業に関する支援を実施している学校は 782校であり、支援実施状況を障害種別に見ると、多い順に「発達障害」518校、「精神障害」474校、「病弱・虚弱」433校となっている。また、授業以外の支援を実施している学校は 669校で、支援実施状況を障害種別に見ると、多い順に「発達障害」471校、「精神障害」434校、「病弱・虚弱」320校であり、ともに「発達障害」学生への支援が授業内外でもっとも多くなっている。

さらに、日本学生支援機構では、先述の発達障害学生の支援状況に関して、診断書のある発達障害学生に加え、診断書はないものの発達障害があることが推察され教育上の配慮を行なっている者(特別な支援を行なっていない者は除く)についても調査を行っている。先述の通り、発達障害(診断書有)学生は 6,047 人で、このうち支援障害学生は 4,325 人であったが、発達障害(診断書無・配慮有)の支援障害学生は 3,105 人となっており、発達障害(診断書有)の支援障害学生と合わせると 7,430 人に上る。

発達障害がある学生への支援内容では、「支援発達障害(診断書有)学生または発達障害(診断書無・配慮有)学生が1人以上在籍する学校」670校で行なわれている支援内容は、「授業支援」では、多い順に「配慮依頼文書の配付」388校、「学習指導」251校、「履修支援」227校、授業以外の支援では、多い順に「専門家によるカウンセリング」432校、「対人関係配慮」287校、「自己管理指導」280校となっていた。

3. 制度・政策

文部科学省は、2017年に「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告(第2次まとめ)」を公表し、2016年の「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」)が施行されたことにもなう大学等の取り組みの方針を検討してきた。また、文部科学省においては、2012年に「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」を開催し、障害のある学生に対する修学支援の在り方と具体的な方策について検討を行い、「第1次まとめ」として取りまとめた。同時に、2016年の障害者差別解消法の施行に備え、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針」を踏まえて2015年に「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」を策定する等の対応を行ってきた。先述の「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告(第2次まとめ)」のなかでは、各大学等が取り組むべき主要課題とその内容として「教育環境の調整」「初等中等教育段階から大学等への移行(進学)」「大学等から就労への移行(就職)」「大学間連携を含む関係機関との連携」「障害のある学生への支援を行う人材の養成・配置」「研修・理解促進」「情報公開」の7点が示されている。以下、長文になるが特に体制整備の基盤づくりとして急がれると推測される3点について引用する。

(1)教育環境の調整

①3つの方針(アドミッションポリシー、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシー)やシラバス等の明確化・公開により、教育の本質を可視化することで、大学等の選択に必要な情報を入学希望者等に提供するとともに、合理的配慮の提供において変更可能な点と変更できない点を明確にする。特に、シラバスに授業の目標、内容、評価方法を明記することは、授業選択の手掛かりとなるばかりでなく、障害のある学生が大学等からの支援が必要かどうかを事前に検討する上でも重要な情報となる。

②授業においては、講義、演習等その形態を問わず、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にアクセシビリティを確保することが重要である。その際の手段として、例えば、言葉の聞き取りや理解・発声・発語等に困難を示す学生のために、必要な情報保障を行う、コミュニケーション上の支援を行うなどがあげられる。

③教科書・教材、学術論文等研究活動に必要な資料は、障害のある学生が利用することを考慮してアクセシビリティを確保することが重要である。また、教員が作成する配布資料等も、障害のある学生が必要な準備をできるように、アクセシビリティを確保し、事前に提供することが望ましい。これらのための手段として、点字や音声変換が可能なテキストデータで提供することがあげられる。

④授業において、何らかの参加要件を設定する場合は、障害を理由に参加を妨げることがないような要件にすること、また、当該授業の受講に必要な能力要件や習得が求められる知識・技術等がある場合には、その具体的な内容を公開することなどが重要である。

⑤学外実習や留学、海外研修等、学外の複数の機関が関与する場合には、支援の主体が不明確になりがちである。この際、受入れ機関においても一定の支援が必要になる(国内の機関であれば障害者差別解消法による合理的配慮の提供義務等が発生)と考えられるが、この調整が困難になる場合もあることが予想される。そのため、大学等は障害のある学生が不利のない環境で実習等を行うことができるよう十分な事前準備を行う必要がある。その際、学外実習であれば受入れ機関の利用者の権利利益を損なわないよう留意しつつ、実習等の目的・内容・機能の本質を満たす支援の在り方を検討するため、大学等はこれらの機関と密接に情報交換を行うことが重要である。

⑥入試や単位認定等のための試験においては、障害のある学生の能力・適性、学修の成果等を適切に評価することを前提としつつ、障害の特性に応じて、試験時間の延長や別室受験、支援技術の利用等による情報保障、解答方法の変更等を行う。その際、支援の在り方について事前に検討できるよう、試験の形式や、評価基準について、シラバス等に明記する。

⑦レポートや発表等、試験以外の課題においても、その目的や評価基準を明確に示すことが望ましい。また、目的を損なわないようにしながら、障害のある学生の学修成果を適切に評価できるよう、提出や発表の形式については柔軟に変更できるようにする。

⑧成績評価においては、教育目標や公平性を損なうような評価基準の変更や、合格基準を下げることなどは行わないよう留意する。

⑨障害により教育課程の履修に時間を要すると考えられる場合は、当該学生と相談の上、その状況に応じた履修計画を策定するように努める。この際、障害のある学生の負担軽減の観点から、長期履修制度の活用も検討することが望ましい。

(2)障害のある学生への支援を行う人材の養成・配置

①大学等において支援人材の組織的な位置づけや専門職としての立場を明確にする。

②支援人材の更なる専門性の向上やキャリアパスの構築を推進する。特に、継続的な関わりが重要となる障害のある学生への支援の性質に鑑み、支援人材が長期的に支援を担うための身分的位置づけを確保する。

③支援人材が業務を円滑に遂行できるよう、サポート体制の整備や相談できる仕組みを構築する。

④支援人材の養成・研修等と、そのためのノウハウの蓄積・共有を推進する。なお、これらのことについては、支援補助学生にも同様の措置を進めることが有効である。

(3)研修・理解促進

①障害のある学生への支援を進めるに当たっては、全ての関係者の障害者差別の解消に向けた意識の向上が重要である。障害のある学生へのハラスメントは、障害や関連の制度への理解不足から生じるといふことの意識の徹底、そのための研修や理解促進のための取組が必要である。なお、これらの研修等

は機構、大学等、関連の学協会等が実施しているものも活用し、多くの教職員に受講の機会を積極的に提供することが重要である。

②また、支援補助学生への研修や、障害のない学生を含めた学生全体の障害への理解促進のための取組を実施することが望ましい。

以上を勘案すれば、(発達)障害学生の学修支援については、障害学生が障害を理由に就学を断念することのないよう多面的に学修環境を整えていくとともに、併せて、障害のない学生との公平性を検討しながら学生個人の状況に応じた配慮が求められることになろう。無論、障害学生自身のアクセシビリティという視点を大切にしつつ、一方では、支援の担い手として他の学生の力を借りることも積極的に考えていく必要がある。全学的な障害理解を進めながら、そのなかで学生同士のピア・サポートなどの視点から支援システムを検討することも必要になるとと思われる。

4. 支援に関わる先行研究の概況

(1)発達障害の特性に関わるもの

殊に、ASDをキーワードとする知見⁷⁻¹⁰⁾が多く感じられる。岡本らは増加する自閉症スペクトラム特性を背景として併存症(二次障害)や不適応問題を抱えて大学保健管理センターに来談・受診する大学生の臨床像を示している。たとえば、「修学環境」では、「教室の人数に圧倒され不登校になる例がある」「感覚過敏があると多人数の教室は苦痛をとまなう」「教科書や参考書といったガイドがない授業が多く、勉強の仕方がわからず混乱する」「課題などの教員の指示を聞き間違えることがある。レポートをまとめるのが苦手で、取りかかれない、提出期限が守れない」「グループディスカッションやプレゼンテーションなどの授業が増えており、そこでつまづくこともある」「授業登録では、必修科目を取り損ねる、詰め込みすぎて空き時間が作れず、疲れ切ってしまうこともある」「実験や実習がある学生は、手順が理解しにくい、不器用、指示を聞き漏らす、思い込みで行動してしまうなどのため、失敗が多い」などと指摘している。また、「対人関係上の問題」では「入学後、新しい人間関係に戸惑う学生が多い」「コミュニケーションが苦手な学生が多く、孤立しがちである」「過去にいじめられた体験があると、対人緊張が強く、時には被害的になる。サークルやアルバイトではマイペースすぎる行動が目立ち、先輩から怒られたり、トラブ

ルになることも多い」「恋愛関係では、一方的な思い込みからストーカー行為に発展してしまうこともある」と指摘している。「研究室での問題」では、「研究室配属になると、狭い環境にうまくなじめる学生もいる一方で、研究室の暗黙のルールがわからず、マイペースで行動し周囲との関係がこじれることもある」「研究の計画や手順が立てられない、指導教員に相談できずゼミ発表を欠席するなど、休みがちとなり不登校に至る」「指導教員も何に困っているのかわからないし、悩んでいる様子が見えてこないために単なるなまけと誤解されることもある」としている。とりわけ、不登校については、高田らの研究でも「不注意」が「登校回避行動」につながることを示している⁸⁾。

さらに、併存症としては気分障害がもっとも多く、不安障害、適応障害の順になっていたとしている。加えて、AS(自閉症スペクトラム)特性をもつ大学生 77例の不応問題について検討したところ、精神症状の増悪が最も多く、63例(81.8%)、次いで不登校が35例(45.5%)であった。進路問題が30例(39.0%)、対人関係トラブルが25例(32.5%)、卒業論文や修士論文のつまずきが20例(26.0%)、自殺関連問題は18例(23.4%)であった。自殺関連問題を呈した18例中、抑うつを呈した例が13例(72.2%)であり、自殺関連問題のない59例中に抑うつを呈した22例と比較して有意に多かったとしていることは特筆すべき事項である⁸⁾。

(2) 支援の理念に関わるもの

発達障害に限らず今日の障害学生支援は「インクルーシブ教育」「合理的配慮」を中心に論じられる。たとえば、文部科学省は、2012年「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」²⁸⁾において、「障害者の権利に関する条約第24条によれば、『インクルーシブ教育システム』とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』が提供される等が必要とされている」と述べている。加えて、障害者の権利に関する条約第24条教育の項には、「締約国は、障害

者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯学習を享受することができることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する」と明記されている¹¹⁾。さらに、2016年に施行された「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)」では、障害学生への「合理的配慮」の提供が求められている。また発達障害者支援法においては、「大学及び高等専門学校は、発達障害者の特性に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」と明記されている¹¹⁾。

諸家の知見から明らかなように、「合理的配慮」の実現・提供は発達障害の多様なニーズに沿うのはもちろんのこと、それらの提供は、具体的場面や状況に応じて異なり、多様かつ個別性が高いと思慮される。

西村は「合理的配慮」について以下のように指摘している。すなわち、「合理的配慮に関する発達障害学生 の意思表示の困難さの多くは『実際の問題と、自身の障害特性を関連づけることの難しさ』と、『さまざまな状況を把握し整理して、自分の考えをまとめあげることの苦手さ』等、障害特性そのものに起因するため、合理的配慮の提供には『本人の意思決定過程を支援する』という考え方を採用する必要がある」「一般的に、自閉スペクトラム症の人は独自のスキーマを形成し、その枠組み内で周囲の出来事を理解しようとするのがよくある」「かれらのスキーマは、文脈からの影響を受けにくいことと、他者の視点が理解しにくいことが基底にあり、これに社会的孤立が加わると周囲の人から指摘されることもなく、修正される機会もなくなる」「このような特性があることを前提として、彼らの学びたいという願いを実現するための支援が行われていく」「具体的には、困っている状況を一緒に整理し、何が問題で、自分には何ができるのか、あるいは問題の解消にはどのような配慮が必要なのか、さらにはその配慮内容が適切であったかどうかの振り返りを行う等、さまざまな観点から検証していくプロセスが、学生の意思決定を支える支援と考えることができる」「大学における支援の特徴は、発達障害学生の社会的コミュニケーションの障害や実行機能の障害を念頭に置いた『実行を支える支援』が支援の中核となる」としている¹²⁾。

(3) 対象理解、実践の方法に関わるもの

発達障害学生をどのように理解し、支援を行っていくかということについては諸家の知見がある。た

たとえば、大塚は、高橋の知見を引用しながら、発達障害のある学生とどのように関わるべきか、4つの不適切な態度と1つの望ましい方向性について示した^{13,14)}。不適切な態度とは「門前払い」「丸投げ」「特別扱い」「抱え込み」である。発達障害だからと言って何でも単位をだすことでもないし、ひとりのカウンセラーやひとりの教員、ひとりの職員がひとりの学生の支援を一手に引き受けることではない。一方、適切な態度とは、具体的に一人ひとりの学生にとってどのような配慮が合理的なのかを明確にする態度であるという。適切な援助をするためには、その学生を理解し、私たち自身が何が必要か自ら考えることが必要である。しごく当たり前のことである。しかし、そのしごく当たり前のことが最も難しい。ともすれば、私(著者)たちは丸抱えして面倒をみすぎるか、自分ではない誰かに丸投げしてしまいがちである。そのほうが楽だからである。その抱え込むか、丸投げするかというどちらかの極に振り切れてしまわないために、教育者として、専門家として、そして何よりも普通の関わり方が求められているとしているのである^{13,14)}。

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学修環境があれば、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樣ではなく、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とされる¹⁵⁻¹⁸⁾。

(4)保健医療福祉教育系大学として考えるべきこと

筆者が所属する大学は栄養学科、看護学科、社会福祉学科、社会保育学科の4学科があり、大学は学生のそれぞれの領域の学術的知見の修得・理解をめざすとともに、保健医療福祉教育系の専門職養成を行うという側面を持つ。したがって、その学修過程は、座学のみならず、演習・実習などのウェイトも大きく、先述したような他人との意思や情緒の疎通、適切な関係を築くことに問題を示すといった社会的コミュニケーションと社会的相互作用の困難さや、複数の

課題をこなせない、注意力に障害がある等の特徴を持つ学生が困難にぶつかることは容易に想像できる。

岸らは、看護学を学ぶ学生について発達障害のある大学生への支援について検討している¹⁹⁾。先行研究の検討なども含め、「①発達障害の専門知識を持つ人材を確保し、発達障害学生を取り巻く多様な人々との連携が密に行える支援体制の構築が求められていること」「②演習や実習を展開する際に生じている、学生が感じる困難感、困り事を具体化していくことを支援のきっかけとし、具現化された困りごとの解決策を学生とともに見出していくような関わりが求められること」「③支援の過程では常に対象者本人の意思を尊重し、対話の中から本人が納得するより良い方法を一緒に探していくプロセスが重要であること」「④カリキュラム上設定されている講義目標や演習・実習目標を基盤とし、対象者に合わせた自己目標を掲げ、対象者本人と支援関係者が共有した上で支援を行っていくこと」が重要であるとしている¹⁹⁾。

鹿内らは、社会福祉士・精神保健福祉士をめざす学生、殊に、精神保健福祉保健福祉を専攻した学生について、精神的な不調を感じた大学生が精神科治療を継続するためのプロセスと役割について検討している²⁰⁾。先行研究の検討から発達障害や精神障害の学生は実習中に来られなくなる、実習対象者とトラブルを起こすなど実習先でトラブルを起こしたケースが多く報告されている。発達障害や精神障害の学生は、臨機応変に対応が必要とされる実習に限らず、様々な場面で困難が予想され、個別対応が必要とされるが、身体障害に比べ、「どのような配慮が必要なのか」が具体的に見えづらく支援もしづらいという状況になっていると考えられるとしている。そして、精神科治療につなぎ、通院継続する支援に加え、学生が自分の希望を叶えられるように周囲がサポートすることで、精神疾患による困難な状況から回復し、再び自分らしい生活をしていくことができると考えられるとしている²⁰⁾。また、大学の学生支援として、精神疾患や精神科治療についての正しくわかりやすい情報提供を学生全員に行うこと、授業の欠席などのサインに教員は早めに気づき、本人の話をじっくり聴く、不眠や抑うつなど心配な症状があるときには、本人の了承を得た上で家族や学生相談室・障害学生相談室などと連携しながら医療機関につなぐことが必要だと考える。そのための学内における連携・学生支援体制づくりが求められるとしている²⁰⁾。

三澤は、幼稚園教諭・保育士をめざす学生について、学外実習において障害などの理由で配慮を必要とする際の課題と大学の支援体制を検討している²¹⁾。殊に、実習受け入れ先について、「学生の特性や配慮事項を大学と情報共有できていなければ、学生を理解できないまま指導が上手く伝わらない状況となってしまう」「配慮事項として、例えば、抽象的な説明では理解が難しい学生に対して、昼食の片付けを指示すると、いつまでも机を拭き続けてしまう場合がある」「もし、机拭きと床掃除を何時までにと具体的かつ簡潔に、ゆっくりと説明するなどの配慮を伝えることができれば、学生にとって少しでも学びやすい環境となるだろうが、配慮することで現場に求められる資質を下げることはできない」「一方で、学生が実習での学びを受ける権利はあるため、配慮事項が合理的であるかを判断することと、最終的な実習評価は他の学生と平等に評価することを理解しておく必要がある」「ただ、配慮を依頼したとしても、教育・保育現場は子どもの命を預かるので非常に忙しく、特に保育園は開所時間が長いので、勤務シフトで職員の入れ替わりがあり、実習生の配慮を一貫することが難しいなどの現状がある」「現場の保育者が子どもに対して行う障害支援などの理解・対応は広がってきているが、障害のある実習生に対する支援は十分ではないことが今後の課題」であるとしている。そして、以下の3点を重視した体制が必要であると感じられたとしている。すなわち、「①大学生活だけでなく学外実習においても学生支援職員と実習担当教員が情報共有と連携を行う場を設けること」「②学生が実習内容を理解するための具体的な説明を行い、配慮の必要性を自覚して相談できる窓口を設けること」「③障害の有無に限らず、配慮を希望する学生に対しては配慮申請の手続きを行い、大学生活、学外実習、就職活動までの支援を継続して対応・記録しておくこと」であるとしていることが具体的で筆筆すべき知見である²¹⁾。

(5) リジリエンス

北沢らは、大学生の不登校傾向と発達障害の特性の関連を再検討し、加えてリジリエンスとの関連について探索的に検討することを試みている。具体的には、①発達障害の特性及びリジリエンスのどの要因が大学生の不登校傾向に影響を与えるのかを検討すること、②得られた知見から大学生の不登校の予

防に活かす視点について提言を行うことを目的としたものである²⁴⁾。

「リジリエンス」は、辞書においては「弾性限界の範囲で歪められた後に元の形や位置に戻ることのできる素材の物理的特性」と物理学での説明があり、弾性、弾力、フレキシビリティ、反発力などが対応する訳語で紹介されている。その後、生態・環境学で、自然破壊にもかかわらず遅く再生する自然の強さを説明する重要な概念としても使われ、心理学では強烈なストレスや困難な状況に耐え、負けない「心のしなやかさ」という意味でも用いられている²²⁾。精神医学や精神科リハビリテーション分野では、「脆弱性モデルからリジリエンスモデルへ」「ストレスモデルからリジリエンスモデルへ」と最近強調されてきているように新しい理念でもある²²⁾。八木らによれば、21世紀の精神医学において期待されるのが、明確な予防・治療的視点を打ち出す「リジリエンスモデル」であり、このモデルの何よりの特徴は、発病の誘因となる出来事、環境、ひいては病気そのものに抗し、跳ね返し、克服する復元力、あるいは回復力を重視し、発病予防、回復過程、リハビリテーションに正面から取り組む観点を持っていることに求められるという²³⁾。このようにリジリエンスモデルは、もともと個人に備わる復元力を引き出すために、統合的な観点から柔軟で前向きな方法で治療にとりくむ精神科臨床のパラダイムシフトで期待されている概念である。筆者が身を置くソーシャルワークの分野でもリジリエンスの概念は、ストレングスモデルの理論形成において注目されてきた。ソーシャルワークは、利用者のリジリエンスとストレングスを促進するパラダイム、概念の構成、評価方法、および介入モデルを創造することを試みている²¹⁾。

リジリエンスは個人内特性への着目が多いが、生得的な要素だけでなく、発達の過程で獲得する要素も含むものである。そのため、健康教育としてリジリエンスの特性を高めることに重点を置いた介入が検討されている²⁴⁾。先述の北沢らの報告では、登校回避行動には、「不注意」が正の影響を与えることが示された。不注意因子は、「スケジュールの管理ができない」「諸手続の期日や課題の提出日を忘れてしまう」「レポートや宿題に集中できず期日に間に合わない」「計画的に物事を進めることができない」「やるべきことよりもやりたいことを優先してしまう」「ものをなくしてしまう」「約束を忘れてしまう」「大切な話を聞き逃す」といった自己管理に関する項目から

構成されている。このような自己管理の難しさが登校を回避するという行動に影響を与えている可能性が示唆された²⁴⁾。

III. 発達障害学生支援に関わる実践例

発達障害のみならず、障害を持つ学生支援は全国的に質・量とも追求される時勢である。先行研究では、支援方法や支援体制ごとに分析するものや大学ごとの取り組みを示すものがみられる。

1. 支援方法と支援体制

丹治らは、発達障害学生の支援事例が報告された論文を、支援内容別に支援方法と支援体制を分析することを通して、発達障害学生支援の現状と今後の課題を明らかにすることを試みている²⁵⁾。具体的には、31本の対象論文を分析した結果、授業、試験、対人関係スキル、生活スキル、就職など支援内容は多岐に渡り、特に対人関係スキル、生活スキル、授業の支援が多く報告されていたとしている²⁵⁾。

また、すべての支援事例で入学前から学内外の支援者が関わり、ニーズの聞き取り、支援ケース会議の実施、支援計画の作成等の支援が報告されていた。

「履修」では、履修計画の確認や見直し、履修ペースの調整、履修しやすい授業のリストアップ等、履修計画の助言が多く報告されていたおり、いわゆる「授業」に至る前から様々な支援が行われていたとしている²⁵⁾。

さらに、丹治らの報告では、「合理的配慮」の決定過程として、学内の教職員が支援に関与している事例は47.2%であり、支援の主体である学内教職員と協議の上、配慮内容の決定がなされたと判断できた研究は29.4%であった。そのうち、教育組織長、担任、事務職員、保護者といった学内外の複数の関係者による組織的な支援体制のもとでのケース会議は11.8%、授業・実習担当教員あるいは事務職員との個別の協議は17.6%であった。入学前あるいは直後に支援がスタートしたすべての事例において、複数関係者によるケース会議が開催されていた。それ以外は、本人の特性等を教職員に伝えるのみ、あるいは本人とカウンセラー間の面談で決定された配慮内容を他の関係者に依頼するといった支援事例が24件(70.6%)と多く報告されていたとしている²⁵⁾。以上をみれば、支援内容や支援方法については文部科学省

や日本学生支援機構が示しているものに準じているが、殊に支援体制の構築については、ややばらつきがあることも示唆される。それが合理的配慮の決定過程としての位置にある以上、その整備は急務であろう。

2. 大学ごとの取り組み

(1) 富山大学

富山大学は諸家が独創的で先進的な取り組みと評している。富山大学の取り組みについては、西村の報告に詳しい^{11,12,26,27)}。それらによれば、富山大学における支援の特徴は、発達障害学生の社会的コミュニケーションの障害や実行機能の障害を念頭に置いた「実行を支える支援」が支援の中核となる。運用は、入学前後の支援から大学入学直後の集中支援を中心とした「第Ⅰ期」から、1年後期から3年生前期までの修学に専念できる時期を「第Ⅱ期」、ゼミの所属や就職活動などによる環境の変化が大きい「第Ⅲ期」、そして、卒業後の就職支援や就職後のフォローアップ支援を含む時期を「第Ⅳ期」と暫定的に分けて支援を行なっているとのことである^{26,27)}。

① 第Ⅰ期の内容²⁶⁾

- ・事前相談：「オープンキャンパス相談窓口」「チャレンジカレッジ(発達障害のある高校生に向けての大学に関する情報提供)」「個別相談(随時)」「大学入試センター試験での配慮事項に関する対応」「個別選抜試験での配慮事項に関する対応」「入試当日の配慮」
- ・入学直前直後の集中支援：「本人の申し出を受け、合格後に面談(本人・家族・学部教職、員・支援者)」「ナラティブ・アセスメント」「合理的配慮に関する話し合い」「入学直前・直後の集中的支援」「学部、教養教育の授業担当者との配慮決定に関する話し合い(教職員・学生・支援者)」「大学生活全般の支援に関わる支援契約を取り結ぶ」

② 第Ⅱ期の内容²⁶⁾

- ・修学に関わる支援：「定期面談(履修調整、授業出欠、課題状況確認、スケジュール確認、課題解決のための方策、教員への質問やアポの取り方、調べ方・レポートの書き方)」「修学上の困難さへの対応」「配慮申し出に関わる検討」「学外活動に関する対応検討」「工夫したこと、配慮を受けたことへの振り返り」

- ・修学を下支えする支援：「大学生活全般に関することがらを話題にして話し合う(体調への気づきや管理, 生活リズム, 持ち物の工夫, 食事・睡眠の管理, アルバイト, サークルでの人間関係)」「小集団活動(コミュニケーション)」「体験の語り(過去の体験の語り)」

③第Ⅲ期の内容²⁶⁾

- ・ゼミ, 卒論：「ゼミ選択, 教員との支援会護」「定期面談(授業と卒論のスケジュール, 調整, 就活とのスケジュール調整, 生活の状況確認, ゼミ生とのコミュニケーション, 締切のある課題の確認, 気持ちのコントロールへの対応)」
- ・就職活動：「支援室を基地として就職活動を進める」「定期面談(職種・業界の選択サポート, エントリーシート作成サポート, 応募手続き確認・履行サポート)」「面接事前練習・事後振り返り(内定後の定期面談)」「障害者雇用枠での就職支援(就労移行支援事業所との連携, 職場体験・職場実習)」

④第Ⅳ期の内容²⁶⁾

- ・卒後就職活動支援：「在学中に就職が決まらない学生への卒後継続支援」「一般雇用枠と障害者雇用枠の両方を視野に入れた就職支援」「就労支援機関との連携(適宜, ケース会議を行う)」「本人の優位な能力が生かせる職場開拓(就労移行支援事業所との連携)」
- ・フォローアップ支援：「フォローアップを希望する学生に対して行う」「月1回程度の定期面談(業務内容, 職場環境, 職場の体制等, 職場の人とのかかわり, 嬉しかったこと, やりがい, 困りごと, 不安なこと, 余暇の過ごし方, QOLの向上)」「事業所(企業)への訪問(支援会議)」

(2)立正大学

同大学については, 篠原らの報告¹⁵⁾に詳しい。立正大学は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¹⁵⁾。

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とのことであった¹⁵⁾。

(3)信州大学

同大学についても篠原らの報告¹⁵⁾に詳しい。信州大学は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とのことであった。

篠原らは, 立正大学と信州大学について, いずれも, 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, 支援を開始したと報告している¹⁵⁾。

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。また、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としていることは大いに参考になる¹⁵⁾。

これらの大学の取り組みをみれば、入学前後と入学直後に集中して支援を行い、発達障害学生の社会的コミュニケーションの障害や実行機能の障害を念頭に置いた「実行を支える支援」を中核とする支援を実施している富山大学、多職種連携型支援を重視し、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る支援チームで対応することから、包括的に配慮内容を検討しやすいとする立正大学、支援体制の一元化により合理的配慮を検討することで諸課題を克服しようとする信州大学など、取り組みの視点は多岐に渡ることが分かる。一様に規定するのではなく、現実的なスタッフの配置や大学の現況などから実現可能性を探ることが必要となるものと推測される。

IV. 発達障害学生の支援に関する私心

ここまで発達障害学生の支援に関する諸家の指摘や日本学生支援機構が示す障害学生の概況、国の制度・政策の動向、各大学の取り組みをみてきたが、近年の発達障害圏の学生の増加は明白な一方で、その学修に関する困難の種類の高さ、それゆえの制度・政策設計、具体的支援の難しさも明らかであった。さらには、各大学が苦心しながら専門職員や一般教職員も含めて支援の方法を検討していることが分かった。筆者が所属する大学においても発達障害圏の学生への支援の必要性は明白である。本項では本研究の結論として支援のありようについて私心を述べたい。目下、筆者の関心は「支援体制づくり」と「援助希求のない学生の支援」に約言される。

筆者が身を置くソーシャルワーク領域では、「サービス優先アプローチではなくニーズ優先アプローチ」という発想がある。それは、当事者を支援する過程では、既存のサービスに当事者を当てはめるのではなく、ニーズやデマンドに重きを置いて、当事者が自分

の人生を自己決定していく必要性を問う視点である。大学の学生支援は、まさに従前の教育機関の枠組みを超えたものを形成していくことが求められよう。

とはいえ、現実には教育機関ならではの難題も山積する。教育機関として教育活動を行い、単位認定を行っていく以上「利害関係があるのでできない」という指摘や「知識がないのでできない」「指導することが学生を追い詰める結果になるのであれば何もできない」「甘やかしてはいないか」「大学は医療機関ではない」という声を耳にする。しかし、かつて医療機関のソーシャルワーカーであった者として述べれば、医療機関が患者の支援を行う際に大切にしていることは、診断・治療といったような医療の枠組みの視点だけではなく、あらゆる職種が、それぞれ自分のできることを持ち寄って患者を支援していくというものであり、その過程は患者も含めた協働によって成り立っている。学生支援を生活モデルで考え、チームアプローチで行うのなら、今を苦しんでいる学生には、病理だけではなく多くの「人生」があり、医療機関ではない大学でもこの視点でできることはたくさんあるはずである。

またひとつは「援助希求のない学生の支援」である。今日もまた困りごとを抱えきれず苦しんでいる学生の姿が目に見えぬ。ソーシャルワーク領域では「アウトリーチ」の重要性が主張される時代であり、状況に応じて大学側から学生にアプローチしなければならない。そして、学生が SOS を出せない状況について、学生だけに原因を問うことなく、情報や資源へのアクセス、学生に対する否定的雰囲気、無理解、偏見、相談支援担当者の態度など多面的に評価していくこともまたソーシャルワークの視点として肝要となる。本学では、社会福祉学科があり、その重要性を確認する機会を積極的に設けていくべきであろう。その際には、学生は必ずしも自身の状況を適切な言葉で表現できていない危険性にも配慮することが求められる。

最後になるが、発達障害に限らず、学生の支援は、本学に当てはめて考えれば、学生相談を担当するソーシャルワーカーや看護師だけで行うものではない。領域に関係なくすべての教職員が関わるべきであり、さらには、学生も重要な担い手である。さらに、本学には教職員のみならず、建物管理の職員、売店、食堂の従業員、守衛など様々なマンパワーがある。これらの人々の力も大いに頼っていく必要がある。おそらく

くわれわれが知らない学生の暮らしぶりを大いに知っている可能性がある。

少なくとも、本学には発達障害者支援、医学、看護学、ソーシャルワークなどを専門とする教員も多にいる。そのようななかにあつて、発達障害圏の学生が日々の学修に苦慮し、絶望を感じながら生きているのだとすれば、大学教育の根幹が揺らぐことにならないか案じる日々である。学生が安心して過ごせるキャンパスとはどのようなものなのか、これを考え始めることから支援が始まっている。学生が学修過程で苦勞するのは当たり前である。大学は学生とともに、それが必要な苦勞なのかを問い、将来のための苦勞、すなわち「当たりの苦勞」を安心して感じられる環境づくりについて追究する姿勢が必要である。本学が市立大学であり、多数の人材を擁す市役所組織があり、精神科を持つ市立病院を持つ名寄市だからこそできる「名寄モデル」があるはずである。

文 献

- 1)三宅典恵, 岡本百合: 学生のメンタルヘルス. 心身医学, 55(12): 1360-1366, 2015.
- 2)大久保純一郎, 大宅洋行: 大学生における強迫性格と発達障害傾向ならびに精神的健康度の関連性. 帝塚山大学心理学部紀要, 6:1-6, 2017.
- 3)元永拓郎: 大学の社会的責任としての心の支援活動, 待ったなしの学生カウンセリングルームの充実. 帝京大学学生カウンセリング研究, 1: 23-25, 2012.
- 4)独立行政法人日本学生支援機構: 平成30年度(2018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学修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, 2019.
- 5)山崎晃資: 発達障害. 精神医学, 60(12): 1349-1354, 2018.
- 6)花井文, 奈良間美保: 発達障害のある人の自分自身のとらえ方, 自閉症スペクトラム障害を中心に, 思春期の発達課題に注目して. 小児保健研究, 77(5): 433-440, 2018.
- 7)岡本百合, 三宅典恵, 香川英美, 吉原正治: 大学生における自閉症スペクトラム. 心身医学, 59: 423-428, 2019.
- 8)高田純, 内野悌司, 磯部典子, 小島奈々恵, 二本松美里, 岡本百合, 三宅典恵, 神人蘭, 矢式寿子, 吉原正治: 大学生の発達障害の特性と不登校傾向の関連. 総合保健科学, 31: 27-33, 2015.
- 9)桑原斉, 中津真美: 自閉症スペクトラム障害の大学生への支援. リハビリテーション連携科学, 15(2): 96-106, 2014.
- 10)西田麻野, 高平小百合: 発達障害が疑われる学生の現状と課題, 定型から非定型へのスペクトラム的視点の重要性. 玉川大学教育学部紀要, 18: 201-211, 2018.
- 11)西村優紀美: 発達障害学生に対する支援のあり方. 学園の臨床研究 18: 1-17, 2019.
- 12)西村優紀美: 大学における発達障害大学生支援, 明星大学発達支援研究センター紀要, 3: 6-8, 2018.
- 13)大塚秀実: 発達障害に惑う. 帝京大学学生カウンセリング研究, 1: 41-44, 2012.
- 14)高橋知音: 大学における支援. 心理学ワールド, 49: 5-8, 2010.
- 15)篠田晴男, 島田直子, 篠田直子, 高橋知音: 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. 高等教育と障害, 1(1): 61-73, 2019.
- 16)岩田淳子: 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, 2017.
- 17)篠田晴男, 中基里実, 篠田直子, 高橋知音: 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, 2017.
- 18)田中真理: 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, 2015.
- 19)岸央子, 古田雅俊: 発達障害および発達障害の疑いのある大学生への支援事例に関する文献検討, 看護学生の支援への示唆. 中京学院大学看護学部紀要, 9(1): 13-22, 2019.
- 20)鹿内佐和子, 谷口恵子: 精神的な不調を感じた大学生が精神科治療を継続するためのプロセスと大学の役割, 精神保健福祉を専攻した学生へのインタビュー調査から. 目白大学総合科学研究, 15: 15-25, 2019.
- 21)三澤恵: 配慮を必要とする学生の学外実習における支援体制の課題について, 幼稚園教諭・保育士を目指す発達障害学生の学ぶ環境を保障するための支援体制. 梅光学院大学論集, 50: 37-47, 2017.
- 22)田中英樹: リジリエンス. 精神保健福祉学の重要な概念・用語の表記のあり方に関する調査研究平成29年度報告書. 一般社団法人日本精神保健福祉学会, 2018.
- 23)加藤敏, 八木剛平: レジリエンス, 現代精神医学の新しいパラダイム, 金原出版, 2009.
- 24)北沢卓也, 中地展生: 大学生の不登校傾向と発達障害の特性及びレジリエンスの関連. 帝塚山大学心理科学論集, 2: 23-29, 2019.
- 25)丹治敬之, 野呂文行: 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, 2014.
- 26)西村優紀美: 発達障害大学生に対する支援. 学園の臨床研究, 15: 5-10, 2016.
- 27)西村優紀美: 発達障害学生に対する支援体制の構築. 学園の臨床研究, 16: 15-20, 2017.
- 28)文部科学省: 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)(2012年7月) (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm)(最終検索日 2019年10月1日)

Research report

Tentative theory of learning support for students with developmental disorders

- A social worker's perspective -

Tomokazu MATSUURA^{1)*}

1)Department of Social Welfare, Faculty of Health and Welfare Science, Nayoro City University

Abstract: In recent years, the number of students who have and who are suspected of having developmental disorders has been increasing. Given this fact, the analysis described herein was conducted to grasp the overall situation of students with developmental disorders. The results are expected to yield source materials to develop a learning support system at Nayoro City University through organization of practical examples of learning support and various researchers' knowledge of how the support should be administered. According to the Japan Student Services Organization (JASSO), the number of students with disorders currently attending universities, junior colleges, and technical colleges is 33,812. Of those, 6,047 students have "developmental disorders (with a medical certificate)," which includes 4,325 students with disorders receiving support. There are 3,105 other students with developmental disorders (without a medical certificate but with educational considerations) receiving support. These days, support for students with disorders, not limited to developmental disorders, is pursued both qualitatively and quantitatively nationwide. However, the author particularly surveys universities' efforts to support students with developmental disorders and presents views of "the development of a student support system" and "support for students not seeking assistance."

Key words: developmental disorders, social work, student, support, university