

大学で学ぶ発達障害学生の理解と支援のためのガイド

～（４）事務職員の皆さんへ～

日本LD学会 研究委員会

I部： 総論

1. ガイドラインの目的

2005年に発達障害者支援法が施行され、「大学および高等専門学校は、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」と成文化されました。

発達障害学生が、快適な教育・研究環境、学習環境のもとで、学ぶ権利が保障されることを目指して、大学および大学構成員が発達障害学生の理解と支援に全力をあげて取り組むことが望まれます。そこで、日本LD学会では、大学で学ぶ発達障害学生の理解と支援のためのガイドラインを制定し、広く啓発活動を行うとともに、困難・問題が発生した場合に、大学内外を問わない専門支援機関とも協働しながら、発達障害学生の福祉と利益の向上をはかるために、このガイドラインに即して必要な具体的な支援が図られるよう望みます。

2. 支援についての基本的な考え

どの大学でも、発達障害の学生が学んでいます。そして、発達障害のある学生の中には、学業や、対人関係、あるいは学生生活のいずれかが、その全てで様々な困難をもっている場合があります。また、そのことで、周りの友人やクラスメイトが困難を感じる場合もあります。したがって、必要な支援が求められるのです。

また、近年、発達障害者支援法が成立施行されたことから、発達障害者に適切な支援を関係機関は行うことが求められます。一方、障害についての概念は世界的に大きく変わっています。WHO（世界保健機関）は2001年に「国際生活機能分類－国際障害分類改訂版（International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF）」という新しい障害概念を採択し、障害をマイナス面でもとらえる表現から、中立的・肯定的表現に置き換え、また、より社会的・環境的側面を重視しています。

発達障害のある学生の現状にあてはめると、大学における学業・課外活動・友人関係・就職活動等において「活動の制限」や「参加の制約」があることは明らかです。発達障害の難しさは、典型例がないこと、「見えなさ」とともに、学生当事者自身も特性の認知・受容をしにくいところにもあります。

ゆえに、大学においても環境と当事者双方への働きかけをすることが必要となります。発達障害学生に対する積極的で肯定的な理解と本人の意思を尊重した教育環境を整えることが重要と考えられます。

なお、アメリカ等に比べて、まだ日本ではおおむねに支援を受けることを恥ずかしいと考える当事者は多いようです。また、「目に見える支援に抵抗を感じる」との声も聞かれることから、そのような当事者の思いを少しでも反映させたガイドを目指しました。

3. 発達障害の理解と支援

発達障害とは、中枢神経系になんらかの要因による機能不全がある、発達期に生じる非進行性のものとされます。全般的な知的発達の遅れがない・全般的な知的機能は平均以上のLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、高機能自閉症もしくはアスペルガー症候群が含まれます。以下に、文部科学省の報告書による各障害の定義を述べますが、大学生の場合、アスペルガー症候群や高機能自閉症とADHDやLDの特徴には共通する点も多いと考えられます。

以下に、障害ごとの定義、特徴、気づき、支援の基本について紹介する。

LD（学習障害）：

定義：

学習障害とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。（学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議、学習障害児に対する指導について（報告）、1999）

特徴：

ディスレクシア（読み書き障害）の青年はどんなに知的能力が高く努力家でも、音韻機能の障害、読むスピードの遅さは存在し続ける（Sally, 2003）。年齢不相応な漢字の間違いや意味の誤学習が残る。話す能力、聞き取る能力、書字による表現する能力の3つの能力のアンバランスが著しい。運動その他での体の使い方、不器用さを含む身体運動機能の不全が付随している場合がある。発言やレポート内容の論理的整合性に著しく欠ける場合がある。

気づき：

視写の困難あるいは時間がかかる。体育や運動も苦手で不器用、書字のまずさや漢字の間違が多い。よく迷子になり、地図の読み取りができない左右の弁別などに困難を示すことがある。また、読みに著しく長い時間を要し一斉の読み合わせ等についていけない場合がある。聴覚に困難がないが聞き間違いをする、場違いな質問や回答になる場合がある。発言やレポートの内容に整合性が欠

け、指示した内容とずれても気がつかない、アドバイス通りに修正できない。黙読に困難があり、声に出して読んでしまう。あるいは独り言が多いケースもある。

支援の基本：

まずは、全般的に不全感をもっている場合が多いので、自己肯定感の回復が必要なケースには、カウンセリングによる問題の軽減化が必要である。板書の視写に困難がある場合、メモ等の書き写しまたはコピーを渡すか、ノートテークの支援が必要である場合もある。書字の問題がある場合、パソコンを教室内に持ち込むことを許可し、授業に支障がきたさないように配慮する。発言やレポートの修正には音声言語だけによる指示だけでなく、文字や図等の視覚的な手法を用いると理解できる場合がある。

ADHD(注意欠陥多動性障害)：

定義：

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。(特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議、今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)、2003)

特徴：

ADHDのある子どもたちの長期予後は、成長に伴い症状が軽減する改善群が30%、成人になっても症状が持続し、生活上さまざまな困難を示す持続群が40~60%、他の精神科的問題や反社会的問題などに発展する増悪群が10~30%とおよそ3群に分かれる(Cantwell,1985)。成人期にはADHDが示す多動性がないと言われた時代があったが、長時間の着席に耐えられないとか激しやすい衝動性などの特徴が残る場合がある。攻撃性と傷つきやすさが併存する場合がある。記憶の問題、特に短期記憶と長期記憶のバランスに問題を持つことがある。例えば、長期記憶に問題がないが、短期記憶に問題がある等。

気付き：

発言やレポート類のケアレスミスが多い。様々な事柄に一度に着手するため、能力以上の活動が要求される場面で困難に直面する。ちょっとしたことで激しやすい。対人関係に問題が生じ、イライラ、被害妄想的思考をもつケースもある。整理整頓や時間管理ができず、遅刻、書類提出の遅れをしばしばおこす。約束等の短期的な記憶に頼ることが難しく、約束を頻繁にすっばかす場合もある。興味ある教科への積極的参加は行いが、そうでない教科への不参加または極端な手抜きを行う。興味ある事柄や衝動的に他の活動に入り、本来やるべき仕事がおろそかあるいはできなくなる。ゲームをやり始めると寝食を忘れてはまってしまう。車の運転等で、事故あるいはヒヤリ・ハットとすることが多い。

支援の基本：

自己肯定感の回復が必要なケースには、カウンセリングによる問題の軽減化が必要である。多動性や過集中にはその欠点を補えば利点もあることを伝える。時間管理やレポートの提出の期限遵守には、ポストイットあるいは同機能をもつパソコン、クリアファイルの使用、携帯電話、ICレコーダー、4色ボールペンの使用による注意点・優先順位の明確化等の工夫を教える。失敗しても責めない、落ち込ませないようにする。指示は具体的にこまめに出すことが必要。衝動性を押さえるためには、落ち着つける特定の場所や行動(深呼吸等)を本人に見つけてもらい、自ら行動することを推奨する。気分障害や不安障害と間違われることがある。(NPO法人えじそんくらぶ：大人のADHDストーリー「ADHDという名の贈り物」:<http://www.e-club.jp>を参照)

高機能自閉症・アスペルガー症候群：

定義：

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ自閉症の特徴のうち言葉の遅れを伴わないもの(特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議、今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)、2003)。

特徴：

高機能自閉症の青年の中に、自分の障害について気づいている可能性があることは指摘されているが(Wing,2000)、実際に自己の障害を適切に理解し受容することは難しい為、他人に原因を求めて被害者的になったり、抑うつ的な事象も報告されている(栗田,1999;小林,1995b)。光刺激や音刺激、身体接触等による感覚過敏がある。過去の不快な体験を思い出してパニックになるフラッシュバック現象あるいは記憶が途絶えるなどのブラックアウト現象を示すことがある。独特の世界観、物事、場所へのこだわりが強く、修正に時間がかかる場合がある。

気付き：

記憶にたよる試験や授業のレポートでは問題がないが、意見のやり取り等が必要なゼミ活動や卒論指導で著しい困難を示す場合がある。青年期でもファンタジーの世界に住み、時に幻覚症状を示すこともある。また、授業における教室の同じ席に異常に固執したり、行動の手続きに決まった手順があり、それを行わないと不安になるケースもある。友だちがほしいが対人関係形成の問題からできない等の悩みをもつことがある。自分は皆と違うことの自覚と葛藤に苦しむ。会話の仕方が門切り型であったり、「行間」を読めなかったり、皮肉や暗喩の真意がつかめない場合がある。このような教室環境に対する感じ方や対人問題から、一過性の精神病状態を呈するような状況になる場合があり、保健管理センター等で学生の精神衛生上の相談として初出する場合もある。

支援の基本：

まず、自信の喪失や一過性の精神病状態である場合、その問題を解決するためのカウンセリング等が必要である。カウンセリングにあたっては、抱える課題を図式化・構造化し対策を考える。課題の指摘については、余りしつこく言わない。ADHDと同様、本人の課題がメリットになる可能性を伝える。例えば「こだわり」が興味ある研究の推進力になる等に導く必要がある。授業内容の視覚的明確化が必要であり、教員は板書やテキスト内容の字数や項目数を減らす必要がある。本人に対しては障害特性を考慮したスケジュール表の作成、ノートの取り方、部屋の整頓等の指導が必要である。

なお、このような障害の特徴を示す児童生徒が小・中学校で6%ほどいることを示唆する調査結果が示されています(文部科学省)。また、障害種を3項目に分けていますが、合併したり間欠的に生じたり、その特性は多様であることを留意してください。

4. ガイドラインの適用範囲

本ガイドラインは、発達障害学生および、本人（当事者）が所属する大学構成員すべてに適用されます。また、本人（当事者）が大学入学以前あるいは大学入学後に医療機関・専門相談機関において、LD、ADHD、広汎性発達障害の診断を受けている者のみならず、未診断であっても、本人（家族）および家族に障害理解がない場合であっても、明らかに、本人（当事者）と周囲が、障害の可能性によるさまざまな問題によって、学業・課外活動・友人関係・就職活動等に困難を有している者にも適用されます。

引用文献

- Sally, S. (2003): Overcoming Dyslexia. English Agency (Japan) Ltd., (藤田あきよ訳・加藤醇子医学監修 (2006) : 読み書き障害 (ディスレクシア) のすべて—頭はいいのに、本が読めない. PHP)
- Cantwell, D.P.: Hyperactive children have grown up: What have we learned about what happens to them? Arch.Gen.Psychiatry, 42; 1026-1028,1985.
- Wing,L (2000) : Past and future of research on Asperger syndrome. IN. Klin.A.,& Volkmer, F. R. & Sparrow, S. S. (Eds.)
- 栗田広 (1999) : 総論—アスペルガー症候群. 精神科治療学, 14-1 ; 3-13
- 小林隆児 (1995 b) : アスペルガー症候群. 発達障害研究, 17-2 ; 98-103

II部：各論

1. こんな学生いませんか？

「発達障害学生」と聞いて、皆さんはどんな学生を想像するでしょうか？ 発達障害のある学生は、一見ただけではどこにでもいる極普通の学生と何ら変わりありません。しかし、大学生なら誰もが当たり前に来るであろうこと、気付くであろうことが、なかなかできなったり、どうしても気付けなかったりします。文字の読み書きに誤りが極めて多い、とんでもなくそそっかしく無鉄砲な行動ばかりしてしまう、他者の意図に気付かず、友達つきあいに失敗しがちであるといった難しさの中に発達障害の症状が隠れています。

発達障害があると診断されている学生もいますが、そもそも自分の発達障害に気付いていない場合も少なくありません。世の中には、発達障害の症状があっても、ほんの少しの工夫や配慮を得て、日常生活を全うしている人がたくさんいます。一方で、発達障害の症状があって大学生生活のさまざまな場面に支障を来している学生もたくさんいます。そのために二次的な心理的問題が生じてしまう場合もあります。今、彼らに対する理解と支援に注目が集まっています。

皆さんの周りに、例えば、次のような学生や友達はいませんか？

授業、実習で

- ・語学など特定の科目でどうしても単位を取得できない
- ・しばしばレポートの提出を忘れたり、試験の時間割を間違えたりする。
- ・ノートを正確に要領よく取ることができない
- ・実習先で、どう振る舞えばよいか分からず混乱して、不適切な行動を取ってしまう。
- ・スケジュール管理が苦手な遅刻や欠席が多く、注意しても改まらない。

ゼミ、研究室で

- ・発表が全く要領を得ず、討論にならない。
- ・同じゼミ、研究室の学生と適切な仲間関係を築くことができない。
- ・卒論・修論の取り組み方（手順、情報収集など）が分からず不安定になる。
- ・思い込みやこだわりが強く、教員の指導に応じて学習の進め方を修正できない。

事務窓口で

- ・事務手続き（履修登録など）を頻繁に間違える。
- ・自分の特性に合っていない職業を希望し続け、職員のアドバイスに耳を貸さない。
- ・気になることがあるとしつこく尋ねてくるが、何を知りたいのか良く分からない。

休み時間、サークル活動で

- ・友達が全くいない。クラスメイトや同じサークルのメンバーと頻繁にトラブルを起こす。
- ・時間、約束が守れない。お金の適切な管理ができない。
- ・些細なことでカッとしやすい。気持ちの切り替えが上手くない。

2. 事務職員の皆さんへ

2.1. 基本的な考え

高等教育段階の発達障害のある学生への気づきは、職員の立場では以下の2点の場面で多くなされると思われます。

1) 事務手続きの場など、学生本人と直接やり取りをする機会に感じる違和感（一方的に意見を主張したり、こちらの問い掛けにうなずいたり一言しか答えられないなど）

2) 授業担当教員や他の部署の職員から、単位修得の困難さや、対人関係のトラブルなどについての相談連絡を受ける機会

それぞれの状況の背景にある困難さの内容は多岐にわたりますが、具体的には怠学的なもの（授業に遅刻する、レポートの提出期限を守れない等）や、本人の責任感の欠如（事務連絡に応じない、貸し出した物品を返さない等）と取られかねないものが多いといえます。

困難さが発達障害そのものによるものか、そうではないのかの判断をその場で下すのは難しいのですが、いずれの場合でも、ある特定の学生に関して複数の場面、状況での困難さが気づかれるようであれば、何らかの支援が必要な状態にあると考えることができます。今後は、発達障害を含む障害学生支援に関わる委員会や部署から当該学生への支援についての要望が関係部署に伝達されるようになると考えられますが、まだそのような体制は十分整備が進められていないのが現状かと思われます。

発達障害のある学生が高等教育機関に多く所属していることが報告され、法制的にも発達障害のある学生の支援の必要性が指摘されている現状で、組織として発達障害への対応を行うことは当たり前のことであることを職員間で相互理解することがまず必要といえます。今後は、受験相談や入試の段階で、発達障害としての対応を受けてきた経緯のある受験生や保護者から具体的な支援対応について要望が挙がることも、増えることはあっても減ることはないと思われれます。

2.2. 職員としてできること

入試対応業務も含め、学生の学業に関わる部署・委員会では、発達障害のある、ないし疑われる学生が話題に上がる可能性があることを共通認識としておく必要があります。FD活動などの教職員研修の機会を利用して、発達障害の理解を促すことが共通認識を広げるきっかけになると思われれます。

業務の中で発達障害が疑われる学生に関する要望や苦情があがる場合には、それまでに当該学生への診断や対応がなされていないことが多いことをふまえておくことが重要と思われれます。そのため、そのような機会をきっかけとして支援対応につなぐためのアクションをおこす必要があります。

学生相談や発達障害支援の委員会や部署がある場合には、周囲の学生や指導教員、あるいは相談室の職員との相互連絡を通して、当該学生の特徴に関して情報を共有することが必要です。あわせて、支援の必要性が生じた場合には、保護者との連絡も必要になる場合が多いといえます。相互連絡の中では、それぞれの関係者がそれぞれの立場で対応可能なことを伝達しあい、役割分担を決めておくことでお互いの負担の増加を最小限にとどめることができるかと思われれます。また、そのような委員会や部署がない場合には、日本学生支援機構の障害学生就学支援事業など学外のリソースを活用することで、有益な情報を得ることができると思われれます。

2.3. 支援の具体例

1) 単位修得不足から休学を繰り返している学生

学部の教務係に、保護者から支援対応の要望があった事例です。学生本人や授業担当教員に事情を聞いたところ、講義の時間に少しでも遅れると出席をあきらめてしまう、講義を聴いていても途中で講義内容が理解できなくなり、寝てしまったり途中退席をしてしまうといったことが繰り返され、単位修得が難しい状況でした。あわせて、うつ病の症状が出てきたこともあって生活全般が不安定になり、休学、復学を繰り返す状況にありました。医療機関の受診からアスペルガー障害の診断がなされたこと、本人からの支援要望が出されたことを経緯に、学内の障害学生支援委員会に依頼し、困難さに関する支援要望書を授業担当教員に配布することとなりました。具体的には、

- ・試験やレポートの内容や期限を口頭や板書だけでなく文書で配布する
- ・場所変更、日程変更、必修の有無などの連絡についてはできるだけ事務からE-mailで本人に連絡する

などでした。本人が興味のある専門分野での知識は周囲の学生以上にあることを認識している教員がいたこともあり、学生が所属する学部の授業担当教員を中心に配慮の必要な学生であることの共通認識がなされ、支援が始まってからは休学に至ることなく単位取得ができていく状況です。

2) 特定の授業科目の単位修得のみが困難な学生

卒業に必要な必修科目のうち、特定の科目だけが単位取得できていないため、事務から本人に連絡を取ったところ、やり取りが成立しないため卒業論文の指導教員と連絡を取ったところ、ゼミも欠席しがちであることがわかった事例です。単位取得できていない科目の内容を確認したところ、グループディスカッションが必要な授業であることがわかりました。いずれの状況でも、他の学生の発表に対して意見を言わない、他の学生からの質問に答えないといったやり取りの難しさがありました。学生相談室と障害学生支援委員会のスタッフと連絡を取り、それぞれの定期的な面談で対人的なやり取りに必要な言動を知識として覚えるとともに、授業担当教員と指導教員の協力を得て卒業研究やグループディスカッションでの討議内容について事前に対策を本人と考え、事後報告をしてもらうことを繰り返し、最終的にはグループディスカッションの授業の単位取得とともに、卒業研究も一定以上の評価のものを提出し、卒業しました。この対応の間に医療機関も受診し、高機能自閉症の診断がなされていました。

研究委員会 WG メンバー

委員長	宮本 信也	筑波大学
副委員長	柘植 雅義	兵庫教育大学
	岩田 淳子	成蹊大学
	岡崎 慎治	筑波大学
	落合 俊郎	広島大学
	小林潤一郎	明治学院大学
	佐藤 克俊	京都教育大学
	篠田 晴男	立正大学
	松橋 静香	L D発達相談センターかながわ (所属は、2008年3月現在)

2008年6月発行

日本LD学会

事務局

〒320-0851 宇都宮市鶴田町687-9 ムギショウビル3F

電話：028-649-0090

メール：jald@vesta.ocn.ne.jp