

高等教育機関における発達障害学生支援に対する 一般学生の自己関与意識

滝吉 美知香*・五十嵐 亜子**

(2015年2月12日受理)

Michika TAKIYOSHI, Ako IGARASHI

The Self-involvement Attitude Survey of University Students
Regarding Support for Students with Developmental Disorders

1. 問題と目的

高等教育機関における発達障害学生支援は、全国的に喫緊の課題である。日本学生支援機構の調査(2014)によれば、全国の大学、短期大学、高等専門学校に在籍している障害学生13449名のうち、発達障害(診断書有)者は2393名と17.6%を占めている。また、支援を受けている障害学生7046名のうち、発達障害者は1597名と22.7%を占め、他の障害種と比較して最多である。

そのような高等教育機関に在籍する発達障害学生に対する支援の必要性については、発達障害者支援法(2005)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」と定められている。また、2012年に文部科学省が提示した「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)」においては、高等教育機関における障害学生への合理的配慮のあり方について明示されている。このことは、2006年に採択、2014年に批准された「障害者権利条約」や、2011年の「障害者基本法」改正、さらには、2016年に施行予定の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」など、日本国内において障害者の権利をめぐる法的整備が近年急速に行われつつある流れの一環と

いえるだろう。

以上のような、発達障害学生の実態数の多さと、法的根拠に基づく支援の必要性によって、現在、発達障害学生支援に取り組む高等教育機関は増えつつある。2014年現在、全国の高等教育機関1190校のうち、障害学生支援に対する専門委員会等を設置している高等教育機関は203校(17.1%)、専門部署や機関等を設置しているのが101校(8.5%)であり、その割合は年々増加している(日本学生支援機構, 2014)。実際の支援内容や支援体制等については、支援実践の報告(西村, 2011; 中村・松久, 2011)や、実践例・事例論文等の展望(市川, 2011; 須田・高橋・上村・森光, 2011; 丹治・野呂, 2014)などによっても示されており、内容や体制の充実が今後一層期待される場所である。

発達障害学生への支援の内容や体制の充実が進みつつある一方で、そのような支援の内容を認めたり、一部実際に行ったりする立場にある一般学生(障害のない学生)が、発達障害そのものや、発達障害のある学生を支援するということに対し、どのような理解や意識を持っているのかに着目する必要がある。一般学生が発達障害学生への支援をどのように考えるかを明らかにすることは、学生間に不平等な感覚を生まない合理的配慮

* 岩手大学教育学部, ** 福島県立郡山養護学校

のあり方や、共生社会の一員としての意識を高等教育の場でいかに育むかを検討することにつながるだろう。

山本・仁平(2010)は、大学教員・職員・相談担当者・一般学生の計605名を対象に、アスペルガー障害学生への支援をどの程度許容するかについての質問紙調査を実施した。その結果、一般学生は、教員や職員に比べ、支援全体に対して「やるべきだ」または「やったほうがいい」と回答し、支援に対する許容度が全体的に高いことが示された。特に、制度・システムの柔軟な運用(例えば、「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」など)や、集団場面の負荷軽減(例えば、「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変える」など)について、一般学生の許容度は職員や教員よりも有意に高いことが明らかにされた。山本・仁平(2010)はこの結果より、教員は公平論から障害学生への支援について一般学生の了解の有無を気にするのに対し、学生は支援に肯定的であり、学業支援は一般学生のニーズでもある可能性を指摘している。

しかし、一方で、アスペルガー障害の認知度について、「ぜんぜん知らない」から「ほとんどあるいは全部知っている」の4段階評定を実施した結果、一般学生の認知度は教員の認知度に比べて有意に低かったことも同時に示されている(山本・仁平, 2010)。このことをふまえて先述の結果について考えると、一般学生がアスペルガー障害の学生への支援に対して許容的である背景には、障害に対する理解や関心の無さが反映されている可能性も否定できない。つまり、「障害というなら何でも支援すればよい」という考え方や、「支援するのは教員や職員の仕事なので、学生である自分に関係ない」という考え方などにより、学生の支援許容度が高くなっていることが推察される。

実際に、一般学生がどの程度アスペルガー障害に理解や関心を抱いているのかについて、鈴木・東條(2014)は、ある大学の全学1年生396名の質

問紙調査の回答を分析し検討している。その結果、アスペルガー障害の存在を知っている一般学生は46.0%にとどまり、その中でも69.4%が「あまり理解できていない」または「全く分からない」と回答していたこと、自ら理解しようとする積極性も高くはないことを明らかにした。一方で、「アスペルガー障害の学生が入学してくることに對してどのようなイメージを持ちますか」という質問には、「歓迎もしくは期待」が5.3%、「不安」または「やや不安」が7.3%であるのに対して、「特に気にならない」または「自分と特別にかかわりがない場合には気にならない」が86.3%と大部分を占めていることも示された。鈴木・東條(2014)はこの結果から、アスペルガー障害の学生に対する一般学生の抵抗感や不安感はほとんど無く、概ね受容的な環境が整っていると考察している。しかし、この結果には、アスペルガー障害に対する一般学生の無理解や無関心が反映されているとも解釈できるだろう。

以上のことから、発達障害学生支援に対する一般学生の許容度の高さの背景には、次の二通りが考えられる。ひとつは、支援そのものは教員や職員の仕事として学生自身に関係がないものにとらえたうえで、障害ならば支援すればよいと考える許容であり、もうひとつは、障害による特徴や困難さを理解したうえで、学生自身の立場からも必要な場合には支援に参加しようとする意識を伴った許容である。共生社会の形成にあたっては、後者のような学生自身の自己関与度の高さが重要となる。

一般学生における発達障害学生支援に対する自己関与度の違いは、何によるものなのか。本研究では、一般学生が発達障害学生支援に対して自分自身も関与しようとする意識が、どのような要因と関連して高まるのかについて検討を行う。その結果をもとに、共生社会を形成する人材の育成のために、高等教育機関において提供すべき機会や学習方法などについて考察することをねらいとする。

まず、自己関与度の高さに影響を与える要因と

して考えられるのが、発達障害に対する理解度の高さである。上述した山本・仁平（2010）および鈴木・東條（2014）によって検討された理解度は、「自分は発達障害について理解していると思う」という主観的理解度といえるだろう。一方、より客観的な視点から理解度について検討した研究もみられる。菊池（2011）は、教育学部学生162名を対象に、○×で回答する発達障害に関する知識量を問う問題（例えば、「高機能自閉症は、自閉的な症状が軽いものを言う」「AD/HDは、親の育て方など生後の環境により発症するものである」など計16問）を実施したほか、発達障害児との接触経験の有無や、発達障害に関する講義の受講経験の有無を問う質問、および、発達障害に対するイメージ（例えば、「発達障害に関する新聞記事を読みたいと思う」「発達障害の子どもは他の子ども達と一緒に普通学級で勉強することができると思う」など計28項目）の4段階評定などを実施し検討を行った。その結果、接触経験の有無により知識量には差がみられない一方、受講経験の有無では知識量に差があり、受講経験のある方が知識量が多いことが明らかにされた。また、発達障害に対するイメージについて因子分析を行い算出した各因子得点を、知識量との関連で検討したところ、「社会的交流」因子（例えば、「発達障害の子どもも他の子ども達と一緒に生活することが必要だ」など）、「実践的交流」因子（例えば、「発達障害の人と接したいと思う」など）、および「能力肯定」因子（例えば、「普通学級でも、発達障害の子どもを十分教育することができると思う」など）において、知識量との有意な正の相関が示された。これらの結果から、菊池（2011）は、授業経験は発達障害に関する基本的な知識・理解を深めるために有効であり、また、受講によって発達障害の特性を理解することで自らが積極的にかかわろうとする態度も促されることを示唆している。

上述より、一般学生の自己関与度の高さに影響を与えるのは、主観的理解度よりも客観的理解度であることが考えられる。よって、本研究では、

「自分は発達障害について理解していると思う」という主観的理解度と、「自分は実際に発達障害に関する授業や講演に参加している」という客観的理解度の両者について検討を行う。それぞれの理解度の高さが、自己関与度の高さともどのように関連するのかについて明らかにする。

次に、自己関与度の高さに影響を与える要因として考えられるのが、発達障害児・者とかかわったことのある体験である。先述した菊池（2011）の研究では、対象にした大学生のほとんどの接触経験が「教育実習時に配当クラスに在籍していた」「小・中学校のときに同じクラスに在籍していた」など、積極的な接触経験ではなかったために、知識量や障害イメージ等との関連が示されなかったことが考察されている。しかし、障害児・者とかかわったことのある体験が、障害に対する肯定的・受容的な態度を形成することを明らかにした先行研究もいくつか示されている。例えば、養護学校（現在の特別支援学校）と交流があった小学校出身の中学生は、そうではない小学校出身の中学生に比べて、養護学校または特殊学級（現在の特別支援学級）の子どもと「友だちになりたい」と答える割合が有意に多いことが示されている（尾谷・嘉屋・伊藤・古川，1992）。また、障害児・者と実際に関わった経験のある大学生は、障害に関する絵本・書籍・文献・テレビ番組等を視聴した経験や、障害に関する授業や課外活動などの経験がある大学生よりも、受容的な態度（例えば「普通の子と変わらず関わる」「クラスの一員として過ごす」など）を形成していることも明らかにされている（田口・林・橋本・池田・大伴・菅野・小林・三浦・戸村・松村，2012）。

これらの先行研究より、単に発達障害児・者とかかわったことのある体験の有無が重要なのではなく、その体験が、いつ頃、どのような頻度で、どの程度の親密さを相手に感じていたか等、かかわりの質が問われることが示唆される。発達障害学生への支援に積極的に取り組もうとする自己関与の意識を形成するために有効な、一般学生と発達障害児・者とかかわりのあり方について検討

する必要がある。

以上より、本研究では、発達障害学生への支援に対する一般学生の自己関与の意識について、主観的・客観的理解度、および、かかわり体験の内容という点から検討を行うことを目的とする。

2. 方法

国立大学に通う1～3年生（教育学部・農学部・人文社会学部に在籍し、特別支援教育について学んでいない学生）271名を対象として、質問紙調査を実施した。質問紙は、授業の開始前や終了後の休憩時間を利用して実施した。その際、回答は任意であること、学業成績とは関係ないこと、回答は統計的処理を行い個人の特徴ができないデータとして扱うこと等について、口頭で説明を行った。

障害に対する理解度について、主観的理解度は「あなたは『発達障害』という障害についてどのくらい理解していると思いますか」という質問で、「全くわからない（1点）」から「よく理解している（4点）」までの4段階で回答を求めた。また、客観的理解度は「あなたは今まで授業や講演会などで『発達障害』について聞いたことがあります

か」という質問で、「興味がない・聞いたことがない（1点）」から「すすんで授業や講演を聞いた（4点）」の4段階で回答を求めた。

発達障害児・者との実際のかかわり体験については、まず体験の有無を問い、かかわり体験があると回答した場合には、その時期を自由回答で尋ねた。得られた回答は、「小学校またはそれ以前（1点）」「中学校（2点）」「高校から大学入学前（3点）」「現在を含む大学以降（4点）」として点数化を行った。また、かかわりの頻度については「年に数回（1点）」から「ほぼ毎日（4点）」までの4段階、かかわりの相手である発達障害児・者に対して抱いていた親密感については、「全く親しくなかった（1点）」から「とても親しかった（4点）」までの4段階評定で、それぞれ回答を求めた。

発達障害学生に対する支援例としては、山本・仁平（2011）および日本学生支援機構（2012）を参考に、一般学生が参加しやすく身近な支援と思われるものをまず10項目選択した。10項目それぞれについて、16名の一般学生（教育学部・農学部・人文社会学部・工学部に在籍し、本研究の対象者ではない学生）の意見を聴取したところ、一部について「学生の立場として支援しにくい」という

Table 1 発達障害学生の特徴とそれに対する支援例

発達障害学生の特徴	考えられる支援例
1 自分の能力や現状にあったものや、必要なものを選択することが苦手。	必要な単位数や授業数を確認して、負担にならない履修計画を一緒に立てる。
2 授業の内容を整理して理解することや、レポートや研究の方法を考えるのが苦手。	授業外の時間に個別に授業の情報を伝えたり、レポート・研究の方法を一緒に話し合う。
3 板書をノートに写す、教員の声による説明をメモすることが苦手。	一緒に授業に出てノートやメモを取ったり（ノートテイク）、自分のノートを貸す。
4 文字を読むことが苦手。	レジュメ等の重要な点を口頭で伝えたり、文字に振り仮名をふる。
5 急に自分の考えを言うこと、急な質問に答えることが苦手。	ゼミや話し合いの場で急に話を振らない、あらかじめ質問やテーマを伝える。
6 手順を理解したり、細かい作業をしたりするのが苦手で、不注意などところがある。	実験や実習の時に傍について、手順を一緒に確認したり、危険物を扱う時に注意を払ったりする。
7 スケジュールの管理や急な変更に対応することが苦手。見通しをもつことが苦手。	提出物の締め切り、テストの日程などを一緒に確認する。変更はできるだけ早めに連絡する。
8 教室の中で落ち着いて授業を受けられる席が決まっている。	その席を確保する。その席を譲る。

意見があった。そのため、それらの項目（例えば「テストの別室受験を認める」「代替課題を与える」等）を削除し、計8項目を設定した（Table 1）。8項目それぞれについて、支援するべきか否か（「やらなくていい（1点）」、「やった方がいい（2点）」を問い、その合計点を許容度とした。また、支援するべきと答えた項目については、支援する主体（学生・教員職員）の選択を求め、学生を選択した場合にのみ、「あなた自身が支援をすとしたら」という問いで「全くできない（1点）」から「いつもできる（4点）」の4段階評定を求め、その合計を自己関与度とした。

実際に使用した質問紙を資料1として付す。

以下の分析には、SPSS 21ver. を使用した。

3. 結果

一般学生の障害理解度は、発達障害児・者とかかわった体験を有しているか否かによって差があるのか否かを検討するため、主観的理解度・客観的理解度それぞれについて、体験の有無による差をMann-WhitneyのU検定により検討した。その結果、主観的理解度（ $U=6358.5$, $p<.001$ ）、客観的理解度（ $U=6748.5$, $p<.001$ ）ともに有意差が示され、いずれにおいても、かかわり体験がある学生のほうが、かかわり体験が無い学生よりも、理解度が高いことが示された。

発達障害児・者とかかわり体験の有無によって、支援に対する許容度は異なるのか否かについて検討するため、体験有群・無群それぞれの許容度をt検定によって比較した。その結果、有意差は示されなかった（ $t(268) = .23$, $n.s.$ ）。

許容度と各理解度の関連を検討するため、許容度の平均値14.47（range:8-16）を基準に、許容度高群（162名）と低群（109名）に分け、各理解度についてU検定を行ったが、いずれも有意差は示されなかった（主観的理解度： $U=8688$, 客観的理解度： $U=8733$, ともに $n.s.$ ）。

発達障害学生支援の必要性を認めかつ支援主体を一般学生としながら、自分自身が支援に参加しようとする学生とそうではない学生で何が異なる

かを検討するため、以下の分析を行った。まず、許容度高群のうち、支援する主体に学生を選択した平均項目数4.43以上の学生81名を学生参加高群とした。次に、学生参加高群における自己関与度平均18.86（range:12-30）を基準に、学生参加高群を自己関与度高群（36名）と低群（45名）に分けた。そのうえで、自己関与度の高低とかかわり体験の有無について χ^2 検定を行ったところ、有意差は示されなかった（ $\chi^2(1)=1.17$, $n.s.$ ）。また、主観的理解度・客観的理解度・かかわりの時期・かかわりの頻度・かかわりの親密感それぞれにおいて、自己関与度の高低による差をU検定で検討した（Table 2）。その結果、自己関与度が高い群は低い群に比べて、客観的理解度が高い傾向にあること（ $U=648.00$, $p<.1$ ）、および、これまでかかわりのあった発達障害児・者に対して有意に高い親密感を抱いていること（ $U=209.99$, $p<.05$ ）が明らかにされた。

Table 2 自己関与度の高低による差の検討

	Mann-Whitney の U
主観的理解度	707.50
客観的理解度	648.00 [†]
かかわり時期	281.50
かかわり頻度	313.50
かかわり親密感	209.00*

[†] $p<.1$, * $p<.05$

4. 考察

発達障害児・者とかかわった体験のある一般学生は、かかわった体験のない学生よりも、発達障害に対する主観的理解度、客観的理解度ともに高いことが示された。このことは、かかわり体験があるからこそ、障害について学習したという意識を有していたり、さらなる知識を得ようとしていたりしていること、または、障害について知っているまたはさらに学びたいと思っているからこそ、障害者と積極的にかかわりを持つようとしていることを意味しているものと思われる。

一方で、発達障害学生への支援に対する許容度は、一般学生が発達障害児・者とかかわり体験を有しているか否かや、発達障害について主観的

または客観的に理解しているか否かによって、差がないことが明らかとなった。一般学生の許容度は、8～16点の幅の中で平均14.47点と非常に高い値を示していたことから、かかわり体験の有無や理解度の高さによらず、一般学生は発達障害学生に対する支援を全体的に許容する傾向にあるといえることができるだろう。

このことは、障害者との直接的な関わりには消極的でも理念的・観念的な次元での障害受容は必ずしも低くないという、生川(1995)や菊池(2011)が指摘する定型発達者の傾向に合致する。つまり、障害者とともに生活することや、ボランティアに参加することなど、自分自身が障害者と直接的なかかわりを持つことに対して抵抗はあったとしても、自分自身とは直接的なかかわりの薄い、障害者も社会参加するべきだとか、地域の環境を整えることはいいことだとするような、理念や観念は必ずしも低くはない、ということの意味している。本研究にて対象とした一般学生もまた、必ずしも自らが発達障害者とかかわった体験を有していたり、自ら知識を得ようと積極的に授業や講演に参加していたりしなくとも、「障害者は支援するべき」といった理念や観念は所有していることがわかった。

本研究ではさらに、そのような一般学生の中で、特に自分自身が積極的に発達障害学生支援に関与しようとするような自己関与意識の高い学生の背景について、主観的・客観的理解度、および、かかわり体験の内容(時期・頻度・親密感)という観点から検討を行った。その結果、自己関与意識の高さは、発達障害についての客観的理解度の高さと関連する有意な傾向があること、ならびに、これまでかかわり体験のあった発達障害児・者に対して抱いている親密感の高さと有意に関連することが、明らかとなった。

まず、自己関与意識の高さと客観的理解度の高さとの関連について述べる。本研究において客観的理解度として設定したのは、どれだけ授業や講演の中で発達障害について聴いたことがあるか、発達障害に関する授業や講演をすすんで受けたか

などの認識であった。そのような客観的理解度の高さと自己関与意識の高さが関連する有意な傾向が示された一方、どれだけ自分自身が発達障害について知っていると思うかその度合いの認識である主観的理解度については、自己関与意識との関連は示されなかった。このことから、自ら進んで発達障害学生の支援に関与しようとする学生は、自分自身が発達障害を知っていると思う主観的な理解ではなく、すすんで発達障害に関する授業や講演に参加したという意識に基づく客観的な理解を持っている学生であるといえるだろう。

この結果から、高等教育機関において自己関与度の高い一般学生を育成していくためには、次のことが重要であると考えられる。まず、一般学生が発達障害の知識を獲得する場を保障することである。専門の学部や課程においてのみではなく、一般的な知識として発達障害について学ぶことができる場としての授業や講演会の実施が望まれる。また、その機会においては、学生が受講しなければいけないという義務感や受身的な態度を伴うことなく、自らが選択したという意識を伴って参加することが望ましい。さらに、そのような授業や講演会を経て、学生自身が「理解した」と感じることのみでは不十分であり、学生自身が自ら関心を持ってより知識や情報を得ようとさらなる授業や講演の場に参加する主体性をいかに育むかが重要となる。発達障害についての知識を得る機会を選択して参加できるという場の保障は、高等教育機関の体制として求められることであり、その場においていかに一般学生の知的好奇心を刺激することができるかどうかは、担当する教員の授業・講演の構成や展開の工夫が必要とされることである。

次に、自己関与意識の高さと、かかわり体験における親密感の高さとの関連について述べる。発達障害学生への支援に対して積極的に関与しようとする意識が高い学生は、これまでかかわりを持った発達障害児・者に対して、高い親密感を抱いていることが明らかにされた。その一方で、かかわりの時期や頻度については特に関連が示され

なかった。このことから、発達障害児・者と定型発達児・者がかかわる機会を設定する場合、重要なのは、かかわる時期が最近であることや頻度が多いことなどではなく、いかに定型発達児・者が発達障害児・者に対して親密感を抱くことができる設定であるかどうかという点を考慮することが必要と考えられる。

本研究でいう親密感とは、定型発達が、これまでかかわりのあった発達障害児・者との関係性について、どの程度親しかったと認識しているかを問うものであった。つまり、定型発達児・者が発達障害児・者に対して抱く親しみ、親近感、付き合いやすさなどといったものであり、それらは、定型発達者児・者が発達障害児・者に対して、自分自身との類似性や共通性を見出すことによって促進されるものと推察される。

定型発達者と発達障害者がともに活動するグループにおいて、定期的に心理劇的ロールプレイングを実施した滝吉・松崎・田中（2014）は、参加した定型発達高校生の変化について、以下の2点を報告している。ひとつは、障害特性に対する理解が一義的・固定的なものから個々の多様性を含んだ理解へと変化したことであり、もうひとつは、高校生自身が自分に対する受容感を高めたことである。滝吉ら（2014）は、この結果から、定型発達が、発達障害者とともに活動することをおして、他者としての発達障害者の多様性への理解を深めたことが、定型発達者自身の特徴や性格などを受け入れることと関連し、それによって定型発達者から発達障害者に対するナチュラルサポートが引き出されることを示唆している。

このことをふまえると、定型発達が発達障害者に対して親密感を抱くことが可能な設定とは、定型発達が自分自身との類似性や共通性を発達障害者の中に見出し、それを受容していくプロセスが重要であると考えられる。別府（2012）もまた、「『異質』な他者を受け止める『共同』はまず、定型発達児・者が発達障害児・者の思いに共感することから始まる」と述べている。

以上のことから、高等教育機関において発達障

害者支援に対する自己関与意識の高い一般学生を育成していくためには、一般学生が発達障害学生と実際にかかわる場を提供するのみでは十分ではなく、その中で、障害の有無に関係なく一人ひとりに共通点や差異点があり、人間が多様性の中で存在することを実感できるような設定を組むことが望ましいと考えられる。一般学生が支援する立場、発達障害学生が支援される立場というように関係を一方的に固定化するのではなく、互いに平等な存在として、ともに学びともに活動できるような関係性を支援していくことが、高等教育機関における教職員や支援者に対して求められることになるだろう。

付記

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金・基盤研究（B）（25780538・代表：滝吉美知香）による。

文献

- 別府 哲（2012）コミュニケーション障害としての発達障害 臨床心理学, 12（5）, 652-657.
- 市川奈緒子（2011）高等教育機関における発達障害を持つ学生の支援の現状と課題 白梅学園大学・短期大学紀要, 47, 65-78.
- 菊池哲平（2011）教育学部学生における発達障害のイメージ：接触経験・知識との関連 熊本大学教育実践研究, 28, 57-63.
- 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）
- 中村 健・松久眞実（2011）発達障害学生に対する支援体制構築と支援の実際—市立大学編— 発達障害研究, 33（4）, 384-393.
- 生川義雄（1995）精神遅滞児（者）に対する健常者の態度に関する多次元的研究—態度と接触経験, 性, 知識との関係— 特殊教育学研究, 32（4）, 11-19.
- 日本学生支援機構（2012）教職員のための障害学生修学支援ガイド（平成23年度改訂版）
- 日本学生支援機構（2014）平成25年度（2013年度）

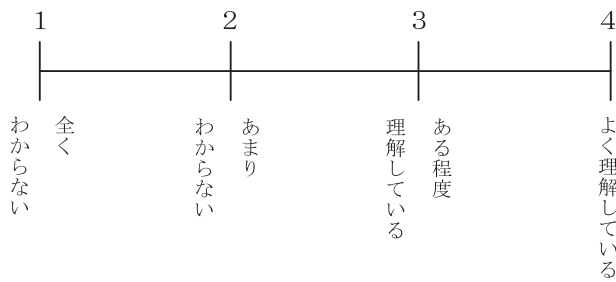
- 大学, 短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書
- 西村優紀美 (2011) 発達障害学生に対する支援体制構築と支援の実際—国立大学編— 発達障害研究, 33 (4), 374-383.
- 尾谷早苗・嘉屋昌幸・伊藤則博・古川宇一 (1992) 交流教育に関する研究—障害児との交流経験がもたらす意識の変容について— 情緒障害教育研究紀要, 11, 101-110.
- 須田奈都実・高橋知音・上村恵津子・森光晃子 (2011) 大学における発達障害学生支援の現状と課題 心理臨床学研究, 29 (5), 651-660.
- 鈴木友歩子・東條吉邦 (2014) 大学生における発達障害の理解に関する研究 茨城大学教育学部紀要, 63, 157-181.
- 田口禎子・林 安紀子・橋本創一・池田一成・大伴 潔・菅野 敦・小林 巖・三浦巧也・戸村翔子・村松綾子 (2012) 通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討: 教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 63 (2), 303-319.
- 滝吉美知香・松崎 泰・田中真理 (2014) 典型発達高校生における発達障害に対する理解および自己・他者理解の変化—グループワークをととした「ナチュラルサポーター」の育成— 日本発達心理学会第25回大会抄録集, 452.
- 丹治敬之・野呂文行 (2014) 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.
- 山本桂子・仁平義明 (2010) 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— 学生相談研究, 31, 1-12.

資料 1

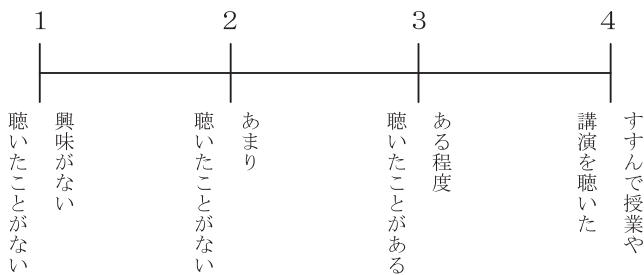
発達障害学生支援についてのアンケート

学部/ 年

- ① あなたは「発達障害」という障害についてどのくらい理解していると思いますか。
あなた自身の基準で構いません。次の4段階のうち当てはまる数字を丸で囲んでください。



- ② あなたは今まで授業や講演会などで「発達障害」のことについて聞いたことがありますか。
次の4段階のうち当てはまる数字を丸で囲んでください。



- ③ (1) 今まであなたのまわりに発達障害の人がいたことはありますか。

いた・いない

- (2) (1)で “ いた ” を選択した方にお聞きします。

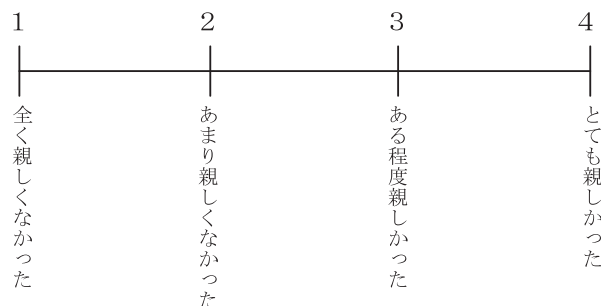
・それはいつごろでしたか。または現在ですか。

()

・どのくらいの頻度でその人と関わっていましたか。または関わっていますか。

ほぼ毎日・週に数回・月に数回・年に数回

・あなたはその人とどの程度の関係でしたか。4段階で答えて下さい。



- ④ 次にあげるのは発達障害のある大学生の特徴と、その学生に対する支援として考えられるものです。それぞれの支援に対してのあなたの考えを教えてください。

A, その支援をやった方がいいと思う or やらなくていいと思う のどちらかを選択してください。

B, Aで“やった方がいいと思う”を選択した人が回答して下さい。

その支援は発達障害学生の周りの学生が行う or 教員・職員が行う のどちらかを選択してください。

C, Bで“学生が行う”を選択した人が回答して下さい。

あなた自身はどれくらいその支援を行うことができますか。4段階で選択してください。

その学生の特徴	考えられる支援	A, やるべき?	B, だれが?	C, あなたが支援する としたら?
自分の能力や現状にあったものや、必要なものを選択することが苦手。	必要な単位数や授業数を確認して、負担にならない履修計画を一緒に立てる。	やった方がいい やらなくていい	学生が行う 教員や職員が行う	1 2 3 4 ----- できない かなり できる いつも できない できる
授業の内容を整理して理解することや、レポートや研究の方法を考えるのが苦手。	授業外の時間に、個別に授業の情報を伝えたり、レポート・研究の方法を一緒に話し合う。	やった方がいい やらなくていい	学生が行う 教員や職員が行う	1 2 3 4 ----- できない かなり できる いつも できない できる
板書をノートに写す、教員の声による説明をメモすることが苦手。	一緒に授業に出てノートやメモを取ったり(ノートテイク)、自分のノートを貸す。	やった方がいい やらなくていい	学生が行う 教員や職員が行う	1 2 3 4 ----- できない かなり できる いつも できない できる
文字を読むことが苦手。	レジュメ等の重要な点を口頭で伝えたり、文字に振り仮名をふる。	やった方がいい やらなくていい	学生が行う 教員や職員が行う	1 2 3 4 ----- できない かなり できる いつも できない できる
急に自分の考えを言うこと、急な質問に答えることが苦手。	ゼミや話し合いの場で急に話を振らない、あらかじめ質問やテーマを伝える。	やった方がいい やらなくていい	学生が行う 教員や職員が行う	1 2 3 4 ----- できない かなり できる いつも できない できる
手順を理解したり、細かい作業をしたりするのが苦手、不注意なところがある。	実験や実習の時に傍について、手順を一緒に確認したり、危険物を扱う時に注意を払ったりする。	やった方がいい やらなくていい	学生が行う 教員や職員が行う	1 2 3 4 ----- できない かなり できる いつも できない できる
スケジュールの管理や急な変更に対応することが苦手。見通しをもつことが苦手。	提出物の締め切り、テストの日程などを一緒に確認する。変更はできるだけ早めに連絡する。	やった方がいい やらなくていい	学生が行う 教員や職員が行う	1 2 3 4 ----- できない かなり できる いつも できない できる
教室の中で落ち着いて授業を受けられる席が決まっている。	その席を確保する。 その席を譲る。	やった方がいい やらなくていい	学生が行う 教員や職員が行う	1 2 3 4 ----- できない かなり できる いつも できない できる

- ⑤ 最後にこのアンケートに関してご感想やご意見、ご要望がありましたら記入をお願いします。

または以下の連絡先までお願いします。

[]

連絡先 ●●●

ご協力ありがとうございました。