

大学生活における困り感とその支援の検討

— 発達障害傾向を視野に入れて —

修士課程 1 年 砂 川 芽 吹
 博士課程 2 年 野 中 舞 子
 修士課程 2 年 高 岡 佑 壮
 修士課程 2 年 藤 尾 未由希
 教授 下 山 晴 彦

1. はじめに

近年「発達障害」という言葉に注目が集まっている。平成 17 年に発達障害者支援法が施行されたことに加え、平成 19 年に従来の特殊教育が「特別支援教育」に改められ、これまで明確な教育支援の対象とされていなかった学習障害（Learning Disabilities:以下 LD）¹⁾、注意欠陥／多動性障害（Attention- Deficit/ Hyperactivity Disorder：以下 ADHD）、（高機能）自閉症が正式に法規定によって支援の対象となった（名古屋，2009）。このことによって、従来法律による支援の対象の狭間にいた発達障害が正式に支援の対象として明記された。発達障害者支援法においては、「発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要である」と明記されており、将来社会生活を営む上で必要な支援を行うことを目的として、症状発現後の早期支援の重要性が唱えられている。

こうした支援の検討は大学という場においても広がりつつある。大学生時代は教育を受ける立場から自立した社会人への移行期に当たり、発達障害を有する青年はとりわけ困難を抱きやすいと高橋（2010）は指摘している。この時期に適切な支援につながることは、就職活動や就労という大きな困難に直面する際に援助資源を利用することができるようになり、就労後に不適応を呈して転職を繰り返したり、抑うつなどの二次的障害を伴うことを防ぐためにも重要だと考えられる。高等教育機関において発達障害がどの程度在籍しているのか、日本学生支援機構（2012）が実施した大学、短期大学、高等専門学校

の実態調査によると、対象となった約 320 万人の学生のうち、発達障害の診断を有する学生は 1,453 人であったが、診断書がないが配慮を必要とする学生は 2,310 人に上った。また、調査対象となった学校のうち、支援を必要とする発達障害の学生が在籍する学校は全体の 40.6% を占めていた。その主な支援の内容は、授業内の支援として、実技・実習配慮、休憩室の配慮、注意事項等書伝達などが、授業外の支援としては、保護者との連携、社会的スキル指導が挙げられていた。こうした調査結果からは、診断を有していたり、具体的な支援を学校に求めることができた学生に対しては、支援の整備は進んでいる現状が窺えるとともに、発達障害の医学的診断を有しないものの、支援が必要な学生が一定数存在することが明らかとなっている。

たとえば、佐藤（2007）では、大学、短期大学、高等専門学校において、学生相談を利用した発達障害が疑われる学生の多くが未診断であることを指摘している。佐藤・相澤・郷間（2012）では、本人が発達障害の自覚がなくとも修学や身体・精神の健康において困難や厳しさを感じている可能性を指摘し、自記式の自己困難認知尺度の開発を試みている。高岡・藤尾・野中・松田・下山（2012）においても、大学という場は、それまでの教育機関に比べて教育の構造化が低く、学生自身が能動的に情報を収集して臨機応変に対応するスキルが求められると指摘しており、大学から就労にいたる段階の困難として、「援助要請の苦しさ」という内的な困難と「未成熟で非体系的な支援体制」という外的な困難の 2 つを挙げている。この高岡ら（2012）の指摘した 2 つの困難のうち、上述した通り、支援体制についての検討は少しずつ増え

注 1) LD は Learning Disorders という表記も存在するが、本稿では教育制度上の定義に準じて論じているため、文部科学省が採用している表記に則った（文部科学省，2005）。ADHD の日本語表記についても同様の理由から、注意欠陥／多動性障害とした。

てきているが、援助要請の苦手さについて検討した研究は少ない。

援助要請を行う際に、発達障害やその傾向を有する学生はどのような困難を抱くのだろうか。大学生への支援について検討するとき、学生相談の存在は大きいだろう。高野・宇留田（2002）は、従来の援助要請のプロセスを学生相談にあてはめ、第一段階に問題の認識と査定（学生が自らの問題を認識すること、問題の深刻さや緊急性、自分自身の問題解決能力の査定）、第二段階に援助要請の意志決定（相談に行くコストと利益を考えて検討する）、第三段階に援助を受ける（専門家だけでなく非専門家への援助要請も行う）という段階を想定し、それぞれの段階に応じた学生の援助要請を促進する支援の在り方を検討している。この段階ごとに、発達障害の学生が抱くであろう特有の困難を仮定するならば、第一の段階では、修学上の困難を抱えていたとしても、それを自分の努力不足や責任だと考え、失敗体験から生じる不安や抑うつなどの二次障害が生じるまで援助につながりにくいことが想定される。第二の段階では、必要なリソースを発見する力の不足や、新しい環境や人との関わりの苦手さから相談機関を受診する抵抗感の高まりが想定される。第三の段階では、それまで診断を受けてこなかったことによる障害の否認や友人関係を作ることの難しさから非専門家の援助資源の少なさが困難として想定されるだろう。このように、発達障害やその傾向を有する学生特有の援助要請の難しさが存在すると考えられ、困り感を抱いていても、早期の援助につながりにくい可能性がある。また、発達障害と一言でまとめても、それぞれが持つ困り感には人によって異なる。どのような学生は自ら援助を求めることが難しいかを理解することは、今後スクリーニングツールの利用をはじめとした発達障害の早期発見を目指した試みが普及するにつれ、学生自らの援助要請を待つべきか、周囲から働きかけて援助機関につながるように促すべきかを判断する際に有用だと考えられる。その際、診断の有無にかかわらず、修学上、対人関係上、困難を抱く学生について理解していくことが重要だろう。

以上の問題意識から、発達障害やその傾向を持つ人の中でも、どのような困難を感じている人が、専門機関をはじめとした他者に対して援助を求めることへの抵抗感が高いのかを本稿では明らかにし、そうした困り感を抱えながらも援助を求めにくい学生に対する有効な援助に向けての示唆を示すことを目的とした。この目的のために、①次節において、発達障害を有する者の援助要請を巡る先行研究を概観し今後の課題に向けた示唆を得て、

②健常大学生を対象として、感じている困り感と援助要請のしやすさとの関係を理解するための資料を得ることを目指した。

2. 発達障害者の援助要請に関する先行研究の概観

大学における発達障害者への支援制度が整備されても、当事者自身による援助要請が行われなければ制度が機能しにくい、ということは、前節で示した通りである。本節では、発達障害者が援助要請を困難としがちであることを示唆した先行研究を概観する。これを通して、発達障害学生への支援を発展させる上で、援助要請への抵抗感の背景にある困り感の検討が必要である、ということを示す。

先行研究では、発達障害者が往々にして、自身の障害を認めることを困難とする、ということが示唆されており、これが援助要請の妨げになっていることが窺える。川住ら（2010）は、全国の四年生大学 459 校の学生相談機関を対象とした調査を通して、多くの機関の担当者が「本人（家族）の障害認識・障害受容のなさ」とそれに向けた支援について、困難を感じているということを示した。同調査は、とりわけ診断を受けていない学生及びその保護者は、障害があることの自覚が深まらず、問題に関して支援者との共通理解が形成しにくい、と示唆している。同様の報告は、小山・玉村（2009）でもなされている。そして、このように障害の存在を否認する当事者は、援助要請にも消極的であることが複数の文献から窺える。例えば望月（2010）は、発達障害学生について、『頑張って』卒業したことを背景として、障害を否認したいという気持ちを強く持つ場合、挫折体験（離転職／一般扱いとしての正規職員という地位の喪失）があったとしても、『一般扱いで就職したい』というこだわりを持ち続けることが多い」と説明し、このような学生が障害者用の就労支援制度を利用しようとしにくい傾向を指摘している。また、後述の通り発達障害はその特徴が見えづらく、大学に入ってから初めて障害の存在が明らかになるという場合も多いと指摘されている（井野ら、2009；斉藤、2008）。このような場合に関して、福田（2008）は「大学まで“普通”だった子が障害を持つことを受け入れるのは容易なことではない」と述べている。つまり、ある程度年齢を重ねてから自身が障害者であることをすぐに受容するのは困難であるため、その結果援助要請が妨げられる、というケースの多さが示唆されている。さらに、須田ら（2011）は、発達障害学生支援の事例報告を展望

し、とりわけ自閉症スペクトラム障害の傾向を強く持つ当事者は自身の問題に関する自覚を持ちづらいつと指摘し、周囲の関係者の対応がなければ支援に繋がりにくい、と示唆している。つまり、障害特性に基づく認知の偏りから障害の存在を認識できない場合もあり、その結果として援助要請が行えないことも多いと考えられる。

また、障害を認めることの難しさの背景には、発達障害の診断の難しさがあると考えられる。発達障害の診断を受けることが、自身の障害を認めることを促し、これが援助要請に繋がることは前述の通りである。しかし、発達障害傾向を持っていても診断が下らないケースが多いということは、前節で示した通りであり、未診断の潜在的な発達障害学生の多さは様々な文献で指摘されている(小山・玉村, 2009; 仲, 2009; 佐藤・徳永, 2006 など)。杉山(2000)は、発達障害の有無の境界線が曖昧であり、加齢や教育等によって臨床像が変化するものであるために、人によって医学的診断が相違してしまうと述べ、その診断の難しさの背景に障害特性の多様性があることを示唆している。

実際、発達障害の特性は極めて多様であり、診断を下す基準となる本質的特徴が見えにくいということが、多くの研究から見受けられる。例えば広汎性発達障害に関しては、AQ-J(栗田ら, 2003)によって測定される自閉傾向のうち社会性と想像力の障害に関して、男性当事者よりも女性当事者の方が有意に低いことが示されており、女性に正確な診断が下されにくい可能性が指摘されている(桐山ら, 2008)。広汎性発達障害の性差に関しては他にも、男性当事者の方が女性当事者よりも不安抑うつ傾向が高いことを示した研究がある(神谷ら, 2007)。つまり、一見すると類似した障害特性を持つ者同士でも、性別などの個人の属性によって障害特性の詳細が異なってくるのである。このことから、特定の基準のみに依拠して診断を下すことの難しさが窺える。また、発達障害の特性が多様であることは、当事者の直面する困難の多様性からも示唆されている。対象を発達障害学生に絞って、先行研究で提示された事例を概観してみても、対人関係上の困難を抱えている事例(岩田, 2006; 松瀬, 2009 など)、進級や単位取得といった、大学で求められる課題の遂行の困難を示した事例(岩田, 2003; 岩田, 2004 など)、抑うつなどの二次的障害に陥った事例(福田, 1999; 篠田・田中, 2004 など)など、当事者の抱えている困り感が多岐に渡ることが窺える。つまり、当事者によって抱える困り感の個人差が大きいので、発達障害者への支援の方針は立てにくい、ということが見受けられる。

以上より、発達障害学生の援助要請の困難の背景には障害の自覚や受容の難しさに加え、その特徴の曖昧さも影響していると考えられるだろう。そのため、発達障害者の属性や、抱えている困り感の多様性に対応できるよう、どのような属性や困り感を持つ当事者が援助要請を困難とするのか、という観点で研究を行うことが必要となる。このような観点から支援の可能性を理解するために、まず健常大学生を対象として調査を行ったため、次節以降その内容を報告する。

3. 調査の概要

3-① 目的と方法

前節の問題意識から、健常大学生を対象として、大学生が感じる主観的な困り感と援助要請がどのように関係するか探索的な調査を行ったため、その概要を報告する。

調査対象者は、A県内の大学に通う大学生・大学院生計85名(男性44名、女性39名、不明2名)であった。全回答者のうち、回答に不備があった2名を除き、最終的に83名(男性44名、女性39名、平均年齢20.9歳、 $SD=1.57$)を分析の対象とした(有効回答率97.6%)。

調査では以下の尺度への回答に加え、基礎属性(年齢、性別、専攻、学年、生活状況)の記入を求めた。

(1)「困り具合に関するセルフチェックリスト」:「発達障害のある学生支援ケースブック」において、「困り感に関するセルフチェックリスト」が紹介され(佐藤, 2007)、米山(2009)や佐藤・衛藤(2009)によって因子の検討が行われている。これは、入学後のスクリーニングの一つとして活用したり、学生本人が自己を見つめる際のツールとして用いるなどの目的のために作成された4件法のチェックリストである。本調査では学生が抱く様々な主観的な困り感に着目したため、本チェックリストを用いた。(2)被援助志向性尺度:田村・石隈(2001)らが作成した被援助志向性尺度を用いた。困難場面に直面した際に援助を求めることに対する態度や認知(「被援助志向性」)に焦点を当てて作成された尺度であり、「援助の欲求と態度」(7項目)と「援助関係における抵抗感の低さ」(4項目)の2因子構造が想定されている。(3)ADHD傾向尺度:Kessler et al. (2005)が作成したASRS(Adult ADHD self report scale)の6項目を用いた。これは、成人のADHDのスクリーニングを目的として作成された尺度である。

3-② 調査結果—基礎統計量の算出

米山(2009)と佐藤・衛藤(2009)の結果から、因子

構造がまだ特定されていないと判断されたため、初めに探索的因子分析を行った。困り感に関するセルフチェックリスト 38 項目に対して、探索的因子分析を行ったところ(主因子法、プロマックス回転)、スクリープロット等の結果から 5 因子が適当であると判断した。米山(2009)の基準と同様に、因子負荷量の値が.35 以上の項目を、その因子を構成するものとして採用した。該当する項目の内容から、それぞれの因子を以下のように命名した(Table 1)。第 1 因子:「対人不安」因子($\alpha=0.88$)、第 2 因子:「物忘れ・不注意」因子($\alpha=0.77$)、第 3 因子:「衝動・融通のなさ」因子($\alpha=0.76$)、第 4 因子:「複雑処理の苦手」因子($\alpha=0.71$)、第 5 因子:「読み書き困難」因子($\alpha=0.69$)であった。その他、どの因子にも含まれない項目が 5 項目存在した。また、下位尺度間の相関係数は.15~.49 の間の値を示した。

次に、それぞれの尺度の基礎統計を算出した。参加者ごとに各項目の得点を合計したものを困り具合得点として算出した。その結果、困り具合得点の平均値は 31.87 ($SD=13.14$)であった。また、5 つの因子ごとに各項目の得点を合計したものを下位尺度得点とした。その結果、各因子の得点は、対人不安得点の平均値が 10.64 ($SD=5.55$)、物忘れ・不注意得点の平均値が 7.04 ($SD=3.83$)、衝動・融通のなさ得点の平均値が 3.31 ($SD=2.99$)、複雑処理の苦手得点の平均値が 6.16 ($SD=3.31$)、読み書き困難得点の平均値が 4.72 ($SD=2.82$)であった。また、被援助志向性得点の平均値は 37.10 ($SD=7.26$)、ASRS の平均値は 2.89 ($SD=1.56$)であった。

3-③ 被援助志向性と各尺度との関連

各尺度間の関連を検討した結果、「援助の欲求と態度」に対して「複雑処理の苦手」のみが正の相関を示した($r=0.22, p<.05$)。また、「援助関係に対する抵抗の低さ」に対して「対人不安」($r=-0.29, p<.001$)、「衝動・融通のなさ」($r=-0.29, p<.001$)、「読み書き困難」($r=-0.22, p<.05$)が負の相関を示し、これら 3 つの傾向をそれぞれ持つ学生ほど援助関係に対する抵抗が高いことが示された。

さらに、男女別で検討したところ、女性は「援助関係に対する抵抗の低さ」に対して「対人不安」($r=-0.32, p<.05$)、「衝動・融通のなさ」($r=-0.35, p<.05$)が負の相関を示したことに對し、男性では「被援助志向性」と尺度との関連は認められなかった。

3-④ ADHD 傾向に着目した解析

③で示した通り、複雑処理の苦手さや不注意、衝動や融通のなさが、援助要請の観点から検討した際に重要だと考えられたため、特に ADHD 様の傾向に着目して以下の分析を行った。ASRS によって測定した ADHD 傾向の高群と低群別での分析において、「複雑処理の苦手」について群間で有意な差が認められた($t(79)=2.14, p<.05$)。そのほかの因子に関して、有意な差は見られなかったものの、概ね ADHD 高群の方が低群よりも困り感が強い傾向を示した($t(79)=1.15\sim 1.53, p=.13\sim .25$)。一方で、「衝動・融通のなさ」については高群と低群での差は認められなかった($t=0.33, p=.74$)。以上の結果から、ADHD 傾向が高い学生を持つ困り感として、特に「複雑処理の苦手」があることが示された。

4. 考察

4-① 被援助志向性に関する検討

本稿の目的である、どのような困り感を抱く学生が援助への抵抗が強いのかという点に関して、「対人不安」と「衝動・融通のなさ」の傾向がある学生は援助への抵抗が高く、「読み書き困難」の傾向がある学生もやや援助への抵抗があると考えられた。

三宅ら(2011)の調査では、大学保健センターに相談した発達障害学生の多くが対人関係の問題(人とのコミュニケーションの齟齬など)と行動上の問題(衝動行為や攻撃性など)を抱え、さらに約 9 割の学生に二次障害を認めたと報告している。つまり、相談に至った学生の抱える困り感として対人関係や行動上の問題が最も多くなる。しかし、本調査の結果から、こうした困り感を抱く学生は援助に対する抵抗が強いことが明らかになった。そのため、援助につながった時には深刻なレベルに至っている学生や、問題を抱えながら相談に至らず、孤独感や不安を抱えている学生が存在する可能性がある。健常大学生であっても、この関係性が見いだされたことから、困り感がより強いことが想定される発達障害を有する学生の援助に対する抵抗も強いことが想定され、そこには、対人緊張の強さやこれまでの対人関係上のつまずきの経験が影響を与えている可能性がある。

また、「読み書き困難」を抱えた学生の援助への抵抗が高いという点も注目すべきである。高橋(2010)が指摘するように、特定の能力に極端な弱さがある場合、他の能力が過小評価される場合もある。「読み書き困難」の場合は、例え理解力があっても、試験やレポートという評価基準であると個人の学力が低く見積もられてしまう可

能性がある。そのため、結果的に低く評価された学力に対して劣等感を抱いているために、援助への抵抗が強いという可能性が考えられる。

前述した通り、先行研究では、援助への抵抗が高い学生について障害の自覚のなさや受容の難しさが指摘されてきた。しかし本研究の結果から、それだけではなく、対人関係における不安や傷つきから生じる不信感、背後にある劣等感などの要因も援助への抵抗に影響しているといえるだろう。

4-② 「複雑処理の苦手」に関する検討

「複雑処理が苦手」な学生ほど「援助の欲求と態度」が高い傾向が認められた。また、「複雑処理の苦手」に注目して分析結果を検討すると、ADHD 傾向の高群で「複雑処理の苦手」が有意に高かった。

大学での学習は、高校までのそれとは違ってより複雑で高度な能力を必要とする。例えば、レポートを作成するためには、資料を集める、文献を読んでまとめる、自分の意見を交えて全体を組み立てるなど何重もの複雑な作業によって成り立っており、こうした過程に必要な能力のうちどこかひとつにでもつまずきがあれば、結果的に作業はより困難になる。本稿での「複雑処理」とは、大学生になって求められることの多くなる学業上の、より高次の作業におけるつまずきを指しており、“レポートが書けない”等の問題は、単位が取れないなどの学業上の問題に直接的につながるの、困り感を抱きやすく援助への要請も強いことが考えられる。

さらに本調査では ADHD 傾向が高い大学生は複雑処理を困難としていることが示唆された。ADHD 傾向を持つ学生は、複雑で難しい作業の全体を見通し、時間内に効率よくこなすことができない(篠田, 2012; 福田, 2010) という指摘とも重なり、学業面の支援について検討していく必要があるだろう。しかしながら、本調査の対象者が健常大学生であったことから、たとえ「複雑処理」が苦手であり、ADHD 傾向が高くとも、周囲に適切に援助を求めるなどの対応や苦手に対する工夫をすることで、円滑に大学生活を送れることを示している可能性もある。こうした学生の実施している習慣や、普段意識しているコツなどを明らかにするような調査によって、学生視点に立った援助への示唆を得ることも今後は必要だろう。

4-③ 男女別の検討

「援助関係における抵抗の低さ」について、女性では対人不安や衝動・融通のなさを抱える学生は援助への抵抗

が低い、男性では抱える困り感との関連は見出されなかった。援助要請を巡る性差について森岡(2007)は、先行研究において一致した結果が得られていないと指摘しているが、今回の調査のように、大学生が抱く困り感に注目した場合の、援助要請に関する性差については、男女ごとにさらなる検討が必要である。

4-④ 困り感を抱えた学生への支援の検討

大学生が抱く困り感として、対人関係や学業上の問題が多く(佐藤, 2007; 三宅ら, 2011)、その背景には発達障害の傾向がある可能性も考えられる。しかしこうした困り感を抱える学生は、援助を受けることへの抵抗も高いということが示唆された。

さらに、本調査で示されたような学生の困り感は、周囲が気付くのも難しいと考えられる。大学は高校までの体制と異なり(仲, 2009)、教科担当や担任が学生一人ひとりの様子やテストの結果を把握する機会が少ない。そのため、学業上の問題は気付かれにくく、さらによほど大きな問題にならない限り、教員が単位を落としたりレポートを提出しない学生に気を配ることは稀であろう。また、高機能広汎性発達障害の大学生の場合は周囲が問題を感じて相談が開始されることも多いが、学習面にのみに困難を示す学生の場合は、本人も周囲も学業上の問題と障害との関連を理解することが難しい(佐藤・徳永, 2006)。そのため、古川(2009)が、各大学が手厚く学生への相談・支援体制を整備しようとしても、それが効果的に機能するためには、学生の普段の様子を知り、変化に気付くことができなければならないと述べているように、学生生活のなかでの現実的な困り感を援助者側が丁寧に拾っていく必要がある。

こうした現実的な困り感への具体的な支援の例として、“期末のレポート”や“毎週の発表”など、当面の課題解決について直接的な支援が求められている(高橋, 2010)。

つまり、医療や心理的なサポートのみならず教育的なニーズにも目を向ける必要がある(葛西, 2009)、援助の窓口は必ずしも大学相談室のような場所に限らない。むしろ、大学生の場合は「複雑処理の苦手」に代表されるような学業面での個人的なサポートも求められており、二次障害などが顕在化していない状態で支援を提供することで、障害の診断の有無にかかわらず学生全体の支援にもつなげることができるだろう。

5. 今後の展望

本稿で報告した調査の結果は、あくまで健常大学生を対象として、主観的な困り感と援助要請との関連を検討したものであり、対象も少人数であった。そのため、その結果をそのまま発達障害を有する学生に適用することは難しい。今後は、男女ごとの仮説の精緻化や信頼性や妥当性の検証がなされた尺度を利用したり、実際に学生が感じている困り感や実施している工夫に着目した質的研究などが求められていると考えられる。しかしながら、発達特性に着目して大学生の抱える困り感と援助要請の苦しさについて検討した研究は少なく、今後の援助の可能性に資する示唆を得ることができたと考える。

参考文献

- 佐藤克敏 (2007). 第1章 発達障害のある学生への支援の現状と課題. 発達障害のある学生支援ケースブック——支援の実際とポイント 2-7.
- 佐藤克敏 (2007). 付録1 困り具合に関するセルフチェックリスト独立行政法人国立特別支援教育総合研究所共同研究報告書 発達障害のある学生支援ケースブック——支援の実際とポイント 122-124.
- 福田真也 (1999). 人格障害と広汎性発達障害の関連について——始めは人格障害と思われた Asperger 症候群の2症例の検討から 臨床精神医学, **28**, 1541-1548.
- 福田真也 (2008). 発達障害の大学生に対する大学と医療の連携——診断と告知を中心に 大学と学生, **60**, 6-15.
- 福田真也 (2010). Q&A 大学生のアスペルガー症候群——理解と支援のためのガイドブック 明石書店
- 古川隆司 (2009). 支援を要する学生へのソーシャルワークと学生相談への示唆 大学と学生, **7**, 23-34.
- 井野英江・飯田由美・佐々木司 (2009). 広汎性発達障害 (PDD) の大学生の学生生活に対する支援方法の検討——症例の検討を通して 臨床精神医学, **38**, 1779-1788.
- 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**, 243-252.
- 岩田淳子 (2004). 発達障害のある学生への適応支援 大学と学生, **5**, 49-54.
- 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**, 207-211.
- 神谷美里・古橋由香・宮地泰士・辻井正次 (2007). 広汎性発達障害の行動・情緒的特徴の性差 精神医学, **49**, 1021-1024.
- 葛西康子 (2007). 特別なニーズをもつ大学生への支援障害者問題研究, **35**, 11-18.
- 川住隆一・吉武清實・西田充潔・細川徹・上埜高志・熊井正之・田中真理・安保英勇・池田忠義・佐藤静香 (2010). 大学における発達障害のある学生への対応——四年制大学の学生相談機関を対象とした全国調査を踏まえて 東北大学大学院教育学研究科研究年報, **59**, 435-462.
- Kessler, R. C., Adler, L., Demler, O. J., Faraone, S., Hiripi, E., Howes, M. J., Jin, R., Secnik, K., Spencer, T., Ustun, T. B. and Walters, E. (2005). The World Health Organization adult ADHD self-report scale (ASRS): a short screening scale for use in the general population. *Psychological Medicine*, **35**, 245-256.
- 桐山正成・川原田美保・山下陽子・山本博一 (2008). 思春期に診断された高機能広汎性発達障害——AQ-Jを用いて有用性と性差の検討 川崎病院医学ジャーナル, **3**, 22-25.
- 小山ありさ・玉村公二彦 (2009). 高等教育における発達障害学生の支援——関西5府県における「発達障害学生支援に関する調査」を中心として 奈良教育大学紀要, **58**, 69-78.
- 栗田広・長田洋和・小山智典・宮本有紀・金井智恵子・志水かおる (2003). 自閉症スペクトル指数日本版 (AQ-J) の信頼性と妥当性 臨床精神医学, **32**, 1235-1240.
- 松瀬留美子 (2009). アスペルガー障害学生への青年期支援 心理臨床学研究, **27**, 480-490.
- 三宅典恵・岡本百合・黒崎充勇ら (2011). 大学メンタルヘルスにおける発達障害について(1)——来談動機や二次障害などの背景について 総合保健科学, **27**, 9-14.
- 森岡さやか (2007). メンタルヘルス領域における援助要請研究の動向と新たな可能性への提言 東京大学大学院教育学研究科紀要, 259-267.
- 望月葉子 (2010). 発達障害のある大学生の就労支援の課題——職業への円滑な移行と適切な支援の選択のために 大学と学生, **81**, 22-28.
- 文部科学省 (2005). 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申). 中央教育審議会, 2005年12月8日.
- 名古屋恒彦 (2009). 第1章 特別支援教育の歴史. 宮本信也・石塚健二・西牧謙吾・柘植雅義・青木建 (監修)

- 土橋圭子・今野正良・廣瀬由美子・渡辺慶一郎（編）特別支援教育の基礎 確かな支援のできる教師・保育士になるために，東京，東京書籍，13-23.
- 仲律子（2009）. 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，**16**，71-87.
- 日本学生支援機構（2012）. 平成23年度（2011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，独立行政法人日本学生支援機構 学生生活部 特別支援課
- 斉藤清二（2008）. 「オフ」と「オン」の調和による学生支援——発達障害傾向をもった大学生へのトータル・コミュニケーション支援 大学と学生，**60**，16-22.
- 佐藤克敏・相澤雅文・郷間英世（2012）. 大学生における自己困難認知尺度の開発の試み——発達障害との関連から. LD研究，**21**，125-133.
- 佐藤克敏・衛藤裕司（2009）. 大学生版発達障害チェックリストにおける項目検討について 研究② 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所共同研究報告書 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に関する研究——評価の試みと教員への啓発，17-21.
- 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**，157-163.
- 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.
- 篠田晴男・田中康雄（2004）. ADHDを有する学生への医療と連携した心理教育的特別支援 精神科治療学，**19**，585-590.
- 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**，651-660.
- 杉山登志郎（2000）. 軽度発達障害 発達障害研究，**21**，241-251.
- 高橋知音（2010）. 大学生 田中康雄（編）発達障害の理解と支援を考える 臨床心理学，増刊(2)，82-87.
- 高野明・宇留田麗（2002）. 援助要請行動から見たサービスとしての学生相談. 教育心理学研究，**50**，113-125.
- 高岡佑壮・藤尾未由希・野中舞子・松田なつみ・下山晴彦（2012）. 発達障害を有する人への臨床心理学的援助の課題——ライフステージを通じた支援を目指して 東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース紀要，**35**，65-72.
- 田村修一・石隈利紀（2001）. 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究——バーンアウトとの関連に焦点をあてて 教育心理学研究，**49**，438-448.
- 米山直樹（2009）. 大学生版発達障害チェックリストにおける項目検討について 研究① 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所共同研究報告書 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に関する研究——評価の試みと教員への啓発，14-17.

付録

Table 1 「困り具合に関するセルフチェックリスト」(佐藤, 2007) の探索的因子分析結果

	1	2	3	4	5
37 周りから孤立していると感じる	0.95	-0.06	0.03	-0.26	0.07
36 気分が沈みがちである	0.84	-0.15	0.07	0.06	-0.10
35 自分はダメな人間だと思いがちである	0.80	-0.09	0.10	0.04	-0.12
30 周囲の人がいっていることをうまく理解していないように感じる	0.73	0.13	-0.05	-0.17	0.24
38 将来のことを考えると不安だ	0.62	0.03	-0.32	0.22	0.01
27 人と会話することが苦手だ	0.55	-0.15	0.14	-0.13	0.40
29 他の人が考えていることを理解するのが苦手だ	0.54	0.21	-0.10	0.00	0.24
9 90分集中して授業を受けることが苦痛である	0.43	0.02	0.11	0.21	-0.22
6 講義を聴きながらノートを取ることができない	0.31	-0.01	-0.04	0.27	0.10
24 授業と授業の間で時間ができると時間をつぶすのに困る	0.27	0.04	0.23	0.22	-0.21
13 実験や実習に参加することに苦痛を感じる	0.21	-0.07	0.08	0.13	0.06
18 物忘れ、紛失物が多い	-0.02	0.8	-0.04	-0.11	-0.14
17 諸手続きの期日を忘れてしまうことが多い	-0.03	0.8	0.14	-0.23	-0.11
20 掲示物や配布物に気がつかない、もしくは忘れてしまうことが多い	-0.01	0.74	0.09	0.01	0.06
19 約束した時間に遅れることが多い	-0.12	0.55	-0.24	0.07	0.11
16 整理整頓が苦手だ	-0.01	0.39	0.18	0.20	-0.01
8 レポートや宿題を期日までに仕上げられないことが多い	0.06	0.36	-0.06	0.20	0.24
33 カットしやすい	-0.05	-0.35	0.72	0.16	0.04
34 衝動的に物品を壊すことがある	0.07	0.06	0.67	-0.26	0.23
31 納得するまで質問する等、人から「しつこい」とよく言われる	-0.08	0.22	0.62	0.12	0.03
28 思い込みが激しいとよく人から言われる	0.39	0.09	0.55	0.03	-0.21
25 クラスメート等とトラブルになることが多い	-0.01	-0.09	0.47	0.14	0.14
15 シラバスと違う授業だったり、突然予定が変更されると納得できない	0.08	0.09	0.36	-0.08	0.03
11 どんな科目を履修すればよいのかが分からない	-0.01	0.01	0.31	0.23	-0.03
32 クラスメートの顔と名前を一致させることがなかなかできない	-0.23	0.15	0.27	-0.12	0.13
4 本を読むのに時間がかかる	-0.15	-0.18	0.04	0.73	0.17
5 計算が苦手だ	-0.08	0.08	0.04	0.52	-0.19
23 二つ以上の作業を同時にこなそうとするとすごく混乱する	0.19	0.14	0.00	0.52	0.07
3 文字を読むことが苦手だ	0.03	-0.24	0.05	0.49	0.24
12 自分の意見を交えてレポートを書くことが苦手だ	0.06	0.00	0.01	0.43	0.20
22 学業、サークル、アルバイトなどから何を優先すべきかを判断することが難しい	0.29	0.20	-0.06	0.35	-0.33
2 手書きで文字を書くのがとても遅い、または文字を上手に書くことができない	0.07	-0.20	0.06	0.11	0.58
7 教員の指示を聞き逃すことが多い	-0.04	0.21	0.19	0.23	0.47
1 誤字、脱字が多い	-0.07	0.04	0.03	-0.03	0.43
26 約束を守れなかったり、忘れたりすることが多い	-0.08	0.23	0.29	0.08	0.41
10 聞く人・読む人が分かりやすいように考えを整理して話したり、文章にしたりすることが苦手だ	0.20	0.18	-0.12	0.26	0.36
因子間相関係数 第1因子	1	0.31	0.36	0.49	0.24
第2因子		1	0.22	0.34	0.28
第3因子			1	0.19	0.15
第4因子				1	0.15
第5因子					1

Table 2 男女ごとの相関の比較

男性 (n=44)

	① 対人関係不安	② 物忘れ・不注意	③ 衝動・融通のなさ	④ 複雑処理の苦手	⑤ 読み書き困難	⑥ 援助の欲求と態度	⑦ 援助関係に対する抵抗感の低さ
①	1	0.30*	0.35*	0.46**	0.32*	-0.01	-0.28
②		1	0.40**	0.51***	0.52***	0.12	0.05
③			1	0.09	0.33*	0.19	-0.25
④				1	0.32*	0.19	-0.13
⑤					1	0.06	-0.25
⑥						1	0.28
⑦							1

女性 (n=39)

	① 対人関係不安	② 物忘れ・不注意	③ 衝動・融通のなさ	④ 複雑処理の苦手	⑤ 読み書き困難	⑥ 援助の欲求と態度	⑦ 援助関係に対する抵抗感の低さ
①	1	0.22	0.52**	0.54***	0.60***	0.19	-0.32*
②		1	0	0.09	0.37*	0.18	-0.15
③			1	0.47**	0.38*	-0.03	-0.35*
④				1	0.45**	0.28	-0.12
⑤					1	0.07	-0.16
⑥						1	0.43**
⑦							1

*p<.05, **p<.01, ***p<.001