

# 発達障害を有する大学生の合理的配慮の事例的検討

小林 優子\*・奥 起久子\*\*

(令和2年1月31日受付；令和2年4月20日受理)

## 要 旨

本研究では、発達障害を有する大学生が学ぶために必要な合理的配慮に関する支援内容を紹介した。対象の学生は、大学において履修したり単位を取得することに困難が見られ、その後自閉症スペクトラム障害（ASD）の診断を受けた。WAIS-IV知能検査によりASDによる認知特性が示され、その特性に応じて支援が適切に行われているか検討した。

## KEY WORDS

Developmental disorders 発達障害, Reasonable accommodation 合理的配慮, university 大学

## 1 問題と目的

大学・短期大学・高等専門学校などの高等教育機関における、障害を有する学生（以下、障害学生）の在籍数は増加傾向にあり、2008年においては6,235名で高等教育機関に在籍する全学生のうち0.02%を占めていたのに対し、2018年には、33,812名となり、全学生のうち1.05%を占めるまでになっている（日本学生支援機構、2009；2019）<sup>(1)</sup> <sup>(2)</sup>。そのうち、2018年時点での発達障害を有する学生数は、診断がついている者だけで6,047名おり、障害学生の中で17.9%を占めている。さらに、診断はついていないが何らかの支援を受けている者も含めると、7,430名にも上る（日本学生支援機構、2019）<sup>(2)</sup>。また、発達障害を有する学生の診断名の内訳をみると、限局性学習障害（SLD）が213名、注意欠陥多動性障害（ADHD）が1,522名、自閉症スペクトラム障害（ASD）が3,426名となり、ASDを有する学生が最も多く存在している。

ASDは、American Psychiatric Association (2013)<sup>(3)</sup> によるDiagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V；以下DSM-V）の診断基準において、「複数の状況で社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的な欠陥」として、「相互の対人的・情緒的關係の欠陥」「対人的相互反応で非言語コミュニケーション行動を用いることの欠陥」「人間関係を発展させ、維持し、それを理解することの欠陥」などがみられることや、「行動、興味、または活動の限定された反復的な様式」として、「常同的または反復的な身体の運動、物の使用、または会話」「同一性への固執、習慣へのこだわり、言語的・非言語的な儀式的行動様式」「異常なほど限定され執着する興味」「感覚刺激に対する過敏さまたは鈍感さ、または環境の感覚的側面に対する並外れた興味」が、現在または過去の病歴で2つ以上見られることを、診断基準の一部に示している。また、知的障害の有無については診断基準に含まれていないため、知的水準の高いASD児・者も多く存在する。このことが、高等教育機関においてASDと診断される者が最も多くなる理由の一つとして考えられる。

また、American Psychiatric Association (2013)<sup>(3)</sup> のDSM-VにおけるASDの診断基準の中に、「症状は発達早期に存在していなければならない（しかし、社会的要求が能力の限界を超えるまで症状は明らかにならないかもしれないし、その後の生活で学んだ対応の仕方によって隠されている場合もある）」という文言も含まれている。すなわち、症状が顕在化する年齢は幼児期から成人期まで幅が広いので、高等学校や大学入学後にASDの特性が現れる事例も存在すると考えられる。

特に大学などの高等教育機関においては、多くの履修科目の中から自分に必要な科目を、スケジュールと調整しながら選択したり、レポート課題を不定期にかつ同時並行で処理しなければならず、高等学校までの学習環境に比べ、心的負担が高くなり、発達障害の特性が現れやすくなると考えられる。また、認知処理においても視覚情報と聴覚情報との間で処理能力に差が見られたり、注意や記憶の困難などを抱える事例も多いことが想定される。そのような発達障害の特性に応じた修学支援の方法の概要についての報告は散見されるが（日本学生支援機構、2017<sup>(4)</sup> など）、発達障害の認知特性に応じた具体的な支援方法に関する報告例は見られない。

そこで今回は、大学在学中に修学上の困難に直面したことを契機に、発達障害（ASD）の診断を受けた一事例を対象とし、発達障害を有する大学生の修学における支援の在り方について検討を行うことを目的とする。

## 2 方法

### 2.1 対象者

A（女性）。公立の小学校から中・高一貫校に進学し、200X年に関東地方の4年制私立大学の英文学科に入学し、9年後に卒業をして、2020年現在は通信制大学に在籍している。既往歴は、超低出生体重児（在胎週数26週6日、体重684g）にて出生し、小児科医による定期的な診察を小学3年生まで受けた。小学校から高等学校まで学業面では大きなトラブルは見られなかったが、先生などから「周りの人と違う」と言われることが多く、友人も少なかった。

また、大学在学中に医療機関においてWAIS-Ⅲ知能検査を受けており、そのプロフィールを図1と図2に示す。なおプロフィールの掲載についてはA本人から了承を得ている。

### 2.2 手続き

2019年5月～6月に関東地方の医療機関内の個室において、AとAの保護者にインタビューを行った。

### 2.3 倫理的配慮

本研究を進めるにあたり、上越教育大学倫理審査委員会の承認を受けた。

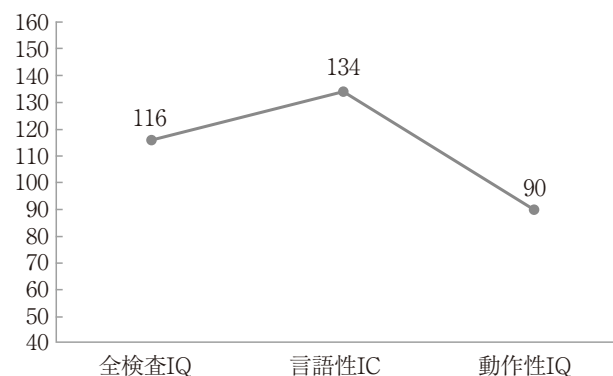


図1 AのWAIS-Ⅲのプロフィール（知能指数）

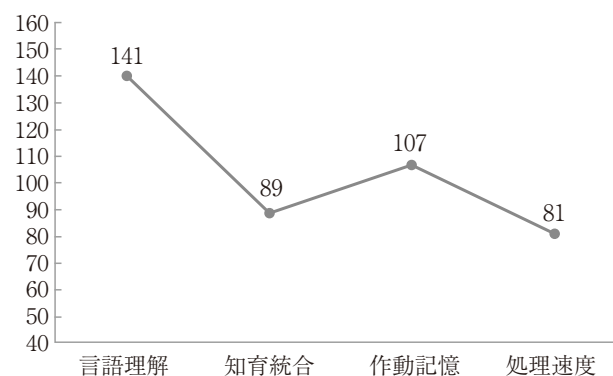


図2 AのWAIS-Ⅲのプロフィール（群指数）

## 3 結果

以下にAへのインタビューをまとめた内容を記載した。鉤括弧で囲んだ部分はA本人が口述、または考えを記述し

た内容を示している。

### 3. 1 経過

大学合格直後から、保護者より発達障害に関する指摘を受けるが、Aは「中高生時代から両親との関係が悪かったので、今回も言いがかりだろう」と考えていた。また、大学入学後に「起床時間が遅く、1～2時限目に出席することが出来ない」「授業中にぐっすり寝入ってしまう」「人の顔を覚えることができない」「教員の話聞いてノートをとることができない」「教室変更があるとその教室にたどり着けない」などの、様々な困難が現れるようになった。それにより4年間で必要単位が取得できず卒業できなくなったが、直前まで保護者に言い出すことができなかった。

Aはこの時期の心境について、「障害による様々な学習困難を経験し、子供時代からの『周囲との違和感』が深まる。『もしかすると発達障害かもしれない』と感じ始めるが、障害認定による社会的不利益（学校・財産・社会的差別など）を恐れて医療機関などは未受診だった。大学では卒業単位が不足していたが、保護者に言い出せずにいた」と述べていた。

その後、大学での単位不足が保護者に発覚し、大学を1年休学した。その間にAの父の知人の精神科医が開業するBクリニックへの通院を開始するが、発達障害に対する理解が乏しいため、通院を中止した。その後、別の医療機関Cを紹介され、WAIS-Ⅲ知能検査による認知特性のアセスメントや診察を経て、ASDの診断を受けた。

大学6年次以降に、本格的に修学上の困難を感じ、合理的配慮の申請を行い、症状に応じた修学上の支援を得ることができた。その後入学から9年を経て必要な単位を修得し、大学を卒業した。

### 3. 2 認知特性

図1の通り、全検査IQは116であり平均の上の範囲に含まれる点数であるが、言語性IQが136、動作性IQが90であり、2つの得点間に5%水準で有意差がみられた。また、図2に言語理解、知覚統合、作動記憶、処理速度の各群指数の得点を示した。言語理解が最も高く141を示し、作動記憶が107、知覚統合が89、処理速度が81であった。言語理解と他の3指数について、5%水準で有意差が見られた。また、作動記憶と知覚統合、作動記憶と処理速度の間でも5%水準で有意差が見られた。

言語理解についての下位項目はすべて15点から19点を示し、非常に高い得点を示しており、語彙や慣習的な知識を多く有していた。一方で、知覚統合に関する下位項目では、積木模様が6点、組合せが7点など、図形的な処理が苦手な様子が見られた。また、処理速度に関する下位項目も、符号が6点、記号探しが7点であり、速く書くことに苦しさが見られた。また、作動記憶に関する下位項目は、10点から13点と平均的な範囲の数値であったが、A本人からは、音声の内容を正確に聞きとることが苦手であり、小学校のときは、「授業のときに先生が何を言っているのかわからなかった」と述べており、検査の点数との乖離が見られた。大学のレポートや試験時間内の作文については、出題者の意図とずれた回答になったり、時間内に書き上げることができないなど、長文を書くことの困難であったため、単位取得に大きく影響した。

この他に、感覚過敏や相貌失認（教員や友人の顔を覚えられない）などの困難が明らかとなり、大学の障害学生支援の担当者との協議し、各特性に応じた修学上の合理的配慮を受けた（表1）。

### 3. 3 大学で受けた対応に関する感想

大学の対応についてAが感じた内容として、「まず大学で修学に関する相談をしたときに、心理カウンセラーに対応をされ具体的な支援につながらなかった。もっと役立つ情報が欲しいと感じた」「発達障害に対する修学面の対応や就職につながる情報提供をしてほしい」「就職支援もあると望ましい」という回答であった。

## 4 考察

Aは在学中に医療機関にてASDの診断を受けるが、長文のレポートの執筆の困難さや、音声で提示された内容の理解の困難さ、集中力の維持の困難など、SLDやADHDの特性とも重複するような特性が現れていたと考えられる。

文部科学省（2012）<sup>(5)</sup> や日本学生支援機構（2019）<sup>(2)</sup> の調査でも、SLD、ADHD、ASDの特性が重複する事例について指摘されており、AについてもASDの診断は受けているが、SLDやADHDの特性も併せ持っていると考えられる。

表1 Aが受けた修学上の合理的配慮

困っていること	背景にある認知特性	配慮内容
講義内容・課題の把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>・筆記が遅い</li> <li>・板書をすべて書き留められない</li> <li>・聴覚情報処理の困難（授業を聞きながら筆記することが難しい、レポートの課題の内容がわからない）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ICレコーダーの使用</li> <li>・ノートテイカーの派遣</li> <li>・可能な限り教員に板書またはスライドにて提示</li> <li>・紙資料の準備</li> <li>・板書をカメラで撮影</li> </ul>
重要な内容を聞き逃す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集中力の維持の困難</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・＜講義内容・課題の把握＞の対応策と同様</li> </ul>
授業中に寝てしまう		<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員から了解を得る</li> </ul>
質問にすぐに答えられない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集中力の維持の困難</li> <li>・曖昧な指示が分かりにくい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・回答に時間的猶予をいただく</li> <li>・テキストの音読の際には、ページや段落を示した具体的な内容で指示する。（例：「これを読んで」ではなく、「〇〇のページ、〇行目から」）</li> </ul>
長文のレポートの執筆困難	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文章に考えをまとめることが難しい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・レポートの期限延長</li> <li>・レポートの内容・締め切りの細分化</li> <li>・提出しやすい形式について担当教員と相談して検討する</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・レポートの執筆に必要な自分の発言や議論した内容を覚えていない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・その都度、メモを取る</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・添削されることに対する苦手意識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・試験と類似した設定を自分で設定し時間を決めてレポートを書く</li> </ul>
電灯がまぶしく感じられ集中力が持続させにくい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・感覚過敏</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・サングラスの着用の許可</li> </ul>
教員の顔が覚えられない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相貌失認</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相貌失認があることについて教員に周知する</li> <li>・教員の写真の撮影・所持の許可</li> </ul>
教室を間違えても気づかない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・空間認識の弱さ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・毎回、授業の際に授業名と教員の名前を板書してもらう</li> </ul>

吉田・田山・西郷・鈴木（2017）<sup>6)</sup>は、SLD、ADHD、ASDの診断を受けている大学生にインタビューをし、どのような修学上の困難があるか分析した。その結果、事務の窓口での情報収集の困難や、制度理解ができないために履修がうまく組み立てられないことや、授業での諸連絡が把握できない、光や音の過敏さから教室にいることが辛くなる、ノートを上手にとることができない、ディスカッションで上手く参加できない、などの困難を示す傾向があり、その背景要因として、プランニング能力、ワーキングメモリー、話す能力（流暢性）、柔軟性などの、実行機能に関する能力の問題があること、またそれと関連して時間感覚や自己効力感に関する問題がみられることを指摘している。このことから、Aが大学において困難さを示した内容と重複する部分は多く、発達障害を有する学生に共通した悩みであることが推察される。発達障害児・者は、優れている面と苦手な面の乖離が大きく、不得意な面については本人の努力不足が原因などと誤解を受け、適切な支援が受けられないことも多い。一方Aについては、本人が困難と感じていることについて、ASDの認知特性の理解を得て、それに対応する支援を受けることができたと考えられる。

日本学生支援機構（2019）<sup>2)</sup>によると、高等教育機関において発達障害を有する学生に提供している授業に関する支援内容として最も多いのは「配慮依頼文書の配布」であり、当該学生が在籍する675校のうち388校で実施していた。次に「学習指導（675校中251校）」「履修支援（675校中227校）」「講義に関する配慮（675校中221校）」と続いた。

授業の関する支援では、関係する教員に配慮依頼の文書を配布するというのが最も多いが、具体的な学習や履修スケジュール、講義への配慮を行っている学校数とイコールではないため、担当する教員任せになっているケースが含まれていると推測する。Aの場合は、大学の担当者と協議し具体的な支援内容を細かく設定してもらい、単位取得につなげることができたため、早期に申請することができていれば、より早く卒業することにつなげられた可能性がある。なるべく早く学生本人が自分自身の特性に気づき、大学に相談できるような体制をつくる必要があると考える。

Aが医療機関Cにおいて実施したWAIS-Ⅲ知能検査のプロフィールを見ると、言語的な知識が豊富であるが、それに比べて視覚的な情報処理能力や協調運動は顕著に低下している。この結果と、授業において素早く板書することができないことや、教室を間違えても気づかない、長文レポートの執筆の困難などの実態が対応していると思われる。一方で、聴覚情報の記憶力に関する得点は、検査の結果としては平均的な得点を示しており、実態とのずれが見られた。検査で用いる刺激に比べ、日常生活に存在する聴覚情報は複雑な内容であり、かつ周囲に様々な刺激が存在する中で、選択的に特定の音声に注意を向けるという情報処理が必要であるため、検査では問題が見られなくても、日常生活では問題が現れることも想定される。日常生活における適応行動や障害特性に特化したチェックリストなども活用し、より正確な実態把握を行い、適切な支援につなげることも必要と考える。

また授業以外の支援としては、「専門家によるカウンセリング（675校中432校）」が最も多く、「対人関係配慮（675校中287校）」「自己管理指導（675校中280学校）」「就職支援情報の提供、支援機関の紹介（675校中212校）」を行っている学校数が多かった（日本学生支援機構，2019）<sup>(2)</sup>。発達障害の2次の障害として、自尊心低下や他者への攻撃性などに結び付きやすく、その結果精神疾患につながることも多いため、専門家によるカウンセリングが支援内容として多く行われていると推測されるが、Aの場合は具体的な支援方法に関する情報を求めており、そのようなケースについては逆効果になると推測された。また、Aの場合は就職につながる支援を受けていなかったが、就職や進路に関する支援に力を入れている学校もあり、今後そのような取り組みをする校数が増えることを期待したい。

発達障害は、障害の程度にばらつきがあり、特に知的に高いケースにおいては、対人面や学習面などの特性に気が付かないまま、長期間経過することも多いと推測される。今回の事例のように、大学入学という環境の大きな変化が契機となり様々な困難さが顕在化することも多いと思われるが、入学直後から合理的配慮に関する啓蒙を行ったり、気軽に相談できるようハード面、ソフト面を整え、適切な支援に結びつけられるような支援体制の構築が重要と考える。

謝辞：本研究にご協力頂きましたAさんや保護者の方に深く感謝いたします。貴重なお時間を割いていただきありがとうございます。ありがとうございました。

## 引用文献

- (1) 日本学生支援機構（2009）平成20年度（2008年度）障害のある学生の修学支援に関する実態調査。日本学生支援機構2009年9月，<[https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/chosa\\_kenkyu/chosa/2008.html](https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/2008.html)>（2020年1月23日）。
- (2) 日本学生支援機構（2019）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。日本学生支援機構2019年3月，<[https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/chosa\\_kenkyu/chosa/\\_icsFiles/afiedfile/2019/07/22/report2018\\_2.pdf](https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afiedfile/2019/07/22/report2018_2.pdf)>（2020年1月23日）。
- (3) American Psychiatric Association（2013）Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition（DSM-V）. DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル（2014）高橋三郎・大野裕監訳，医学書院。
- (4) 日本学生支援機構（2015）教職員のための障害学生修学支援ガイド平成26年度改訂版<発達障害・学習支援他>。日本学生支援機構2015年3月<[https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/guide\\_kyouzai/guide/\\_icsFiles/afiedfile/2017/09/07/developmental02.pdf](https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/guide_kyouzai/guide/_icsFiles/afiedfile/2017/09/07/developmental02.pdf)>（2020年1月23日）。
- (5) 文部科学省（2012）「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」調査結果。<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afiedfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiedfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)>（2020年1月23日）。
- (6) 吉田ゆり・田山淳・西郷達雄・鈴木保巳（2017）発達障害学生支援における修学困難要因の分析。長崎大学教育学部紀要，3，183-190。

# A Case Study of Reasonable Accommodation for a University Student with Developmental Disorders

Yuko KOBAYASHI\* · Kikuko OKU\*\*

## ABSTRACT

This study showed the support contents of reasonable accommodation for a student with developmental disorders who needed to study in a university. The student experienced many challenges to studying and earning university credits before being diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). Her ASD-based cognitive properties was revealed by the Wechsler Adult Intelligence Scale-Third Edition (WAIS-III), and we considered the appropriateness of the method in compensating for these characteristics.