福井大学リポジトリ
UNIVERSITY OF FUKUI
REPOSITORY

University Students' Understanding of Developmental Disorders and Their Support-Oriented Attitude Toward Their Peers with Developmental Disorders

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-10-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 京極, 暁子, 廣澤, 愛子, 大西, 将史 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/00028522

原著論文

大学生の「発達障害についての理解度」と「発達障害学生に対する援助意識」との関連性

京極暁子[1)]・廣澤愛子[2)]・大西将史[2)]

1）滋賀県庁
2）福井大学学術研究院 教育・人文社会系部門

本研究では，大学生の発達障害についての理解度と，発達障害学生に対する援助意識との関連性について検討するため，3 側面の発達障害についての理解度，仮想場面における援助の必要性認知および援助行動，共感性および援助規範意識からなる質問紙を大学生および大学院生 156 名（男性 53 名，女性 103 名）に実施し，得られたデータを質的・量的観点から分析した。量的観点から行った判別分析の結果，「援助の必要性認知」には，共感性および援助規範意識の影響を統制しても「発達障害特性についての理解」が，「講義場面での援助行動」には「発達障害の理解度に関する自己評価」が関連しており，発達障害の下位分類や障害特性についての理解は援助行動と関連していないことが明らかとなった。また，質的分析の結果から，「衝動性の高さ」といった障害特性は本人の性格と捉えられがちであり，さらに周囲の人も巻き込まれる可能性があるため，援助意識が生じにくいことが明らかとなった。これらの結果を踏まえて，大学における発達障害学生への支援に必要なことについて考察した。

キーワード：発達障害についての大学生の理解度，発達障害学生への援助意識，援助方法

臨床へのポイント

- 大学生の発達障害特性についての理解度は，発達障害学生への援助意識と正の関連が見られ，大学教育において発達障害について正しく理解する機会をもつことは，発達障害学生に対する援助意識の向上に繋がる。
- 発達障害の障害名や下位分類の理解は援助意識と関連性がなく，大学の講義や実習を通して障害特性の具体的な中身を実際的に学ぶことが，援助意識を高めるのに有効であることが示唆される。
- 障害理解を図る際，特定領域における“できる／できない”の二分法により発達障害に対する不必要なスティグマの増長を防ぐ工夫が必要であり，弱さを補い合い，強みを生かし合う相互扶助の観点をもつことが肝要である。

Japanese Journal of Clinical Psychology, 2020, Vol.20 No.3 ; 348-358
受理日――2020 年 2 月 7 日

Ⅰ 問題と目的

近年，大学における発達障害学生への支援が活発に行われている（斎藤・西村・吉永，2010；高橋，2012 など）。2005（平成 17）年 4 月に施行された「発達障害者支援法」の教育に関する項目においても，「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」と明記されている。全国の大学・短期大学・高等専門学校における発達障害学生の在籍数は年々増加し，日本学生支援機構（2016）によると，2012（平成 24）年には 1,878 人であったのが 2016（平成 28）年には 4,105 人に増加している。これらは診断書を有する学生であり，未診断の学生も含めるとその数はもっと多いと推測される。

しかし，発達障害の学生は支援の必要性を認識して

いない場合も多く（佐々木・梅永，2010），本人が主体的に支援や配慮の要請行動を起こすことに困難さが伴う（桶谷，2013）。まずは，発達障害もしくはその疑いのある学生が自らの特性を知り，自己理解を深めることが重要であり（Hendrickx, 2009），そこから支援の必要性を自ら認識し，援助要請行動へと繋がると言える。発達障害学生が抱える困難さは，周囲の理解や手助けによってカバーされる部分も多く，例えば，発達障害学生が抱える困難さには課題の提出やノートテイクなど修学に係わる問題があるが，友人が注意喚起のメールを送るなど手助けすることによって，問題を未然に防ぐことができる。また，発達障害学生が抱える困難さには，対人関係のトラブルなど他の学生を含めた人間関係の問題も多く（佐藤・徳永，2006），この場合，本人からの援助要請の有無にかかわらず，周囲の人間関係を視野に入れた支援が求められる。つまり，教職員や学生など，本人を取り巻く周囲の理解が要になる（川住・吉武・西田・細川・上埜・熊井・田中・安保・池田・佐藤，2010；須田・高橋・上村・森光，2011）。岡本・三宅・仙谷・矢式・内野・磯部・栗田・小島・二本松・松山・石原・杉原・古本・國廣・高橋・河内・山手・横崎・日山・山脇・吉原（2012）は，大学における発達障害学生への支援について，精神保健スタッフのみならず教職員や学生を含めた周囲の理解が不可欠であり，対人関係で傷つきを重ねている学生が「よい仲間と出会い，理解のある環境でよい社会関係を培う」体験をすることが重要と述べている。そもそも，大学生は，困ったときの援助要請行動の相手として家族や教員より友人を選ぶ傾向がある（嶋，1992；與久田・太田・髙木，2011）。したがって，本人の周囲にいる大学生の発達障害への理解や援助意識を促すことは，本人が適応的な大学生活を送ることを後押しすると推測される。しかし，宮崎・中田・佐藤・永井・田村（2015）は，大学生の発達障害学生に対する援助意識が，社会的距離と友人関係に左右されることを明らかにしたうえで，「周囲の学生の態度が同情か拒否か，援助か敬遠かの両極に変化することも考慮し，慎重な啓発活動が重要」と論じており，本人の周囲にいる大学生が，発達障害についてどのような理解を深めることが援助意識の促進に結びつくのか慎重に検討する必要があると言える。

そこで本研究では，本人の周囲にいる大学生が発達障害についてどのような理解をすることが援助意識に結びつくのか，量的分析に基づいて明らかにする。その際，援助行動（松井，1981）や向社会的行動（Eisenberg, 1992；Hoffman, 2000）の研究知見を踏まえ，援助行動を規定する個人特性として援助規範意識と共感性を取り上げ，認知的側面である発達障害に対する理解度とあわせて検討する。これらの特性は，援助行動を生起させる際の意思決定過程に係る主要なパーソナリティ特性を意味する（松井，1981）。パーソナリティ特性と認知の両要因を同時に組み込んで援助行動との関連性を分析することで，パーソナリティ特性の影響を考慮したうえでの，発達障害に対する理解度の影響をより正確に検討することができる。比較的安定したパーソナリティ特性に対して，発達障害についての理解度は学習による大きな変化が見込めるため，発達障害についての理解度の正確な影響を知ることは，今後の大学教育の在り方にも有益な示唆を与えるものと考えられる。

また，宮崎他（2015）は，当事者の周囲にいる大学生は発達障害学生への援助の必要性を感じているが，その手立てを見つけるのが難しいことも明らかにしている。そこで本研究では，援助意識を有している学生が具体的にどのような援助方法を考えているのか，さらに援助する（もしくはしない）理由は何かについて，質的分析法で用いられているコード化とカテゴリー化の手続きを踏まえて明らかにする。

本研究の目的をまとめると，①発達障害学生への援助意識，②援助する際の具体的方法，③発達障害についての理解度およびパーソナリティ特性と援助意識との関連性，という3点を明らかにする。なお，発達障害学生の困難さは，修学に係わる事柄など本人が困惑する問題と，相手の気持ちを理解できず，相手を傷つける発言をして対人トラブルになるなど，周囲が巻き込まれる問題とがある。これらは，周囲の理解や援助意識が異なると推測されるため，前者を「本人困惑例」，後者を「周囲困惑例」と命名し，それぞれ①～③について検討する。

II　研究方法

1　調査協力者

中部地区の大学生および大学院生156名（男性53名，女性103名）に，2015年11月～12月下旬に調査を行った。156名のうち教育学部学生は91名，工学部学生は65名であった。

表１「発達障害特性による困難さ」の５つの例

困難さタイプ	障害特性	困難例
本人困惑例	読み書き困難（LD）	例１：あなたの周囲で，文字の読み書きが苦手で，講義を聞きながらノートを取ることが難しい大学生がいます。
	不注意（ADHD）	例２：あなたの周囲で，課題の締め切りや必要な持ち物に気づかない，もしくはよく忘れてしまう大学生がいます。
	同一性の保持（ASD）	例3:あなたの周囲で,事前に伝えられた内容と違う授業だったり，突然予定が変更されると不安になる大学生がいます。
周囲困惑例	想像性の欠如（ASD）	例４：あなたの周囲で，空気を読めず場にそぐわない発言をしたり，ズバズバ物を言う大学生がいます。
	衝動性（ADHD）	例５：あなたの周囲で，衝動性が強く，自分勝手にぐいぐい物事を進めていく大学生がいます。

２　調査内容

１．発達障害についての理解度

発達障害の理解度については，次の３側面から評価し，得点化した。まず，「発達障害の下位分類の理解」について，学習障害（LD），注意欠陥多動性障害（ADHD），高機能自閉症，アスペルガー症候群の４つの発達障害と，視覚障害や聴覚障害，肢体不自由など発達障害ではない８つの障害を加えた合計12の障害名のなかから，発達障害に該当すると思うものをすべて選択するように求めた。項目ごとに適切に判別できている場合に各１点を与え，12項目の合計点を「発達障害の下位分類の理解」得点とした。次に，「発達障害特性の理解」について，発達障害の障害特性を記述した項目を29（内５項目は発達障害以外の障害についてのダミー項目）作成し，それぞれの項目が「LD」「ADHD」「高機能自閉症」「その他の発達障害」「発達障害ではない」「わからない」のどれに該当すると思うかを回答してもらった。項目ごとに障害特性に合った障害名を選択できている場合に各１点を与え，ダミー項目を除いた全24項目の合計得点を「発達障害特性の理解」得点とした。最後に，「発達障害の理解度に関する自己評価」について，LD，ADHD，高機能自閉症，アスペルガー症候群の４つの発達障害と，視覚障害や聴覚障害，肢体不自由など発達障害ではない４つの障害（ダミー項目）を加えた合計８つの障害について，自分自身でどのくらい理解していると思うかの程度を，「全く理解していない（1点）」から「よく理解している（5点）」の５件法で評定を求めた。LD，ADHD，高機能自閉症，アスペルガー症候群の４項目について評定値を合計し，「発達障害の理解度に関する自己評価」得点とした。

２．援助意識

学習障害，注意欠陥多動性障害，自閉症スペクトラム障害の障害特性によって引き起こされる困難ケースを，佐々木・梅永（2010）の発達障害自己チェックリストを参考にして作成した。その際，本人のみが困難を抱えている「本人困惑例」と，本人のみならず周囲の人も困っている「周囲困惑例」に分けて作成した（表1）。そして，各例の困難さを抱える学生は，①「手助けが必要か必要ではないか（援助の必要性認知：2択）」，②「講義で見かけたら手助けするかしないか（講義場面での援助行動：2択）」，③②における「手助けをする（しない）理由（自由記述）」，④②における「手助けの具体的方法（自由記述）」，について，回答を得ることで，援助意識を測定した。

３．パーソナリティ特性

援助規範意識については，援助規範意識尺度（箱井・高木，1987）の下位尺度のうち，「自己犠牲規範意識」と「弱者救済規範意識」を，「非常に反対する（1点）」から「非常に賛成する（5点）」の５件法で実施した。共感性については，多次元共感性尺度（鈴木・木野，2008）の下位尺度のうち，「他者志向的反応」および「視点取得」を，「全く当てはまらない（1点）」から「とても当てはまる（5点）」の５件法で実施した。

３　調査手続きと倫理的配慮

上記調査内容をひとつにまとめた質問紙を作成し，数名の小集団ごとに調査依頼・質問紙配布・調査実施・調査用紙回収を行った。調査用紙のフェイスシートには以下の５点，すなわち，大学生の発達障害の認識についての調査であること，回答が本調査以外で用いら

れることがないこと，得られたデータは個別の回答を取り上げるのではなく集団の結果として分析・公開すること，調査への協力は任意であり，協力しないことによる不利益は生じないこと，おおよその回答時間を明記し，さらに口頭でも説明したうえで，同意の得られた者だけに調査を行った。本調査は第2・第3筆者の所属する大学の研究倫理委員会にて承認を得た。

4　分析方法

1．発達障害学生に対する援助意識（援助をする理由・援助をしない理由）

表1に示した例において，講義場面での援助行動の理由について得られた記述式の回答から1文ずつ抜き出し，各文を要約する文言を付した。次にこれらの初期コードを，グラウンデッドセオリー法で用いられる継続的比較法に則り，コード間，およびコードと原文の間で何度も比較検討し，類似概念と相反する概念を明確化しながら，類似概念を集約して下位カテゴリーを作成した。さらに，下位カテゴリーも同様の方法で比較・分類し，上位カテゴリーを作成した。この作業は，第1筆者がまずカテゴリーを作成し，その後，第2筆者と繰り返し協議し，カテゴリーの文言修正や統廃合を行った。これらの手続きを経て，各例における援助意識の傾向を検討した。

2．発達障害の学生に対する援助方法

講義場面での援助行動における具体的方法について，記述式で回答を得た。そして1.と同様の手続きを経て回答を分類し，各例における援助方法の特徴を明らかにした。

3．発達障害の理解度と援助意識との関連性

各例それぞれにおいて選択式で回答を求めた援助意識の3つの側面の項目について，それぞれダミー変数として「各例のような学生は援助が必要である（1点）or 必要ではない（0点）」「そのような学生を講義で見かけたら，助ける（1点）or 助けない（0点）」「その学生が発達障害によって困っている場合，助ける（1点）or 助けない（0点）」という得点化を行った。次に，これらを基準変数として，①発達障害の下位分類の理解，②発達障害特性の理解，③発達障害の理解度に関する自己評価，という発達障害の理解度に関する3側面，および援助規範意識の2側面（自己犠牲規範意識・弱者救済規範意識），共感性の2側面（他者志向的反応・視点取得）を説明変数とする判別分析を行った。

III　結果

1　本人困惑例における手助けする（または手助けしない）理由と方法

本人困惑例はすべて，「手助けする」が「手助けしない」を上回った。ただし，どちらを回答した場合でも，手助けする（または手助けしない）理由を書く際に，相手との距離感で判断するとの記述が複数見られ，これらは，仮に「手助けする」と回答していても，距離感によっては手助けしないという意味にもなりうると判断されたため，このような回答については，「手助けする」「手助けしない」のいずれでもなく，「距離感で判断する」と新たなカテゴリーを作成した（表2）。手助けする理由は，「困っているなら助ける」「手助けが容易・困っていることに共感できる」が多く，手助けしない理由は「自己解決すべき」「方法不明」「援助の必要性不明」が多かった。「手助けしない」と回答した人は，自己管理・解決できる問題は自分で対処すべきと考えていることがわかる。また，本人困惑例の手助けの手段は（表3），読み書きが苦手な学生にはノートを見せ，忘れ物が多い学生には事前連絡をするなど，本人への具体的支援が多いと言える。

2　周囲困惑例における手助けする（または手助けしない）理由と手段

周囲困惑例は，本人困惑例とは異なり，「手助けする」よりも「手助けしない」が多かった。ただし，本人困惑例と同様，ここでも「距離感で判断する」に該当する回答が複数見られた（表2）。手助けする理由は，「困っているなら助ける」「周囲への影響性」「第三者からの指摘の必要性」が多く，手助けしない理由は，「性格と判断」「迷惑・恐怖」「手助けの方法不明」が多かった。「手助けしない」と回答している人は，困難を抱える学生が障害特性によって困っているのではなく本人の性格と判断していることがわかる。手助けの手段については，「声掛け・話をする」「状況・心理・変更点等の説明や明確化」など本人への働きかけが多いが，同時に，「意見の代弁や仲介」，「話し合いによる手助け」など周囲への働きかけも比較的多く，この点は周囲困惑例の特徴と言える（表3）。

表２　手助けする（または手助けしない）理由

本人困惑例	読み書きが苦手な大学生	助ける（103）	困っているなら助ける（57），手助けが容易・共感できる（20），学業に差し障るのは大変（16），苦手なことへの支援（6），発達障害と判断（4）
		助けない（36）	自己解決すべき（15），関わり手の問題（11），手助けの方法不明（8），性格と判断（2）
		距離感で判断（6）	
	忘れ物が多い大学生	助ける（87）	困っているなら助ける（40），手助けが容易・共感できる（25），自己解決が難しそう（16），悪意・悪気がない（6）
		助けない（52）	自己解決すべき（28），性格と判断（8），手助けの必要性不明（7），手助けの方法不明（6），関わり手の問題（3）
		距離感で判断（10）	
	予定変更が不安な大学生	助ける（96）	困っているなら助ける（34），手助けが容易・共感できる（33），不安の除去（27），発達障害と判断（2）
		助けない（55）	手助けの方法不明（19），自己解決すべき（14），手助けの必要性不明（11），関わり手の問題（8），迷惑・恐怖感（3）
		距離感で判断（19）	
周囲困惑例	空気を読むことが困難な大学生	助ける（59）	困っているなら助ける（29），周囲への影響性（15），第三者からの指摘の必要性（15）
		助けない（90）	性格と判断（22），手助けの方法不明（21），自己解決すべき（20），迷惑・恐怖感（16），関わり手の問題（11）
		距離感で判断（19）	
	衝動性の強い大学生	助ける（54）	周囲への影響性（30），困っているなら助ける（16），第三者からの指摘の必要性（6），手助けが容易・共感（2）
		助けない（90）	性格と判断（27），迷惑・恐怖感（23），手助けの必要性不明（15），手助けの方法不明（13），自己解決すべき（10），関わり手の問題（2）
		距離感で判断（19）	

表３「手助け」の具体的方法

事例		手助けの方法
本人困惑例	読み書きが苦手な大学生	ノートを見せる・貸す（101），方法を一緒に考える・提案（11）
		わからないところの説明や補足（6），授業者に相談（3）
	忘れ物の多い大学生	事前に LINE・メール・SNS などで連絡（39），一緒に作業・確認する（32）
		進捗確認・注意を促す（21），物を貸す・教科書などを見せる（10）
	予定変更が不安な大学生	声掛け･話をする･アドバイスをする（23），状況･心理･変更点などの説明や明確化（14）
		意見の代弁・友人との仲介（14），注意（11）
周囲困惑例	空気を読むことが困難な大学生	声掛け・話をする（23），状況・心理・変更点などの説明や明確化（14）
		意見の代弁・仲介（14），注意（11）
	衝動性が強い大学生	声掛け・話をする（25），状況・心理・変更点などの説明や明確化（22）
		話し合い・周囲の理解を引き出す（15）

3　量的測定変数の記述統計量，信頼性係数および変数間の相関の検討

判別分析に先立ち，発達障害の理解度およびパーソナリティ特性の記述統計量および信頼性係数を算出した（表 4）。各尺度の平均値および標準偏差の値から，天井効果や床効果を示すものはなかった。また，歪度および尖度の値はいずれも基準値である 1 を超えておらず，正規分布から著しく逸脱している測定変数はみられなかった。信頼性係数の値についても弱者救済規範意識においてのみ .70 をやや下回っていたが，著しく低い値ではなかったため，今後の分析に使用可能であると判断した。

次に，各測定変数間の相関係数を求めた（表 5）。発達障害についての理解度を測定する 3 つの変数間に

表 4　発達障害についての理解度，援助規範意識尺度及び多次元共感性尺度の記述統計量および信頼性係数

	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値	歪度	尖度	α係数
発達障害についての理解度								
発達障害の下位分類の理解（12 項目）	143	8.06	2.61	1	12	−.60	−.46	—
発達障害特性の理解（24 項目）	156	8.63	5.39	0	21	−.01	−.94	—
発達障害の理解度についての自己評価（4 項目）	156	11.43	3.43	4	20	−.15	−.73	.83
援助規範意識								
自己犠牲規範意識（8 項目）	156	24.75	4.13	13	38	−.09	.85	.79
弱者救済規範意識（7 項目）	156	23.47	2.94	16	32	.07	−.13	.68
多次元共感性								
他者指向的反応（5 項目）	156	18.36	2.93	10	25	−.39	.08	.72
視点取得（5 項目）	156	17.6	2.75	10	25	−.14	.02	.72

表 5　発達障害について理解度，援助規範意識および共感性の各変数の相関

	下位分類理解	特性理解	理解度自己評価	自己犠牲規範意識	弱者救済規範意識	他者指向的反応
下位分類理解	—					
特性理解	.33***	—				
理解度自己評価	.42***	.51***	—			
自己犠牲規範意識	.17*	.23**	.19*	—		
弱者救済規範意識	.15	.29***	.16*	.37***	—	
他者指向的反応	−.06	.30***	.18*	.47***	.45***	—
視点取得	.10	.33***	.37***	.28***	.33***	.45***

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

は，弱から中程度の正の相関がみられた。発達障害についての理解度とパーソナリティ特性との間には，次のような関係がみられた。まず，発達障害の下位分類の理解については，全般的に意味のある相関係数が得られず，関連性が低かった。発達障害特性の理解は，いずれのパーソナリティ特性とも弱い正の相関がみられ，弱い関連性が示唆された。発達障害の理解度についての自己評価は，共感性の視点取得とみ中程度の正の相関がみられ，中程度の関連性が示唆された。パーソナリティ特性間の相関については，弱から中程度の正の相関がみられ関連性が示唆されるが，判別分析において多重共線性の問題が想定されるほどの高い値ではなかった。

4　発達障害学生に対する援助意識に影響を及ぼす要因の検討

表 1 の困難例において，援助意識の 3 側面をそれぞれ基準変数，発達障害についての理解度に関する 3 側面，援助規範意識の 2 側面，および，共感性の 2 側面の計 7 変数を説明変数とする判別分析を行った(表 6)。各変数の投入方法はステップワイズ法とした。

1．読み書きが苦手な大学生

正準相関は，援助意識の 3 つの側面において，順に $r=.41$，$r=.41$，$r=.34$ という値を示した。Wilks の λ が有意であったため，標準化判別係数を算出した。なお，交差確認済みの判別的中率は，援助意識の 3 つの側面において，順に 71.2%, 72.4%, 71.2%であった。「手助けが必要と思うか（援助の必要性認知）」において有意な判別係数として残ったのは，「発達障害特性についての理解」「弱者救済規範意識」および「他者志向的反応」であり，「講義で見かけたら手助けするか(講義場面での援助行動)」において有意な判別係数として残ったのは，「発達障害の理解度についての自己評価」および「他者志向的反応」，そして「発達障害によって困っているとしたら手助けするか（発達障害と認識した場合の援助行動）」で有意な判別係数として残ったのは，「発達障害の理解度についての自己評価」

表６　発達障害学生に対する援助意識を基準変数とする判別分析の結果

			援助の必要性認知	講義場面での援助行動	発達障害と認識した場合
読み書きが苦手な大学生	正準相関		.41	.41	.34
	λ		.84***	.83***	.88***
	判別係数				
	発達障害理解度	発達障害の下位分類の理解			
		発達障害特性についての理解	.42		
		発達障害の理解度についての自己評価		.40	.56
	援助規範意識	自己犠牲規範意識			
		弱者救済規範意識	.46		
	多次元共感性	他者指向的反応	.49	.89	.79
		視点取得			
	交差確認済み判別的中率（%）		71.2	72.4	71.2
忘れ物が多い大学生	正準相関		.27	.48	.41
	λ		.93**	.77***	.83***
	判別係数				
	発達障害理解度	発達障害の下位分類の理解			.47
		発達障害特性についての理解			
		発達障害の理解度についての自己評価			
	援助規範意識	自己犠牲規範意識			
		弱者救済規範意識	1.00		
	多次元共感性	他者指向的反応		1.00	.86
		視点取得			
	交差確認済み判別的中率（%）		63.5	69.2	72.4
予定変更が不安な大学生	正準相関		.32	.40	.43
	λ		.90***	.84***	.82***
	判別係数				
	発達障害理解度	発達障害の下位分類の理解			
		発達障害特性についての理解			.64
		発達障害の理解度についての自己評価			
	援助規範意識	自己犠牲規範意識	1.00	.53	
		弱者救済規範意識		.66	.75
	多次元共感性	他者指向的反応			
		視点取得			
	交差確認済み判別的中率（%）		64.7	68.6	70.5
空気を読むことが困難な大学生	正準相関		.35	.47	.46
	λ		.88***	.78***	.79***
	判別係数				
	発達障害理解度	発達障害の下位分類の理解			
		発達障害特性についての理解	.51		
		発達障害の理解度についての自己評価		.50	.41
	援助規範意識	自己犠牲規範意識		.55	
		弱者救済規範意識	.74		
	多次元共感性	他者指向的反応			.60
		視点取得			.42
	交差確認済み判別的中率（%）		62.2	71.8	71.8
衝動性が強い大学生	正準相関		.26	.32	.39
	λ		.93**	.90**	.85***
	判別係数				
	発達障害理解度	発達障害の下位分類の理解			
		発達障害特性についての理解			
		発達障害の理解度についての自己評価			
	援助規範意識	自己犠牲規範意識			
		弱者救済規範意識			.55
	多次元共感性	他者指向的反応		.58	.65
		視点取得	1.00	.62	
	交差確認済み判別的中率（%）		62.2	64.1	62.2

** $p<.01$, *** $p<.001$

および「他者志向的反応」であった。

2．忘れ物が多い大学生

正準相関は，援助意識の3つの側面において，順に$r=.27$，$r=.48$，$r=.41$という値を示した。Wilksのλが有意であったため，標準化判別係数を算出した。なお，交差確認済みの判別的中率は，援助意識の3つの側面において，順に63.5%，69.2%，72.4%であった。「援助の必要性認知」において有意な判別係数として残ったのは「弱者救済規範意識」であり，「講義場面での援助行動」においては「他者志向的反応」であった。「発達障害と認識した場合の援助行動」で有意な判別係数として残ったのは，「発達障害の下位分類の理解」および「他者志向的反応」であった。

3．予定変更が不安な大学生

正準相関は，順に$r=.32$，$r=.40$，$r=.43$という値を示した。Wilksのλが有意であったため，標準化判別係数を算出した。交差確認済みの判別的中率は，順に64.7%，68.6%，70.5%であった。「援助の必要性認知」において有意な判別係数として残ったのは「弱者救済規範意識」であり，「講義場面での援助行動」においては「弱者救済規範意識」および「他者志向的反応」であり，「発達障害と認識した場合の援助行動」においては「発達障害の理解度についての自己評価」および「他者志向的反応」であった。

4．空気を読むことが困難な大学生

正準相関は，順に$r=.35$，$r=.47$，$r=.46$という値を示した。Wilksのλが有意であったため，標準化判別係数を算出した。交差確認済みの判別的中率は，順に62.2%，71.8%，71.8%であった。「援助の必要性認知」において有意な判別係数として残ったのは「発達障害特性についての理解」および「弱者救済規範意識」であり，「講義場面での援助行動」においては「発達障害の理解度についての自己評価」「自己犠牲規範意識」および「視点取得」であり，「発達障害と認識した場合の援助行動」においては「発達障害の理解度についての自己評価」「他者志向的反応」および「視点取得」であった。

5．衝動性が強い大学生

正準相関は，順に$r=.26$，$r=.32$，$r=.39$という値を示した。Wilksのλが有意であったため，標準化判別係数を算出した。なお，交差確認済みの判別的中率は，順に62.2%，64.1%，62.2%であった。「援助の必要性認知」において有意な判別係数として残ったのは「視点取得」であり，「講義場面での援助行動」においては「他者志向的反応」および「視点取得」であり，「発達障害と認識した場合の援助行動」においては「弱者救済規範意識」および「他者志向的反応」であった。

Ⅳ　考察

1　発達障害学生に対する援助意識と援助方法

1．本人困惑例

本人困惑例においては，「手助けする」が「手助けしない」よりも多く，その理由の第1位は「困っているなら助ける」であり，援助者側の判断に委ねられる部分が大きいと言える。しかし手助けする理由の第2位は「手助けが容易・共感できる」であり，手助けの手段が思い浮かびやすく，また，自分にも起こりうるものとして共感しやすかったことが，「手助けする」の多さに繋がると言える。実際，手助けの方法は，「ノートを見せる・貸す」や「事前連絡」など具体的支援を本人に直接行うものが多く，具体的な支援方法を大学で学ぶ機会をもつことが，援助意識の促進に繋がる可能性が示唆される。さらに，こういった支援は，大学生活を共に行うからこそ自然にできることとも言え，学生間における支援の強みと言える。一方，「手助けしない」理由を見ると「自己解決すべき」という回答が多く，発達障害に起因した読み書きの苦手さや忘れ物の多さの実態を正しく理解し，それらが怠けや努力不足によるものでないことを知ることが援助意識に繋がると言える。

2．周囲困惑例

周囲困惑例においては，「手助けしない」が「手助けする」よりも多く，その理由の第1位は「性格と判断」であった。つまり，これらの特性が発達障害に拠るものではなく元来の性格とみなされている。したがってここでも，発達障害特性について正しく理解することが援助意識の促進に必要不可欠と言える。また，「手助けする」理由に「周囲への影響性」があり，当事者と周囲の橋渡し的支援や，本人も含めたその場にいる人全体へ支援を行う姿勢が窺われる。実際，手助けの方法には「意見の代弁・仲介」や「話し合い・周囲へ

の理解提示」が含まれており，場合によっては，援助者自身が当事者あるいは周囲の人から傷つけられる可能性もあると言える。このことは，手助けしない理由の中に「迷惑・恐怖感」が含まれていることとも関連していると推測され，川住他（2010）は，このような発達障害学生に対して学生同士の関係のなかで支援を期待することに警鐘を鳴らしており，「非常な慎重さと教職員側からのコーディネート的介入が必要であり，発達障害に関する行動の専門的知識も必要とされるために難しい」と述べている。したがって，本人困惑例とは異なり周囲困惑例においては，援助者と当事者を含めた集団全体の調整という支援スタンスが求められ，さらに，学生間での支援に一任するのではなく，教職員が発達障害について認識を深め，いつでも介入できる体制を整えるなど，教員・職員を含めた大学の構成員全体が関与して支援を行うことが必要不可欠である。

2　発達障害についての理解度と援助意識との関連性

判別分析から，「発達障害特性についての理解」が，「例 1：読み書きが苦手な大学生」および「例 4：空気を読むことが困難な大学生」において，「援助の必要性認知」に正の関連を示しており，発達障害の特性を正しく理解していることと，発達障害学生は他者からの手助けが必要であると考えていることの間に関連があることがわかった。次に，「発達障害の理解度についての自己評価」は，「例 1:読み書きが苦手な大学生」および「例 4：空気を読むことが困難な大学生」において，「講義場面での援助行動」に正の関連を示し，さらに「例 1：読み書きが苦手な大学生」「例 3：予定変更が不安な大学生」および「例 4：空気を読むことが困難な大学生」において，「発達障害と認識した場合の援助行動」に正の関連を示した。つまり，発達障害について自分は理解できていると思っていることが援助意識と結びつき，自ら手助けのための行動を起こすことにも繋がっていると言える。「発達障害の下位分類の理解」は，すべての例において，どの援助意識とも関連が見られなかった。つまり，発達障害の下位分類についての知識の獲得は援助意識の促進には結びつかず，各障害特性を具体的に知ることや，障害特性の理解度に関する自己評価を高めることが援助意識の促進に繋がると言える。障害特性の理解度に関する自己評価を高めるためには，障害特性や支援方法を具体的に知り，場合によっては，発達障害者本人と係わりながら体験的にこれらを知ることが重要ではないだろうか。

なお，本研究で実施したパーソナリティ特性はすべて援助意識に正の関連を示すことが確認された。これは先行研究の結果を踏まえれば当然とも言えるが，そのようなパーソナリティ特性の影響を除いたとしても，発達障害の理解度が援助意識に正の関連を示したことが意義深い。このことは，大学で発達障害への理解を深める取り組みを行うことが，個人のパーソナリティ特性の効果とは別の成分として援助意識の促進に繋がる可能性を示唆している。

一方，「例 5：衝動性の強い大学生」への援助意識には発達障害の理解度は関連を示さなかった。これについては，衝動性の強さが性格と捉えられ，また，係わると巻き込まれる恐れもあり，援助意識が芽生えにくかったと推測される。したがって，このような事例への援助については，発達障害の理解を深めること以外の方法も検討する必要があると言える。

3　大学における今後の発達障害学生への支援

大学における発達障害学生への支援に必要なことがらについて，3 つの観点から述べる。まず 1 点目は，発達障害について学ぶ機会の必要性である。判別分析の結果から，発達障害の理解度は，関連が予想されるパーソナリティ特性の影響を除いても援助意識に結び付いていた。発達障害についての理解度は，学習経験によって変容可能な個人内要因である。鈴木・東條（2014）の研究においても，発達障害について専門的に学んだ経験がある学生とない学生を比較すると，発達障害について専門的に学んだ経験がある学生のほうが発達障害への理解度と援助意識が共に高いことが示唆された。したがって，大学において講義や実習を通して，発達障害について正しく理解する機会を設けることが，大学生全般の援助意識の向上に繋がると考えられる。

2 点目として，発達障害の正しい理解を促すためには，発達障害の下位分類の理解ではなく，各障害の障害特性を具体的に理解することが肝要である点が挙げられる。周囲困惑例において「手助けしない」と回答した人の多くは「性格と判断」しており，仮に講義などで発達障害の下位分類を学んでも，周囲困惑例のような困難さについては，発達障害によるものではなく，

その人の性格と捉える可能性がある。したがって，援助意識を高めるには，障害名や下位分類ではなく，障害特性を具体的に理解することが重要と言える。加えて，発達障害について自分は理解できていると捉えているほど援助意識に結び付いていることも明らかになっており，発達障害の理解度についての自己評価を高めるためには，障害特性が引き起こす困難さを具体的に取り上げながら，それらに見合う援助方法を実際的に学ぶことが肝要と推測される。

3点目は，周囲困惑例においては，当事者に加えその周囲の人も視野に入れた支援を考えることの必要性である。周囲困惑例では当事者と周囲との「間」に障害が生じており，本人はもちろん集団全体が困難さを抱えている。したがって，本人への支援という発想ではなく，集団に属する人々が各人各様に，この「間」の調整を図るというスタンスが求められる。これは，援助者／本人という区別を超えて，多様な在り方を相互に認め合う全員参加型の社会（＝共生社会）の実現という考え方にも近い。障害がある人，または障害が疑われる人に対して，「障害（または障害の疑い）」であることを理由に手助けするのではなく，「自分自身も含めて世界にはさまざまな人がいて，人にはそれぞれ得意なことや苦手なこと，できることやできないことがある，だからお互いに助け合おう」という多様性の認識を前提とした相互扶助を目指していく必要があるだろう。その際，障害理解を図るうえで，特定領域における“できる／できない”の二分法によって，発達障害に対する不必要なスティグマの増長を防ぐ工夫も必要である。そのためには先にも述べた通り，このような取り組みを大学生同士の関係に一任するのではなく，教職員も含めた大学構成員全体で実現していくことが重要であろう。その際，健常学生にナチュラルサポーターとしての素養を高めるアプローチ（滝吉・田中，2011）や，近年大学での実践が増加しているピアサポーターによるインフォーマルな支援，課題解決にあたって，具体的に指示するだけではなく，支援者も参加して一緒に取り組む“伴奏的アプローチ”（上岡，2014）などは，大学構成員全体での支援アプローチのひとつとして今後の発展が期待される。

4　本研究の限界と今後の課題

本研究では，発達障害学生への援助意識と発達障害についての理解度の関連性および，援助する（またはしない）理由と援助方法を実証的に明らかにすることができた。しかし，本研究には次のような限界があり，今後の検討が必要である。

まず，本研究データはサンプルサイズが小さく，サンプルの所属学部の内訳も限られていたため，今後は複数の大学，多様な学部を対象に調査を行う必要がある。次に，調査内容について，仮想的な困難事例を示して援助意識を測定したが，その事例の呈示方法に改善の余地があるかもしれない。困難事例であることを明確にするために，「空気を読めず場にそぐわない発言」や「ズバズバ物を言う」など，客観的事実以上の否定的解釈を含めた表現を用いていた。より客観的かつニュートラルな表現を用いることで，より自然な状況における評定ができるように測定方法を改める必要があるだろう。また，本研究の知見は1時点データにおける関連性の分析に基づいているため，今後は因果関係を明確にできる研究デザインと分析方法を用いてより詳細に検討する必要がある。さらに，判別分析における判別係数や判別的中率の値が十分に高いものではなかったため，援助意識に関連する他の変数も考慮してより説明力の高いモデルを構築することも必要であろう。最後に，大学における発達障害学生についての理解を促す取り組みについて，発達障害学生へのスティグマの増長を防ぎつつ共生社会の構築に向けた具体的かつ効果的な方法を検討していくことが必要である。

▶付記

質問紙調査にご協力いただきました皆様に心より感謝申し上げます。

▶文献

Eisenberg, N.（1992）. *The Caring Child*. Harvard University Press.
（アイゼンバーグ, N., 二宮克美・首藤敏元・宗方比佐子（共訳）（1995）. 思いやりのある子どもたち　―向社会的行動の発達心理―　北大路書房）

箱井英寿・高木　修（1987）. 援助規範の性別，年代，および世代間の比較. 社会心理学研究，**3(1)**，39-47.

Hendrickx, S.（2009）. *Asperger Syndrome and employment : What people with Asperger Syndrome really want*. Jessica Kingsley Publishers.

Hoffman, M.L.（2000）. *Empathy and moral development*. Cambridge University Press, Cambridge.
（ホフマン，M.L.，菊池章夫・二宮克美（訳）（2001）.

共感と道徳性の発達心理学　川島書店）
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，**1**，435-462.
松井　豊（1981）．援助行動の構造分析　心理学研究，**52**，226-232.
宮崎紗織・中田洋二郎・佐藤秀行・永井　智・田村英恵（2015）．発達障害特性による大学生活の困難性への支援　―自閉症スペクトラム障害に対する大学生の援助意識に関する調査―　立正大学臨床心理学研究，**13**，19-29.
日本学生支援機構（2016）．平成 28 年度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
岡本百合・三宅典恵・仙谷倫子・矢式寿子・内野悌司・磯部典子・栗田智未・小島奈々恵・二本松美里・松山まり子・石原令子・杉原美由紀・古本直子・國廣加奈美・高橋涼子・河内桂子・山手紫緒・横崎恭之・日山　亨・山脇成人・吉原正治（2012）．発達障害に関する理解と認識　―大学生意識調査―　総合保健科学：広島大学保健管理センター研究論文集，**28**，1-8.
桶谷文哲（2013）．発達障がい学生支援における合理的配慮をめぐる現状と課題　学園の臨床研究，**12**，57-65.
佐々木正美・梅永雄二（監修）（2010）．大学生の発達障害　講談社
斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史（2010）．発達障害大学生支援への挑戦　―ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント―　金剛出版
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.
嶋　信宏（1992）．大学生におけるソーシャルサポートの日常生活ストレスに対する効果　社会心理学研究，**7**，45-53.
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
鈴木有美・木野和代（2008）多次元共感性尺度（MES）の作成―自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて―　56(4)，487-497.
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.
高橋知音（2012）．発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック　学研教育出版
滝吉美知香・田中真理（2011）．発達障害者とともに生きる「ナチュラルサポーター」の育成を目指して　―思春期・青年期の定型発達者における発達障害および自己に対する理解の変化―　東北大学大学院教育学研究科年報，**59**，167-192.
上岡義典（2014）．組織的でない発達障害学生へのピアサポートの重要性と可能性　リメディアル教育研究，**9**，30-34.
與久田巌・太田　仁・髙木　修（2011）．女子大学生の援助要請行動の領域，対象，頻度と大学生活不安および社会的スキルとの関連　関西大学社会学部紀要，**42**，105-116.

University Students' Understanding of Developmental Disorders and Their Support-Oriented Attitude Toward Their Peers with Developmental Disorders

Akiko Kyogoku[1)], Aiko Hirosawa[2)], Masafumi Ohnishi[2)]

1）Shiga Prefectural Government
2）Faculty of Education, Humanities and Sciences, Fukui University

This study has focused on the relationship between university students' understanding of developmental disorders and their support-oriented attitude toward their peers with developmental disorders. A questionnaire survey was administered to 156 undergraduate and graduate students. The data were analyzed qualitatively and quantitatively. The results include the following. First, 'recognition of the need to help' students with developmental disorders was related to their "understanding of the characteristics" in developmental disorders when partialling out empathy and normative attitude toward helping. Second, "helping behavior in the class" was related to "self-assessment of their understanding" of developmental disorders. Third, "helping behavior" had no relationship with the "understanding of the subcategory" and "understanding of the characteristics". Finally, it was difficult for students to help their peers with "high drive impulse" caused by their developmental disorder, as this could be misinterpreted as their personality, and further, they might fear to get involved in trouble. Based on these results, what support is necessary for university students with developmental disorders was discussed.

Keywords : university students, understanding of developmental disorders, a support-oriented attitude