

特集

特別ニーズ学生支援室の到達点

— 発達障害という多様性を包括した学生支援体制の構築から新たな編成まで —

ヒューバート 眞由美・岩 井 栄一郎

要 旨

立命館大学（以下、本学という）の特別ニーズ学生支援室は、多様なニーズを持つ学生を含む学生支援の充実を目指す学園ビジョン「R2020 前半期目標」に於ける「包括的学習者支援体制の構築」の一環として、2011年4月に誕生した。そのミッションは、発達障害という多様性を包括した新たな支援への挑戦であったが、そこには「発達障害者支援法」「障害者差別解消法」など法と関連行政への対応、大学全入時代、グローバル化など社会的な変化に伴う学生実態の多様化への対応、そして、大学としての「学びの質保証」「主体的に学び成長する学生育成」など教育的役割の一旦を担うことなど、近年の高等教育機関が持つ様々な責務を反映させることが求められた。本支援室のコアバリューを学生の「気付く力」、「相談する力」、「支援を活用する力」の育成と定め、多領域の支援展開や学内外横断的な連携支援体制の確立を目指してきた5年間の活動総括として、構築した支援の理論・手法・実践内容、そして、その結果を検証し、「包括的学習者支援体制」の次のステージへの継承と課題を考察する。

キーワード

発達障害、特別ニーズ、包括的学習者支援、主体性育成支援、シームレスな移行支援、学生支援コーディネーター

1 はじめに

1.1 高等教育における発達障害学生支援の動向

2000年以降の教育に関連する法や行政、そして、社会的認識の変動の中で、「発達障害」というキーワードがクローズアップされるようになった。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課における2002年に実施された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」では、小中学校の通常学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒が6.3%の割合であることが報告され、発達障害を持つ児童生徒の初めての実態把握として注目が高まった。同調査は、10年後の2012年にも実施され、ほぼ同様の6.5%であった。2005年度には「発達障害者支援法」が施行され、初等中等教育の支援体制の整備に加え、高等教育機関に

における「適切な教育的配慮」を提供する必要性が明記された。2011 年度には、「障害者基本法改正」により、「障害」の定義に「発達障害」が含まれることが明確化し、同年、大学入試センターの特別入試措置に「発達障害枠」が正式に含まれた。高等教育における障害学生の実態としては、2005 年度から開始した日本学生支援機構（JASSO）の「障害学生実態調査」があり、翌年 2006 年度からは障害種別の中に「発達障害」が含まれ、その直後から発達障害学生の把握数が激増していると報告された。また「発達障害」に限定し、診断を持たない「発達障害の疑い」のある支援学生数の調査も行なわれ、診断を持つ学生を遥かに超える実態も明らかとなった。それでも、診断の有無を問わず発達障害やその可能性を持つ学生の在籍率は、0.22%程度の把握に止まり（JASSO 2017）、初等中等教育の 6.3～6.5%の割合と比較して、高等教育機関における発達障害学生の多くは、「見えにくい」「隠れた」あるいは、「自覚がない」という特性を持ち、他の多様なニーズを持つ学生層（例：単位僅少、低学力、不本意入学、引きこもり等）と同様、「グレーゾーン（支援ニーズ不特定）層」の中に存在しているとの課題認識が深まった。日本政府が国連の「障害者権利条約」に批准し、2016 年度に「障害者差別解消法」が施行されたことによって、高等教育機関においては、障害学生に対する「合理的配慮の不提供の禁止」が適応となり、国公立では法的義務、私立では努力義務となった。こうして、「発達障害を含むすべての障害を持つ学生への支援」と「診断の有無を問わず、多様なニーズを持つ学生への支援」が、高等教育機関としての「法的な責務」と「学生支援としての責務」として再認識され、新たな支援体制の構築が喫緊の課題となっていった。

1.2 「学習者中心の大学」と包括的学習者支援体制という組織再編成の動き

1990 年代後半からの欧米を中心とした大学教育改革の動向では、「学習者中心の教育」という考えを軸に「教育から学習へ」「教員中心から学習者中心へ」というパラダイム転換が起こっている（主体的学び研究所 2014、関田・山崎 2017）。2012 年の中央教育審議会答申の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」においても、アクティブラーニングなどの能動的学修を含む「求められる学士課程教育の質的転換」が提唱された。「主体的に学び成長する学生育成」を目指す上で、正課授業の学びを超えた、クラブやサークル等の正課外活動やボランティア、インターンシップ、留学など、多様な領域での学びの経験に基づく理解と高等教育の専門的な知識を統合させる学習支援の重要性が示唆された。土持（2014）は、学習者が主体となる「学習プロセス」に言及し、学生が自らの学びのプロセスを振り返り、自己理解を深め、自らの「学びと成長」を考える（デザインする）ことができる「メタ学習者」となることが重要とし、理論的理解に基づく学習支援を ICT を活用しつつ導入することが重要であると述べている（主体的学び研究所 2014）。日本学生支援機構による「大学等における学生支援の取組状況に関する調査（2013）」に基づいた概括報告「学生支援の最新動向と今後の展望」（JASSO 2014）では、「学生（学習者）中心の大学という近年の大学教育改革の教導理念が提唱されて以降、学生支援についてもセクション毎に細分化された縦割りの組織を廃し、学生の大学生活の様々な場面に柔軟かつ有機的に対応できるような包括的支援組織（縦割りの支援ではなく領域横断的な学生支援体制）を再編成しようとする動き」があると報告している。また、「これからの学生支援は、教育・研究という大学の使命を果たすための基

盤形成に資する補助的な位置付けだけでなく、それ自体が組織的かつ戦略的な教育的関与であるとの明確な位置付けの可能性が検討されてしかるべきではないか」という課題提起で括られていた。次章に述べる本学における「包括的学習者支援体制の構築の試み」も、上記のような国内外の高等教育機関の動向を背景とし、従来の「教学における学習者支援」と「学生支援」の枠を超えた新たな組織編成を模索した実践例と捉えることができる。

1.3 立命館大学における「包括的学習者支援体制の構築」の形成経緯

本学における教育、また、運営に関わる決定事項は、学園・大学全体の教育理念やビジョンを中核的価値として共有しつつ、全学的議論による委員会等の合意形成を経て、常任理事会で最終的に決議される。「包括的学習者支援体制の構築」を目指す一連の形成経緯においても、本学園全体の理念である「立命館憲章」に基づき、2020年までに実現することを目標とする学園ビジョン「R2020」を推進する基本計画の一つとして位置付けられ、複数の委員会やワーキンググループによる検討と各学部や部署、機関を含む全学的な議論を積み重ね、段階的に拡充が図られてきた。本稿で概括する「特別ニーズ学生支援室」の設立から終結、そして新たな展開までのグランドデザインも、そうした全学議論と合意形成のプロセスを辿っている。その主な議論は以下の3つとなる。

1) 「特別なニーズを持つ学生への支援について—発達障害を中心に—」(2010/12/8, 常任理事会)。この議決により、R2020 前半期計画の「包括的学習者支援体制」を構築させる第一段階として、「特別ニーズ学生支援室」が設立され(2011年4月)、その体制や機能が提示された。

2) 「特別なニーズを持つ学生の学修支援検討委員会提案」(2013/4/10, 常任理事会)。「包括的学習者支援体制」のさらなる検討課題が整理され、特に以下の3つの議論が深められた。①合理的配慮の考え方の整理、②自己理解・主体性促進に基づく学修支援のあり方の整理、③集団守秘義務の考え方の整理。

3) 「新たな立命館大学障害学生支援方針の策定について」(2016/1/20, 常任理事会)。「障害者差別解消法」及び、文部科学省の「対応指針」に沿い、また、本学のこれまで積み上げてきた「包括的学習者支援」の議論を踏襲して、「障害学生支援方針(ガイドライン)」が策定された。また、2016年度より障害学生支援室(教学部)と特別ニーズ学生支援室(学生部)は組織統合し、それぞれの理念や目標、機能を包括しつつ、所管部門を学生部に設置、名称は「障害学生支援室」に統一された。

「特別ニーズ学生支援室」は、この3つ目の議論の段階で終結となったが、「包括的学習者支援体制の構築」は次の段階へと発展を続けている。「特別ニーズ学生支援室」が「R2020 前半期目標」のミッションを背負って試行錯誤した支援の体制、理論、手法の到達点は、次のステージに継承されることとなるが、それは、本稿の6. 考察において述べる。

2 支援体制のパラダイムシフト

2.1 発達障害という「多様性」を包括したことによる学生支援体制へのインパクト

本学における学生支援、学習者支援に「発達障害への理解」という観点を加える必然性が生じ

た背景は、上記に述べた支援者数の増加や法・行政の動向に押されたという要因だけではない。発達障害を理解することが、多様性を包括した新たな支援策、支援体制を構築する上で、重要なパラダイム転換を起こすことに繋がると想定されたからである。「特別ニーズ学生支援室」の支援体制や支援のあり方に大きなインパクトを与えたのは、以下の3つの質転換であったと考えられる。

2.2 診断有無を問わず、本人と周囲の「困り感」を起点としたアウトリーチ型支援へ

第一は、学生の支援ニーズの捉え方における質転換である。従来の障害学生支援では、学生の支援ニーズは、学生の問題として学生に内在し、それを示す客観的な根拠（診断書、手帳、成績結果等）によって特定されるという前提があった。しかし、発達障害においては、同じ診断名でも支援ニーズの内容や程度は全く異なるなど、支援ニーズは、学生特性と環境特性との関係性の中で、個別的就かつ相対的に変容するものと捉えられた。本人や周囲が「困り感」に気づく段階では、まだ、「診断」等の客観的な判断はない状態も多い。支援ニーズを特定するためには、周囲の教職員や保証人、また、出身校や外部支援機関等の連携によるアウトリーチ体制と本人と環境の関係性を分析する高度なアセスメントが重要となる。また、従来の身体障害学生への合理的配慮は、診断種別の配慮メニューの中から配慮内容が決定し、一度決定すると変化することも少なかったが、発達障害学生の合理的配慮においては、支援活用を通じたスキル習得や自立的成長の度合いにより、一定でなく、段階的に配慮ニーズは減少していくことが多い。そのため、支援ニーズの変化に合わせた系統的なアセスメントも必要であることがわかった。

2.3 主体性を「前提」とした支援から「目標」とした支援へ

第二は、学生への支援目標と支援内容の捉え方におけるパラダイムシフトである。従来の学生相談は、障害学生支援、学生サポートルーム（カウンセリング）や保健センター（精神科医療）においても、学生が主体的に支援窓口で支援要請（相談）することが出発点となっていた。言い換えれば、支援を活用する上で学生の主体性は「前提」となっていた。しかし、発達障害の特性を鑑みた時、環境の中の自己認知の困難や、そのために生じる適切な自己理解や障害理解に基づく支援要請の困難があり、それ自体が支援ニーズと認識する必要がある。自らの学びや学生生活を振り返り、適切な自己理解に基づいた支援の活用ができるようになるための段階的な「主体性を育む支援」が重要となる。主体的に学び成長する「メタ学習者」の育成支援のフレームワークと同様に、学生の主体的支援要請力の育成は、学生支援の「目標」として捉え直され、提供する支援内容と支援構造（フレームワーク）に大きな影響を与えることとなった。

2.4 「大学生（個）を中心に」に学習・大学生活・キャリアを包括的にアセスメントするホリスティックなコーディネート支援体制へ

第三のパラダイムシフトは、学生支援における「学習者中心への転換」と言い換えることができる。従来は、学生支援を提供するそれぞれの所管が中心となり、そのセクション単位で支援内容を決定・実施するという体制であった。しかし、一人の学生が大学生として経験する課題や困難は、学習、生活、対人関係、進路やキャリアなど多面的である。特に発達障害の特性を持つ学

生は、一つの支援に繋がっていても、別の領域でより重大な課題に直面することを予測できなかったり、幾つもの支援を活用しつつも、優先順位の判断が困難で混乱状態に陥ったりする。個の学生を中心に全人的（ホリスティック）なアプローチで支援ニーズをアセスメントする機能と、学生自身が課題整理し目標や優先順位を判断した上で、学内外の多様な支援やリソースを活用できるようにするためのコーディネート支援が重要な鍵となる。また、個の学生を中心としたコーディネート支援では、支援に関係する教職員間や部局間で必要な情報を共有し合う仕組みを創ることと、それぞれの部門の役割と機能を可視化させ、学生支援の最適化を行うための「調整」を行うことが最も重要な実践となる。

このように、発達障害の理解を着目点にし、包括的学習者支援体制の構築に反映させたことで、支援の質転換が促進され、「アセスメント機能」「主体性を育成させる成長支援機能」、そして、「連携を促進するコーディネート機能」の高度化に繋げられる可能性が示唆された。また、それらの支援機能や体制が発達障害以外の他の多様なニーズを抱える学生へ還元できることがわかってきた。

3 支援体制と理論（目的と手法）

3.1 「特別ニーズ学生支援室」組織体制

これまで述べた本学の包括的学習者支援体制の構築を目指したグランドデザインを基に、その1st ステージとして「特別ニーズ学生支援室」（以下、「支援室」）は、2011年4月に開設した。「支援室」の所管は、学生部に置き、その運営は「特別ニーズ学生支援委員会」（以下、「支援委員会」）で行うとされた。主な「支援室」の役割は、発達障害、または、その可能性を持つ学生の支援計画立案、直接支援、連携支援、啓発、研修を行うこととした。「支援委員会」を始めとする組織体制を以下の表に示す。

表1 「特別ニーズ学生支援室」組織体制

	構成員	主な役割
支援委員会	副学長、各学部・院副学部長（教学担当）、教育学部、学生部、総務部、支援室会議メンバー	「支援室」の年間運営・活動方針・総括・予算審議の執行。年間2回から3回実施。
支援室会議	支援室長（学生部部長）、副室長（教育学部副部長）支援アドバイザー（専任専門教員、各キャンパスで4名程度）、支援コーディネーター（各キャンパス1名）、事務局（教育学部、学生部、総務部）	日常的な支援内容の報告、検討、課題整理を行う。月、または、2ヶ月に1回開催。
アドバイザー	臨床心理、発達障害等の専門分野を研究し、教育的、心理社会的支援活動への助言を行える専任教員が担当	コーディネーターが策定した支援計画、内容、方法等について、コンサルテーションやアドバイスを行う。
コーディネーター	スクールサイコロジー、ソーシャルワーク、臨床心理士等の発達障害支援を含む対人援助領域の専門的教育と実践経験を持つ専任職員が担当（各キャンパス1名、日英対応者含む）	支援計画立案、実践、支援結果分析・評価、改善のPDCAサイクルを管理、学内連携網体制の構築、附属校連携、学外連携の充実に努める。啓発、研修等の実施。

3.2 「支援室」の基本的姿勢と支援の流れの可視化について

「支援室」の活動を利用学生向けに可視化するためにパンフレットを日英表記で作成し、利用ガイドとした。そこには「支援室」の基本姿勢（Core Value Statement）として、「全ての学生の主体性を尊重し、支援を通して、学生の3つの力（「気づく力」「自分の言葉で相談（発信）する力」「主体的に支援を活用する力」）を養成する」と明記した。「気づく力」とは、学生自身が自分のできること、得意なこと、また、工夫や支援があればできることについての自己理解力であり、「自分の言葉で相談する力」とは、自分自身の目標や希望、課題やニーズを言語化することによって、自分に合った資源（リソース）や支援と繋がるように主体的に相談する力であると解説した。そして、「主体的に支援を活用する力」とは、学生自身が主体となって課題解決や目標達成に向けて、自らの支援計画を創造（デザイン）し、学内外の多様な支援やリソースを運用する力であることを説明し、「支援室」の目標が、学生の主体的に支援を活用できる力の育成であることを明確化した。また、このパンフレットには、次節で述べる「支援室」の3つの機能を図式化し、支援の流れをわかりやすく解説した。第一の機能「困り感を繋ぐ機能」として、「キャンパスで、こんなことに困っていませんか？」と学生の困り感のチェックリスト（学習場面、大学生活場面）や教職員による気づきのチェックリスト（教員の気づき、職員の気づき）を掲載し、第二の「アセスメント機能」では、「相談してみよう、は解決の大きな一歩」と呼びかけ、相談の流れや包括的なアセスメントについて説明し、学生が安心してなんでも相談ができる場所であることを提示した。また、協力者としての周囲の教職員の気づきや連携支援のネットワークの存在も説明した。そして、第三の「コーディネート支援」は、学生が支援コーディネーターとの対話を通して自己理解を進め、自身の課題を整理をしながら、学内外の支援やリソースを主体的に活用し、自分らしいキャンパスライフを実現していく最終目的を提示した。また、これとは別に、教職員向けガイドとして「発達障害やその可能性のある学生への理解」の冊子を作成し、発達障害学生の授業や学生生活での困り感に気づくポイントや支援への繋ぎ方の解説、現場でのサポートの仕方などを提示し、これらを用いて学部懇談やFDSD研修を全学的、継続的に実施した。

3.3 「支援室」の3つの機能「気づきを繋ぐ」「アセスメント」「コーディネート」

ここでは、上記で述べた「支援室」の3つの支援機能を概説図（図1）を用いて紹介する。

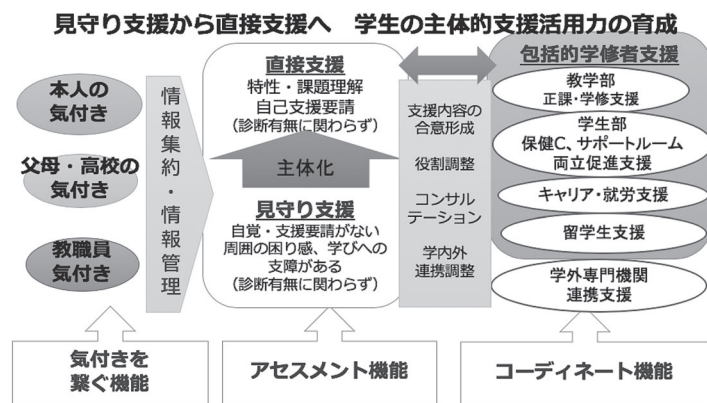


図1 「支援室」の3つの機能

第一の「気付きを繋ぐ機能」では、診断有無を問わない発達障害やその可能性のある学生の困り感に関する相談や情報の窓口として対応し、その情報をデータベース管理しつつ、学生状況の把握と適切な支援に繋がるためのさらなる情報集約や課題整理を行う。ここでは、学生本人からの相談よりも、下宿で生活リズムを崩し大学に行けない学生の保証人からの相談や、グループワークに全く参加できない学生を心配する教員からの相談などが多く寄せられる。

第二の「アセスメント機能」では、学生状況として集約された情報から支援計画を立てるが、学生自身が来談できる「直接支援」においては、学生の主体的な課題解決を促進する対話を中心とした支援を行う。学生本人が来談できず、教職員や保証人からの相談を出発点とする場合は「見守り支援」の体制を構築し、情報共有のルールを明確に提示しつつ、支援協力者間との連携やコンサルテーションの提供、また、履修状況、出席状況など支援に必要とされる情報を集約し、学生本人の気づきを促し、適切な支援に繋がる方法やタイミングを検討する。「見守り支援」から「直接支援」に繋がるまでが最も困難な支援（学生の自己理解を促す支援）であり、「支援室」では情報共有と蓄積のみで数ヶ月～1,2年も停滞し長期化する困難事例も抱えることがある。「見守り支援」における重要なポイントは連携部門間の相互理解であり、特に各学部のカリキュラム特性や支援施策や方針、また、学生担当の教員や学部事務室職員との役割分担を明確に理解した上での連携支援体制を構築することであった。個別の学生支援情報の共有だけでなく、学部別で集約した学生の支援実態を提示することで、学部における支援施策に資する提起を行い、学生の自己理解や課題解決に繋がるよう還元している（詳細は、本文4.3「個の支援から集合体・全体還元型支援へ」を参照）。

第三の「コーディネート支援」においては、コーディネーターとの対話による自己理解を促進する「直接支援」を通して、学生自身が「できること」「できないこと」「支援やリソースを活用してできること」を整理し、学生の自己実現に必要な支援やリソースの最適化をデザインする作業となる。支援やリソースを紹介して終結する場合もあるが、学生が経験する成長課題も変容することが多いため、支援活用の振り返りを行い、PDCAサイクルを繰り返す中で、段階的に自己理解と主体性を育成するプロセスとなる。

3.4 主体性を育む対話による支援のPDCAサイクル

「支援室」のコーディネーターによる学生との対話支援（直接支援）は、その依拠する理論背景に、学習者中心の教育にも共通する構成主義的学習理論を用いている（関田・山崎 2017）。高等教育の目標として掲げられた「自ら学び成長する生涯学習者の育成」と通じる考え方であり、主に「自己調整学習者（Self-Regulated Learner）」や「自己主導学習者（Self-Directed Learner）」を育成する理論を含む（関田・山崎 2017、主体的学び研究所 2014、Pintrich & De Groot 1990、Pintrich 2000）。

コーディネーターによる対話支援を、学生の主体性が育まれるPDCAサイクルとそれを伴走支援するプロセスの二重構造として以下の図に表す（図2）。この支援フレームワークは、多様なニーズを持つ学生の多様な成長課題（学修面、大学生活面、社会心理面、キャリア形成面）を学生自らが解決していくプロセスにマルチで対応することができると考えられる。

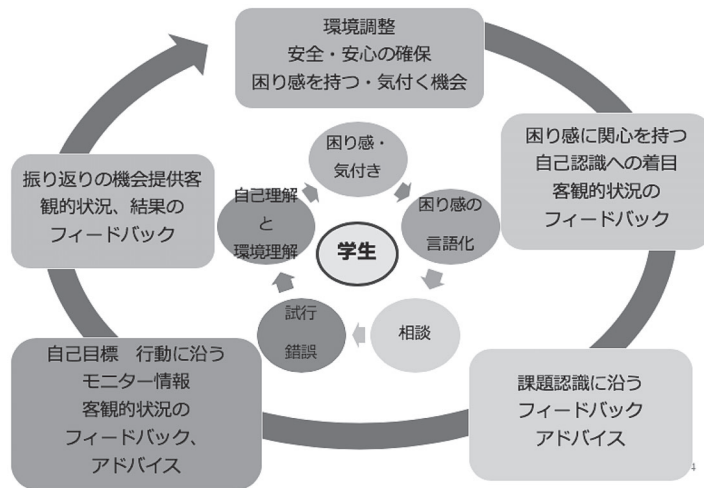


図2 主体性を育む支援サイクル

学生自身の困り感や気づきを着目点とし、その言語化を促進し、「相談する」という適切な行動に導きつつ、学生自身が目標を設定し、行動計画を立てながら、自己モニター、自己調整し、行動の結果を振り返りながら、より深い自己理解へ繋げていくプロセスである。対話支援を提供するコーディネーターの役割は、学生の失敗が致命的にならない程度の環境調整をしつつ、上記のプロセスを促す役割に徹する。その際に、過不足とならない程度のフィードバックと助言やリソースの紹介などを行うが、発達障害やその疑いがある学生の特性を鑑みて、そうした情報提示の際には、可視化や構造化など、メタ認知機能をサポートする多様な手法を用いる（例：紙やICTを活用したスケジュールや学修目標・計画管理ツール、ポートフォリオ等）。対話による自己理解支援は以上のように基本的なアプローチであるが、このPDCAサイクルを繰り返すことで、学生の主体性が育成されると考えられる。こうした支援の具体的な内容（コンテンツ）を第4章で述べる。

4 支援実践

4.1 個と集団の学びを中心とした支援内容と支援に繋がるタイミング

個の支援には、困り感を言語化し主体的な支援活用を促進する自己理解支援を軸としつつ、具体的な支援ニーズに対応した学修支援、就労支援などを提供した。また、共通の困り感や課題を共有する複数の学生を集団化した支援も実施し、自らの困り感を客観的に外在化して、他者と共感しあうことや解決に向けて助け合うことを学ぶ場としての役割も果たした。集団化支援は、衣笠キャンパスでは、「自由相談」という名称の自助グループ、BKCでは、「学修プランニングアワー（学修支援グループ）」や「就活プランニングアワー（キャリアセンター・新卒応援ハローワーク・サポートステーションと共催型就活支援グループ）」、そして、OICキャンパスでの「ASD勉強会」という名称の自助グループなどがあり、学部特性、キャンパス特性を反映した実施内容となっている。

学生の「困り感」や支援ニーズの把握には、個別の成長課題のアセスメントは不可欠であるが、大学という環境において、そうした学生が課題に躓きやすいタイミングを予め想定しニーズ層別の支援をデザインすることは可能である。課題に躓くタイミングこそが、支援に繋がり自己理解を促進するチャンスであると捉えることもできる。表2では、大学という環境において学生が直面する成長課題とそれに即して提供した支援内容を概説している。

表2 支援内容と繋がるタイミング

	入学前～初年次	2回・3回生	ゼミ・研究・卒論	就職活動
躓き・気づきの機会 (例)	高校・大学の違い 履修登録 自立生活 (一人暮らし)	正課・正課外の両立 能動的参加型授業 科目の専門性・高度化 対人関係構築	能動的・創造的研究 教員との対話型指導 研究・プロジェクト チーム関係	自己分析・自己PR 自己理解と企業との マッチング、 面接(グループ)練習
支援内容 (例)	高校(附属校)連携 入学前相談 支援計画 (IEP) 学部連携・学内外連携 適応支援・見守り支援	合理的配慮 自己管理・時間管理・ 学修スキル支援 学部学修支援連携 学内学生相談連携	担当教員と連携 対話支援 卒論書き方支援 学外支援期間連携	キャリアセンター・ 学外就労支援との 連携・紹介
アセスメント 支援ツール 講座・セミナー	高大の違い MSLQ 学習動機 チェックシート 授業スケジュール・ カリキュラムマップ ・ツリー管理シート (ICT:BOOSTER 活用) 軌道に乗る・中だるみ ・定期支援対策講座	学びの振り返り・アカデ ミックアセスメント 卒業のための履修計画 シート 【学修プランニング アワー】 ノートの取り方・ レポートの書き方・ 先送り克服法 講座	授業と研究の違い 理系のための論文の 書き方 研究室でのコミュニ ケーション・対人関 係・ハラスメント防 止講座	職業関心アセスメント インターンシップ 振り返りシート 【就活プランニング アワー】

最初の躓きは、高校と大学の接続や初年次教育の段階で起こりやすいと想定されるため、そのタイミングに合わせた早期の気づきを促すアセスメントツールや支援ニーズに沿った支援内容の可視化、また、教職員の気づきを促し、連携支援を促進する体制構築などを充実させている。2～3回生では、より充実した学びや学生生活に主体的にコミットできるかが大学生としての成長課題となるため、正課と課外の両立や学修スキル支援、自己管理支援等の提供を行なった。最終段階では、「研究」という生涯学習にも共通する大学の学びの集大成における課題と「就労」という社会で生き抜いていくための課題との直面化であり、そのタイミングに表出する支援ニーズに沿った支援内容となっている。

4.2 個を中心としたシームレスな支援の展開

個の学生が経験する“困り感”は、それぞれの成長課題や段階に相応し移行していくため、入り口から出口までの時空間上に多様な連携支援をシームレスに組み合わせるような構造的、かつ、有機的な体制が必要となる (図3)。例えば、入り口の支援の例として、本学の附属校との懇談会を実施し、立命館大学への進学予定者で、高校までに困り感が高い生徒や大学初年次適応が難しいと判断された生徒状況の聞き取りを行っている。大学からは、学部特性を踏まえた学びの特徴について説明したり、大学の相談窓口の紹介・誘導方法や過去の附属校出身学生に関する現状

報告等の意見交換を行い、高大の距離を縮める努力を行なっている。

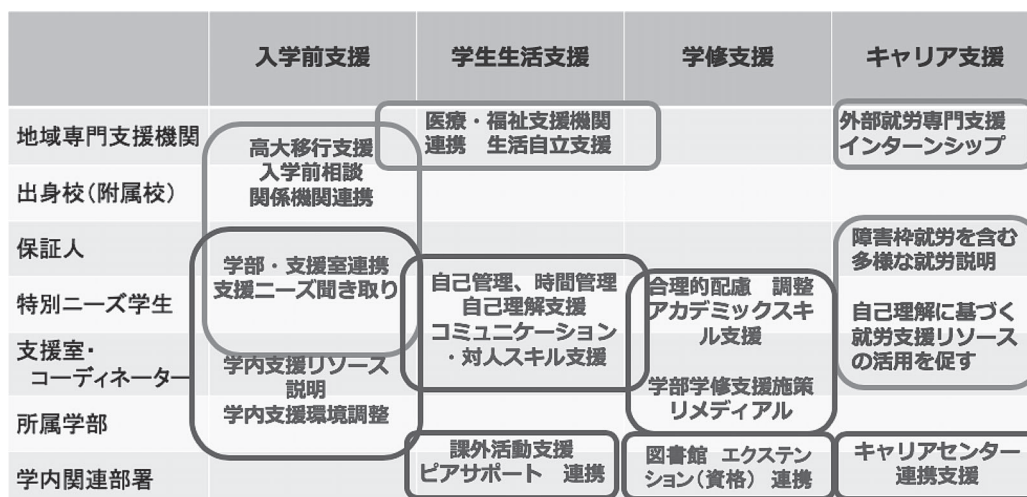


図3 入り口から出口までのシームレスな移行支援

大学では、初年次における低単位取得と除籍・退学との相関が認められる。そのため、「支援室」と所属学部での学修支援が重複せず、過不足がないような有機的な連携関係を持ちつつ、初年次の支援体制を構築することが重要である。単位僅少の原因が学修上の困難さだけではなく、人間関係構築上の困難や、新しい環境適応の難しさなど様々な要因を複合的に有している場合も多い。そうした支援ニーズを把握できた場合には、学内にある学生生活支援リソースや学修支援リソースに段階的に繋がれるようにコーディネートを実施していく。

進路・就職の支援に関しても、本学キャリアセンターとの密な連携を行なっている。具体的には、キャリア相談時に心身の不調が見られる、認知特性の凹凸が顕著であるといった場合、コーディネーターがキャリア面談に陪席し、そこから「支援室」に繋がったり、学内外のリソースの紹介を行なったりする。また、対応困難なケースには職員にコンサルテーションを行う。学外支援機関との連携においては、新卒応援ハローワーク、就労移行支援事業所といった就労支援機関との連携に力を注いできた。就労移行支援事業所は、在学中からも利用できる多様な支援メニューを有し、特に発達障害などに特化した企業インターンシップは、学生にとって、体験に基づいた就労イメージを持ち、一般就労や障害枠就労を含めた、多様な進路の選択肢を検討する機会を提供している。

4.3 個の支援から集合体・全体還元型支援へ

個への支援の計画実施は全て PDCA サイクルで分析し、個別支援で得たニーズ傾向・支援手法・課題は事例データとして蓄積され管理されていく。こうして蓄積した個別データは、学部、回生、障害種別、支援内容、また、入試形態別などで集計し、傾向や課題を分析し、効果的な支援アプローチの提案に役立てることを行なっている。これらの個と層の学生支援情報は、「支援室」にとどめることなく、集合体への連携支援という文脈で、学部執行部との定期懇談、入学前

の附属校懇談、キャリアオフィス、国際課との適宜懇談を定例的に実施する機会に、共通課題の認識、また、新たな支援施策の提起などを促進する目的で情報共有される。また、こうして、関係部署へ還元することで、それぞれの集合体としても学生支援のPDCAサイクルが機能し、より抜本的な支援策の改善として効果が期待できる。この還元型システムは学内だけにとどまらず、学外機関との機能的な連携を構築していくことも可能であり全体還元を目標とする「支援室」のコアとなるシステムである（図4）。

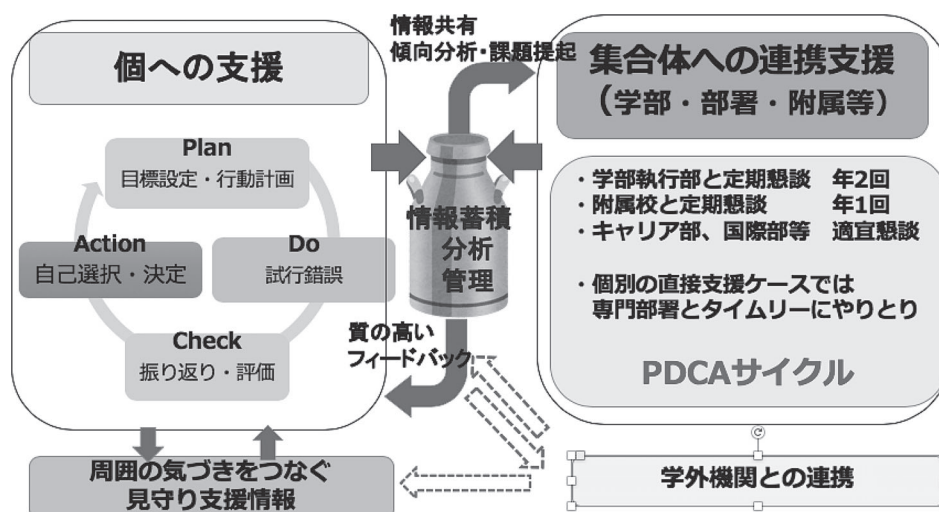


図4 個と集合体の還元型PDCAサイクル

5 支援実態と結果

5.1 支援学生数・傾向分析【2011年—2015年】

表3. 支援学生数および支援状況について 実数（人）

	2011年	2012年	2013年	2014年	2015年
支援学生数	104	195	274	336	355
診断有り／診断無し	31/73	63/132	104/170	128/208	152/203
直接支援／見守り支援	54/50	84/111	98/176	109/227	150/205

表3. 支援学生について

支援学生数は、特別ニーズ学生支援室開設初年度から年々急激な増加傾向を示してきたが、支援学生が卒業するサイクルに入った2014年度からは、増加率がやや緩やかになってきた。「支援室」に繋がる学生総数の内、診断のある学生は5年間平均で約36%であった。しかし、毎年割合は上昇しており、2015年は43%を超えた。また、自己理解支援の結果、「見守り支援」から「直接支援」へ移行する学生は年々増加傾向にあるが、それでも、全体的に見守り支援の増加率が高いのは、附属連携や学内連携が促進し、自覚がなく主体的に支援要請が困難な学生に気付く支援

体制がより効果的に機能し始めたことを示唆している。診断種別として、発達障害（自閉症スペクトラム、ADHD、LD）、精神障害、診断に至らないが発達障害や精神障害の疑い、特定なしと分けている。平均すれば自閉症スペクトラムが70%を超える数値を占めているが、2014年以降は精神障害、ADHDも増えてきている。ここからわかることは、医療機関に行くことへの抵抗が軽減されていたり、発達障害の診断を出す医療機関が増えてきたことや初等中等教育時に既に支援や診断を受けた学生も増加していることが背景にあり、障害理解を持った学生はこれからも増加すると考えられる。

5.2 特別ニーズ学生支援室の支援者終了時の分析

表 4. 支援学生の卒業生時の進路について 実数（人）

	2011年	2012年	2013年	2014年	2015年
進学	0 (0%)	2 (16.7%)	4 (12.5%)	7 (14.9%)	11 (19.6%)
就職	0 (0%)	2 (16.7%)	6 (18.8%)	22 (46.8%)	24 (42.9%)
学外支援機関と連携／移行	0 (0%)	6 (50%)	7 (21.9%)	5 (10.6%)	12 (21.4%)
不明	1 (100%)	2 (16.7%)	15 (46.8%)	13 (27.7%)	9 (16.1%)

* (%表示) は、X年度の進学 or 就職 or 学外支援機関 or 不明 / X年度の支援室における卒業生数

表 5. 支援学生の退学・除籍生の進路について 実数（人）

	2011年	2012年	2013年	2014年	2015年
就職	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (9.7%)
学外支援機関と連携／移行	3 (100%)	4 (28.6%)	1 (9.1%)	3 (12%)	5 (16.1%)
不明	0 (0%)	10 (71.4%)	10 (90.9%)	22 (88%)	23 (74.2%)

* %表示 (X年度の進学 or 就職 or 学外支援機関 or 不明 / X年度の支援室における卒業生数)

表 4. 卒業生について

進学率率は毎年少しずつ増加している。所属学部は、ほぼ理系学部でかつ直接支援をしている学生である。また、診断のある学生が半数以上を占めた。進路決定（進学+就職）も同様に増加している。就職したグループも直接支援している学生が多い。見守り支援学生の中には、進学や就労の情報も把握困難で「不明」の状態となったケースが少なくない。一方、卒業後、直ぐに就職が困難であっても、直接支援に繋がった学生は、学外支援機関と繋がりがやすく、その後に就労するなど予後が良いことも分かってきた。機関先は、発達・精神障害に特化した就労移行支援事業所、新卒応援ハローワーク、若者サポートステーション、発達障害者支援センター、医療機関、青少年活動センター（複数利用も含む）等である。

表 5. 退学・除籍生について

「支援室」支援学生の内、退学や除籍となった学生は、どこの支援にも繋がらない学生の割合が高く、その支援グループは見守り支援層である。直接支援をしていれば、仮に退学を選んでも、学外支援機関の説明や同行などを行うこともある。学外支援連携機関先は、「表 4. 卒業生について」と同様である

5.3 卒業後の情報

原則、卒業・修了後に大学から本人に連絡を取ることはないため、全体の実態把握はできていない。ただ、稀であるが、学生自身が「支援室」を訪問したり、就労や相談支援機関の経由で現状を把握できること（本人承諾）もある。卒業・修了時、就労支援機関等につながる学生も増えているため、そのような卒業生の経過を知ること、在学中の支援のあり方を評価することにつながる。よって、今後は、卒業・修了後の動向をモニターできるシステム構築も考える時期に来ていると思われる。以下に卒業生に実施した「支援室の利用に関するアンケート」の結果を事例として紹介する（表6）。

表6 卒業生アンケート（事例）

	A 理系院卒 (障害枠就労)	B 理系院卒 (一般就労)	B 理系学部卒 他大学院卒 (一般就労)
大学入学時の障害理解について	明確ではなかったが、多動性障害があることは認識していた	小学校6年生でアスペルガー障害の診断を受けたため、自身の診断理解はありました。	対人関係が苦手だという認識で発達障害とは知らなかった。
大学・院で困っていたこと	論文を書く際の担当教員と対話や文章構成、プレゼン準備など、相手にわかりやすく説明したり、文章構成をすることが難しかった。	レポートなどで必要な文章を書くことに苦労しました。時間管理や優先順位の判断が苦手で学部を卒業するのに5年かかりました。	友人作りに困りました。強迫性不安症があり、健康や自分の行動について、確認衝動があって困りました。
支援室を利用して役立ったこと	人に相談することが苦手だったが、少しずつできるようになった。障害雇用の説明や就労移行支援利用、手帳取得などの提案をしていただき助かった。	主に文章の書き方と勉強計画の立て方を教わりました。また、エントリーシートを書く時の自己分析のサポートも役立ちました。	不安やストレスのコントロールを学びました。また、問題によって、いろいろな相談窓口があることを学びました。
現在でも役立っていると思う支援内容	困ったことがあったら段階的に整理してから質問するように習ったこと	分からないことを誰かにきく勇気が支援室を利用する前よりは上昇したと思います。	人と話す時やメールや電話などのマナーを学びました。インターンシップ先の企業の人からの助言が役立った。
大学の支援の改善点	支援室内か近くに静かな環境で独学できる部屋があればよかったです。	支援室が空いてない時間帯でも予約ができるように、インターネットを用いた予約システムの導入があれば良かったと思います。	友人作りなどをサポートするグループがあればもっと良かったと思います（自助グループは卒業後できたので）。

これらの事例は、理系院進学をした卒業生という偏りがあることは否めない。この背景には、「発達障害の診断においては理系が多い」、「理系カリキュラム特性として、学びの躓きがわかりやすく、支援に繋がりやすい」、また、「理系専門の障害者向け就労支援が充実している」など複合的な要素があると考えられる。事例には共通して「入学前よりある程度の障害認識があった」、「在学中に学修支援、就労移行支援（インターンシップを含む）を活用した」という特徴が見られた。

6 考察：特別ニーズ学生支援室が継承したもの（実績と課題）

6.1 新たな障害学生支援方針と支援体制

2015年3月をもって「支援室」は閉室し、教学部所管だった「障害学生支援室」と統合し、学生部所管の「新たな障害学生支援室」となった。先述の通り、「新障害学生支援方針」が全学的議論を経て策定され、支援体制も再構築された。この議論の中で、「支援室」の到達点が総括され、特に次の3つの要素が継承されることとなった：① 学生の「気づく」「相談する」「支援を活用する」力の育成目標、② 合理的配慮を決定する合意形成のプロセスにおける建設的対話支援のノウハウ、③ 合理的配慮対象の障害学生以外で、自己理解力や支援要請力に課題のある学生層へのコーディネート支援の継続。②においては、特に学生と大学側の対話を促進するために、「学生の責任」（教学理念・方針の理解、根拠資料に基づいた障害の説明、合意形成に参加すること等）と「大学の責任」（学修に関する情報提供・相談対応、個別ニーズの検証等）を明確化した。これらは、米国高等教育機関における学修支援体制の実践を参照している（例：全米アカデミックアドバイザー協会（NACADA）アカデミックアドバイザーシラバス）。

6.2 蓄積された学修支援ノウハウの全学還元

「支援室」における個別・集団化支援で実践してきた学修スキル支援ノウハウは、「包括的学習者支援」の新たな支援組織として2017年度開設した「Student Success Program（SSP）」へと継承された（詳細は本特集号『Student Success Programにおける支援の現状と課題』を参照）。「支援室」が実践してきた発達障害の認知特性を理解した学修支援手法、特に、能力の多様性、学び方の多様性に対応する「メタ認知的学習攻略」や「自己調整学習理論（Self-regulated learning theory）」の考え方を基に開発したアセスメントや支援ツールは、全学の学生を対象とするSSPの個別支援や集団化支援に組み込まれることとなった。

6.3 新たな包括的学習者支援体制の「学生支援コーディネーター」機能

最後に、6.1の③で述べたの障害学生支援ではない「学生支援コーディネーター」としての役割と機能は、より独立し明確化して「包括的学習者支援体制」のコアとして継承されることが期待されている。詳細は本特集号『学生支援コーディネートの実践：学生支援の包括性を実践する取り組み』へと繋がるが、「支援室」で培った「学生中心のホリスティックなアセスメント機能」や「学内外機関横断的なコーディネート支援機能」を継承し、さらに学生の多様性（異文化背景、留学生、性別違和を持つ学生、人権問題や事件事故等）への対応も視野に、本学の学園ビジョンR2030（次世代目標）「ダイバーシティ&インクルージョン」に向け、進化していくことが求められる。

参考文献

- 岩井栄一郎「Beyond Reasonable Accommodation in Japan-Special Needs Student Support System-」ACHA（アメリカ大学保健管理協会）年次集会発表、2017年。
- 岩井栄一郎「特別にニーズのある学生の就労支援について」文部科学省・日本学生支援機構主催、H29

特別ニーズ学生支援室の到達点

- 全国キャリア・就職ガイダンス講演資料、2016年。
- 主体的学び研究所『主体的学び—特集パラダイム転換』東信堂、2014年。
- 関田一彦・山崎めぐみ（監訳）『学習者中心の教育—アクティブラーニングを生かす大学授業—』勁草書房、2017年。
- 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」、2012年。
- 日本学生支援機構「学生支援の最新動向と今後の展望 - 大学等における学生支援の取組状況に関する調査（平成25年度）より」、2014年。
- ヒューバート真由美「Beyond the Special Educational Needs (SEN) Support— Constructing a Comprehensive Support System」NACADA International Conference in Dubai（全米アカデミックアドバイジング協会）国際カンファレンス発表、2016年。
- ヒューバート真由美・片山愛・村田淳「大学における包括的学生支援の現状と課題—診断を前提としない（Beyond Borders）支援の挑戦」自閉症スペクトラム学会第13回研究大会、大会企画シンポジウム発表、2014年。
- 文部科学省「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）、2012年。
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. "Motivation and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance." *Journal of Educational Psychology*. 82.1990.
- Pintrich, P.R. "The Role of Goal Orientation and Self-Regulated Learning." In Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Eds). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic, 2000.

Reviewing the Impact of the Special Needs Student Support Room: Constructing a Comprehensive Student Support System for Diversity, Including Students with Developmental Disorders as a First Stage and Beyond

HUBERT Mayumi (Coordinator, Office of Student Affairs at Biwako-Kusatsu Campus, Ritsumeikan University)

IWAI Eiichiro (Coordinator, Office of Student Affairs at Osaka Ibaraki Campus, Ritsumeikan University)

Abstract

The Special Needs Student Support Room (SNSSR) of Ritsumeikan University was established in April, 2011. It was created to realize the goal of “Constructing a Comprehensive Student Support System,” as part of the Academy Vision “R2020 First Mid-Term Plan,” aiming at enhancing support for students with diverse needs. The SNSSR’s mission is to construct a new student support system for diversity, specifically including developmental disorders. Its goals also incorporate the various responsibilities of higher education in recent years, such as 1) taking measures to follow the law and government policies related to higher education, such as “the Act on Support for Persons with Developmental Disabilities” and “the Act for Eliminating Discrimination Against People with Disabilities,” 2) identifying and responding to the needs of the diversification of students accompanied by social changes such as “the era of universalism of colleges (due to the decline of the 18 year-old population)” and “globalism,” and 3) playing a cooperative role in the academic responsibilities of the university, including “quality assurance of learning” as well as “assisting student development for self-directed learning.” By incorporating these goals, the SNSSR set forth the core value of developing students’ three skills of “self-knowledge,” “self-advocacy,” and “self-management of their own support and resources.” In this article, we will summarize the SNSSR’s five years of practice (AY2011-AY2015), which has expanded into a multi-disciplinary support network and established a cross-sectional collaboration support system inside and outside the university. We will review the practice-based theory and established methods of the SNSSR using its evaluation of practices and results. Lastly, we will examine the implications of the SNSSR’s accomplishments to date, as well as the remaining missions to be completed for the next stage of the comprehensive student support system.

Keywords

Developmental Disorders, Special Needs, Comprehensive Student Support System, Support for Student development to be Self-Directive, Seamless Transition Support, Student Support Coordinator