



## 研究論文 (Articles)

## 当事者と仲間の発信型による発達障害学生支援プロジェクト

三 橋 真 人

(健康科学大学 健康科学部 福祉心理学科\*)

## A Project Regarding Activity-Support for Students with Developmental Disabilities, Lead by a Certain Person, Along with Peers

MITSUHASHI Mabito

(Department of Welfare and Psychology Health Science University)

In this research, a case work of activity-support in university for a student with developmental disability was documented. The support was mainly planned and conducted by peer students including the student with disability in concern. The research findings were as follows. Support was started from the “coming-out” of own disability by the student, and the peer students made a student committee for support and advocate the establishing the support system in the university. Finally, the faculties started the formal system of supporting for the students with disability. The student centered method for supporting system was discussed on from the stand point of applied behavior analysis.

**Key Words** : Developmental disability, Activity-support for students with disability, Applied behavior analysis

I. 問題と目的<sup>1)</sup>

日本学生支援機構 (2011) によれば, 2010 年に大学等に在籍している発達障害学生(診断書有)は1,064人で, 同機構が調査を開始した2005年時から8.6倍に増加している。発達障害学生の修学支援に関する研究には, 国立特殊教育総合研究所 (2004) が「発達障害のある学生支援ガイドブック-確かな学びと充実した生活を目指して-」や, 小山・玉村 (2009) は「①発達障害学生の修学支援では, 日本学生支援機構の調査で診断書がある発達障害学生数は把握しているが, 診断書のない学生数潜在数がわかっていないため, 対象学生がわからないことを明らかにし, ②発達障害学生の修学支援は「こうしたらよいのではないか」という提言で終了している。石田 (2009) は, 「[大学, 短期大学及び高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査]」の報告書をも

とに, ①障害学生の支援に対応する教職員が, 個々に試行錯誤を繰り返し, 孤独感や無力感を感じ, 日々対応していること述べ, 支援の方向性と現場の実際に隔たりがあることを明らかにし, ②専門家との連携の中に“保護者”に協力者になってもらうことを提案した。

現在, 発達障害学生の修学支援研究では, 修学支援方法が確立できていない。背景に, 日本学生支援機構 (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 参考) は「『何がわかっていて何がわかっていないのかが, 十分にわかっていない』, 『このようにしたらよいのではないか』という提言があげられているが, 理論と大学等の現場の間に隔たりがある』, 『支援の方向性は示されていても, 大学等での組織化は簡単ではない』」等があると報告している。現在, 各大学で, 発達障害学生の修学支援のひとつ一つのケースが報告されている (国立特殊教育総合研究所 2007 参考; 日本 LD 学会研究委員会調査研究プロジェクトチーム 2007 参考; 浅原・上野・若山・柿本 2008 参考; 太田・小谷 2009)。こうした現状を踏まえ本論文では, わ

\* 1 本研究は立命館大学大学院応用人間科学研究科対人援助学領域の修士論文 (2011 年度) の一部である。  
\* 2 現所属は, 当研究に記述されている当事者が所属する D 大学ではありません。

が国の大学等における発達障害学生の修学支援の現状を踏まえ、D大学での学生発信型による発達障害学生支援プロジェクトを取り上げ、きっかけから結果までの過程を分析し、当事者、学生、教職員がネットワークを作って取り組む支援の方法を積み上げることを目的とする。

## Ⅱ. 方法

### 1. 対象者紹介

#### (1) D大学1年生, A子(広汎性発達障害アスペルガー症候群のある学生, 女性)

19xx年X月生まれ19歳(大学入学時)。小学5年生の時に初めて児童精神科を受診し、中学2年生の時に病名を告知された。20yy年3月高校卒業、同年4月、D大学に入学した。父親(会社員)、母親(パート)、A子、弟(高校1年)の4人暮らしの自宅生である。

上記の情報は、筆者がA子の支援コーディネーターとなったため、支援方法を決めていくため、A子と、A子の両親から聞き取りをした内容である。また、筆者が後日、A子自身から聞き取りした内容、「なぜ大学進学を希望したのか」、「なぜ社会福祉学部、その中でも精神保健福祉の道を選んだのか」、「大学で何を得たいのか」について記しておく。

#### (2) A子はなぜ大学進学を希望したのか

A子は「高校3年の進路面談の時に担任の先生から、大学で、自立性と社会性を身につけて欲しい。大学受験をしてみなさいと言われ、大学進学を決めた」と語っている。

#### (3) A子はなぜ社会福祉学部、その中でも精神保健福祉の道を選んだのか

A子は「高校3年の時、『カウンセリング』という選択授業があり、担当の先生が好きで一生懸命に勉強した。それで、『心理学』に興味を持ち、大学は心理学部を希望した。A子は3校受験をし、2校は入試面接で自分の障害を告知して不合格になった。D大学は障害を隠して合格した。しかし、D大学合格後、A子と高校の担任は、D大学入学課を訪問し、A子の障害を告知した。それでも、入学許可を受け、D大学に進学した」と語っている。その結果、

D大学に入学した。D大学は、障害学生自体の受け入れは初めてで、勿論、発達障害学生を受け入れも初めてだった。

#### (4) A子は、大学で何を得たいのか

A子は「1)自分が働き始めた時に、高校の先生達に大学で学んで『こんな立派に成長したよ』と報告できるようになりたい。2)自分の事、自分の障害の事、自分の心の事を知りたかったから。3)高校生の時、職業体験で保育園に行った。子どもは好きなので、そのとき、自分の障害体験を生かし障害児に関わる仕事につきたいと思ったから」と語った。

#### (5) 支援学生, D大学3年生(男子学生4名, 女子学生6名), 筆者のゼミ所属の学生

筆者のゼミ生で、心理学部で心理学を専攻とする学生たちである。

### 2. 研究の倫理的配慮

本研究に取り組むにあたり、A子本人と、A子の両親に研究目的を口頭で説明し、研究協力の同意を頂いた。倫理的配慮として、次のことを口頭で確認をした。

(1) 本人が特定されないよう十分配慮する。(2) データは論文以外には使用しない。(3) 論文執筆中、途中経過を随時報告する。(4) 論文が完成したら、A子と両親に見せた上で投稿する。(5) 論文公表後のフィードバックを行う。

次に、A子を支援する学生に対しても、研究目的を口頭で説明し、研究協力の同意を頂いた。最後に、D大学学長にも研究目的を口頭で説明し、研究協力の同意を頂いた。

### 3. 調査期間

20zz年4月～20zz年9月

### 4. 調査方法

D大学の発達障害学生の修学支援の取り組みは当初「システム」と言えるものではなく、手探り状態の「対応」であった。本研究の目的は、個々の大学に取り組まれている発達障害学生の修学支援に、一つの支援の方法論を積み重ねることである。本研究は学生達が「対応」から「システムの確立」へ、を

目指して、障害学生行動支援を行ったプロジェクトの提示である。応用行動分析学の視点から、発達障害のある A 子に対し、A 子と環境の安定化を図ることで、A 子の大学への適応の状況を分析する。分析には AB デザインを用いた。A 子は高校から大学へ個別支援計画が引き継がれることがなく大学生生活が始まった。そこで、第 1 にアスペルガー症候群を抱える学生 A 子の大学への適応過程を出席率というひとつの指標で見えてみることにした。A 子に対する支援計画や支援体制がない状況、未介入期をベースライン期としてみる。当事者学生 A 子のクラス内での障害のカミングアウト、上級生クラスでのカミングアウト、それを受け、上級生の支援、上級生の組織的支援（援助期）の開始といった周囲の対応を独立変数としてみる。そして、上級生の支援・支援体制づくりによる A 子の行動の変化を分析した。第 2 に、周囲の学生、特に上級生の学生の行動が、上級生自身に対しても「正の強化」となり、最終的に大学を動かし障害学生支援委員会を立ち上げるにいたる継続的な援護活動になっていることを実践報告する。さらに、A 子に、入学時から半年間についてその半構造的インタビューの結果そして支援学生の行動を記述した。

### Ⅲ. 結果-アスペルガー症候群のある学生とその支援学生のプロジェクト-

#### 1. A 子の大学入学直後、筆者の介入前（入学第 1 週（4/11）から第 3 週（5/1）まで）

A 子が入学した 4 月末、筆者は教務課から A 子の支援を依頼された。教務課職員から「毎日、A 子が授業中に教室の床に倒れ落ちて保健室に運ばれたことや、パニックを起こしたこと、駄々をこねたことなど、毎日 A 子の対応に苦慮したこと」、さらに、「入学後、教務課職員、養護教諭、スクールカウンセラーで対応している。しかし、ゴールデンウィーク目前になり、A 子はパニックの頻度の増加、時間の長期化に加え、大声で泣き叫び、教務課職員、養護教諭、スクールカウンセラーらに「バカ」、「ウルセー」など暴言を吐く、他者を叩く、蹴るなどの他害行為や、自分を叩く、自分の腕をつねる、自分の髪の毛を引

き抜くなどの自傷行為の両方がエスカレートした。学校に来るのが怖いと叫ぶようになった。」と A 子のパニックの様子を聞いた。筆者が教務課から A 子の支援を依頼された直後、ゴールデンウィーク直前（4/28）、A 子はクラスメイト 1 名と一緒に、筆者の研究室を来た。

第 1 に筆者に、自分は広汎性発達障害アスペルガー症候群の障害があることをカミングアウトし、支援を求めてきた。教務課からも筆者が精神保健福祉士であり精神保健福祉臨床の経験があるという理由で、A 子支援の協力の話を受けた後だったので、筆者は A 子に、支援を引き受けることを伝えた。

第 2 に、A 子がクラスメイト 1 名と、筆者の研究室に来たとき、「自分の障害についてクラスのみんなに知っておいてもらうほうが、自分の気持ちになるので、自分がクラスメイトに自分の障害を話す時間を作って欲しい。中学・高校でも同じようにしたから」と言うので、筆者は了承し、「A 子がクラスメイトに話すことができる場と時間を確保すること」を A 子と約束した。

第 3 に、クラスメイトに話す前に、筆者にまず自分のことを理解してもらいたいのので、気持ちの準備ができたなら話に来たいというので、それを待つ事にした。

#### 2. A 子への筆者の介入（入学第 3 週（4/25）から第 4 週（5/8）まで）

A 子は連休中の休日（4/29）を 1 日はさんで、筆者の研究室に 1 回来た。本人は「自分の気持ちや考えていることを原稿用紙にまとめてきた」と語り、筆者に原稿用紙を手渡した。作文には、「今思っていること」と題し、小学校から高校卒業まで、障害のこと、どのような思いで今まで過ごして来たかが書かれていた（Table1）。そして、クラスの仲間にも自分を知ってもらい、支援を求める気持ちが書かれていた。

**Table1 A子の作文**

「今思っていること」

1. 障害について自分がどう思っているか？

a E中学校に入るまでの自分

私は小学校3年生の時から「この子はおかしい」と言われてきたそうです。(中略) 小学校6年生の時に「広汎性発達障害アスペルガー症候群」と診断されました。でもその時は私には告知されませんでした。(中略)

b E中学1年生の時 (中略)

c E中学2年生の時～3年生の時

2年生の時は先生たちがクラスのみならずにもA子の障害について話をしたほうがいいんじゃないかと親に相談があったそうです。その時にA子にも告知しましょうとなったそうです。告知された時は「障害があるから何でもやっていい」というようにめっちゃくちゃやっていました。けれどだんだんと自分の気持ちを表にだしたり精神状態をうたえることができるようになった。(中略) クラスのみんなと先生がサポートしてくれてそこまでいきました。

d E高校1年～2年生の時

高校に入るとクラスのみならずと先生のサポートによりだんだんと障害のこを受け入れまだ暴力をふるったりスキンシップはしてしまうことがあるけど、少しは言葉でうたえられるようになりました。(中略)

e 高校3年生の時 (中略)

f 今

(中略) 今は障害についてこれも個性だしがんばったら成長できるからがんばろう。みんなに話してでも理解してサポートしてほしいと思えるようになりました。(終わり)

注). 文章表記はA子の原文ママ。但し長文の為、本論文では紙面の都合上、筆者が途中(中略)を入れた。

3. クラスメイトに自分の障害を伝える(入学第3週(4/25)から第6週(5/22)まで)

筆者はA子がクラスメイトに話をする場と時間をどのような形で確保するかを考えた。大学にホームルームの時間はない。教務課に相談し、ホームルーム実施の許可を得た。A子のクラスは毎週金曜日4時限目に全員が履修する必修科目があるので、その授業終了後、そのまま教室に残ってもらい30分のホームルームを行う事にした。ホームルームは、筆者がA子の作文を読んだ1週間後、5月7日4時限終了後、D大学Z号館z教室で行った。当日に向け、クラスの学生には、掲示板やメールでホームルームの実施を伝えた。筆者はホームルームの内容は事前にクラスメイトには伝えなかった。A子には、5月7日4時限終了後、Z号館z教室で「クラスメイトに、A

子のことを知ってもらう時間をつくったこと」をゴールデンウィーク中であつたため、メールで知らせた。

5月7日、ホームルームには、クラス全数38名のうち、アルバイトで欠席の2名以外は教室に残り、36名でのホームルーム開催となった。A子と学友は殆んど関わりが無かつた。当日、A子はホームルームの1時間前に筆者の研究室に来た。授業に出席できる気分にはなれず、今、登校したということであつた。A子は自分の障害について、クラスメイトに理解して欲しいことをB5版レポート用紙2枚の原稿にまとめて持参した。本人の希望で、原稿をクラスメイトに配布して欲しいということでも人数分コピーをとつた。

**Table2 A子の障害カミングアウトの作文**

クラスのみならずへ

1 私の障害について

私は広汎性発達障害アスペルガー症候群という障害もっています。私の場合の苦手なことは下記の通りです。①初めて会う人が怖くて初めて会う人とはあまりうまく話せない。②新しい環境になれるのに1年以上かかる。③長時間座ってるのが苦手(高校の時は45分以下)。④聴覚過敏があるため予測していない音や高い音が苦手。⑤言葉で自分の気持ちを表わすことが苦手。⑥相手が言ったことをそのままの意味でしかとれない。⑦相手の気持ちを理解できない。⑧その場の雰囲気を読むのが苦手。

2 理解してほしいこと

①について、誰か知っていて話しやすい人がそばにいて立ちあえばスムーズに話がすすみます。②について、まわりの人が話しかけて(返事は最初なくても)まわりの人にうちとければ自然になれていけます。③について、授業中でもつらかったら教室の外に出ます。④について、音をならす時は「音をならすけどここにいる？」と予告してからならすとだめそうだったら音になる前に別の場所に行きます。⑤について、つらそうにしていたら思いつくままにはいか、いいえで答えられる質問をすれば首をたてにふるかよこにふるかでわかるし、言えるときは自分の状態について話します。⑥について、そのままの意味でとつてもつうじるように話して下さい。⑦について、自分の気持ちを正直に言ってくれたほうが分かります。⑧について、今どういう雰囲気なのかははっきり言ってくれたほうが分かります。

3 努力していること

①初めて会う人とも何とか話せるように努力しています。②大学という環境になれようとも努力しています。③90分座つようと努力はしています(教室を出してしまうこともあるけど)。④言葉で自分の気持ちを言える

ように努力しています（言えない時もあるけど）。⑤病院に行ってカウンセリングの中でこういう時どうしたらいいかも勉強しています。⑥高校3年の時に自分の障害についての本も読みました。 A子より（終わり）

注) 文章表記は A 子の原文ママ

時間になり A 子連れ、D 大学 Z 号館 z 教室に行った。ホームルームでは、筆者が司会を務め、「A 子さんから、クラスメイトのみんなに聞いて欲しい話があるということなので、聞いて欲しい」と冒頭に説明をした。A 子は原稿コピーを配布し、教壇に立って、原稿を読み上げた。その内容の全文が、Table2 である。A 子が自ら自分の障害をクラスメイトにカミングアウトした直後、10 人位の女子学生が A 子を囲んで「一緒に頑張ろう」と支援の意志を示した。

直後 A 子は気を失い、保健室に運ばれた。2 時間後、目を覚ますと強いパニックを起こした。今までにない強いパニックで「みんなが自分の悪口を言っている。怖い。」と耳をふさぎ、部屋の角にうずくまり、大声で叫び続けた。筆者は A 子の家族（母親）に連絡を取り、迎えに来てもらったが、興奮が治まらないので筆者も付き添い、A 子を自宅まで送った。翌日 A 子は病院に行き、主治医の診察を受け、2 週間の自宅静養となった。新しく環境が変化し、その中をすべて一人で行動し、疲れが限界に来ていたのだろう。

#### 4. A 子とのルール決め（入学第 5 週（5/9）から第 7 週（5/29）まで）

主治医の診察の結果、A 子は 2 週間の自宅静養となった。主治医 F 先生と臨床心理士 G 先生から、A 子が大学と接点が切れないよう、筆者は定期的に連絡を取って欲しいと依頼された。筆者は A 子がコミュニケーションをとりやすいツールで連絡をとった。最初 1 週間はメールで、翌週から電話によるコミュニケーションでやりとりをした。

A 子から、中・高校では、担任とルールを決めていたので、大学でも筆者を中心として、ルールを決めたほうが、行動しやすいという要望が出た。筆者は、A 子が復学するときには、A 子にとって学びやすい環境が整備できているように、自宅静養中、一度、家

庭訪問を行った。A 子に大学生活で困っていることを聞きたいことと、大学における A 子のルールを決めるために訪問したいと、家庭訪問の目的を伝え、両親も在宅の日を確認し、5 月 29 日に家庭訪問をした。

第 1 に、A 子が何に困っているのかを聞き取りをした。A 子は困っていることとして、

①学校に行きたいが、不安で行くことができない時がある。逆に、調子が悪いのに学校に行くことがある。自分で自分がコントロールできない。

②大学に着くまでに心身の力を消耗する。その理由は、第 1 に人ごみが苦手であるため、登下校の際に大変に強い不安感と緊張感が湧いてくる、第 2 に人込みの中に居ると聴覚過敏のため音が全部、頭に入ってきて耐えられないくらい辛い。

③すんなり教室に入室できるときもあるが、入室したいが入室できないときがある。

④初めての場所に不安がある、新しい環境に慣れるまで時間がかかること。自分なりの対応策を考えるが、環境の適応には時間がかかる。

⑤登下校、授業等、緊張と不安の反動で、自宅で母親に対して駄々をこねてしまう。

⑥ 90 分間座っていることが辛い、授業と授業の空き時間の過ごし方がわからない。

⑦大学と高校の仕組みが違うことは理解している。しかしながら、どこが同じで、どこが違うのかわからないこと。履修登録の方法を誰に聞けばよいかわからなかった。

⑧自分のことをわかってもらいたいが、周囲に伝えられない、伝わらない、どのように伝えたらよいのか方法がわからない。

⑨左右がわからないため、方向感覚がわからない。校舎間移動が大変で、急な教室変更があったら混乱する。

⑩先生やクラスメイトと、高校までのやり方で仲良くなろうと思っても通用しないと述べた。

第 2 に、D 大学でも筆者と A 子の間でルールをつくり、大学生活の枠組み作りを行った。その作業は A 子と筆者と一緒に決めた。その内容が Table3 である。A 子はルール表を自分の携帯電話のテキスト

メモに入力をし、いつでも確認できるようにした。また、筆者からはA子にルールは辞めなくなった時、いつでも辞めることができることを約束した。

**Table3 筆者とA子とで作成したルール**

ルール①~⑭ / (詳細)
① 筆者と必ず連絡ができる時間を決めた。/ 具体的に、筆者に携帯電話・携帯メールをしてもよい時間帯は、日～土 AM7:00～9:00, PM19:00～21:00と決めた。
② A子が学校に居ることが出来る時間を決めた。/ AM9:00～PM16:00
③ 授業は週4日登校、原則1日1コマ(履修する授業を再決定)とした。/ 主治医F先生・臨床心理士G先生と相談の結果、月・火・水・金を登校日とし、金曜日はチャレンジ日とし2コマ授業に出てみる。授業30分前に、筆者の研究室に登校する。授業を受ける。授業が終わったら、ご褒美で、筆者と30分話して帰る。
④ 担任(筆者)の指示には従うことを、A子と約束した。/ 筆者から見て、A子が頑張り過ぎている、調子が悪そうと判断したら、授業は休みなさいと言って帰らせる。パニックを起こした翌日は、明日は休むルールとする。
⑤ 一人で居られる落ち着く場所をキャンパス内に確保する。学校と話し合い、一人になれる場所を確保した。⑥ 期末テストの受験方法を決める。⑦ クラスメイトに自分を理解してもらうようにする。⑧ 各授業時の席を決めることにする。⑨ 教職員に自分(A子)を理解してもらうようにする。⑩ A子の支援コーディネーターは筆者がつとめる。⑪ A子の高校の先生との連携を図る。⑫ 筆者の研究室で、お弁当を食べてよいこととする。⑬ A子に次週のスケジュールを前週の金曜日にメールで伝える。(A子の説明では口頭で説明しても頭に入らないが多いので、メールや文書で示してもらうほうが理解できて安心であるということであった。そのため、A子とのやり取りは、メール、紙に文字を書くや絵を描くコミュニケーションを多く活用した。)⑭ 本人の同意を得て、筆者は家族と連携を図り、家族とのコミュニケーションを大切にする。

**5. 3年生による障害学生支援の始まり(入学第8(5/30)週から第15週(7/26)まで)**

A子の復学に向けた環境調整を始めた。第1に、履修科目を見直し、「A子とのルール」に基づいて、A子が大学に慣れることを重視し、1日1科目の出席を目標とし、出席科目を絞った。A子が入学時期に自身ひとりで作成した履修登録科目はTable4に示した。

**Table4 A子の4月時履修科目**

月曜日2限	科目名「aaaa」(I先生) ○○○××××/○○×○○○○○ (10/15)
月曜日4限	科目名「bbbb」(J先生) ×○○○×××/×××××××× (3/15)
火曜日1限	科目名「cccc」(K先生) ○○○○×××/×××××××× (4/15)
火曜日5限	科目名「dddd」(L先生) ×○○○×××/×××××××× (3/15)
水曜日3限	科目名「eeee」(M先生) ○○×××××/×○○○○○×○ (8/15)
水曜日4限	科目名「ffff」(N先生) ○○×○×××/×××××××× (3/15)
水曜日5限	科目名「gggg」(O先生) ×××××××/×××××××× (0/15)
木曜日	・ ・ ・ 休み (A子は主治医の指示で週1回休みを言われたため)
金曜日1限	科目名「hhhh」(P先生) ○××××××/×××××××× (1/15)
金曜日2限	科目名「iiii」(Q先生) ○×○×××/×○×○○×○○○ (8/15)
金曜日3限	科目名「jjjj」(R先生) ×××××××/×××××××× (0/15)
金曜日4限	科目名「kkkk」(Q先生) ○×○○×××/××○×○××○ (6/15)
注) 表の見方	
曜日・時限「履修科目名」(教員名), ○出席, ×欠席, 「/」は「非支援期/支援期」の境界線, (出席回数/ 全授業回数)	

注) 授業名称については、プライバシー保護のため抽象的に変更し表記している。

**Table5 復学に向けて作成した履修科目**

月曜日2限	科目名「aaaa」(I先生) ○○○××××/○○×○○○○○ (10/15)
火曜日2限	科目名「精神保健福祉」(筆者) ×××××××/○○○○○○○○○ (8/15)
水曜日3限	科目名「eeee」(M先生) ○○×××××/×○○○○○×○ (8/15)
木曜日	・ ・ ・ 休息日 (A子は主治医の指示で週1回休みを言われたため)
金曜日2限	科目名「iiii」(Q先生) ○×○×××/×○×○○×○○○ (8/15)
金曜日4限	科目名「kkkk」(Q先生) ○×○○×××/××○×○××○ (6/15)
注) 表の見方	
曜日・時限「履修科目名」(教員名), ○出席, ×欠席, 「/」は「非支援期/支援期」の境界線, (出席回数/ 全授業回数)	

注) 授業名称については、プライバシー保護のため抽象的に変更し表記している。

復学に向けた履修計画が Table5 である。さらに、A 子の履修科目について、授業復帰に先立ち、筆者は A 子に付き添い、担当教員全員に Table2 の手紙を持参し、A 子の障害の理解を求め、授業の際での配慮のお願いしてまわった。

さらに入学後第 8 週目 A 子の復学に際し、再開第 1 週目は、筆者が授業支援で授業に付き添った。そして、A 子の困り事の一つに、授業と授業の空き時間の過ごし方がわからない悩みがあった。火曜日の履修登録が 1 時限と 5 時限だった。そこで、筆者のゼミ（3 年生）が 2 時限にあるので、当授業に参加してもらうことにした。筆者のゼミは「精神保健福祉」がテーマで、筆者は 3 年のゼミ生の学びになると思い、「A 子にクラスメイトに自分の障害のことを話したように、先輩達にも話してもらえるか」と相談した。A 子は先輩たちが将来、精神保健福祉や臨床心理の道に進む人達であることを理解して、筆者の申し出を快諾してくれた。そして、筆者のゼミの授業で、ゼミ学生（3 年生）を前に、A 子にホームルームで読んだ原稿 (Table2) を読み上げてもらった。

筆者は A 子に話をしてもらったあと、ゼミ生達には感想文を書かせた。感想文は、ゼミ生達から、A 子に直接手渡してもらった。A 子はそれらの感想文を受け取り、一枚ずつ読み、翌週、ゼミ生全員に、一人ひとり返事を書いて渡すという行動をとった。

## 6. 3 年生の障害学生支援活動の始まり（入学第 8 (5/30) 週から第 15 週 (7/26) まで）

A 子の障害のカミングアウトを受けて、筆者のゼミ生 7 名が、A 子の大学生活の支援をしたいと申し出てきた。筆者はゼミ生達の申し出を了承した。そこで、筆者は上級生達に、A 子の支援について、次の通り、具体的な支援内容を依頼した。支援のマニュアルについては、A 子作成の手紙 (Table2) を活用した。

(1) A 子に付き添い、共に授業に参加する。A 子が「一人で授業に出席できる」という場

合は、教室の外で待機する。(2) 筆者の研究室で A 子と昼食を食べる。(3) A 子の話し相手になる。A 子に大学の仕組み（ホームルームの代わりに、休

講や事務連絡等、学生への連絡は掲示板で行われるなど）を教えもらえるように依頼した。

上級学生達は、自分達の予定を調整し A 子の支援のシフトを決めて支援した。さらに、

上級生は、A 子への支援を継続していく中で、間もなく、「今後も A 子と同じ悩みを持つ学生が入学してくると思うので、自分達の活動を A 子の為の単発活動に終わらせずに、サークルにしたい。筆者に顧問になって欲しい」という依頼がきた。筆者は依頼を承諾し、その後、新部員 3 名が加わり、D 大学に、部員 10 名の障害学生支援サークルが出来あがったのである。Table6 は、支援学生が A 子のために作成した「授業のルール」用紙である。イラスト等を入れて工夫をして作ったものである。支援学生（上級生達）は、「この紙には、授業中に『やってもよいこと』と『やってはいけないこと』のルールが書いてあります。今は、その理由がわからないかもしれませんが、「なぜ、ここに書いてあることを守らなければいけないのか」については、A 子さんの卒業までの目標にしましょう。卒業までにルールの理由が理解できれば、A 子さんが成長した証です。今は、とにかくこのルールを守りましょう。ルールを守れたら、ご褒美を用意しています」と言って渡した。

Table6 支援学生が A 子用に作成した「授業ルール」例

授業のルール 「やってもよいこと」 1. 授業中に水分補給をしてもよいです。 2. 授業中につらい時は、先輩に伝えましょう。 3. 授業中に気分が悪くなったら先生に言ってから教室を出るようにします。 そして、教務課の先生に「気分が悪い」と伝え、保健室で休みます。 4. 授業に 10 分遅れたら、遅刻になります。 「やってはいけないこと」 1. 授業中は、お菓子はかばんにしまいます。 2. 授業中は、おもちゃをかばんにしまいます。 3. 先生に、タックルはしません。 4. 先生に「バカ」と言う言葉は発言しません。 以上
---

A子は前期終了まで、「授業のルール」を守ることができたので、頑張ったご褒美として、D大学近くの洋食屋で、支援学生達がA子を囲んで、ご褒美ランチ会を開催した。

障害学生支援サークルの学生達は、サークル発足に際し、D大学教職員にサークルの告知と活動内容を書いた文書と、授業支援依頼書を渡してまわった。その具体的な内容は、Table7とTable8に示したとおりである。

**Table7 障害学生支援サークル発足にあたり、教職員に配布した文書 (1)**

障害学生支援サークル発足に関してお願い  
 D大学教職員 各位  
 このたび、D大学で、私たちが「障害学生支援サークル」を発足する運びとなりました。  
 私たち、障害学生支援サークルは、D大学のユニバーサルデザイン化を目標にすえて、活動していきたいと考えております。まずは、障害学生の授業支援を主な活動とし、それ以外にもさまざまな活動を視野に入れながら今後活動していきたいと考えています。つきましては、D大学教職員の先生方にご指導・ご協力をお願いしたいと考えております。お仕事でご多忙なこととは思いますが、ご協力のほどよろしく願いいたします。  
 障害学生支援サークル顧問：〇〇 〇〇  
 障害学生支援サークル部長：〇〇 〇〇〇

**Table8 障害学生支援サークル発足にあたり、教職員に配布した文書 (2)**

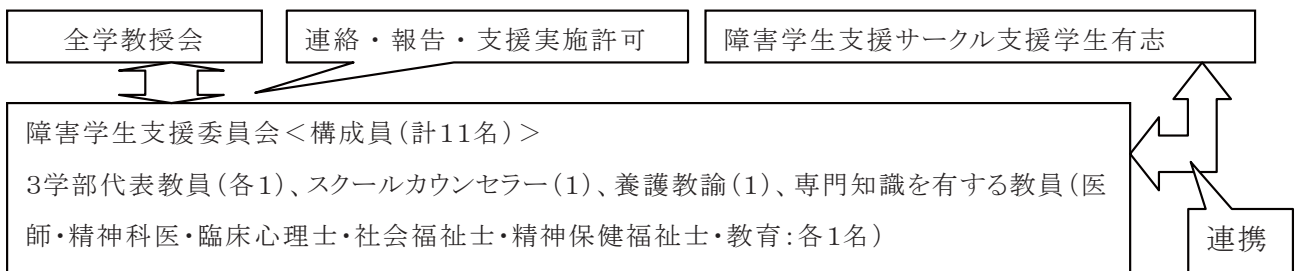
授業支援依頼書  
 D大学教職員 各位  
 障害学生支援サークルでは、支援を必要とする学生の授業支援のために支援学生(部員)を授業に参加させます。障害学生の隣に着席して支援したり、校舎間の移動の支援など、様々な支援に対応いたしたいと思います。また要支援学生が授業中、気分を悪くした場合など、保健室へ連れて行ったり、教室の外で休ませたり、本人、教職員と連携をして、その都度、適切な対応を心掛けたいと思います。ご依頼、お待ちしております。  
 障害学生支援サークル顧問：〇〇 〇〇  
 障害学生支援サークル部長：〇〇 〇〇〇

要支援学生名	
担任名	
担当学生名	
病名/障害名	
対応方法	・

**7. 学生ソーシャルアクションからD大学における障害学生支援委員会確立へ**

障害学生支援サークルの学生達は、A子から障害のカミングアウトを受けて、「A子を支援したい」という思いで、大学に対し、大学側は障害のある学生が学びやすい環境をつくることや、障害学生の修学支援サービスを整備することに積極的に取り組むべきであると考えた。その結果、彼らは社会福祉学部長と心理学部長に直談判という形で、自分達の考えを訴えるという行動に出た。社会福祉学部長と心理学部長が、学生達の要望を聞き入れ、大学内に障害学生支援委員会をつくることを約束した。2週間程度の時間で、両学部長を中心に障害学生支援委員会 (Figure1) が発足した。

また、A子を支援する障害学生支援サークルの学生達の姿を見て、教職員の意識が変化した。私の研



**Figure1 D大学における障害学生支援体制**



研究室のパソコンに「学生諸君には敬意を表します」、  
「学生たちが頑張っていて頭が下がります」等、当該授業の教員方からメールを頂いた。学生にそのメールをフィードバックした。D大学ではA子の入学を期として、「A子を支援したい」という学生有志達の活動により、学生発信型で障害学生支援委員会が学内に発足した。障害学生支援委員会と障害学生支援サークルは互いに連携と協力をする。障害学生支援委員会は、支援ネットワークの中核で、特別な支援を必要とする学生のニーズ把握と課題の取組み、障害学生の支援のために学則変更（障害学生の期末テスト受験の配慮など）等、教授会に挙げて審議してもらい、障害学生支援の仕組みを具体的に作っていくものであるつくった。D大学における障害学生支援体制は、Figure1にまとめた。

## 8. 先輩の活動とA子の環境調整がクラスメイト支援をもたらした

クラスメイト（1年生）に対し、A子は自ら自分の障害のことをカミングアウトした。それを受けて、クラスメイトの中に、A子を支援していきたいという学生の申し出があった。しかし、申し出た学生の気持ちと行動が当初一致しないため、筆者は疑問に思っていた。つまり、「1年生は発言では『A子をサポートしたい』と言うが、1年生はいつまでも行動に移さないのはなぜだろうか」と疑問だったのである。そこで、A子のクラスの学生全員を対象に「大学に入学して半年間、どのように学生生活を過ごしてきたか」というテーマで作文の課題を出した。クラス38名中、34名が課題作文を提出した。課題提出者8割の作文に「大学に入学し、友達ができるかが一番不安だった。友達できてうれしい。今、友達と話している時は楽しい」という内容が書かれていた。A子のクラスメイトはクラスメイトで、「友達ができるか」というテーマに精一杯な大学1年生前期を送っていたことがわかった。A子の支援に積極的な行動をとる余裕がなかったのである。上級生にアドバイスを受けながら、上級生についていく行動になっていたのである。これは、障害を抱えるA子と、障害を抱えていないクラスメイトと、同じ悩みを抱えていることが明らかになった。3年生の支

援学生が、1年生の支援学生に対して働きかけた過程がクラスのコミュニケーションを促進したようである。つまり、A子の支援を通して、クラスメイト自身が援助されていたことがわかった。

筆者はA子と一緒に環境調整作業を行った。同時に筆者はA子の主治医F先生、臨床心理士G先生に、就学支援にあたり連携を図った。A子は筆者に「決められない」というフレーズを頻繁に発していた。高校に比べて大学は自己決定・自己選択という自由と自己責任のセットの比重が極めて高くなる。授業は、必修科目もあれば、選択科目もたくさんある。履修登録は、自分で自分の時間割を作る作業である。今年度取得する単位も自分で決めてよい。自分の自由意志が反映される。高校と違い、授業と授業の間に、空き時間ができる。空き時間の過ごし方は、自分で決めて構わない。授業の際、席も自由である。どこに座っても構わない。登校時間も下校時間も各自の履修状況によって様々である。

大学という場所かイメージができていない状況で、かつ、「決められない」という特徴を持つA子にとり、高校から大学への環境の変化は、大きなストレスフルであったと考える。A子とA子を取り巻く環境を整えることについては、A子にとっての「安心感」を沢山作って行くという事をキーワードにして、A子と一緒に作って行く事とした。環境ルールが出来あがったら、保護者にも確認してもらった。

人間は、新しい環境に移る時にストレスをとる。発達障害のある人の場合、そのストレスが健常者と同じ内容もあれば、障害特性上、健常者と量と質が異なる部分がある。「安心感」作成とは、枠組み設定、ルール設定をして、構造化した環境設定を指す。

## 10. 入学第1週（4/11）から第15週（7/26）までの間のA子の行動の変化

Figure2は、第1週目から第4週目を無支援期、これをベースラインとする。第5週目から第15週目が上級生や筆者の援助期である。A子の行動の変化について、出席率を指標として、折れ線グラフとして表してみた。授業参加達成率をみるために、登録授業数も折れ線グラフに入れた。ベースライン期

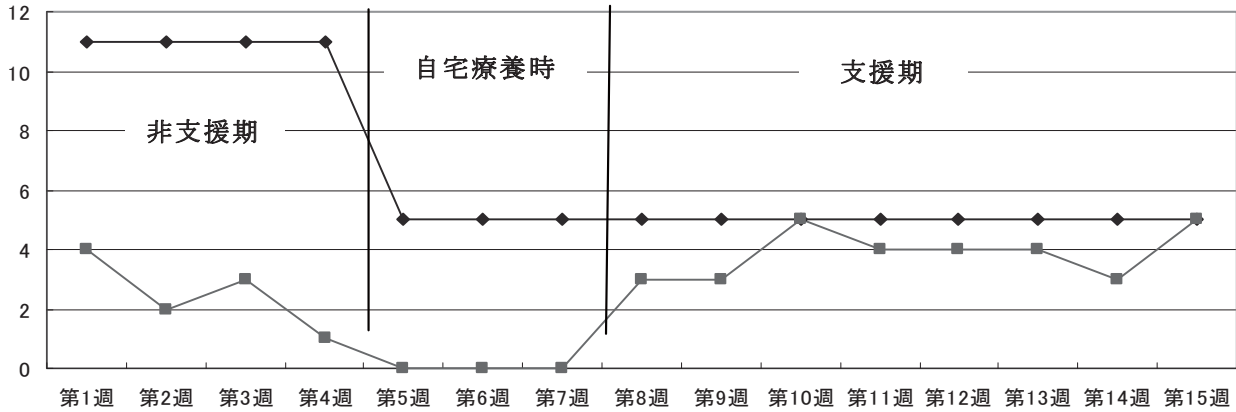


Figure2 未援助期と援助期での A 子の授業出席回数の変化（縦軸授業コマ数，横軸授業週）

では、授業参加達成率は低かった。援助期において、授業登録数を見直し、上級生の授業支援や大学生活支援が行われている期間では、授業参加達成率が上昇している。

筆者は、教務課から A 子の支援を依頼された。以来、A 子のニーズを把握する、教職員に対する障害理解を求める啓発活動、大学との協働、A 子、支援学生との協働など、筆者は本プロジェクト内では、ソーシャルワーカー役割を果たしたといえる。

#### IV. 考察

##### 1. A 子の行動の分析（高校時代・大学入学直後）

望月（2001）によれば、「行動とは、環境との「相互作用」であり、対象となる個人の完結した属性としては考えないという点である。行動分析学における行動（オペラント）の記述は、「弁別刺激－反応－強化」（三項随伴性）からなる、環境刺激を含み込んだ機能的相互作用として表現される」と述べている。そこで、A 子の三項随伴性分析を行うことで、ある行動を何故したり、しなくなったりするのか理解を試みたいと考える。

Figure3 は、A 子の行動後に教員が A 子を受け入れる行動（関心を向ける）をとっている。高校時代は教員が A 子に対し、構うとか自分のところに来てくれるとか、支持的な行動をとっていた。しかし、Figure4（4-1, 4-2）は、A 子が大学でパニックを起こすと、教職員は保健室で休むように指示し、A 子は保健室で安静に寝かされる。大学では教員が授業

の時間を割いて A 子を受容する行動をとらない。授業中、A 子が机におもちゃを広げても、教員が A 子に時間を割き、関心を向けてくれない、無視をされる。大学は、高校時代と異なり、自分を受容し、構ってくれない事に、A 子は戸惑ったのではないかと。駄々をこねれば、保健室に連れて行かれるだけで、「つらいね」、「頑張っているね」という A 子への支持的な行動はなく、「大丈夫」、「お母さんに迎えに来てもらおうか」という A 子への受容でなく、「対応」の言葉かけを受ける。A 子は「高校までの行動パターン」のまま、「大学でも同じ行動パターン」で生活が送れる、送りたいという「こだわり」を持っていたが、「高校までの行動が大学では通用しない」ことで、自分の気持ちを理解してもらえない、なぜ自分の気持ちがわかってもらえないのか、その気持ちをパニックにより繰り返し、訴えていたと考えられる。高校の随伴性は問題行動を強化していた（問題行動を維持していた）と考えられる。大学では消去されていたので、その消去バーストのようにパニックが起きていたのではないかと考えられる。消去バーストでは、行動が消去されはじめると、一時的に以前よりももっとその行動が強くなることもある（上村・吉野 2010）。

入学後、A 子自身も語っているように「授業で 90 分間座っている」、「オリエンテーションでも座って教職員の話聴く」、「入学式（初めての場）に参加する」等は大変なストレスだったと考えられる。

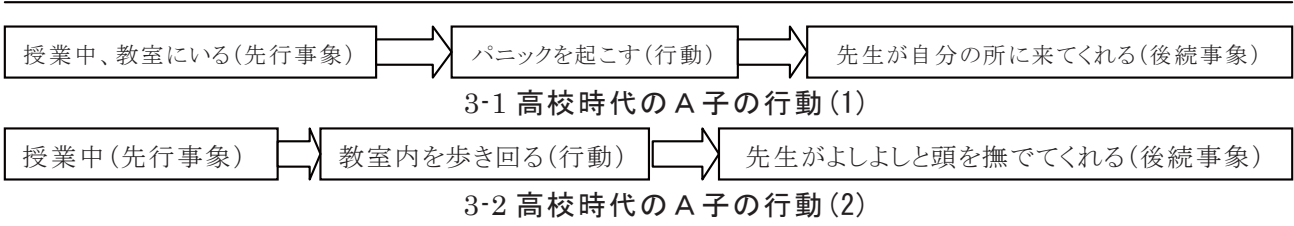


Figure3

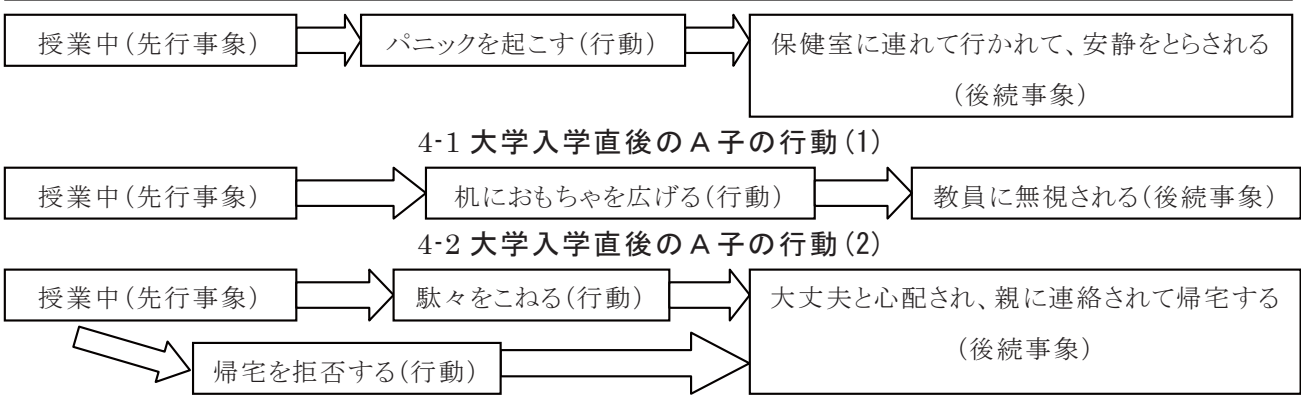


Figure4

A 子は自身のコミュニケーションのとり方について「恥ずかしがりやだから、反対語を使う」という。A 子は「辛い」時に適切な言葉が使えない。A 子は「自分を認めて欲しい、構って欲しい、他者との対人関係をとりたい」という気持ちはある。しかし、対人関係の構築の仕方が苦手な為、A 子の「駄々」や「パニック」行為は、A 子の交渉力の補完と考えられる。また、A 子の「ヤダ」、「バカ」、「キライ」という言葉は他者に「構ってもらえる記号」なのではないか。筆者が A 子に「『バカ』とか、そういう人を傷つける言葉は聞きたくない」と言っても、A 子は「なぜ言っはいけないのか、理由がわからない」と真剣

に訴える。A 子にとって「バカ」というコトバは「他者に構ってもらえる記号」と考えられる。Figure7 は、自分の気持ち理解してもらえないまで帰らないという、A 子なりの交渉とも考えられる。

2. A 子の行動の分析（大学入学後、筆者の介入、支援学生の援助）

筆者の介入、上級生の支援のはじまり後、A 子のパニック行動が減少したことについて、三項随伴性分析を行うことで、ある行動をなぜしたり、しなくなったりするのかについて理解を試みたいと考える。それが Figure5 である。

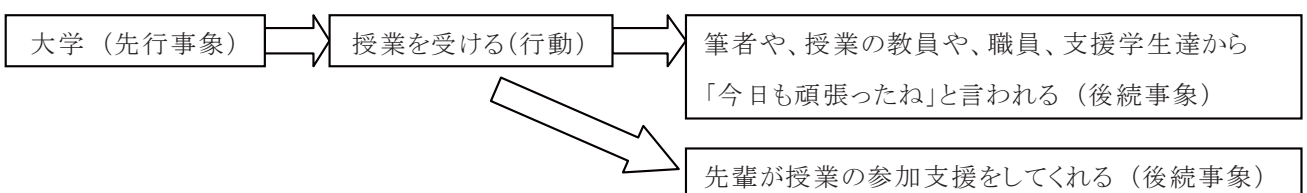


Figure5 A 子への援助期における A 子の行動

A子の行動に対し、「頑張ったね」等、A子の行動を評価する声かけ、達成感を感じてもらえるような声かけを行った。さらに、教室に入れななどの困り事に対しては、3年生の支援学生と一緒に教室に入ってくれることで、A子の不安を共有していることを感じてもらう支援を行った。さらに、筆者の研究室で、A子が筆者や支援学生と昼休みにお弁当と一緒に食べる体験を通して、A子が大学で「ひとりぼっちではない」と感じてもらうようにした。その結果、パニック回数は段々減少し、駄々の回数も減少して、保健室を利用は減少した。A子にとって、「大学に登校し、授業に出席し、上級生がつくったルール集を守ると、頑張っていることを認めてもらえる」、「授業中、困った時（不安、恐怖感が沸き起こる、聴覚過敏で耐えられなくなったとき）等も、隣に座っている上級生に相談できる」、「困った時も、誰に相談すればよいのか明確になった」、「上級生がお弁当の時間に話を聴いてくれる」、「大学の仕組み（例えば掲示板を見る習慣）を教えてもらう」等が、大学生活で好ましい行動の強化につながったと考える。A子は、大学がどのような場所で、どういう仕組みか、イメージがぼんやりでもできていないまま入学したと考えられる。シームレスな支援を考える時、特別な支援が必要と考えられる生徒に対し、高校は特別支援学校、普通高校の区別なく、高等教育機関に、個別支援計画を引き継ぐ事が重要と考える。

### 3. アスペルガー症候群のある学生の困り感の理解

筆者はA子とルール作る時に、A子には(1)どのような場面であっても、どこでも自分の知っている方法にこだわる。(2)以前(例えば、高校時代など)にうまくいった方法をとりたいがる。(3)1度体験したことが、後々まで残っている。経験が消去されない。(4)決まった方法を好み、他の行動や柔軟な行動がとれない。(5)未学習のものに強い不安感を持つ。(6)行動を変更することに強い不安感を持つ。という特徴があることに気が付いた。

藤原(2010)によれば、A子の特徴と同じような内容を取り上げ、「未学習および不足学習」、「誤学習」、「過剰学習」という言葉を使用し、発達障害者の困った行動の理解のキーワードとしている。A子

の行動を考えた時、行動問題をなくそうとしても何の解決にならない、学習を通し、適応的な行動、望ましい行動を育てていくことが大切と考える。

### 4. 障害学生行動支援と大学に対する問題提起

大学等での障害学生行動支援の取り組みは意識や認識の格差、取り組みの格差にばらつきがある。特に発達障害のある学生への支援は、どの大学等でも手探りの段階である。障害者の権利条約、改正障害者基本法、改正教育基本法、発達障害者基本法では、障害を理由として、教育を受ける権利を妨げられてはならないとしているが、高等教育機関において、発達障害者だけに限らず、障害者の教育権の保障は十分に整備されていない。各大学の一つひとつのケースの積み上げが、社会環境や高等教育機関に関わる者の認識を変化させて、障害学生の修学環境を整備するものとする。最後にA子の支援学生達が果たした役割を分析する。

- (1) A子の授業支援・就学支援を行い、A子の大学適応への役割を果たした。
- (2) A子のクラスメイトに、A子の支援活動を指導することを通して、A子のクラス内の学生たちのコミュニケーションを促進させた。副次的に、A子の支援学生達はA子のクラスの学生も同時に支援することになった。
- (3) 障害学生に対する大学教員の理解を促した。支援学生がA子の授業支援で一緒に教室に入り、ノートテイクや見守り等の支援する姿を見て、教員の意識が変化した。
- (4) S学部長とT学部長に直談判をして、大学内に「障害学生支援委員会」という公的な委員会を立ち上げさせた。
- (5) 支援学生は、A子の支援という個別的な活動で終わらせるのではなく、特別な支援を必要とする学生が入学した時に対応できるよう、組織化を考え、大学公認サークル「障害学生支援サークル」をつくった。そこで、支援を必要とする学生に対する支援方法のマニュアル作りを行った(Table6,7,8)。
- (6) 支援学生の活動が、「援助」活動であり、「援護」活動にもなっている。また、支援学生の活動は

学生によるFD活動と考えることができる。学生が学びやすい環境づくりを、大学に提言し、大学と共に考え、大学教育を改善させていくものである。D大学の支援学生達はA子の支援を通して、大学の教育環境を改善させた。

## 5. 発達障害学生の支援の今後の課題

### 1) 徹底的行動主義の立場から

学生発信型による発達障害学生への支援プロジェクトについて報告をしてきた。個と環境の問題を、望月（1998）は、徹底的行動主義（radical behaviorism）の立場から、援助、援護、教授・指導という3つの対人援助行動として分析し、ノーマライゼーションを個体的な差異（障害の有無）によらず、行動の成立を（正の強化による）社会を保障することと考えている（望月・野崎，2001）。また谷ら（谷・奥西・孫・辻本・鶴野・吉田，2005）によれば、「行動分析学の立場からは、支援要請は標的とされる行動（援助行動）を自発させるような環境操作のひとつ（先行刺激操作，あるいは確立操作）と考えられる」としている（2005）。これらの環境操作が不十分の場合、結果に対する環境操作が検討される。結果に対する環境操作（結果操作）は、援助行動を実施した学生へのフィードバックや強化が含まれる。支援学生は、A子に「学校に来る」、「授業に参加する」という行動の選択の導入、QOLの拡大という援助設定を導入した。また、A子の行動成立のために新たな環境設定の定着を社会に要請する言語活動、つまり、支援学生は、援護活動も行った。A子を支援する障害学生支援サークルの支援学生達の姿を見て、教職員の意識が変化した。私の研究室のパソコンに「学生諸君には敬意を表します」、「学生たちが頑張っていて頭が下がります」等、当該授業の教員方々からメールを頂いた。それらのメールの内容を支援学生達にフィードバックすることで、彼らの援助行動に対して「正の強化」として結びついたと考えられる。つまり、A子の支援をしている学生達に「正の強化」が付与されていたため、学生達の支援はより強化されて、活性化されたと考えられる。D大学にて、学内でのボランティア活動に対して、単位を認定するというような制度を整えてい

けば、学生達の支援は「正の強化」で、一層活性化されると考える。

A子の入学を機にD大学で、学生発信型の発達障害学生支援プロジェクトが行われた。学生達の活動が認められ、支援学生たちに「正の強化」が付与され、D大学に、障害学生支援委員会が出来上がるまでになったと思われる。正の強化随伴性環境が、支援学生達の行動を促進させたと考えられる。

### 2) わが国の大学等における個別移行計画の導入の提言

A子の出身高校から、A子の個別教育計画、個別移行計画の引継ぎはなかった。わが国では高校から大学へ、生徒の個別支援計画を渡す概念がまだ希薄である。わが国では実質上、高等学校は義務教育である。高校卒業後、二人に一人が大学に進学する現状を考えれば、個別支援計画の作成は必須と考えるてもよいのではないか。キャリア形成を見据えた個別教育計画があれば、A子の大学適応に時間は要しなかったかもしれない。アスペルガー症候群など発達障害学生を支援するために、高等学校からの移行がスムーズに行われることが望ましいと考える。それを実現させるためには、幼児期から継続した情報を教育過程で共有し、シームレスな支援が行わなければならない。

仲（2009）は、アメリカでのシームレスな支援を以下のように紹介している。

アメリカでは、1990年のIDEA（個別障害児教育法）によって、個別移行計画（ITP：Individualized Transition Plan）が「一人の生徒のために計画・検討されたつながりのある活動であり、学校から学校卒業後の活動の中で計画されるものである」と定義された。現在、多くの州では「障害のある3歳から21歳までの約20年間の長期にわたる障害児に対する個別教育計画（IEP: Individualized Education Plan）」を立てることになっている。その中で、14歳あるいは16歳から将来の職業的自立を図るために「個別移行計画（ITP）」として、学校卒業後の就労、居住、社会・個人的ネットワークなどを含めた学校から地域社会への移行、あるいは学

校から大人としての移行を目指した教育がなされている (p76)。

大学は21歳までの教育機関に相当するため、わが国でも、発達障害のある学生に対し、個別教育計画と個別移行計画が作成されてもよい。しかし、2006年から開始された特別支援教育は、個別教育計画と個別移行計画の重要性は認識しているものの、そこまでは至っていない。従って、大学入学前から大学側は発達障害のある生徒の情報を、生徒の側は大学が準備しているサービスの内容を事前に確認できることが大切である。大学等入学においても、インフォームド・コンセント導入時代の到来かもしれない。その中で、大学等教育における発達障害学生への支援は、個別移行計画に基づいた支援である事が望まれる。

A子の支援は大学の環境適応の段階を終え、A子と障害学生支援委員会が協働し、将来を見据えたキャリア形成の為の支援計画を作成することが次の喫緊の課題である。

## 謝辞

本論文はA子と両親に最終原稿を確認頂き、対人援助学会の研究論文に提出します、という報告をして投稿許可を得ております。また、本論文を作成するに当たり、調査協力者並びに関係機関の方々に深く感謝致します。

## 引用文献

- 独立行政法人日本学生支援機構 (2011). 大学・短期大学・高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査について [www.jasso.go.jp/](http://www.jasso.go.jp/)
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011). 大学・短期大学・高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査について

- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2005). 発達障害のある学生支援ガイドブック—確かな学びと充実した生活を目指して—. ジアーズ教育新社 pp.2-7
- 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 pp.69-78
- 石田久之 (2009). 高等教育機関における障害学生支援の動向 筑波技術大学レポート vol.16 pp.130-133
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2007). 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—
- 日本LD学会研究委員会調査研究プロジェクトチーム (2007). 高等教育段階における発達障害学生の支援に関する調査研究
- 浅原千里・上野千代子・若山隆・柿本誠 (2008). 社会福祉現場実習を希望した発達障害学生への自己認知支援の実際—セルフ・エスティームを低下させない学内機関との連携のあり方—. 「日本福祉大学社会福祉論集」第119号
- 太田正己・小谷裕実 (2009). 大学・高校のLD・AD/HD・高機能自閉症の支援のためのヒント集—あなたが明日からできること—. 黎明出版 pp.84-131.
- 吉岡昌子 (2009). 障害学生支援 望月昭・中村正・サトウタツヤ編著 『対人援助学』キーワード集 晃洋書房 pp.108-109
- 藤原義博 (2010) 発達障害のある児童生徒の理解と指導. 立命館大学大学院応用人間研究科「障害児教育」授業資料
- 望月昭 (1998). コミュニケーション指導の基本的意味 「月刊実践障害児教育」26巻 pp.50-53
- 望月昭・野崎和子 (2001). 障害と言語行動：徹底的行動主義と福祉 日本行動分析学会編 ことばと行動 ブレーン出版 pp.213-235
- 谷晋二・奥西英介・孫良・辻本実紀・鶴野隆浩・吉田幸代 (2005). 大阪人間科学大学における障害学生支援 大阪人間科学大学紀要 p.30-31
- 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. p.71, 76
- 望月昭 (2001). 「障害」と行動分析学:「医学モデル」でも「社会モデル」でもなく. 立命館人間科学研究 第2号 p.13

(2011. 5. 5 受稿) (2011. 10. 10 受理)  
(ホームページ掲載 2012年3月)