# 大学生の自己困難認知と大学適応との関係

# The Relationship between Self-recognition of Difficulties and Adjustment to University Life in University Students

田中 亜裕子*　　板山 昂**
Ayuko TANAKA　　Akira ITAYAMA

**抄　録**

本研究では，大学生活の中で学生がどのような困難を感じているのかを明らかにし，学生が認知した困難と大学適応との関連について検討した。その結果，30%の学生が不安や抑うつといった心理面での困難さと，読み書きといった基礎学力の困難さを感じていることがわかった。また15%の学生が，対人関係の困難さ，不注意の問題，学習スキルの問題を抱えていることが示唆された。そして，すべての困難さが人間関係を基盤とした大学への適応感を低めるが，その中でも不安や抑うつに関する困難さと対人関係に関する困難さが不適応感と強い関係があることが示唆された。

## はじめに

大学等への進学がユニバーサル段階を迎えた現在，学生の多様化への対応は多くの大学にとって喫緊の課題である。この課題に取り組むために，学力，学修への動機づけ，目的意識等，様々な段階にある学生たちを大学への円滑な移行に導くために，2000年代に入って多くの大学に初年次教育が導入された。そして2008年12月の中教審の答申『学士課程教育の構築に向けて』[1)]では，学士課程教育の中に初年次教育を明確に位置づけることが提言された。

学生の多様化への対応に関するもう一つの流れとして，大学等における発達障害への支援が注目されている。平成17年4月に発達障害者支援法が施行され，「大学および高等専門学校は，発達障害者の障害の状況に応じ，適切な教育上の配慮をするものとする」とされ，平成28年4月に施行された障害者差別解消法では，大学に「合理的配慮」が求められた。また，独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)の『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分析報告』（対象年度：平成17年度（2005年度）～平成25年度（2013年度））[2)]によると，「発達障害」については，支援を受けている障害学生の割合が平成18年度から平成25年度にかけて約2倍に増加しており，それらの学生への支援が重要な課題となっている。しかしながら，JASSO(2017)の調査報告[3)]によると，障害学生修学支援に関する専門委員会等を設置している大学

＊　関西国際大学グローバル教育推進機構 教育総合研究所学内研究員

＊＊関西国際大学人間科学部

は 23.8%，障害学生の相談受付窓口を学生に周知している大学は 41.9%であり，大学における支援体制の充実が早急に望まれる。　四年制大学の学生相談機関を対象とした全国調査（川住・吉武・西田・細川・上埜・熊井・田中・安保・池田・佐藤，2010）[4] によると，学生相談を担当するスタッフの中に「発達障害の専門家」が存在する大学は 39.8%であった。そして，発達障害学生への支援の問題に取り組むにあたって困難に感じられることの第 1 位は「支援の適格性への見極め」（34.9%），第 2 位は「発達障害学生本人への具体的な支援方法」（24.7%），第 3 位は「周囲の関係者への具体的対応」（25.8%）となっている。また，佐藤・徳永(2006)[5] の調査によれば，学生相談室等において，相談を行った発達障害のある学生のうち，明確な診断のある学生は全体の 5 分の 1 であったことが指摘されている。発達障害の専門家が不足しているうえに，発達障害が他の障害に比して「曖昧」で「分かりにくい」（佐藤・高橋・福田・米山，2009）[6] ことが支援に困難と感じる一因となっていると思われる。このことから，発達障害のある学生の特性について知り，どのようなことに困難を抱えているのかを具体的に知ることが重要となってくる。

高橋(2012)[7] は，発達障害のある学生の理解を深め，効果的な支援を考えるための手がかりとなるアセスメントを「支援ニーズを探るアセスメント」と「学生理解のためのアセスメント」の 2 種類に大別している。「支援ニーズを探るアセスメント」とは，学生「困り感」とそれに関する支援ニーズを早期に把握するためのスクリーニングであり，「学生理解のためのアセスメント」とは，支援につながったが学生に対して効果的な支援を行うために，学生の特性を理解し，学生を取り巻く状況を理解するために，心理検査・本人からの聴き取り・関係者からの聴き取りなどを通して，情報を収集することである。

佐藤・相澤・郷間(2012)[8] は，発達障害のある学生の支援に用いる資料の一つとして，困難さに対する自己記述タイプの質問紙である「自己困難認知尺度」を作成した。その結果，尺度の一定の信頼性は認められ，学生を 5 つのタイプに分類することができ，タイプ別の困難を強く感じる尺度の組み合わせから，発達障害の特徴やタイプを推測する資料として利用できる可能性があることを示した。また，松山・大橋・倉内・藤田(2015a)[9] によると，「自己困難認知尺度」を医療・福祉計学部学生に適用するため, 構成概念妥当性と信頼性を検討し, 一定の妥当性と信頼性が確認された。また，各因子の平均と標準偏差に基づいて，支援の必要性の判定基準を作成した。そして支援の必要性の判定基準を満たす因子が 3 つ以上の学生を「発達障害グレーゾーン」とした。これらのことから自己困難認知尺度は支援ニーズを探るアセスメント」と「学生理解のためのアセスメント」の 2 つの側面を持ち合わせている（松山・大橋・倉内・藤田，2015b）[10] と考えられる。

学生がどのような困難を認知しているのかを知るにあたって，自己困難認知の各因子が，大学という環境への適応とどのように関連するかを明らかにすることは，学生支援を考えるうえで非常に重要である。例えば，「発達障害グレーゾーン」の学生は，複数の自己困難を認知しているわけであるが，大学への適応感にあまり関連のない自己困難であれば，支援にも時間的余裕が生まれる。一方，その困難が大学への不適応感と強く結びついている場合には早急に支援が望まれる。このよ

うに，自己困難認知と大学への適応感の関連について検討することで，支援の優先度が把握できると思われる。

大久保・青柳(2003)[11] は，個人と環境の適合性の視点から「大学環境への適応感尺度」を作成した。この尺度は現在の大学生が大学生活に対して多様な意味づけを行っていることを考慮し，大学環境への主観的な適応の感覚を測定するものである。大久保(2005)[12] によると，学校生活の要因（友人との関係，教師との関係，学業）と学校への適応感との関連を検討した結果，学校別に学校への適応感の規定因は異なっていた。このことからも，従来の研究者側が設定した要因の集合としての適応感の測定を行うのではなく，学生の主観的な適応の感覚に焦点をあてて大学環境への適応を測定していくことに意味がある。

そこで本研究では，本学が今後の学生支援体制について検討する際の基礎的資料を得ることを目的として，日々の大学生活の中で学生がどのような困難を感じているのかを明らかにする。また，認知された困難と大学適応との関連を明らかにすることで，支援の優先度について検討する。

## 方法

### １．質問紙

（1）困難さの自己認知の測定

佐藤ら(2012)[8] が開発した「自己困難認知尺度」を用いた。この尺度は発達障害を専門とする医師，心理・教育の専門家 3 名によって作成されたもので，『不注意因子』『対人関係因子』『衝動性因子』『読み書き因子』『修学上の困難因子』『不安・抑うつ因子』『感覚因子』の 7 因子からなる。32 項目に対して「よくある（1 点）」から「ない（4 点）」の 4 件法で回答を求めた。

（2）大学への適応感の測定

大久保ら(2003)[11] が開発した「大学環境への適応感尺度」を用いた。この尺度は個人と環境の適合性の視点から作成されたもので，『居心地の良さの感覚』『被信頼・受容感』『課題・目的の存在』『拒絶感の無さ』の 4 因子で構成されている。29 項目に対して「あてはまる（1 点）」から「あてはまらない（4 点）」の 4 件法で回答を求めた。

### ２．対象と調査時期，手続き

本学に在籍する 2016 年度の 1〜2 年生全て（1 年生 529 名，2 年生 454 名）を対象として，本学が毎年実施している「大学への適応過程に関する調査」に質問項目を組み込んで実施した。アドバイザーによるクラス単位の授業時に，アンケートの趣旨，取扱い等を明記したフェイスシートをつけた質問紙を配付し，その場で回収した。2016 年 6 月に「大学環境への適応感尺度」を，同年 11 月に「自己困難認知尺度」を実施した。

有効データ数は「大学環境への適応感尺度」が 857 名，「自己困難認知尺度」が 860 名であり，両尺度のデータの紐づけが可能であったのは 780 名であった。

## 結果

### １．自己困難認知尺度の因子分析

自己困難認知尺度 32 項目に対して最尤法による因子分析を行った。固有値の変化は 10.49, 2.32, 1.99, 1.78, 1.27, 1.10, 1.05, 0.89・・・というものであり，5〜7 因子構造が妥当であると考えられた。そこで 5〜7 因子を仮定して最尤法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果，各項目群について意味的にまとまりのよい 6 因子構造が妥当であると考えられた。十分な因子負荷量を示さなかった 6 項目（「ものをなくしてしまう」「大切な話を聞きのがす」「話を聴き間違う」「満員電車や雑踏など人が多いところが耐えられない」「文章を読んで理解するのに時間がかかる」「ざわざわした教室にいるのが耐えられない」）を分析から除外し，再度最尤法・Promax 回転による因子分析を行った。Promax 回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を表 1 に示す。なお，回転前の 6 因子で 26 項目の全分散を説明する割合は 59.23%であった。

6 つの因子は佐藤・相澤・郷間(2012)[8)] の分析結果と類似した項目で構成されていたため，同様の因子名を用いた。5 項目で構成された第一因子は『不安・抑うつ』，6 項目で構成された第二因子は『不注意』，4 項目で構成された第三因子は『対人関係』，5 項目で構成された第四因子は『衝動性』，3 項目で構成された第五因子は『読み書き』，3 項目で構成された第六因子は『修学上の困難』と命名した。なお，佐藤ら(2012)[8)] の因子分析では『感覚』因子（満員電車や雑踏など人が多いところが耐えられない，ざわざわした教室にいるのが耐えられない，の 2 項目）が抽出されていたが，今回の分析では該当する項目が十分な因子負荷量を示さなかったため，「感覚」因子を除く 6 因子構造と判断した。

表 1　自己困難認知尺度の因子分析結果（Promax回転後の因子パターン）

| 項目内容 | Factor1 | Factor2 | Factor3 | Factor4 | Factor5 | Factor6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Factor1:不安・抑うつ** | | | | | | |
| 将来のことを考えると不安になる | **.807** | .008 | -.117 | -.072 | -.007 | .056 |
| 自分はダメな人間だと思ってしまう | **.733** | .059 | .172 | .041 | -.007 | -.131 |
| 活動の見通しが持てず混乱したり不安になったりする | **.708** | .122 | -.060 | .002 | -.041 | .099 |
| 気持ちの切り替えがうまくいかない | **.617** | -.024 | .058 | .189 | -.025 | -.006 |
| 気分が沈んでしまう | **.605** | -.046 | .165 | .029 | .079 | .010 |
| **Factor2:不注意** | | | | | | |
| 諸手続きの期日や課題の提出日を忘れてしまう | -.040 | **.799** | -.038 | .043 | .035 | -.039 |
| レポートや宿題に集中できず期日に間に合わない | -.083 | **.721** | .029 | .074 | -.072 | .075 |
| スケジュールの管理ができない | .055 | **.647** | .040 | .033 | .005 | -.105 |
| 計画的に物事を進めることができない | .225 | **.625** | -.038 | -.153 | -.013 | .059 |
| やるべきことよりもやりたいことを優先してしまう | .198 | **.464** | -.066 | -.069 | .033 | .057 |
| 約束を忘れてしまう | -.133 | **.438** | .159 | .142 | .045 | .035 |
| **Factor3:対人関係** | | | | | | |
| 周りから孤立していると感じる | -.057 | .106 | **.882** | -.009 | -.008 | -.115 |
| 友達とのつきあい方がわからないと感じる | .076 | -.025 | **.829** | .018 | .005 | -.075 |
| 友達の雑談に入っていけない | -.005 | -.023 | **.730** | -.055 | -.013 | .143 |
| グループ活動などの集団で話し合いをする授業で苦痛を感じる | .114 | -.088 | **.502** | -.045 | -.003 | .253 |
| **Factor4:衝動性** | | | | | | |
| 衝動的に物を投げたり壊そうとしたりする | .028 | .027 | -.010 | **.709** | .010 | -.118 |
| 突然カッとなってしまう | .177 | -.051 | -.102 | **.662** | -.029 | .056 |
| 納得するまで質問するなど人から「しつこい」とよく言われる | -.051 | .092 | -.019 | **.661** | -.021 | .005 |
| 思い込みが激しいと人から言われる | .204 | -.073 | -.002 | **.549** | .069 | .006 |
| 人と会話するときに自分の話ばかりすると指摘される | -.228 | .021 | .080 | **.515** | .025 | .260 |
| **Factor5:読み書き** | | | | | | |
| 誤字、脱字がある | -.061 | -.007 | -.020 | .027 | **.960** | -.045 |
| 文字や文章を読み間違える | .018 | -.029 | -.044 | .057 | **.794** | .010 |
| 計算を間違える | .055 | .055 | .071 | -.081 | **.678** | .059 |
| **Factor6:修学上の困難** | | | | | | |
| 講義や授業を聴きながらノートをとることができない | -.091 | .152 | -.018 | .082 | -.005 | **.661** |
| 周りの音が気になって講義中に教員の話が頭に入らない | .120 | -.126 | .084 | .076 | -.054 | **.592** |
| 自分の意見を交えてレポートを書くことが難しいと感じる | .171 | .037 | -.049 | -.112 | .145 | **.508** |

| 因子間相関 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | — | .446 | .580 | .416 | .518 | .559 |
| 2 | | — | .396 | .375 | .413 | .488 |
| 3 | | | — | .540 | .338 | .512 |
| 4 | | | | — | .393 | .506 |
| 5 | | | | | — | .569 |
| 6 | | | | | | — |

## 2．自己困難認知尺度の下位尺度間の関連

自己困難認知尺度の 6 つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し，『不安・抑うつ』下位尺度得点，『不注意』下位尺度得点，『対人関係』下位尺度得点，『衝動性』下位尺度得点，『読み書き』下位尺度得点，『修学上の困難』下位尺度得点とした。内的整合性を検討するために各下位尺度のα係数を算出したところ，十分な値が得られた。

自己困難認知尺度の下位尺度間相関を表 2 に示す。6 つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。

表 2 自己困難認知尺度の下位尺度間相関と平均, SD, α係数

| | 不安・抑うつ | 不注意 | 対人関係 | 衝動性 | 読み書き | 修学上の困難 | 平均値 | 標準偏差 | α |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 不安・抑うつ | | .467** | .582** | .453** | .473** | .541** | 2.53 | 0.76 | .863 |
| 不注意 | | | .384** | .362** | .392** | .447** | 2.73 | 0.66 | .815 |
| 対人関係 | | | | .463** | .320** | .464** | 3.01 | 0.74 | .847 |
| 衝動性 | | | | | .379** | .451** | 3.34 | 0.58 | .782 |
| 読み書き | | | | | | .502** | 2.69 | 0.78 | .855 |
| 修学上の困難 | | | | | | | 2.88 | 0.70 | .687 |

**p<.01

### 3．大学環境への適応感尺度の因子分析

大学環境への適応感尺度 29 項目に対して最尤法による因子分析を行った。固有値の変化は 9.25, 2.76, 1.723, 1.13, 0.925・・・というものであり，4〜5 因子構造が妥当であると考えられた。そこで 4 因子，5 因子を仮定して最尤法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果，各項目群について意味的にまとまりのよい 4 因子構造が妥当であると考えられた。十分な因子負荷量を示さなかった 2 項目（「退屈である」「他人から干渉されているように感じる」）を分析から除外し，再度最尤法・Promax 回転による因子分析を行った。Promax 回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を表 3 に示す。なお，回転前の 4 因子で 27 項目の全分散を説明する割合は 51.51%であった。

すべての因子が大久保ら(2003)[11] の分析結果と類似した項目で構成されていたため，同じ因子名を用いた。12 項目で構成された第一因子は『居心地の良さの感覚』，7 項目で構成された第ニ因子は『拒絶の無さ』，5 項目で構成された第三因子は『被信頼感・受容感』，3 項目で構成された第四因子は『課題・目的の存在』と命名した。

表3　大学環境への適応感尺度の因子分析結果（Promax回転後の因子パターン）

| 項目内容 | Factor1 | Factor2 | Factor3 | Factor4 |
|---|---|---|---|---|
| **Factor1:居心地の良さの感覚** | | | | |
| 自由に話せる雰囲気である | **.799** | -.019 | -.063 | -.029 |
| 周りの人と楽しい時間を共有している | **.736** | -.134 | -.145 | .044 |
| ありのままの自分を出せている | **.698** | .076 | -.089 | .021 |
| リラックスできる | **.679** | .018 | -.004 | .061 |
| 満足している | **.633** | .023 | .013 | .099 |
| 周りから理解されている | **.593** | -.019 | .108 | -.078 |
| 周りの人と類似している | **.540** | .208 | .110 | -.082 |
| 受け入れられていると感じる | **.539** | -.145 | .052 | -.058 |
| 周りに共感できる | **.527** | .040 | .189 | -.055 |
| 周囲に溶け込めている | **.498** | -.140 | .218 | -.083 |
| 自分のペースでいられる | **.473** | .009 | .007 | .146 |
| 存在を認められている | **.404** | -.110 | .212 | .103 |
| **Factor2:拒絶感の無さ** | | | | |
| 疎外されていると感じる | -.024 | **.768** | .150 | -.015 |
| 無視されていると感じる | .151 | **.720** | .044 | -.071 |
| 孤立している | -.134 | **.640** | .040 | .041 |
| 嫌われていると感じる | .148 | **.638** | -.168 | .020 |
| 自分が場違いだと感じる | .001 | **.627** | -.077 | .025 |
| 浮いている | -.068 | **.602** | -.019 | .023 |
| 寂しさを感じる | .023 | **.425** | -.074 | -.025 |
| **Factor4:被信頼・受容感** | | | | |
| 良い評価がされていると感じている | -.052 | -.066 | **.801** | -.001 |
| 必要とされていると感じる | .149 | .007 | **.743** | -.070 |
| 他人から頼られていると感じる | .136 | -.003 | **.599** | .051 |
| 他人から関心をもたれている | .229 | .020 | **.463** | .027 |
| 一定の役割がある | .045 | .069 | **.408** | .387 |
| **Factor4:課題・目的の存在** | | | | |
| 好きなことがある | .013 | -.064 | -.064 | **.851** |
| 熱中できるものがある | -.032 | .039 | -.033 | **.840** |
| やるべき目的がある | .027 | -.013 | .121 | **.457** |

| 因子間相関 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1 | — | -.591 | .686 | .433 |
| 2 | | — | -.306 | -.166 |
| 3 | | | — | .414 |
| 4 | | | | — |

### ４．大学環境への適応感尺度の下位尺度間の関連

大学環境への適応感尺度の 4 つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し，『居心地の良さの感覚』下位尺度得点，『拒絶感の無さ』下位尺度得点，『被信頼・受容感』下位尺度得点，「課題・目的の存在」下位尺度得点とした。内的整合性を検討するために各下位尺度のα係数を算出したところ，十分な値が得られた。

大学環境への適応感尺度の下位尺度間相関を表 4 に示す。4 つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。

表 4　大学環境への適応感尺度の下位尺度間相関と平均，SD，α係数

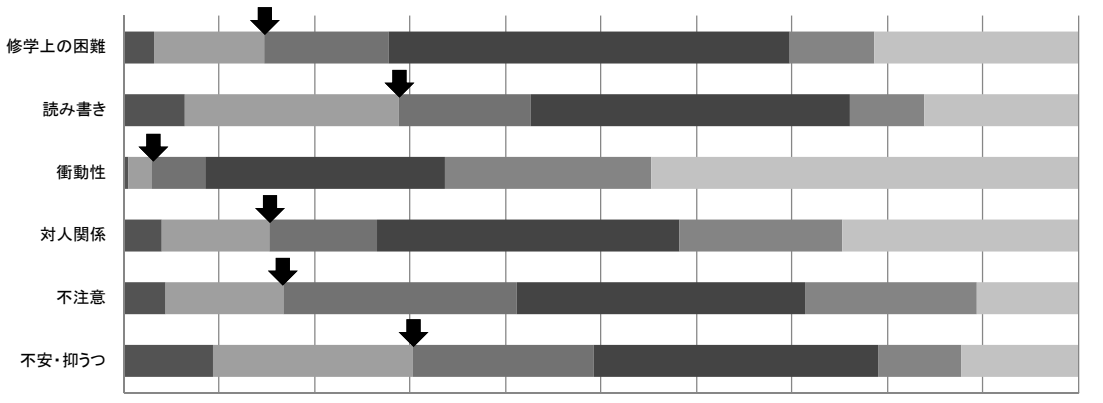
| | 居心地の良さの感覚 | 拒絶感の無さ | 被信頼・受容感 | 課題・目的の存在 | 平均 | SD | α |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 居心地の良さの感覚 | — | .511** | .701** | .388** | 2.06 | 0.51 | .891 |
| 拒絶感の無さ | | — | .326** | .152** | 1.93 | 0.55 | .817 |
| 被信頼・受容感 | | | — | .429** | 2.35 | 0.57 | .832 |
| 課題・目的の存在 | | | | — | 1.80 | 0.67 | .764 |

**p<.01

### ５．自己困難認知尺度の因子別平均得点の分布

各因子の平均得点を被験者ごとに算出し 6 段階に分類した。その分布を図 1 に示した。回答が「よくある（1 点）～ない（4 点）」であるため，得点が低いほど困難を感じているということである。今回の分析では平均点が 2 以下を支援の必要性の判定基準とした。また，松山ら（2005）[9)] の平均と標準偏差に基づいた支援の必要性の判定基準で計算した場合の要支援の人数と割合を表 5 に示した。

分布グラフ上の矢印より左側が平均値 2 以下の割合を示している（図 1）。この基準によると「読み書き」で支援が必要と判定された学生（1～2 年生）が 30%近くおり，『不安・抑うつ』については 30%を上回った。そして，『修学上の困難』『不注意』『対人関係』については 15%を超える学生に支援が必要と判定された。『衝動性』について支援が必要と判定された学生は 5%であった。




| | 不安・抑うつ | 不注意 | 対人関係 | 衝動性 | 読み書き | 修学上の困難 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1〜1.5 | 80 | 37 | 34 | 5 | 55 | 28 |
| 1.6〜2 | 179 | 105 | 97 | 20 | 192 | 98 |
| 2.1〜2.5 | 162 | 208 | 97 | 48 | 118 | 112 |
| 2.6〜3 | 254 | 256 | 271 | 216 | 287 | 359 |
| 3.1〜3.5 | 75 | 152 | 146 | 185 | 67 | 76 |
| 3.6〜4 | 105 | 91 | 212 | 383 | 138 | 183 |

図 1　自己困難認知尺度の得点分布

表5　平均と標準偏差の判定基準に基づいた要支援学生の人数と割合

| | 不安・抑うつ | 不注意 | 対人関係 | 衝動性 | 読み書き | 修学上の困難 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 要支援人数<br>(-1SD以下の人数) | 122 | 142 | 131 | 123 | 98 | 126 |
| 割合 | 14% | 17% | 15% | 14% | 11% | 15% |
| 平均得点 | 1.78 | 2.09 | 2.29 | 2.77 | 1.92 | 2.19 |

## 6．自己困難認知尺度の要支援判定基準を満たす該当因子数別の学生の割合

支援の必要性の判定基準を満たした該当因子数について学生の割合を図 2 に示した。6 因子以上に該当した学生は 1%，5 因子以上に該当した学生は 3%，4 因子以上に該当した学生は 7%，3 因子以上に該当した学生は 15%であった。2 因子以上に該当した学生は 30%，1 因子以上に該当した学生は 52%であった。

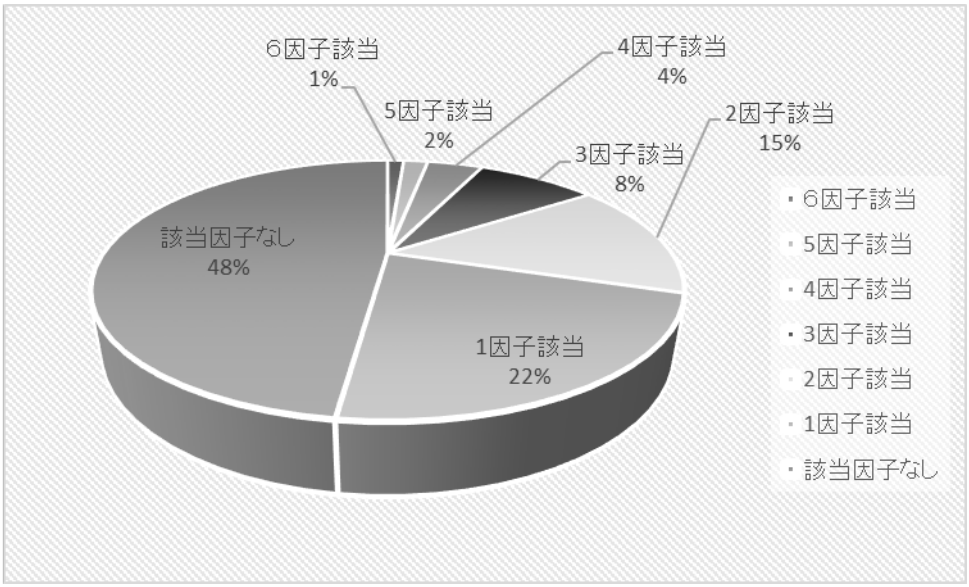



図2　要支援判定基準を満たす該当因子数別の学生の割合

**7．「自己困難認知」と「大学環境への適応感」との関連**

表 6 に自己困難認知尺度と大学環境への適応感尺度の相互相関を示した。

「自己困難認知」と「大学環境への適応感」は全体的に負の相関関係にあることが示された。そして，人間関係が影響すると思われる「大学環境への適応感」である『居心地の良さの感覚』と『拒絶感の無さ』と『被信頼・受容感』と「自己困難認知」の各因子には関連性が認められたが，意欲が影響すると思われる「大学環境への適応感」である『課題・目的の存在』は「自己困難認知」とはほとんど関連が認められなかった。

「大学環境への適応感」と「自己困難認知」の各因子の関係について，相関係数-.200 を下限として結果をまとめると，『居心地の良さの感覚』については強い負の相関の順に『対人関係』『不安・抑うつ』『修学上の困難』『衝動性』であった。『拒絶感の無さ』については『対人関係』『衝動性』『不安・抑うつ』『不注意』『修学上の困難』『読み書き』の順であった。『被信頼・受容感』は『対人関係』『不安・抑うつ』『修学上の困難』『不注意』『読み書き』の順であった。

表 6 自己困難認知尺度と大学生用適応感尺度の相互相関

| | 居心地の良さの感覚 | 拒絶感の無さ | 被信頼・受容感 | 課題・目的の存在 |
|---|---|---|---|---|
| 不安・抑うつ | -.322** | -.350** | -.293** | -.170** |
| 不注意 | -.154** | -.257** | -.203** | -.112** |
| 対人関係 | -.475** | -.484** | -.353** | -.173** |
| 衝動性 | -.217** | -.367** | -.141** | -.094** |
| 読み書き | -.126** | -.222** | -.202** | -.072* |
| 修学上の困難 | -.238** | -.256** | -.244** | -.144** |

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

## 考察

### １．自己困難認知尺度の要支援基準と要支援領域，発達障害グレーゾーン学生の判定について

自己困難認知尺度の得点を用いた要支援基準について，松山ら(2015)[9)] は各因子内の項目の合計得点の平均と標準偏差に基づいて支援の必要性の判定基準（「支援必要なし」平均+標準偏差を下回った場合，「何らかの支援が必要」平均+2 標準偏差を下回った場合，「かなり支援が必要」平均+2 標準偏差を上回った場合）を策定したが，本研究では因子ごとの平均得点が 2 点以下を要支援判定基準としたことについて，『不安・抑うつ』は松山ら（2005）[9)] の基準によると 14%の学生が不安，抑うつを抱えていることになる。しかし，UPI 学生精神的健康調査を実施した研究から，自己困難認知尺度の『不安・抑うつ』の項目と類似した項目に「はい」と答えた割合をみると， 中井・茅野・佐野（2007）[13)] では「将来のことを心配しすぎる」23.53%，「なんとなく不安である」26.94%，「物事に自信が持てない」23.53%，田中（2014）[14)] によると「将来のことを心配しすぎる」38.9%，「何となく不安である」40.3%，「ものごとに自信が持てない」36.7%であり，松山ら（2005a）の基準による 14%という結果は割合が低すぎると思われる。また，自己困難認知尺度の『衝動性』の項目は「衝動的に物を投げたり壊そうとしたりする」「突然カッとなってしまう」「納得するまで質問するなど人から「しつこい」とよく言われる」等で構成されているが，このような問題を抱えている学生が全体の 14%という高い割合を占めるとは考えにくい。学生の発達障害傾向を測定する目的で開発されたという尺度であるために，平均得点が正規分布でない下位尺度が含まれていることがわかる（図 1）。このような場合は正規分布を前提とした合計得点の平均と標準偏差に基づいた判定基準を用いるよりも，困難が「よくある」「ある」という学生の回答を反映した各因子の平均得点 2 以下という基準を採用した方が，学生の実際の自己困難認知に即しているといえよう。

各因子の平均得点が 2 以下を判定基準によると，それぞれの因子「読み書き」で支援が必要と判定された学生（1〜2 年生）が 30%近くおり，『不安・抑うつ』については 30%を上回った。そして，『修学上の困難』『不注意』『対人関係』については 15%を超える学生について支援が必要と判定された。

そして，支援の必要性の判定基準を満たした該当因子数について 2 因子以上に該当した学生は 30%，3 因子以上に該当した学生は 15%，4 因子以上に該当した学生は 7%であったことについて，松山ら(2015a)によると 2 因子以上が 29.0%，3 因子以上が 14.8%，4 因子以上が 10.3%であり，3 因子以上に該当する学生を「発達障害グレーゾーン学生」とした。本研究の該当学生の割合は松山ら(2015a)のそれと近似している。このことから，本研究の判定基準についても 3 因子以上に該当する学生を「発達障害グレーゾーン学生」として，支援の必要性について検討することが妥当であると考えられた。

### ２．自己困難認知と大学環境への適応感との関係

「大学環境への適応感」と「自己困難認知」の各因子の関係について，「大学環境への適応感」の因子『居心地の良さの感覚』『拒絶感の無さ』『被信頼・受容感』と比較的高い負の相関を示し

た「自己困難認知」は『対人関係』『不安・抑うつ』であった。『対人関係』と負の相関関係があったことは，友人関係が学校適応に影響することを示している多くの研究結果（e.g.，大久保・長沼・青柳，2003[15]；酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村，2002[16]）と一致する。青年期は家族との関係よりも友人関係の重要性が増す時期であることを考えると，大学で経験する人間関係における困難は適応感に強い影響を与えると思われる。また，『不安・抑うつ』は様々なストレスと関連するために，学生の主観的な適応感と比較的強い関係があることは当然といえる。

そして，修学に影響するであろう『不注意』『読み書き』『修学上の困難』については，大学環境への適応感と弱い負の相関であったことについて，大学における学業に困難を抱えていることは，学生の主観的な適応感に強い影響を与えるものではないことを示唆している。しかし，成績データと関連があるとすれば中途退学にもつながるため，セルフチェックができるような機会を作るなど，学生に問題意識を持たせる働きかけも必要であろう。

『課題・目的の存在』が「自己困難認知」のすべての因子とほとんど関連性がなかったことについては，松山・大橋・倉内・藤田(2015)[10]が自己困難認知尺度総合得点を高群，低群に分け，自己効力感，達成動機の差を検討したところ，差が認められなかったことと一致する。すなわち，自己困難認知のある学生の中にも平均的な学生の中にも，目標や目的をもって大学生活を送る学生もいればそうでない学生もいるということである。発達障害のある学生の意欲や動機づけの問題について介入する際には，その問題が発達障害の特性のために表れていると考えるのではなく，一般学生の意欲や動機づけの問題について考える際と同様の視点で検討することが必要と考えらえる。

### ３．本学における発達障害学生の支援に向けて

大学環境への適応感にもっとも関連のある因子が『対人関係』であったことから，発達障害学生の支援を検討する際に教職員にまず求められることは，発達障害学生の人間関係の困難さに寄り添う姿勢であろう。発達障害のある学生にとって，大学の対人関係の凝集性の低さ，自由度の高さの中で他の学生と人間関係を築くことは困難を極める。まずは教職員が安定した人間関係を提供することが望まれる。対人スキルを高めるトレーニングが有効となる場合もあるため，学生が希望すれば学内でトレーニングが受けられることが望ましいが，専門家を配置することが難しい場合は，学外の機関を紹介することも可能であろう。また，安心して一人で休める場が必要となるケースもあるため，一人になれる場を準備するなど，環境を整えておくことが必要である。

学習スキルに関する困難さは，『不安・抑うつ』『対人関係』と比較すると，不適応感との相関は低い。しかし『読み書き』に関する困難を認知している学生は30%近くおり，学習スキルに関する『修学上の困難』，約束や期日を守れない，スケジュール管理ができない『不注意』は，15%の程度の学生が困難を感じている。これらの困難が発達障害のために生じている場合は，学習面，生活面の両方から支援していく必要がある。学生にとって大学は学習の場であり，一日の大半を過ごす場でもあることから，学習面，生活面の支援については学内で取り組まねばならない。様々な場面で合理的配慮が必要であるが，求められる配慮は一人ひとり異なる。

これらのことを可能にするためには，まず発達障害の疑いがあることに気づくことができる支援体制を構築することである。学生の気づきを促すために，セルフチェック方式の調査票を実施し，ニーズを把握する必要がある一方，研修会などを通して教職員が発達障害に関する知識を得ることも重要である。そして，合理的配慮を可能にするためには，学生の特性を理解し，学生を取り巻く状況を理解するために，心理検査・本人からの聴き取り・関係者からの聴き取りなどを通して，情報を収集する「学生理解のためのアセスメント」を行い，学内関係者と調整することが可能な発達の専門家を配置する必要があるだろう。

いずれにしても，発達障害学生が一般学生と等しく学業を修め，社会へと旅立って行けるよう，適切に支援していくことが重要である。そのためには，学生にかかわるすべての教職員が共通の認識のもと，学生支援を進めていく必要がある。

## 引用文献


1）文部科学省「学士課程教育の構築に向けて」中央教育審議会答申, 2008 (http://www. mext. gojp/COmpOnent/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afie ldfile/2008/12/26/1217067_001. pdf) (参照日 2017 年 3 月).

2）独立行政法人日本学生支援機構「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分析報告(対象年度：平成 17 年度(2005 年度)～平成 25 年度(2013 年度))」2016

3）独立行政法人日本学生支援機構「平成 27 年度（2015 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」2017

4）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「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 号 1 巻，435 頁-462 頁, 2010

5）佐藤克敏・徳永　豊「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 号 3 巻，157 頁-163 頁，2006

6）佐藤克敏・高橋知音・福田真也・米山直樹「発達障害」『独立行政法人日本学生支援機構学生生活部特別支援課（編）　教職員のための障害学生修学支援ガイド』独立行政法人日本学生支援機構，2009

7）高橋知音『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-大学・本人・家族にできること』学研教育出版，2012

8）佐藤克敏・相澤雅文・郷関英世「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 号 1 巻，125 頁-133 頁，2012

9）松山光生・大橋徹也・倉内紀子・藤田和弘「医療・福祉系学部を専攻する発達障害学生の支援―自己困難認知尺度を利用して」『平成２５年度教育研究業績集（順正学園九州保健福祉大学)』

7 頁-8 頁，2015a
10）松山光生・大橋徹也・倉内紀子・藤田和弘「保健科学部学生の自己困難認知が自己効力感に及ぼす影響: 発達障害学生の支援に向けて.」『九州保健福祉大学研究紀要』16 号，61 頁-68 頁，2015b
11）大久保智生・青柳　肇「大学環境への適応感尺度の作成の試み: 個人-環境の適合性の視点から」『パーソナリティ研究』12 号 1 巻，38 頁-39 頁，2003
12）大久保智生「青年の学校への適応感とその規定要因」『教育心理学研究』53 号 3 巻，307 頁-319 頁，2005
13) 中井大介・茅野理恵・佐野　司「 UPI から見た大学生のメンタルヘルスの実態」『筑波学院大学紀要,』2 号，159 頁-173 頁，2007
14 ) 田中一徳「短大生における健康行動と精神的健康: 学生精神的健康調査 (UPI) の実施結果」『國學院大學北海道短期大学部紀要,』31 号，101 頁-118 頁，2014
15) 大久保智生・長沼君主・青柳　肇「学校環境における心理的欲求の充足と適応感との関連.」『ヒューマンサイエンス・リサーチ』12 号，21 頁-28 頁，2003
16) 酒井　厚・菅原ますみ・眞榮城和美・菅原健介・北村俊則「中学生の親および親友との信頼関係と学校適応」『教育心理学研究,』50 号 1 巻，12 頁-22 頁，2002

Abstract

This study clarified what kind of difficulties students had in their university lives and considered the relationship between the difficulties they acknowledged and their adjustments to the university. As the result, it was revealed that 30% of the students had psychological difficulties, such as anxiety and depression, and the difficulties in their basic academic achievement, such as reading and writing. It was also suggested that 15% of the students had interpersonal difficulties, attention deficit, and problems with study skills. Then, all of the difficulties lead to a decrease in the sense of adjustment to the university that is based on human relationships, and it was suggested that the difficulties concerned with anxiety and depression and interpersonal difficulties especially had a strong relationship with the sense of maladaptation.