

〈資料〉

# 発達障害および発達障害の疑いのある大学生への 支援事例に関する文献検討

－看護学生の支援への示唆－

## A Literature Review of Case Studies to Supports for University Student with Development Disorders

－ Implications of support to nursing students－

岸 央子・古田雅俊

Yoko Kishi and Masatoshi Furuta

### 要 旨

本研究は、発達障害のある大学生への支援の現状を知り、看護教育における技術演習や臨地実習を見据えた支援についての示唆を得ることを目的とし、発達障害学生への支援事例が述べられている文献について検討を行った。検索の結果本研究の対象として抽出された9件の文献検討により、以下のような示唆が得られた。1. 発達障害の専門知識を持つ人材を確保し、発達障害学生を取り巻く多様な人々との連携が密に行える支援体制の構築が求められている。2. 対象者が感じている困難感、困り事を具体化していくことを支援のきっかけとし、解決策を対象者とともに見出していくことができるような関わりが求められる。3. 支援の過程では常に対象者本人の意思を尊重し、対話の中から本人が納得するより良い方法を一緒に探していくプロセスが重要である。4. 対象者に合わせた自己目標を掲げ、対象者本人と支援関係者が共有した上で支援を行っていくことが重要である。

キーワード：発達障害、看護教育、支援

### I. はじめに

発達障害は、学習の問題にとどまらず、周囲の人との対人関係や普段の行動など、生活上に様々な困難が生じると言われている。また、身体に器質的な障害があるわけではないため、障害に起因した問題とはわかりにくい。そして、障害と健常の境界が明確でなく、どこまでが障害でどこからが本人の個性や能力の問題であるのか区別がつきにくいという特徴がある（日本学生支援機構、2017）。「障害のある学生の修学支援に関する実態調査（対象年度平成17年度から平成26年度）」

によれば、大学に在籍する発達障害学生数は2006年から2014年の間に2,174人増えており、増加が顕著である（日本学生支援機構、2018）。全国の看護師養成機関を対象とした平成24年の「学習・発達障害のある看護師/看護学生の実態調査」では、看護学生のうち、著しい指導・学習困難な学生が2.3%、なんらかの発達障害の特徴を備えた学生が1.02%であったと報告されている（池松、2018）。

看護教育においては、技術演習、臨地実習での学びが重要な位置を占めており、これらは欠かせない学習内容である。技術演習や臨

地実習では、思考に工夫を凝らしてそれまで学んだ知識を応用したり、いくつかの看護技術を複合的に実践したりする場面がある。一方、発達障害学生は他人との意思や情緒の疎通、適切な関係を築くことに問題を示すといった社会的コミュニケーションと社会的相互作用の困難さや、複数の課題をこなせない、注意力に障害がある等の特徴を持つ（日本学生支援機構、2017）。机上の学習では問題が表面化していない状況でも、演習や実習に際して多くの困難に直面し、発達障害が表面化することが多くあると予測される。実際に、山下と徳島（2016）の研究では、発達障害及び発達障害の疑いのある看護学生は、臨地実習におけるコミュニケーションを基盤とした学習困難が多くみられたと述べられている。

障害者の権利に関する条約第24条教育の項には、「締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯学習を享受することができることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する」と明記されている。さらに、2016年に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」では、障害学生への「合理的配慮」の提供が求められている。また発達障害者支援法においては、「大学及び高等専門学校は、発達障害者の特性に応じ、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。しかし、発達障害のある看護学生に対する、技術演習や臨地実習を見据えた具体的な支援方法についての事例報告は管見の限りなく、看護教育機関においてどのような支援を行っていくべきであるのかについ

ては、現段階において明確になっていないと言える。

そこで本研究では、一般の大学で実践されている、発達障害学生への支援事例が具体的に述べられている先行文献を検討し、支援の現状を知ると同時に、発達障害および発達障害の疑いのある看護学生への技術演習や臨地実習を見据えた支援についての示唆を得たいと考える。

## II. 研究目的

大学で実践されている、発達障害学生への支援事例が具体的に述べられている先行文献を検討し、発達障害および発達障害の疑いのある看護学生への、技術演習や臨地実習を見据えた支援について示唆を得ることを目的とする。

## III. 研究方法

看護教育機関における発達障害学生への支援事例の報告は先行研究では見当たらなかったため、一般の大学での支援を含めた文献を対象にしたいと考え、検索データベースはCiNiiを用いた。検索キーワードは「発達障害」「大学生」「支援」とした（最終検索日：2017年12月8日）。そこから、対象が高等教育機関の学生であるもの、具体的な支援事例が述べられているものに絞りこみ、就労支援が中心のもの、および会議録、本研究目的とは関連性のないものは除外した。

抽出した文献を精読し、具体的支援の方法・支援の担当者、対象者の支援開始のきっかけ、具体的支援の実際について検討した。

#### IV. 用語の定義

##### 1. 発達障害

発達障害者支援法では、発達障害とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

###### (1) 自閉症 (Autistic Disorder)

自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるものである(文部科学省, 2017)。

###### (2) 高機能自閉症

###### (High-Functioning Autism)

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される(文部科学省, 2017)。

###### (3) 学習障害

###### (LD : Learning Disabilities)

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算するまたは推論する能力のうち特定

のもの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない(文部科学省, 2017)。

###### (4) 注意欠陥/多動性障害

###### (ADHD : Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される(文部科学省, 2017)。

##### 2. 合理的配慮

障害者の権利に関する条約第2条において、合理的配慮とは「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」と定義されている。

#### V. 倫理的配慮

文献からの引用は述べられている意味内容を損なわないようにし、出典を必ず明記する。

#### VI. 結果

検索データベース CiNii を用い、検索キーワードを「発達障害」「大学生」「支援」とした結果、抽出された文献は129件であった。そのうち本研究の目的に合った9件を分析の

対象とした。対象文献で述べられている、発達障害学生への具体的支援の方法・担当者、対象者支援開始のきっかけ、支援の実際について内容を検討した。

### 1. 具体的支援の方法・支援の担当者

具体的支援方法としては、授業の運営による支援が1件、学生支援センターや学生相談室での個別面談による支援が3件、面談と、Webシステムや電子メールでの支援を組み合わせた支援が2件、面談と、支援対象者を取り巻く関係者との連携を組み合わせた支援が2件、大学に設置されている保健センター精神科への受診と関係者との連携を組み合わせた支援が1件であった。

支援は学生相談室や学生支援センター、保健管理センターなど、おもに学生の大学生活をサポートする組織によって展開されていたが、支援はひとつの組織内のみで行われているのではなく、教員・事務・その他の学生支援機関との連携が行われていた。支援の継続にあたって、保護者に協力を依頼する場合もあった(天野・塩内・片岡他, 2016; 井野・飯田・佐々木, 2009; 三橋, 2012; 西村, 2016)。

### 2. 対象者の支援開始のきっかけ

授業運営による支援では、発達障害のある学生が自ら授業を履修したことが支援開始のきっかけとなっていた(常田, 2017)。

学生支援センターや学生相談室、保健センターでの支援開始のきっかけは、学内の他部署からの紹介が3事例、自発的な相談や受診が5事例あり、そのほかの事例では支援開始のきっかけについて明確な記載がなかった。

自発的な相談から支援が始まる場合でも、発達障害があることを前提に支援が始まったケースの記載はなく、当事者のうつ症状、対

人関係の苦手さ、単位の不足や留年といった、大学生活を送るうえでの困難さを主訴として支援が開始していることが多かった。

### 3. 具体的支援の実際と評価

#### (1) 授業

常田(2017)は、大学の授業という枠組みの中で、発達障害学生の大学生活上の課題に対応する試みとして、「発達障がいと大学」という授業を開講していた。ライフスキルを成長させる意識を高めること、自他のライフスキルの状態がいかに多様であるかを知ることを通して、発達障害の理解を深めることをねらいとし、授業が展開されていた。障害の有無にかかわらず、授業という形式を通して、発達障害学生と定型発達学生と一緒に学ぶことは多様な意味があったと述べられていた。

#### (2) 個別面談・カウンセリング

個別面談は、学生相談室や学生支援センター、保健管理センターなど、学生の大学生活をサポートする組織によって展開されていた。対応するスタッフの専門性についてはカウンセラーが1件であったが、その他の文献には明記されていなかった。

天野他(2016)の事例では、定期的実施された面談の中で学生が話す生活上の出来事や本人の思いに沿って、必要とされる支援内容を見出し、対応がなされていた。支援は4年間継続された。3年次には、学生が実習で体験した挫折体験に基づいて自己理解を促進する支援が実施された。自己理解促進への支援は、学生自身が自らの特性を見つめ、その後の就職に向けてのスキルトレーニングに向き合う契機となっていた。

西村(2016)によると、富山大学での発達障害支援は、「富山大学・教育・学生支援センターアクシビリティ・コミュニケーション



支援室」として組織化されている。約60分間の初回面談後、複数の支援者の総合的な意見をふまえ、暫定的な支援方針を決定していた。2～3回の支援状況を判断材料にしながらいより適切な支援方針が作り上げられていた。本人や保護者から希望があった場合は教員に対する配慮願いを作成する、前期終了後には支援会議を行い、支援方針が妥当か学生の変容はどうであったかを検討する、その結果を受けて、本人の困りごとに対する対策を具体的に練っていくという具体的支援内容が示されていた。発達障害学生が障害特性による不利益がないような教育環境を、どのようなプロセスで作りに上げていくかが大きな課題であると述べられていた。

Webシステムを利用したコミュニケーション支援を試みている事例もある。このWebシステムの利用は、大学の構成員(学生、教員)であれば誰でも可能である。対象学生はWebメールを通して自己を語り、支援者はコメントするという形でのやり取りがなされていた。学生は、Webメール上で自発的に日記を書くというツールを得たことで、「物語を通じての自己表現手段」を開花させた。自分の経験を言葉にして語ることが、自己理解、自己肯定感につながり、学生の成長につながっていた(斎藤, 2012)。

三橋(2012)は、発達障害学生は対面によるコミュニケーションを苦手とする特性を持つということをふまえ、定期的な対面相談が難しい学生への電子メールを用いた支援を試みていた。音声コミュニケーションを苦手としていた対象者にとって、文字で支援内容が記録される電子メールは、混乱を回避するのに有効であった。また、電子メールによる支援後は、生活上の困り感を解決していくため

に挙げた行動目標に対する行動や、できるようになったことが増えており、有効な支援であったと述べられていた。

西村(2010)は、発達障害学生の支援には、ナラティブをツールとした「ナラティブ・アセスメント」が有効なアプローチ方法であると述べている。この研究において「ナラティブ・アセスメント」とは、「発達障害大学生支援のプロセスにおける連続的な判断プロセス(診断、支援方法の選択、合理的配慮の決定、支援効果の評価、予後予測など)を、物語的対話を通じて行うための方法論である」と定義されていた。ナラティブ・アセスメントでは面談時に、学生の語りの中から本人の困っている状況を本人の視点で描き出し、学生自身も自分に何が起きているのか理解することにつなげていた。それが支援者と当事者のプロセスの共有を可能にしており、学生自身は自己理解と成長を促進しているという示唆が得られていた。

山下(2006)は、カウンセラーとして、対人関係に困難がある学生の学生相談活動をしたケースについて報告していた。週1回50分間の面接を、2年間継続した。関係者との環境調整や、自己理解の促進、支援の終了に向けての、キャリアカウンセリング導入の必要性があったと述べられていた。

## Ⅶ. 考察

以上の結果から、発達障害および発達障害の疑いのある看護学生に対する、技術演習や臨地実習を見据えた支援について得られた示唆を考察する。

### 1. 具体的支援の方法・支援の担当者について

検討文献で見られた具体的支援方法は、カウンセリング・個人面談など、支援対象者と

支援者が1対1で直接密な関わりを持つ方法が多かった。また、学生支援センター、保健管理センター、学生相談室といった、学生支援の専門部署が中心となって支援を展開していた。発達障害学生への支援は、学生生活全般におよび、ライフスキルの獲得という長期的な視野の必要な支援となる。看護教員と学生との関係は、おもに教員の担当領域における授業がある短期間だけの関わりになることが多い。そのため、継続的・長期的な支援ができるよう、アドバイザー教員や学生相談室、学生支援部、実習指導者、保護者、実習グループメンバーなど学生をとりまく多くの人々との連携が密に行える支援体制の構築が求められていると考える。

支援体制の構築には、専門家の存在が欠かせないと思われる。西村（2017）は、「大学が障害学生支援を推進していく上でキーパーソンとなるのは、支援コーディネーターである。発達障害に関する知識だけでなく、学生との対話力、必要な支援を導き出すアセスメント能力、組織マネジメント力も兼ね備えた人材が必要である」と述べている。発達障害の知識を持つ人材を確保し、十分な体制を整えた上で、どの立場の誰が、どの程度支援にかかわるかなど、慎重に対応方法を検討することが必要だと考えられる。

## 2. 対象者の支援開始のきっかけについて

看護教育では、技術演習や臨地実習が授業の多くを占める。発達障害学生は、複数の作業を同時にこなすことや、現象を多角的にとらえることが困難であるという特徴を持つ。机上の学習では問題が表面化していない状況でも、演習や実習に際して多くの困難に直面し、学習や生活上の問題、コミュニケーションの苦手さなどが表面化することが多くある

と予測される。

西村（2016）は、発達障害学生は障害の特性から、「就学上配慮が必要と思われる場合でも学生本人から主体的な配慮要請を期待することが難しい」ため、本人の持つ困り感を支援要請、適切な支援方法へと敷きなおしていくプロセスが重要であると述べている。また本田（2017）は、「大人の発達障害の診断には、『発達障害であるか否か』ではなく、『発達障害の要因がどの程度その人の精神状態および生活の質に影響を及ぼしているか』という視点が必要である」と述べている。

教員は、演習や実習時の学生の様子から、支援のニーズが隠されていないか、という視点を持って関わるが必要になると考える。演習や実習を展開する際に生じている、学生が感じる困難感、困り事を具体化していくことが支援のきっかけとなり得ると考える。そしてその後、具現化された困りごとの解決策を学生とともに見出していくような関わりが求められると考える。また、入学後できるだけ早期から演習や実習中の様子をふまえた学生の傾向を捉え、学生の苦手とすることやコミュニケーション上の特性など、教員間で情報共有することが求められると考える。発達障害の知識や支援体制の認識を高め、アドバイザー教員や学生相談室との連携を早期に開始する必要性を意識して学生と関わっていく必要があると考える。

## 3. 具体的支援の実際について

### （1）支援プロセスの共有

天野他（2016）の挙げた事例には、専門分野は違うが、発達障害学生が実習で失敗した経験について述べられていた。その失敗体験は後に自己理解へとつながり、本人がライフスキルを向上していこうとする意志を固める

きっかけとなっていた。支援者は実習での失敗は想定できていたことであったという。しかし、実習に行くことを止めるのではなく、自身で選びとった行動が変化につながることを期待して、受け止める姿勢で関わっていた。

西村(2016)は「本人の意思決定を支える」支援の在り方を慎重に検討していく必要があると述べている。実際に、検討文献の多くが、1対1での長期的な関わりを継続しており、その中で対象者本人が何に困り、どう対応すべきかをともに考えていく過程を経ている。支援の過程では常に本人の意思を尊重し、対話の中から本人が納得するより良い方法を一緒に探していくプロセスが重要であると考えられる。

## (2) 看護教育における合理的配慮

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法)では、障害学生への「合理的配慮」の提供が求められている。高橋(2016)は、発達障害学生への合理的配慮の妥当性の判断の考え方として「障害者でない者との比較において同等の機会の提供を受けるためのものである」「教育・研究の目的・内容・機能の本質的な変更ではない」「障害者・第三者の権利利益を侵害しない」等の視点を挙げている。

教員は学生への指導の公平性を保つことが求められる。さらに、臨地実習の場合は、受け持ち患者の安全安楽が阻害されることはあってはならないという大前提がある。時に発達障害学生中心の支援体制や学習環境を整える事が難しい場面も生じると考えられる。教員は、場面に応じて優先すべき事柄を見定めながら、指導にあたる必要があると考える。必要な場合は実習指導者や授業に関わる教員に情報を開示・共有し、協働していくこ

とも求められると考える。また、看護学の学習を通して自己の傾向と向き合う事で、学生の精神的な負担感が大きくなってしまいうる。そのような場合に学生がサポートを受けられる体制について情報を得ておき、早期対応ができるよう支援することも重要であると考えられる。

臨地実習の場合、時間や場所の制約が多く、実習期間中に学習が促進しやすい環境を整える支援が困難な場合があると予測される。実習期間中だけでなく、実習後に学内で追加指導を受けられる機会の提供をすることも必要な場合があると考えられる。具体的な方法としては、実習終了後学内での学習時間で、実習場面で起きた事を丁寧に振り返ること、どこに難しさを感じて、どうすればそれが解決するかをともに考えることなどが挙げられる。天野他(2016)の報告にあったように、看護教育においても臨地実習での体験は自己理解を促進する好機であると考えられる。得意なことと苦手なことが明確になり、それらが自覚できれば学習スキルの向上にもつながっていくのではないかと考える。

低学年のころからある程度学生の自己理解が促されている場合には、今後演習や臨地実習で向き合うと予測される困難を想定し、どうすれば乗り越えられるかという視点で学習の準備をしていくことが可能になると考えられる。学内の技術演習や自主トレーニングの中で技術の実施を重ねていくことは、定型発達学生にとっても欠かせないことであるが、自主学習としての技術練習の機会を多く持つことができるよう配慮すること、質問に対応できる環境を整えることも必要になると考える。

さらに、授業や演習、臨地実習でのグループメンバー構成の配慮や、受け持ち患者選定



時の配慮、教材についての情報提供等、本人の学習が促進しやすい学習環境の整備等も実施すべき支援としてあげられると考える。

### (3) 発達障害のある看護学生における目標設定

福田は(2016)、「(発達障害の)特性を持つ学生すべてを医療に受診させ、診断しようとするのは間違っている」とし、診断と告知のメリット・デメリットをまとめている。診断・告知のメリットのひとつとして、「教職員がどのような障害か理解すれば、関わり方や環境を適切に変えることができる」とする一方、デメリットとして「教職員が障害は手に負えないと対応しなくなったり専門家に丸投げしたりすること」を挙げている。

斎藤(2010)は、社会的にコミュニケーションに困難を抱え、発達障害と一般に呼ばれているような傾向を持っているが、ある分野に卓越した能力を持っているような学生を、暫定的に「不均衡」と呼ぶことを提唱している。発達障害のラベルを貼ることへのデメリットが解消されることを期待した概念である。

臨地実習では、患者の経過や状況に応じて適切な時期に適切な看護を提供することが求められる。それは発達障害の学生の特性を鑑みると、高い目標となり得る。また、看護の対象は多様性を有する人間であり、高いコミュニケーション能力を求められる。しかし、仮に学生が学習目標を達成することができなかったとしても、単に「発達障害」や「不合格」とラベルを貼ってしまうのではなく、学生が少しずつ成長の階段を登る事が出来るような関わりを模索していくことが必要ではないかと考える。

高橋(2012)は、「支援者は、学生にとっ

て不可欠な支援を確実に受けられるようにしながら、成長機会を奪わないような最低限の支援とはどの範囲なのかを、常に考える必要がある」と述べている。また、「支援者に過剰な負担のかかる支援は大学のやるべきこととは言えない」としている。学生の成長する機会を奪わず、適切な支援の方法と範囲を見極めていくことが重要なのではないかと考える。本来設定されている講義目標や演習・実習目標を基盤とし、当事者に合わせた自己目標を掲げて臨むことが必要になると考える。

## VIII. おわりに

発達障害学生への支援事例が具体的に述べられている先行文献を検討した結果、発達障害および発達障害の疑いのある看護学生への、技術演習や臨地実習を見据えた支援について以下のような示唆を得た。

1. 発達障害の専門知識を持つ人材を確保し、発達障害学生を取り巻く多様な人々との連携が密に行える支援体制の構築が求められている。
2. 演習や実習を展開する際に生じている、学生が感じる困難感、困り事を具体化していくことを支援のきっかけとし、具現化された困りごとの解決策を学生とともに見出していくような関わりが求められる。
3. 支援の過程では常に対象者本人の意思を尊重し、対話の中から本人が納得するより良い方法を一緒に探していくプロセスが重要である。
4. カリキュラム上設定されている講義目標や演習・実習目標を基盤とし、対象者に合わせた自己目標を掲げ、対象者本人と支援関係者が共有した上で支援を行っていくことが重要である。



大学における発達障害学生への支援は、まだ模索段階であるといえる。看護教育の場においても、支援体制を整えることが急務であると考え、そのためには、教員が発達障害の知識や、障害への理解を深めていくことが求められていると考える。

## 【文献】

- 天野菜穂子, 塩内美春, 片岡祐美, 山田絵美, 高柳竜一, 藤園秀信, 宮本正一 (2016). 発達障害を有する大学生に対しての学生支援のあり方. 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究, 1, 171-179.
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2017-12-11). 教職員のための障害学生修学支援ガイド Web 版.  
[http://www.jasso.go.jp/sp/gakusei/tokubetsu\\_shien/guide\\_kyouzai/guide/hattatsu\\_shougai.html](http://www.jasso.go.jp/sp/gakusei/tokubetsu_shien/guide_kyouzai/guide/hattatsu_shougai.html)
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2018-11-16). 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 年度から平成 26 年度).  
[https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/chosa\\_kenkyu/chosa/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/15/2014\\_analysis.pdf](https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afieldfile/2017/09/15/2014_analysis.pdf)
- 福田真也 (2016). 受診と診断をどう考えるか, 柘植正義, 高橋知音 (編): 発達障害のある大学生への支援. 73-82, 金子書房, 東京.
- 外務省 (2018-12-10). 障害者の権利に関する条約.  
[https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr\\_ha/page\\_22\\_000899.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page_22_000899.html)
- 本田秀夫 (2017). 大人になった発達障害. 認知神経科学, 19 (1), 33-39.
- 池松裕子 (2018-11-26). 学習・発達障害のある看護師/看護学生の実態調査.  
[https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-21659496/21659496\\_seika.pdf](https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-21659496/21659496_seika.pdf)
- 井野英江, 飯田由美, 佐々木司 (2009). 広汎性発達障害 (PDD) の大学生の学生生活に対する支援方法の検討-症例の検討を通して-. 臨床精神医学, 38 (12), 1779-1788.
- 三橋真人 (2012). 発達障害のある大学生に電子メールとトークンを活用した行動支援. 健康科学大学紀要, 9, 11-21.
- 文部科学省 (2017-12-11). 特別支援教育について「発達障害の定義について」.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/004/008/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/008/001.htm)
- 文部科学省 (2018-12-10). 発達障害者支援法.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/001.htm)
- 内閣府 (2018-12-10). 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律.  
[https://www.8.cao.go.jp/shougai/suishin/law\\_h\\_25-65.html](https://www.8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h_25-65.html)
- 西村優紀美 (2010). 発達障害大学生に支援におけるナラティブ・アセスメント. 学園の臨床研究, 9, 21-29.
- 西村優紀美 (2016). 発達障害大学生に対する支援. 学園の臨床研究, 15, 5-10.
- 西村優紀美 (2017). 発達障害学生に対する支援体制の構築. 学園の臨床研究, 16, 15-20.
- 桶谷文哲, 斎藤清二 (2013). 発達障がいのある大学生との個別面談-対話分析による検討-. 学園の臨床研究, 12, 67-76.
- 斎藤清二 (2010). 高機能発達不均衡大学生への支援-ナラティブ・アプローチの観点から-. 学園の臨床研究, 9, 1-12.
- 斎藤清二 (2012). コミュニケーションに困難をもつ女子大学生へのナラティブ・ベイ

スト・サポート－Webを通じた語りを中心に－. 学園の臨床研究, 11, 9-30.

高橋知音 (2012). 発達障害のある大学生への支援－大学は何をどこまですべきか－. LD 研究, 21 (2), 170-179.

高橋知音 (2016). 合理的配慮の考え方, 柘植正義, 高橋知音 (編) : 発達障害のある大学生への支援. 9-19, 金子書房, 東京.

常田秀子 (2017). 授業による発達障害学生への支援. 和光大学現代人間学部紀要, 10, 93-102.

山下京子 (2006). 広汎性発達障害の疑いのある大学生の支援事例. 広島女学院大学論集, 56, 59-79.

山下知子, 徳本弘子 (2016). 発達障害及び発達障害の疑いのある看護学生の臨地実習における学習困難の様相. 埼玉医科大看護学科紀要, 9 (1), 11-17.