

学生相談における発達障害学生への支援に関する一考察

下 平 明 美

A Study of Support for Students with Developmental Disabilities in Student Counseling

Akemi SHIMODAIRA

はじめに

近年、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など、全般的な知的発達に遅れはないが特別な支援を必要とする発達障害への関心が高まっている。初等・中等教育においては、文部科学省の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が2003年に「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」を出して以降、急速に発達障害のある児童・生徒への支援制度の整備が進んできている。

高等教育に関しては、1980年代から精神医学の分野において発達障害のある大学生の事例が報告され始めたが、大学内での支援については大学の保健管理センター精神科医であった福田(1996)の報告が初出とされている(岩田, 2007)。カウンセラーによる研究が学生相談の学会誌に登場するのは2003年以降であり、その後多くの報告が見られるようになってきた。特に2004年に制定された発達障害者支援法において、第八条第2項「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。」、第十条第2項「都道府県及び市町村は、必要に応じ、発達障害者が就労のための準備を適切に行えるようにするための支援が学校において行われるよう必要な措置を講じるものとする。」と明記されたことは、大学が発達障害学生に修学および就労準備における必要な支援を提供することの法的な根拠となった。

このように高等教育機関においても発達障害への関心が高まってきたが、初等・中等教育に比べ、まだ十分な支援体制が整っているとは言い難い。最近では、特別支援教育の完全実施から5年が過ぎ、中・高等学校において特別支援教育として何らかの配慮を経験していたり、大学入学前に発達障害の診断を受けている学生も徐々に入学してきている。2007年度の文部科学省の「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム=学生支援GP」では、4つの大学が発達障害学生支援に関するプロジェクトで採択されるなど高等教育機関において発達障害学生への支援体制の整備は緊急の課題といえるであろう。そこで本稿では、これまでに大学で行われてきた発達障害学生への支援について報告された文献を展望し、大学における発達障害学生への支援の現状についてまとめ、本学の学生相談室における支援の在り方について検討していくことを目的とした。

なお、発達障害をめぐる概念は時代とともに変遷してきている。そのため、本稿においても、広汎性発達障害 (PDD)、高機能自閉症、アスペルガー症候群、自閉症スペクトラム障害

(ASD) などいくつかの表現を用いている。ただ、本稿で対象とした発達障害学生は大学に入学する能力を持っていることが前提であり、全般的な知的発達には遅れの見られない、学習障害、注意欠陥多動性障害、自閉症スペクトラム障害を有する学生を発達障害学生として論じた。

I. 発達障害学生の在籍状況

2004年に設置された独立行政法人日本学生支援機構は、2005年度から毎年「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」を行っている。大学に在籍する発達障害学生数が把握されたのは「発達障害（診断書有）」が「その他の障害」から独立した項目となった2006年（全国総数127人）からであるが、その後、年々増加し、2011年度には1453人と報告されている。また2008年からは、「発達障害」には未診断例が多いという社会情勢を鑑みて、「発達障害であるとの医師の診断書はないが、発達障害があることが推察されることにより、学校が何らかの支援（教育上の配慮等）を行っている」学生数についても調査が行われている。2011年度はこの「発達障害（診断書無・配慮有）」とされる学生は2310人であった。合計すると発達障害学生数は3763人となり学生総数約324万人の約0.1%となっている。発達障害の内訳は「LD」391人、「ADHD」441人、「高機能自閉症等」2284人、「重複または区分不明」647人であった。（独立行政法人日本学生支援機構、2012a）

この調査における「何らかの支援（教育上の配慮等）」は、「学内の組織、部署等の業務として行っているもので、一部の教職員が個人的に行っているものは含まない」とされている。教職員が個人的に何らかの支援・配慮を行っている学生は大学内に多数存在し、その中に発達障害学生が含まれているのは疑いのないところであろう。したがって実際に発達障害を有する学生数はもっと多いものと考えられる。文部科学省が2002年に実施した「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、公立小中学校の通常の学級に在籍する子供のうち約6.3%が「知的に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す」と教師が判断した。ここで調査された困難はいわゆるLD、ADHD、自閉症の特質によるものを指すと考えられる。現在、18歳人口のうち高等教育に進学する割合が半数を超えていることを考え合わせると、大学においても同様の困難を抱える学生が2～3%は在籍していることになると推測される（高石・岩田、2012）。

II. 大学における支援の実態

2011年度の「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」（独立行政法人日本学生支援機構、2012a）によると、発達障害学生（診断書無・配慮有学生を含む）が1人以上在籍する学校は1206校中587校（48.7%）であり、支援を実施している学校は490校（40.6%）であった。行われていた支援内容は表1の通りである。

発達障害学生への支援の法的根拠としては、先述したような発達障害者支援法の規定が存在するが、実際に支援を行う際には、どこまで、どのような支援を行うか、ということが難しい問題となってくる。そこで重要な概念となるのが「合理的配慮」である。合理的配慮については、2006年に国連において採択された「障害者の権利に関する条約」第二条に定義として以下のよう

表1 発達障害学生支援内容（独立行政法人日本学生支援機構，2012a より抜粋）

区 分		実施校数	実施率
授 業 支 援	実技・実習配慮	99	20.2
	休憩室の確保	92	18.8
	注意事項等文書伝達	91	18.6
	教室内座席配慮	67	13.7
	チューター又はティーチング・アシスタントの活用	40	8.2
	講義内容録音許可	36	7.3
	試験時間延長・別室受験	35	7.1
	解答方法配慮	27	5.5
	使用教室配慮	22	4.5
	パソコンの持ち込み使用許可	12	2.4
授 業 以 外 の 支 援	保護者との連携	384	78.4
	学習指導（履修方法，学習方法等）(◎)	352	71.8
	社会的スキル指導（対人関係，自己管理等）(◎)	312	63.7
	専門家（臨床心理士等）による心理療法としてのカウンセリング（◎には含まれない心理的な内容）	292	59.6
	進路・就職指導（◎）	248	50.6
	生活指導（食事，洗濯等）(◎)	115	23.5
	発達障害支援センターとの連携	112	22.9
	出身校との連携	108	22.0
	特別支援学校との連携	18	3.7

*実施率：各支援実施校数÷発達障害（診断書有）学生又は，発達障害（診断書無・配慮有）学生が1人以上在籍学校数×100（%）

「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。

また，大学で行われる配慮の一つの大きな基準としては，大学入試センターが2011年度から受験特別措置に「発達障害」という独立した区分を設け，医師の診断書と学校の意見書などをもとに，時間の延長や別室受験，拡大文字による出題，マーク方式によらないチェック解答の選択，注意事項などの文書による伝達，試験室入口までの付添者の同伴などを認めるようになったことが挙げられるであろう。

福田（2010）は，学生の障害の程度と問題，公的な証明の有無，学生からのニーズなどを総合的に検討した上で，必要かつ教員・大学側に無理のない支援策を考えていくことが「合理的配慮」になると思うとし，具体的には，独立行政法人日本学生支援機構（2009，改訂版2012 b）の「教職員のための障害学生修学支援ガイド」が参考になると述べている。

このガイドでは，大学生生活の場面を，Ⅰ入学まで（入学試験，入学まで），Ⅱ学習支援（履修登録，授業，実験実習，評価），Ⅲ学生生活支援，Ⅳ就職支援，に分類した上で，以下の3つのレベルごとに，支援策を提示している。

- ①専門医を受診し、発達障害の診断を受け、障害であることの証明（療育手帳や精神障害者保健福祉手帳、あるいは医師からの診断書）がある場合には、本人の必要に応じた支援を検討していただきたい事項。
- ②手帳や診断書などの公的な証明がなされていない場合でも、校医や学生相談室など学内の専門家の意見で発達障害の可能性がかなり高いと思われる場合に支援が可能であると考えられる事項。
- ③「普段の行動から発達障害の可能性が想定され本人や保護者が支援を求める場合」や、「本人が障害を認識せず自主的な支援の申し出がないが、周囲の人間がなんらかの困難を感じているような場合」も支援が可能であると考えられる事項。

具体的な支援策として、①のレベルでは、別室受験やノートテイク、試験における解答手段の変更（パソコン解答など）、など、②のレベルでは、授業資料の提供方法の工夫や重要な情報の個別伝達、就職支援における個別指導や社会資源の提供、などが挙げられ、③のレベルでは、より細やかな助言・指導や情報提供方法などの配慮が挙げられている。

大学でこれらの支援を行う上では、どの程度組織的に行うかも重要なポイントになってくる。全学的なコンセンサスが必要か、学部・学科単位でのコンセンサスがあれば良いか、関係者が各自の判断で行うかはそれぞれの大学の事情に合わせて選ばれてきた。ただし、今後、特別支援教育を受けた学生の入学が増加するにつれ、手厚い支援の要望が増えることが予測され、どの大学においても全学的な理解と支援体制を整えていくことが求められるであろう。先進的な大学では、先述の学生支援 GP を利用するなどして、既に全学的な支援システムを構築してきている（富山大学のトータルコミュニケーション支援室、東京大学のコミュニケーション・サポートルーム、九州大学のコミュニケーションサポート室など）。発達障害学生に特化はされていないものの障害学生への支援部署を設け、そこで発達障害学生への支援も担当している大学や、専門の部署まではいかないが、コーディネーターなどの専任のスタッフを置いたり、支援の手引きなどの作成を行ったりする大学も増えてきている。

Ⅲ. 学生相談における支援

1. カウンセラーの関わり方

大学において発達障害学生への支援が着目され始めると、学生相談カウンセラーなどから、発達障害学生には心理教育的なアプローチや SST (Social Skills Training) 的・行動療法的な関わり、行動マネジメントが有効であるという主張が次々と示された（中島, 2005, 小田切, 2007, 福田, 2007）。これは、それまでの学生相談におけるカウンセリング的アプローチ、すなわち来談者中心療法や精神分析的な技法を中心としたアプローチのみではうまく関われないという経験から強調された面も大きかったのではないと思われる。しかし徐々に、指導的になりすぎて学生の困り感を汲み取ることがおろそかになり学生を追い詰める危険性があることが指摘され（須田ら, 2011）、話をじっくり聴き、寄り添い、安心感や信頼感を作るといった支持的な態度が前提として大切であると述べられるようになってきた（野口, 2007, 松瀬, 2009）。また、発達障害の特性の詳細な分析が積み重ねられ、それに合わせた対応法の知見も広く知られるようになるにつれて、発達障害学生への対応は、「社会的スキルの訓練」「その行動が他の人からはどう見えているかの説明」「直接的な自己理解の促進」というアプローチが有効であると集約され

つつある。しかし、このような発達障害学生への定型化された支援が硬直化したものになってはいないかと危惧する（高石・岩田，2012）見解も示されている。このような流れから最近では、発達障害学生の支援には、①支持的受容的アプローチで学生をありのままに受け止めて自己肯定感や自己効力感、自己評価を高め、育てていく立場と、②指示的指導的アプローチで問題行動を指摘して指示や助言によって是正する、あるいは他人とのコミュニケーションや社会スキルを向上させるよう積極的に働き掛ける立場、の両方が必要であるとされている（福田，2010）。

また支援の全体的な内容として、須田ら（2011）は、①修学支援、②生活面へのガイダンス的支援、③心理面への支援を挙げ、西村（2011）は発達障害学生支援に重要なポイントは、①修学サポート、②心理的サポート、③心理教育的サポートの3つの分野にまとめられると表現している。学生相談カウンセラーとして、発達障害学生への支援の全体像を意識しておくことが大切だが、当然1人ですべての役割を担えるわけではない。学生相談部署のメンバーが複数いたとしても、その中だけで全体をカバーすることは不可能である。関係する教員や学生支援に関わる職員との役割分担および連携を意識していくことが大切だと考えられる。

2. 学生相談における様々な支援

学生相談で広く活用されるようになってきている談話室やサロンなどと呼ばれる「居場所」による援助（相談機関の一部を複数の学生が同時に自由に過ごせる空間として開放する取り組み。本学では保健センターに休憩室として設けられている）は、発達障害学生にとっても有用である（山本・富田，2011，大町，2012）。ここでは、スタッフと関わりを持つこと、それからスタッフが間に入って他の学生との会話を促していくこと、といった段階を経ながら集団の中での対人経験を練習していくことができる。本学でもこれまで休憩室をこのように利用する学生が見られたが、最近その数が減少しつつあるように思われる。その理由の一つとして、以前に比べて学内に1人で過ごしていても不自然だと見られない場所（フリースペースのカウンター席など）が増えてきていることが挙げられるだろう。このような場所は発達障害学生にとっても学内で対人ストレスの少ない時間を過ごせるため援助になることだが、守られた環境で人との関わりを少しずつ経験する機会は重要だと思われる。1人で過ごせる場所と休憩室のような他者との関わりを練習できる「居場所」とをうまく使い分けてもらえるように働き掛けていくことが必要であろう。

これまで学生相談において様々な形で取り組まれてきたグループ・アプローチも少しずつ発達障害学生を対象にするようになってきている。報告された取り組み事例としては、対人関係、就職進路、ストレス対処などをテーマにした構成的な心理教育プログラムで、SSTやアサーショントレーニングを取り入れたグループ・プログラム（屋宮，2011）や明星大学において有料で行われているライフスキルトレーニングを中心としたSTART（Survival skills Training for Adaptation, Relationship, Transition）と呼ばれるプログラム（高橋，2012）などが挙げられる。本学の学生相談の現状ではこのようなグループ活動の対象となる発達障害学生を集めるのは難しいが、将来的には対象となる学生の増加も予想されるため、今後は発達障害学生へのグループ・アプローチも考えていきたい支援の1つである。

3. 就職支援

現在、発達障害学生への支援において大きな課題となっているのは、就職支援である。発達障害者の就労については、2006年4月から精神障害者保健福祉手帳を取得した上での障害者枠に

よる就労も可能になった。しかし、「障害者枠での就労も含めて発達障害学生への就労支援はまだ日が浅く、ノウハウも乏しいため学生相談室、就職課やキャリア支援センターなどの大学側の支援はまだ手探りの状態であるし、また企業、社会側の受け入れ態勢も、特例子会社を作って積極的に障害者を雇用する企業が一部にできてきたとはいえ、まだまだ整備されていない」（福田、2011）のが現状である。とはいうものの、支援機関やジョブコーチの増加など、少しずつではあるが支援体制は整う方向に向かっており、今後もいろいろな支援が展開されていくことが予想される。発達障害学生の就労には、このような制度や社会の受け入れ状況の影響が非常に大きいため、情報収集を十分に行い、学生が情報を知らなかったために不利益を被ることのないようにしていきたい。また、関連する外部機関との連携も視野に入れていくことが必要であろう。

発達障害学生の場合、一般学生以上に自分の特性や能力に合った職種や職場環境を選択していくことが大切になる。就職活動に行き詰った時点で相談を開始したのでは対応が間に合わない場合が多い。できるだけ早期から相談の利用などの関わりを持てることが望ましい。したがって発達障害の可能性のある学生が早期に来談できるような広報活動などを工夫していくことも必要であろう。また発達障害学生の場合には本人は支援ニーズを自覚していないことも多いため、周囲の教職員や学生が問題に気づいて相談につなげていくことも大切である。そのためには発達障害に気づける教職員や学生が増えることが必要であり、啓蒙活動が重要になる。発達障害の知識を持つ人が周囲に増えることは発達障害学生にとっては支援の窓口を広げることになり、学内連携を行う上でも重要なことだと考えられる。

また、できるだけ早期に支援へつなげる取り組みとして、スクリーニングを行う方法が考えられる。これまでに多くの大学では、入学時や健康診断時に、対象学年の全学生にUPI (University Personality Inventory) などのメンタルチェックを行ってきた。そこに発達障害のスクリーニングを加える試みも行われている。現在スクリーニングを実施している大学は、該当者に来室を呼び掛ける連絡を取っているところが多いが、結果をどのように支援に結び付けていくかは難しい問題である。この点に関して高橋（2012）は、症状のある学生をスクリーニング調査で呼び出すのではなく、その学生が支援を必要としているかどうかを直接調べ、必要とすれば支援につなげるアプローチが必要であると述べている。高橋らは「ADHD 傾向チェックリスト」を開発し、得点の高い学生との面接を試みた結果、ADHD 的特徴があっても自分なりに対処し、周囲のサポートも得ながら大学生活をうまく乗り切っており、カウンセリング的な個別の支援は必要としていないケースも多かったことから、このような結論に達した。そこで、ADHD と自閉症スペクトラム障害 (ASD) に関する「困り感質問紙」を作製した。これは、ADHD や ASD のある人が日常生活で経験することの多い困り感を自己評価するための質問紙であり、合わせてそれらの困り感に関する相談希望の有無も問いかけている。

このようなスクリーニングを行うことで、発達障害の可能性のある学生を早期に支援に結びつけることがある程度可能である。支援ニーズのある学生にとっては、自発的に来談するよりも来談へのハードルが低くなるというメリットも認められる。ただし全学生を対象とするスクリーニングにはかなりのマンパワーが必要であることやスクリーニング後の適切な支援体制がなくては却って対象学生を傷つけてしまう危険性があることなど、導入にあたっては慎重に検討することが必要であろう。

4. アセスメント

発達障害の診断を受けている学生は本学でも少しずつ増えているものの、実際に学生相談室で関わるのは今のところ未診断の学生がほとんどであり、発達障害を主訴として学生相談につながるケースはまれである。須田ら（2011）も、これまでの事例報告を展望すると、「読み取れる主訴としては、友人ができない、指導教官とうまくいかないといった対人関係上の困難、自分の性格を直したいといったアイデンティティの混乱、進級や単位取得が困難であるといった大学のシステムへの不適応、さらにはフラッシュバックや強迫観念、抑うつなど二次的障害といえる状態に既に陥っている場合などがある」としている。このような主訴としての困ったことを相談していく中で、カウンセラーの側に発達障害という見立て（診断は医師の行うものであり、カウンセラーが発達障害の可能性などを判断する場合は見立てと表現されることが多い）が浮かび上がってくる。さらに、発達障害、特に自閉性障害は、最近では自閉症“スペクトラム”障害として捉えることが主流になってきていることからわかるように、健常との境目を明確にするのが難しい障害である。学生相談室でも発達障害の見極めが難しいグレーゾーンの学生への対応を求められることが多いが、発達障害の可能性が高いと見立てられる学生よりも支援に難しさを感じる人が多いように思う。これまで述べてきたように、発達障害学生への支援方法については、大学における支援もカウンセラーの関わり方も、かなりの知見が積み重ねられてきている。したがって、発達障害の診断があったり、学生本人が発達障害の可能性を考えていたりする場合には、現実的な困難は様々にあるものの、支援の方向性を考えていきやすい。また学生本人は発達障害の可能性を考えていないが、発達障害の可能性がかなり高いと見立てられる場合は、学生の困り感に寄り添い、一緒にその困難のありようを探っていく中で、自身の特性理解につなげていき、支援を進めていくことができるように思われる。より良い支援を考えて診断を受けることを勧めた方が良いと判断する場合もある。しかしグレーゾーンの学生の場合は、その困難の背景にあるものが捉えにくいなど支援の焦点を見つけていくことが難しいように感じている。カウンセラーとして発達障害のアセスメント能力を高めていく努力が必要であろう。

発達障害学生のアセスメント方法としては、ナラティブ・アセスメント（齋藤ら、2011）などのような細やかな聞き取りが重要であるが、心理検査も1つのツールとして利用することが考えられる。大学生にも利用できる自閉症スペクトラム障害に関する尺度には、自閉症スペクトラム指数（AQ）（若林ら、2004）や自閉症スペクトラム指数日本語版（AQ-J）（栗田ら、2003、栗田ら、2004）、広汎性発達障害日本自閉症協会評定尺度（PDD-Autism Society Japan Rating Scales；PARS）（神尾ら、2006）、対人応答性尺度（Social Responsiveness Scale；SRS）（神尾ら、2009）などがあるが、いずれもスクリーニング的なものであり、グレーゾーンの発達障害の問題を見極めていくのは困難である。福田（2010）は、アスペルガー症候群の学生を評価するための心理検査として、WAIS-ⅢやSCTを用いることが多く、その他、実行機能を測るWCST（Wisconsin Card Sorting Test）や「心の理論」の課題、「デューイの社会性の課題」を施行することもあるが、大学まで来る人は、知的な能力でそれらの課題をクリアしてしまうこと、心理検査はテスターとの1対1の静かで落ち着いた構造化された状況で行われるので、実生活よりもうまくこなすことができ、問題が検査上には表れないことが多いという点を考慮しなければならない、としている。また高橋（2011）は、WAIS、ロールシャッハテスト、SCT、PFスタディ、AQ-Jを中心に施行するが、結果を一方向的に伝えるのではなく、結果の説明をしながら自分の得意な面をどう生かしていったらよいかについて話し合うようにしている、と述べている。

このように発達障害のアセスメントとして用いられる心理検査に決定的なものがあるとは言えないが、その中では、WAIS-Ⅲが役に立つという報告が多いようである。WAIS-Ⅲは発達障害学生が自分の特性や能力を理解する上でも役立つため、本学でも活用していくことが有効だと考えられる。またSCTもよく利用される検査であり、書かれた内容から自分自身および周囲の様々な物事の捉え方や日常生活の様子などを把握できる他、文章力・語彙・文字の書き方など言語表出能力についても情報を得ることができる。SCTは結果をプロフィールなどの視覚的に理解しやすい形でフィードバックすることは難しいが、書かれた文章を題材に面接場面で話し合いを行いやすいため、学生相談においても有効であろう。これらをまとめると、心理検査はカウンセラーにとって発達障害学生をアセスメントするための貴重な資料になるが、もちろんそれだけで十分な理解が可能とは言えず、実生活の問題や発達歴などの細やかな検討を行うことと並行して心理検査の結果も参考にする、という姿勢が大切である。より効果的な心理検査の用い方は、その結果を学生本人とともに検討することで、発達障害学生の自己理解を深めるためにも役に立つと思われる。

特に発達障害のアセスメントで重要になる発達歴について内山(2009)は、発達障害は発達期に行動特性が明らかになることが条件の一つであり、たとえクライアントが成人であっても、発達障害を疑う場合には、親から発達期の情報を聴取することが大切である、と述べている。また、発達歴・現病歴を詳しく聴取してクライアントの全体像を把握する過程で、家族はクライアントに対する見方が多面的になり状態への理解が深まることもあるし、クライアントも自分を理解するための手助けになる、としている。今後、学生本人だけでなく保護者からの情報を得る機会を持つことをもっと積極的に考えていってよいのではないかと思われる。家族の理解は、発達障害学生の進路・就職問題にとっても重要な要素であり、学生相談室としても今後家族との連携の必要性はますます増えていくと考えられる。

お わ り に

本稿では、これまでに大学で行われてきた発達障害学生への支援について報告された文献を展望し、発達障害学生の在籍状況および大学における支援の実態についてまとめた。さらに、学生相談における発達障害学生への支援について、学生相談カウンセラーの関わり方、個別支援以外の様々な支援方法、就職支援、アセスメントの観点から考察し、本学の学生相談室における取り組みについても検討した。

大学に在学する発達障害学生は、今後ますます増加することが予想される。早期に発達障害の診断を受けた学生や特別支援教育を経験した学生の入学が増えるにつれ、多彩な支援への要望が強まることも予測され、大学においては全学的な理解と支援のシステムを整えていく努力が一層求められるであろう。学生相談室においても、発達障害のアセスメント力を高め、それぞれの学生にあった対応を工夫していくことが必要である。また、就職支援も視野に入れ、早期からの関わりが可能となるよう取り組んでいくことも重要だと思われる。そのためには、発達障害学生に関わる教職員や保護者および外部機関など多方面との連携を一層図っていくことも必要であろう。今後これらの課題に取り組みながら、より充実した支援の在り方を考えていきたい。

引用文献

- 独立行政法人日本学生支援機構 (2012a). 平成 23 年度 (2011 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. http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/chosa12.html
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2012b). 教職員のための障害学生修学支援ガイド (平成 23 年度改訂版). http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/guide/top.html
- 福田真也 (1996). 大学生の広汎性発達障害の疑いのある 2 症例. 精神科治療学, 11, 1301-1309.
- 福田真也 (2007). 大学教職員のための大学生の心のケア・ガイドブック. 金剛出版.
- 福田真也 (2010). Q&A 大学生のアスペルガー症候群. 明石書店
- 福田真也 (2011). 自閉症スペクトラム学生の就職. 精神療法, 37, 213-214.
- 岩田淳子 (2007). 学生相談界の動向 発達障害学生の支援の研究. 障害者問題研究, 35, 52-57.
- 神尾陽子・行廣隆次・安達 潤・市川宏伸・井上雅彦・内山登紀夫・辻井正次 (2006). 思春期から成人期における広汎性発達障害の行動チェックリスト 日本自閉症協会版広汎性発達障害評定尺度 (PARS) の信頼性・妥当性についての検討. 精神医学, 48, 495-505.
- 神尾陽子・辻井弘美・稲田尚子・井口英子・黒田美保・小山智典・宇野洋太・奥寺崇・市川宏伸・高木晶子 (2009). 対人応答性尺度 (Social Responsiveness Scale ; SRS) 日本語版の妥当性検証 広汎性発達障害日本自閉症協会評定尺度 (PDD-Autism Society Japan Rating Scales ; PARS) との比較. 精神医学, 51, 1101-1109.
- 栗田 広・長田洋和・小山智典・宮本有紀・金井智恵子・志水かおる (2003). 自閉症スペクトル指数日本語版 (AQ-J) の信頼性と妥当性. 臨床精神医学, 32, 1235-1240.
- 栗田 広・長田洋和・小山智典・宮本有紀・金井智恵子・志水かおる (2004). 自閉症スペクトル指数日本語版 (AQ-J) のアスペルガー障害に対するカットオフ. 臨床精神医学, 33, 209-214.
- 松瀬留美子 (2009). アスペルガー障害学生への青年期支援. 心理臨床学研究, 27, 480-490.
- 中島暢美 (2005). 高機能広汎性発達障害の学生に対する学生相談室の支援活動. 学生相談研究, 25, 224-236.
- 西村優紀美 (2011). 発達障害学生に対する支援体制構築と支援の実態—国立大学編—. 発達障害研究, 33, 374-383.
- 野口康彦 (2007). いじめを受けてきたアスペルガー症候群の男子学生との 4 年間の面接過程—学生期における心理的危機を中心に—. 心理臨床学研究, 25, 539-549.
- 小田切紀子 (2007). 学生相談におけるアスペルガー症候群の学生への援助のあり方. 学生相談研究, 28, 51-61.
- 屋宮公子 (2011). 福岡大学における自閉症スペクトラム障害の学生相談—グループを活用した発達支援—. 精神療法, 37, 194-198.
- 大町知久 (2012). 「居場所による援助」の一事例—ネットワークの結び目としての心理援助—. 学生相談研究, 32, 241-252.
- 齋藤清二・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.
- 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.
- 高橋道子 (2011). 自閉症スペクトラムの学生支援のあり方をめぐって. 精神療法, 37, 148-153.
- 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.
- 高石恭子・岩田淳子 (2012). 学生相談と発達障害. 学苑社.
- 内山登紀夫 (2009). 成人期の自閉症スペクトラム. そだちの科学, 13 号, 26-31.
- 若林明雄・東條吉邦・Baron-Cohen S・Wheelwright S (2004). 自閉症スペクトラム指数 (AQ) 日本語版の標準化 高機能臨床群と健常成人による検討. 心理学研究, 75, 78-84.
- 山本佳子・富田香 (2011). 福島大学における自閉症スペクトラム障害を持つ学生の学生相談の現状と課題. 精神療法, 37, 199-203.

[2012. 9. 27 受理]