

寮制大学生における発達障害に関連した困難と
その支援に関する研究
——寮制とその他居住形態による比較と教職員の発達障害
支援及び学生相談への認識を通して——

都 星 寿

寮制大学生における発達障害に関連した困難と その支援に関する研究

——寮制とその他居住形態による比較と教職員の発達障害 支援及び学生相談への認識を通して——

都 星 寿

目 次

はじめに

- はじめに
- I. 背景
 - 1-1. 大学生と発達障害者支援
 - 1-2. 発達障害を抱えた学生と居住形態
 - 1-3. 全寮制大学の学生
- II. 目的
 - 2-1. 問題
 - 2-2. 目的
 - 2-3. 仮説
- III. 研究1
 - 3-1. 方法
 - 3-2. 結果
 - 3-3. 考察
- IV. 研究2
 - 4-1. 方法
 - 4-2. 結果
 - 4-3. 考察
- V. 結論
- VI. 今後の課題

発達障害は、2005年4月に施行された発達障害者支援法（厚生労働省，2005）において「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」として定められている。2016年8月には，発達障害者支援法の一部を改正する法律（改正法）が施行された（厚生労働省，2016）。発達障害児の早期発見と，幼少期からの適切な発達支援を目指すものとしての位置づけが明確になり，発達障害者の社会的支援がさらに充実したものになった。

一般的に発達障害は発達の全体的な遅れや部分的な遅れ，偏りによる障害のことであって，知的な遅れを表す障害ではないとされている（鈴木，2020）。発達期において診断されるというものであるが，近年では大学生や新社会人などの青年期に発達障害の診断を受ける者や，診断書はないものの発達障害が疑われ教育上の配慮を行っている者等が急増している（原田，2019）。発達障害者支援法では，「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有するものとする」と定め、大学・短期大学・高等専門学校等の高等教育機関において、発達障害学生への教育的な支援の必要性が明示されている。

中村（2019）によると高等教育機関では、学ぶ権利を担保するためニーズに対応した教育システム、教育環境の整備も喫緊の課題とされる。高等教育機関の状況について独立行政法人日本学生支援機構が2005年から継続的に実施している「障害学生の修学支援に関する実態調査」では、障害学生在籍率は、2006年度以降いずれの学校種においても増え続けている。2015年度から大幅に増加傾向が進み、2019年の調査結果でも、障害学生数は37,647人（全学生数の1.17%）で、前年度から3,835人増加している。その中で発達障害に含まれる学生は7,065人（全体の18.8%）と前年度より1,018人増加している（日本学生支援機構、2020b）。

障害学生数および発達障害学生の増加には、今まで潜在化していた発達障害学生がいるとされる（前田ら、2016）。診断を受けていない発達障害を抱える学生が、法改正による支援体制の充実や支援室の開室などによって支援を受け易くなったことが要因であると考察できる。前田ら（2016）の報告によると、発達障害の診断は無いが発達障害の疑いがあり、配慮が必要で支援を受けている学生が増加しているとされる。その背景には、文部科学省が2012年12月に「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）」を公開し、その中で大学等の高等教育機関における障害のある学生への「合理的配慮（reasonable accommodation）」の考え方を示している。それに基づいて、2016年4月の障害者差別解消法が施行され、障害のある学生に対する合理的配慮の実施が国公立大学および高等専門学校においては義務付けられ、私立大学は努力義務として定められた。特に、発達障害学生への合理的配慮の提供は、高等教育機関にとって取り組む必要性の高い課題となっている。また、藤川（2018）は、2005年の発達障害者支援法の施行を機に、これまで

も潜在的には存在していたと考えられる発達障害の学生の存在が認知されるようになったことが増加の一因としている。今後、大学側の受け入れ体制が整備されるにつれ、障害のある学生の在籍率は上昇していくものとしている。この様に大学生の発達障害関連の研究がなされると共に、大学や高等教育機関での適切な教育支援や支援体制が整備されてきたことが、発達障害学生在籍率の増加の背景にある。

I. 背景

1. 大学生と発達障害者支援

篠田ら（2019）によれば、大学生の障害学生支援体制の構築を目指した研究で、支援体制の立ち上げに伴って支援件数が急増したとしている。支援ニーズが高まり、その中でも、発達障害・精神障害では、従前に潜在していた支援ニーズが支援室の開室によって顕在化した可能性が示唆された。また、支援体制を整えたことによって、教職員からの相談あるいは教職員が学生に来談を勧めるケースが増加したことも報告している。この様な先行研究を通して、発達障害学生の在籍率が年々増加していることに関しては、以前から潜在していた発達障害学生が予想以上に多くいたことが考えられる。ここでの発達障害学生とは、今までに発達障害と診断を受けていた学生と受けずに大学生になった学生で2分することができると考えられる。後者は、医療機関を受診し明確な診断を得ることはないが、対人関係や社会性において困難を抱えている発達障害傾向を有する学生たちとされている（石井・細川、2021）。

鈴木（2020）は、発達障害者支援について、発達期での早期発見、早期診断、早期支援が原則であるとしている。通常、乳児期の検診時に発達障害の疑いを指摘され検査を受けると、実際になんらかの遅れや異常が認められる場合が多いとされる。この様に早い段階で発見されて診断を受け、適切な支援を受けることができれば、その後の社会生活において子どもが抱える

困り感は軽減することが期待されている。発達障害の特徴として知的な遅れはなく、その特性は長期に渡り変わらないことを考慮すると、大学にも発達障害をもつ学生が多くいると考えられる（高橋，2012）。発達障害と疑われず、診断もなされず、支援にも繋がらなかった学生に関しては、本人が困難を感じていない、または、周囲が問題として認識してない場合が多く、それでも大学生になってから適応が困難になり支援が必要となる学生が多いと考察できる。

2007年4月から施行された「特別支援教育」は、特別な教育的支援を必要とする児童生徒のニーズに即した教育を行うことを目的とし、保育・幼児教育・初等・中等教育において支援体制の整備がされてきた。しかし、高等教育現場においては、発達障害の知識や理解が広がっておらず、体制整備が遅れているとされる。斎藤ら（2010）は、大学生活において生きにくさが初めてあらわになるケースが報告されていることを挙げて、確定診断が得られたケースだけではなく、大学生活に困難を抱える学生の支援ニーズを出発点として支援を開始する方策を提案している。高橋（2012）は、早期に診断を受けている学生であってもそのことを周囲に打ち明けずに頑張ってみるが、上手くいかなかったケースがあることも指摘し、大学の支援者が学生の困難に早めに気づき、二次障害に発展する前に支援が必要であるという意識、支援ニーズの把握が重要であるとしている。

発達障害学生は全体像が捉え難く、自閉スペクトラム症（ASD：Autism Spectrum Disorder、以下、ASD）特性の背景においても個別性が高く、適切な支援ニーズを捉えることが必要とされている。厳密にASDの診断がつく者は一定数いるが、多くのグレーゾーンの学生たちや依存症（二次障害）が未治療のままの学生も少なくないとされる（岡本，2019）。さらに岡本ら（2019）は、ASD特性をもつ大学生のつまずきや問題を調査し、障害者差別解消法の合理的配慮規定などが施行されたことで、修学上の支援は充実されつつあるとされる。一方、修学上の

問題以外の不適応問題については課題が多く残っていることを報告し、合理的配慮の要請にもいくつかの問題が生じているとしている。

発達障害学生に合理的配慮を提供する場合、その支援ニーズが多岐に渡ることや配慮内容がその都度変更されていく可能性があるため、客観的な指標を用いた評価が難しい場合が多いと考えられる。佐々木ら（2018）は、大学の修学支援を受ける発達障害学生において、学生自身による効果評価から学生の特徴を捉えることが必要であるとしている。そのため、発達障害学生の支援ニーズに関して、既に発達障害学生が大学に一定数在籍していることは多数の研究報告からも考察できる。これからの支援は、個別的な支援にまで目が向けられることが必要であること、支援学生自身の評価の把握を進めることが重要であると考えられる。

丹波・野呂（2014）は、発達障害学生の支援事例が報告された論文を分析し、支援の多くは大学専任の心理士或いは、非常勤で学生相談室等に関わるカウンセラーが主体となって行っていると報告している。支援内容としては「対人関係スキル」「生活スキル」「授業の支援」が多く行われているとしたが、支援方法は、個別面談による対応が中心となっていることから、大学における発達障害学生への支援として学生相談室など、カウンセラーを主体としたカウンセリングが行われている現状があるとしている。しかし、多田（2010）は、発達障害学生にとって、カウンセリングという手法も必要である一方で、その効果は乏しいとしている。それには発達障害学生にとって個別的支援が必要となるが、相談室のカウンセリングのみでは、大学での生活管理上のスキルやキャリア支援などの困難、つまずきといった場面での支援は不十分であるとされる。

斎藤（2019）は、発達障害のある大学生の大学支援の現状について、発達障害学生数は増加傾向にある。しかし、就職等に関する支援を実施している大学は現状そう多くないことを報告している。発達障害学生にとって、特に就職活

動においてつまづきを起こしやすいこと、大学による発達障害学生への支援には知識不足や人手不足などの問題があることを指摘している。そして、発達障害のある大学生の支援の現状として、大学の支援システムとしての課題と、発達障害学生の特性からくる課題があることを指摘して、大学適応への課題対処を目的とした支援プログラム（STARTプログラム）の検討を行っている。このような支援プログラムを大学の支援体制として組み込むことで、大学内に潜在している支援が必要な学生の把握にも繋がると考えられる。富永（2021）によると、支援体制の整備の過程で支援の対象となる学生の人数が、整備可否の基準になるとしている。さらに、支援に関する相談を受ける部署がないことで、潜在的な学生数を把握することが難しく、実際に困難を抱える学生らは相談のため学生相談室に来室することはあまり見られないとしている。

以上を踏まえた上で、大学の発達障害学生は、発達障害の診断を受けている学生と、明確な診断を受けていないが発達障害の特性を有している学生がいることが考えられる。その両者を対象にした学生支援のニーズを的確に捉えなおすことが喫緊の課題であると考察できる。

2. 発達障害を抱えた学生と居住形態

発達障害者および発達障害学生と居住形態に関連した研究は少なく、殆ど見当たらない。発達障害の診断を受けている学生において、発達障害の特徴や問題は幼児期から青年期以降も長期に渡って変わらず続くものであり、生活や修業、対人関係場面などで支援が必要であることが多いと考えられる。大学の学生相談に訪れる学生の中にも、発達障害傾向のある学生はとて多いとされる（下平，2013）。しかし、安田ら（2015）によると、大学の学生相談の現場では、多くの発達障害の学生がそれとわからず、かつ、支援を受けることなく、学生生活を送っていると報告している。

上記される様に、発達障害学生は診断を受け

ている学生と診断を受けていないが発達障害傾向のある学生が存在する。居住形態と発達障害学生を検討する際の発達障害学生では、後者の学生が多いと考えられる。そして診断を受けていない発達障害傾向のある学生への支援は、学生の中に発達障害の特徴を見出し、それに気づくことであり、それぞれの学生に適した個別の支援策を講じる必要があると考察できる。わかりづらい障害ゆえに、大学生に特徴的な発達障害の表れ方を学生本人や周囲の学生や教職員、保護者等が理解することが重要である。

安田ら（2015）の研究の様に、大学生になってから発達障害傾向を指摘される学生が多いことは、学生本人や周囲の保護者、高校生までの教員たちなどから支援を受けてこなかった実態がある。支援を受けてこなかったと理由としては、支援が必ずしも必要ではなかったと考えることもできる。支援を必要としてこなかった学生の中に、一般学生の様に大学生になり、親元を離れて通学する者も少なからず存在しているのであれば、その場合は住居形態からくる困り感や問題等が生じることも考えられる。

また、発達障害児・者において環境整備や周囲の理解が必須であり、親や兄弟、同居者など、家庭での支援も欠かせないことが周知されてきている。大学に通いながらも家族からの援助が得られれば安心して通学でき、一人暮らしであっても大学からの支援があれば修学も十分に可能であると考えられる。大学生活を送る上でストレス状況をどう対処するのかということについては、健全児であっても変わりはない（山本・菅野，2013）。しかし、ストレス場面での対処法によってストレス状況が持続すると、対処が上手くできない特徴を有している発達障害学生の場合、問題が生じやすいと考えられる。また、対人関係でこだわりが強くなり出てしまい切り替えが難しいことや、納得がいけない場面で動けなくなってしまうことがあると集団の中での寮生活等では周囲の理解が十分でないことと不適応を起こしてしまうことが考えられる。この様に居住形態によって発達障害学生への影響

は小さくないと考察することができる。

3. 全寮制大学の学生

日本の大学では大学が直接運営している寮や運営を外部に委託して学生が入居している学生寮などが存在する。日本学生支援機構（2020a）の2019年度の調査結果では、回答があった782校の大学の56.3%が学生寮を設置しているとしており、学生寮の入居学生の形態については、回答した大学全体で日本人学生のみが39.5%、外国人留学生のみが19.3%、日本人学生と外国人留学生の混住型が71.4%としている。

日本の大学教育における学生寮については、教育の機会均等という見地から、経済的に恵まれていない学生を援助する厚生施設という面と、居住者の心身によい影響を期待するのみならず、そこにおける集団生活特有の人間関係を通じて貴重な生活体験を期待し、人格の完成をめざす、いわゆる全人教育の場としての意義があるとされる（篠原・佐藤, 1962）。学生寮はその重要性を現在も保ちつつ、いくつかの変遷を経て、現在では大学の生き残り戦略の一つとなっている。すばらしい学生寮を用意すれば学生募集に役立ち、受験生の増加が見込め、学生もそこですばらしい人間形成ができるため、学生が大人になっていく移行を大学が手助けできると期待されている（森, 2013）。すなわち、現在の学生寮は大学生に自律性や自立性を培わせる働きをしていると言える。

学生寮の形態も多様化が進み、阿部（2019）は、日本人学生寮組織と留学生学生寮組織の統合によって、日本人寮生の支援意識が高まったことと、寮内交流をするための学生スタッフとして、支援について新たなやりがいを見出すことができたと報告している。保坂（2018）は、混住寮は寮内での人間関係の構築を通して、語学力向上や異文化理解が可能な場として期待されるとしており、そこで新たな問題や課題が生じた際、問題解決のために学生スタッフとしての役割を果たすことも、寮生活の交流を通じた学びに繋がるとしている。

高等教育機関で全寮制を採用するのは高等専門学校が多く、全学年全寮制を採用する場合や初年次、2年次まで全寮制という体制を採用している学校もある。初年度のみという短い間であっても全寮制の成果は報告されている。例えば、佐口ら（2019）によると、大学の初年次全寮制教育において、コミュニケーション能力が高まったと感じる学生が多いことを明らかにし、学生が初年次全寮制教育プログラムで教員が求める学修成果について、学生は寮生活において最も自己の成長を感じていたと報告している。

一方、全寮制の問題や課題については、篠田・松橋（1988）によると、自宅からの通学生に比して寮生の訴訟数が高い値となったと報告している。寮生は集団生活のため私生活が制約され、その結果、自宅通学生に比べると訴訟数がやや高くなったとしている。また、高山（2002）においても、全寮制への入寮という環境変化により、体調不良やストレスを惹起したとしている。すなわち、学生にとって全寮制で得られるものは、その中で生きていくために必要なスキルであり、社会適応能力でありながら、それを得るためにその環境下に耐えて状況に適應していく訓練の場という側面があると考察できる。それ故に、全寮制大学において、教育寮としての目的と意義を取り入れる際、教育的な支援も必須になる。それには大学生が教育寮としての寮生活に耐えられる一定の身体と精神が担保されていなければ生活が苦しくなることも考察できる。そのため、発達障害学生と寮生活という組み合わせがどのような現状にあり、どういった合理的配慮や支援体制が必要になるのかということを検討する意義は大きいように考えられる。

Ⅱ. 目的

1. 問題

大学生の発達障害と寮制大学について、さらに全寮制の大学での発達障害学生支援について述べてきた。大学生の住居形態には、実家暮らし

し・一人暮らし・寮などがある。その中で寮制大学に通う学生たちは、集団生活をしながら大学生活を送る。寮生は、実家暮らしや一人暮らしに比べ多くの場面で対人関係が発生し、共同空間が存在するため、その中の規則や暗黙のルールなど、生活する上で守るべきことが多くある。学生はその様な生活に適応する必要がある、それ故コミュニケーション能力や人に合わせること、規範意識などが大学内だけではなく日常生活の中で常に求められると考えられる。そういった集団生活において発達障害を抱える学生は、より困難を伴うために適切な支援が求められる。

本研究で調査対象とした全寮制を採る大学（以下、Z大学）では、現行の支援体制は学生相談という体制ではなく、日本の大学の障害学生支援とは異なる方法で運営されている。全学部・学科で担任制が採られ、共同生活をする部屋別に小集団として様々な活動を共同で行っていく。学生相談室という体制はないが、常駐する指導員らが生活や組織活動の指導を行っている。そういった面が学生たちの支援の一助になっていると考えられる。

Z大学の寮制大学生の発達障害学生支援を考える背景には、当該学生を対象にした発達障害関連の調査が行われていない現状があった。そのため発達障害の傾向を示す学生であっても支援を十分に得られない可能性がある。しかし、Z大学では今まで発達障害の学生による問題が大きいとする調査や研究は報告されていない。その理由が発達障害学生の問題がないということなのか、顕在化されていないだけ本当は存在するのかを把握することにも本研究の意義があると考えられる。

発達障害に関連する調査をする場合、学生に発達障害の診断の有無を明らかにすることは難しい。Z大学の学生の中に発達障害の診断を受けている学生が少なからずいたとしても、そうではない学生が大半であると考えられる。そのため本研究では、発達障害関連の困り感に焦点をあて、その困り感を抱える学生がどの程度存

在するのかを把握することで発達障害に関する調査を行った。学生の発達障害関連の困り感を把握することが大学生の寮生活での学生支援ニーズと適切な支援とその体制を再検討することに繋がると考えられる。

さらに、Z大学において寮生活および集団生活での相互扶助的かかわりの影響も考えられ、それには他の人との繋がりを表す共同体といった関係性が強く影響していると考察できる。その集団の共同体としての感覚、共同体感覚の高さが寮生活と発達障害関連の学生たちの相互扶助的、幫助的な関わりが関連していると考えられる。共同体感覚はアドラー(Adler, A.)によって提唱され、“他の人の目で見ても、他の人の耳で聞き、他の人の心で感じる”という言葉が共同体感覚の許容し得る定義であると述べている(Adler, 1926)。また“私は他者に何を与えることができるか”とも述べており(橋口, 2017)、そういった視点から様々な表現で定義される。高坂(2011)は、共同体感覚を「所属感・信頼感」「自己受容」「貢献感」という3因子でまとめている。また、高坂(2012)によると大学生の共同体感覚は向社会的行動との正の相関を示し、所属している集団の成員を信頼できている感覚や他者に貢献できているという感覚がもっているほど、他者のためになるような行動をするとされる。大学生の共同体感覚の有無による学生生活と社会生活の関連が考察できる。

発達障害学生支援については、大学での支援を検討するにあたって、支援の必要な学生をその支援につなげる必要があるとされる(高橋, 2012)。発達障害学生などの支援の必要な学生が自ら相談機関に行くケースは多くないことが現状であり、高校まで診断を受けた経験がなく、大学で初めてつまずきを感じる発達障害学生もいる。さらに、初めて寮生活をすることで学生本人が困難を抱える場合と、周りがその学生と接することで抱く困り感があると考えられる。また、対人関係での不和が起きたり、不登校や中退になってしまったり、その他にもメンタルヘルスの問題など、二次障害とも言える深

刻な問題に発展することも十分に考察できる。

そのため、大学生活における「困り感」とそれらに関して支援が必要という意識としての支援ニーズを把握することが必要であると考えられる。ただし、大学内の発達障害学生を特定することは、先述の様に本人も気づいていない場合や診断がなされている学生であっても自ら大学側に申し出ることがない限りその把握は難しい。これまで多くの大学で学生の潜在的なメンタルヘルスの問題を早期に把握し、学生相談につなげる体制が整えられてきたが、その問題を把握するための手掛かりとして、大学の保健管理センターの精神科医が中心となり、スクリーニングに使用する質問紙として大学精神保健調査票 (UPI: University Personality Inventory, 以下, UPI) (平山, 2011) などが開発され利用されてきた。そして、発達障害傾向の問題に関する予防的対応として、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がるアプローチが行える様な質問紙として注意欠如・多動症 (ADHD: Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, 以下, ADHD) と ASD に関する2つの困り感質問紙 (高橋, 2012) が開発され活用されている。

この様に、Z大学の全寮制という大学生活の中に居る発達障害と診断を受けていない学生のために、発達障害関連の困り感を調査する必要がある。今まで潜在していた発達障害学生の支援ニーズを明らかにすることが喫緊の課題であると考えられる。そのために発達障害学生の配慮として困り感質問紙を使用し、発達障害学生を選別したり特定したりすることなく、効果的な支援が行われているかどうかの評価に役立つという意味でもこれらの調査が期待される。

2. 目的

寮制の大学生における集団生活の中で、発達障害を持つ学生がどの様な面で困難を抱えており、どの様な支援が求められているのかを明ら

かにする。どの様な面で困難を抱えているのかについては、全寮制大学のZ大学と、多様な住居形態の大学生が存在するA大学の学生を対象に、大学生活で生じる困難とその中の相互関係における共感的で情緒的な絆をあらゆる共同体感覚を比較する。それらの問題の程度を検討することで寮制という住居形態の現状とそこでの支援ニーズを検証する。そこで明らかになった現状と支援ニーズと全寮制大学の教職員が実際に感じている発達障害の認識と困り感の現状を調査して、それらを併せて検証することを目的とした。

また、共同体感覚を寮制大学生に測定することで、共同体感覚が高いと仲間意識が強くなり、友人関係の中で必要な支援がなされているという仮説をたてた。そのうえで、大学生活での困り感と共同体感覚の関連を分析し、寮制および住居形態との関連を調査内容に加え対象者間の比較を行うことを【研究1】とした。次に、学生の現状を把握することによって支援ニーズが見えてくると考察し、その現状と支援ニーズにおいて必要とされる体制を検討するため、Z大学の教職員を対象に発達障害学生支援に対しての認識について調査を行い、今後の学生相談等の需要の有無を調査することを【研究2】とした。

3. 仮説

i. 研究1

発達障害学生は大学生活において困り感を抱く場面が多く、大学側の配慮と適切な支援によってその困り感が軽減するとされるが、居住形態によって困り感の程度をみることで、寮生活での集団生活の中の対人関係や相互扶助的関わりが、規範意識やルール、集団行動など、発達障害学生が困難を感じる場面でもその支援の一助としての要素を見出せるか検討する。また、全寮制を通しての大学生活において、共同体感覚が高い学生間では援助的活動が多くなされ、相互理解が深まっていることで、生活の中での発達障害関連の困り感は低い状態にあると

考察できるため、【研究1】では、2つの仮説を立て検討した。

仮説1は、共同体感覚が高いと発達障害関連の困り感が低くなり、共同体感覚が低いと困り感が高くなる。

仮説2は、大学生の居住形態によって、発達障害関連の困り感に差があり、寮制大学生において困り感が低くなる。

ii. 研究2

Z大学の教職員は発達障害の理解が乏しいと予想するが、担任制を採っているため、学生との関わりは多く、学生と関わる際に感じる困難度は高いと考えられる。それが発達障害のある学生に見られやすい特徴ということが分からないため、指導や配慮をしても適切な支援とはいえず、そういった学生に対して手に負えないという感覚を抱いていることが考えられる。藁にも縋る思いでカウンセラーへの期待が高まっていることが現状だが、その把握がなされていないことで、本研究では探索的に調査・検証していくため、【研究2】では、1つの仮説を立てた。

仮説3として、発達障害のある学生に見られやすい特徴を示す学生と関わる際に感じる困難度の高さによって、学生相談室等のカウンセラーに期待することと、今までの発達障害学生に対して行ってきた指導や配慮が異なる。

以上の仮説を検証し考察することを目的とする。

Ⅲ. 研究1

目的に沿って、発達障害が疑われる学生と、全寮制という住居形態での学生の現状と支援ニーズに関して大学生間に質問紙調査を行った。以下、調査対象、調査方法、調査内容を説明する。尚、本研究は、学内の学術研究倫理審査委員会（承認番号 215602）の承認を受けて実施された。

【研究1】では、大学生を対象として、大学

生活で生じる困り感と共同体感覚に関する質問紙調査を行った。

1. 方法

i. 調査対象

全寮制を採るZ大学の学生と多様な居住形態の学生が在籍するA大学の学生を対象とした。803票を配布し、726票（回収率90.4%）が回収された。

全回答者726名のうち、欠損回答が見られた186名は分析の対象外とし、最終的にZ大学344名（男性207名、女性137名）、A大学196名（男性109名、女性87名）の合計540名（74.4%）を有効回答者とした。有効回答者の内訳は、男性317名、女性224名。年齢は17歳から25歳（平均年齢19.3歳 $SD = 1.20$ ）となった。学年は1年222名（41.1%）、2年147名（27.2%）、3年80名（14.8%）、4年91名（16.9%）であった。

ii. 調査期間

令和3年5月17日より質問紙調査を開始。学生の調査では授業中に時間を作ってもらい、一回約50人規模の授業をいくつか周りながら回収した。9月7日の授業での調査実施をもって回収は終了した。

iii. 調査方法

山崎ら（2012）の短縮統合版困り感質問紙34項目と高坂（2011）の共同体感覚尺度22項目を用いて、フェイスシートと合わせて冊子にし、Z大学とA大学にて授業を持つ教員に個別で調査協力を依頼し、講義中に集合調査形式で実施された。

実施方法については、大学教員に同意を得た上で講義に参加させてもらい、学生にはその場で協力を依頼した。調査実施前に、調査目的に関する説明と、回答方法の教示を行った。また、調査への参加は任意であること、個人情報保護は厳重に行われること、回答は量的データに変換され統計的に処理を行うために個人は

特定されないことを説明し、いつでも調査協力を中止できること、中止することで一切の不利を生じないという内容を確認した。その上で、本調査に回答することで同意を得たものとし、無記名で行った。

iv. 調査内容

(1) 質問紙構成

【研究1】の質問紙はA4版3ページで、構成は以下、Table 3-1に示す。

(2) 項目内容

a) フェイスシート

フェイスシートには本研究の目的と方法、調査協力における注意事項の教示を記載した。以下、回答項目をTable 3-2に示す。尚、居住形態以外は自由記述で回答を得た。居住形態は5つの項目の選択式とした。

b) 短縮統合版困り感質問紙

発達障害関連の困り感について学生のスクリーニングを目的に開発されたADHD困り感質問紙(岩渕・高橋, 2011)とASD困り感質問紙(山本・高橋, 2009)に、大学生の精神的健康度を測るUPI-RS(高橋・小林, 2004)の一部項目を加えた計34項目からなる短縮統合版困り感質問紙(山崎ら, 2012)を用いた。

困り感について、「日頃どのようなことに

困っているか」という教示のもと、0「困っていない」、1「少し困っている」、2「困っている」、3「とても困っている」の4段階で評定を求めた。また、高橋(2012)が提案しているように、学生の支援ニーズを把握するため、質問項目の最後にカウンセラーに相談を希望するかについて尋ねる項目も提示し、「はい」「いいえ」で回答を求めた。

c) 共同体感覚尺度

高坂(2014)が共同体感覚の育成に向けてどのように教育・援助していくかを検討するために作成した共同体感尺度を用いた。

項目については、「所属感・信頼感」10項目、「自己受容」6項目、「貢献感」6項目で構成されて全22項目からなる。「現在のあなたにどの程度あてはまりますか」という教示のもと、1「まったくあてはまらない」、2「あまりあてはまらない」、3「どちらともいえない」、4「ややあてはまる」、5「とてもあてはまる」の5件法で回答を求めた。

v. 分析方法

質問紙によって得られたデータで、統計ソフト(SPSS Ver.28)を用いて統計的に処理した。尺度の因子が先行研究と同じかを確認するため、確認的因子分析を行った。その結果得られ

Table 3-1 【研究1】質問紙の構成

a. フェイスシート
b. 短縮統合版困り感質問紙(山崎ら, 2012)
c. 共同体感覚尺度(高坂, 2011)

Table 3-2 【研究1】フェイスシート項目

①	学部/学科
②	学年
③	年齢
④	性別
⑤	居住形態(1.実家暮らし、2.一人暮らし、3.寮、4.ルームシェア、5.その他)

た因子数で固定し再度因子分析をかけて信頼性を高めた。そして、学生間の分析では、2要因の分散分析を行い主効果および相互作用を検討した。

vi. 倫理的配慮

本調査はすべて無記名で行った。調査実施時には、調査協力は任意であり、対象者の意思によりいつでも協力を中止できること、質問紙調査の途中で、体調や気分が悪くなったり、不快になったりした場合は回答を中断できる旨を知らせた。調査対象者が学生の場合、授業中に行うため教員に協力を依頼した。その際、途中で回答が止まったとしても、無理に促しはしないように調査協力者である教員にも説明を行った。また、同意に関しては、質問紙への回答をもって調査協力の同意を得たものとみなした。

本調査は大学生の発達障害に関する研究であるため、調査を行うことによって研究協力者が発達障害に対する自身の行動や態度を自覚し、発達障害に対する偏見を生成あるいは促進させる可能性が考えられる。また、発達障害に関する本調査への参加がきっかけとなり、自分自身について問題に自覚的になり、不安になることも考えられる。そのため、学生の調査では発達障害というワードは使用せず、大学生活の困り感として作成された短縮統合版困り感質問紙(山崎ら, 2012)を使用することで、研究協力者に対して、発達障害に関する調査への参加による不安を低減できると考えた。また、本調査は、学生生活に役立てることを目的としており、学生および教職員を一部選別したり、特定したりするために用いられることはないことも事前に説明をした。

回答用紙については、集合調査であるため回答終了後と回収する際に、回答が周囲に見られないようにフェイスシートを表紙とした冊子にした。座席は、元々コロナウイルス感染対策の関係で間隔を空けて座っており、回答時に隣同士の回答が見られないようになっていたので、そのままその位置で回答するように指示した。

2. 結果

i. 困り感質問紙

Z大学の学生とA大学の学生を対象に短縮統合版困り感質問紙の全34項目についてどのような下位尺度によって構成されるのかを探るため最尤法、プロマックス回転による因子分析を行ったところ、5因子が認められた。Table 4-1に因子負荷量、共通性、因子間相関係数を表す。

第1因子は「グループ活動では居心地が悪くて困る」(.84), 「孤立していると感じている」(.76), 「人間関係がうまくいなくて困る」(.75) など対人関係における不器用さ未熟さに関連した項目の負荷量が高いので「対人関係の不器用さ(9項目)」, 第2因子は「やる気がでてこない」(.88), 「気分が波がありすぎる」(.65), 「根気が続かない」(.61) など意欲や気分が低下して精神的な変調に関連した項目の負荷量が高いので「意欲・気分の低下(6項目)」, 第3因子は「他人の視線が気になる」(.94), 「周囲の人が気になって困る」(.92), 「ひけ目を感じる」(.45) など他者の存在に対する不安感に関連した項目の負荷量が高いので「対人不安(4項目)」, 第4因子は「いつもやらなければいけないことに追われて余裕がない」(.83), 「やらなければならないことが複数あるときにうまくこなせない」(.62), 「やりたいことがたくさんありすぎて困る」(.59) など課題遂行と失敗に付随する傷つきに関連する項目の負荷量が高いので「課題遂行の不器用さ(5項目)」, 第5因子は「睡眠のリズムが不規則で困る」(.93), 「生活が不規則で困る」(.67), 「不眠がちである」(.65) といった生活リズムの障害が中心となっている項目の負荷量が高いので「生活リズムの不規則さ(3項目)」と解釈した。

このうち、因子間相関は .368 から .707 を示した。また、因子ごとに尺度得点を計算し、Cronbachの α 係数を算出したところ、「対人関係の不器用さ」.878, 「意欲・気分の低下」.833, 「対人不安」.845, 「課題遂行の不器用さ」.768, 「生活リズムの不規則さ」.816とすべての因子

Table 4-1 困り感尺度の因子分析の結果（最尤法，プロマックス回転）

項目内容	F1	F2	F3	F4	F5	共通性	平均 (SD)
第1因子「対人関係の不器用さ」							
25 グループ活動では居ごちが悪くて困る	.841	.061	-.153	-.075	-.037	.527	0.51(0.83)
18 孤立していると感じている	.758	.013	-.001	-.078	.014	.522	0.46(0.79)
22 人間関係がうまくいかなくて困る	.746	-.015	.089	-.065	.030	.592	0.61(0.85)
28 他の人たちのようにうまく会話ができない	.637	-.146	.064	.207	-.029	.521	0.75(0.99)
31 進学やクラス替えのときに新しい友人を作るのは苦手だ	.607	-.005	.088	-.073	-.007	.383	0.85(1.02)
24 「自分は普通の人と違う」と感じて困っている	.497	-.092	.019	.251	-.020	.393	0.49(0.79)
34 他の人たちからは自分は場違いなことばかりしていると見られていると思う	.475	-.004	.050	.263	-.032	.485	0.59(0.86)
27 何事も生き生きと感じられない	.428	.397	-.108	.028	-.022	.480	0.61(0.85)
8 他人が信じられない	.426	.215	.039	-.014	.044	.406	0.73(0.92)
第2因子「意欲・気分の低下」							
1 やる気がでてこない	-.073	.876	-.086	-.015	-.069	.530	1.01(0.89)
3 気分に波がありすぎる	.032	.645	.057	-.119	.034	.415	1.23(1.03)
17 根気が続かない	.029	.611	-.112	.172	.012	.488	0.95(0.96)
11 気分が落ち込む	.099	.576	.215	-.067	.034	.612	0.97(0.97)
4 体がだるい	.001	.566	-.035	.052	.160	.472	1.14(0.99)
16 死にたくなる	.292	.411	.039	-.099	.040	.396	0.39(0.81)
第3因子「対人不安」							
2 他人の視線が気になる	-.039	-.036	.942	-.080	-.034	.702	1.06(0.97)
12 周囲の人が気になって困る	.090	-.085	.917	-.128	.056	.757	0.93(0.98)
5 ひげ目を感じる	.078	.065	.446	.211	-.025	.491	0.73(0.92)
13 何となく不安である	.020	.336	.398	.145	-.053	.594	1.14(1.01)
第4因子「課題遂行の不器用さ」							
29 いつもやらなければいけないことに追われて余裕がない	-.081	.051	-.035	.825	-.004	.620	1.05(1.04)
26 やらなければならないことが複数あるときにうまくこなせない	-.001	.228	-.074	.616	-.033	.529	1.10(1.02)
20 やりたいことがたくさんありすぎて困る	.052	-.147	-.144	.589	.104	.262	1.16(1.07)
33 頑張っているわりに期待していたような結果にならない	.116	-.056	.200	.438	.056	.437	1.04(0.97)
6 とりこし苦労をする	-.036	.072	.222	.402	.012	.364	0.83(0.91)
第5因子「生活リズムの不規則さ」							
23 睡眠のリズムが不規則で困る	.081	-.070	-.063	.037	.931	.847	1.11(1.09)
10 生活が不規則で困る	-.130	.158	.064	.026	.666	.572	0.94(0.98)
14 不眠がちである	-.016	-.014	.021	.052	.652	.455	0.88(1.03)
各因子の高い負荷量を示している項目の α 係数							
	.878	.833	.845	.768	.816		
因子間相関							
I	—						
II	.693	—					
III	.698	.660	—				
IV	.655	.707	.624	—			
V	.368	.573	.346	.525	—		

において十分に高い内的整合性が認められた。

ii. 分散分析

(1) 困り感得点

困り感得点（総合点）が共同体感觉得点の高さ（H群：上位25%，M群：50%，L群：下位25%）と各要因（大学／学年／居住形態／性別／カウンセラー相談の有無）によって異なるのかを検討するため2要因の分散分析を行った。（Table 4-2）

大学の種類と共同体感觉得点の高さを要因とする分散分析では、共同体感觉得点の高さの主効果 [$F(2, 534) = 103.241, p < .001$] が認められ、大学の種類の主効果 [$F(1, 534) = 2.649, n.s.$] や大学の種類と共同体感觉得点の高さの交互作用 [$F(2, 534) = 1.212, n.s.$] に有意差は認められなかった。Bonferroni法を用いた共同体感觉得点3群の主効果の多重比較から、H群とM群ではH群が有意に高く（ $H < M$ ）、H群とL群ではH群が有意に高かった（ $H < L$ ）。M群とL群では、M群がL群より有意に高い（ $M < L$ ）結果となった（いずれも0.1%水準）。共同体感觉得点の主効果では、

共同体感觉得点の高さによって困り感得点の得点に違いがあった（Table 4-3-1）。

学年と共同体感觉得点の高さを要因とする分散分析では、学年 [$F(3, 528) = 3.748, p < .05$] と共同体感觉得点の高さ [$F(2, 528) = 81.505, p < .001$] の主効果が認められ、学年と共同体感觉得点の高さの交互作用 [$F(6, 528) = .927, n.s.$] は認められなかった。Bonferroni法を用いた多重比較から1年生と他学年の間で有意な差が認められ、1年生の困り感得点の平均値が他学年より有意に低いことが示された（Table 4-3-2）。

居住形態と共同体感觉得点の高さを要因とする分散分析では、共同体感觉得点の高さの有意な主効果 [$F(2, 531) = 49.000, p < .001$] のみ認められ、居住形態の主効果 [$F(2, 531) = 1.075, n.s.$]、および居住形態と共同体感觉得点の高さの交互作用 [$F(4, 531) = .451, n.s.$] は認められなかった（Table 4-3-3）。

性別と共同体感觉得点の高さを要因とする分散分析では、性別の主効果 [$F(1, 534) = 33.400, p < .001$] および共同体感觉得点の高さの主効果 [$F(2, 534) = 96.486, p < .001$] が認められた。性別と

Table 4-2 共同体感觉得点3群区分

	パーセント	人数	得点
H群	上位25%	125名	87以上
M群	50%	259名	67以上 86以下
L群	下位25%	156名	66以下

Table 4-3-1 大学と共同体感觉得点の違いにおける困り感得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
A大	12.09 (10.73)	25.01 (16.66)	42.73 (21.05)	大学: 2.649	1.212
Z大	18.06 (13.57)	16.30 (14.52)	42.87 (19.88)	群: 103.241***	

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

Table 4-3-2 学年と共同体感觉得点の違いにおける困り感得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
1年生	13.80 (11.36)	22.82 (14.49)	38.55 (20.87)	学年: 3.748	.927
2年生	14.00 (14.28)	27.99 (15.83)	47.86 (20.74)	群: 81.505***	
3年生	21.13 (15.35)	26.00 (17.64)	41.18 (18.50)		
4年生	17.79 (11.58)	28.94 (12.62)	45.14 (18.44)		

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

共同体感覚の交互作用は認められなかった [$F(2, 534) = 2.617, n.s.$] (Table 4-3-4)。

カウンセラー相談の有無と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、カウンセラー相談の有無の有意な主効果 [$F(1, 534) = 59.555, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 28.131, p < .001$] が認められ、カウンセラー相談の有無と共同体感觉得点の高さの交互作用 [$F(2, 534) = .610, n.s.$] は認められなかった。この結果、カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生の困り感が「いいえ」と回答した学生の困り感よりも高いことが示された (Table 4-3-5)。

(2) 対人関係の不器用さ

困り感尺度第1因子の「対人関係の不器用さ」得点が共同体感覚の高さ (H群：上位25%、M群：50%、L群：下位25%) と各要因 (大学／学年／居住形態／性別／カウンセラー相談の有無) によって異なるのかを検討するため2要因の分散分析を行った。

大学の種類と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの有意な主効果 [$F(2, 534) = 121.475, p < .001$] が認められ、

大学の種類の主効果 [$F(1, 534) = .518, n.s.$] や大学の種類と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(2, 534) = .639, n.s.$] に有意差が認められなかった。Bonferroni法を用いた共同体感覚3群の主効果の多重比較から、H群とM群ではH群が有意に高く (H<M)、H群とL群ではH群が有意に高かった (H<L)。M群とL群では、M群がL群より有意に高い (M<L) 結果となった (いずれも0.1%水準)。共同体感覚の高さによって「対人関係の不器用さ」得点に違いがあることが示された (Table 4-4-1)。

学年と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、学年 [$F(3, 528) = 3.355, p < .05$] と共同体感覚の高さ [$F(2, 528) = 103.607, p < .001$] の有意な主効果が認められ、学年と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(6, 528) = 2.052, n.s.$] は認められなかった。Bonferroni法を用いた多重比較から1-2年生間と1-3年生間で有意な差が認められ、1年生の「対人関係の不器用さ」得点の平均値が2年生と3年生それぞれで有意に低いことが示された (Table 4-4-2)。

居住形態と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの有意な主効果 [$F(2, 531) = 55.797, p < .001$] のみが認められ、

Table4-3-3 居住形態と共同体感覚の違いにおける困り感得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
実家暮らし	12.12(11.42)	24.18(16.24)	43.05(20.31)	居住形態：1.075 群：49.000***	.451
一人暮らし	14.00(8.08)	23.58(14.96)	43.26(21.99)		
寮	17.26(13.26)	26.64(14.82)	42.64(20.18)		

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

Table 4-3-4 性別と共同体感覚の違いにおける困り感得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
男	12.28(11.34)	24.06(14.28)	37.11(20.28)	性別：33.400*** 群：96.486***	2.617
女	21.52(13.08)	28.60(16.04)	48.82(18.64)		

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

Table 4-3-5 カウンセラー相談の有無と共同体感覚の違いにおける困り感得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
「いいえ」	14.19(11.50)	24.95(14.59)	37.13(18.72)	相談有無：59.555*** 群：28.131***	.610
「はい」	39.00(12.81)	41.67(16.02)	57.27(16.83)		

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

居住形態の主効果 [$F(2, 531) = .105, n.s.$] および居住形態と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(4, 531) = .207, n.s.$] は認められなかった。(Table 4-4-3)。

性別と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、性別の主効果 [$F(1, 534) = 6.369, p < .05$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 119.874, p < .001$] が認められ、女子学生の「対人関係の不器用さ」による困り感が男子学生に比べて高いことが示された。性別と共同体感覚の交互作用 [$F(2, 534) = .491, n.s.$] は認められなかった (Table 4-4-4)。

カウンセラー相談の有無と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、カウンセラー相談の有無の有意な主効果 [$F(1, 534) = 27.382, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 52.574, p < .001$] が認められ、カウンセラー相談の有無と共同体感觉得点の高さの交互作用 [$F(2, 534) = 1.923, n.s.$] は認められなかった。この結果、カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生の「対人関係の不器用さ」による困り感が「いいえ」と回答した学生の困り感よりも高いことが示された。(Table 4-4-5)。

Table 4-4-1 大学と共同体感覚の違いにおける「対人関係の不器用さ」因子得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
A大	1.27(2.32)	4.93(4.28)	9.94(6.69)	大学: 群 : .518 121.475***	.639
Z大	2.00(2.89)	4.61(4.22)	10.47(6.06)		

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

Table4-4-2 学年と共同体感覚の違いにおける「対人関係の不器用さ」因子得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
1年生	1.42(2.64)	4.47(4.42)	8.53(5.72)	学年: 群 : 3.355* 103.607***	2.052
2年生	1.60(2.80)	4.96(4.07)	12.48(7.18)		
3年生	3.19(2.95)	4.72(4.53)	10.32(5.64)		
4年生	1.37(1.98)	4.76(3.94)	9.82(5.39)		

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

Table4-4-3 居住形態と共同体感覚の違いにおける「対人関係の不器用さ」因子得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
実家暮らし	1.35(2.54)	4.75(4.15)	10.76(6.96)	居住形態: 群 : .105 55.797***	.207
一人暮らし	1.25(1.50)	9.68(3.99)	4.50(6.78)		
寮	1.87(2.77)	4.70(4.29)	10.17(6.01)		

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

Table 4-4-4 性別と共同体感覚の違いにおける「対人関係の不器用さ」因子得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
男	1.40(2.62)	4.39(4.08)	9.44(6.62)	性別: 群 : 6.369* 119.874***	.491
女	2.21(2.69)	5.16(4.41)	11.11(5.89)		

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

Table 4-4-5 カウンセラー相談の有無と共同体感覚の違いにおける「対人関係の不器用さ」因子得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
「いいえ」	1.53(2.62)	4.50(4.16)	8.63(5.73)	相談有無: 群 : 27.382*** 52.574***	1.923
「はい」	4.50(1.76)	7.93(4.22)	14.39(5.85)		

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

(3) 意欲・気分の低下

困り感尺度第2因子の「意欲・気分の低下」得点が共同体感覚の高さ（H群：上位25%，M群：50%，L群：下位25%）と各要因（大学／学年／居住形態／性別／カウンセラー相談の有無）によって異なるのかを検討するため2要因の分散分析を行った。

大学の種類と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの有意な主効果 [$F(2, 534) = 79.212, p < .001$] が認められ、大学の種類の主効果 [$F(1, 534) = .142, n.s.$] や大学の種類と共同体感覚の高さとの交互作用 [$F(2, 534) = 1.487, n.s.$] に有意差は認められなかった。Bonferroni法を用いた共同体感覚の高さの主効果の多重比較から、H群とM群ではH群が有意に高く（ $H < M$ ）、H群とL群ではH群が有意に高かった（ $H < L$ ）。M群とL群では、M群がL群より有意に高い（ $M < L$ ）結果となった（いずれも0.1%水準）。共同体感覚の高さによって「意欲・気分の低下」得点に違いがあることが示された（Table 4-5-1）。

学年と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、学年 [$F(3, 528) = 4.181, p < .01$] と共同体感覚の高さ [$F(2, 528) = 60.910, p < .001$] の有意な主効果が認められ、学年と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(6, 528) = 1.039, n.s.$] は認められなかった。Bonferroni法を用いた多重比較から1-2年生間と1-4年生間で有意な差が認められ、1年生の「意欲・気分の低下」得点の平均値が2年生と4年生より有意に低いことが示された（Table 4-5-2）。

居住形態と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの有意な主効果 [$F(2, 531) = 39.844, p < .001$] のみ認められ、居住形態の主効果 [$F(2, 531) = .291, n.s.$] および居住形態と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(4, 531) = .984, n.s.$] は認められなかった（Table 4-5-3）。

性別と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、性別の主効果 [$F(1, 534) = 28.385, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2,$

$534) = 72.035, p < .001$] が認められ、性別と共同体感覚の交互作用 [$F(2, 534) = 3.412, p < .001$] も有意差が認められた。そのため、単純主効果検定を行ったところ、性別の共同体感覚の高さによる「意欲・気分の低下」得点では、男女ともに共同体感覚の高さによって「意欲・気分の低下」得点に差が認められた〔男 $F(2, 534) = 34.874, p < .001$; 女 $F(2, 534) = 42.675, p < .001$ 〕。男子学生の共同体感覚の高さでは、L群がM群とH群の平均値の差において有意に高く、M群とH群では、M群が有意に高かった（男： $H < M < L$ ）。いずれも0.1%水準で有意差が認められた。女子学生の共同体感覚の高さでは、L群がM群とH群でどちらとも有意（0.1%水準）に高く、M群とH群において有意な差は認められなかった（女： $H < L, M < L, H = M$ ）。共同体感覚の高さの性別による「意欲・気分の低下」得点では、L群とH群に「意欲・気分の低下」得点の差が認められ、M群に有意差は認められなかった〔L群 $F(1, 534) = 21.947, p < .001$; M群 $F(1, 534) = 3.126, n.s.$; H群 $F(1, 534) = 7.231, p < .01$ 〕。L群では女子学生が男子学生より有意（0.1%水準）に高く、H群では女子学生が男子学生より有意（1%水準）に高かった。M群では、男女間で有意な差が認められなかった。単純主効果検定の結果、性別と共同体感覚の高さにおいて、共同体感覚が低いと「意欲・気分の低下」が高くなり、それが男子学生ではH群よりM群、M群よりL群がいずれも有意に高くなっている。一方で、女子学生ではL群がH群とM群より有意に高くなっているが、H群とM群の差がなかった。共同体感覚の高さからでは、L群とH群では男女間で差があり、L群の「意欲・気分の低下」得点が高いが、M群では男女間の差は認められなかった（Table 4-5-4）。

カウンセラー相談と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、カウンセラー相談の有無の有意な主効果 [$F(1, 534) = 35.302, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 21.323, p < .001$] が認められ、カウンセラー

Table 4-5-1 大学と共同体感覚の違いにおける「意欲・気分の低下」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
A大	2.73(2.97)	4.93(3.56)	8.91(4.80)	大学: .142	1.487
Z大	3.39(2.65)	5.37(3.25)	8.20(4.65)	群 : 79.212***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table4-5-2 学年と共同体感覚の違いにおける「意欲・気分の低下」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
1年生	2.85(2.62)	4.38(3.11)	7.59(4.99)	学年: 4.181**	1.039
2年生	3.16(3.24)	5.76(3.60)	9.90(4.34)	群 : 60.910***	
3年生	3.63(2.94)	5.47(3.64)	7.61(4.40)		
4年生	3.42(2.83)	6.02(2.85)	8.91(4.59)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table4-5-3 居住形態と共同体感覚の違いにおける「意欲・気分の低下」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
実家暮らし	2.84(3.18)	4.93(3.66)	8.41(4.47)	居住形態: .291	.984
一人暮らし	4.00(2.71)	4.00(2.41)	9.63(5.34)	群 : 39.844***	
寮	3.19(2.60)	5.42(3.28)	8.30(4.69)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table 4-5-4 性別と共同体感覚の違いにおける「意欲・気分の低下」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
男	2.48(2.74)	4.92(3.24)	7.18(4.69)	性別: 28.385***	3.412***
女	4.31(2.54)	5.72(3.45)	9.87(4.35)	群 : 72.035***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table 4-5-5 カウンセラー相談の有無と共同体感覚の違いにおける「意欲・気分の低下」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
「いいえ」	2.88(2.66)	5.08(3.25)	7.44(4.37)	相談有無: 35.302***	.498
「はい」	7.33(2.25)	7.93(3.84)	11.16(4.52)	群 : 21.323***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

相談の有無と共同体感覚得点の高さの交互作用 [$F(2, 534) = .498, n.s.$] は認められなかった。この結果、カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生の「意欲・気分の低下」による困り感が「いいえ」と回答した学生の困り感よりも高いことが示された (Table 4-5-5)。

(4) 対人不安

困り感尺度第3因子の「対人不安」得点が共同体感覚の高さ (H群: 上位25%, M群: 50%, L群: 下位25%) と各要因 (大学/学年

／居住形態／性別／カウンセラー相談の有無) によって異なるのかを検討するため2要因の分散分析を行った。

大学の種類と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、大学の種類 [$F(1, 534) = 5.656, p < .05$] と共同体感覚の高さ [$F(2, 534) = 64.034, p < .001$] の有意な主効果が認められ、大学の種類と共同体感覚の高さの交互作用は認められなかった [$F(2, 534) = .570, n.s.$]。Z大学の学生の「対人不安」得点がA大学の学生に比べて高いことが示された。Bonferroni法を用

いた共同体感覚3群の主効果の多重比較から、H群とM群ではH群が有意に高く (H<M)、H群とL群ではH群が有意に高かった (H<L)。M群とL群では、M群がL群より有意に高い (M<L) 結果となった (いずれも0.1%水準)。共同体感覚の高さによって「対人不安」得点に違いがあることが示された (Table 4-6-1)。

学年と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの有意な主効果 [F(2, 528) = 51.699, $p < .001$] が認められ、学年の主効果 [F(3, 528) = 2.411, $n.s.$] や学年と共同体感覚の高さの交互作用 [F(6, 528) = .815, $n.s.$] に有意差は認められなかった (Table 4-6-2)。

居住形態と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの有意な主効果

[F(2, 531) = 26.941, $p < .001$] のみ認められ、居住形態の主効果 [F(2, 531) = 1.402, $n.s.$] および居住形態と共同体感覚の高さの交互作用 [F(4, 531) = .130, $n.s.$] は認められなかった (Table 4-6-3)。

性別と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、性別の主効果 [F(1, 534) = 35.895, $p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [F(2, 534) = 59.496, $p < .001$] が認められ、全体的に女子学生の「対人不安」による困り感が男子学生に比べて高いことが示された。性別と共同体感覚の高さの交互作用は認められなかった [F(2, 534) = .995, $n.s.$] (Table 4-6-4)。

カウンセラー相談の有無と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、カウンセラー相談の有無の有意な主効果 [F(1, 534) = 43.600, p

Table 4-6-1 大学と共同体感覚の違いにおける「対人不安」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
A大	1.45(2.19)	3.36(2.72)	5.50(3.67)	大学: 5.656*	.570
Z大	2.43(2.45)	3.66(2.68)	6.11(3.33)	群: 64.034***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table4-6-2 学年と共同体感覚の違いにおける「対人不安」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
1年生	1.71(2.13)	3.32(2.65)	5.26(3.35)	学年: 2.411	.815
2年生	1.80(2.77)	3.54(2.62)	6.35(3.60)	群: 51.699***	
3年生	3.13(2.75)	3.64(3.14)	5.57(3.50)		
4年生	2.26(2.18)	4.04(2.51)	6.73(3.38)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table4-6-3 居住形態と共同体感覚の違いにおける「対人不安」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
実家暮らし	1.51(2.41)	3.33(2.73)	5.62(3.59)	居住形態: 1.402	.130
一人暮らし	2.25(1.71)	3.08(2.54)	5.58(3.32)	群: 26.941***	
寮	2.24(2.38)	3.68(2.69)	6.00(3.49)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table 4-6-4 性別と共同体感覚の違いにおける「対人不安」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
男	1.47(2.09)	3.10(2.52)	4.91(3.21)	性別: 35.895***	.995
女	3.02(2.61)	4.25(2.79)	6.86(3.49)	群: 59.496***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table 4-6-5 カウンセラー相談の有無と共同体感覚の違いにおける「対人不安」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
「いいえ」	1.80(2.22)	3.41(2.54)	5.06(3.42)	相談有無: 43.600***	.562
「はい」	5.83(2.48)	6.07(3.77)	7.89(2.73)	群 : 13.972***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

<.001] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 13.972, p < .001$] が認められ、カウンセラー相談の有無と共同体感覚得点の高さの交互作用 [$F(2, 534) = .562, n.s.$] は認められなかった。カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生の「対人不安」による困り感が「いいえ」と回答した学生の困り感よりも高いことが示された。(Table 4-6-5)。

(5) 課題遂行の不器用さ

困り感尺度第4因子の「課題遂行の不器用さ」得点が共同体感覚の高さ (H群: 上位25%, M群: 50%, L群: 下位25%) と各要因 (大学/学年/居住形態/性別/カウンセラー相談の有無) によって異なるのかを検討するため2要因の分散分析を行った。

大学の種類と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、大学の種類の主効果 [$F(1, 534) = 12.988, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 41.427, p < .001$] が認められた。大学の種類と共同体感覚の高さとの交互作用は認められなかった [$F(2, 534) = 1.316, n.s.$]。大学の種類の主効果については、全体的にZ大学の学生の「課題遂行の不器用さ」による困り感がA大学の学生の困り感に比べて高いことが示された。共同体感覚の高さの主効果については、Bonferroni法を用いた多重比較から、H群とM群ではH群が有意に高く (H < M)、H群とL群ではH群が有意に高かった (H < L)。M群とL群では、M群がL群より有意に高い (M < L) 結果となった (いずれも0.1%水準)。共同体感覚の高さによって「課題遂行の不器用さ」得点の違いが示された (Table 4-7-1)。

学年と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、学年 [$F(3, 528) = 6.438, p < .001$] と

共同体感覚の高さ [$F(2, 528) = 29.954, p < .001$] の有意な主効果が認められ、学年と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(6, 528) = .481, n.s.$] は認められなかった。Bonferroni法を用いた多重比較から1年生と他学年の間で有意な差が認められ、1年生の「課題遂行の不器用さ」得点の平均値が他学年より有意に低いことが示された (Table 4-7-2)。

居住形態と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、居住形態 [$F(2, 531) = 5.988, p < .01$] と共同体感覚の高さ [$F(2, 531) = 18.089, p < .001$] の有意な主効果が認められ、居住形態と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(4, 531) = .130, n.s.$] は認められなかった。Bonferroni法を用いた多重比較から実家暮らしと寮の間に有意な差が認められ、実家暮らしの学生の「課題遂行の不器用さ」得点の平均値が寮制の学生より有意に低いことが示された (Table 4-7-3)。

性別と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、性別の主効果 [$F(1, 534) = 31.773, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 31.952, p < .001$] が認められ、性別と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(2, 534) = 3.151, p < .05$] が認められたため、単純主効果検定を行ったところ、性別の共同体感覚の高さによる「課題遂行の不器用さ」得点では、男女ともに共同体感覚の高さによって「課題遂行の不器用さ」得点の差が認められた [男 $F(2, 534) = 26.212, p < .001$; 女 $F(2, 534) = 13.496, p < .001$]。男子学生の共同体感覚の高さでは、L群がM群より有意 (1%水準) で高く、L群がH群より有意 (0.1%水準) に高く、M群とH群では、M群が有意 (0.1%水準) に高かった (男: H < M < L)。女子学生の共同体感覚の高さでは、L群がM群とH群でどちらも有意 (0.1%水準)

に高く、M群とH群において有意な差は認められなかった（女：H<L, M<L, H=M）。共同体感覚の高さの性別による「課題遂行の不器用さ」得点では、L群とH群に「課題遂行の不器用さ」得点の差が認められ、M群に有意差は認められなかった [L群 $F(1, 534) = 10.420, p < .001$; M群 $F(1, 534) = 3.798, n.s.$; H群 $F(1, 534) = 18.104, p < .001$]。L群では女子学生が男子学生より有意に高く、H群では女子学生が男子学生より有意に高かった（どちらも0.1%水準）。M群では、男女間で有意な差が認められなかった。単純主効果検定の結果、性別と共同体感覚の高さにおいて、共同体感覚が低いと「課題遂行の不器用さ」が高くなり、それが男子学生ではH群よりM群、M群よりL群が必ず

れも有意に高くなっている。一方で、女子学生ではL群がH群とM群より有意に高くなっているが、H群とM群の差は認められなかった。共同体感覚の高さからでは、L群とH群では男女間で差が認められ、L群の「課題遂行の不器用さ」得点が高いが、M群では男女間の差は認められなかった (Table 4-7-4)。

カウンセラー相談の有無と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、カウンセラー相談の有無の有意な主効果 [$F(1, 534) = 56.956, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 4.194, p < .05$] が認められ、カウンセラー相談の有無と共同体感覚得点の高さの交互作用 [$F(2, 534) = 3.856, p < .05$] が認められたため、単純主効果検定を行ったところ、カウ

Table 4-7-1 大学と共同体感覚の違いにおける「課題遂行の不器用さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
A大	2.29(2.20)	4.30(2.99)	6.59(3.94)	大学: 12.988***	1.316
Z大	4.10(3.41)	5.33(3.33)	7.10(3.69)	群: 41.427***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table4-7-2 学年と共同体感覚の違いにおける「課題遂行の不器用さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
1年生	2.75(2.68)	4.08(2.91)	6.33(4.11)	学年: 6.438***	.481
2年生	3.20(3.64)	5.19(3.38)	6.92(3.54)	群: 29.954***	
3年生	4.69(3.59)	5.31(3.40)	7.36(4.05)		
4年生	4.05(2.66)	6.48(3.12)	7.73(3.03)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table4-7-3 居住形態と共同体感覚の違いにおける「課題遂行の不器用さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
実家暮らし	2.21(2.18)	4.10(2.80)	6.65(3.80)	居住形態: 5.988**	.130
一人暮らし	2.50(1.91)	4.58(3.87)	6.26(4.21)	群: 18.089***	
寮	3.92(3.35)	5.37(3.32)	7.10(3.72)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table 4-7-4 性別と共同体感覚の違いにおける「課題遂行の不器用さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
男	2.40(2.36)	4.70(3.24)	6.06(3.77)	性別: 31.773***	3.151*
女	5.05(3.51)	5.51(3.25)	7.76(3.63)	群: 31.952***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

ンセラー相談の有無において、共同体感覚の高さによる「課題遂行の不器用さ」得点では、カウンセラー相談に対して「いいえ」と回答した学生において共同体感覚の高さによって「課題遂行の不器用さ」得点に差が認められた [「いいえ」 $F(2, 534) = 27.346, p < .001$:「はい」 $F(2, 534) = 1.767, n.s.$]。「いいえ」と回答した学生の共同体感覚の高さでは、L群がM群より有意(1%水準)に高く、L群がH群より有意(0.1%水準)に高かった。M群とH群では、M群が有意(0.1%水準)に高かった(H<M<L)。「はい」と回答した学生の共同体感覚の高さでは差が認められなかった。共同体感覚の高さにおいて、カウンセラー相談の有無による「課題遂行の不器用さ」得点では、共同体感覚の3群いずれもカウンセラー相談の有無によって「課題遂行の不器用さ」得点に差が認められた[L群 $F(1, 534) = 30.938, p < .001$; M群 $F(1, 534) = 9.785, p < .01$; H群 $F(1, 534) = 26.497, p < .001$]。L群とH群では、カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生よりも「いいえ」と回答した学生の「課題遂行の不器用さ」得点が高いことが認められた。M群では、カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生よりも「いいえ」と回答した学生の「課題遂行の不器用さ」得点が高いことが認められた。単純主効果検定の結果、カウンセラー相談と共同体感覚の高さにおいて、カウンセラー相談に対して「いいえ」と回答した学生では、共同体感覚が低いと「課題遂行の不器用さ」が高いことが示され、共同体感覚の3群において、カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生が「いいえ」と回答した学生よりも「課題遂行の不器用さ」が高くなることが示された (Table 4-7-5)。

(6) 生活リズムの不規則さ

困り感尺度第5因子の「生活リズムの不規則さ」得点が共同体感覚の高さ(H群:上位25%, M群:50%, L群:下位25%)と各要因(大学/学年/居住形態/性別/カウンセラー相談の有無)によって異なるのかを検討するため2要因の分散分析を行った。

大学の種類と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、大学の種類の主効果 [$F(1, 534) = .106, n.s.$] は認められず、共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 13.588, p < .001$] および大学の種類と共同体感覚の高さとの交互作用 [$F(2, 534) = 3.032, p < .05$] が認められた。そのため、単純主効果検定を行ったところ、大学の種類において、共同体感覚の高さによる「生活リズムの不規則さ」得点では、A大学において共同体感覚の高さによって「生活リズムの不規則さ」得点に差が認められた [A大 $F(2, 534) = 12.239, p < .001$; Z大 $F(2, 534) = 2.837, n.s.$]。A大学の共同体感覚の高さでは、L群がM群より有意に高く、L群がH群より有意に高かった(どちらも0.1%水準)。M群とH群では差が認められなかった(H<L, M<L, H=M)。Z大学の共同体感覚の高さでは差が認められなかった。共同体感覚の高さにおいて、大学の種類による「生活リズムの不規則さ」得点では、共同体感覚のL群と大学の種類によって「生活リズムの不規則さ」得点に差が認められた [L群 $F(1, 534) = 4.583, p < .05$; M群 $F(1, 534) = .050, n.s.$; H群 $F(1, 534) = 1.596, n.s.$]。L群のA大学の学生がZ大学の学生より「生活リズムの不規則さ」得点が高い(5%水準)に高いことが認められた。M群とH群では差が認められなかった。単純主効果検定の結果、A大学の学生では共同体感覚が低い場合のみ「生活リズム

Table 4-7-5 カウンセラー相談の有無と共同体感覚の違いにおける「課題遂行の不器用さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
「いいえ」	2.96(2.62)	4.88(3.22)	6.00(3.69)	相談有無: 56.956***	3.856*
「はい」	9.83(3.87)	7.53(2.90)	9.16(3.05)	群: 4.194*	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

ムの不規則さ」が有意に高いことが認められた。また、共同体感覚の低い学生において、A大学の学生がZ大学の学生よりも「生活リズムの不規則さ」が高くなることが示された (Table 4-8-1)。

学年と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 528) = 9.207, p < .001$] が認められた。Bonferroni法を用いた共同体感覚の高さの主効果の多重比較から、H群とM群ではH群が有意に高く (H < M)、H群とL群ではH群が有意に高かった (H < L)。M群とL群では、M群がL群より有意に高い (M < L) 結果となった (いずれも0.1%水準)。共同体感覚の高さによって「生活リズムの不規則さ」得点に違いがあることが示された。学年の主効果 [$F(3, 528) = .553, n.s.$] や学年と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(6, 528) = .947, n.s.$] に有意差は認められなかった (Table 4-8-2)。

居住形態と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、共同体感覚の高さの主効果 [$F(2,$

$531) = 8.162, p < .001$] のみが認められ、居住形態の主効果 [$F(2, 531) = .983, n.s.$] および居住形態と共同体感覚の高さの交互作用 [$F(4, 531) = 1.746, n.s.$] は認められなかった (Table 4-8-3)。

性別と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、性別の主効果 [$F(1, 534) = 11.153, p < .001$] および共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 11.538, p < .001$] が認められ、性別と共同体感覚の交互作用 [$F(2, 534) = 4.270, p < .05$] が認められた。そのため、単純主効果検定を行ったところ、性別の共同体感覚の高さによる「生活リズムの不規則さ」得点では、女子学生において共同体感覚の高さによって「生活リズムの不規則さ」得点の差が認められた [男 $F(2, 534) = 2.399, n.s.$; 女 $F(2, 534) = 12.837, p < .001$]。男子学生の共同体感覚の3群では差が認められなかった。女子学生の共同体感覚の高さでは、L群がM群より有意 (0.1%水準) に高く、L群がH群より有意 (5%水準) に高かった。M群とH群において有意な差は認められな

Table 4-8-1 大学と共同体感覚の違いにおける「生活リズムの不規則さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
A大	2.18(2.11)	2.57(2.69)	4.33(2.90)	大学: .106	3.032*
Z大	2.77(2.83)	2.64(2.50)	3.42(2.56)	群: 13.588***	

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table 4-8-2 学年と共同体感覚の違いにおける「生活リズムの不規則さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
1年生	2.42(2.26)	2.24(2.20)	3.88(3.01)	学年: .553	.947
2年生	2.12(2.60)	3.20(3.06)	3.90(2.51)	群: 9.207***	
3年生	2.94(3.15)	2.28(2.49)	3.29(2.52)		
4年生	2.95(2.90)	2.76(2.32)	4.00(2.78)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table4-8-3 居住形態と共同体感覚の違いにおける「生活リズムの不規則さ」因子得点の差

	共同体感覚得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
実家暮らし	1.91(1.85)	2.21(2.32)	4.24(2.80)	居住形態: .983	1.746
一人暮らし	2.50(1.29)	3.58(3.37)	4.63(3.24)	群: 8.162***	
寮	2.83(2.85)	2.69(2.56)	3.47(2.57)		

Note: H群: 共同体感覚得点上位25%、M群: 共同体感覚得点50%、L群: 共同体感覚得点下位25%

Table 4-8-4 性別と共同体感覚の違いにおける「生活リズムの不規則さ」因子得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
男	2.19(2.41)	2.63(2.51)	3.08(2.60)	性別: 11.153***	4.270*
女	3.12(2.70)	2.61(2.62)	4.55(2.67)	群: 11.538***	

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

Table 4-8-5 カウンセラー相談の有無と共同体感覚の違いにおける「生活リズムの不規則さ」因子得点の差

	共同体感觉得点			F	
	H群	M群	L群	主効果	交互作用
「いいえ」	2.39(2.46)	2.56(2.55)	3.53(2.80)	相談有無: 10.637**	.828
「はい」	4.83(3.25)	2.60(2.53)	4.48(2.44)	群: 2.504	

Note: H群: 共同体感觉得点上位25%、M群: 共同体感觉得点50%、L群: 共同体感觉得点下位25%

かった(女: $H < L$, $M < L$, $H = M$)。共同体感覚の高さの性別による「生活リズムの不規則さ」得点では、L群に「生活リズムの不規則さ」得点の差が認められ、M群に有意差はなかった[L群 $F(1, 534) = 12.878, p < .001$; M群 $F(1, 534) = .002, n.s.$; H群 $F(1, 534) = 3.621, n.s.$]。L群では女子学生が男子学生より有意(0.1%水準)に高かった。M群とH群では、男女間で有意な差が認められなかった。単純主効果検定の結果、女子学生において共同体感覚が低いと「生活リズムの不規則さ」が高くなることが示された。一方で、男子学生では差がなかった。共同体感覚の高さからでは、L群で男女間に差があることが示された(Table 4-8-4)。

カウンセラー相談の有無と共同体感覚の高さを要因とする分散分析では、カウンセラー相談の有無の有意な主効果 [$F(1, 534) = 10.637, p < .01$]のみ認められ、共同体感覚の高さの主効果 [$F(2, 534) = 2.504, n.s.$]およびカウンセラー相談の有無と共同体感觉得点の高さの交互作用 [$F(2, 534) = .828, n.s.$]は認められなかった。この結果、カウンセラー相談に対して「はい」と回答した学生の「生活リズムの不規則さ」得点が「いいえ」と回答した学生の困り感よりも高いことが示された(Table 4-8-5)。

3. 考察

i. 困り感得点について

短縮統合版困り感質問紙(山崎ら, 2012)を

用いてZ大学とA大学の大学生を対象に質問紙調査を行った結果、5因子が抽出された。山崎ら(2012)の研究では6因子構造と示されていたが、異なる因子数と因子構造であった。山崎ら(2012)では、「精神・身体的症状」因子が8項目と多く、その他の因子は項目が少ない。「社交不安」因子と「意欲の低下」因子では、2項目しか含まれていないところに対して、本研究では、それらに山崎ら(2012)の「精神・身体的症状」因子に含まれていた項目が「社交不安」因子と「意欲の低下」因子に加わる形となった。また、山崎ら(2012)の「対人関係スキルの不器用さ」因子に山崎ら(2012)では、負荷量が十分でなかった項目が、本研究では.400以上で3項目が加わった。この様に各因子の項目の大きな違いはないが、よりその因子を説明する項目が追加された。

短縮統合版困り感質問紙は、ASDとADHDと大学生の心や身体の健康の問題に関する尺度としてのUPIを統合して作成されたものである(山崎ら, 2012)。これによって発達障害を抱えた学生を見つけることはできないが、大学生の支援ニーズを考えていく上で発達障害傾向の困り感を各因子にまとめることができた。大学の学生支援では、発達障害の大学生に焦点をあてることも重要だが、発達障害学生を支援に繋げるためにも全校生を対象とした支援体制がまずは必要になると考えられる。そのため発達障害に関する質問紙ではなく、大学生の心身の健康

に関する項目も含まれている短縮統合版困り感質問紙を用いて調査を行った。確認された結果では、第1因子「対人関係の不器用さ」や第4因子「課題遂行の具器用さ」の様に発達障害関連の困り感となり得ることが考えられる。

「対人関係の不器用さ」では、学年差において1年生が対人関係による困り感が2、3年生と比べて低いのは、大学生となってからの対人関係の機会がまだ少ないからと考えられる。2年生と比較した場合、1年生では、大学進学時による高揚感やこれからの期待感が高い一方、2年生では大学に対する慣れや友達などの対人関係がある程度落ち着いてくるといふある種の平坦期間に入ると考えられる。友達関係の中から漏れてしまった学生ほど孤独感や自己肯定感が低下していくことになる。3年生でも1年生と比較して、対人関係の機会が増えることで孤独感が増し、自尊心の傷つきなどの経験から対人関係による困り感を多く感じる機会が増える。これらのことから1年生の時期から支援を行うことが、「対人関係の不器用さ」を強めることを抑えられると考えられる。

「課題遂行の不器用さ」では、この項目の背景に協応動作の難しさや落ち着きのなさといったADHDが考えられる。篠田・沢崎(2012)はADHD特性をもつ大学生について、大学にはADHD特性をもつ学生が一定数存在し、教育的適応、心理的適応、社会的適応、対人関係、職業的適応など学修生活全般にわたるさまざまな問題を抱えるとしている。さらに、青年期以降になると決められた時間内に複雑の難しい作業も効率よく自力でやり遂げることが求められるが、背景に想定されている未熟な実行機能の影響で学業、仕事、対人関係に支障をきたしやすいという特徴が顕在化することもよくあるとしている。「課題遂行の不器用さ」への支援がADHD特性を抱える学生にとって大切な援助となると考えられる。また、居住形態では「課題遂行の不器用さ」が寮生活の学生において実家暮らしの学生に比して困り感が高い結果となった。寮で生活をする学生は、親元を離れてある程度は自

立した上で、今まで過ごしたことがない人たちと共に生活することになる。その共同生活では、家族と暮らす時よりもやらなければならないことが増え、その遂行時に失敗することや成果がでないことのネガティブな体験も多くなっていく。それにより、「課題遂行の不器用さ」が寮制学生で高くなっていると考察できる。

第3因子の「対人不安」では、大学の違いによってZ大学がより「対人不安」得点が高いことが認められた。Z大学では、全寮制ということで入学と同時に入寮し、朝から晩まで集団生活の場で対人関係に晒されているということになり、A大学の大学生に比して高い頻度で対人関係があると言える。また、木村(2019)は、ASDを抱える人やその傾向のある人の多くが、高い対人不安を体験しているとしている。「対人不安」がASDの傾向から来ると考察されると大学の違いによって発達障害傾向の学生の在籍率にもなんらかの影響があることが示唆された。

ii. 共同体感覚と困り感について

大学生を対象とした【研究1】の仮説1と仮説2について、共同体感覚が高いと発達障害関連の困り感が低くなり、共同体感覚が低いと困り感が高くなる(仮説1)、大学生の居住形態によって、発達障害関連の困り感に差があり、寮制大学生において困り感が低くなる(仮説2)という2つの仮説を立てた。仮説を検証するため困り感が共同体感覚の高さによって異なるのかを検討した。

その結果、共同体感覚の高さによる困り感については、共同体感覚が高い学生ほど困り感は少ないということから共同体感覚の高さによって発達障害関連困り感の高さに影響があることが示唆された。しかし、本調査では困り感が高いということで発達障害の疑いがある学生とする直接的な関係ではなく、あくまで大学生活の中で生じる発達障害関連の困り感ということになる。その困り感が共同体感覚の高い学生は困り感が低くなっているということが認められた。

また、そういった意味での発達障害関連の困

り感が高い学生ほど、共同体感覚が低いということについては、高坂（2011）の研究での共同体感覚の下位因子における「貢献感」「自己受容」「所属感・信頼感」が大学生活の中で低くなっていると考えられる。すなわち共同体感覚が低い学生ほどより困り感を強く感じていると示唆される。そのため共同体感覚の高さが発達障害関連困り感に影響するのであれば、共同体感覚を高める支援を行うことによって、困り感を減少することができるかと考察できる。高坂（2014）による大学生の共同体感覚が向社会的行動との正の相関があるとするところから、共同体感覚が高い大学生では他者に貢献できるという感覚を持ち、周りの人を支援する行動頻度が高まるといふ共同体感覚の高さが学生間の困り感を減少させる要因となることが考察できる。

一方で、困り感を強く感じている学生に関しては、周りからの支援が必要となっていることが示唆される。その学生の困り感を学生支援ニーズとして捉えて、大学の支援を検討することが求められる。それには大学生活の中で単に授業の時の困り感をどうにかすれば支援がなされているとは言い難く、学習支援以外にも授業内外の生活や学校での事務的な作業などにおいて多くの支援が必要とされると示唆される。

また、カウンセラーへの相談希望有無では、困り感が高い学生ほどカウンセラーに相談したと思っていることが明らかとなった。学生支援ニーズについて専門家としてのカウンセラーが在籍する相談室が必要であるということが考えられる。さらに、発達障害関連の困り感を抱く学生にとってカウンセラーへの相談ニーズが高いということから学生ニーズに則った学生支援体制を検討していくことが喫緊の課題であると考察できる。

本研究では、上記の仮説1に加え、仮説2として全寮制という居住形態に関しても検討を行った。その結果、居住形態の違いによる困り感には有意な差が確認されなかった。全寮制であっても多様な居住形態を有する大学でも学生の困り感の差を共同体感覚で説明することがで

きなかった。

IV. 研究2

【研究2】では、Z大学の教職員を対象に発達障害学生支援に関しての認識について質問紙調査を行った。

1. 方法

i. 調査対象

Z大学に勤務する教職員を対象として質問紙を配布し、66票（回収率82.5%）が回収された。全回答者66名のうち、欠損回答を含むと判断された回答者は、分析対象外とした。最終的に、58名が有効回答者となった（有効回答率87.8%）。有効回答者の内訳は、男性43名（65.2%）、女性15名（22.7%）、年齢22歳から65歳（平均年齢44.0歳SD = 11.44）であった。

ii. 実施期間

令和3年5月17日より教職員への調査を開始。対象者に質問紙を配布し、6月1日までに各人を周り質問紙の回収を行った。

iii. 調査方法

小池・若井（2012）の研究を参考に作成した3つの質問紙（以下、項目内容で示す）をハンゲル（韓国語）で修正し用いた。教職員に質問紙を配布し無記名で回答を求めた。回答について、質問紙回収後に自由記述の項目のハンゲル表記に関しては、1人以上の研究協力者に翻訳を依頼し、筆者が翻訳したものと比較して整合性を確認した。

実施方法については、研究協力に同意を得た教職員に質問紙を配布した。配布の際、調査目的に関する説明と、回答方法の教示を併せて行った。調査目的に関する説明については、発達障害の特徴がある学生についての質問が並ぶことから、発達障害がどのような障害であるのか、その概要を説明する短い文章を提示した。この文章は、厚生労働省（2021）が運営する「こ

ころの健康や病気、支援やサービスに関するウェブサイト (https://www.mhlw.go.jp/kokoro/known/disease_develop.html) から、発達障害に関する説明文を引用した。文章内容は、以下の通りである。

「発達障害とは、生まれつき脳の発達が通常と異なっているために、幼児から症状が現れるとともに、成長するにつれ、自分自身の持つ不得意な部分に気づき、生きにくさを感じることもある障害である。いくつかのタイプに分類されており、通常「自閉スペクトラム症 (ASD)・注意欠如・多動症 (ADHD)・学習障害 (LD: Learning Disabilities) 等が含まれる。その症状は多様だが、①対人関係が苦手、②コミュニケーションが苦手、③行動の偏り (こだわりの強さ) が共通して現れることが多い。」

上記の文章を読んでもらい、次からの発達障害の特徴がある学生に関しての質問紙に回答を求めた。

また、調査への参加は任意であること、個人

情報の保護は厳重に行われること、回答は量的データに変換され統計的に処理を行うために個人は特定されないことを説明し、いつでも調査協力を中止できること、中止することで一切の不利益を生じないという内容を確認した。

iv. 質問内容

(1) 質問紙構成

【研究2】の質問紙はA4版4ページで、構成は以下、Table 3-3に示す。

(2) 項目内容

a) フェイスシート

フェイスシートには本研究の目的と方法、調査協力における注意事項の教示を記載した。以下、Table 3-4に示す。尚、はじめに発達障害の概要を提示した。

b) 発達障害の特徴を示す学生と関わる際に感じる困難度を問う項目

Table 3-3 【研究2】質問紙の構成

a. フェイスシート
b. 発達障害のある学生に見られやすい特徴を示す学生と関わる際に感じる困難度
c. 学生相談室等のカウンセラーに期待するサポート
d. 気になる学生に対して実際に行った指導や配慮

Table 3-4 【研究2】フェイスシート項目内容

①	発達障害とは
②	年齢・性別・部署 (学部)・職歴 (3年未満/3年以上 10年未満/10年以上 20年未満/20年以上)
③	現在の学生との関わりの頻度 (よく関わる/時々関わる/ほとんど関わらない/全く関わらない)
④	過去の学生との関わりの頻度 (よく関わっていた/時々関わっていた/ほとんど関わっていなかった/全く関わっていなかった)
⑤	発達障害の診断のある学生との関わりの頻度 (関わったことがある/見たことはあるが関わったことがない/見たことも関わったこともない)
⑥	発達障害の疑いのある学生との関わりの頻度 (関わったことがある/見たことはあるが関わったことがない/見たことも関わったこともない)
⑦	自由記述 (発達障害に関して感じること)

小池・若井（2012）では教員用と職員用で分かれている項目を一つにまとめ、教職員に同じ内容の項目の質問紙を使用した。項目については、発達障害のある学生に見られやすい特徴を30項目提示し、その困難度を1「全く困難を感じない」、2「あまり困難を感じない」、3「やや困難を感じる」、4「とても困難を感じる」の4件法で回答を求めた。教職員には発達障害の知識や情報がなくても学生と関わる際にこれらの特徴を示す学生と関わる際に感じる困難度を評価した。

c) 学生相談室のカウンセラーに期待するサポートを問う項目

発達障害のある学生に見られやすい特徴を示す学生と関わる際に、学生相談室のカウンセラーに期待するサポートとして考えられることを12項目提示した。Z大学にはカウンセラーが常駐していないため、対象者には質問紙配布時に、カウンセラーが居た場合に期待するものとして説明を加えた。項目については、教職員自身に対するサポートと学生本人に対するサポートの2つに区分して、1「期待しない」、2「あまり期待しない」、3「やや期待する」、4「期待する」の4件法で、回答を求めた。

d) 実際にどのような指導や配慮をしてきたのか問う項目

発達障害に限らず気になる学生に対してこれまで実際に行ってきた指導や配慮に関して12項目を提示した。小池・若井（2012）の教員用を用いて、Z大学に学生相談室がないため、「学生相談室の紹介」と「学生相談室との連携」を除き12項目とした。項目については、学生本人への指導・配慮と関係者との連携の2つに区分し、1「全くしたことがない」、2「ほとんどしたことがない」、3「時々したことがある」、4「よくしたことがある」の4件法とした。

v. 分析方法

質問紙によって得られたデータで、統計ソフト

（SPSS Ver.28）を用いて統計的に処理した。尺度の因子が先行研究と同じかを確認するため、確認的因子分析を行った。その結果得られた因子数で固定し再度因子分析をかけて信頼性を高めた。教職員のデータ分析では、分散分析と χ^2 検定を行い検討した。

2. 結果

i. 記述統計

教職員に対して過去と現在で学生との関わりおよび発達障害の学生との関わりについて質問紙による調査を行った。58名の教職員の職歴については、「20年以上」が28名（48.3%）、「10年以上20年未満」が14名（24.1%）、「3年以上10未満」が10名（17.2%）、「3年未満」が6名（10.3%）であった。「現在の学生との関わりの頻度」については、「よく関わる」が46名（79.3%）、「時々関わる」が12名（20.7%）で、「ほとんど関わらない」「全く関わらない」とした教職員はみられなかった。「過去の学生との関わりの頻度」については、「よく関わる」が52名（89.7%）、「時々関わる」が6名（10.3%）で、「ほとんど関わらない」「全く関わらない」とした教職員はみられなかった。「発達障害の診断のある学生との関わりの頻度」については、「関わったことがある」が32名（55.2%）、「見たことはあるが関わったことがない」が23名（39.7%）、「見たことも関わったこともない」が3名（5.2%）であった。「発達障害の疑いのある学生との関わりの頻度」については、「関わったことがある」が44名（75.9%）、「見たことはあるが関わったことがない」が11名（19.0%）、「見たことも関わったこともない」が3名（5.2%）であった。

ii. χ^2 検定

教職員の発達障害のある学生に見られやすい特徴を示す学生と関わる際に感じる困難度の高さがカウンセラーに期待することや実際に行ってきた指導・配慮で差があるのかを検討した。困難度尺度から検出した得点をH群（上位

25%), M群 (50%), L群 (下位25%) の3群 (Table 4-9) と, 期待度と支援度の各要因で高低を2つに分けて (Table 4-10, Table 4-11), χ^2 検定を行ったところいずれも有意差は認められなかった [期待度 $\chi^2 = 1.719, df = 2, p = .423$; 支援度 $\chi^2 = .920, df = 2, p = .631$].

iii. 分散分析

教職員の職歴を3群 (Table 4-12) に分けて, 教職員の職歴によってカウンセラーに期待する期待度と実際に行ってきた指導・配慮の支援度の平均値の差を一要因の分散分析によって検証した。その結果, 期待度の主効果 [$F(2, 55) =$

$1.169, n.s.$] および支援度の主効果 [$F(2, 55) = .218, n.s.$] に有意な差は認められなかった。

3. 考察

Z大学の教職員は, 過去も現在も学生との関わりは多く, 発達障害を抱える学生との関わりも多いことが確認された。発達障害の特徴を持つ学生たちと関わる頻度が多いことで, 教職員はその関わりの中で困り感や支援の難しさを多く感じているのではないかと示唆される。また, 学内に相談室やカウンセラーなどの専門家が居ないことで, 学生および教職員にとってもなんらかの支援を求めて, カウンセラーに対し

Table 4-9 教職員困難度尺度得点3群区分

	パーセント	人数	得点
H群	上位25%	15名	81以上
M群	50%	29名	64以上 80以下
L群	下位25%	14名	63以下

Table 4-10 期待度高低と困難度3群のクロス表

	H	M	L	合計
高	10	15	6	31
低	5	14	8	27
合計	15	29	14	58

Table 4-11 支援度高低と困難度3群のクロス表

	H	M	L	合計
高	9	14	6	29
低	6	15	8	29
合計	15	29	14	58

Table 4-12 教職員職歴年数別3群区分

群区分	内容	人数
長期群	20年以上	28
中期群	10年以上20年未満	14
短期群	10年未満	16
	合計	58

での期待が高まっていると考えられる。それでも現状、そういった環境で学生と関わっていかなければならず、教職員は手探りの状態に対応してきたことと考えられる。その対応という支援の仕方に関して、各人で異なることになり、上手くいっていない部分が教職員にとっての学生と関わる際に感じる困難であると考察できる。関わる際に困難となる学生が発達障害の特徴を有しているということも教職員の認識調査の結果から考えられる。

教職員を対象とした研究2での仮説については、困難度得点の高さと、期待度および支援度の各要因の得点の高さによって異なるのかを分析したところ、それらに有意な差は認められなかった。また、職歴によって期待度と支援度の差でも有意差は認められなかった。Z大学では学生相談室やカウンセラーが居ないことで、学生に関わる困難の度合いが支援に対する期待や本人の支援度によって差があると予想したが、その結果が認められなかったことからZ大学の教職員において期待度や支援度には差がなく、教職員が発達障害を抱えた学生と関わる困難は全体的に高いということが考察できる。

V. 結 論

本研究では、寮制大学生における集団生活の中で感じる発達障害関連の困り感を明らかにし、その困り感が居住形態および各要因での違いと、共同体感覚の高さによって異なるのかを検証した。その結果から学生の支援ニーズと教職員の発達障害に関する認識と関わりによる困難度、カウンセラーに対する期待度、実際に行ってきた支援度を調査し、その関係を考察した。

困り感尺度の各因子を要因ごとに比較を行った。大学間では、「対人不安」、「課題遂行の不器用さ」、「生活リズムの不規則さ」との間に差が認められ、Z大学は全寮制による集団生活の中で「対人不安」と「課題遂行の不器用さ」で困っている学生が多いということが確認された。また、A大学では、生活リズムが不規則と

なって困っている学生が多いという特徴があった。学年間では、1年生の「対人関係の不器用さ」と「課題遂行の不器用さ」で、その他学年よりそれによる困り感が少ないことが見られ、学年が上がるに連れて困り感も増すということが示唆された。居住形態では、実家暮らしより寮制の学生において「課題遂行の不器用さ」による困り感が高かった。実家暮らしに比べて寮制の大学生は、親元を離れて暮らし、寮制の学生は寮生活の中で自分の空間を持つことが難しく、常に誰かを意識して課題を遂行することが多いと考えられる。性別では、「対人関係の不器用さ」、「意欲・気分の低下」、「対人不安」、「課題遂行の不器用さ」、「生活リズムの不規則さ」と全ての困り感因子において、男女差があり、女性の得点が有意に高い傾向があった。共同体感覚でも、高坂(2011)は女子学生の方が男子学生よりも得点が高いことを報告しており、本研究の結果からも同様の傾向が確認された。さらに、鳥井・中須賀(2021)は、大学新入生の心理的要素で、共同体感覚の「所属感・信頼感」において女子大学生が男子大学生より高い傾向があることを報告しており、大学生の性差による共同体感覚の関連が深いことが考察できる。また、困り感得点との関連において、女子学生の困り感が高いと共同体感覚が低くなり、共同体感覚が高い女子学生では困り感が低くなる傾向が確認された。カウンセラー相談では、「対人関係の不器用さ」、「意欲・気分の低下」、「対人不安」、「課題遂行の不器用さ」と、それによる困り感が高いと相談希望が増える傾向があると認められた。発達障害関連の困り感とは、総得点だけではなく因子ごとに分析したことで、より詳しい比較が可能となった。それ故、大学生が学校生活で感じる困難を分類し、各要因で学生の支援ニーズについて検討することができたと考えられる。

教職員による発達障害学生の認識とその支援については、あまり高くないと予想していたところ、調査対象となる教職員全員が、過去と現在において学生との関わりが高く、発達障害関

連の学生への認識は十分に高いことが示唆された。発達障害のある学生に見られやすい特徴を示す学生と関わる際に感じる困難度の高さによって、学生相談等のカウンセラーに期待することと、今までの発達障害学生に対して行ってきた指導や配慮に違いがあると仮説を立てた。本研究では、教職員の困難度と期待度および支援度を質問紙調査によって検証したが、仮説を立証する結果は認められなかった。それでも、教職員の発達障害関連の学生に対する困り感は全体的に高く、職歴や関わりの多さの違いではないと考えられる。そういった中で学生たちに対し、どうにか支援を模索してきたことが考察できる。

本研究は、寮制大学生において発達障害関連の困り感に対して、また、学生の支援ニーズと教職員の学生支援に関する援助や支援体制について検討した。それにより学生および教職員の相談ニーズが高いことが示唆された。

引用文献

- Adler, A. (1973). *Menschenkenntnis*. Frankfurt, Germany: Fischer Taschenbush-Verlag. (Original work published, 1926). (アドラー, A. 岸見一郎 (訳), (2008) 人間知の心理学, アルテ).
- 阿部 仁 (2019). 混住寮における多様性——イノベーションを導き出すためのリーダーシップ. *国際教育*, 25, 82-85.
- 石井観月・細川美由紀 (2021). 大学生における発達障害のグレーゾーンへの寛容の反応に関する研究——曖昧さへの態度との関連から——. *茨城大学教育学部紀要*, 70, 307-317.
- 岩渕未紗・高橋知音 (2011). 大学生のADHD困り感質問紙の作成. *信州心理臨床紀要*, 10, 13-24.
- 岡本百合・三宅典恵・香川美美・吉原正治 (2019). 大学生における自閉症スペクトラム. *心身医学*, 59 (5), 423-428.
- 木村大樹 (2019). 自閉スペクトラム症傾向の高い大学生の対人不安の特徴——自尊感情と公的自己意識との関連から, パーソナリティ研究, 28 (2), 97-107.
- 小池有紀・若井雅之 (2012). 発達障害およびその疑いのある学生に対する大学教職員の意識調査. *中央学院大学人間・自然論叢*, 34, 25-42.
- 高坂康雅 (2011). 共同体感覚尺度の作成. *教育心理学研究*, 59, 88-99.
- 高坂康雅 (2012). 大学生における共同体感覚と社会的行動との関連. *和光大学現代人間学部紀要*, 5, 53-60.
- 高坂康雅 (2014). 小学生版共同体感覚尺度の作成. *心理学研究*, 84 (6), 596-604.
- 厚生労働省 (2005). 発達障害者支援法. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1376867.htm (2021/8/12).
- 厚生労働省 (2016). 発達障害者支援法の一部を改正する法律の施行について. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1377400.htm (2021/8/12).
- 厚生労働省 (2021). 知ることからはじめようみんなのメンタルヘルス総合サイトこころの健康や病気, 支援やサービスに関するウェブサイト. https://www.mhlw.go.jp/kokoro/know/disease_develop.html (2021/4/14).
- 齋藤 信 (2019). 発達障害を有する青年の成人期

VI. 今後の課題

本研究は全寮制という居住形態に注目して大学間比較を行った。全寮制は教育寮としての特徴を持ちつつ、集団で行動したり、積極的に人と関わろうとしたりすることが多い中で、発達障害関連の困り感を持つ学生に対して適切な支援を提供するためには、今後も研究を続けていくことが求められる。本研究では共同体感覚によって困り感を要因ごとに検討したが、その全てを明らかにすることは出来なかった。とりわけ、全寮制(大学間)や寮生活(居住形態)に関しては今後明らかにしていく課題となった。また、大学生の発達障害関連の困り感ではなく、実際に在籍する発達障害学生に焦点をあてた支援ニーズを検討することも必要であると考えられる。

- への移行に関する研究展望, 青年心理学研究, 31 (1), 83-85.
- 斎藤清二・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.
- 佐口健一・田中佐知子・小林 文・中村明弘 (2019). テキストマイニングの手法による昭和大学薬学部1年次の振り返りシート解析, 昭和学生会雑誌, 79 (1), 75-80.
- 佐々木銀河・青木真純・五味洋一・竹田一則 (2018). 発達障害学生支援における学生自身による効果評価の試み, 障害科学研究, 42 (1), 247-256.
- 篠田昭八郎・松橋 忠 (1988). 全寮, 任意寮制の国立工業高専学校学生のマークカードを用いた健康調査, 教育情報研究, 4 (3), 81-89.
- 篠田直子・沢崎達夫 (2012). ADHD特性をもつ大学生の特徴と大学生活への適応, 目白大学心理学研究, 8, 49-62.
- 篠田晴男・島田直子・篠田直子・高橋知音 (2019). 大学生の発達障害関連支援ニーズを踏まえた障害学生支援体制構築の課題, 高等教育と障害, 1 (1), 61-73.
- 篠原しのぶ・佐藤信茂 (1962). 学生寮に関する集団力学的研究——九州大学の4つの男子学生寮における調査報告——, 教育・社会心理学研究, 3 (1), 31-38.
- 下平明美 (2013). 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, 安田女子大学紀要, 41, 115-123.
- 鈴木和也 (2020). 発達障害のある児童生徒への支援教育の現状と課題について——法的整備の現状も踏まえて——, 九州情報大学研究論集, 22, 1-11.
- 高橋知音・小林正信 (2004). 4段階評定による新UPIの開発——信頼性, 妥当性の検討と下位尺度の構成——, CAMPUS HEALTH, 41 (2), 69-74.
- 高橋知音 (2012). 発達障害の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.
- 高山直子 (2002). 思春期の新入女子学生の入寮によるストレス状況, 日本看護研究学会雑誌, 25 (3), 124.
- 多田昌代 (2010). 広汎性発達障害者の心理療法を考える, 京都大学カウンセリングセンター紀要, 39, 19-26.
- 丹治敬之・野呂文行 (2014). 我が国の発達障害学
- 生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題, 障害科学研究, 38, 147-161.
- 富永大悟 (2021). 高等教育における障害のある学生の現状: 中規模私立大学における支援体制の検討, 山梨学院大学経営学論集, 2, 35-40.
- 鳥井淳貴・中須賀巧 (2021). 大学新生生における共感性, 共同体感覚, 特性的自己効力感, 自律性欲求の経時変化——短期的縦断調査より——, 兵庫教育大学学校教育研究, 34, 111-116.
- 中村美智代 (2019). 高等教育機関における障害学生支援の現状と課題, 甲子園短期大学紀要, 37, 19-26.
- 日本学生支援機構 (2020a). 大学等における学生支援の取組状況に関する調査 (令和元年度 (2019年度)) 結果報告 https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_torikumi/_icsFiles/afieldfile/2021/03/12/1_kekka.pdf (2021/8/17).
- 日本学生支援機構 (2020b). 令和元年度 (2019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 https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2021/02/09/report2019_0401.pdf (2021/8/17).
- 橋口誠志郎 (2017). 共同体感覚認知尺度の作成, 桜美林大学大学院心理学研究科, 心理学研究: 健康心理学専攻・臨床心理学専攻, 8, 49-56.
- 原田 新 (2019). 発達障害を有する学生の成人期への移行, 青年心理学研究, 30, 187-192.
- 平山 皓 (2011). UPI利用手引き, 全国大学メンタルヘルス研究会, 創造出版.
- 藤川 麗 (2018). 学生相談におけるコラボレーション——実践と研究の発展に向けての課題と展望——, 教育心理学年報, 57, 192-208.
- 保坂真名 (2018). 交流・学びの場としての混住寮: 日本人学生に着目して, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 58, 121-133.
- 前田由紀子・黒川 清・青野明子・木村真人・亀井歌苗・中川拓也 (2016). 大学の学生相談室における発達障害学生支援の取り組み, 国際研究論叢, 30 (1), 137-143.
- 森 邦昭 (2013). 大学の戦略と教育可能性に関する学生寮シンポジウムの報告, 福岡女子大学文学部・国際文理学部紀要「文芸と思想」, 77, 1-19.

- 安田道子・鈴木健一・井手原千恵 (2015). 学生相談の現場から発達障害学生への学修支援を考える, 名古屋高等教育研究, 15, 39-59.
- 山崎 勇・高橋知音・岩渕未紗・小田佳代子・徳吉清香・金子 稔 (2012). UPI-RS, ADHD・ASD困り感質問紙の短縮統合版の試作, CAMPUS HEALTH, 49 (3), 67-72.
- 山本 馨・菅野 純 (2013). 大学の寮生と寮外生における精神的健康度と関連要因との比較検討 (学校心理学, ポスター発表), 日本教育心理学会総会発表論文集, 241.
- 山本奈都美・高橋知音 (2009). 自閉症スペクトラム障害と同様の行動傾向を持つと考えられる大学生の支援ニーズ把握の質問紙の開発, 信州心理臨床紀要, 8, 35-45.