



Osaka Gakuin University Repository

Title	「発達障害グレーゾーン」をスクリーニングするためのアンケート開発の研究 Development of a Questionnaire for Screening Gray Zone of Developmental Disabilities
Author(s)	山田 章 (Akira Yamada)
Citation	大阪学院大学 人文自然論叢 (THE BULLETIN OF THE CULTURAL AND NATURAL SCIENCES IN OSAKA GAKUIN UNIVERSITY), 88 : 13-33
Issue Date	2024.3.31
Resource Type	Note/ 研究ノート
Resource Version	
URL	
Right	
Additional Information	

「発達障害グレーゾーン」をスクリーニング するためのアンケート開発の研究

山 田 章

Development of a Questionnaire for Screening Gray Zone of Developmental Disabilities

Akira Yamada

1 はじめに

発達障害については、多くの研究がある。特に、発達障害者支援法が制定されたことにより、喫緊の課題として多くの研究が行われている。これを調査対象者の年代順にみると、高見（2008）は、乳幼児健診におけるスクリーニングについて記している。5歳児検診における発達障害児の早期発見については、子吉（2012）が報告している。西村、小泉（2011）は就学前の気づきについて述べている。さらに東俣（2013）は、就学前の子どもを対象として学習障害の早期発見を目的とした保育士向けのチェックリストを作成した。小学校における発達障害理解については西舘・徳田・水野（2015）に述べられている。中学校では嵯峨・細越（2019）の業績がある。ここでは、中学校教師について生徒との相談過程について述べている。高等学校では、井本・勝二・田原（2023）の業績がある。ここでは、発達障害と不登校について述べられている。

これらの研究は、発達障害者の支援の三つの方向を決定づけたと言える。一つ目は、早期発見である。早期発見は、単に早期に発見して医療に繋ぎ発達障害者であるというレッテル貼りをするのではなく、子どもの個々の特性に合わせた支援を適切な時期に提供することが目的であり、そのためには、子どもと関わる大人が、医療に頼ることなく簡便に早期発見を行うことができる評価テストやチェックリストの作成などが必要である。

二つ目は、支援が必要かどうかのアセスメント問題である。早期発見から教育相談活動を通じて、教育的支援の必要性を検討する「要支援かの査定」には難しさがあり、その「査定」が促進される要因としては、教師が「問題対応の援助要請」を積み重ねながら、

組織内意思で教育的支援の必要性が判断されるという集団特性が必要である。

三つ目は、周りの子どもたちの障害理解の問題である。発達障害は「見えない障害」といわれ、障害理解が難しく学校教育の中でどのように取り扱うか教員側に困難があり、それを解消するためには、子どもに科学的に正しく障害を理解させるための障害理解教育を段階的に深める継続的かつ系統的なプログラム作成が望まれる。

発達障害者支援法では、第八条の2に「大学及び高等専門学校は、個々の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。」と書かれており、このため多くの研究業績がある。

佐野は大学における障害学生の修学支援と合理的配慮について、Aさんの例を上げて詳しく述べている。Aさんは、全学年の学期初頭に行われるUPI学生精神的健康調査で、Key項目に「はい」と回答した学生で、学生相談室への来談を勧められた。2年次4月の来談で、Aさんから実践科目Bの履修（学外の受入団体で30時間以上の活動をする）について相談を受ける。それに対して学生相談室のカウンセラーを中心に、2年次の時間割の計画、実習受入団体の選別、その団体への電話連絡の仕方のロールプレイ、地域活動コーディネーター（現場での支援者）への依頼、受入団体での活動の悩み相談、受入れ団内での業務の電話連絡についてのロールプレイなどの様々な合理的支援を受けた。

また、榎本ら（2018）は大学キャリアセンターの発達障害学生に対する就労支援について述べている。全国の大学への質問調査および個別の大学へのインタビュー調査の結果を踏まえ、発達障害や発達障害が疑われる学生の就職活動における困難について、その解決に向けた基礎的知見を具体化した形で示した。そして、少数事例からではあるが、キャリアセンターの支援者への支援上の配慮・工夫点や自分の特性について考えるきっかけとなるような支援ツールがあると良いことや、提携できる大学外関係者機関の情報が知りたいなどの支援ニーズについても把握したとしている。

さらに大学における発達障害のある大学生への「合理的配慮」については、高橋（2015）が詳しい。合理的配慮とは「障害のあるものが、他の者と平等に教育を受ける権利を享有・行使することを確保するために、大学等が必要かつ適当な変更・調整を行うこと」であるという文部科学省検討会の定義を紹介し、その提供には、社会的に公平性が強く求められることから、根拠に基づいた判断が必要になること。そして、その「根拠」には、個別の事例場面における根拠と、一般的な合理的配慮の考え方、あり方における根拠があり、個別の事例場面における根拠としては、障害手帳、診断書、心理検査の結果、学内以外の専門家の所見、高等学校等の大学入学前の支援状況に関する資料等がある。しかし、一般的な合理的配慮の考え方、あり方における根拠は、日本ではほとんど手つかず状態で、今後の教育心理学的研究による貢献が期待されると述べている。

また、発達障害学生への支援については、森（2022）に詳しい。大学における発達障害学生の支援の場合は、個性が高く、意思表示が難しく困りごとが環境により変化してい

く、等の理由で、合意形成等専門性の高い支援が求められるが、現状は各相談機関や各担当者の裁量や工夫により試行錯誤している状況であると述べ、これを解決していくためには、大学における新しい支援システムが必要であると指摘している。その支援システムとは、「学生相談」と「障害学生支援」にまたがるものとして、各々の固有の役割を「カウンセリング機能」と「コーディネーター機能」とであると評価し、支援を求める学生の個別のニーズに照らして組み合わせていくシステムであるとした。

以上のように多くの論文が発表されているが、まだ十分とは言えない。上記のように発達障害と診断された学生への支援は徐々に進展してきていると言えるが、発達障害の傾向があるが診断基準を満たしていない状態、いわゆるグレーゾーンである学生についての支援は、ほとんど手つかずの状態である。そこで本論文は、いわゆるグレーゾーンにおける障害学生の早期発見のためのスクリーニングに資するものである。

2 質問紙法選択理由

グレーゾーンにおける障害学生をスクリーニングし、佐野（2015）が提案するような「合理的配慮」を行い、森（2022）が詳述しているような支援体制や環境を整えていくためには、高橋（2015）が言うように WAIS- IV 等の発達検査やその他様々な検査の科学的根拠が必要である。しかし、グレーゾーンの疑いある学生にこれらの検査を受けさせるためには医療の受診を勧めることが必要であるが、コンプライアンスもあり現状では事実上ほとんど不可能な状態にある。

そこで筆者は、教職員の観察だけでグレーゾーンの学生をアセスメントし、できるだけ合理的配慮や支援ができるようにするための『観察だけでできる発達アセスメントツール』を提案した（山田、2023）。開発にあたっては、筆者が多数の WISC 検査を実施し、その結果から遡って問意行動等の原因を推測して、学校生活で不適合を起こしやすい『発達の特性』に分類できるようにした。それが「注意集中に課題がある」「見たことをまとめるのが苦手」「聞いたことをまとめるのが苦手」「実行機能が弱い」の4分類である。

しかし、この『観察だけでできる発達アセスメントツール』は、大学生活で不適合が出てからしか使えない、週1回程度しか授業がない大学の授業形態では使用するのに困難が伴う、大人数の講座では観察自体が難しい、このツールに習熟し的確に使えるようになるまでに研修や本人の自助努力が必要で時間が掛かるなどの問題点があった。

このため、大学生活での新生活が始まり大学との不適合が起こる前に、新1年生全体に対して発達障害グレーゾーンのスクリーニングする方法として佐々木（2020）が述べているように、最近の大学生の「発達障害意識に関する意識」が進んできていることを前提に、質問紙法によって、本人自身から本人の情報を得て、それを元に発達障害グレーゾーンのアセスメントをする方法を新たに開発した。

質問紙法とは、クライアントが質問紙の質問に回答することによってパーソナリティ特性や性格分類型、状態などを把握する方法で、実施や結果の整理が容易なこと、集団での実施が可能なこと、解釈に検査者の主観が入りにくいこと、統計的・客観的な指標が得られること等が挙げられるので、最適な方法だと認められている。

山田（2023）で作成した教職員の『観察だけでできる発達障害グレーゾーンのアセスメントツール』を活用して発達障害グレーゾーンのスクリーニングのための質問紙（以後、アンケートと呼ぶ）を作成し、2023年のフレッシュマンスキルの2クラスで試行を実施した。

3 アンケート作成

先に述べたように質問紙法は、大学生本人が「はい」「いいえ」で解答できるように、アンケートの各項目は卑近で具体的なものにし答えやすいように考慮した。アンケートを作成した過程を、タイプ別に説明する。

(1) 「注意集中に課題があるタイプ」のチェック項目の検討とアンケートの作成

表1は、2022年度実践報告（山田、2023）で作成した、観察で「注意集中に課題があるタイプのグレーゾーン」をアセスメントするためのチェック表である。

表1 注意集中に課題があるタイプのチェック表

注意①	授業中、席で絶えずゴソゴソして落ち着きがない
注意②	足をイスの座面に折り曲げて座っている
注意③	周りの音や周りの目につく物で、気が散っている
注意④	絶えず友達としゃべっている 注意しても止められない
注意⑤	授業中に指示を出すと、すぐさま聞き返す
注意⑥	授業中に指名されないのに、発言することがある
注意⑦	きれいに書けるのに、面倒臭いので適当に殴り書きしてしまう
注意⑧	計算等の簡単なことで、ケアレスミスをよくする
注意⑨	がんばって課題をしているのに、ふと気が散る
注意⑩	漢字で、首尾一貫しない間違い方をする

山田（2023）p67より

アセスメントの各チェック項目について検討し、以下のように表現を加筆・修正して、今回のアンケート項目を作成した。

①は、落ち着きのなさソワソワしている状態を、じっと静止していることが苦手だと捉え、それを自覚しやすい現象として理容室・美容室や歯医者で静止することを強いられることに具体化して「理容室・美容室や歯医者は、じっとしていないといけないので苦手だ」とした。

②の項目は、このまま問いかけても情情的に答えにくいものではないためそのまま採用した。但し、必ずそのように行動するときだけではなく、偶にでもこのような行動をする場合も「はい」という答えを得るため「イスに座る時、正座したり片足を折り曲げて座ったりすることがある」とした。

③のこの項目も②と同じよう答えにくい質問ではないと考えたが、やや具体性に欠けるため具体例を入れて「周りの音や人の話し声、教室内の目立つ掲示物などで、気が散りやすい」とした。

④は、調査対象者が第三者に叱責を受ける可能性のある内容であるため、解答しにくいことを考慮して質問内容を変更することにした。

この項目は、そもそも「無駄な時間」があるともったいないという価値観を持っているうえに、抑制が弱いために友達とつい会話してしまう衝動的な特性をアセスメントしている項目である。したがって「何もしていない時間は、無駄だと思う。絶えず何かをしているのが好きだ」という「何もしていないときの価値観」を大切にしているか否かを問うことで、抑制の弱さや衝動性の強さが分かる項目に置きかえた。

⑤この項目は、注意集中に課題があることをうまくアセスメントできる項目であるためこのまま採用した。但し、指示するものの主語を入れて、聞き返す側の立場が学生側であることを明確にして「先生から指示が出ると、すかさず『何をするのか?』と聞いてしまうことがある」とした。

⑥この項目も⑤と同様に、注意集中に課題のある子どもの抑制の弱さと衝動性の強さをうまくアセスメントできる項目であるため、立場を学生側にするだけでほぼそのまま採用し「授業中、指名されていなくても発言してしまうことがある」とした。

⑦この項目は「できる能力があるにかかわらず、面倒臭いのでやりたくない」「早終りたいから、できることもやらないですます」など、⑤と同じように注意集中に課題のある子どもの抑制の弱さと衝動性の強さをうまくアセスメントできる項目であるから、ほぼそのまま採用し「きれいな文字は書けるが、面倒になってつい殴り書きしてしまう」とした。

⑧この項目も、注意集中に課題のある学生の特性をアセスメントできる良い項目であるからそのまま採用したが「ケアレスミス」という語彙が、教員が使う頻度の高い語彙であり、理解できない学生が存在していることを想定して「同じような計算が、できるときとできないときがある（うっかりミスをよくする）」とやや具体的な内容に置き換えた。

⑨は、抽象的で調査対象者には自覚しにくい場合や、理解できない可能性を鑑みて、具

体的にするために恐らく「注意集中に課題があるタイプ」の学生が、過去に経験したであろうと想定される場面に置き換えて「課題の途中で気が散ってしまう。先生から注意されたら『しまった』」と思い、また課題に取り組むことがある」とした。

⑩は、教員の側からはアセスメントしやすい項目であるが、学生としては単に漢字の書き間違いが発生しただけで、それが「首尾一貫してないのか、しているのか」を自覚することが難しいので、この項目は採用しなかった。

その代案として「注意集中に課題のあるタイプ」の学生が、これまでの筆者の教育相談中によく発言する「気がついたら、何をしていたのか分からなくなることがある」という発言を基に「授業中に、はっと気づくと、何をしていたのか分からなくなる瞬間がある」という項目を新たに作成した。

これらを答えやすい順番に入れ替えて、表5の間1から間10とした。

(2) 「聞いたことをまとめるのが苦手なタイプ」のチェック項目の検討とアンケートの作成

表2は、同じく観察で「聞いたことをまとめるのが苦手なタイプのグレーゾーン」をアセスメントするためのチェック表である。

表2 聞いたことをまとめるのが苦手なタイプのチェック表

聴覚①	長い説明で、寝てしまったり退屈してしまったりする
聴覚②	先生が指示すると「もう一度言ってください」と聞いてくる
聴覚③	先生が指示すると、周りを見てから行動するので少し遅れる
聴覚④	発問に対して指名を受けても、固まってしまって発言しない
聴覚⑤	少人数での話合いで、聞いているだけで参加しようとししない
聴覚⑥	本人の話がダラダラと長く、何を話しているのか分からない
聴覚⑦	トラブル時に、暴言を吐いたり暴力を振るったりする
聴覚⑧	九九を覚えるのに苦労した大学生になっても九九は苦手だ
聴覚⑨	文章を読ませると、語尾が勝手読みになる
聴覚⑩	漢字は書けるが、読みや意味を聞くと「知らない」と答える

山田 (2023) p64より

アセスメントの各チェック項目について検討し、以下のように表現を加筆・修正して、今回のアンケート項目を作成した。

言語的ワーキングメモリーをアセスメントするために設けられた項目の①で使われている「寝てしまう」や「退屈」の文言は、答えにくい要素を含んでいたため、言語的ワーキングメモリーが苦手だとよく起こる現象の「長い話や説明をされると、何を言われているの

か分からなくなってしまう」に入れ替えた。

②も先と同様に授業中に行ってしまうと、叱責されそうな要素を含んでいため、このままでは答えにくい質問になってしまう。この項は「聴覚的短期記憶が、弱いかどうか」をアセスメントすることが狙いの項目であるから、それと同じことが確かめられるように「友達から聞いた住所や人の名前が、すぐに覚えられない」と学生が経験しそうな具体例を含む項目に置き換えた。

同じく聴覚的短期記憶のアセスメントの③は、先生の観察目線から、学生目線（思考パターン）に変えるだけでいいので「指示や説明が聞き取れなくても『周りを見て、行動したらいいや』と思っている」とした。

言語的ワーキングメモリーとコミュニケーションのアセスメントである④は、このままではマイナスのイメージを伴うので答えにくいので、新たにアセスメントしやすい聴覚短期記憶の苦手を確かめる項目を作成した。その際、その苦手を克服した過程の有無を確かめるために、メモを取る習慣があるかどうかという要素も入れて「たくさんの買い物を頼まれたら、メモに書いてもらわないと覚えきれない」という項目にした。

聴覚認知全般に渡るアセスメントの⑤は「聞いているだけで参加しない」という否定的な表現を避けて「少人数で、何かの課題について話し合うのは苦手だ」と自覚して答えやすい得意・苦手の項目内容にした。

言語的ワーキングメモリーとコミュニケーションをうまくアセスメントできる⑥はそのまま採用して、本人目線に書き直して、「話しているうちに、長くなり自分でも何を話しているのか分からなくなる」とした。

聴覚認知全般に苦手があると起こりやすい項目の⑦は、そのまま採用したが、答えやすいように「黙ってしまう」や「逃げる」を入れ、更に強く堅いイメージのある「暴言・暴力」をやや柔らかな「乱暴」に置き換えて「トラブルの時に黙ってしまったり、逃げたり、乱暴になることがある」とした。

優れた聴覚的短期記憶のアセスメントの九九の覚え方を問う項目の⑧は、小中学校では有効なアセスメントであるが、本人の記憶に残っていない場合や「なぜ、そのような質問をするのだ」などの疑問が起こりアンケートに反発を感じる場合もある。そこで、九九の場合と同様に聴覚情報を聴覚的短期記憶で取り入れて長期記憶化についてアセスメントすることが可能なように「音読をするとスラスラ読めるが、読み終わったら何が書いてあったか覚えていない」という項目を新たに作成した。

視覚認知を使いながら同時に聴覚認知も使うというマルチタスクを行うと、言語的ワーキングメモリーが混乱することをアセスメントする⑨は、「勝手読み」という教育用語を学生用にして「音読している時に、語尾を勝手に作って読んでしまうことがある」とした。

漢字の形の視覚情報と漢字の読み方や漢字の意味の聴覚情報を合わせて知識化する言語的ワーキングメモリーの働きをアセスメントする項目の⑩は、学生本人には答えにくかつ

たり、自覚していなかったりする場合もあるので、言語的ワーキングメモリーを使用して学ぶことと視空間的ワーキングメモリーを使って学ぶことの差をアセスメントするために「勉強するときは、先生の説明を聞くより、本や参考書を読む方がよく分かる」を新たに採用した。

これらを答えやすい順番に入れ替えて、表5の間11から間20とした。

(3) 「見たことをまとめるのが苦手なタイプ」のチェック項目の検討とアンケートの作成

表3は、先と同様に、観察で「見たことをまとめるのが苦手なタイプのグレーゾーン」をアセスメントするためのチェック表である。

表3 見たことをまとめるのが苦手なタイプのチェック表

視覚①	手書きのレポートの字が、ひどくて読めない
視覚②	文章を読むとき、読むところを指で押さえて読んでいる
視覚③	内容がまとまらないので、レポートが書けない
視覚④	映像を見るときに、寝てしまったり退屈してしまったりする
視覚⑤	板書をノートに写すとき、他の学生よりかなり時間がかかる
視覚⑥	机の上が片付かないので、ものが机からよく落ちる
視覚⑦	話合いの時に、状況把握がうまくできない（空気が読めない）
視覚⑧	相手の表情から、相手の気持ちを推し量ることができない
視覚⑨	運動が、苦手。よく人にぶつかる。机等でよく足を打つ
視覚⑩	図形やグラフが、書けない。絵や観察画などが大変下手

山田 (2023) p61より

アセスメントの各チェック項目について検討し、以下のように表現を加筆・修正して、今回のアンケート項目を作成した。

視覚認知の全般をアセスメントする①は、自分の文字の上手下手は答えにくいので、答えやすいように具体的に白紙に文字を書く場面を想定して「白紙に文字を書くと、字の形や大きさが整わない。行が曲がってしまう」とした。

②は、眼球の動きが悪かったり視覚的短期記憶に弱さを持っていたりする場合によく思いつく自己支援の方法なので、そのまま採用した。より広範囲にアセスメントできるように2番目に多い自己支援の「線を引しながら」も入れて「本を読む時に、文章を指でたどりながら読んだり、線を引ながら読んだりする」とした。

③は、「内容がまとまらない（視空間ワーキングメモリーを使って大量の情報を整理しまとめ上げる）」と認識せず、単に「なにか書くのは苦手だ」とだけ思っている場合が多

いと認められるので、それに代えて、視覚認知全般のアセスメントとして調査対象も自覚しやすい「よく椅子や机に足をぶつける。人混みで、ぶつかることもある」を新たに採用した。

④も、調査対象が勉強場で長い映像を見るという可能性が低く、映画やスマホの映像と勘違いされることもありえるので、手指のコントロールのアセスメントである「シャープペンシルで文字を書くと、すぐに芯が折れてしまう」に差し替えた。

⑤は、視覚的短期記憶をアセスメントするのに優れているので、そのまま採用した。ただし「できない」感（マイナス感情）が感じられないように「苦手」を使って「たくさんの板書を写すのは、人より時間がかかってしまうので苦手だ」とした。

⑥は視空間ワーキングメモリーのアセスメントだが、大学では小中高等学校のように机の上に教科書や資料集などの物が溢れることが想定しにくので、机を自分の部屋に置き換えて「自分の部屋をうまく片付けられない。とても散らかっている」と片付けの質問内容にした。

⑦と⑧は両方とも、視覚認知が対人面に及ぼす影響のアセスメントであり同時に扱われることが多いので、アンケートでは「空気が読めないことや、相手の気持ちが分からないことがあると感じる」とまとめ、そして、視空間認知のアセスメントがよく分かり調査対象も自認しやすい「地図を見ながら目的地にたどり着くのが苦手だ。方向音痴である」を⑧として追加した。

⑨は身体・手指のアセスメントだが、運動では分かりにくいので具体例を上げて「跳び箱、鉄棒、マット運動、縄跳びのどれか、もしくは全部が苦手だ」とした。後半の「よく人にぶつかる。机等でよく足を打つ」は、③で採用したので省略した。

⑩は視覚認知全般のアセスメントで、本人も自覚しやすいのでそのまま採用した。ただし、答えやすいように前半のクラフや図は省き絵に限定して「絵を描くと、物の形や人の形がうまく描きとれない。絵を描くのが苦手だ」とした。

これらを答えやすい順番に入れ替えて、表5の間21から間30とした。

(4)「実行機能が弱いタイプ」のチェック項目の検討とアンケートの作成

表4は、先に述べた、観察で「実行機能の弱いタイプのグレーゾーン」をアセスメントするためのチェック表である。

表4 実行機能が弱いタイプのチェック表

実行①	授業の始まりの挨拶をしない タメ口で話しけてくる
実行②	自分は常に正しい 間違いを絶対認めない 謝らない
実行③	コミュニケーションは、本人から一方的に話してくる
実行④	行動や「状態をあらわす言葉」で、要求を言う
実行⑤	興味ある勉強は全力でやる興味ないものは全然やらない
実行⑥	自分のやり方や勝ち負けにこだわる
実行⑦	大事にしているものを取り上げると激怒する
実行⑧	スケジュール管理して、計画的に行動できない
実行⑨	顔の表情が乏しい 困ると能面のようになる
実行⑩	他人のルール違反を見つけると、必ず強く指摘する

山田 (2023) p70より

アセスメントの各チェック項目について検討し、以下のように表現を加筆・修正して、今回のアンケート項目を作成した。

①は、実行機能が弱いタイプのルールの偏り（自分ルール）をアセスメントするに分かりやすい項目であるため、このまま採用した。調査対象側から答えやすいよう、タメ口の部分を省いて「授業の始まりの挨拶は、不要だ。やらなくていいと思う」とした。

②は、抑制の弱さや思考の柔軟性の弱さをアセスメントするのに最適の項目なので「謝らない」という答えにくさを誘発しそうな部分を省いて「自分はいつも絶対正しい。自分は良い人間で、間違ったことなど絶対言わない」とした。

③は、抑制が弱いことやコミュニケーションルールの偏りなどをアセスメントするに優れているが、自分では自覚しにくい。同じく、コミュニケーションで抑制の弱さやルールの偏り（自分ルール）がうまくアセスメントできる「良いことを思いつくと、相手の話を遮ってでもその良いことを伝えたい」に置き換えた。

④も観察するときには分かりやすいアセスメントだが、自分ではなかなか自覚しにくいコミュニケーションの特性である。そこで、同じくコミュニケーション場面で、思考の柔軟性の弱さ（考えの固さ、こだわり）や対人ルールの偏り（自分ルール）がアセスメントできる「自分を非難したり、やりたいことを止めたりする人は、自分の敵だと思う」と差し替えた。

⑤は、思考の柔軟性の弱さや認知の使い方の偏りをアセスメントするのに優れているので、興味の対象を「勉強」に限定せずもっと広く「興味のあるなし」にして「興味のあることはどんどんやりたいが、興味のないことはなるべくやりたくない」とした。

⑥は、思考の柔軟性の弱さや、ルールの偏り、認知の使い方など、実行機能の弱さを全

一般的にアセスメントするのに優れた項目なので「自分はとても負けず嫌いだ。どんなことでも、決して負けたくない」と「自分で学んでいくことが好きだ。人に、教えてもらうのは嫌いだ」の2つの項目に分けた。

⑦は小中学校では有効なアセスメント項目だが、大学生には少し幼稚だと認められるので、実行機能の弱さのある相談者の悩み事としてよく上がってくる「授業中にぼうっとして、自分の好きなことを空想して遊んでしまうことがある」に差し替えた。

⑧も、観察する場合のアセスメントとしては優れているが、調査対象者には自覚しにくくアンケートでは答えにくいので、⑥を2項に分けたことを受けて、この項目は省略した。

⑨も、観察側すれば明らかによく分かるアセスメントだが、本人には他人から指摘されないかぎり分からないし、指摘されてもなんのことも理解しにくいので、自覚しやすくて思考の柔軟性の弱さがよく分かる「書いた文字が気に入らないと、消しては書いてを何度も繰り返してしまう」に差し替えた。

⑩は、抑制や思考の柔軟性之弱さや対人ルールの偏りなどがよくアセスメントできる項目なので「他人のルール違反」をややまろやかにして「周りの人が間違っていると、指摘しないと気が済まない」とした。

これらを答えやすい順番に入れ替えて、表5の間31から間40とした。

(5) アンケートの完成

以上のように検討を加えて、観察によるアセスメントを応用して、学生が自分で答える「発達障害グレーゾーン」のスクリーニング用のアンケートを試作した。

項目は、作った順番で通りではなく、実際に5名程にアンケートを試行してみて意見を聞き、並べ換えを行って表5のようになった。これに「はい」「いいえ」の解答欄を設けアンケートが完成した。但し、「経験したこともない」、「考えたこともない」、「そういうときもあるかもしれない」などの意見を配慮し、「わからない」という解答も用意した。(実物は、別添の資料参照)

表5 完成したアンケートの質問項目 (表1～4との対照)

問1. 理容室・美容室や歯医者は、じっとしていないといけないので苦手だ。	注意①
問2. 授業中に、はっと気づくと、何をしていたのか分からなくなる瞬間がある。	注意⑩
問3. きれいな文字は書けるが、面倒になってつい殴り書きしてしまう。	注意⑦
問4. 同じような計算が、できるときとできないときがある(うっかりミスをよくする)。	注意⑧

問5. 授業中、指名されていなくても発言してしまうことがある。	注意⑥
問6. 何もしていない時間は、無駄だと思う。絶えず何かをしているのが好きだ。	注意④
問7. 周りの音や人の話し声、教室内の目立つ掲示物などで、気が散りやすい。	注意③
問8. イスに座る時、正座したり片足を折り曲げて座ったりすることがある。	注意②
問9. 先生から指示が出ると、すかさず「何をするのか?」と聞いてしまうことがある。	注意⑤
問10. 課題の途中で気が散ってしまう。先生から注意されたら「しまった」と思い、また課題に取り組むことがある。	注意⑨
問11. 友達から聞いた住所や人の名前が、すぐに覚えられない。	聴覚②
問12. 指示や説明が聞き取れなくても「周りを見て、行動したらいいや」と思っている。	聴覚③
問13. たくさんの買い物を頼まれたら、メモに書いてもらわないと覚えきれない。	聴覚④
問14. 長い話や説明をされると、何を言われているのか分からなくなってしまう。	聴覚①
問15. 勉強するときは、先生の説明を聞くより、本や参考書を読む方がよく分かる。	聴覚⑩
問16. 音読をするとスラスラ読めるが、読み終わったら何が書いてあったか覚えていない。	聴覚⑧
問17. 少人数で、何かの課題について話し合うのは苦手だ。	聴覚⑤
問18. 音読している時に、語尾を勝手に作って読んでしまうことがある。	聴覚⑨
問19. 話しているうちに、長くなり、自分でも何を話しているのか分からなくなる。	聴覚⑥
問20. トラブルの時に黙ってしまったり、逃げたり、乱暴になることがある。	聴覚⑦
問21. 本を読む時に、文章を指でたどりながら読んだり、線を引きながら読んだりする。	視覚②
問22. たくさんの板書を写すのは、人より時間がかかってしまうので苦手だ。	視覚⑤

問23. 絵をかくと、ものの形や人の形がうまく描きとれない。絵を描くのが苦手だ。	視覚⑩
問24. 白紙に文字を書くと、字の形や大きさが整わない。行が曲がってしまう。	視覚①
問25. 空気が読めないことや、相手の気持ちが分からないことがあると感じる。	視覚⑦
問26. 地図を見ながら目的地にたどり着くのが苦手だ。方向音痴である。	視覚⑧
問27. 自分の部屋をうまく片付けられない。とても散らかっている。	視覚⑥
問28. よく椅子や机に足をぶつける。人混みで、ぶつかることもある。	視覚③
問29. シャープペンシルで文字を書くと、すぐに芯が折れてしまう。	視覚④
問30. 跳び箱、鉄棒、マット運動、縄跳びのどれか、もしくは全部が苦手だ。	視覚⑨
問31. 授業の始まりの挨拶は、不要だ。やらなくていいと思う。	実行①
問32. 書いた文字が気に入らないと、消しては書いてを何度も繰り返してしまう。	実行⑨
問33. 自分はいつも絶対正しい。自分は良い人間で間違ったことなど絶対言わない。	実行②
問34. 良いことを思いつくと、相手の話を遮ってでもその良いことを伝えたい。	実行③
問35. 興味のあることはどんどんやりたいが、興味のないことはなるべくやりたくない。	実行⑤
問36. 周りの人が間違っていると、指摘しないと気が済まない。	実行⑩
問37. 授業中にぼうっとして、自分の好きなことを空想して遊んでしまうことがある。	実行⑦
問38. 自分はとても負けず嫌いだ。どんなことでも、決して負けたくない。	実行⑥
問39. 自分で学んでいくことが好きだ。人に、教えてもらうのは嫌いだ。	実行⑧
問40. 自分を非難したり、やりたいことを止めたりする人は、自分の敵だと思う。	実行④

4 アンケートの実施結果

(1) アンケート実施

今年度は、フレッシュマンスキルのクラスの内から、2クラス1を選びスクリーニングの試行を行った。

試行は、「フレッシュマンスキル」の第4回目授業（2023年5月8日、5月9日）の冒頭の20分を使って実施した

まず、最初に、脳の構造とその働きについて図を書いて解説した。そして、自分の脳の特徴を知っていることは、今後の学修や大学生活に役立つと説明し、アンケートに対するモチベーションを上げて「なぜ、こんなアンケートをするのだろうか」と疑問などを持たず、できるだけ自然に答えてもらえるように配慮した。

その後、「学修支援に関するアンケート」としてスクリーニングの試行アンケートを配付し、回答してもらった。時間は、制限を設けず全員書き終わるまで時間を取った。1番遅い学生で、約15分かかった。当日、欠席した学生に関しては、次回、次々回の授業中に順次実施した。

アンケートの結果については、筆者の研究に使い公表することもあると伝え承諾を得た。

(2) アンケートの結果の返し

「自分の脳の特徴を知っていることは、今後生きていく上で学修や大学生活に役立つ」と説明して行ったアンケートなので、第7回目の授業（2023年5月29日、5月30日）の冒頭に、その結果を「学修支援に関する結果シート」に下記のように記載して、個人ごとにフィードバックした。

「学修支援に関する結果シート」には、①注意集中する力、②聞いて学ぶ力（聴覚情報）、③見て学ぶ力（視覚情報）④ ①から③を使いこなす力（実行機能）の4つの力のそれぞれに、「得意」「平均」「苦手」の欄を設け結果に「○」をつけて回答した。特に、発達障害グレーゾーンの可能性がある欄には「☆」をつけた。

ただし、「平均」や「苦手」という言葉が、本人にネガティブな印象を与えないように、「平均」は「そのままで大丈夫です」、「苦手」は「少し工夫が必要です」という用語を使った。「☆」は「発達障害グレーゾーンの可能性だ」とは言わずに「特に、その力が苦手」とであると強調するに留めた。

「学修支援に関する結果シート」には、①から④結果以外に、それぞれのタイプ別に、勉強のやり方、授業の受け方、レポートの書き方、友達との付き合い方などに関して簡単な解説とアドバイスを付けた。「○」や「☆」のついたところ、特に「☆」のところをしっかりと読むようにアドバイスした。（実物は、別添の資料参照）

(3) アンケートの判定方法

発達障害グレーゾーンのアンケートのグレーゾーンの判定の方法について説明する。

アンケートは次の①注意集中する力、②聞いて学ぶ力（聴覚認知）、③見て学ぶ力（視覚認知）、④実行機能（①から③を使いこなす力）の4つの力を判定するために、それぞれに10の質問、合計40の質問から構成されている。

回収したアンケートのグレーゾーンの判定は、次の手順で行った。

【1】まず、①から④までの「はい」の数をそれぞれ数え、その「はい」の数によって、次のように①から④までの脳の特徴性をアセスメントしていく。このアンケートは、筆者が多数の発達相談を行った中で獲得した観察情報と発達検査の結果を相互比較して、5つ以上の項目に「はい」がつくと脳機能のどこに機能偏在があるか分かるように作成アセスメント項目を参考に作成したものである。

つまり、「はい」が5つ以上の「苦手」をスクリーニングするためのアンケートである。そのため、「得意」や「平均」を判定するものではないが、アンケートの結果をフィードバックすることに配慮して、今回は「0から2」で「得意」に、「3から4」で「平均」と判定することにした。

【2】アンケートの「はい」の数を元に、次の基準でどのタイプのグレーゾーンか判定していく。

- (a) ④が苦手な場合は、④のグレーゾーンと判定する。④のグレーゾーンは①②③のグレーゾーンと重なることがある。しかし、その場合でも、④の支援が最優先の支援になる④のグレーゾーンとしての判定を優先させる。
- (b) ②が苦手なら②のグレーゾーン、③が苦手なら③のグレーゾーンと判定する。ただし、④に苦手になっている場合は、(a)の条件からそちらを優先する。
- (c) ①が苦手なり、②③④が苦手にならなかった場合のみ、①のグレーゾーンと判断する。それは、②のグレーゾーンは聞く場面で気が散り、③のグレーゾーンは見る場面で気が散り、④グレーゾーンは、興味のない事項では気が散るため、②③④が苦手になると自動的に①も苦手になるからである。
- (d) ②と③の両方が苦手になったら、知的レベルが境界線（知的レベルのグレーゾーン）という判定になる。

(4) アンケートの結果

・回答人数

最終的なアンケート解答人数は69名であり、解答率は92%であった。

・グレーゾーンの判定結果

上記の手順にしたがって、発達障害グレーゾーンの判定を行った。その結果は、表6のようなグレーゾーンの候補者数となった。

表6 グレーゾーンの候補

① 注意集中する力のグレーゾーン	2名
② 聞いて（聴覚認知）学ぶ力のグレーゾーン	12名
③ 見て（視覚認知）学ぶ力のグレーゾーン	7名
④ 実行機能のグレーゾーン（①から③を使いこなす力）	14名
②と③の両方とも苦手の知的レベルのグレーゾーン	20名

5 まとめと今後の課題

文部科学省が2022年12月13日に発表した通常学級に在籍する発達障害の疑いのある（いわゆるグレーゾーン）小中学生の割合8.8%から、発達障害グレーゾーンは人口の約10%だと推測されている。

今回のアンケート結果では、69名中、発達障害グレーゾーンと判定された学生が35名となった。これは、10%よりかなり多い割合となってしまった。これらの原因としては、偶発的に発生した現象に対しても「はい」と解答した学生がいたことや試行を実施したクラスの構成メンバーの知的レベルや自己認知の弱さなどが考えられる。

今回の研究は、大学における発達障害グレーゾーンの「医療に頼ることなく簡便に早期発見を行うことができるチェックリストの作成」に寄与できた。今後の課題は、早期発見から教育相談活動を通じて、教育的支援の必要性を検討する「要支援かの査定」をどの基準で行っていくかということと、教育支援を実際に開始するための本人への告知の方法であろう。後者に関しては、全ての学生に対して、障害理解教育を段階的に深めるための継続的かつ系統的なプログラムを作成し実施することも、その一助になるのではないかと考えている。

【引用文献】

榎本容子・清野 絵・木口恵美子：大学キャリアセンターの発達障害学生に対する就労支援上の困り感とは？ - 質問紙調査の自由記述及びインタビュー調査結果の分析から -、福祉社会開発研究10号、東洋大学、33（2018）

東俣淳子：“学習障害の早期発見・支援に関する研究”、愛知県立大学教育福祉学部論集第66号、49（2017）

井本 光・勝二博亮・田原 敬：“発達障害のある高校生と不登校との関連”、茨城大学教育学部紀要（教育科学）72号、169-181（2023）

森 麻友子：“発達障害のある学生への支援に関する現状と課題 - 「学生相談」と「障害学生支援」を機能として再考する - ”、Bulletin of the Graduate School of Education and

「発達障害グレーゾーン」をスクリーニングするためのアンケート開発の研究

Human Development, Nagoya University (Psychology and Human Development Sciences),
Vol.69, 35-43 (2022)

文部科学省：“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調査結果（令和4年）について”（2022）

子吉知恵美：“文献から見る発達障害児の早期発見と支援継続のための5歳児健康診査の現状と課題”、石川看護雑誌、Vol.9, 131-139（2012）

西館有沙・徳田克己・水野智美：“学校における発達障害理解指導の現状と課題－教員は子どもたちに発達障害児のことをどのように伝えようとしているか－”、障害理解研究（16）、1-10（2015）

西村智子・小泉令三：“就学前の「気になる」子の行動特徴と発達障害の関係”、研究論文集－教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集－、第5巻第1号（2011）

嵯峨麻美・細越久美子：“発達障害の可能性がある生徒への教育的支援に関する中学校教師の相談過程”、岩手県立大学社会福祉学部紀要 第21巻、25-35（2019）

佐野 司：“大学のサービス・ラーニングにおける発達障害学生への支援：筑波学院大学 オフ・キャンパス・プログラムでの取り組みから”、筑波学院大学紀要、第10集、155-165（2015）

佐々木史之：“大学生を対象とした発達障害に関する意識調査”、環太平洋大学研究紀要 第17集、155～58（2020）

高見知枝：“「軽度発達障害」の早期発見・早期支援における保健師の役割と専門性”、滋賀大学大学院教育学研究科論文集、第11号、49-60（2008）

東俣淳子：“学習障害の早期発見・支援に関する研究”、愛知県立大学教育福祉学部論集 第66号、49-55（2017）

高橋知音：“発達障害のある大学生への「合理的配慮」とは何か－エビデンスに基づいた配慮を実現するために－”、The Annual Report of Educational Psychology in Japan Vol.54, 227-235（2015）

山田 章：“発達障害グレーゾーンの大学生を観察でアセスメントする方法の一試案～大学教員ができる発達アセスメント～”、大阪学院大学人文自然論叢、85-86（2023）

（2024年2月27日受理）

クラス番号 _____ 学籍番号 _____ 氏 名 _____

学修支援に関するアンケート

教育開発支援センター（学習支援室）

このアンケートは、みなさんの大学での学修をサポートするために行うものです。成績評価には何ら関係ありませんので、普段の自分を思い浮かべて、ありのままに答えてください。

脳には、得意なことと不得意ことがあります。ですから、我慢して不得意な方法で学ぶのではなく、得意な方法で楽しく学んでいけばいいのです。このアンケートによって、自分の脳の特性が分かります。それを利用して、素晴らしい大学生活を送ってください。

今回集めたデータは、本学の教育改善および教育・研究の目的以外には一切使用しません。また、データは厳重に管理・保管します。

以下の質問について「はい・いいえ・わからない」のうち、最もあてはまるものをひとつ選び、○印を付けてください。

- | | | | |
|---|----|-----|-------|
| 問1. 理容室・美容室や歯医者は、じっとしていないといけなくて苦手だ。 | はい | いいえ | わからない |
| 問2. 授業中に、はっと気づくと、何をしていたのか分からなくなる瞬間がある。 | はい | いいえ | わからない |
| 問3. きれいな文字は書けるが、面倒になってつい殴り書きしてしまう。 | はい | いいえ | わからない |
| 問4. 同じような計算が、できるときとできないときがある（うっかりミスをよくする）。 | はい | いいえ | わからない |
| 問5. 授業中、指名されていなくても発言してしまうことがある。 | はい | いいえ | わからない |
| 問6. 何もしていない時間は、無駄だと思う。絶えず何かをしているのが好きだ。 | はい | いいえ | わからない |
| 問7. 周りの音や人の話し声、教室内の目立つ掲示物などで、気が散りやすい。 | はい | いいえ | わからない |
| 問8. 椅子に座る時、正座したり片足を折り曲げて座ったりすることがある。 | はい | いいえ | わからない |
| 問9. 先生から指示が出ると、すかさず「何をするのか？」と聞いてしまうことがある。 | はい | いいえ | わからない |
| 問10. 課題の途中で気が散ってしまう。先生から注意されたら「しまった」と思い、また課題に取り組むことがある。 | はい | いいえ | わからない |
| 問11. 友達から聞いた住所や人の名前が、すぐに覚えられない。 | はい | いいえ | わからない |
| 問12. 指示や説明が聞き取れなくても「周りを見て、行動したらいいや」と思っている。 | はい | いいえ | わからない |
| 問13. たくさんの買い物を頼まれたら、メモに書いてもらわないと覚えきれない。 | はい | いいえ | わからない |
| 問14. 長い話や説明をされると、何を言われているのか分からなくなってしまう。 | はい | いいえ | わからない |
| 問15. 勉強するときは、先生の説明を聞くより、本や参考書を読む方がよく分かる。 | はい | いいえ | わからない |

アンケートは裏面に続きます。

「発達障害グレーゾーン」をスクリーニングするためのアンケート開発の研究

問 16. 音読をするとスラスラ読めるが、読み終わったら何を書いてあったか覚えていない。	はい	いいえ	わからない
問 17. 少人数で、何かの課題について話し合うのは苦手だ。	はい	いいえ	わからない
問 18. 音読している時に、語尾を勝手に作って読んでしまうことがある。	はい	いいえ	わからない
問 19. 話しているうちに、長くなり、自分でも何を話しているのか分からなくなる。	はい	いいえ	わからない
問 20. トラブルの時に黙ってしまったり、逃げたり、乱暴になることがある。	はい	いいえ	わからない
問 21. 本を読む時に、文章を指でたどりながら読んだり、線を引きながら読んだりする。	はい	いいえ	わからない
問 22. たくさんの板書を写すのは、人より時間がかかってしまうので苦手だ。	はい	いいえ	わからない
問 23. 絵を描くと、ものの形や人の形がうまく描きとれない。絵を描くのが苦手だ。	はい	いいえ	わからない
問 24. 白紙に文字を書くと、字の形や大きさが整わない。行が曲がってしまう。	はい	いいえ	わからない
問 25. 空気が読めないことや、相手の気持ち分からないことがあると感じる。	はい	いいえ	わからない
問 26. 地図を見ながら目的地にたどり着くのが苦手だ。方向音痴である。	はい	いいえ	わからない
問 27. 自分の部屋をうまく片付けられない。とても散らかっている。	はい	いいえ	わからない
問 28. よく椅子や机に足をぶつける。人混みで、ぶつかることもある。	はい	いいえ	わからない
問 29. シャープペンシルで文字を書くと、すぐに芯が折れてしまう。	はい	いいえ	わからない
問 30. 跳び箱、鉄棒、マット運動、縄跳びのどれか、もしくは全部が苦手だ。	はい	いいえ	わからない
問 31. 授業の始まりの挨拶は、不要だ。やらなくていいと思う。	はい	いいえ	わからない
問 32. 書いた文字が気に入らないと、消しては書いてを何度も繰り返してしまう。	はい	いいえ	わからない
問 33. 自分はいつも絶対正しい。自分は良い人間で間違ったことなど絶対言わない。	はい	いいえ	わからない
問 34. 良いことを思いつくと、相手の話を遮ってでもその良いことを伝えたい。	はい	いいえ	わからない
問 35. 興味のあることはどんどんやりたいが、興味のないことはなるべくやりたくない。	はい	いいえ	わからない
問 36. 周りの人が間違っていると、指摘しないと気が済まない。	はい	いいえ	わからない
問 37. 授業中にぼうっとして、自分の好きなことを空想して遊んでしまうことがある。	はい	いいえ	わからない
問 38. 自分はとても負けず嫌いだ。どんなことでも、決して負けたくない。	はい	いいえ	わからない
問 39. 自分で学んでいくことが好きだ。人に、教えてもらうのは嫌いだ。	はい	いいえ	わからない
問 40. 自分を非難したり、やりたいことを止めたりする人は、自分の敵だと思う。	はい	いいえ	わからない

アンケートへのご協力をありがとうございました。

クラス番号 _____ 学籍番号 _____ 氏名 _____

学修支援に関するアンケート（結果シート）

あなたの脳の特徴を生かして、楽しく大学生を送ろう！

教育開発支援センター（学習支援室）

脳の働き方は、個人によって違います。その違いは遺伝的なもので一生変わりません。だから、脳を使うときに好きな使い方（得意）と嫌いな使い方（苦手）があります。

脳を使って学修したり人と付き合ったりするのは、自分の脳は何が得意で何が苦手なのかを知っていれば、それを利用して楽しく熱中して学修したり人付き合いができます。

さて、アンケートから分かるあなたの脳には、どんな特徴があるでしょう。

	得意	そのまま大丈夫です	少し工夫が必要です
聞いて学ぶ			
見て学ぶ			
注意集中			
実行機能 ^{※1}			

※1：実行機能とは、見る・聞く・注意集中を場に応じて使いこなす機能です。

平均	あなた	<ul style="list-style-type: none"> あなたは、何でもそつなくこなすタイプです。 勉強に、作戦は必要ありません。自分の思いのままに勉強しましょう。 レポートは、作文の延長線で書けるでしょう。 友達とも思いのままに過ごせば、楽しい大学生活が待っています。
	得意なあなた	<ul style="list-style-type: none"> 人の話から勉強できるタイプです。 あとは、「これ大事」と思ったことをメモすればばんぜん万全。 レポートは、話すように書くときスラスラできます。 人付き合いはとても得意。ただし、話し過ぎに注意。
「聞いて学ぶ」の のが	苦手なあなた	<ul style="list-style-type: none"> 予習が必要なタイプです。授業前に、レジュメ（配付物）や教科書を読もう。 心配なら、授業を録音するといいいよ。家で、聞き直せるからね。 （録音の際は、前もって先生に許可をもらいましょう。） 言葉数が少ないので、困ることがあります。分からない言葉は、必ず「ググる」習慣を。 同じ趣味の人を探して、友だちになろう。話しやすいですよ。

「発達障害グレーゾーン」をスクリーニングするためのアンケート開発の研究

「見て学ぶ」 のが	得意なあなた	<ul style="list-style-type: none"> ・書いたものから勉強できるタイプです。話を聞く前に読む。 ・ノートは、整理して図式化がおすすめ。テストで思い出しやすいよ。 ・レポートは、書きたいこと的设计図を作るとスラスラ書けます。 ・人の気持ちや空気を読む名人です。気疲れに注意。
	苦手なあなた	<ul style="list-style-type: none"> ・復習が必要なタイプです。先生の話をもメモして家でノート整理を。 ・板書はスマートフォンで撮影して、先生の話に注意集中しよう。 (板書を撮影する際は、前もって先生に許可をもらいましょう。) ・レポートは、書きたいことをカードに書いて並び替えば、ハイでき上がり。 ・トラブルになりやすいので、人付き合いは気の合う仲間だけに。
「注意集中」 が	得意なあなた	<ul style="list-style-type: none"> ・注意集中して学べるタイプ。でも、休憩しながらの方が効果的。 ・人の話にも注意集中を向けると、話し合いが得意になるよ。 ・レポートは、やり始めたら早い。でも、やり始めるまでに時間がかかるかも。 ・エネルギーで活動家です。周りの人を疲れさせないように要注意。
	苦手なあなた	<ul style="list-style-type: none"> ・力はあるのに、気が散って勉強がしにくいタイプです。 ・授業中に何をするのか分からなくなったら、隣の人に聞くのが一番。 ・レポートは、雑にならないように。読み直して、誤字脱字に注意する。 ・イライラして暴言を吐いたり、約束を忘れると嫌われます。
「実行機能」 が	得意なあなた	<ul style="list-style-type: none"> ・とても勉強に向いているタイプです。怠けなければ、勉強はなんでもできます。 ・資格などを、計画的に取っけいこう。 ・いろいろな意見を組み合わせて、かなり良いレポートが書けます。 ・相手に合わせて行動できるので、とても人に好かれます。幹事に向いています。
	苦手なあなた	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の聞きたいことを聞き、自分の見たいところを見てしまうタイプ。 ・興味ない分野の勉強でも、卒業のために仕方なく取り組むことが大事。 ・レポートを書くことより、書いて提出するスケジュールに要注意。 ・自分の考えを押し付けないように。相手にも考えがあることを知ろう。

詳しい話が聞きたい学生は、学習支援室（13号館2階）の山田先生を訪ねてください。