

高機能発達不均等大学生への支援

－ナラティブ・アプローチの観点から－

富山大学保健管理センター 斎藤 清二

Support for University Students with High-Functioning Developmental Imbalance

- From the view-point of narrative approach -

1. はじめに

大学生のキャンパスライフにおける問題は多岐にわたるが、その共通基盤として、社会的コミュニケーションの困難という問題が指摘されている。コミュニケーションとは定義上、二人（あるいは二人以上の）人間同士が言葉などのシンボルを用いて情報を交換すること、とされるが、一般的には、明示的で合理的な情報の伝達（理性的なコミュニケーション）と、意味や価値や感情などの暗黙知的な情報を伝達、共有すること（感性的なコミュニケーション）の二つの要素から成り立つと考えられている。このコミュニケーションの二つの側面は相互に複雑に絡み合っているが、いずれにせよこのコミュニケーションの二つの側面がうまく調和的に機能しない場合、いわゆる「話が通じない」という状況に陥ってしまう。このような状況は、大学生のキャンパスライフを著しく困難にさせるだけではなく、学生とコミュニケーションしつづ教育や修学支援を行うことが本務である教職員にとっても、その職務遂行を困難にさせる。その結果多彩な問題がキャンパスライフに招来されるわけであるが、そのいくつかを例示すれば、不登校、ひきこもり、単位取得困難、留年、休学、退学、卒業研究指導の困難、就職活動の困難、そして最悪の場合は自殺などの形で表れる。このような、キャンパスライフで生じる様々な困難（困りごと＝trouble）の解決や解消のためのさまざまな支援を行うことは、大学の機能の一つの重要な側面であり、富山大学の場合は学生支援センター、保健管理センターなどがその中核を担っている。

一方近年、社会的コミュニケーションに著しい困難を持っている人の一群が存在していることが注目され、その人たちが持つ問題は、発達障害（developmental disorder）としてカテゴライズされるようになった（小見2008）。発達障害とは、概念的には生まれた時以来、あるいは人生のごく早期からもっている能力的な障害であり、その根本的な障害は一生変わらないと考えられている。発達障害には色々な観点からの分類があり得るが、下位分類として、1）自閉症スペクトラム（Autistic Spectrum Disorder:ASD）、2）注意欠陥多動性障害（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder:ADHD）、3）学習障害（Learning Disorder:LD）4）その他の発達障害、の4型に分類されている。しかしこれらの下位分類同士には少なからず重複が認められること、幼少期から大学生に至る間での間に、表面に出てくる問題が変化することがあることなどから、実際の支援においては下位分類にこだわることはあまり意味がないという主張もある（福田2008）。また自閉症とアスペルガー症候群の異同についても議論があり、アスペルガー症候群は、自閉症の特徴であるとされる「Wing の三つ組み（コミュニケーションの障害、社会性の障害、想像性の障害）」を持つ人のうち、知的障害がなく、言語を通じた意志疎通に明らかな障害を持たない者とされているが、大学生においては、実質的に高機能自閉症とアスペルガー症候群を区別する有用性はないと考えられている（福田1996, 2008）。

元来発達障害が問題になるのは、幼小児期であ

ると考えられていたが、近年大学生にも発達障害の特徴を呈する者が増えてきたことが注目され、このような学生に対しての大学における支援の在り方が議論されるようになってきた（福田1996, 2008, 岩田2003, 中島2003, 西村2009）。

富山大学では、平成19年度文部科学省「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）」の選定を受け、「『オフ』と『オン』の調和による学生支援—高機能発達障害傾向を持つ学生への支援システムを中核として—」を開始した。このプログラムは支援の中核をいわゆる発達障害傾向をもった学生の支援におくが、必ずしも対象を限定せず社会的コミュニケーションに困難をもつ学生を包括的に支援するプロジェクトとして設計されている（斎藤2008, 斎藤ら2009）。本稿では、このプロジェクトの中核となる高機能発達障害学生への支援システムを構築する中から浮かび上がってきた問題点について考察し、大学における発達障害学生支援についての新しいパラダイムを提唱してみたい。

2. 大学における発達障害学生支援の問題点

本邦において、大学生の発達障害が本格的に注目されるようになったのは比較的最近のことである。もちろん発達障害の子供のうち、知的能力の高い者が大学に進学することは当然ありうことは以前から指摘されていた。しかし本邦の大学における学生支援・学生相談の視点から、明確に発達障害の事例に焦点を当てた研究報告としては、広汎性発達障害の疑いのある大学生2症例の考察を行った福田の報告（福田1996）がおそらく最初であろう。福田は精神科医であり、保健管理センターによる学生相談をその主たるフィールドとする立場から、「大学保健管理センターでは問題が学内にとどまり、本人の希望がない場合両親と面接しないことが多く、詳細な発達過程は聴取できないため発達障害の診断の根拠は、現象と本人の過去に対するの陳述のみから行う。そのため診断上で限界がある・・・」（福田1996）と述べている。この「速やかに確定診断を得ることが事実上困難

である」ということは、大学における発達障害者支援の最大の問題であると思われる。

もちろん、発達障害支援法が成立し、小学～高校における特別支援教育が充実しつつある今日、すでに支援を受けた実績をもち、診断もなされている発達障害の生徒が大学に進学してくるケースは今後増加してくることは間違いない。しかし大学の現状では、まだまだ発達障害の支援どころかその可能性さえ指摘されないままに大学に進学し、キャンパスライフにおいて初めて彼らの「生きにくさ」が露になるケースのほうが相対的に多いと思われる（西村2009）。このような学生をどのように支援に結び付けるのかという問題の解決は難しい。確定診断が得られているケースだけを支援の対象にするならば、大多数の支援ニーズを抱える学生は、支援の網からこぼれおちてしまうだろう。そこで診断がなされているかどうかではなく、キャンパスライフ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という方策が考えられる。しかしその場合、そのような学生のニーズをどのように拾い上げるのかという方法論が必要になる。さらに、支援ニーズを出発点とした支援を行おうとする場合、支援対象が際限なく広がってしまい、支援のリソースがそれに追いつかないのではないのかということも危惧される。

富山大学では、上記の問題を解決するために、トータル・コミュニケーション・サポート（Total Communication Support: TCS）というコンセプトに基づいて、支援プロジェクトを実践している。TCSの設計と運用の実際については、すでに幾つかの論文で述べたが（斎藤2008, 斎藤ら2009）、支援へのアクセスという点に絞って要約すると、TCSは、支援対象者が発達障害の診断を持つ、持たないにかかわらず、全てのコミュニケーションに関わる問題を支援することを大きな特徴とする。TCSは支援対象者の診断やスクリーニングを重要視せず、支援の出発点を当事者の困りごとにおく。そしてコミュニケーションに関わる困難を抱えた学生や教職員が、サポートシステムに容易にアクセスするための複数のチャン

ネルを用意する。サポートの中核を担うハブとなるトータルコミュニケーション支援部門（TCSI）への直接・間接のアクセスを推進するために、新入生および教職員全員に TCSI のパンフレットを配布し、全学部ของ教務窓口、教養教育窓口との連携を強化し、学生本人からの相談を促すとともに、事務職員、教員からの紹介を促している。アクセスの手段としては、直接来談、電話、インターネット（メールおよび SNS）による相談を受け付けている。

このようにアクセスの多元性を重視した支援を行う時、問題になるのは、「いったいこのような支援を行う時、支援されている学生はどのようにカテゴライズされるのか？」という疑問である。TCS は発達障害の学生（通常は専門家による診断を得ている者を指す）だけを対象としているわけではない。しかし、個々の判断や見立てを全くしていないわけではないし、特に支援のニーズがあるかないか、どのような支援が必要なのかについては個別的で柔軟な判断を行うことを目指している。それでは発達障害という診断にこだわらずに、しかも適切な支援範囲をその都度明確にしていこうというようなことは、どのようにして可能なのだろうか。私達のプロジェクトでは、このような実践を行うために有効なコンセプトとして、「高機能発達不均等」と、「ナラティブ・アプローチ（物語的接近法）」の二つの概念を重視している。以下の項ではそのそれぞれについて詳述していきたい。

3. 高機能発達不均等（High-Functioning Developmental Imbalance）というコンセプト

筆者らが大学で出会う、「発達障害傾向を持つ」学生の多くは、人生のある時点から一種の「生きづらさ」を抱えつつも、大きな破綻を来すことなく大学に入学してくる。一般入試を突破して入学する学生の場合、少なくとも知的能力や学力には大きな問題はなく、むしろ平均的學生に比べると優秀な場合も多い。しかし彼らの多くは、社会的コミュニケーションや他者との人間関係形成に困

難を抱えており、その問題は本人によってもある程度自覚されていることが多い。彼らに共通の特徴を一般化することは難しいが、プロジェクトにおける私達の経験からある程度典型的と思われるストーリーを抽出することで、議論を進めるための素材としてみたい。（以下に述べる A さんのストーリー、次項で述べる B 君のストーリーは、複数の経験を合成したものである。したがって現実には「A さん」「B 君」という特定の学生は存在しない）

A さんは理系学部の4年次に在学する女子学生。就職支援窓口で相談中に突然泣き出してしまったという事件をきっかけに、支援室での相談を勧められ、来談した。これまでの経緯を尋ねると、A さんは時折涙を流しながら、以下のように話してくれた。高校の頃から理系科目を教える教師になりたいと思っていた。しかし「おまえは人前で話すことが苦手だから」と家族に言われ、散々迷った末、公務員講座を受けることにした。4年になって、公務員試験や本格的な就職活動が目前になった時点で、自分が公務員になって何をしたいのか、民間に就職したら何をしたいのかということが全く分からなくなり、混乱してしまった。「一番の問題は、自分が何をしたいかの目標がないことです」と A さんは語った。A さんの語り口は、話があちこち飛んで焦点が定まらず、話の途中で突然泣きだしたり、そうかと思うとけろっとした様子で笑ったりといった具合で一貫性がなく、語られたストーリーを追跡することに困難を感じたが、それでも面接が終わるころには落ち着いた表情になった。

その後の面接では、就職活動や将来への不安についての語りとともに、今まで友人関係に非常に気を使ってきたが、うまくいかないことが多いといったことが語られるようになってきた。「就職のことが不安なのが問題だ」と思っているが、今まで友人関係で辛い思いをしてきて、我慢してきたことが、自分の本当の問題だった

のではないかと思うようになりました」「私は、他人から、『何時も笑っていて、幸せそうで良いね』などと言われますが、実際にはずっと辛いと思って来ました。他人と一緒にいると、その人が何を考えているのかが気になって、授業やアルバイトに集中できません。また就職活動についても、「面接になったら、他の都市まで一人で行かなければならないのに、電車に乗ることができないとか、敬語が使えないとか、定型文の手紙が書けないとか、大人にならないといけないうのに、大人になっていないなああと考えさせられてしまいます」と述べ、社会でやっていけるかどうかの不安が語られた。

またある時 A さんは、ゼミの教員とのやりとりのエピソードについて語ってくれたが、この会話には A さんの思考パターンがよく表れている。「ゼミの先生に質問に行ったら、『このくらいの問題は解けるはずだ』と言われました。『解けません』と言ったら、『私も10年前には解けなかった。解けるように努力しなければ』と言われたので、『解けるようになりたいとは思えません』と言ったら、『問題を解きたいという気持ちがなければ、問題は解けるようにならない』と言われました。『それではどうやって問題を解きたいという気持ちになるのだろうか？』と考えてしまいました。」「先生に、『どういう仕事が好きなのか』と聞かれると、分かりません。『趣味は？』と聞かれて、『ない』と答えたら、『それをすると時間を忘れて、疲れないのが趣味』と言われました。そうすると、仕事も『やってみて時間を忘れて、疲れないのが好きな仕事』ということかな、と思いました」

A さんは、苦勞しつつも就職活動を続け、最終的にはある会社の内定を取得した。最大の懸案の就職の問題は解決したが、その後 A さんは過去にあった友人との間でのトラブルを想起し、それが頭から離れず怒りが抑えられないということについて何度も面接で語った。卒業目前となり、面接の終結間際に A さんは以下のようなエピソードを語った。「以前は、他人

と会った時の情景や話したことなどを、努力しなくとも全て覚えていました。授業で習ったことや教科書を読んだことも、そのまま覚えていたので、あまり勉強をしなくとも成績は良かったです。過去の体験も全てが現在という感じです。最近では、一生懸命覚えようと努力しないと覚えられないので大変です。そのせいで、嫌な体験をそのまま覚えているというのも減ってきて、忘れるようになったので、それは助かっています。高校生まではまちがいがなくその能力がありましたが、大学に入ってからだんだんそれができなくなって、気が付いてみたらそれができなくなっていました」

A さんは大学4年生まで、日常生活に大きな破たんを来すことはなく、表面上は普通の大学生として過ごしてきた。しかし、A さんにとって、まわりの友人達との人間関係は、「他人から『何時も笑っていて、幸せそうで良いね』などと言われるが、実際にはずっと辛いと思って来た」という「生きにくさ」の連続でもあった。教師になりたいという以前から一貫した物語が破たんした時、A さんは混乱状態に陥った。面接の中で A さんは、自分の社会的な能力（他の都市へ旅行したり、書類を書いたりといった通常の成人であれば当たり前のこと）が未成熟であることを自覚し、それについて語るようになった。さらに A さんは、ものごとの本質を常に理論的に問うていくような思考パターン（「仕事とは何か？」趣味とは何か？」など）を常に採用しているために、むしろ社会から要求されることを「深く考えることなくそつなくこなしていくこと」ができないということが見て取れた。面接の最後によりやく明らかになったエピソードは、A さんが「一度目にしたのは、全て写真のように目の前に再現できる」という特殊な能力を持っていたということであり、それゆえに、過去の嫌な体験をまざまざと再現してしまい、そのたびに嫌な思いや怒りを再体験してきたことが理解できる。このような体験をしていることが分かれば、A さんが、1年以上前の友人との

体験について、執拗に面接において怒りを表明したことはよく理解できる。

Aさんの小児期のエピソードは、本人からの漠然とした情報しか分からず、家族面接も行われていないので、Aさんが発達障害と診断されるかどうかは、これだけの情報では分からない。しかし面接で明らかになったAさんの特徴には、他者とのコミュニケーションに苦労しながら成長してきたこと、社会的な常識とされているような知識や経験に乏しく、そのためもあって就職活動などの社会活動に困難を生じていること、過去の嫌な体験をくり返し訴えたり、怒りが持続したりする、いわゆる「こだわり」を感じさせることなど、自閉症スペクトラムに特有とされている、いわゆるWingの三つ組み（社会性の障害、コミュニケーションの障害、想像性の障害）に合致する特徴が見てとれる。

一方でAさんは、一度見た物をそのまま視覚的に再現できるという特異な能力を持っており、記憶力が非常にすぐれていること、抽象的な思考能力に優れていること、自分が専攻した領域の学問は難なくこなしていることなど、優れた能力をたくさん持っている。しかしこのAさんの能力は、必ずしもAさんにとって良い結果だけをもたらしているかというところではない。Aさんは、通常ならばやすやすと答えられるような「あなたの趣味はなんですか？」「あなたはどんな職業に就きたいのですか？」という質問に答えることができない。Aさんは、「趣味とは、いったいなんであるのか？」「仕事とはなんであるのか？」という、ものごとの本質を問うような疑問に自然に惹きつけられてしまう。一般的な就職活動において要求されるような、「自己分析」や「自己アピール」などということは、Aさんから見れば「そんな根本的で難しいことが、他の人にはどうして分かるのか？」ということになる。そうすると結果的に就職活動という、現代の学生の手ほとんどが行わなければならない活動を行うことが、著しく困難になってしまう。

しかし一般にこのようなことは、Aさんに限っ

たことではない。現代の多くの大学生が、Aさんと同じようなことに悩まされている。「自分が本当にしたいことなどないように思える」「考えれば考えるほど、自分には良いところなどないようにしか思えない」「自分の良いところをアピールしなければ就職できないとしたら、就職活動とはいったいなんだろうか？」「私はそんなことはしたいとは思わないが、それでもしなければならない」。彼らの多くが抱くこのような感覚とそれに伴う苦しさは、果たして『社会性』という発達させるべき能力が生まれつき障害されているために引き起こされるものなのだろうか？ 彼らの苦しさは、「ものごとの本質を問い」「自省的、論理的な思考をすることを価値ありとする」大学というアカデミックな場において、本来尊ばなければならない「能力」ゆえなのではないだろうか。もしそういった「能力」がむしろ高すぎるために、「社会性」が障害されるのだとしたら、彼らが陥っている困難を、「社会性の障害」とラベルし、彼らを「発達障害の傾向がある」とラベルすることは本当に適切なのだろうか？

しかし一方で、「Aさんのような学生は多数存在し、それは青年期に特有の一過性の過敏状態に過ぎない」という考え方も、現状に合わない点がある。Aさんは実際に、就職支援の窓口で泣き出してしまい、かたまってしまう、といった誰の目にも明かな問題を引き起こしていたし、実際にAさんには支援のニーズは明らかにあった。また、Aさんの「経験したことを視覚イメージとして鮮明に再現できる」という認知特性も、誰にでもあるというものではない。しかしこの能力でさえも、Aさんに対して「勉強に苦労したことがない」というメリットだけではなく、「嫌なことでも全て覚えており、まざまざと視覚的に再現される」という本人にとっての苦しみをもたらしている。しかしこの現象を「想像性の障害によるこだわり」と専門家がラベルするとしたら、それは適切な描写なのだろうか？ このことは本当に「想像性の障害」なのだろうか？ むしろ「文字通りの、あまりにも鮮明すぎる想像力」が自動的に生じてし

まうという、特殊な能力によってそれらは引き起こされているのではないだろう。

一事例の描写から、すぐに何らかの結論を導こうとすることは性急に過ぎるという批判は当然のことであるが、私達はプロジェクトにおいて複数例の経験を積み重ね、互いに討論するなかから、少なくとも大学キャンパスという特殊なコンテキストにおいて、社会的コミュニケーションの困難さを抱えた学生達を支援しようとするときに、彼らの大部分を「発達障害＝発達させるべき能力の生得的な障害（極端に言えばある能力の欠損）」とラベルすることは、彼らに対して有効な支援を行うという目的からみて、あまり得策ではない、と考えるようになった。むしろ、彼らは発達させるべきいくつかの能力（少なくとも潜在能力）が高すぎるために、平行して発達させるべき他の能力との間に不均等（imbalance）を生じてしまい、それが色々な困難さを彼らにもたらしていると考えた方がよいのではないかというのが私達の仮説である。そこで、私達は、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もっているが、ある分野においては卓越した能力をもっているような学生を、とりあえず、高機能発達不均等（High-Functioning Developmental Imbalance：HFDI）と呼ぶことを提唱したい。HFDIの暫定的な定義は以下のようにまとめられる。

- 1) 知的発達の遅れを伴わない。
- 2) 興味や関心が特定のものに限られる。
- 3) 特定の卓越した能力を持っている。
- 4) 他人との社会的関係の形成が困難。
- 5) 独特の認知・思考のパターンを持っている。
- 6) 被害感、怒りを持ち続けがち。
- 7) 発達障害の診断基準を満たさない人も含まれる。

もちろん、上記の暫定的な定義はかなりあいまいなものであり、今後支援の継続を重ねる中で、より精緻で適切なものへと改良していく必要がある。さらにこれは、医学的な診断基準に対して異議をとねえるというようなことをもくろんでいる

のでなく、あくまでも大学における学生支援という場に限定し、とりあえずの支援方針を策定し、支援を実践するなかからより適切な状況理解を、当事者の学生と支援者の相互交流の中から作り出していくための、出発点となる暫定的な概念であることを明確にしておかなければならない。

しかし、従来「障害」とラベルされていたカテゴリを「不均等」と呼び替えることによってもたらされるメリットもあると思われるので、期待されるメリットについていくつか整理しておきたい。

1) 発達障害とは、概念的に「脳の何らかの異常によって、生まれつき、あるいは発達の早期に機能不全が現れて、一生持続するものである。薬で治療する病気とは異なり、できるだけ早期から周囲が理解して、環境を整え、養育的な対応をすることが重要である」とされている。本人への治療ではなく、環境の整備の必要性を強調することは、もちろん意味がないことではない。しかし、「障害が一生持続する」ということが強調されすぎると、「障害特性は変化しない」というニュアンスもまた強調されることになる。しかし我々の経験からも、また多くの事例研究報告（松瀬2009, 浦野&細澤2009, 西村2009）からも明かなように、彼らは、他者との交流によって自らの経験を意味づける作業を通じて、明らかに変化していく。大学生に限らず、支援にあたっているものの多くは、彼らがまさに「成長し発達する」という実感をもっている。「発達不均等」とは、「発達途上にある能力の間に不均衡がある」ということであり、たまたま相対的に発達の遅れている部分（多くの場合は社会性である）があるにしても、それは成長可能であるし、同時に優れている部分に対してより多くの注目を与えることが可能になる。支援の目的は欠損している能力を支援者が補うということよりもむしろ、学生のもつ優れた部分が発揮されるように支援し、学生の自我成長を促しつつ、発達のバランスを回復させていくことになる。

2) 障害モデルとは、障害を早期に診断し、環境を整えると同時に、本人およびその家族に障害

受容を迫るというプロセスを必然的に内包する。障害モデルを採用するかぎり、心理教育や自己理解の促進という作業は、「自分の障害についての『正しい知識』を獲得してそれを受け入れる」ことを目指すものになる。しかし多くの場合、「障害についての正しい知識」とはあくまでも専門家の中にある「知識」であり、それは往々にして、学生本人や家族が実感していることとは一致しない。大学生の場合、すでにかかなり長い人生をそれなりに乗り越えてきたという歴史を彼らは持っている。そのような歴史に基づく自己理解を形成している彼らにとって、「障害受容」を迫られる体験というものは、例えばそれが「専門家の視点からは正しい知識」であったとしても、「侵襲的」に感じられることがあるのはやむを得ないと思われる。時にはそれまでの否定的な経験によってただでも低下している自尊感情を、さらに低めるような結果になりかねない。

これまでの発達障害大学生の事例研究報告においても再三言及されていることであるが、学生や家族の自己理解にとって重要なことは、「発達障害」という診断を受け入れることというよりはむしろ「自分の特性」を理解することであり、それは具体的には「自分の得意なところと苦手なところ」を理解することである(屋宮2009, 西村2009)。そうだとすれば、自己理解の内容としての「障害という概念」は、そもそもそれほど必要はないということにはならないだろうか。もちろん本人や家族が、「障害」というモデルを受け入れるほうにメリットがあるならばそうすればよいし、そうではなくて「障害」という言葉で表現されるものとは異なるモデルを採用することにメリットがあるならば、そうするように援助すれば良いのではないだろうか。「発達不均等」という概念は、彼らが採用しうるモデルの選択肢を増やし、障害モデル以外の説明図式を通じての自己理解を増進することに益する可能性がある。

3) 発達障害のモデルは、生得時にすでにもっていた障害が、年齢を経るにつれて次々と障害を生み出していくというモデルであり、それが人生

早期に「見逃される」ならば、二次的な障害という形で、次々と悪いことを産み出していくというモデルでもある。そのモデルは、発達障害とは一般的な集団とは明らかに区別できる特性を持った人であるという考え方が前提となっている。しかし現実には、中核的な発達障害の大学生がもっている特性のかなりの部分は、いわゆる一般の人も程度の差こそあれ持っている。実際に相談室や支援の窓口を訪れる学生は、最初から彼らの特性を全て示すわけでもなければ、自分の特性を自覚しているわけでもない。彼らの特性は支援などによる関わりを通じて次第に明らかになっていくものである。しかし今までの障害モデルでは、最終的に医学的診断がなされない限り、彼らは発達障害とはカテゴライズされず、彼らに対する支援の実際が公表されることはほとんどない。そこには発達障害の学生は、そうでない学生とは最終的に必ず区別できるはずだという前提がある。しかし大学のみならず、現代社会全般における深刻な問題の一つが、いわゆる「社会的コミュニケーションの困難」であることもまた、多くの人が賛成するだろう。このような問題に対する支援の方法論が確立されれば、それは中核的な発達障害の学生のみならず、キャンパスの構成員全てにとって恩恵をもたらす可能性がある。

HFDI という概念は、ある意味では大学で学ぶ大部分のものにとって程度の差はあっても当てはまるものであるから、この問題に対する関心の領域を拡げるために有用である可能性がある。発達不均等とは、その人が発達させている能力のうち、あるものは非常に高いが、あるものは比較的低い状態にとどまっているので、全体として能力の凸凹があり、そのために(特に社会的なパフォーマンスにおいて)苦勞しているという考え方である。そういう風に考えると、発達不均等はある意味では程度の差によって、誰にでもあるものだから、発達障害とみなされる人とそうみなされない人というのは、実は連続したスペクトラム上にあり、決してあるところで明確に線引きできるものではないということになる。

私達は、HFDIの学生が生活しやすいように大学を変える試みは、以下の2つの理由によって、全ての大学構成員にとっても良い効果をもたらすと考えている。

1) そのような大学は、必然的に多様性を尊重する大学とならざるを得ない。

HFDIの学生は、他の人から見ればユニークな認知のしかたをしている。またHFDIの学生同士においても、認知のパターンはおそらくそれぞれ異なっている。一般にこのことは、「変わっている」とか「常識がない」というような評価をされがちであるが、それは偏ったみかたである。一人一人の人間が、(程度にもよるが)、それぞれ違った世界を認識しており、多様なものの見方が存在することを認めあうことによって、各自がそれぞれのユニークさをより生かすことが可能になる。このような大学環境は、特定の学生だけではなく、全ての学生にとって、より生きやすい場となると思われる。

2) そのような大学は「暗黙のルール」に過剰に頼ることなく、明示すべきことをきちんと明示したうえで、質の高い交流が可能になる「場」を提供する。

例外はあるにせよ、多くのHFDIの学生がもっとも苦手とすることは、「暗黙のルールを読み取ること」である。つまり、テキストとして明示化されることのない「暗黙のルール」がその場を支配しており、そこから少しでも外れると、徹底的に非難されたり、その場から排除されてしまったりする世界は、HFDIの人にとっては恐怖の世界である。しかし、このような世界は、その他の人にとっても生きにくい世界なのではないだろうか。日本の文化は、「言葉に表現されていないことを察して行動すること」を良しとする文化であり、このことにはもちろんメリットもある。しかし、テキストやルールによって明示化できることはきちんと明示化した上で、その中でよりよい交流を目指していくような文化は、HFDIの人のみならず、多くの人によっても生きやすい文化なのではないだろうか。そのような質の高い交流を大学内

に生み出すことが可能になる「場」を提供することは、大学の大きな責務であると考えている。

4. 大学生支援におけるナラティブ・アプローチという視点

ナラティブ・アプローチとは、近年学際的な領域において注目されている思考、実践の在り方で、その理論的側面、方法論的側面が個々の領域において急速に整備されつつあるムーブメントである。医療の分野では、1998年にGreenhalghとHurwitzらが、Narrative Based Medicineという概念を提唱して以来、新しいムーブメントとして本邦においても普及しつつある(Greenhalgh & Hurwitz 1998/2001, 斎藤&岸本2003)。本稿では大学における学生支援にナラティブ・アプローチの視点を取り入れることがなぜ有用であるかということについて述べるとともに、HFDIという新しい物語を提唱することの妥当性を下支えする理論としてのナラティブ・アプローチについても言及したい。

通常私達は、現実とは私達によって認識されている疑うべからざる実体であると考えており、現実を正しく認識し、適切な行動によってそれに対処していくことで、問題を解決したり、良く生きていくことができると素朴に信じている。言葉を変えたと、私達を取り巻く現実とは、私達がどのように考えるか、どのようなことを語るか、どのようなことを期待するかということに先行して、先験的(ア・プリオリ)に実在しているものであると考える。例えば発達障害という障害、あるいは発達障害の人(大学生)は、現実存在しており、私達はそれを正しく発見し、正しく理解し、正しく支援することを目指す必要がある、と考える。

しかし、ナラティブ・アプローチはそのような見方をとらない。むしろ、私達は社会的な相互交流において、「発達障害」という言葉を用い、「発達障害についての物語」を語り合うことによって、「発達障害」という現実(あるいは現実として私達が共有するもの)を創りだしている、と考える

のである。これは、社会的コミュニケーションが困難であるために、キャンパスライフにおける支援を必要とする人など実際には居ない、などと言っているのではない。そうではなくて、私達はそのような具体的な個人としての学生との対話、あるいはそのような学生をめぐる対話の中で、「発達障害という物語」を語りあうこともできるし、それとは違う物語を語りあうこともできるということが重要なのである。それらの物語には、「病気」とか「性格」とか「個人の努力しだい」とか「個性」とか「能力」などとラベルされるものが含まれるだろう。ナラティブ・アプローチは、そのうちのどれかが唯一正しい物語であるとは考えず、複数の物語の併存を許容し、その具体的な時点、その具体的な状況における最も有用な物語を採用すればよいと考えるのである。

もちろん、物語であればどれでも同じであるというわけではなく、ある学生を「発達障害」という物語を通じて理解するか、それとも例えば「個性」という物語を通じて理解するかによって、その後の交流は異なってくる。「発達障害」という物語に従えば、人生において彼の上に生じてくる様々な問題は、本人の努力や責任に帰せられるものではなく、あくまでも障害特性によるものであり、むしろ周囲の環境が調整され、社会的資源へのアクセスこそが本人に提供されるべきものである。このような物語が採用されることによって、本人がそれまでに担わされてきた困難が著しく改善することも期待できる。しかし一方では、「発達障害」という物語は、「障害とは生得的なものであり、その根本的本質は一生涯変わることはない」という見解を主張するものでもある。このような物語が本人とその関係者との間に共有されることは、人間とは経験を通じて変化し、成長していく存在であるという、彼のもう一つ側面へ関係者が注目することを妨害してしまうかも知れない。その結果、彼をとりまく現実には「障害者」としての現実として構築されてしまい、彼は自分の個性を発達させていく機会をむしろ失ってしまうかもしれない。

なぜ、物語がそれほど強い力を持つかというのと、それは物語が「経験を意味づける作用」を持っているからである。物語の定義に一定のものはないが、極く一般的に定義すれば、「あるできごとの経験についての複数の言語記述が何らかの意味のある連関によってつなぎ合わされたもの」あるいは「言葉をつなぎ合わせることによって経験を意味づける行為」となる（斎藤&岸本2003）。そして同じ経験に対して、物語の紡ぎ方は複数あるので、極端な言い方をすれば、現実についての語り方が複数あるというだけではなく、現実そのものも複数あり得るということになる。例えばある学生（B君）が以下のように語ったとする。

先週、英語の授業の仲間での飲み会があった。お酒を飲まないこともあり、それほど話題に入れたわけではないが楽しかった。「おまえは普段何をしているんだ？」と他学部生から聞かれて「図書館へ行っている」と答えたら、「ノーベル賞とるようにがんばれ」と言われ、ちょっとうれしかった。応援してもらっているような気がして、少し頑張ってみようかなという気持ちになった。

もし、B君がアスペルガー障害の学生だという情報を事前に与えられていたら、このエピソードに対して私達は、「B君は物事を文字通りにしか理解できず、その場の雰囲気や相手の表情から他者の意図を読み取ることのできない、コミュニケーションの障害がある」という言説について頷いてしまっているのではないだろうか？ しかし考えてみると、それは事実であるかどうかは分からない。B君は単に素直で向上心の強い学生で、将来ノーベル賞とまではいかないまでも、何らかの優秀な業績をその専門分野において挙げるような青年なのかも知れない。

さらに、B君に「ノーベル賞とるようにがんばれ」と告げた友人の真意はなんだったのだろうか。B君をからかったのか、それとも真剣にそう思ったのか、あるいはそのようなことはありえないと

いうことを十分に認識しつつ、B君を励ますために配慮した表現をしたのか？ このように、ただひとつの語りからも、私達は即座に複数の物語を創り出しうる。さらにB君の語る次のようなエピソードと併せて考えてみると、私達の物語は更に変化するかも知れない。

自分は小学校の頃、気がついていなかったが、まわりは自分をいじめていたらしい。最近になって、その頃の友人から、そう言われて、いったい自分のコミュニケーションはなんなのだろうと、不安になった。

B君の語りから、私達も「そもそもいったいコミュニケーションとはなんなのだろうか？」と考えざるを得ないのではないだろうか。B君にコミュニケーション障害があったかどうかは確かではないが、もしそれがあったとしても、通常二次的障害を引き起こす重大な要因になるといわれている「いじめ」そのものをB君は認識してこなかった。これはB君にとって幸運なことなのか？ 不幸なことなのか？ B君にとって、この世の中で起っていること全てが不確定に感じられるとしたら、我々にとってもそれは同じなのではないだろうか？

このようなちょっとした例からも言えることであるが、一般に発達障害学生への心理教育として主張されている、「彼らを“正しく理解”し、彼らの心意を通訳する専門家の必要性」(中島2003)といった言説における“正しい理解”とはなんであるのかについて、私達は確信をもって語ることを躊躇せざるを得ないのではないだろうか。

ナラティブ・アプローチは、このような局面において、“正しい理解”を当事者と支援者に求めるのではなく、むしろ「多様な複数の物語」を語り合うなかから、「その状況における最も役に立つ物語を共同構成すること」を提案する。以下のような対話がその一例だと思われる。

B君：前回、先生の話がまだ終わっていないような気がしたのですが？ もっと広い考え

方をもてというような話でしたよね。先生は、僕が偏った考え方をしている人間だと思いますか？

筆者：ぼくを感じただけけど、君は、物事をきちんと分節しないと気がすまない人間。しかし、分節する仕方は一つではない。複数の分節の仕方を知っていることが、柔軟であるということ。君は、分節の仕方を増やそうとするちょうど境目にいるような気がします。

B君：今、やりたいことは、有機化学がおもしろいです。合成はパズルを解くみたいで、興味があり、もっと勉強したいと思う。できれば、大学院へ進んで、知識で食べて行ければいいあとと思っています。自分にとって、「まじめ」と言われるのは最高の誉め言葉。自分にとって、意欲を出させてくれるのは、目的をもって勉強することだと思います。

ナラティブ・アプローチは、B君の“正しい診断”がなんであるかということを重視しない。B君についての診断物語は複数あり得ることを認める。そして、特定の診断物語にB君を当てはめて理解するのではなく、B君の語りをまるごと尊重し、B君を物語を語る主体として尊重しようとする。しかし、単にB君の語りを受容し傾聴するだけではなく、支援者も支援者なりの物語を構築していることを自覚している。学生への支援とは、学生と支援者の両者の語りを摺り合わせる中から、新しい物語を共同構成していくことであると考えられる。発達障害という物語の代わりとなる、「高機能発達不均等:HFDD」という新しい物語を提唱することは、このような対話の中から、より有用な新しい物語を構築していこうという試みの一つである。

もちろん対話の中で共有できる物語が構成されただけで支援が終わるわけではない。このような対話を手段として用いながら、支援のニーズを明らかにし、具体的な支援の方策を策定し、支援を

実践しつつ振り返るといった作業が継続的に行われることになる。このような支援のプロセス全体を通じて、語り聴く、書く読むというナラティブの交換の中から新しいナラティブを紡ぎ出していくという作業が継続される。そのプロセスがどこに行き着くかを、あらかじめ予測することはできない。支援者は学生とともに、物語を紡ぎ続け、共に歩む者の役割を担うのである。

5. 終わりに

大学生における発達障害支援を、ナラティブ・アプローチの視点から記述すると以下ようになる。ナラティブ・アプローチは発達障害（あるいはHFDI）を、学生の人生と生活世界の中で体験される一つの物語として理解し、学生を物語の語り手として尊重するとともに、学生が自身の特性をどのように定義し、それにどう対応していくかについての学生自身の役割を最大限に尊重する。支援者の拠って立つ理論や方法論も、あくまでも支援者の一つの物語と考え、唯一の正しい物語は存在しないことを認める。発達障害の支援とは、学生、支援者、教職員、家族等が語る複数の物語を、今ここでの対話において摺り合わせる中から、新しい物語が浮上するプロセスであると考えている。

筆者らは、大学におけるトータル・コミュニケーション・サポートを一つのアクションリサーチとしてとらえ、対話と実践をくりかえすなかから、現場での具体的な問題点や疑問から出発し、新しい事例や他の施設においても転用可能な知識資産を創造していくことを目標に活動している。ナラティブ・アプローチを基盤とする具体的な知識資産として、「高機能発達不均等」「ナラティブ・アセスメント」「合理的配慮の探求」などを構築しつつあるが、その詳細は別稿に譲りたい。

付記：本論文の研究内容の一部は、2009年度文部科学研究費基盤研究C（21530720）「物語共有による発達障害大学生の経験的学習の推進-Web支援システムの構築-」の助成により行われた。本論文の作成に多大な協力をいただいた、西村優紀

美准教授、吉永崇史特命准教授、TCSI専任スタッフの桶谷文哲、水野薫、松谷聡子、米島博美の諸氏に感謝します。

<文献>

- Greenhalgh T, Hurwitz (1998) Why study narrative. In Greenhalgh T, Hurwitz B eds : Narrative based medicine, Dialogue and discourse in clinical practice. BMJ Books, London. (斎藤清二, 山本和利, 岸本寛史監訳 (2001) ナラティブ・ベイスト・メディスン; 臨床における物語りと対話. 金剛出版.)
- 岩田淳子 (2003) 高機能広汎性発達障害の大学生による相談について 学生相談研究 23, 24 3-252.
- 浦野俊美, 細澤仁 (2009) 学生相談における高機能広汎性発達障害を持つ青年への支援 思春期青年期精神医学 19(2) 133-143.
- 小見夏生 (2008) 発達障害に関する基礎知識. 大学と学生60 (通巻534) 30-41.
- 斎藤清二, 岸本寛史 (2003) ナラティブ・ベイスト・メディスンの実践. 金剛出版 東京.
- 斎藤清二 (2008) 「オフ」と「オン」の調和による学生支援—発達障害傾向をもった大学生へのトータルコミュニケーション支援— 大学と学生60 (通巻534) 16-22.
- 斎藤清二、西村優紀美、吉永崇志 (2009) 富山大学アクセシビリティ・コミュニケーション支援室 (H-A-C-S) の取り組み. 大学と学生 75 (通巻549) 20-24.
- 中島陽美 (2003) 高機能広汎性発達障害の学生に対する学内支援活動 学生相談研究 24, 129-137.
- 西村優紀美 (2009) 大学保健管理センターにおける広汎性発達障害の大学生への支援. 精神科治療学 24(10)1245-1251.
- 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(12)1301-1309.

福田真也（2008）発達障害の大学生に対する大学
と医療の連携－診断と告知を中心に－. 大学
と学生60（通巻534）6-15.

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(4)480-490.