

## 「発達障がい大学生への小集団による心理教育的アプローチ」 ～ナラティブの共有とメタ・ナラティブの生成～

水野 薫<sup>1)</sup> 西村 優紀美<sup>2)</sup>

1) 富山大学学生支援センター 2) 富山大学保健管理センター

Psychoeducational approach for small groups of university students with developmental disorders  
: Sharing narratives and creating meta narratives

Kaoru Mizuno<sup>1)</sup> Yukimi Nishimura<sup>2)</sup>

### 1. はじめに

アクセシビリティ・コミュニケーション支援室、トータルコミュニケーション部門（以下：支援室）では、社会的コミュニケーションに困難さをもつ発達障がい学生を対象に、コミュニケーション支援を行うとともに、コミュニケーションに関する心理教育的サポートを行っている。その多くは個別面談による修学支援であるが、修学上の問題が減少するにつれ、自分自身の特性やコミュニケーションそのものを話題にすることが多くなり、コミュニケーションそのものを対象にした面談が進められていく。「今まで良かったことが少なかった。同じことが永遠に続くような気がする」と絶望的な気持ちに支配される学生や、「こんな小さなことに引っかかって、落ち着かなくなるんです。また同じことをやってしまったと後悔します」と暗い表情を見せる学生もいる。これまで対人関係面での困りごとが多かった学生にとって、「自分自身のコミュニケーションへの直面化」は、大きな精神的負担を感じるに違いない。しかしながら、安心できる人間関係の中で、あえて自分の課題に向き合いたいと思う学生の決意を、支援者として尊重し、伴走していきたいと思う。つまり、直面化による精神的な混乱や不安を受けとめつつ、整理し、距離感を持って眺める、「物語の再構築」のプロセスを一緒に行うのである。個別の面談は、学生と支援者との対話を通して、学生自身が自己

の行動を振り返り、困難や問題が解消する方法を知り、成功体験を積み重ねることによって、結果的に肯定的な自己像を持つことを可能にする。失敗や挫折感を持ちながらも、うまくできた達成感が彼ら自身をエンパワーしていくのである。

このような個別支援を続ける中で、支援室に通う学生の多くは、「同世代の仲間と会話できるようになりたい」、「人数が多くなると、どのように会話に参加すればよいかわからなくなるけど、少ない人数なら大丈夫かもしれない」という前向きな気持ちを表現するようになる。一対一の関係性を超えて、複数の対等な関係性に一歩踏み出すのである。このような学生の願いを実現するために、支援室では平成22年6月より、小集団によるコミュニケーション活動の場「ランチ憩ラボ」を開催し、継続的に運営してきた<sup>1)</sup>。年度ごとに新入生が加わったり、授業等の関係で参加できなくなったりと、多少のメンバーの入れ替わりはあるが、「安心できる環境の中でコミュニケーションを楽しむ場」としての「ランチ憩ラボ」の基本スタイルにかわりはない。22年度の活動当初から参加していた学生2名は、卒業後も可能な時間には参加することによって、学生にとっては支援者だけでなく「先輩」に接する機会をもつことになり、構成メンバーに厚みができたと感じる。ここでは、継続的におこなっている小集団活動において、参加者が基盤としている各々の物語を参

加者全員で眺め、関連性を見つけ、分類しながら、統合的なメタ・ナラティブに語り直していく「メタ・ナラティブの生成」プロセスについて報告する。

## 2. 「ランチ憩ラボ」活動の目的と意義

発達障がい学生の小集団活動の目的と意義については、以下のようにまとめられる<sup>1)</sup>。

- (1) 支援室を利用している学生を対象とするより自然な形でコミュニケーションを体験するための、小集団活動の場である。
- (2) 「コミュニケーションが苦手だが、克服していきたい」「同年齢の仲間とのコミュニケーションの場がほしい」と願う学生が、安心して参加できるコミュニケーションの場として機能する。
- (3) 表明した自分の考えや意見を尊重して聞いてもらうことにより、自分自身への自信をもつ。
- (4) 他者の考えに耳を傾ける体験を通して、さまざまな考えや解釈があることを知り、考え方の多様性を受け入れる態度を養う。

同じような悩みや同じような願いを持つ学生同士が一堂に会し、緩やかな雰囲気の中で集うことによって、彼らの「人と関わることへの不安」が解消し、「自分なりの関わり方に自信を持つ」ことができる機会になって欲しいと考えた。なお、少人数ではあっても、人とのかかわりに不安や緊張が強い学生には無理に紹介せず、あくまでも学生本人の意思を尊重している。また、活動に参加した後には、個別面談で振り返りを行い、学生の不安や疑問を解消していくように配慮している。

## 3. ランチ憩ラボ 活動の概要

### (1) 実施日

定例会として、毎週水曜日 12:00～13:30 の90分間行う。(大学が長期休業期間はのぞく) 活動内容は、会食、ラボトーク、メタ・ナラティブの作成である。

このほかに、半年に一度のペースで、コミュニ

ケーションワークショップを開催した。この活動では、絵カードや楽器など非言語の媒体を媒介にして、多様なコミュニケーションを体験し、人との関わりのおもしろさを知ることが目的である。

### (2) 参加者

平成24年度の参加者：学生5名、卒業生2名、支援者4名

### (3) 場所

アクセシビリティ・コミュニケーション支援室活動室

### (4) ラボトーク 活動の流れ

活動の主な流れを以下の通りである。

- ①各自準備した昼食を食べながら雑談する。
- ②ラボトークを開始する(あらかじめテーマ(話題)をカードに書いて準備しておく)。
- ③一人がカードをめくり、各自そのテーマについて思いついたことを付箋に書く。
- ④テーマについて順番に話をして、付箋をシートに貼る。
- ⑤一人の話が終わったら、他の参加者は質問や感想、意見を言う。
- ⑥同じテーマについて、全員が順に話をする。他の参加者は感想をシェアしあう。
- ⑦テーマを変えて、③～⑤を数回繰り返す。
- ⑧最後にシートを見ながら、全員で振り返り、メタ・ナラティブをシェアする。
- ⑨(個別)メタ・ナラティブの作成

### (5) 配慮したこと

支援者は、自分も参加者の一人としてコミュニケーションを楽しみながらも、小集団活動が参加学生ひとりひとりにとってより有意義なものになるように、以下の点に配慮した。

- ①学生が主体的に参加するために、学生の希望や要望を随時、ラボトークの内容や方法に取り入れる。
- ②会話に苦手意識が強い学生が安心感をもって会話できるように、個人面談の中で語られるそれぞれの学生の興味をテーマに盛り込む。

③参加者全員が「話す機会」が与えられるようにする。

④学生同士の意見交換が成立するように、支援者が学生の発話を拾い、他の学生にも声をかけていく。

⑤支援者も一人の参加者として語るとともに、他者の発言に対して積極的に質問や意見を言ったり相槌をうったりして、学生にとって「話す・聞くモデル」となるように心がける。

⑥テーマを工夫し、学生が自分自身の特性や傾向に関心を向けるよう配慮する。

#### (6) 各回のテーマ

ラボを始めた当初は、参加学生が興味もちそうな話題や話しやすい話題を選んだが、徐々に学生の意見を積極的に取り入れていくようにした。また、自ら話題を考える体験もしてほしいと考え、カードを引いた人がその場で話題を決めることができる「本日の当たり目」カードも用意した。内容は自由で、具体的には、「夢の話」や「子どもの頃どんな遊びをしたか」、「自分自身の好きなところ」、「嫌な人と顔を合わせたらどうするか」などユニークな話題が提案された。さらに、「私」を語ることは、自分の特性に気づき、理解を深めるよい機会であると考え、自分を振り返ったり見つめたりするようなテーマも取り入れていくようにした。

図1

### ラボトークのテーマ

#### 1. 気軽に話せること

- 好きな○○
- 年末年始やGWのできごと
- 好きな給食のメニューは？
- 自分を動物にたとえると？
- 夢の話

#### 2. 日ごろの自分を振り返る必要があるもの

- 自由な時間は何をしますか？
- リフレッシュ法？
- 大学での勉強法
- 言われてうれしかったひとこと

#### 3. 自己開示する必要があるもの

- 心地よい場所
- 小学校(中学校・高校)時代の○○エピソード
- 五感の中で一番大切なものは？
- また、敬愛または純愛なものは？
- 恥ずかしかった失敗談

#### 4. 判断を伴うもの

- 嫌な人と顔を合わせてしまったらどうする？
- 急いでいる時にアンケートを頼まれたら？
- 先輩から飲み会に誘われました。でも、バイトがあります。そんな時どうしますか？

## 4. ランチ憩ラボの実際

### (1) ラボトーク

(逐語録は参加者の了解を得てICレコーダーで録音している。ここで紹介する会話はその一部分である。)

①テーマ：大学での予習復習はどうしていますか？

～前略～

B：ぼくは、重要な語句や公式を書いて暗記します。

支2：それは復習ですか？

B：復習も予習もそうです。

支1：Bさんは書いて覚えるタイプなんですね。あ～、私もなんだかわかるような気がします。

C：そういう方法は自分は苦手です。

支1：Cさんは苦手なんですね？読んで覚えるタイプの人もいますね。

支2：目で見ても読んで覚える人もいますね。

B：うらやましいです。見ただけでは、なかなか覚えられない。

支2：なるほど、つまり、覚え方にはいろんなタイプがあるんですね。

C：ぼくは構造を理解したら、結構早く覚えられます。

一同：あ～なるほどね～。

C：ちょっと書きたしてもいいですか？(自分の付箋に書きくわえる)

D：僕の学部の場合は補習があるんです。そこで勉強します。先輩でわかりやすく教えてくれる人がいる。あとは、問題集をひたすら解く。ただ数をこなすんじゃなくて、考えながらやったりする。

一同：なるほどね～！

D：復習は課題がでるたびにやっていて、途中これなんだったっけと思って、そこから前に前にさかのぼるわけですよ。ノートとかも見ながら。それで、予習に関してはこういうやり方に合わないの、苦手です。

一同：ふ～ん。そうだね・・・。

C：さっきも言ったように、構造を理解することに力を入れています。

支2：自分の覚え方の癖をちゃんとわかっていて素晴らしいですね。

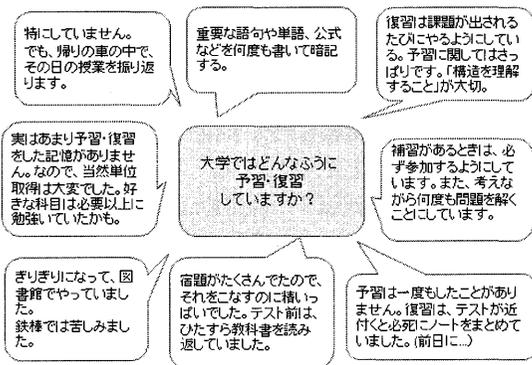
一同：うんうん。

支1：やっぱりそれぞれのやり方があるのですね。書いて覚えるのと、構造を分析して理解するのと、問題をどんどん解いていくというのと。

支2：この内容は、きっと後輩の役に立つと思います。

支1：そうですね！

図2 ラボトーク①



Bは理系学部2年、Cは理系学部3年、Dは理系学部2年の学生である。BとDは未診断で、Cは広汎性発達障害の診断がある学生である。3名とも自閉症スペクトラム障害の特性が顕著に見られ、特にBとDは自分のペースで話したいタイプである。中でもDは、自分が話したい話題だと話が止まらなくなり、逆に興味がない話題だと会話に加わろうとしないので、入学直後に加入したいいくつかのサークルで辞めさせられた経験がある。ランチ憩ラボでは、昼食を食べながら雑談する時には、自分が興味のあることを好んで話す傾向はあるが、回数を重ねるうちに、話すのをやめて作業に集中したり、他の参加者の話を静かに聞いたりするようになった。たとえば、ラボトークの場面では、話す

ぎるという様子は全くなく、他の参加者の意見に頷いたり、「ほくもそう」と相槌をうったりしていた。ラボトークには、テーマがあること、そして、まずは自分の考えを付箋に書き次に参加者が順に話すというルールが明確であること、必ず自分も話せると分かっていることから、Dが安心して参加しているのだと思われた。また、Dが支援者や他の学生の様子を見て、他者の態度をモデルとして自分の中に取り込んでいることの現れだと思われる。

②テーマ：自分を自分でほめたい時

A：(カードを引く)自分で自分を褒めたいときは、どんな時ですか？

B：はあー。

E：何があるかな？

支1：シンキングタイム。自分で自分を褒めたい時。

A：難しい質問ですね。

支1：つい最近のことを書こう。

支2：つい、最近ありますか？

支1：あったんですよ。

A：どうしようかな？えー、そんな事あったかな？

B：うーん。褒めたい時か・・・  
～中略～

B：何してるの、それ？(Eに向かって)

E：あ、折り紙

B：あー、折り紙。

E：(何を折っているか)今にわかるよ。

支1：今に分かるって。

B：おー、そうかー、楽しみにしてるよ。(一同笑い)  
～中略～

支1：はい。じゃあ、自分で自分を褒めたい時はどんな時ですか？まず、じゃあ、カードを引いた

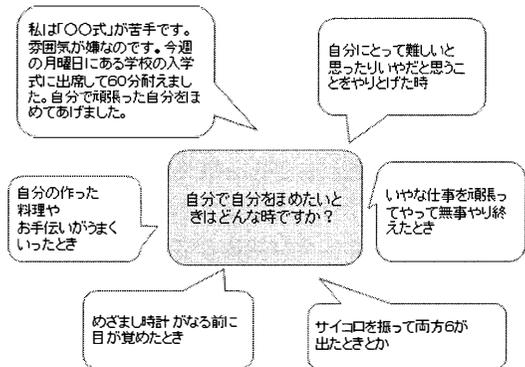
Aさんから。

A：はい。えっと、自分で自分を褒めたい時は、つい自分にとって難しいと思ったり、嫌だと思ったことをやり遂げた時。

支1：いいですね。  
 B：おお。  
 支1：一緒かも！  
 B：あー、納得できますね。  
 A：私、結構、嫌なことはやらないって性格なんで・・・  
 B：なるほど。  
 A：結構それでごまかしてきてる。(笑い)  
 結構、人生それでごまかしてきたところがあって、でも、それでも、どうしても難しいことや、嫌なことをやらないといけないから、もう、それは避けて通れないこともありますから、それを乗り越えたら、もう、褒めてあげたいと思いますね。  
 B：素晴らしいですね。  
 (一同口々に、同意したり賞賛したりする)  
 支1：次、私です。これは、Aさんのと同じです。私は、儀式が嫌い、苦手です。雰囲気嫌いのです。今週の月曜日に、ある学校の入学式に出席して、60分耐えました。  
 B：そういえば…あの。僕は、教員免許を取ってますけど、僕、なんか、入学式とか、そういう大事な式で居眠りするんですよ。  
 支1：あー。私もすぐ寝るんですよ。  
 B：あー、はいはい。  
 支1：なんであんな寒いところで眠れるかな？と思うけど。きっと、意識をシャットダウンするんだと思う、自分で。  
 B：あー、なるほど。  
 支1：で、起立っていう時に、あらっ、なんかどこで立っていいやらみたいな風になっちゃう(笑い)  
 A：私、「全員」とか「卒業生」とか「在校生」とか間違えて立ったことは何度ある。  
 支1：私も3年前、それやりました。(笑い)  
 A：小学校の時、よくやらかしたから。  
 E：あー、式は嫌いでしたね、私も小学生の頃とか私はよく脱走して捕まっていた。(笑い)  
 支1：脱走したいよ。

A：あー、わかる、わかる。わかります、それ。  
 支1：式、嫌いな人？(全員手を挙げる)  
 支2：好きな人いるんですかね？  
 E：なんか、花束もらうのが好きな人とかいますよね。  
 B：まあ、僕はあの、小中高と儀式に出ていましたが、ただただ、ウトウトしてたら終わってしまいました。  
 ～後略～

図3 ラボトーク②



これまで失敗体験や予想外に叱られた体験が多かった学生たちは、おそらく人から褒められた体験も少ないのだと想像する。また、自分への評価が厳しい学生も多く、「これぐらいのことで自分をほめてもいいのか？」という迷いもあるようだ。このテーマは過去のネガティブな体験に埋もれているかもしれない「頑張っている自分」を思い出し、肯定的な自分としてのイメージに敷き直す心の作業が必要である。揺れる気持ちを見事に言い表し、みんなの前で言語化したのがAだった。「嫌なことはやらないタイプ」と自己開示したうえで、「それでもやらなくてはいけない時があり、それをやれた時は自分をほめる」という表現は、隠しておきたいような弱い部分を正直に伝えながら、ちょっと頑張った自分を程よい満足感を持って表現している。在学中のAは、非常に優秀な成績をとり、淡々とすべきことをこなしているように見受

けられた。しかし、このような内面の揺れがあり、それをこのような言葉で言い表すことができることに、支援者として驚きを感じた瞬間であった。身の丈にあった表現、つまり、大げさではなく、正直な自己開示に対して、「素晴らしい」、「やらなくてはいけないって頑張るところがすごい」などと参加者から賞賛され認められたことは、A子自身、安心するとともに、肯定的な自己感覚を持ったであろうと想像する。

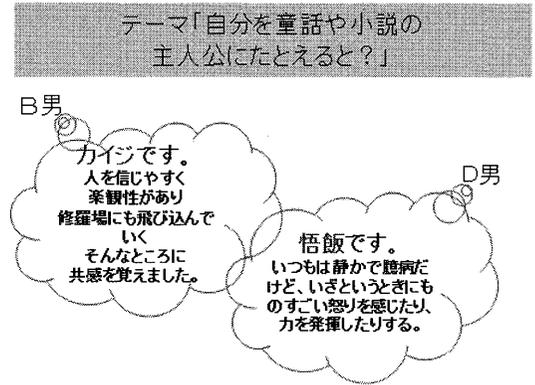
また、「儀式」の話題では、Bが「自分が教員免許を取得中なのにもかかわらず自分は寝てしまう、そんなことでいいのか悩んでいる。」という気持ちを垣間見ることができた。Bはマイペースで飄々とした印象があり、一見不安や悩みがないように見えてしまうのだが、やはり彼なりに悩んでいることがよくわかった。Bの発言がきっかけで、他の参加学生も自分の過去を話すことになった。過去の自分は恥ずかしいと感じている学生が多く、個人面談で過去を振り返って自分を見つめ直す作業は、学生にとってかなり負荷がかかるので難しい場合もあるが、この時のトークは、ランチ憩ラボが学生にとって誰からも脅かされることがなく安心できる場であるということ、お互いをエンパワーする集団力動が、相互に良い影響を与えたと推察できる。

### ③テーマ：自分を物語の主人公にたとえると？

BもDも、かなり悩みながら時間をかけて書き出した。非常に驚いたのは、それぞれの学生が自分自身に抱いているイメージが、支援者の彼らに対する印象と一致していたことであった。Bの「人を信じやすく、楽観性があり…」という表現、また、Dの「いざというときにはものすごい怒りを感じたり、力を発揮したり…」という表現は、彼らを支援している中で垣間見ることができる彼らの性質であり、彼らの長所であると同時に、場合によっては短所にもなっている部分である。自分自身を客観的に眺めること、自己内省することが苦手といわれている発達障がいのある人たちも、アプローチの仕方

を工夫することで、このような自己分析ができるのである。

図4 ラボトーク③



### (2) メタ・ナラティブの作成

「ランチ憩ラボ」の活動を継続する中で、私たちは、発達障がいのある人たちは、必ずしもコミュニケーションが苦手だとは言い切れないという思いを強くしていった。また、他者への関心がないとか、自分のやり方に固執しがちともいわれているが、はたしてそれらは彼らの固定化された特性（障がい）なのだろうかとも考えた<sup>2)</sup>。自分の物語を表明し、他者の物語に耳を傾けることができたときに、参加者全員で、「私たちの物語」を創造できるのではないかと考え、メタ・ナラティブの作成に取り組んだ。メタ・ナラティブとは、多様なナラティブから唯一の答えを出すというのではなく、この場に共通している意見や考え方を見出してストーリー化し、次元高い一貫性のあるナラティブを作ることをいう。

卒業生のAは、本活動のスタート当初から継続して参加してきた。現在も就職活動中であるが、学生の頃に比べると、自分の考えをまとめて話したり、他の参加者の考えにコメントを述べたりすることができるようになった。Aは、「みんなの意見を聞いても動揺しなくなったんです。ゆっくり考えれば頭に浮かんできます。ちょっと自信がなくても、一応、言ってみよう



②思わず「へえ～」と言いたくなるもの、③経験から得たものと、大きく分けて三つの意見がありました。①については、聞いている人たちから「すぐにやってみたい」という意見がありました。②は、普段は気にしていないが、話を聞くと「なるほど」と思う意見でした。③は、知っておくと安心する先輩たちの意見でした。

### (3) 個人面談への活用

Fは理系学部の2年生で、非言語性LDの診断がある。入学直後は、聞き取り能力や記憶の問題などから、困った状況に陥ることが多かったが、大学生生活の雰囲気や流れに慣れてくると修学上大きな問題は見られなくなってきた。2年生になり、「就職に向けて、人見知りで口下手なコミュニケーションのスキルをなんとかしたい」と語った。音声のメッセージは記憶に残りにくいタイプなので、種々のワークシートの活用を試みたが、「意見が浮かばない」「思いたせない」と言って、自分の思いや意見を書くことができなかった。答え方のモデルがあるとよいのかと思い、ラボへの参加を促してみたが、学部の友人と昼食をとることにしているので参加しにくいとのことだった。

そこで、ラボで作ったシート（参加者の意見が書かれた吹き出しが貼られたもの）を見てもらい、同じテーマについて尋ねてみたところ、シートの内容を参考にして自分の考えを言葉に表すことができた。

自分の思いや考えを表現することには抵抗があると言いながらも、他学生の意見を読むことを楽しみにしており、「ほくはこれに近いかな」「あ～自分もそうですね」などと言いながら、眺めている。直接的なコミュニケーションの場には同席していないが、それぞれの考えが書かれたシートを介して、場を共有することができるということを教えてもらったような気がする。

## 4. 考察とまとめ

ランチ憩ラボは、「同年齢の話す仲間が欲しい」

という学生の願いを実現するために始めた小集団グループ活動だった。この活動から得られた知見は、我々が想像していた以上に、今後の支援の在り方への示唆を与えてくれたと同時に、発達障がい者にとっての「コミュニケーションの困難さ」とは、何を指し示しているのかという疑問も浮かび上がってきた。

学生は支援者や他の参加学生の振る舞いや言葉にとっても敏感であった。たとえば、ある女子学生が化粧してきた時、一緒に参加していた別の女子学生が、ラボ後の個人面談で「〇〇さん、お化粧が綺麗だった」という感想を言う。また、支援者同士が雑談の中で失敗した話をした際には、食事を取っていたある学生が「そんなに落ち込まないでくださいよ」と言い、「そんなこと誰にでもありますよ」と慰めてくれることがあった。それぞれの学生には個人差があり、他者への関心度が低い学生もいるが、回数を重ねる中で、ラボトークの場を共有する仲間として、互いに影響し合って成長していったように思う。

支援者は、学生に対して「〇〇しなさい」とか「こう言ったほうがいい」というような教示はいっさい行っていない。つまり、スキルトレーニングとしてのアプローチはしていないにもかかわらず、学生たちは自分の意見を語り、互いの意見を聞き合い、良いところは積極的に取り込もうという態度を示していた。

支援者は、発達障がいのある人へのコミュニケーション支援とは、「良質で豊かなコミュニケーションの場を提供すること」にあり、そのような良質な関係性の中で、彼らは良いモデルを取り込み、自分自身に染み込ませていくものであると確信している。

ラボトークでは、参加者の考えや意見が一人ずつ表明され、発言に関心を持って聞く人との関係の中で価値のある発言として尊重されていく。このようなコミュニケーションの中で、参加者は自分にはなかった視点を他の参加者の発言から知ることができる。あるいは、自分の考えに似ている考えを聞くチャンスも得て、テーマを媒介とした

つながりを持つようになる。たとえば、それぞれの考えが書かれているシートをみんなで眺めているうちに、「似たような考えが多かったですね。」という学生や、「他の人の話を聞くと思いたしたことがありました。」と語る学生もいる。「状況によっては、〇〇さんと同じことをするときもあります。」と、自分の考えにこだわることなく、他者の意見に同調する学生もいる。これらすべてのやり取りが、参加者にとって意味を持ち、「そういう考えもあるんですね。」という新しい価値観を共有する体験になっていく。支援者は、「今、皆さんで話したことをまとめてみると、どのようなことが言えるでしょう。」と学生に問いかけ、学生はそれぞれに自分の考えに近いものを集めたり、複数の考えの上位概念を探し出したりする。それぞれの考えは一つにまとまるものではないが、「私たちの物語」としての形を創り上げていくことができたと考える。

筆者らは個別支援の中で、学生の考えと支援者の考えをお互いに尊重しながら、新しい物語と一緒に紡ぐ体験を重ねてきたが、この小集団活動においても、同様のことができるのではないかという思いを持ち、活動に取り組んだ。一人ひとりの物語をお互いに尊重しながら聴くことで、すべての物語を統合した新しい物語が創造されるのではないかという仮説である。メタ・ナラティブの作成は、「一緒に新しい物語を作る」という活動を可視化し、可視化された文章は、まさに「私たちの物語」であることを直接的に示してくれる。個別に作成していたAは、「ふーん、なるほど・・・みんな違う考えのような印象を持っていたけど、まとめてみると誰もが同じように工夫しているんですね。自分だけで考えているとおかしいんじゃないかって思ったけど、意外に良かったりするんですね。」と独り言のようにつぶやいていた。

ひとりひとりの学生が、自らの体験を「私の物語」として再構築し、仲間と互いの物語を受けとめ、そしてメタ・ナラティブを生成するという作業を積み重ねていく中で、自分という存在は、「私たちの物語」の登場人物として主体的に生きる

「私」なのだという自信をもち、社会参入していくことを期待したい。

#### <文献>

- 1) 水野薫、西村優紀美 (2011) 発達障害大学生への小集団による心理教育的アプローチ. 学園の臨床研究, 10, 51-59.
- 2) 西村優紀美 (2010) 心理教育的アプローチ. 斎藤清二, 西村優紀美, 吉永崇史 (著) 発達障害学生支援への挑戦－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, pp 140-201.