

発達障がいのある大学生との個別面談－対話分析による検討－

桶谷文哲¹、斎藤清二²

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

Discourse Analysis on a Dialogue between a Student with Developmental Disability and a Support Staff.

Fuminori Oketani* and Seiji Saito**

*Student Support Center, University of Toyama.

**Center for Health Care and Human Sciences, University of Toyama.

キーワード：発達障害、対話分析、修学支援

Key Words : Developmental disabilities, Discourse analysis, Student support

1. はじめに

発達障がいのある大学生への修学支援の必要性と関心が急速に高まっているが、現在のところ、どのような支援が必要かつ有効であるかについての合意が得られているとは言えない。富山大学では、平成19年度から、発達障がいのある大学生の修学支援を中核的に行う組織体制を構築し、平成25年1月現在、学生支援センターの下部組織である、アクセシビリティ・コミュニケーション支援室（Hub for Accessibility and Communication Support: 以下 HACS）がその任を担っている¹⁾。HACSが継続的に支援している発達障がいのある学生（医学的診断はないが支援を必要とする学生を含む）は、平成25年1月現在38名であり、富山大学の学生の約0.4%を占めている。

筆者らは、HACSにおける支援実践の経験から、発達障がいのある学生への支援は、1) 個別支援（personal support）と、2) 合理的配慮（reasonable accommodation）の提供、の二大要素からなりたっていると考えている²⁾。いずれの支援活動においても、その出発点は学生のニーズ

を丁寧に支援者が聴きとることから始まる。言葉を変えれば、発達障がいのある学生と支援者の間に有効な対話が成立することが、支援にとっての必須事項となる。

発達障がいのある大学生の支援は、伝統的には、学生相談の範疇として理解されることが多く、多くの大学では学生相談室や保健管理センターがその任に当たってきた³⁾。一方で、発達障がいのある当事者や当事者の家族から「相談に行っても、話を聞いてくれるだけで、何もしてくれないので役に立たない」という感想が寄せられたり、カウンセリングがかえって当事者を傷つけたりすることさえあるとする声も報告されている⁴⁾。また、専門家の一部からも、「内省や洞察を求める伝統的な精神療法の手法はASDのカウンセリングには用いないのが無難である」といった指摘がなされることがある⁵⁾。もちろん一方では、発達障がい学生へのカウンセリングの有効性も主張されている⁶⁾。しかし、これらの言説を実証する研究結果が示されているわけではなく、現時点では、発達障がいのある大学生への支援において、どのような対話的方法が適切であるかについての結論は

得られていない。

本小論においては、筆者らが富山大学において実践している支援の経験に基づき、発達障がいのある学生と支援者の対話のひとつの典型例をショートストーリーとして示し、そこでやりとりされている語りをいくつかの技法的枠組みを参照しながら丁寧にたどることにより、ある程度のモデル化を試みたいと思う。

2. 対話の提示

この例示は、実在の個別の学生の事例を示したのではなく、筆者らがHACSにおいて日常的に行っている発達障がいのある学生への複数の修学支援経験に基づいて構成した架空の会話である。

学生Aさんは、アスペルガー症候群の傾向をもっていると支援者は考えているが、現在までに医療機関で確定的な診断はなされていない。入学後自発的に本人がHACSに来談し、就学支援を受けることになった。所属の学科の教員、家族と支援室の情報共有もある程度確立しており、HACSにおける定期的な面談が行われている。以下は、ある日のHACSにおける、Aさんと支援者(桶谷)の対話である。なお、この対話の映像は、富山大学が作成した発達障がい学生支援のための教材として、インターネット上に公開されている⁷⁾。

#1 (支援者)：それでは、前回の面談から今日までのことを教えてください。

#2 (Aさん)：う～ん、ちょっと調子が悪くて…

#3 (支援者)：調子が悪かったんですか？じゃあ、スケジュール帳を見ながら話しましょうか。…いつ頃からかなあ？

#4 (Aさん)：…水曜日のフランス語の授業で…急に当てられてしまって、発表したんですが先生が笑ったんです。馬鹿にされたような気がして…

#5 (支援者)：…なるほど。

#6 (Aさん)：それから授業に出ようとする

足がすくんで…ほかの授業にも出られなくなってしまって。

#7 (支援者)：うーん、そうですね。発表したときに先生に馬鹿にされたように感じて、その後は授業に出ようとする足がすくむんですね。フランス語だけじゃなくて、ほかの授業にも出られていませんか？

#8 (Aさん)：いえ。出られないのは語学の授業だけです。教室の前までは行くんですが、授業で当てられるかと思ったら、どうしても中に入れなくて…。

#9 (支援者)：…少し質問させてください。発表の内容って何でしたか？

#10 (Aさん)：ああ、発表の内容は映画のあるシーンの和訳でした。

#11 (支援者)：フランス語の先生が笑ったとき、先生はあなたに何か言いましたか？

#12 (Aさん)：よく覚えていません。発表のときは頭の中が真っ白だったので…。

#13 (支援者)：そうですね。じゃあ、先生が笑った理由はよくわからないのかな？

#14 (Aさん)：はい。でも、きっと私が変なことを言ったんだと思います。ときどき、そういう風に言われるんで…。

#15 (支援者)：そうですね。じゃあ、予想はつくけど、はっきりとした理由はわからないんですね。

#16 (Aさん)：…わかりません。

#17 (支援者)：うーん、理由がわからないと不安ですよ。…これまでも今回のようなことってあった？

#18 (Aさん)：ええ、…ありました。

#19 (支援者)：そのときは、どうしましたか？

#20 (Aさん)：いえ、何も……気分が落ち込んで…そのまま授業に出れなくなって、単位を落としました。本当は先生になんで笑ったのか聞いた

かったんですけど、なんて聞いてい
いかわからないし・・・。

#21 (支援者)：そうだったんですね。・・・先生
に何で笑ったのか聞いてみたいと
思ったんですね。今回はどうでしょ
う？

#22 (Aさん)：・・・できれば確認したいですが・・
どう聞けばいいか・・・

#23 (支援者)：そうですね。・・・じゃあ、私が
今から幾つか選択肢を挙げるので、
できそうな方法があるかどうか考え
てみましょう。

ここで支援者はホワイトボードを用いて、以下
に示すようなアルゴリズムを用いてAさんに今
後の行動の選択肢を提案した。

1. まず「先生にどう話すかを、支援者と一緒
に考える」

2. 次いで、以下の3つの選択肢から一つを選ぶ

選択肢1：「一緒に考えたことをもって、A
さんが一人で直接先生にあいにい
く」

選択肢2：「支援者があらかじめ状況を先生
に伝えておき、その上で、Aさん
が一人で先生に会いに行く」

選択肢3：「支援者から伝えた上で、支援室
のスタッフとAさんが一緒に先生
に会いに行く」

#24 (支援者)：どうでしょう？この3つの選
択肢の中から選ぶとしたら、どれに
なるでしょうか？

#25 (Aさん)：・・・そうですね・・・。2番ならば、
なんとかできると思います。

#26 (支援者)：わかりました。じゃあ、先生
にどう話すかは後で相談することに
して、今から先生に電話で状況を伝
えてくるので、しばらく待っていて
下さい。

支援者は、教員に電話で事情を説明し、Aさん
に教員が会ってくれることを伝え、その時間と場
所を調整した。また、教員と話した後、その報告
を支援室にしにきてもらうことをAさんと約束
した。

#27 (支援者)：先生に会ってこられたと思
いますが、いかがでしたか？

#28 (Aさん)：はい、話してきました。

#29 (支援者)：話をしてみてもうでしたか？

#30 (Aさん)：ええ・・・先生は、私の発表を笑っ
たんじゃなくて、私が訳したところ
の映画のシーンを思い出して笑っ
ていたんだ、と云われました。

#31 (支援者)：うーん、そうだったんですね。
そういうことがわかったんですね。
思い切って尋ねてみて良かったで
すね。

#32 (Aさん)：はい、よかったです。

#33 (支援者)：今回は先生に確認できてよか
たのですが、今回のように人に笑わ
れたと思うことって、これまでも
ありましたか？

#34 (Aさん)：あります。絶対みんなは自分
のことを笑っているんだって思っ
てしまいます。でも、今回は確かめ
られてよかったです。

#35 (支援者)：そうですね。では、人に笑わ
れているように感じるということに
ついては、また改めて話し合いま
しょう。

#36 (Aさん)：はい

#37 (支援者)：それでは、このあとの授業の
予定を確認しましょうか。

#38 (Aさん)：えーっと・・・あっ、金曜にレポ
ートの締め切りがあった！（あわてて、
カバンからレジユメを出す）

3. 対話の分析と考察

本節では、前節に示した支援者とAさんとの

対話を少しずつ区切りながら再掲し、対話分析を試みる。対話分析の方法は、斎藤・岸本の方法⁸⁾にしたがった。なお、分析の参照枠となる理論的枠組みとして、1) Ivyによって提唱された統合的カウンセリング理論である、マイクロカウンセリング・トレーニング法^{9, 10)} および、2) Greenhalgh¹¹⁾、Charon¹²⁾、斎藤¹³⁾によって提唱された、医療におけるナラティブ・アプローチの枠組みを採用し、適宜文献を引用しつつ考察を進める。

#1 (支援者) : それでは、前回の面談から今日までのことを教えてください。

#2 (Aさん) : う～ん、ちょっと調子が悪くて・・・

#3 (支援者) : 調子が悪かったんですか? じゃあ、スケジュール帳を見ながら話しましょうか。・・・いつ頃からかなあ?

支援者とAさんはすでに何回かの面談を経ているので、もちろん初対面ではない。ここでは支援者とAさんにすでに最低限の信頼関係(ラ・ポール)が形成されていることを暗黙の前提として会話が始められている。もしこれが初回の面接であれば、面談への導入にはさらに丁寧なステップが必要である。#1は支援者からの最初の発話であり、この面接が有効なものとなるかどうかにか大きな影響を与える。#1は、技法的には「○○について教えてください」という形式を用いた「開かれた質問」である。「最近はどうですか?」といった、より漠然とした質問に比べれば、答えられる内容は限定されている。Aさんが話すことのできる内容は、「前回の面談から今日までに起こったできごと」だけであり、その枠組みから逸脱する内容については話すことができない。しかし、その枠組みの範囲内であれば、どのような表現形式をとって話すこともできる。したがって、この質問は答えの内容や形式が狭く限定された「閉ざされた質問」とは異なっており、「焦点の当てられた質問」に分類される質問である。

発達障がい傾向のあるクライアントに、全く枠

組みのない「開かれた質問」をすると、クライアントは全く答えられないか、「べつに・・・」といった回答が返ってくるものがしばしば経験される。そこでつい支援者としては、答えを限定する「閉ざされた質問」を最初から使ってしまう。しかし「閉ざされた質問」で会話を進めると、「はい」「いいえ」という答えしか返ってこないために、常に支援者側が対話の主導権をとらざるを得なくなり、学生は自由に話すことができない。

このように、「クライアントが話したいことを自由に話せる」というカウンセリングの原則を生かしつつ、「枠組みが与えられないと話することができない」という発達障がいのある学生の特性による問題をできるだけ緩和する工夫が必要になる。しかし、発達障がいのある学生の「枠組みがないと話せない」という特性は、「枠組みが示されればむしろ話す能力は高い」と言い換えることも可能である。我々の経験からは、「話題の枠組みをある程度明確に示しつつ(焦点を当てつつ)、形式としては開かれた質問を用いる」という戦略が有効である。

このような支援者からの「焦点を当てた開かれた質問」によって、Aさんは#2で、「ちょっと調子が悪くて・・・」という、断片的ではあるが、本人にとっては重要な語りを開始することができた。これに対して支援者は、#3において、まず「調子が悪かったんですか?」と、「くりかえし」の技法を用いて応答する。このようにクライアントの重要な表現に対して、とりあえず「同じ言葉をくりかえす」ことは、カウンセリングの技法としては正統的であるし、発達障がい傾向をもつ学生との対話で生じやすい「言葉のすれ違い」を防止する効果がある。いったん「くりかえし」技法によって焦点をあてた「話題」を、どうやって膨らませていくかが、支援者にとっての次の課題になる。ここではもちろん複数の選択肢がある。例えば、「調子が悪いのですね。どんなふうに調子が悪いのか具体的に教えてくださいませんか?」というように、「『今ここ』での調子の悪さ」をさらに詳しく語ってもらうという戦略も考えられる。それ

に対する学生の応答として「より具体的な言葉」が浮かび上がってくるならば、そのことには大きな意味があるだろう。

しかし今回の会話では、支援者は別の方向に焦点をあてた。まず「スケジュール表をみてみましょう」と提案することによって、クライアントの「今ここでの感覚」とはむしろ距離をとる方向に話題を誘導し、次に「いつ頃からかなあ？」と問うことによって、「調子の悪さ」を時間軸の中に位置づけるように焦点づけた。このような誘導は、「調子の悪さ」をクライアント自身から引き離して対象化し、支援者とクライアントが共同して「話題を吟味する」ことができるような構図を作り出すという意味で、一種の外在化を狙っていると考えられることもできる。「いつ頃からでしょうか？」という質問は、時間に焦点を当てた質問であり、クライアントと支援者を今回の「困りごと」の出発点へと導く効果がある。このような聴き方は、クライアントが「物語」を語り始めることを促進することが期待できる。

#4 (A さん):・・水曜日のフランス語の授業で・・急に当てられてしまって、発表したんですけど先生が笑ったんです。馬鹿にされたような気がして・・。

#5 (支援者):・・・なるほど。

#6 (A さん):それから授業に出ようとする足がすくんで・・ほかの授業にも出られなくなってしまって。

#7 (支援者):うーん、そうですね。発表したときに先生に馬鹿にされたように感じて、その後は授業に出ようとする足がすくむんですね。フランス語だけじゃなくて、ほかの授業にも出られていませんか？

#8 (A さん):いえ。出られないのは語学の授業だけです。教室の前までは行くんですが、授業で当てられるかと思ったら、どうしても中に入れなくて・・。

支援者の「いつ頃から始まったのでしょうか？」という「時間に焦点をあてた質問」に誘発されて、Aさんは、#4、#6において、気分が落ち込むきっかけとなった出来事についてのエピソードを語り始めた。Narrative Based Medicine (NBM: 物語と対話に基づく医療)の提唱者である英国の医師 Trisha Greenhalgh は、医療における物語を「特定の現実的あるいは想像上の文脈 (context) に置かれ、ある困りごと (trouble) に直面している登場人物 (characters) による、何らかの目的を持った行動についての、時間配列 (chronology) をもった語りまたは記述」と定義している¹⁰⁾。Aさんのここでの語りは断片的ではあるが、その中に豊かな物語の素材を内包している。支援者は、「なるほど (#5)」などのあいづちを用いてAさんの語りを促進し、Aさんの語りが一段落したところで、今度は支援者が理解したAさんの物語を「要約と確認」の技法を用いて明確化している。#6において支援者は、「発表したときに先生に馬鹿にされたように感じて、その後は授業に出ようとする足がすくむんですね」と、Aさんの断片的な語りを、一貫性のあるプロット (筋書き) として明確化している。このような技法を、斎藤¹³⁾は、emplotting (筋書き化) と名付けており、物語と対話に基づく医療 (NBM) において用いられる重要な技法として位置付けている。

「フランス語だけじゃなくて、ほかの授業にも出られていませんか? (#7)」は、閉ざされた質問であるが、Aさんの物語の詳細をさらに明確にするための質問である。Aさんは、この質問に対して「いいえ」と答えているが、それに引き続いて、「教室の前までは行くんですが、授業で当てられるかと思ったら、どうしても中に入れなくて・・。」と、より詳細な状況が語られている (#8)。

ここで、Aさんの語る物語を、支援者がどのように理解し、扱うかが重要な問題になってくる。「物語る」とは、語り手が経験した事実のシーケンス (ストーリー) を何らかのプロットによって意味づける行為である¹³⁾。Aさんの語りは「私は先生に馬鹿にされた」というプロットを主張し

ているように見える。これに対して支援者は、いったんAさんの語った言葉をできるだけいねいに繰り返すことによってストーリー化した。ストーリーは時間経過にそった物語であり、プロットはそれを意味づける「因果論的な」物語である¹³⁾。

ここで、「先生に馬鹿にされた」というプロットを主張するAさんに対して、支援者がどのように「支援者から見たAさんの物語」を紡ぐかということが問題になる。支援者がナラティブ・アプローチを採用するならば、物語の持つ3つの特徴、1) 物語は多様性を持つ。2) 物語は拘束性を持つ、3) 物語は変容していく、を意識しつつ、対話を続けていくということになる¹⁴⁾。

まず支援者は、Aさんの体験の語りを「一つの物語」として把握しようと努める。#7で用いられた「要約と確認」は、物語化のための強力な技法である。一方で支援者は、「一つの経験に対して物語は複数ありうる」ということを知っている。それにも拘わらず、いったん構成された物語は、当事者に対して拘束力を持ち、Aさんの場合であれば、「私は誰からも馬鹿にされるような人間である」という強固な信念（自己物語）にまで発展していく可能性があるということも支援者は知っている。そこで支援者は、Aさんのプロットが自己強化的に進展していく危険性を最小限に抑えつつ、多様性に開かれた会話を心がけることになる。具体的には「話題にされている経験」を対象化しつつ、支援者とAさんが協働しながら「話題」について多方面から吟味していくことができるような対話を展開させることである。この目的のためには、多彩な質問技法を用いて対話を促進することが有効である。

#9 (支援者):・・・少し質問させてください。

発表の内容って何でしたか？

#10 (Aさん): ああ、発表の内容は映画のあるシーンの和訳でした。

#11 (支援者): フランス語の先生が笑ったとき、先生はあなたに何か言いましたか？

#12 (Aさん): よく覚えていません。発表

のときは頭の中が真っ白だったので・・・。

#13 (支援者): そうですか。じゃあ、先生が笑った理由はよくわからないのかな？

#14 (Aさん): はい。でも、きっと私が変なことを言ったんだと思います。ときどき、そういう風に言われるんで・・・。

#9において支援者は、「少し質問させてください」という前置きを置いてから、質問を始めている。このような前置きは、支援者とAさんとの対話を「枠づける」働きがある。発達障がい傾向のある学生との対話において、このような「対話に先行する枠づけ」のメッセージを意識的に用いることは、クライアントの安心感を増し、対話を活性化することに役立つ。その後、支援者は、#9、#11、#13において「発表の内容」「先生の発言」「先生の行動についての推定される理由」などに焦点を当て、Aさんの具体的な発話を促す質問を重ねていく。これらの質問では、支援者の「私はそのことについて知らないので教えてください」という「無知の質問」の姿勢が貫かれており、決してAさんを「試す」ような質問ではない。Aさんはこれらの質問に対して、自身の経験を想起し、具体的に語る努力を忠実に重ねている(#10、#12)。しかし、#13において支援者が投げかけた「先生が笑った理由はよくわからないのかな？」という質問は、支援者による一種の解釈としても機能しており、Aさんは控えめではあるが、この解釈に対しては、「はい。でも、きっと私が変なことを言ったんだと思います(#14)」と反論している。ここでAさんが、支援者から押し付けられようとしているプロット(=先生に馬鹿にされたとは限らない)に対して、反論を言葉にできたということには、大きな意味があったと思われる。

#15 (支援者): そうですか。じゃあ、予想はつくけど、はっきりとした理由はわからないんですね。

- #16 (Aさん)：・・・わかりません。
 #17 (支援者)：うーん、理由がわからないと不安ですよ。・・・これまでも今回のようなことってあった？
 #18 (Aさん)：ええ、・・・ありました。
 #19 (支援者)：そのときは、どうしましたか？
 #20 (Aさん)：いえ、何も・・・気分が落ち込んで・・・そのまま授業に出られなくなって、単位を落としました。本当は先生になんで笑ったのか聞きたかったんですけど、なんて聞いていいかわからないし・・・。

#14 までの対話の流れにおいて、「先生が笑った理由」に関して、Aさんは「私がへんなことを言ったので馬鹿にされた」という物語を紡いでおり、支援者は「それは事実かどうかわからない」という物語を紡いでいる。もしここで支援者が「それはAさんの被害妄想である」という物語を主張すれば、両者の物語をすり合わせることは非常に難しくなるだろう。発達障がいのある学生に限定された話ではないが、人間はその人特有の物の見方(観点)を通じて世界を認識している。おおげさに言えば、各人が体験している世界(現実)は、それぞれが異なったものである。そこにおいて「どちらにとっての現実が正しい現実なのか？」という問いを立てると、対話は著しく不毛になっていく。#15以降の対話において、支援者は一貫して、Aさんにとっての現実を「それも一つの現実」として認めたくえて、「よく分からないから一緒に有効な対応を探していこう」という物語を提案していく。#17において、「理由が分からないことに対する不安」への共感を示すとともに、#17、#19においては、「過去の似たような体験」を探索し、「その時はどう対処したか」といった解決志向的な質問を重ねて、Aさんの更なる語りを引き出していく。そのようなやりとりの中で、#20において「本当は先生になんで笑ったのか聞きたかったんですけど、なんて聞いていいかわからないし・・・」というAさんの新しい語り

浮かび上がる。支援者はそこから新しい行動選択の可能性を見出していく。

- #21 (支援者)：そうだったんですね。・・・先生に何で笑ったのか聞いてみたいと思ったんですね。今回はどうでしょう？
 #22 (Aさん)：・・・できれば確認したいですが・・・どう聞けばいいか・・・
 #23 (支援者)：そうですね。・・・じゃあ、私が今から幾つか選択肢を挙げるので、できそうな方法があるかどうか考えてみましょう。

#21において支援者は、まずAさん自身が語った言葉を忠実に繰り返すことによって、Aさんの解決志向的な態度に対する共感と尊重の態度を示す。ここで、発達障がいのある学生は、しばしば「自分で試してみる」「自分で探索してみる」という意欲と能力が高いという経験的事実をふまえておくことは重要であろう。「目上の人(教員)に『私を馬鹿にしたのではないですか?』と直接尋ねてみる」という発想に対して怖気してしまうのは、むしろ定型発達者によく見られる傾向である。支援者が自身の定型発達の世界観にとらわれていると、学生の「探索の提案」に対して否定的に反応してしまうことがある。それらのことを十分にふまえた上で支援者は、「今回はどうでしょうか(今回は自分で確かめてみたいと思いますか?)」と問いかける。すると#22においてAさんは、「できれば確認したいが、方法が分からない」と答える。定型的発達者なら、「直接確認などとてもできない(先生が気を悪くするから)」と答えるだろう。ここでも、そういった「常識」は、むしろ日本の文化に特有な「グローバルに見れば偏った認識」である可能性を十分に考慮する必要があるだろう。#23において支援者は、「先生に確認する方法」に焦点をあて、そのアイデアをAさんと二人で吟味するために、ホワイトボードを用いることを提案する。視覚によるスキーマの認識や、

アルゴリズム的表現の把握に優れた発達障がいのある学生にとって、このようなツールの利用が効果的であることは、繰り返し指摘されている¹⁵⁾。

#24 (支援者)：どうでしょう？この3つの選択肢の中から選ぶとしたら、どれになるのでしょうか？

#25 (Aさん)：・・・そうですね・・・。2番ならば、なんとかできると思います。

#26 (支援者)：わかりました。じゃあ、先生にどう話すかは後で相談することにして、今から先生に電話で状況を伝えてくるので、しばらく待っていて下さい。

ホワイトボードなどのツールを用いて支援者が選択肢を提示し、それについてAさんとの対話の中で実行可能な案を選択するという方法は、発達障がい者(児)の教育・支援法において広く用いられる、ある意味定番の方法である。しかし、大学における学生相談を、古典的な非指示的カウンセリングとしての技法的枠組みからのみとらえると、このように支援者が積極的に動く方法に抵抗を覚えるのも不自然とは言えない。しかし、Ivyが提唱したマイクロカウンセリング⁸⁾では、このような技法は、積極技法のカテゴリーに位置づけられる有力な技法である。支援者がここで用いている技法は、「論理的帰結」と呼ばれる積極技法(「こうすればあなり、あすればこうなるでしょう」)に似ており、支援者がクライアントと対話しつつ、行動選択を協働して行っていくことを助ける技法であると考えられる⁹⁾。このような技法は、医療においては、informed consentやshared decision makingなどと呼ばれる共同意思決定作業に用いられる技法と類似している。#25においてAさんは、提示された選択肢のうちの2番目を明確に選択した。この選択肢には、「支援者が教員に電話をする」という行動が含まれている。そこで#26において、支援者は直ちにそれを行動に移す。「クライアントの話は聴く

が、治療者自身は何もしない」という、古典的な心理療法の原則に教条的にしがみついている支援者であれば、「指導教員に直ちに電話をかける」という支援者の行動には驚くに違いない。しかし、ここまでの支援者とAさんとの丁寧な物語の共有、さらにはAさんを取り巻く支援ネットワークという文脈を考慮した場合、ここで支援者のとった積極的な行動は自然な流れに沿ったものであると言える。

Charon¹¹⁾は、ナラティブ・メディスンの実践において、配慮(attention)、表現(representation)、参入(affiliation)の3つの流れを重視している。「配慮」とは、医療者が患者の苦悩の語りに耳を傾け、物語を読み取り理解することを通じて、対話的な関係を形成することである。「表現」とは、医療者と患者が、物語を描写し、表現し、共有することを通じて、新しい物語を共同創出することである。そして「参入」において、共有された物語に動かされて、医療者は患者とともに行動する新しい癒しの関係へ参入する。ここでは、医療者を支援者、患者を発達障がいのある学生と読み替えると、医療におけるナラティブ・アプローチと、大学における発達障害学生支援には共通の構造があることが読み取れる。

#27 (支援者)：先生に会ってこられたと思いますが、いかがでしたか？

#28 (Aさん)：はい、話してきました。

#29 (支援者)：話をしてみてくださいでしたか？

#30 (Aさん)：ええ・・・先生は、私の発表を笑ったんじゃなくて、私が訳したところの映画のシーンを思い出して笑っていたんだ、と云われました。

#31 (支援者)：うーん、そうだったんですね。そういうことがわかったんですね。思い切って尋ねてみて良かったですね。

#32 (Aさん)：はい、よかったです。

#33 (支援者)：今回は先生に確認できてよかったのですが、今回のように人に笑わ

れたと思うことって、これまでもありましたか？

#34 (Aさん)：あります。絶対みんなは自分のことを笑っているんだって思ってしまう。でも、今回は確かめられてよかったです。

#35 (支援者)：そうですね。では、人に笑われているように感じるということについては、また改めて話し合しましょう。

#36 (Aさん)：はい

#37 (支援者)：それでは、このあとの授業の予定を確認しましょうか。

#38 (Aさん)：えーっと・・・あっ、金曜にレポートの締め切りがあった！（あわてて、カバンからレジユメを出す）

#27～#38は、支援者のアレンジの上で、Aさんが直接教員と話をした後での、振り返りの対話である。#27と#29において、支援者はここでも「開かれた質問」を用いて、Aさんの体験の語りを引き出そうとする。それに呼応してAさんは、#30において「先生は、私の発表を笑ったんじゃないくて、私が訳したところの映画のシーンを思い出して笑っていたんだ、と云われました」と、「私は先生から馬鹿にされた」という物語を書き換えることができたことを報告している。また#32の「はい、良かったです」というAさんの表現には、おそらく「馬鹿にされていたのではなくてよかった」「直接確認することが有効な方法だという経験が得られてよかった」などの、複数の感情が込められていると思われる。#33、#35において支援者は、今回の経験を有意義なものとして共有するとともに、「何かあると、自分が馬鹿にされていると解釈してしまうAさんの傾向」についてのAさんの洞察を深めるための「洞察の一般化」についての提案を行っている。Aさんはこの支援者の提案に対しても前向きに応答しているが、支援者は#35～#37において、将来への含みを残しつつ、スケジュール確認という具

体的な就学支援へと話題を戻し、今回の面談を終わっている。

4. まとめ

本稿では、発達障がいのある学生の修学支援を行っているHACSにおける我々の経験から構成された対話事例を、統合的カウンセリング理論であるマイクロカウンセリングと、医療におけるナラティブ・アプローチを準拠枠として分析し、考察した。発達障がいのある学生には甚だしい多様性があること、支援者との対話の形式や内容は、支援者と学生の関係性や、支援が行われる環境などのコンテキストに大きく影響されことを考慮すると、有効な面接法の単純なモデル化は不可能であるし、現在のところ、実証的研究はほとんどない状況であることも認めざるを得ない。しかし今回我々が試みたように、実践経験から構成された事例を詳細に検討し、それに基づいていくつかの提言をすることは、同様の状況にある実践者に利用可能な知識資産を提供する有益な作業であると思われる。

発達障がいのある学生の支援に、カウンセリング的な面接が役に立たないのではないかという問いに対する、我々の経験からの解答はNoである。カウンセリングの技法を丁寧に用いた面接は、明らかに支援に有用である。しかし、単に丁寧かつ適切にカウンセリング技法を用いることにとどまらず、発達障がいのある学生への支援に有益ないくつかの考え方を提案したい。

以下に、我々が有用だと考える、発達障がいのある学生への修学支援における面談のポイントを7項目にまとめる。

1. 全体を通して、学生のペースに合わせて話を進める。
2. 面談の最初は、学生から話題を提供する機会を与える。
3. 学生の話を共感的に聴きながら、重要な言葉は繰り返して確認する。
4. 問題の周辺にある体験や気持ちを掘り起こ

していくための質問をしていく。

5. 過去の体験を思い出すための質問をして、リソースを探す。
6. 新しい考えが浮かばないとき、実際の行動がイメージしやすい選択肢を与えて自己決定の機会をつくる。
7. 実行後に振り返りを行ない、良かった点を確認し、本人の努力をねぎらう。

支援者が、上記の7つのポイントを意識しながら面接を進めることは、発達障がいのある学生への修学支援において有効であると私たちは感じている。また、これらのポイントを意識的に実践するためには、種々のカウンセリング技法、ナラティブ・アプローチに関する知識と技法的訓練が役にたつと思われる。

謝辞：本論文をまとめるにあたり、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、水野薫、日下部貴史、松谷聡子、米島博美、田中裕子の諸氏に深謝致します。

文献

- 1) 斎藤清二, 西村優紀美, 吉永崇史: 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, 2009.
- 2) 斎藤清二: 序文. 斎藤清二, 西村優紀美, 吉永崇史 (共著): 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, 2010, p3-9.
- 3) 福田真也: 大学生の広汎性発達障害の疑いのある2症例. 精神科治療学 11:1301-1309, 1996.
- 4) 高森明: 漂流する発達障害の若者たち - 開かれたセーフティーネット社会を -. ぶどう社, p110-115.
- 5) 宇野洋太, 内山登起夫, 尾崎紀夫: 広汎性発達障害者支援における医療機関の役割. 精神科治療学 24:1231-1236, 2009.
- 6) 岩田淳子: 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23:243-252.
- 7) <http://www3.u-toyama.ac.jp/support/communication/video/index.html>
- 8) 斎藤清二, 岸本寛史: 対話分析. 斎藤清二, 岸本寛史 (共著): ナラティブ・ベイスト・メディスンの実践. 金剛出版, 2003, p93-132.
- 9) Ivey AE: Introduction to microcounseling. (福原真知子, 国分久子, 楡木満生他訳: マイクロカウンセリング. 川島書店, 1985.
- 10) 斎藤清二: はじめての医療面接 - コミュニケーション技法とその学び方 -. 医学書院, 2000.
- 11) Greenhalgh T: What seems to be the trouble - Stories in illness and healthcare. Radcliffe Publishing, Oxford, 2006. (斎藤清二訳: グリーンハル教授の物語医療学講座. 三輪書店, 東京, 2008.)
- 12) Charon R: Narrative Medicine-Honoring the Stories of Illness. Oxford University Press, New York, 2006. (斎藤清二, 岸本寛史, 宮田靖志, 山本和利 (訳): ナラティブ・メディスン - 物語能力が医療を変える -. 医学書院, 2011)
- 13) 斎藤清二: ナラティブ・ベイスト・メディスンとは何か. 斎藤清二, 岸本寛史 (共著): ナラティブ・ベイスト・メディスンの実践. 金剛出版, 2003, 13-34.
- 14) 西村優起美: ナラティブ・アセスメント. 斎藤清二, 西村優紀美, 吉永崇史 (共著): 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, 2010, P44-67.
- 15) 西村優起美: 心理教育的アプローチ. 斎藤清二, 西村優紀美, 吉永崇史 (共著): 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, 2010, p140-196.