



季刊

ほけわん

ISSN 1346-4191

2015・3

No. 65

富山大学保健管理センター



優位な特性を伸ばす環境づくり ～発達障害のある大学生の支援～

(富山大学保健管理センター)

西村 優紀美

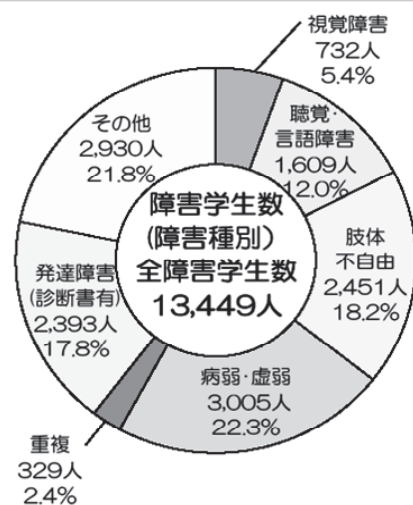
I 高等教育における発達障害大学生の支援

大学における障害学生支援は、歴史的には視覚、聴覚、肢体不自由、病弱・虚弱等の身体障害のある学生への支援から始まり、近年、発達障害のある学生支援の必要性が認知され、支援を開始する大学が増えている。日本学生支援機構が行った調査によると、障害のある学生の在籍者数は急増し、各大学では今まで以上に障害のある学生の受入や修学支援体制の整備が急務となっている。

も く じ

優位な特性を伸ばす環境づくり	1
富山大学のピアサポート活動	11
平成27年度(2015年)学生定期健康診断日程	15

大学・短期大学・高等専門学校：障害学生数・比率（障害種別）



- 障害学生は、前年度より1,681人増。全学生に占める障害学生の在籍率は0.42%で、前年度(0.37%)より0.05ポイントの増。
- 発達障害(診断書有)は前年度より306人増。発達障害(診断書無・配慮有)は3,198人で、前年度より452人増。
- 実質的な発達障がい(診断書有・診断書無・配慮有)の比率は33%となる。

日本学生支援機構(2014):平成25年度(2013年度)障害のある学生の修学支援に関する実態調査

図 1：障害学生数・比率

鳥山は、障害学生支援に関わる基本理念として、ノーマライゼーション社会の一環として支援を行う必要があると述べている¹⁾。つまり、大学というコミュニティの構成員である学生に対して、障害があることによる修学上の不利益がないよう適切な配慮をすることが支援の基本にある。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脳の機能障害であり、その根本的な特性は一生涯持ち続けるとされている。発達障害は一般に、1) 自閉症スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害 (autism spectrum disorder : ASD)、2) 注意欠如・多動症/注意欠如・多動性障害 (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder : AD/HD)、3) 限局性学習症/限局性学習障害 (Specific Learning Disorder : LD) 等があり、多くの場合、複数の特性が複合して困難さを生み出している場合があり、個々人の全体像を捉えつつ、一人ひとりの学生に見られる修学上の困難さを把握し対応していく必要がある。

大学生における発達障害のある人は、知的障害を伴うケースはまれで、多くの場合高機能 (High functioning) であり、卓越した能力を持っている場合が多い。その一方で、彼らの多くは周囲の人々との関係でうまくいかないことも多く、対人関係面での不安感を強く持っていることがある。一般的に発達障害のある学生は、強みと弱みが混在する発達の不均等さがあり、能力のアンバランスさが要因となり、大学生活の中での不都合を生じさせる場合があり、弱みに対する支援が必要になってくる。一人一人の能力のアンバランスさは個別的で、そういう意味で支援内容は多岐に渡るが、支援者は発達障害の特性を持ちながら入学してきた学生達のこれまでの人生を十分に尊重し、一人ひとりのライフヒストリーに敬意を払いつつ、支援を行う姿勢が必要になってくる。

障害学生支援の基本は、特性の秀でた部分や強みを発揮できるような環境を作っていくことであり、支援は大学の教職員および保護者、そして学生自身が、そのような環境を作り出すためのアイデアを出し合い、方策を練り、よりよい修学環境を作りだしていくプロセスを共に歩むことである。

II 富山大学における発達障害大学生への社会参入支援

富山大学では発達障害のある大学生への支援に関わるコンセプトを「発達障害大学生に対する社会参入支援」²⁾とし、全学組織である学生支援センターの下部組織として発達障害大学生支援を専門とするアクセシビリティ・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支援部門(以下、支援室)を平成19年度に設置した。それまでの学部や教員の個人的なサポートに頼る支援から、支援室が発達障害学生支援に関する拠点となり組織的な支援体制を構築することによって、支援の幅を広げることになった。支援組織の中には保健管理センターの学生相談が連携部署としてあり、対人面、心理・精神面の相談が行われ、加えて支援室での修学支援・就職活動支援を行うことによって、発達障害大学生の持つ広範囲な問題を包括的にサポートできる体制ができあがった。

鳥山は、「障害学生支援を全学に行き渡らせるためには、障害学生支援センターや障害学生支援室などの全学的な支援組織が必要です。・・・(中略)・・・障害学生にとっては、相談窓口が一元化されていることが大切です。」と、全学的な支援組織の必要性を述べている¹⁾。特に、発達障害の特性は多彩な問題を呈することが多く、それらに対応するためには、支援全体を見渡し、調整していくための組織マネジメントが必要不可欠であり、その役割を担うのが支援室である。筆者らは、支援室における発達障害大学生支援を以下のように概念化し、支援全体を、「社会参入支援」として図2のように表した²⁾。社会参入支援とは、「学生が新しい環

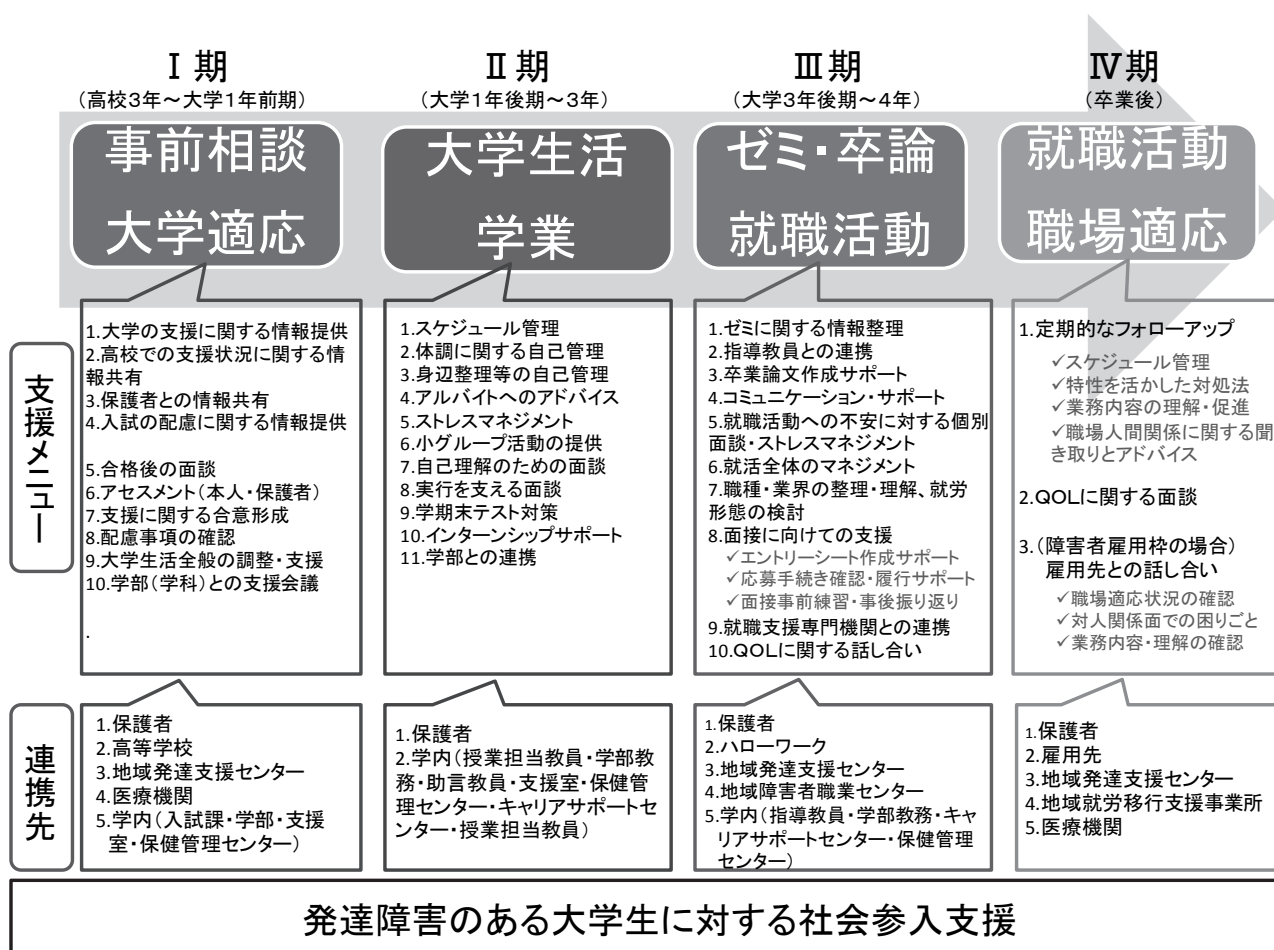


図 2：社会参入支援

境（社会）へ参入するプロセスを一貫して支援すること」と定義づけており、学生と支援者が一緒に紡ぎ出す物語の共有により、学生が新たな関係（社会）の中に歩み入り、自ら歩み出すという学生の成長モデルを基盤に置いた支援の在り方を描写するものである。ここでは高等学校から大学へ移行、また、大学から社会への移行期を、単なる「移行＝ある状態から他の状態に移っていくこと」として捉えるのではなく、「社会参入＝社会的関係の中で自立した主体として参加し、その中で自己実現を図っていくこと」として位置づけている。

Ⅲ トータル・コミュニケーション・サポート

富山大学における支援対象者は発達障害の診断を持つ、持たないにかかわらず、すべ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特徴としている。我々は発達障害大学生の多くは、特定の能力が欠如しているのではなく、むしろ能力の発達に何らかの不均衡な部分をもった人達であると考え、特性を「矯正」するのではなく、彼らのユニークさを生かすような支援を目指すことが大学における発達障害学生への支援として重要な姿勢であると考えている²⁾。障害学生支援では、本人及び家族、教職員など複数の当事者が毎日刻々と体験することの語りを最大限に尊重しながら、丁寧に聞くことから支援は開始される。学生は支援者と共に一週間の振り返りを行い、修学が適切に行われているかを確認していく。支援者は学生の実行を支える支援を根気強く行っていくことになる。支援者はできるだけニュートラルな態度で学生が体験したことや学生が思ったことを聞き、まとめ上げていくので、学生は心理的に揺さぶられることなく、また、追い詰められることなく、自分自身の視点からの出来事を語り続けることができる。支援室で行う支援内容は、図3の通りである。

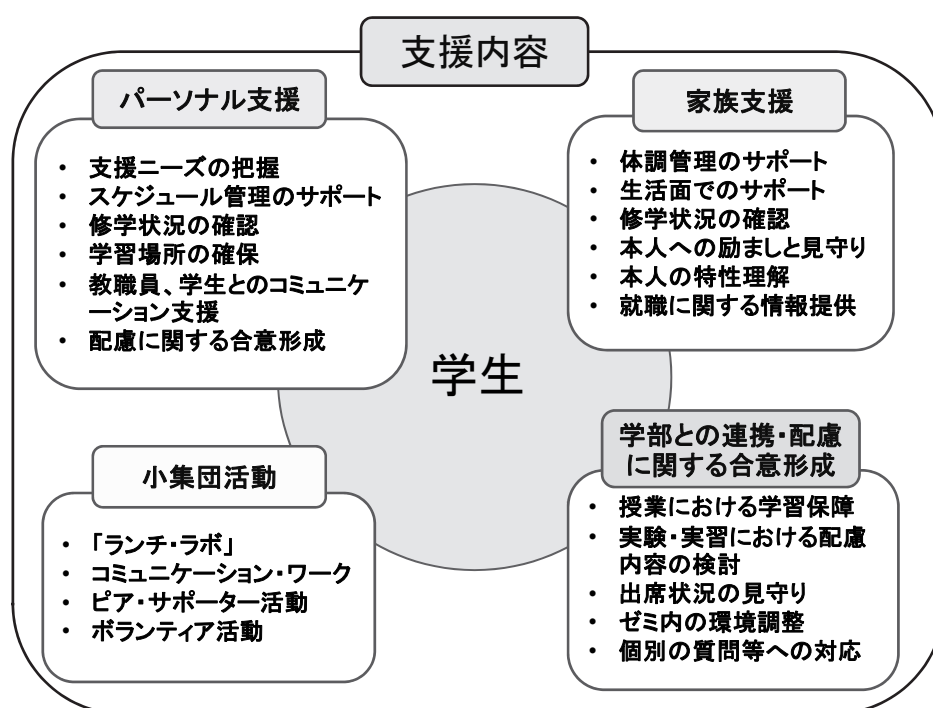


図 3：主な支援内容

支援室では、学部や保健管理センター等と連携しつつサポートチームを結成し、修学に関する個別面談や小集団活動、コミュニケーションに関する学びの場の提供など、学生のニーズに対応した個別的な支援を行っている。支援の出発点はそれぞれの学生ごとに異なり、支援ニーズも変容していくが、支援者は学生の自己理解と社会自立を支援の目標に置き、日々の修学環境を整えるための支援を行っている。

「トータル・コミュニケーション・サポート」を推進するためには、支援者が発達障害大学生とつながること、彼らの体験世界に共感的な理解を持ち特性を理解すること、そのことを大学の構成員に適切に伝え、支援に向けて共に実践と対話を積み重ねていくネットワークを構築し、それを維持していく必要がある。たとえば、修学上の問題に関しては、学部教員との話し合いが必要になってくるが、支援者は発達障害大学生の特性を必要に応じて説明するとともに、当該学生の困っている状況と彼らの心情を伝えていく。また、担当教員が当該学生の教育に当たってどのような点で困っているのかを丁寧に聞き取っていくプロセスを経て、当該学生及び担当教員、支援者がそれぞれに納得する支援の在り方を模索する作業が丁寧に行われていく。誰もが納得する合理的配慮とはどのようなものか、どのように実行するかという具体的なイメージを持ちながら計画・実行し、その結果を見直しながら、よりよい配慮の在り方を探求していく。これがトータル・コミュニケーション・サポートの重要な仕事である。

IV 発達障害大学生に対する支援方法

支援室における発達障害大学生に対する見立てと支援の在り方、支援の評価など、支援全体を学生のニーズに合ったものにしていくためのプロセスを「ナラティブ・アセスメント」と名付け、支援を開始している³⁾。また、前述したように、支援室での支援は修学上の困りごとを出発としているが、解決するプロセスを通じて青年期の心身の成長をサポートする発達促進的な意味があると考えている。ここでは、「ナラティブ・アセスメント」と「心理教育的アプローチ」について解説し、具体的な事例をもとに富山大学で行われているチーム支援の全体を紹介する。

1. ナラティブ・アセスメント (narrative assessment)

「ナラティブ」とは、日本語では「物語」「語り」「物語り」などと訳されているが、一般的に定義すれば「ある出来事についての言語記述（ことば）を何らかの意味のある連関によってつなぎ合わせたもの、あるいはことばをつなぎ合わせることによって経験を意味づける行為」である⁴⁾。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。

従来のアセスメントの考え方では、発達障害大学生を特徴づける「特性」とは、その学生個人に属している実体的な性質であるとみなし、基本的には生涯変わらないものであるとみなしてきた。しかしナラティブ・アセスメントでは、発達障害大学生の「特性」とは、学生が日々の経験について語ったり、自分自身について語ったり、周囲の者との交流の中で相互に交換されたりする語りの中から浮かび上がる「ある程度の一貫性をもった言語記述＝物語」であると考えるのである。

ナラティブ・アセスメントは、以下の三段階を経て実際的な支援につながっていく²⁾。

1) 対話する関係

支援者が学生との対話を促進するような聴き方、質問の仕方を工夫することによって、二者間の対話が促進され、学生にとって支援者が意味のある存在となっていくプロセスである。支援者は学生の語りを物語として尊重しながら聴くことで、学生の主観的体験の全体像を描くことができ、特性に対する理解が深まっていく。

2) セルフ・アセスメント

学生は支援者との対話によって、自分自身に起きた出来事を言語的に外在化し、自身に起きた問題を物語的に対象化することができる。その結果、対象化された事実から、自分自身のありがちな傾向や特性を言語的に表現できるようになっていく。もちろん、表現を丁寧に引き出すための支援が重要になってくるが、対話を通して「自分の特性や傾向」を認識できるようになっていく。

3) セルフ・サポート

修学上の問題は、「学生の問題」として浮かび上がるのではなく、学生が「体験している問題」として浮かび上がり、外在化されていく。学生は外在化された問題について、支援者と一緒の方策を練り、実行し、再び振り返りの中で事実確認をしていく。このような実践と振り返りのサイクルが繰り返されることによって、彼らは経験知を蓄積し、自己マネジメント力を高めていく。たとえ苦しかった体験であっても、受け入れがたい過去の外傷体験が次第に収束していく。このような学生と支援者の間で行われる対話そのものが援助的であると考えている。

2. 心理教育的アプローチ (psycho-educational approach)

青年期の発達段階にある発達障害大学生への支援は、具体的問題の解消だけにとどまらず、解決するプロセスを通して青年期の心身の成長をサポートする発達促進的な意味合いを持っている⁵⁾。つまり、実質的な支援を一義的な目的にしながらも、彼らの漠然とした内的世界を言語的に表現し、自分自身を見つめる自己理解のための支援に発展させていく必要がある。彼らの混乱は、未来の自分自身への不安や社会的自立への不安に直結していることが多い。その困難さの自覚こそが、学生自身の成長や変容への扉を開く可能性を秘めている。大学生活は、学生自身が大学で学ぶ目標や将来像を描くこと、そして、自分自身の弱みと強みを引き受けて生きていくことへの自覚を持つことなど、アイデンティティに関わる大きな問題に対峙する時期である。このような人生の節目に当たる青年期の学生の心的成長を促し、彼らが肯定的な自己像をもつための心理教育は重要なポイントである。発達障害大学生に対する心理教育的アプローチの目標は、①学生自身が支援者と対話をすることによって、もともと持っている力に気づき、肯定的に自分自身を認識できるようになること、②将来の自分を想像し、今の自分に何

ができるかを具体的に考えられるようになり、自分に必要なことを選んでいこうとする意識が育つこと、③困ったときには理解者に相談し、援助を受けることができるようになることである。

V 具体的な支援

社会参入支援の第Ⅰ期は、その後の大学生活を左右する重要な時期である。高等学校までとは異なり、大学の授業は基本的に学部や学年ごとに履修する科目は決まっているものの、時間割はある程度、個人の判断に任せられている。発達障害大学生は、空き時間を嫌い、時間割を埋め尽くすほど履修登録をすることがある。また、1年次に履修しておくべき教養教育科目に興味を持てないと言い、所属学科に関係のない授業科目を履修してしまうこともある。このような場合、支援者は学生と一緒に学部の履修ガイドを参照し、またシラバスで授業内容を確認しながら履修する科目を決定していく。支援員のアドバイスを聞いても本人が納得しない場合もあり、その時はとりあえず本人が希望する授業を登録し、定期面接の中で履修状況を確認していく。次に、入学直後から支援が始まった事例を紹介する。

<履修科目の調整が難しいAさん>

(概要)

Aさんは中学生の時にアスペルガー症候群と診断されました。学校の課題が進まないと不安が高まり、登校もままならなくなったことがあったといます。大学入学後、Aさんと保護者は支援室を訪れ支援者と話し合いをもちました。アセスメントの結果、アスペルガー症候群の特性であるこだわりの強さの他に、ADHDの特性である注意集中の問題もあり、修学上の問題が生じる可能性があると思われました。今後は定期的に支援室で面談をして状況を確認することと、学科教職員に状況を伝え理解と配慮を求めることにし、Aさんとも支援に関する合意を得ることができました。

(学科教職員との支援会議)

学部教職員との打ち合わせは、入学式前に行いました。参加者は、Aさんの所属学科の教職員と支援コーディネーターです。まずは、Aさんを支援するに至った経緯を支援コーディネーターから説明し、本人が本学を強く希望して受験したこと、学ぶ意欲を強く持っていることを伝えました。そして、本人が困っていること（身の回りの始末やスケジュール管理、不注意による失敗、不安が高まると学業に専念できなくなるなど）について、具体的な状況を含めて説明しました。また、実際にAさんと関わる教員の不安感や負担感を軽減するために、問題が起きた場合、その都度コーディネーターと情報共有し、連携を図りながら対処していくことを約束し、同級生には今の段階であえて診断名を告知する必要がないことも確認しました。その後、窓口対応の職員にもAさんを紹介し、配慮願いをすると共に、対応に困ることがあれば支援室に連絡してもらうようお願いしました。

(支援の流れ)

Aさんは当初、「履修できそうなものはすべてとりたい」と言い、1限から5限まで授業をつめていました。コーディネーターは学びたいというAさんの意欲は尊重しつつも、「4年間かけてすべての単位を取得すればよいのです。授業をいっぱい埋めてしまうと毎日の生活も余裕がなくなるし、学期末は課題の提出やテスト準備が非常に大変になってしまいます。しっかり学びたいのであれば、余裕ある履修計画が大

切だと思えます。」と話しました。Aさんは別の学科の授業にも興味をひかれ、目一杯の科目を時間割に入れていましたが、「履修したものについては、同時期にレポートやテストがあるけど大丈夫ですか？」と言うと、「そうですね、どっちつかずは嫌いなほうです。なげやりになつては、必修科目にも影響がありますものね。しかも、今思い出したのですが、自分はスケジュールが混んでいるのは苦手でした！」と応え、程よい数の履修登録をすることができました。

講義が本格的に始まると、知的好奇心が満たされることも増え、Aさんは楽しく充実した毎日を過ごしている様子がうかがえました。自分で考え自分で決める、自分の時間を楽しむ、という大学生らしさのようなものを感じ、さらに安定してきたと感じることができ、「学部や学科の雰囲気は自分に合っていると思う」とAさんはうれしそうに語っていました。しかし、スケジュール管理と持ち物の整理については問題が出てきましたが、スケジュール管理をするために手帳を使うことは、「予定を守れないと苦しくなる」という思いが強かったため、あえて使用することは薦めませんでした。学期末になると、Aさんが「あ〜どうでしょう...困りました...」とかなり混乱した場面が見られるようになってきました。やらなくてはいけないことはわかっているけれど、その時々興味に意識が奪われ思うように勉強がはかどらないという状況に、不安が強くなってきたように見えました。Aさんは、高校時代を振り返り、「頑張りすぎてつらくなった後は、全部やめることですっきりした。でも今は、全部やめるのではなく、自分なりにやれることをしっかり取り組んでいきたい。」と語りました。コーディネーターはスケジュール手帳を使ってスケジュール管理をすることを話題にするチャンスと捉え、Aさんと一緒にやるべきことを書き出し、とりあえずここ一週間について計画を立ててみたところ、「なんだ、書いてみるとたいしたことはありませんね。これならできそうです。」と言い、「私はこういう時の判断がうまくできないので、一緒に考えてもらえるととても助かります。とりあえず、やってみるといいですよ」と安心した表情で話しました。その後、Aさんは学期末の約3週間、現実的なスケジュール調整を行い、すべての科目の単位を取得することができたのでした。

第二回支援会議は1年生後期が始まる直前に行われました。ここでは前期の振り返りを行い、実際にどのような点で問題が起きたかを確認し、教職員の対応についてコーディネーターからの専門的な解釈や支援の効果について話し合いました。

その一場面を紹介します。

.....

<教員>

授業を進めていくうちに、次第にAさんの混乱が見えてきました。彼は誇り高い人ですが、自主性を重んじすぎると簡単な自由課題がなかなか仕上がらないのです。Aさん呼び出して話を聞くと、構想が大きすぎて手をつけられない状況だったようで、私がエッセンシャルなところを切り取って枠を決めたら、すぐに仕上げることができました。知的に高いだけでなく、文化的にも優れた体験が盛り込まれていました。Aさんは現実の時間の中で、折り合いをつけることが難しいのだろうと想像しました。半期の付き合いの中で私がおこなったAさんへの配慮に関しては、後期担当の先生にすべて引き継いであります。

<コーディネーター>

レポートについてのエピソードは、彼の特徴がよく現れています。考えるための枠を決めるアドバイスは、彼の特性に非常に適しており、そのような配慮をしていただいたことに感謝いたします。アスペルガー症候群の人にとって、自由課題というのはさまざまな方向性で考えを拡げてしまうので、一つの方針に収束

することが難しいことがあります。実行するときに、その中のどれを選択して良いかわからないことも多いようです。Aさんの特性に配慮したサポートをしていただいたおかげで、Aさんの努力に見合う満足できる結果を修めることができました。チームで支援していただいているという安心感があり、落ち着いた半年間を過ごすことができたようです。

VI 終わりに

一般的に発達障害のある学生は、問題解決への方策はすでに知識として持っている場合が多い。しかし、その知恵を必要なときに必要な要素を抽出し、ちょうど良いタイミングで発揮することができないがゆえに、修学上の問題として露呈してしまうことが多いように思う。つまり、知識をうまく関連させながら実行につなげていくことが非常に難しく、このことが原因でこれまでにいくつもの失敗を重ねて自信をなくす結果となっていることが多いのではないかと推測できる。そして、このような失敗の積み重ねが学生自身の心理的なストレスにつながり、うまくいく方法がまったくないような絶望にも似た気持ちが、さらに状況を悪くしていくのではないだろうか。このような心理的なストレスは、事例に取り上げたAさんだけでなく、多くの発達障害大学生が体験していることであり、そのために自分自身への肯定感や自己有用感を持つ機会を失っているように思える。

修学上の問題に関して、彼らが適切な行動を取っていくための方策は、本人との対話の中から必ず見つかるものである。支援者に求められているのは、学生自身も気づいていないリソースを、本人との語りの中から一緒に探し出すこと、また、小さな解決の芽を実行可能な方策に仕上げていくための支援者の柔軟な感覚とアイデアであると考えられる。

発達障害の特性はその人の輝きをもたらすユニークさと独自性を持っている。そのユニークさと独自性をさらに伸ばすことができる場が、高等教育機関ではないだろうか。特に、自閉症スペクトラム障害の特性は、言語的に非常に厳密で、緻密な表現やデータ分析を行うことができる能力である。彼らは寝食を忘れるほどの集中力でもって研究に没頭することができ、さらに高度な研究の場に進むことも可能である。ADHDの人たちは集中力の威力を見せつけてくれる。また、その場の雰囲気盛り上げ、団結力を高めてくれるエネルギーを持っている。ひらめきやアイデアの宝庫と言われる頭脳は、それが活かされる分野は必ずあると思う。

支援者として時々自分を振り返ることがある。私は彼らのように自分が発する言葉を吟味しているだろうか。すべての人に伝わる言葉を選んでいるだろうか。また、学生が素晴らしい集中力で授業に臨んでくるような魅力的な授業をする努力をしているだろうか。集中力をとぎれさせない工夫をこまめにしているだろうか。さらには、さまざまな認知様式を持つ学生を意識した授業のやり方を工夫しているだろうか。たとえば、聴覚的認知が強い学生と弱い学生、視覚的認知が強い学生と弱い学生、集中力が短い学生と集中しすぎる学生、集中を転換させるのに時間がかかる学生・・・発達障害のある学生の支援は、一部の専門家だけが行うのではなく、大学コミュニティの構成員がそれぞれの立場の中で、「私はどのように彼らと向き合うか」、そして「どのように工夫すれば、彼らの学びが保障されるのであろうか」等、自分自身の役割を見つめることから始まる²⁾。このような態度は、大学コミュニティ全体がすべての構成員にとって過ごしやすい環境、学びやすい環境を創造するに違いない。

<参考文献>

- 1) 鳥山由子 (2009) 高等教育における障害学生支援の基本的な考え方, 教職員のための障害学生修学支援ガイド, 4-8, 独立法人日本学生支援機構.
- 2) 西村優紀美 (2012) 発達障害の大学生支援 In 下山晴彦、森田慎一郎、榎本眞理子編：学生相談必携GUIDEBOOK, 金剛出版.
- 3) 西村優紀美 (2010) ナラティブ・アセスメント, 発達障害大学生支援への挑戦, 44-67, 金剛出版.
- 4) 斎藤清二 (2010) コミュニケーション支援とナラティブ・アプローチ. In：発達障がい大学生支援への挑戦. 斎藤清二、西村優紀美、吉永崇史. 金剛出版.
- 5) 西村優紀美(2010)心理教育的アプローチ, 発達障害大学生支援への挑戦, 140-201, 金剛出版.