

# 当事者と仲間の協働型による 発達障害学生支援プロジェクト

三 橋 真 人

The project of activity-support for students with developmental disability, leaded by a person in question and peers

MITSUHASHI Mabito

## 抄 録

本論文は、わが国の大学等における発達障害学生の修学支援の現状を踏まえて、A大学での当事者と仲間の発信型による発達障害学生支援プロジェクトをとりあげ、きっかけから結果までの過程を分析し、今後の大学等における発達障害のある学生の支援のあり方について、ひとつの支援の方法論を積み上げることを目的としたものである。

わが国の高等教育機関には、2010年には障害学生が8,810人在籍し、障害種別内訳で、発達障害（診断書有）が12.1%を占めている。現在、わが国の各大学は、修学支援方法の確立に向けて、試行錯誤しながら、発達障害学生の修学支援の一つ一つのケースを積み上げることに於いて、「対応」から「システムの確立」へ、を目指している。

上級学生たちが、発達障害学生の入学を機に、当事者の大学生活の支援をしたいと申し出てきたことから、発達障害学生支援プロジェクトが始まった。当事者学生・支援学生・大学の障害学生行動支援の実践を取り上げて、発達障害学生支援の方法を提示する。

キーワード：発達障害

障害学生行動支援

応用行動分析

## I. 問題と目的

日本学生支援機構（以下、JASSO）（2011）によれば、2010年に大学等に在籍している発達障害学生（診断書有）は1,064人と報告している。2005年、JASSOの調査開始から8.6倍に増加している。発達障害学生の修学支援に関する研究は、国立特殊教育総合研究所（2004）の「発達障害のある学生支援ガイドブック—確かな学びと充実した生活を目指して—」や、小山・玉村（2009）が「①発達障害学生の修学支援は、JASSOの調査は診断書のある発達障害学生数は把握しているが、診断書のない潜在学生数の把握はできないため、対象学生が解らないことを明らかにし、②発達障害学生の修学支援は「こうしたらよいのではないか」という提言に留まっている。石田（2009）は、「JASSOの「大学、短期大学及び高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査」をもとに、①障害学生の支援に対応する教職員が、個々に試行錯誤を繰り返し、孤独感や無力感を感じ、日々対応していると述べ、支援の方向性と現場の実際に隔たりがあると明らかにし、②専門家との連携の中に“保護者”も協力者になってもらうこと」を提案した。発達障害学生の修学支援研究は緒についたばかりである。

JASSO（2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011）は「『何が解っていて何が解っていないのかが、十分に解っていない』、『このようにしたら良いのではないかという提言まで、理論と大学等の現場の間に隔たりがある』、『支援の方向性は示されていても、大学等での組織化は簡単ではない』」と報告している。現在、各大学で、発達障害学生の修学支援の一つ一つのケースが報告されている（国立特殊教育総合研究所2007；日本LD学会研究委員会調査研究プロジェクトチーム 2007；浅原・上野・若山・柿本 2008；太田・小谷 2009）。こうした現状を踏まえ本論では、わが国の大学等における発達障害学生の修学支援の現状を踏まえ、A大学での協働型の発達障害学生支援プロジェクトを取り上げ、当事者、学生、教職員がネットワークを作り協働する支援方法を積み上げる事を目的とする。

## II. 方法

### 1. 対象者紹介

(1) A大学1年生、B子（広汎性発達障害アスペルガー症候群のある学生、女性）

19xx年X月生まれ、20歳（論文執筆時）。小学5年生の時に児童精神科を初診し、中学2年生の時に病名を告知された。20yy年3月高校卒業、同年4月A大学社会福祉学部に入學した。父、母、B子、弟（高校）の4人暮らしの自宅通学生である。左記の情報は、筆者がB子の支援コーディネーターとなり、支援方法を決めるため、B子と両親から聞き取りをした内容である。また、筆者が後日、B子から聞き取りした内容、「なぜ大学進学を希望したのか」、「なぜ社会福祉学部を選んだのか」、「大学で何をしたいのか」を記しておく。

・なぜ大学進学を希望したのか

「高校3年の進路面談の時に担任の先生から、大学で、自立性と社会性を身につけて欲しい。大学受験をしてみなさいと言われ、大学進学を決めた」と語っている。

・なぜ社会福祉学部、その中でも精神保健福祉専攻を選んだのか

「高校3年の時、『カウンセリング』という授業があり、担当の先生が好きだったので『カウンセリング』を一生懸命に勉強した。それで、『心理学』を学びたいという希望を持った」と語った。大学は心理学部を希望し、B子は3校受験した。自分の障害を理解してくれる大学を希望し、入試面接で自分の障害を話した。障害の告白と合否結果の因果関係は定かでないが2校は不合格であった。A大学受験時は担任の助言を受け、面接で障害を言わず、合格した。A大学合格後、B子と高校の担任は、A大学を訪問して、B子の障害を話した。その上で、入学許可を取り消されることなく、A大学社会福祉学部社会福祉学科精神保健福祉専攻に入学した。A大学が初めて受入れる障害学生であった。

・B子は、何のために大学を目指したのか

B子は「1）働き始めた時に、高校の先生達に大学で学んで『こんな立派に成長したよ』と報告できるようにしたい。2）自分の事、自分の障害の事、自分の心の事を知りたい。3）高校生の時、職業体験で保育園に行った。子どもは好きなので、そのとき、自分の障害体験を生かし障害児に関わる仕事につきたいと思ったから」と語った。

(2) 支援学生、A大学3年生（男子学生4名、女子学生6名）、筆者のゼミ所属の学生心理学部で心理学を専攻とする学生たちである。

## 2. 研究の倫理的配慮

本研究では、B子本人と、B子の両親に研究目的を口頭で説明し、研究協力の同意を頂いた。倫理的配慮として、右記のことを口頭で確認をした。(1)本人が特定されないよう配慮する。(2)データは論文以外には使用しない。(3)論文完成後、B子と両親に見せ、了承を得て投稿する。(4)論文公表後のフィードバックを行う。次に、B子の支援学生にも、研究目的を口頭で説明し、研究協力の同意を頂いた。最後にA大学学長にも研究目的を口頭で説明し、研究協力の同意を頂いた。

## 3. 調査期間

2010年4月～2010年9月

## 4. 調査方法

A大学の発達障害学生の修学支援の取り組みは、手探りの「対応」から始まった。本研究の目的は、大学等における発達障害学生の修学支援に、一つの支援方法を積み上げることにある。学生達が「対応」から「システムの確立へ」を目指し、障害学生行動支援を行ったプロジェクトの事例である。応用行動分析学の視点から、発達障害のあるB子に、環境との安定化を図ることで、B子の大学への適応過程を分析する。B子は高

校から大学へ個別支援計画の移行がないまま大学生生活が始まった。そこで、アスペルガー症候群を抱えるB子の大学への適応過程を出席率という一つの指標で見ることとする。

B子に対する支援計画や体制がない状況、未支援期をベースラインとする。当事者学生の級友への障害のカミングアウト、さらに上級生へのカミングアウト、それを受け、上級生の支援、上級生の組織的支援（援助期）といった独立変数との対応としてみる。そして、上級生の支援・支援体制作りによるB子の行動の変化を分析する。特に上級生の学生の援助行動が上級生自身にも「正の強化」となり、最終的に大学を動かし障害学生支援委員会を立ち上げる援護活動になったことを実践報告する。さらに、B子に、半構造的インタビューを行い、さらに支援学生の行動を記述する。

### III. 結 果

#### 1. B子の大学入学直後、筆者の介入前（入学第1週（4/11）から第3週（5/1）まで）

4月末、筆者は教務課からB子の支援を依頼された。筆者は、依頼を承諾した時から、B子のニーズ把握、教職員の障害理解を求める啓発活動、大学と当事者と支援学生との協働、学内外のnetwork作り等、ソーシャルワーカー役割を担った。教務課職員からの依頼時、筆者はB子が障害学生であることを初めて知り、「毎日、B子が授業中に教室の床に倒れ落ちて保健室に運ばれたり、パニックを起こしたり、駄々をこねたり、毎日A子の対応に苦慮したこと」、さらに、「入学後、教務課職員、養護教諭、スクールカウンセラーで対応している。しかし、連休目前に、B子はパニックの頻度の増加、時間の長期化に加え、大声で泣き叫び、教務課職員、養護教諭、スクールカウンセラーに「バカ」、「ウルセー」など暴言を吐く、他者を叩く等の他害行為や、自分を叩く、自分の腕をつねる、自分の髪の毛を引き抜く等の自傷行為の両方がエスカレートし、学校に来るのが怖いと叫ぶようになった」とB子の様子を聞いた。

筆者が教務課から支援協力の依頼があった直後、連休直前（4/28）、B子が級友1名と一緒に筆者の研究室を訪ねてきた。B子との初めての出会いである。B子は筆者に、自分は障害があるため、支援が欲しいと語った。筆者は支援を引き受ける事を伝えた。早速、B子は「級友に自分の障害を知っておいてもらうほうが、自分の気持ちが楽になるので、自分が級友に自分のことを話す時間を作って欲しい。中学・高校でも同じようにしたから」と言うので了承し、「級友に話す場と時間を確保すること」を約束した。その日はB子と級友はそれで帰った。

#### 2. B子への筆者の介入（入学第3週（4/25）から第4週（5/8）まで）

B子は連休中の休日（4/29）を1日はさみ、再び筆者の研究室に1回来た。ひとりて来た。本人は「自分の気持ちや考えていることを原稿用紙にまとめてきた」と語り、筆者に原稿用紙を渡した。そこには「今思っていること」と題し、小学校から高校卒業まで、障害のこと、どのような思いで今まで過ごして来たかが書かれていた（Table 1）。

Table 1 B子の作文

「今思っていること」

私は小学校3年生の時から「この子はおかしい」と言われてきたそうです。(中略) 小学校6年生の時に「広汎性発達障害アスペルガー症候群」と診断されました。でもその時は私には告知されませんでした。(中略)

b E中学1年生の時 (中略) いじめにあい、2年生になるとき、F中学校に転校した。(中略)

f 今 (中略) 今は障害についてこれも個性だしがんばったら成長できるからがんばろう。みんなに話しても理解してサポートしてほしいと思えるようになりました。(終わり)

注1. 文章表記はB子の原文のママ。但し長文の為、本論文では紙面の都合上、筆者が途中(中略)を入れた。

### 3. クラスメイトに自分の障害を伝える(入学第3週(4/25)から第6週(5/22)まで)

大学にホームルーム(以下、HR)はない。教務課に相談し、HR実施の許可を得た。B子のクラスは金曜日4時限に全員が履修する授業があり、その終了後、そのまま教室に残ってもらい30分のHRを行う事にした。HRは5月7日(金)4時限終了後、a号館情報処理教室で行った。当日に向け級友には、掲示板やメールでHR実施を伝えた。筆者はHRの内容は事前に級友には伝えなかった。B子には5月7日(金)4時限終了後、「a号館情報処理教室で級友にB子のことを知ってもらう時間を作った事」をメールで知らせた。

HRはクラス全数38名中、36名での開催だった。B子と級友は殆んど交流が無かった。当日B子はHR、1時間前に筆者の研究室に came。授業に出席できず、HRだけに came という。自分のことについて、級友に理解して欲しいことをB5版レポート用紙2枚の原稿にまとめて持参した。本人の希望で、原稿コピーを級友に配布して欲しいということでクラス人数分のコピーをとった。

HRでは筆者が司会を務め、「B子さんから、クラスみんなに聞いて欲しい話があるということなので、聞いて欲しい」と冒頭に説明をした。B子は原稿コピーを配布し、教壇に立って、原稿を読み上げた。その内容がTable 2である。B子が自ら自分の障害を級友にカミングアウトした直後、10人位の女子学生がB子を囲んで「一緒に頑張ろう」と支援の意志を示した。

直後B子は気を失い、保健室に運ばれた。数時間後、目を覚ますと強いパニックを起こした。今までにない強いもので「みんなが自分の悪口を言っている。怖い。」と耳をふさぎ、部屋の角にうずくまり、大声で叫び続けた。筆者は家族(母親)に連絡し、B子を迎えに来てもらったが興奮が治まらず、筆者も付き添い、B子を自宅まで送った。翌日、B子は主治医の診察を受け、2週間の自宅静養となった。環境が新しく変化し、その中で全て一人で行動し、疲れや不安が限界に came ためだろうという診断だった。

Table 2 B子の障害カミングアウトの作文 (全文)

クラスみんなへ

### 1 私の障害について

私は広汎性発達障害アスペルガー症候群という障害をもっています。私の場合の苦手なことは下記の通りです。

①初めて会う人が怖くて初めて会う人とはあまりうまく話せない。②新しい環境になれるのに1年以上かかる。③長時間座ってるのが苦手(高校の時は45分以下)。④聴覚過敏があるため予測していない音や高い音が苦手。⑤言葉で自分の気持ちを表わすことが苦手。⑥相手が言ったことをそのままの意味でしかとれない。⑦相手の気持ちを理解できない。⑧その場の雰囲気を読むのが苦手。

### 2 理解してほしいこと

①について、誰か知っていて話しやすい人がそばにいて立ちあえばスムーズに話ができます。②について、まわりの人が話しかけて(返事は最初なくても)まわりの人にうちとければ自然になれていきます。③について、授業中でもつらかったら教室の外に出ます。④について、音をならす時は「音をならすけどここにいる？」と予告してからならすとだめそうだったら音がなる前に別の場所に行きます。⑤について、つらそうにしていたら思いつくまにはいか、いいえで答えられる質問をすれば首をたてにふるかよこにふるかでわかるし、言えるときは自分の状態について話します。⑥について、そのままの意味でとつてもつうじるように話して下さい。⑦について、自分の気持ちを正直に言ってくれたほうが分かります。⑧について、今どういう雰囲気なのかははっきり言ってくれたほうが分かります。

### 3 努力していること

①初めて会う人とも何とか話せるように努力しています。②大学という環境になれようとも努力しています。③90分座っていようと努力はしています(教室を出してしまうこともあるけど)。④言葉で自分の気持ちを言えるように努力しています(言えない時もあるけど)。⑤病院に行ってカウンセリングの中でこういう時どうしたらいいかも勉強しています。⑥高校3年の時に自分の障害についての本も読みました。B子より(終わり)

注2. 文章表記はB子の原文のママ

## 4. B子とのルール決め(入学第5週(5/9)から第7週(5/29)まで)

主治医C先生と臨床心理士D先生から、B子が大学と接点が切れないよう、筆者に定期的に連絡を取って欲しいと依頼された。筆者はB子がコミュニケーションをとり易いツールで連絡をとった。最初1週間はメールで、翌週から電話によるコミュニケーションでやりとりをした。B子から中学・高校では、担任とルールを決めていたので、大学でも筆者を中心に、ルールを決めたほうが行動しやすいという要望が出た。筆者は、自宅静養中に一度、B子に大学生活での困り事を聞きたいことと、大学でのB子のルールを決めるために家庭訪問したいと思い、本人と家族の了解を得て、5月29日に家庭訪問をした。

まず、B子が何に困っているのかを聞き取りをした。B子は困っていることとして、

①学校に行きたいが不安で行くことができない。逆に、調子が悪いのに学校に行くことがある。自分で自分がコントロールできない。②大学に着くまでに心身の力を消耗する。第1に人ごみが苦手。強い不安感と緊張感が湧いてくる。人込みの中に居ると聴覚過敏のため音が全部、頭に入ってきて辛い。③すんなり教室に入室で

きるときもあるが、入室したいが入室できないときがある。④初めての場所に不安があり、新しい環境に慣れるまで時間がかかる。自分なりの対応策を考えるが、時間がかかる。⑤帰宅後、緊張と不安の反動で、自宅で母親に対して駄々をこねてしまう。⑥90分間座っているのが辛い。⑦授業と授業の空き時間の過ごし方がわからない。⑧大学と高校の仕組みが違うことは理解している。しかし、どこが違うのかわからないこと。履修登録の方法を誰に聞けばよいかわからなかった。⑨先生や級友と、高校までのやり方で仲良くなろうと思っても通用しない。自分をわかってもらいたいが、周囲に、どのように伝えたらよいか方法がわからない。⑩左右がわからない。方向感覚がわからない。校舎間移動が困る。

と述べた。

次に、A 大学でも筆者と B 子との間でルールをつくり、大学生活の枠組み作りを行った。その作業は B 子と筆者と協働で決めた。その内容が Table 3 である。B 子はルール表を自分の携帯電話のテキストメモに入力をし、いつでも確認できるようにした。また、筆者は B 子にルールは辞めたくなくなった時、いつでも辞めることができることを約束した。

Table 3 筆者と B 子とで作成したルール

ルール①～⑭／（詳細）
①筆者と必ず連絡ができる時間を決めた。／具体的に、筆者に携帯電話・携帯メールをしてもよい時間帯は、日～土 AM 7：00～AM 9：00、PM 19：00～PM 21：00と決めた。
②B 子が学校に居ることが出来る時間を決めた。／AM 9：00～PM 16：00
③大学登校は原則週 4 日、授業は原則 1 日 1 コマ（履修する授業を再決定）とした。／ 医師 E 先生・臨床心理士 F 先生と相談の結果、月・火・水・金を登校日とし、金曜日はチャレンジ日とし 2 コマ授業に出てみる。授業30分前に、筆者の研究室に登校する。授業を受ける。授業が終わったら、ご褒美で、筆者と30分話して帰る。
④担任（筆者）の指示には従うことを、B 子と約束した。／筆者から見て、B 子が頑張り過ぎている、調子が悪そうと判断したら、授業は休みなさいと言って帰らせる。パニックを起こした翌日は、明日は休むルールとする。
⑤一人で居られる落ち着いた場所をキャンパス内に確保する。学校と話し合い、一人になれる場所を確保した。⑥期末テストの受験方法を決める。⑦クラスメイトに自分を理解してもらうようにする。⑧各授業時の席を決めることにする。⑨教職員に自分（B 子）を理解してもらうようにする。⑩B 子の支援コーディネーターは筆者がつとめる。⑪B 子の高校の先生との連携を図る。⑫筆者の研究室で、お弁当を食べてよいこととする。⑬B 子に次週のスケジュールを前週の金曜日にメールで伝える。（B 子の説明では口頭で説明しても頭に入らないが多いので、メールや文書で示してもらうほうが理解できて安心であるということであった。そのため、B 子とのやり取りは、メール、紙に文字を書くや絵を描くコミュニケーションを多く活用した。）⑭本人の同意を得て、筆者は家族と連携を図り、家族とのコミュニケーションを大切に

5. 3年生による障害学生支援の始まり(入学第8(5/30)週から第15週(7/26)まで)

B子の復学に向けた環境調整を始めた。「ルール」に基づき、出席科目を絞った。B子が入学時に作成した履修登録表を Table 4 に示した。

復学に向けた履修計画が Table 5 である。さらに、B子の履修科目について、授業復帰に先立ち、筆者はB子に付き添い、担当教員全員に Table 2 の手紙を持参し、B子の障害の理解を求め、授業の際での配慮のお願いしてまわった。B子の復学に際し、再開第1週目は、筆者が授業支援で授業に付き添った。

そして、B子の困り事の一つに、授業と授業の空き時間の過ごし方がわからない悩みがあった。火曜日の履修登録が1時限と5時限だった。そこで、筆者のゼミ、「精神保健福祉」(3年生)が2時限にあるのでゼミ生の了解を得て、当授業に出席させてみた。筆者はゼミ生の学びになると思い、「B子に自分のことを、級友に話したように、先輩達にも話してもらえるか」と相談した。B子は先輩たちが将来、精神保健福祉や臨床心理の道に進む人達であることを理解して、筆者の申し出を快諾してくれた。そして、筆者のゼミの授業で、ゼミ学生を前に、B子にHRで読んだ原稿(Table 2)を読んでもらった。

Table 4 B子の4月時履修科目

月曜日 2限「心理学概論」(G先生)	○○××××/○○×○○○○○ (10/15)
月曜日 4限「アメリカの文化と言語Ⅰ」(H先生)	×○○○×××/×××××××× (3/15)
火曜日 1限「保健医療」(I先生)	○○○○×××/×××××××× (4/15)
火曜日 5限「教育学概論」(J先生)	×○○○×××/×××××××× (3/15)
水曜日 3限「教養基礎演習Ⅰ」(K先生)	○○×××××/×○○○○○×○ (8/15)
水曜日 4限「表現」(L先生)	○○×○×××/×××××××× (3/15)
水曜日 5限「ジェンダー論」(M先生)	×××××××/×××××××× (0/15)
木曜日…休み (B子は主治医の指示で週1回休みを言われたため)	
金曜日 1限「社会福祉入門」(N先生)	○××××××/×××××××× (1/15)
金曜日 2限「情報処理演習Ⅰ」(O先生)	○×○×××/×○×○○×○○○ (8/15)
金曜日 3限「死生論」(P先生)	×××××××/×××××××× (0/15)
金曜日 4限「文章表現」(O先生)	○×○○×××/××○×○××○ (6/15)

注：表の見方

曜日・時限「履修科目名」(教員名)、○出席、×欠席、  
「/」は「非支援期/支援期」の境界線、(出席回数/全授業回数)



Table 5 復学に向けて作成した履修科目

月曜日 2限「心理学概論」(G先生)	○○○××××/○○×○○○○○ (10/15)
火曜日 2限「精神保健福祉論」(筆者)	×××××××/○○○○○○○○○ (8/15)
水曜日 3限「教養基礎演習Ⅰ」(K先生)	○○×××××/×○○○○○×○ (8/15)
木曜日…休息日 (B子は主治医の指示で週1回休みを言われたため)	
金曜日 2限「情報処理演習Ⅰ」(O先生)	○×○××××/×○×○○×○○○ (8/15)
金曜日 4限「文章表現」(O先生)	○×○○×××/××○×○××○ (6/15)
注：表の見方	曜日・時限「履修科目名」(教員名)、○出席、×欠席、 「/」は「非支援期/支援期」の境界線、(出席回数/全授業回数)

## 6. 3年生の障害学生支援活動の始まり(入学第8(5/30)週から第15週(7/26)まで)

B子の障害のカミングアウトを受けて、筆者のゼミ生7名が、B子の大学生生活の支援をしたいと申し出てきた。筆者はゼミ生達の申し出を了承した。そこで、筆者は上級生達に、B子の支援について、次の通り、具体的な支援内容を依頼した。支援のマニュアルについては、B子作成の原稿(Table 2)を活用した。

(1)B子に付き添い、共に授業に参加する。B子が「一人で授業に出席できる」という場合は、教室の外で待機する。(2)筆者の研究室でB子と昼食を食べる。(3)B子の話し相手になる。B子に大学の仕組み(HRの代わりに、休講や事務連絡等、学生への連絡は掲示板で行われるなど)を教えてもらえるように依頼した。

上級学生達は、自分達の予定を調整しB子の支援のシフトを決めて支援した。さらに、上級生は、B子への支援を継続していく中で、間もなく、「今後もB子と同じ悩みを持つ学生が入学してくると思うので、自分達の活動をB子の為の単発活動に終わらせずに、サークルにしたい。筆者に顧問になって欲しい」という依頼がきた。筆者は依頼を承諾し、その後、新部員3名が加わり、A大学に、部員10名の障害学生支援サークルが出来あがったのである。Table 6は、支援学生がB子のために作成した「授業のルール」用紙である。支援学生(上級生達)は、「この紙には、授業中に『やってもよいこと』と『やってはいけないこと』のルールが書いてあります。今はその理由が解らないかもしれませんが。だから、「なぜ、ここに書いてある事を守らなければいけないのか」は、B子さんの卒業までの目標にしましょう。卒業までにルールの理由が理解できれば、B子さんが成長した証です。今はこのルールを守りましょう。ルールを守れたら、ご褒美を用意しています」と言って渡した。B子は前期終了まで、「授業のルール」を守ることができたので、頑張ったご褒美として、大学近くの洋食屋で、支援学生達がB子を囲んで、ご褒美ランチ会を開催した。

障害学生支援サークルの学生達は、サークル発足に際し、A大学教職員にサークルの告知と活動内容を書いた文書と、授業支援依頼書を渡してまわった。

Table 6 支援学生がB子用に作成した「授業ルール」例

授業のルール	
「やってもよいこと」	
1. 授業中に水分補給をしてもよいです。	2. 授業中につらい時は、先輩に伝えましょう。
3. 授業中に気分が悪くなったら先生に言ってから教室を出るようにします。	
そして、教務課の先生に「気分が悪い」と伝え、保健室で休みます。	
4. 授業に10分遅れたら、遅刻になります。	
「やってはいけないこと」	
1. 授業中は、お菓子はかばんにしまいます。	2. 授業中は、おもちゃをかばんにしまいます。
3. 先生に、タックルはしません。	4. 先生に「バカ」と言う言葉は発言しません。
以上	

### 7. 学生ソーシャルアクションからA大学における障害学生支援委員会確立へ

障害学生支援サークルの学生達は、B子から障害のカミングアウトを受けて、「B子を支援したい」という思いで、大学に対し、大学側は障害のある学生が学びやすい環境をつくることや、障害学生の修学支援サービスを整備することに積極的に取り組むべきであると考えた。その結果、彼らは社会福祉学部長と心理学部長に直談判という形で、自分達の考えを訴えるという行動に出た。社会福祉学部長と心理学部長が、学生達の要望を聞き入れ、大学内に障害学生支援委員会をつくることを約束した。2週間程度の期間で、両学部長を中心に障害学生支援委員会 (Figure 1) が発足した。

また、B子を支援する障害学生支援サークルの学生達の姿を見て、教職員の意識が変化した。私の研究室のパソコンに「学生諸君には敬意を表します」、「学生たちが頑張っていて頭が下がります」等、当該授業の教員の方からメールを頂いた。学生にそのメールをフィードバックした。A大学ではB子の入学を期として、「B子を支援したい」という学生有志達の活動により、学生発信型で障害学生支援委員会が学内に発足した。障害学生支援委員会と障害学生支援サークルは互いに連携と協力をする。障害学生支援委員会は、支援ネットワークの中核で、特別な支援を必要とする学生のニーズ把握と課題の取組み、障害学生の支援のために学則変更 (障害学生の期末テスト受験の配慮など) 等、教授会に挙げて審議してもらい、障害学生支援の仕組みを具体的に作っていくものであった。A大学における障害学生支援体制は、Figure 1にまとめた。

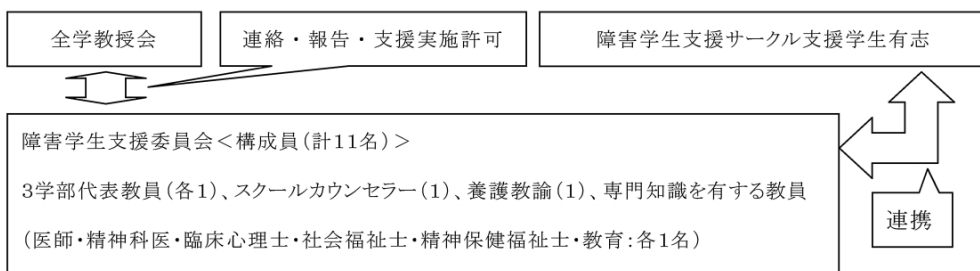


Figure 1 A大学における障害学生支援体制

## 8. 先輩の活動とB子の環境調整が級友支援をもたらした

B子は、B子の級友に対し、自分の障害のことをカミングアウトした。それを受け、級友の中に、B子を支援していきたいという申し出があった。しかし、申し出た学生の気持ちと行動が当初一致しないため、筆者は疑問に思っていた。つまり、「1年生は発言では『B子をサポートしたい』と言うが、1年生はいつまでも行動に移さないのはなぜだろうか」と疑問だったのだ。そこで、「B子の級友全員を対象に「大学に入学して半年間、どのように学生生活を過ごしてきたか」というテーマで作文の課題を出した。クラス38名中、34名が課題作文を提出した。作文の8割に「大学に入学し、友達ができるかが一番不安だった。友達できてうれしい。今、友達と話している時は楽しい」という内容が書かれていた。B子の級友は級友で、「友達ができるか」というテーマに精一杯な大学1年生前期を送っていたのである。B子の支援に積極的な行動をとる余裕がなかったのだ。」それ故に上級生にアドバイスを受け、上級生に付いて行く行動になったのだ。これは、障害のあるB子と、障害のない級友とが同じ悩みを抱えていたのを明らかにした。3年生の支援学生が、1年生の支援学生に対し、働きかけた過程がクラス内のコミュニケーションを促進したようである。つまり、B子の支援を通して、級友自身も援助されていたことがわかった。

ところで、B子は筆者と一緒に環境調整を作る過程で、「決められない」という言葉を頻繁に使った。高校に比べ、大学は自己決定・自己選択という自由と自己責任のセットの比重が極めて高くなる。大学では時間割は自分で作る。自分の自由意志が反映される。高校と違い、授業と授業の間に、空き時間ができる。空き時間の過ごし方は、自分で決めて構わない。授業の際、席も自由である。どこに座っても構わない。登校時間も下校時間も各自の履修状況によって様々である。大学がどういう場所かイメージのない状況で、かつ、「決められない」という特徴を持つB子にとり、高校から大学への環境の変化は、大きなストレスとなった。B子と取り巻く環境を整えることは、「安心感」を保障する事をキーワードにして、B子と一緒に作って行く事とした。ルールが出来あがったら、両親にも確認してもらった。人は新しい環境に移る時にストレスをとまなう。発達障害のある人の場合、そのストレスが健常者と同じ内容もあれば、障害特性上、健常者と量と質が異なる部分がある。「安心感」の作成とは、枠組み設定、ルール設定をして、構造化した環境設定を指す。

## 9. 入学第1週(4/11)から第15週(7/26)までの間のA子の行動の変化

支援により、B子の行動の変化をみるため、応用行動分析における実験デザイン、ABデザインを使用した。Figure 2は、第1週目から第4週目を非支援期、これをベースラインとする。第5週目から第15週目が上級生や筆者の援助期である。B子の行動の変化について、出席率を指標として、折れ線グラフとして表してみた。授業参加達成率をみるために、登録授業数も折れ線グラフに入れた。ベースライン期では、授業参加達成率は低い。援助期は授業登録数を見直し、上級生の授業支援や大学生活支援が行われて

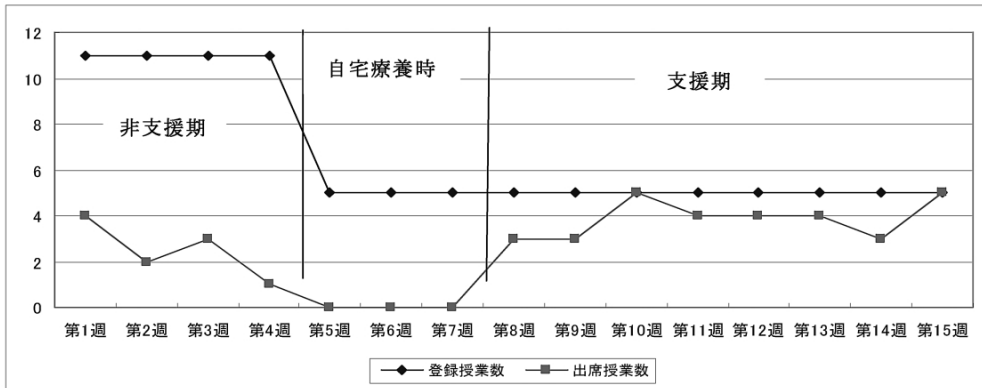


Figure 2 未援助期と援助期でのA子の授業出席回数の変化

いる期間では、授業参加達成率が上昇している。

#### IV. 考 察

##### 1. B子の行動の分析（高校時代・大学入学直後）

望月 (2001) によれば、「行動とは、環境との「相互作用」であり、対象となる個人の完結した属性としては考えないという点である。行動分析学における行動（オペラント）の記述は、「弁別刺激-反応-強化」（三項随伴性）からなる、環境刺激を踏み込んだ機能的相互作用として表現される」と述べている。そこで、B子の三項随伴性分析を行うことで、ある行動を何故したり、しなくなったりするのか理解を試みたいと考える。

Figure 3, 4 は、B子の行動後に教員がB子を受け入れる行動（関心を向ける）をとっている。高校時代は教員がB子に対し、構うとか自分のところに来てくれるとか、支持的な行動をとっていた。しかし、Figure 5, 6 は、B子が大学でパニックを起こすと、教職員は保健室で休むように指示し、B子は保健室で安静に寝かされる。大学では教員が授業の時間を割いてB子を受容する行動をとらない。授業中、B子が机におもちゃを広げても、教員がB子に時間を割き、関心を向けてくれない、無視をされる。大学は、高校時代と異なり、自分を受容し、構ってくれない事に、B子は戸惑ったのではないか。駄々をこねれば、保健室に連れて行かれるだけで、「つらいね」、「頑張っているね」というB子への支持的な行動はなく、「大丈夫」、「お母さんに迎えに来てもらおうか」というB子への受容でなく、「対応」の言葉かけを受ける。B子は「高校までの行動パターン」のまま、「大学でも同じ行動パターン」で生活を送れる、送りたいという「こだわり」を持っていたが、「高校までの行動が大学では通用しない」ことで、自分の気持ちを理解してもらえない、なぜ自分の気持ちがわかってもらえないのか、その気持ちをパニックにより繰り返し、訴えていたと考えられる。高校の随伴性は問題行動を強化していた（問題行動を維持していた）と考えられる。大学では消去されていたので、その消去バーストのようにパニックが起きていたのではないかと考えられる。消去バーストでは、行動が消去されはじめると、一時的に以前よりもっとその行動が強

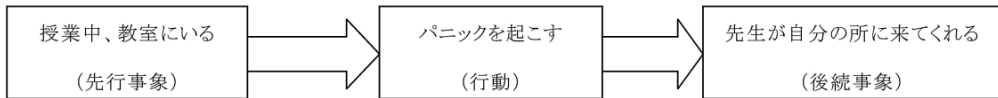


Figure 3 高校時代の B 子の行動(1)

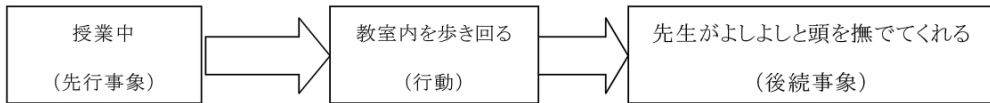


Figure 4 高校時代の B 子の行動(2)

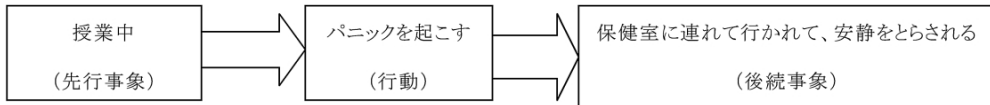


Figure 5 大学入学直後の B 子の行動(1)

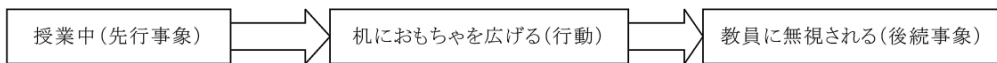


Figure 6 大学入学直後の B 子の行動(2)

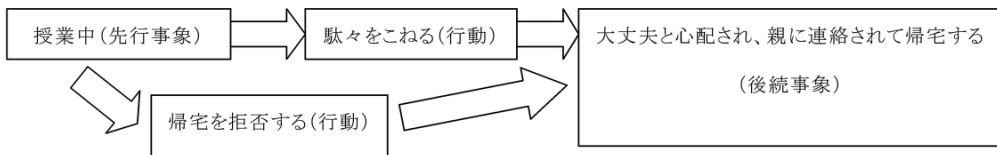


Figure 7 大学入学直後の B 子の行動(3)

くなることがある (上村・吉野 2010)。入学後、B 子自身も語っているように「授業で90分間座っている」、「オリエンテーションでも座って教職員の話をお聴く」、「入学式 (初めての場) に参加する」等は大変なストレスだったと考えられる。

B 子は自身のコミュニケーションのとり方を「恥ずかしがりやだから、反対語を使う」という。B 子は「辛い」時に適切な言葉が使えない。B 子は「自分を認めて欲しい、構って欲しい、他者との対人関係をとりたい」という気持ちはある。しかし、対人関係の構築の仕方が苦手の為、B 子の「駄々」や「パニック」行為は、B 子の交渉手段の補完と考えられる。また、B 子の「ヤダ」、「バカ」、「キライ」という言葉は他者に「構ってもらえる記号」なのではないか。筆者が B 子に『「バカ」とか、人を傷つける言葉は聞きたくない』と言っても、B 子は「なぜ言っではいけないのか、理由がわからない」と真剣に訴える。B 子にとって「バカ」というコトバは「他者に構ってもらえる記号」と考えられる。Figure 7 は、自分の気持ち理解してもらえないまで帰らないという、B 子なりの交渉とも考えられる。

## 2. B 子の行動の分析 (大学入学後、筆者の介入、支援学生の援助)

筆者の介入、上級生の支援のはじまり後、B 子のパニック行動が減少したことについて、三項随伴性分析を行うことで、ある行動をなぜしたり、しなくなったりするのかに

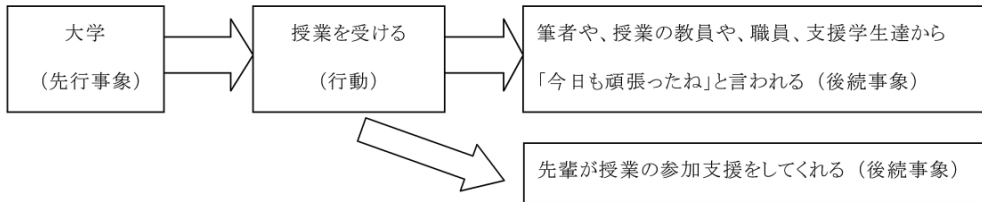


Figure 8 B子への援助期におけるA子の行動

ついて理解を試みたいと考える。それが Figure 8である。

B子の行動に対し、「頑張ったね」等、B子の行動を評価する声かけ、達成感を感じてもらえるような声かけを行った。さらに、教室に入れないなどの困り事に対しては、3年生の支援学生と一緒に教室に入ってくれることで、B子の不安を共有していることを感じてもらえる支援を行った。さらに、筆者の研究室で、B子が筆者や支援学生と昼休みにお弁当を一緒に食べる体験を通して、B子が大学で「ひとりぼっちではない」と感じてもらうようにした。

その結果、パニック回数は段々減少し、駄々の回数も減少して、保健室の利用は減少した。B子にとって、「大学に登校し、授業に出席し、上級生がつくったルール集を守ると、頑張っていることを認めてもらえる」、「授業中、困った時（不安、恐怖感が沸き起こる、聴覚過敏で耐えられなくなったとき）等も、隣に座っている上級生に相談できる」、「困った時も、誰に相談すればよいのか明確になった」、「上級生がお弁当の時間に話を聴いてくれる」、「大学の仕組み（例えば掲示板を見る習慣）を教えてもらう」等が、大学生活で好ましい行動の強化につながったと考える。A子は、大学がどのような場所で、どういう仕組みか、イメージがぼんやりでもできていないまま入学したと考えられる。シームレスな支援を考える時、特別な支援が必要と考えられる生徒に対し、高校は特別支援学校、普通高校の区別なく、高等教育機関に、個別支援計画を引き継ぐ事が重要と考える。

### 3. アスペルガー症候群のある学生の困り感の理解

筆者はB子とルール作る時に、B子には「(1)どのような場面であっても、どこでも自分の知っている方法にこだわる。(2)以前（例えば、高校時代など）にうまくいった方法をとりたいがる。(3)1度体験したことが、後々まで残っている。経験が消去されない。(4)決まった方法を好み、他の行動や柔軟な行動がとれない。(5)未学習のものに強い不安感を持つ。(6)行動を変更することに強い不安感を持つ。」という特徴があることに気が付いた。

藤原（2010）によれば、B子の特徴と同じような内容を取り上げ、「未学習および不足学習」、「誤学習」、「過剰学習」という言葉を使用し、発達障害者の困った行動の理解のキーワードとしている。B子の行動を考えた時、行動問題をなくそうとしても何の解決にならない、学習を通し、適応的な行動、望ましい行動を育てていくことが大切と考

える。

#### 4. 障害学生行動支援と大学に対する問題提起

大学等での障害学生行動支援の取り組みは意識や認識の格差、取り組みの格差にばらつきがある。特に発達障害のある学生への支援は、どの大学等でも手探りの段階である。障害者の権利条約、改正障害者基本法、改正教育基本法、発達障害者基本法では、障害を理由として、教育を受ける権利を妨げられてはならないとしているが、高等教育機関において、発達障害者だけに限らず、障害者の教育権の保障は十分に整備されていない。各大学の一つ一つのケースの積み上げが、社会環境や高等教育機関に関わる者の認識を変化させて、障害学生の修学環境を整備するものとする。最後にB子の支援学生（上級生）達が果たした役割を分析する。

- (1) B子の授業支援・就学支援を行い、B子の大学適応への役割を果たした。
- (2) 上級生がB子の級友に、B子の支援活動を指導したことが、B子の級友たちのコミュニケーションを促進させた。副次的にB子の支援学生達はB子の級友も同時に支援することになった。
- (3) 障害学生に対する大学教員の理解を促した。支援学生がB子の授業支援で一緒に教室に入り、ノートテイクや見守り等の支援する姿を見て、教員の意識が変化した。
- (4) 社会福祉学部長・心理学部学部長に直談判をして、大学内に「障害学生支援委員会」という公的な委員会を立ち上げさせた。
- (5) 支援学生は、B子の支援という個別的な活動で終わらせるのではなく、特別な支援を必要とする学生が入学した時に対応できるよう、組織化を考え、大学公認サークル「障害学生支援サークル」をつくった。そこで、支援を必要とする学生に対する支援方法のマニュアル作りを行った（Table 6）。
- (6) 支援学生の活動が、「援助」活動であり、「援護」活動にもなっている。また、支援学生の活動は学生発信のFD活動と考えることができる。学生が学び易い環境づくりを、大学に提言し、大学と共に考え、大学教育を改善させていくものである。A大学の支援学生達はB子の支援を通し、大学の教育環境を改善させた。

## V. 発達障害学生の支援の今後の課題

### 1. 徹底的行動主義の立場から

学生発信型による発達障害学生への支援プロジェクトを記述してきた。個と環境の問題を、望月（1998）は、徹底的行動主義（radical behaviorism）の立場から、援助、援護、教授・指導という3つの対人援助行動として分析し、ノーマライゼーションを個体的な差異（障害の有無）によらず、行動の成立を（正の強化による）社会が保障することと考えている（望月・野崎，2001）。また谷ら（谷・奥西・孫・辻本・鶴野・吉田，2005）によれば、「行動分析学の立場からは、支援要請は標的とされる行動（援助行動）

を自発させるような環境操作のひとつ（先行刺激操作、あるいは確立操作）と考えられる」としている（2005）。これらの環境操作が不十分の場合、結果に対する環境操作が検討される。結果に対する環境操作（結果操作）は、援助行動を実施した学生へのフィードバックや強化が含まれる。支援学生は、B子に「学校に来る」、「授業に参加する」という行動の選択の導入、QOLの拡大という援助設定を導入した。また、B子の行動成立のために新たな環境設定の定着を社会に要請する言語活動、つまり、支援学生は、援護活動も行った。B子を支援する障害学生支援サークルの支援学生達の姿を見て、教職員の意識が変化した。私の研究室のパソコンに「学生諸君には敬意を表します」、「学生たちが頑張っていて頭が下がります」等、当該授業の教員方々からメールを頂いた。それらのメールの内容を支援学生達にフィードバックすることで、彼らの援助行動に対して「正の強化」として結びついたと考えられる。つまり、B子の支援をしている学生達に「正の強化」が付与されていたため、学生達の支援はより強化されて、活性化されたと考えられる。A大学にて、学内でのボランティア活動に対して、単位を認定するというような制度を整えていけば、学生達の支援は「正の強化」で、一層活性化されると考える。

B子の入学を機にA大学で、学生発信型の発達障害学生支援プロジェクトが行われた。学生達の活動が認められ、支援学生たちに「正の強化」が付与され、A大学に、障害学生支援委員会が出来上がるまでになったと思われる。正の強化随伴性環境が、支援学生達の行動を促進させたと考えられる。

## 2. わが国の大学等における個別移行計画の導入の提言

わが国では、高校から大学へ、生徒の個別支援計画を渡す概念が希薄であると思われる。もし、出身高校からA大学に、B子の個別支援計画は渡されていたならば、大学入学直後のB子の行動は異なっていたものと考えられることができる。わが国では実質上、高等学校教育は義務教育と考えてもよい。さらに、高校卒業後、二人に一人が大学等に進学する。わが国の高等教育の現状を考えれば、個別支援計画の作成は必然と考えてもよいであろう。

アスペルガー症候群をはじめとする発達障害のある学生を支援するためには、高等学校からの移行がスムーズに行われることが望ましいと考える。それを実現させるためには、幼児期から継続した情報を教育過程で共有し、シームレスな支援を行わなければならない。

仲（2009）は、アメリカでのシームレスな支援を以下のように紹介している。

アメリカでは、1990年のIDEA（個別障害児教育法）によって、個別移行計画（ITP: Individualized Transition Plan）が「一人の生徒のために計画・検討されたつながりのある活動であり、学校から学校卒業後の活動の中で計画されるものである」と定義された。現在、多くの州では「障害のある3歳から21歳までの約20年間の長期にわたる障害児に対する個別教育計画（IEP: Individualized Education



Plan)」を立てることになっている。その中で、14歳あるいは16歳から将来の職業的自立を図るために「個別移行計画 (ITP)」として、学校卒業後の就労、居住、社会・個人的ネットワークなどを含めた学校から地域社会への移行あるいは学校から大人としての移行を目指した教育がなされている。

大学は21歳までの教育機関に相当するため、わが国でも、発達障害のある学生に対し、個別教育計画と個別移行計画が作成される必要があると考える。しかし、2006年から開始された特別支援教育は、個別教育計画と個別移行計画の重要性は認識しているものの、そこまでにはまだ至っていないのが現状である。したがって、大学入学前から大学側は発達障害のある生徒の情報を、生徒の側は大学が準備しているサービスの内容を事前に確認することが大切になると考える。つまり、大学等入学において、インフォームド・コンセント導入時代の到来かもしれない。その中で、大学等教育における発達障害学生への支援は、個別移行計画に基づいた支援であることが望まれると考える。

B子の支援は大学の環境適応の段階を終え、次は将来を見据えたキャリア形成の為の支援計画を作成・実行することが喫緊の課題だ。発達障害学生の就労支援は大きな課題だ。障害の特性を理解したキャリア支援・キャリアカウンセリング、職業紹介が必要になるため、専門家のいない大学等が個別に対応することは困難である。障害学生支援委員会は、障害者職業センター、ハローワーク等との連携も視野に入れ、福祉手帳の申請の有無、福祉的就労検討の有無等、B子に様々な支援を求められる可能性もある。また、職業的な自立だけでなく、余暇を楽しみ、様々な人と交流し、QOLの拡大につながる大学生活の設計を目指していく必要があるだろう。今後、障害学生支援委員会が、B子、支援学生とどのように協働し、支援していくか。委員会の真価が問われるであろう。

本論文はB子と両親に最終原稿を確認頂き、健康科学大学紀要に提出しますという報告をし、許可を得ております。また、本論文を作成するに当たり、調査協力者並びに関係機関の方々に深く感謝致します。

## 参考文献

- 
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2011). 大学・短期大学・高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査について
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2006、2007、2008、2009、2010、2011). 大学・短期大学・高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査について
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2005). 発達障害のある学生支援ガイドブック—確かな学びと充実した生活を目指して—, ジアーズ教育新社
- 小山ありさ・玉村公二彦 (2009). 高等教育における発達障害学生の支援—関西5府県における「発達障害学生支援に関する調査」を中心として— 奈良教育大学紀要

- 石田久之 (2009). 高等教育機関における障害学生支援の動向 筑波技術大学レポート vol. 16
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2007). 発達障害のある学生支援ケースブック—支援の実際とポイント—
- 日本LD学会研究委員会調査研究プロジェクトチーム (2007). 高等教育段階における発達障害学生の支援に関する調査研究
- 浅原千里・上野千代子・若山隆・柿本誠 (2008). 社会福祉現場実習を希望した発達障害学生への自己認知支援の実際—セルフ・エスティームを低下させない学内機関との連携のあり方—. 「日本福祉大学社会福祉論集」第119号
- 太田正己・小谷裕実 (2009). 大学・高校のLD・AD/HD・高機能自閉症の支援のためのヒント集—あなたが明日からできること—. 黎明出版 pp.84-131.
- 吉岡昌子 (2009). 障害学生支援 望月昭・中村正・サトウタツヤ編著 『対人援助学』キーワード集 晃洋書房 pp.108-109
- 藤原義博 (2010) 発達障害のある児童生徒の理解と指導. 立命館大学大学院 「障害児教育」授業資料
- 望月昭 (1998). コミュニケーション指導の基本的意味 「月刊実践障害児教育」26巻 pp.50-53
- 望月昭・野崎和子 (2001). 障害と言語行動：徹底的行動主義と福祉 日本行動分析学会編 ことばと行動ブレーン出版 pp.213-235
- 谷晋二・奥西英介・孫良・辻本実紀・鶴野隆浩・吉田幸代 (2005). 大阪人間科学大学における障害学生支援 大阪人間科学大学紀要 p.30-31
- 仲律子 (2009). 大学における発達障害学生への支援についての一考察 鈴鹿国際大学. p.71、76
- アン・バーマー著、服巻智子訳 (2007) 発達障害と大学進学—子どもたちの進学の夢をかなえる親のためのガイド— クリエイツかもがわ
- 望月昭 (2001). 「障害」と行動分析学：「医学モデル」でも「社会モデル」でもなく. 立命館人間科学研究 第2号 p.13

## Abstract

The present study is a report of a support project for a college student with a developmental disability. The project was started when peer students proposed to help the new student with a disability. The study reports practices performed by the disabled student, by peer group who provides support, and by a college support system for the disabled students. Applied behavioral analysis was used to examine the process and the results of the project. The study suggests one methodology of support, which can be the base of an ultimate support system for disabled students at universities in Japan.

Key words: developmental disability  
support for students with disability  
Applied behavioral analysis