

ピア・サポート活動を通してみた発達障害と その傾向のある学生に対する支援のあり方

山下 京子

(2012年10月10日 受理)

A New Support System for College Students with Developmental Disorder or Suspected by Peer Support Activities

Kyoko YAMASHITA

Abstract

I reviewed the practice of 11 years of 'Campus Supporter' activities, which are peer support activities at the university, and found the necessity of setting clear objectives. Additionally, it became clear that it was necessary not to separate students with/without Developmental Disorder in the support system. The introduction of these peer viewpoints is thought to be effective in the support of college students with Developmental Disorder (or suspected) who have problems in the development of social skills. I proposed a new model of support system for college students with Developmental Disorder (or suspected).

1. は じ め に

2005年の発達障害者支援法の施行や、2007年度から特別支援教育の完全実施などにより、発達障害は、大学の学生相談においても今日的なトピックとなっている。例えば、学生相談活動に携わる大学教員の高石・岩田(2012)は、発達障害と向き合う大学カウンセラーと教職員に向けて、『学生相談と発達障害』というガイドブックを出し、精神科医師として学生相談活動を行う福田(2010)は発達障害の中のアスペルガー症候群に焦点を当て、『大学生のアスペルガー症候群—理解と支援を進めるためのガイドブック』を出している。大学入学前に医療機関とのつながりがあり、診断を受け、教育機関で支援を受けているケースもあるが、学生相談で出会う学生の多くは、発達障害の傾向のある学生であり、明確な診断のないままに支援を行うケー

スが多いと思われる。発達障害とその傾向のある学生に対する学内の支援機関は、学生相談室、保健管理センターや保健室、学修支援室など、大学により異なっているが、支援の内容は、学修支援、生活支援、就労支援に大別される。

山下(2011)は、発達障害の中で ADHD を取り上げ、ADHD 学生の大学適応に関する先行研究を概観した。その結果、ADHD 学生は学業に関する心配を抱いており、学業的に適応できることが大学への適応につながることで、適応において ADHD 症状のうち不注意が鍵となることが示唆された。対人関係については、Chew, Jensen, & Rosén(2009)による、大学生196名を対象に、ADHD の仲間に対してどのような態度をとるかを調べ、ADHD 学生群(30名)と一般学生群(166名)を比較した研究を紹介している。Chew らの結果では、ADHD 学生は一般学生よりも、ADHD の仲間に対してポジティブな形容詞よりもネガティブな形容詞を多く使用していたが、ADHD の仲間と多くの関わりを持つほど、ADHD の仲間に対するポジティブな態度を持つようになり、この傾向は一般学生よりも ADHD 学生により当てはまっていた。これらのことから、Chew らは、ADHD を持つ他者との接触は、ADHD 大学生にとって特に重要であり、接触を多く持つことは、ADHD に対するステレオタイプの、または偏見に満ちた信念を減少することにつながると述べている。このことから、山下は ADHD 学生が同じ障害を抱えている他者と交流することは、ADHD 学生自身が自分の特性を理解し、肯定的に自己受容し、必要な支援を取捨選択できるセルフ・アドボカシー・スキルの習得につながると推察している。

ある特性を持つ学生が同じような特性を持つ他者と交流することには、ピアの視点が取り入れられている。発達障害やその傾向のある学生に対する支援を考える時、ADHD 学生同様、学業的適応を促進させることが大学生活への適応のための第一の選択肢であろうが、卒業後の就労を考慮するならば、ソーシャル・スキルの習得と向上は必要であろう。そのためには、学生同士で支えあうピア・サポート活動を取り入れることは、学生同士の交流による発達促進的な効果を期待できることから、有効であると考えられる。ただし、ADHD 学生に当てはまったことが、発達障害やその傾向のある学生すべてに当てはまるかどうかは不明であり、同じ特性を持つ学生同士のサポートは、新しい観点である。

ピア・サポート活動を取り入れている大学は少なからずあり、本学においても、2001年度から導入している。ただし、大学におけるピア・サポート活動のシステムは、支援する学生と支援される学生に明確に二分されることが多い。本研究は、本学において11年間実践してきたピア・サポート活動であるキャンパス・サポーター活動を振り返り、問題点と今後の課題を明らかにしたうえで、発達障害やその傾向のある学生を対象とした、支援される学生が支援する学生でもある、もしくは支援される学生が支援する側に移行するようなピア・サポートのあり方を模索することを目的とする。

2. キャンパス・サポーター・システム

本学におけるピア・サポート活動である『キャンパス・サポーター』（以下 C・S と略）は、「建学の精神である基督教主義に則り、学生相互による援助活動の推進を通して、学生がより充実した大学生活を送ることのできる環境を提供するもの」として、2001年度から導入された（山下，2004）。ここでのピアの視点は、Cowie & Sharp(1996)のいう友達づくりを参考にしてある。すなわち、Cowie らは、ピア・サポートを①友達づくり②カウンセリング・アプローチ③葛藤解決に大別し、友達づくりのプログラムの目的として、①ピア・ヘルパーの個人としての発達を促す、②ピア・ヘルパーの力を借りて配慮に満ちた支援を与える、③学校の気風に肯定的・積極的な影響をもたらす、④困難を抱えたピアと専門的カウンセリング・サービスとの間をつなぐの4つを挙げている。Cowie らの研究は高校生までを対象としたものであるが、大学生に適用可能であると推測された。なぜなら、大学生も何らかの問題を抱えた場合にまず友人に相談することが多く、相談できる友人がいるかどうかが大学生活への適応を左右すると考えたからである。そこで、C・S システムの特徴を、①Cowie らのいう友達づくりの視点を入れ、学生相互の援助活動をより日常的な枠組みでとらえること、②研修に積極的な意味合いを持たせ、活動のための準備教育であると同時にメンタル・ヘルス教育としても機能させること、③学生の人格的成長と奉仕の精神を培うことをねらいとして、建学の精神である基督教主義に基づく教育の一環として位置付けることとした。

1 年間の C・S 活動の流れを図1に示した。図1は2004年度までのものであるが、2011年度まで変更点はなく、2012年度も同じ流れに沿って進行中である。図1に示されたように、C・S 活動の中心は、入学式からオリエンテーション期間を含む1週間のサポート活動『C・S 一週間体験プログラム』と、夏期・冬期一泊研修会であり、11年間変わっていない。『C・S 一週間体験プログラム』の実施概要としては、前年度末に、在学生に向けて参加希望者を募集し、春休み中に半日間のオリエンテーションと活動のための準備を実施した。参加条件は、①本学に在籍する2年生以上の学生であること、②C・S の趣旨を良く理解し賛同する人、③事前オリエンテーションに参加することであった（山下，2004）。またこの活動プログラムの目的は、①新入生の大学生活への適応を促進させる、②C・S システムに初めて関わる学生に C・S 活動に対する興味・関心を抱かせる、③すでに C・S システムにかかわっている学生に実践活動の場を提供し、自分の持っている具体的な学内情報が新入生の不安を軽減し大学生活への適応を促進させるのに有効であることを体験させる、④学内における C・S 活動の広報の4つであった（山下，2004）。オリエンテーションの内容は、①C・S の趣旨、入学式当日とその後1週間

の活動内容の説明, ②立て看板用の大型ポスターの共同制作, ③新入生に伝えたい学内情報を載せた配布用資料の作成であった(山下, 2004)。配布用資料は, スクールバスのチケットの買い方や乗り場案内, 入学後に実施される『オリエンテーション・キャンプ』に関する情報, 学内の便利マップ, 大学近辺のおすすめ情報など, 毎年学生の手書きで原稿を用意し印刷する。実践活動の内容は, 入学式当日は, 会場前にテントを張り, 立て看板を立てて, 新入生や保護者の質問に対応したり, 学内の案内や誘導などを行った。入学式以降は, 昼休みに学生ホール1階で, 質問コーナーを開設し, 新入生の相談に応じた。1週間の活動中にミーティング1回, 活動終了後に反省会を開いた。

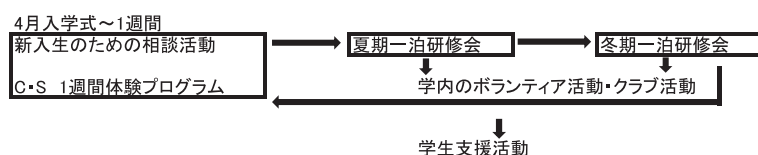


図1 キャンパス・サポーター活動の流れ(山下, 2004)

夏期一泊研修会と冬期一泊研修会は, その目的を, ①C・S活動に必要な知識と技術を習得すること, ②メンタルヘルスに関する適切な知識を得ること, ③C・Sシステムに関わる学生同士が互いを知り合い協力体制を整えることであった(山下, 2004)。参加条件は, 当初2年生以上を対象としていたが, 現在では在学中であれば学年にかかわらず受け入れている。参加条件のうち変わらないものとしては, 「カウンセリングや心理学の勉強に興味・関心のある人」「C・S活動に興味のある人」で, 全日程に参加することである。夏期一泊研修会は, 6月末から7月上旬の土曜日午後から日曜日昼すぎまで1泊2日で, 冬期一泊研修会は, 12月初旬から中旬の土曜日午後から日曜日昼すぎまで1泊2日の日程であった。場所は, 学内の山荘であり, 利用料や経費は全額大学負担であった。

一泊研修会の日程は, 次の通りであった。①山荘に集合後, 事前アンケートに記入を求めた。事前アンケートは, 「1. 今回の研修会参加の動機について書いてください。」「2. 今回の研修会にどのようなことを期待していますか。」の2項目で, 自由記述を求めた。2010年度以降は, 項目1を「1. 今の気持ちを書いてください。」に変更した。②名札の製作。参加者自身が色鉛筆などを使用して絵入りの名札を製作した。③参加者全員が準備できたところで, 研修会開始となり, 出会いのワークとして, 自己紹介や他己紹介, ジェスチャーゲーム, 伝言ゲームなどを行った。『偏愛マップ』(斉藤, 2004)を利用したワークを導入することもあった。④夕食の準備を参加者全員で行い, 夕食後は, 全員で片付けをした。⑤夕食の片づけ後に, ロール・プレイをしながらカウンセリングの基本を習得するというワーク中心のプログラムを実施した。⑥

1 日目の研修会終了後、入浴・就寝。⑦ 2 日目。朝食の準備を参加者全員で行い、朝食後全員で片付けを行った。⑧ コラージュ制作。2 時間程度かけて個人でコラージュを制作し、全員が制作終了したところで、観賞会を行った。⑨ 昼食後、事後アンケートへの回答を求めた。事後アンケートの質問項目は、「1. 研修会を受講しての感想を書いてください。」「2. 研修会に参加する前と後では自分の中でどのような点で変化があったと感じられますか。」の 2 項目で、それぞれ自由記述を求めた。

図 1 中に示された「学生支援活動」は不定期に実施された活動であり、支援を必要とする学生の要望に応え C・S 学生がグループで支援を実施した。

3. キャンパス・サポーターの11年間の実践活動を通して

(1) 参加者の推移

2001年度から2011年度までの1週間体験プログラム参加者人数は、毎年30名前後でほとんど変動はなかった。ただし、参加者の学年は4年生に集中し、3年生の申込者数は減少傾向にあった。参加学生の所属学科は、当初、筆者の所属する学科所属の学生を主としていたが、他学科の学生も混在していた。ここ数年は、他学科の学生参加はない状態が続いている。

2001年度から2011年度の夏期・冬期一泊研修会参加者数を表1に示した。20名前後から30名前後と変動がある。ほとんどの学生が2回以上参加しているが、2004年度入学生以降、C・S

表1 研修会参加者人数の推移

年度	夏期研修会	冬期研修会
2001	21	実施せず
2002	22	16
2003	32	19
2004	21	18
2005	21	18
2006	18	23
2007	26	18
2008	17	17
2009	26	17
2010	27	25
2011	27	15

活動と心理学の資格科目とを関連づけたために、3年生で1回研修会を体験し、4年生で「カウンセリング実務士」の実習の一部として、研修会の準備・手伝いを行うために参加するという流れが出てきた。筆者の所属する学科以外の学生の参加者数は、年々減少し、ここ数年は1回の研修会で1名いるかどうかである。学年では、3・4年生が中心であり、夏期一泊研修会では4年生が、冬期一泊研修会では3年生が多かった。

(2) 一泊研修会参加動機の推移

一泊研修会参加動機の変化を見るために、一泊研修会事前アンケートの質問項目「1. 今回の研修会の参加の動機について書いてください。」に対する自由記述をもとに、参加動機を次の8つに分類した。

①コラーージュが制作したい。②学生同士の交流。③カウンセリングの勉強がしたい。④前回参加して楽しかった。⑤研修や活動に興味・関心がある。⑥友人や知り合いに誘われた。⑦資格取得のため。⑧自己を見つめたい。

11年間の活動のうちの2002年度夏・冬期一泊研修会、2005年度夏期一泊研修会、2006年度冬期一泊研修会、2009年度夏・冬期一泊研修会の参加動機の分類を調べ、夏期一泊研修会の参加動機の推移を図2に、冬期一泊研修会の参加動機の推移を図3に示した。夏期一泊研修会では、図2に示されたように、2002年度は③(カウンセリングの勉強がしたい)、④(前回参加して楽しかった)、⑤(研修や活動に興味・関心がある)が主な参加動機であった。これら3つの参加動機は、2005年度、2009年度も見られた。2005年度には、これら3つの参加動機に①(コラーージュが制作したい)、②(学生同士の交流)が加わったが、2009年度には、⑦(資格取得のため)が主な参加動機となっていた。

冬期一泊研修会においては、図3に示されたように、2002年度は④(前回参加して楽しかった)が主な参加動機であったが、2006年度、2009年度では減少した。2006年度には、③(カウンセリングの勉強がしたい)が主となり、2009年度には⑤(研修や活動に興味・関心がある)が主な参加動機であった。

これらのことから、一泊研修会の夏期と冬期では、参加動機が異なっていることが推察される。冬期一泊研修会では同じような参加動機を持つ学生が多く見られるのに対し、夏期ではいくつかの参加動機が見受けられる。2004年度入学生から4年次におけるC・S活動と心理学の資格科目とを関連づけたために、2009年度夏期一泊研修会での参加動機として、資格取得が多くなり、同年度の冬期における主な参加動機である研修や活動への興味は、3年生が次年度の資格取得のための準備として参加していると予想される。学生の一泊研修への参加動機が、カウンセリングやC・S活動そのものへの興味・関心から、資格取得を前提としたカウンセリ

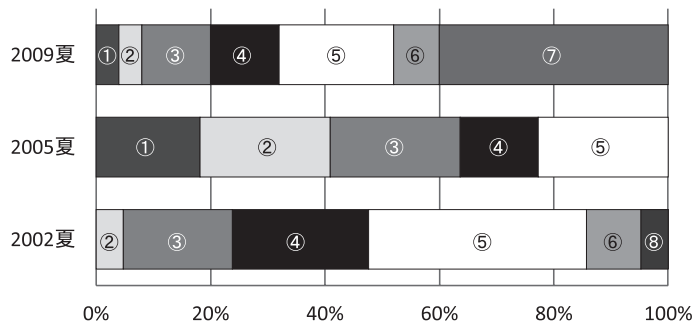


図2 夏期一泊研修会参加動機の推移

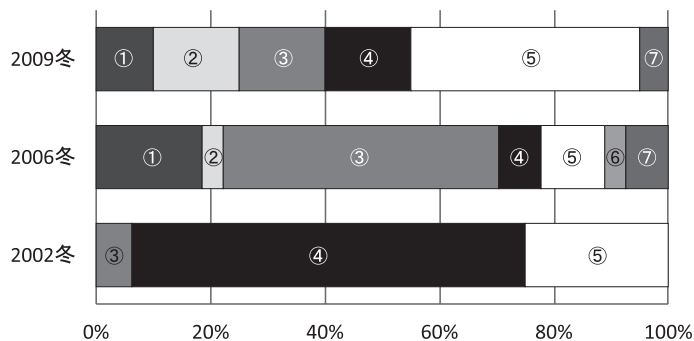


図3 冬期一泊研修会参加動機の推移

グや C・S 活動への興味・関心へ移行したことの表れであろう。

(3) 一泊研修会への期待の推移

一泊研修会への期待の変化を見るために、事前アンケートの「2. 今回の研修にどのようなことを期待していますか。」について、自由記述をもとに期待を次の7つに分類した。

①コラージュを製作。②学生同士の交流。③カウンセリング技術を身につける。④自己を見つめる。自己の発見。⑤他者との関わり方を身につける。⑥楽しい研修。⑦協調性や団結力を身につける。

2002年度夏・冬期一泊研修会，2005年度夏期一泊研修会，2006年度冬期一泊研修会，2009年度夏・冬期一泊研修会，2011年度夏・冬期一泊研修会について，夏期一泊研修会の期待の推移を図4に，冬期一泊研修会の期待の推移を図5に示した。夏期一泊研修会の期待では，図4に示されたように，2002年度では③(カウンセリング技術を身につける)の期待が多く，②(学生同士の交流)や⑥(楽しい研修)も期待されていた。2005年，2009年度においても③(カウンセリング技術を身につける)の期待を抱く学生が多かった。2005年度では，②(学生同士の交流)の期

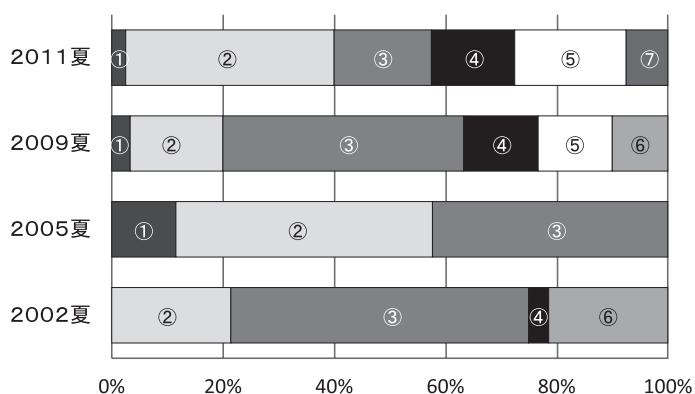


図4 夏期一泊研修会への期待の推移

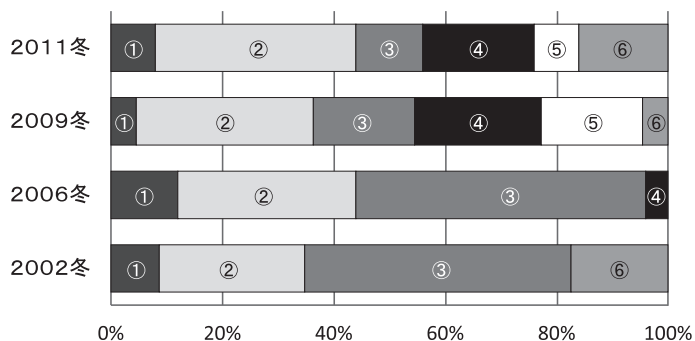


図5 冬期一泊研修会への期待の推移

待も多く、2009年度では②(学生同士の交流)に加え、④(自己を見つめる、自己の発見)、⑤(他者との関わり方を身につける)も見られた。2011年度は、それまでの傾向とはやや異なり、②(学生同士の交流)が主な期待となり、他には③(カウンセリング技術を身につける)、④(自己を見つめる、自己の発見)、⑤(他者との関わり方を身につける)が期待として挙げられた。また、2011年度には⑦(協調性や団結力を身につける)という期待が出てきたことも特徴的であった。

冬期一泊研修会における期待の推移について、図5に示されたように、2002年度と2006年度は類似しており、③(カウンセリング技術を身につける)が主な期待であり、次に多かったのは②(学生同士の交流)となっていた。2009年度は②(学生同士の交流)が主な期待であり、③(カウンセリングの技術を身につける)、④(自己を見つめる、自己の発見)、⑤(他者との関わり方を身につける)期待も見られた。2011年度も同様に、②(学生同士の交流)が主な期待であったが、次に多かったのは、④(自己を見つめる、自己の発見)や⑥(楽しい研修)であった。

一泊研修会への期待は、「カウンセリング技術を身につける」ことから、「学生同士の交流」へと変化している。2009年度以降、「他者との関わり方を身につける」も期待されていること

から、学生同士深く関わりたいと思いつながりながらも、人との関わり方に自信を持ってない今日の青年の心理的特徴の表れであると考えられる。また、2011年度夏期一泊研修会で、初めて「協調性や団結力を身につける」ことが期待として挙げられた。おそらく、研修会の準備や進行を手伝う4年生の期待であろう。

(4) 一泊研修会の事後アンケート

「1. 研修会を受講しての感想を書いてください。」の質問に対する自由記述は、「充実して楽しかった」「コラージュで自分と向き合うことができた」「カウンセリングについて楽しく学習できた」「カウンセリングの難しさを知った」「他学年や同学年の人と仲良くなることができた」「これからの生活で学んだことを役立てたい」など、研修会を積極的に評価する感想がほとんどであり、研修会に対する参加者の満足度は高いことが明らかになった。「2. 研修会に参加する前と後では、自分の中でどのような点で変化があったと感じられますか？」の質問に対する自由記述は、「自分を少し客観的にみることができるようになった」「集団の中での自分について気付かされた」「コラージュで自分の意外な面に気付いた」など、自己に対する気づきが深まったことが示されていた。また、ここ数年目立つようになった『感想』や『自分の変化』としては、「積極的に動くことができた」「積極性が身に付いた」「協力することの大切さを学んだ」「皆が協力したおかげで楽しい研修会ができた」「サポートされて感謝」「協力してくれて感謝」など、「積極性」、「協力」、「感謝」という言葉が記入されるようになったことである。さらに、資格関連の授業科目でカウンセリングの勉強をしている学生が参加者のほとんどを占めるようになり、「授業で傾聴について学んだ。研修会で、傾聴の大切さを改めて感じた。人の話を聞くだけでなく、自分の話を聞いてもらうことも大切だと思った。」(2011年度夏期)のように、C・Sもサポートされることへの欲求を持つ学生であることを改めて感じさせる記述も見られた。

(5) 学生支援活動

11年間のC・S活動を次の3期に分け、各期に実践された学生支援活動について例を挙げる。

初期(2001年度から2004・5年度ころまで) C・Sが日常生活の中で支援していくという意識を持ち、クラブ・サークルでの「気にかかる学生」(サポートが必要であろうと思われる学生)についての相談があった。クラブ・サークル内で、C・Sが、継続的に「さりげない支援」を行うこともあった。この時期の学生支援活動の詳細については、山下(2004)において報告した。

中期(2005・6年度から2009年度ころまで) オリエンテーション期間中に特定の学生に継続的に関わる事例が毎年数例出てくるようになった。支援の内容は、一緒に昼食をとるや時間割

を一緒に考えるなどであったが、ほとんどの事例で、同じ学科に友人ができ、昼休み時間を一緒に過ごすようになったところで、C・Sによる支援は終了した。支援はチーム支援であった。2007年度には、C・Sからの提案で試験期間中に試験対策のためのサポートコーナーを開設した。利用学生の多くが理系科目のサポートを必要としており、文系学生のC・Sでは対応できず苦慮した。2008年度から、健康管理センターと筆者が中心となり、特別なニーズを持つ学生に対する学修支援活動を始めた。将来的にC・Sが対応することを構想し、試行的に大学院生による支援活動を行った。しかしながら、支援対象学生(2～3名)の抱える問題が発達的なものであることから、学部生のC・Sによる対応は困難であると想定されたために、C・Sへの移行はせず、院生による継続支援を行った。C・Sによる学修支援活動は、C・Sが学部生であることを考慮するならば、かなり難しいといえよう。

後期(2010年度以降) C・Sのキーワードを「小さなおせっかい」として、支援活動を実践した。個別支援はオリエンテーション期間中や一泊研修会開催中など、期間限定的なものであった。C・Sのほとんどが所属する学科が、免許・資格を取るカリキュラム構成のために、授業コマ数も多く、4年生になると学外実習も多く、C・S自身が多忙であった。そのために、C・Sが日常生活において周囲を気にかける余裕がなく、初期や中期に見られたC・Sからの自発的な相談事例は皆無であった。また、支援を必要とする学生の抱える問題が難しく、健康管理センターやカウンセリング・ルーム、学外の医療機関との連携が必要な事例が増加したために、C・Sの関わることのできる事例は極端に減少した。それに代わり、ボランティア・センターからの支援依頼が始まった。これまで学内外のボランティア活動への参加は、個々のC・Sの意思にまかせていたが、今後C・Sとしてチームを作って参加する可能性もあると思われる。

(6) C・Sの問題点と今後の課題

第1に、C・Sの所属学科が特定の学科に集中していることを挙げることができる。当初から筆者の所属学科の学生が多かったが、教職(中学校・高等学校)を目指す他学科の学生も参加し、学科や学年を超えた交流も見られていた。C・S活動の一部と心理学系の資格取得を関連させたことにより、C・Sを希望する学生の所属学科が特定の学科に集中することになり、学科を超えた交流は困難になった。また、資格取得との関連のためか、学生自身C・Sとしての意識が薄く、C・Sシステムの特徴のひとつである学生相互の援助活動をより日常的な枠組みでとらえること、すなわち日常生活でピア・サポートを実践するというのがC・Sの意識に上りにくくなっているように感じられる。資格取得との関連づけは、一定数の学生がC・S活動に関わる動機づけを与えるという利点をもたらす一方で、弊害も生じることが明らかになった。

このことと関連して、第2の問題点として、C・S活動が、入学式・オリエンテーション期間の1週間体験プログラムや夏期・冬期一泊研修会から、日常生活に広がりにくかったり、日常生活でのC・S活動が見えにくいことを挙げることができる。C・S学生自身の意識の変化にもよるであろうが、学外ボランティア活動など具体的なプログラムが提供される学内環境において、C・S活動は活動内容が明確ではなく、活動の枠組みもゆるやかであるために、C・S学生自身、具体的にどのように活動が可能かということがわからないのではないかと推測される。

第3に、一泊研修会に期待することとして事前アンケートにおいて「他者との関わり方を身につける」が挙げられるようになったことに見られるように、C・S学生も今日の青年の心理的特徴を持っており、対人関係の持ち方に不安を抱いていたり、他者とつながっていたいという強い気持ちと深くかかわることへの恐れがあると思われることである。2011年度夏期一泊研修会の事前アンケートで初めて「協調性や団結力を身につける」が研修会に期待することとして挙げられたことも、このことを裏付けるものであろう。

これらのことから、C・Sの今後の課題としては、第1にC・Sの目標を明確化することが必要であろう。特に目標を活動の具体的な内容と結びつける必要があると思われる。すなわち、活動の枠組みを提供することが重要であり、具体的な活動内容とともに、期間を限定し、支援対象者を焦点化することも要求されると考えられる。そのためには、コーディネートの主導権をまずは教員が取り、前例を積み上げていくことで、将来的には学生主体の部分も増大していくことが期待できる。

第2に、全ての学生を発達途上にある人とみなす視点の導入が必要であろう。在学中に支援を受ける立場と支援を行う立場の両方の体験を提供することで、将来的に支援をする大人に育てるという姿勢を大学が持ち、教育活動の一環としてC・Sを位置付けることが重要である。したがって、大学側が主体となり枠組みの提供を行い、その中で学生の自主性を尊重することが望まれる。C・S活動の一部と資格取得が関連していることについては、学生の動機づけと関わってくる問題であるため、今後さらなる検討が必要である。

4. ピアの観点を取り入れた発達障害とその傾向のある学生への支援のあり方

従来、発達障害やその傾向のある大学生への支援は、高石・岩田(2012)にも紹介されているように、学生相談活動においては、学生相談室のカウンセラーが学内外の機関と連携をしながら、学生を個別に支援することが多い。筆者自身も学生相談で発達障害やその傾向のある学生の対応をする時、学内外で連携をとりながら支援を行うが、仲間同士の交流という面では限界を感じている。原田(2012)は、摂食障害の特徴を示す自閉症スペクトラム障害の治療について、

いくつかのポイントを挙げているが、そのひとつとして SST 的要素を取り入れた対人関係の改善を挙げ、自閉症スペクトラム障害者について、「自身の感情を認識したり、物事の因果関係を理解することが難しいため、内省や洞察を求める治療ではなく、現実に行っている事態を取り上げ、具体的な方法や行動を示し、それを練習して定着させる方が得策である」(p. 631)と述べている。原田の言うように、発達障害やその傾向のある学生との面接に、SST 的要素を取り入れることは有効であると考えられるが、この方法を個人面接において実践するにはいくつか問題が生じるだろう。例えば、個人面接場面で、学生が実際に体験した出来事を取り上げる時、その出来事は学生のユニークな認知の仕方では体験された心的現実であり、話される出来事が一般的な客観性から離れてしまうことは避けられない。社会性の発達に課題があると想定される学生であれば尚更のことである。したがって、話題にされる具体的な出来事は面接場面でのみ共有され、そこで示される具体的な行動の提案が実際に有用であるとは限らない。また、対象学生がひとつの体験から得た事柄を他の体験へと般化しにくい特性を持っている場合、場面ごとの具体的な提示が必要であるが、現実の対人関係では様々な場面があり、面接室での練習と面接室外での行動が結びつきにくいところがある。

発達障害やその傾向のある学生の多くが抱えている課題が社会性の発達であることを考慮するならば、個人面接のみの支援では限界があるだろう。同じ問題を抱える人で構成される自助グループや、ピア・サポートなどの仲間との交流を中心とした支援が参考になると考えられる。

支援のあり方として、幼児や児童・生徒を対象としたグループの活用は少なくない。例えば、室橋(2008)は、発達障害を持つ子どもの支援として「北大土曜教室」を紹介している。室橋によると、「北大土曜教室」は、大学生ボランティアが中心となり、発達障害の子どもの学習支援と居場所づくりを保護者と連携して行う活動である。発達障害やその傾向のある大学生を対象としたグループの運営は、幼児や児童・生徒を対象とした場合とは異なる難しさがあると考えられる。第1に、グループ参加への動機づけに大きな差がある。幼児や児童・生徒を対象とするグループでは、まず保護者の強い動機づけが前提にあり、本人の動機づけはグループへの参加体験を積み重ねていくことで形成される。大学生の場合、本人に必ずしも動機づけがあるわけではない場合が多く、どのようにグループ参加へ動機づけを形成していくかが課題となる。また、参加対象となる学生の多くが発達障害の傾向のある学生であることを考慮するならば、必ずしも本人に自分の特性に対する気づきがあるわけではなく、どのようにグループ参加を勧めるのが良いかは事例によると思われる。第2に、同じ特性を持つ学生同士の交流は、自己理解や肯定的な自己受容につながると期待されるが、発達障害やその傾向のある学生の場合、その心理的特性に個人差が大きいことが特徴であるため、明確な目標設定をした枠組みが必要であり、グループのコーディネーターの力量が問われることになる。一方、従来のピア・サポー

トは、C・S活動に示されたように、支援される学生と支援する学生という学生同士の交流であった。また、C・Sの問題点と今後の課題として明らかにされたことは、明確な目標設定と、支援する立場と支援される立場の両方の体験をすることであった。

これらのことを考慮するならば、ピアの観点を取り入れた、発達障害やその傾向のある学生への支援のあり方として、学内外のボランティア活動を活用することが有効ではないかと考えられる。ボランティア活動を取り上げた理由の一つは、自分が誰かの役に立つことは全ての人にとって生きがいに通じると推測されるからである。すなわち、支援を必要とする人に対する最適な支援は、自分が支援を要する人であるというアイデンティティを形成するのではなく、自分も支援することができるという、より複合的なアイデンティティの形成をめざすものであるからだ。双方の立場を体験することは、発達障害やその傾向のある学生にとって、ソーシャル・スキル向上に有効であると期待される。第2の理由としては、学内外のボランティア活動の多くが、期間限定的であり、明確な目標と活動内容を持ったプログラムを提供していることを挙げることができる。発達障害やその傾向のある学生が、その他の学生、例えばC・S学生と一緒にボランティア活動に参加することで、明確な目標を持ったグループを作ることができる。ボランティア活動の内容については、必ずしも、活動内容が対人交流を含むものでなくても良いように思われる。現在、学内外ボランティア活動の多くが、①事前オリエンテーション、②期間限定的な活動、③事後の反省会の3段階の流れで実施されている。例えば、事前オリエンテーションでは、コーディネーターから活動の目標と内容についての説明を受け、SST的な要素を取り入れた事前準備となるようなワークを実践することが可能である。期間限定的な活動では、実際に生じた問題をその場で共有し、具体的な行動や方法を示すこともできるだろう。また、事後の反省会では、全ての学生が体験をシェアすることで、サポートを受けることができる。さらに、同じプログラムの活動であれば、すでに体験した学生が次の活動で企画・運営に携わることも可能となる。明確な目標と活動内容を持つ枠組みに守られて、支援される者と支援する者とが、ともにひとつの明確な目標に向かって行動する時、支援される者と支援する者という関係の枠組みから離れ、対等な関係であるピアができるのではないかと考えられる。

5. お わ り に

学生相談において、発達障害やその傾向のある学生への対応を必要とされることはますます増えていくと予想される。発達障害やその傾向のある学生だけでなく、全ての学生がピアとして互いの存在を認め合い、育ちあう大学環境を提供することが、これからの学生相談室活動に求められるだろう。現実の社会に出て行く前に学生が体験する大学という小社会において、ピ

アの観点を取り入れた支援のあり方は、真の共生への第1歩であると考えられる。

付記 本研究は、日本学生相談学会第30回大会(平成24年5月19, 20, 21日)において、「大学におけるピア・サポート活動のあり方について—11年間のキャンパス・サポーター活動を通して」の題目で発表したものを加筆修正したものである。なお、本研究は科学研究費補助金(平成24年度基盤研究 © 研究代表者：山下京子 研究課題名：青年期女子の注意欠陥多動性障害(ADHD)への臨床心理学的アプローチ)にもとづく研究の一環として実施された。

文 献

- Cowie, H. and Sharp, S. 1996 Peer Counselling in schools, David Fulton Publishers, London. (高橋通子 訳 1997 学校でのピア・カウンセリング 川島書店.)
- Chew, B. L., Jensen, S. A. and Rosén, L. A. 2009 College students 'attitudes toward their ADHD peers, *Journal of Attention Disorders*, **13**, 3, 271-276.
- 福田真也 2010 大学生のアスペルガー症候群—理解と支援を進めるためのガイドブック 明石書店.
- 原田 謙 2012 摂食障害の特徴を示す自閉症スペクトラム障害, *精神科治療学*, **27**, 5, 625-632.
- 室橋春光 2008 北大土曜教室の教育的意義, *子ども発達臨床研究*, **2**, 35-38.
- 斉藤 孝 2004 偏愛マップ—キラいな人がいなくなるコミュニケーション・メソッド NTT 出版.
- 高石恭子・岩田淳子 2012 学生相談と発達障害 学苑社.
- 山下京子 2004 大学におけるキャンパス・サポーター・システムの導入に関する実践的研究, *学生相談研究*, **25**, 21-31.
- 山下京子 2011 大学生 ADHD へのアプローチに関する一考察, *広島女学院大学論集*, **61**, 31-45.