

実践報告

アスペルガー障害のある学生への理解と教育的支援 —学生相談室での相談事例から—

小 柴 孝 子

1. はじめに

近年、大学の学生相談室に来談する学生の中に発達障害の診断を持つ者が増えてきた。また、診断はないが明らかに発達障害の特性を持ち、その特性に由来した対人関係や学業・進路上の悩みを抱えた学生の来談も多くなった。例えば、他者と関わることが苦手で大勢の中に居られない、授業中のグループワークや発表が苦痛である、冗談が分からず相手の言葉を被害的に受け取ってしまう、忘れ物が多く課題の提出ができない、得意な科目と不得意な科目の点数の差が激しい、就職の面接でどう答えて良いか分からず失敗するなどである。また、本人が無自覚で周囲が困っている状況もある。これらの悩みは当事者の怠けや心理的な問題ではなく、発達障害の特性による行動特徴である。発達障害は環境によって後天的に発症するのではなく、生得的な中枢神経系の障害であり、薬物療法などによって根本治療ができるものではない。したがって、知的に問題はないが認知やコミュニケーション、社会性、学習、注意力などの能力に偏りがあり、現実生活に困難をきたしている学生に対して、周囲の教育的な対応が重要となるのである。

発達障害に関する相談が増加している傾向は、2012年度に全国の大学・短期大学・高等専門学校を対象に学生相談学会が実施した調査でも報告されている。その調査報告（早坂ら2013）によれば、「最近3年間で増加している相談内容」に対する回答の1位が「発達障害学生支援」であり、全体の64.5%を占めている。特に、学生数の多い大学と高専で増加傾向にあることが報告されている。

一方、国の施策では2005年4月に「発達障害者支援法」が施行され、第一章第一条において早期発見と学校教育における発達支援、就労支援などが目的として掲げられている。この法律において「発達障害とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥／多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」と定義された。義務教育の現場では、既に特別支援教育の対象として特別支援学級や通常学級での通級指導において発達障害児童生徒の発達支援（教育的援助）がおこなわれている。文部科学省は発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態をより明らかにするため、2002年と2012年に全国調査を実施している。児童生徒約40,000

人を対象とした2012年度の報告書「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」では、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は推定値6.5%と公表されている。その内訳は重複するものも含めて、学習面で困難を示す者は4.5%、行動面で問題を著しく示す者2.5%、対人関係で問題を著しく示す者0.8%である。

高等教育への進学率が過半数を超えた今日の状況では、こうした通常学級における発達障害の可能性のある生徒が大学に進学し、約3%の割合で在籍していると考えられる。この実態は、前述の大学における発達障害に関する相談が増加していることと一致しているのである。

「発達障害者支援法」では「大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」とし、大学の教育現場においても発達障害を持つ学生に対して「適切な教育上の配慮」をすることが法律上定められている。また、大学の構造改革が進められる中、大学の教育機能を高め多様な学習ニーズに応えるため、障害の特性が原因で生じるニーズにも教育的な対応をしていくことが急務であると考えられる。

上記の社会的背景を踏まえ、学生相談室で対応したアスペルガー障害を持つ学生への心理教育的支援と就労支援の事例を報告し、大学におけるアスペルガー障害を持つ学生の理解と教育的支援の要点を明らかにすることが本研究の目的である。

2. 発達障害の定義

2-1 文部科学省が定めた主な発達障害の定義

自閉症の定義 〈Autistic Disorder〉

（平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」参考資料より作成）

自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

高機能自閉症の定義 〈High-Functioning Autism〉

（平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」参考資料より抜粋）

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

学習障害（LD）の定義 〈Learning Disabilities〉

（平成11年7月の「学習障害児に対する指導について（報告）」より抜粋）

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

注意欠陥／多動性障害（ADHD）の定義 〈Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder〉

（平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」参考資料より抜粋）

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

*アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるものである。

2-2 DSM- IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision; DSM- IV-TR) による主な障害の定義

以下に、アメリカ精神医学会のDSM- IV-TR精神疾患の診断・統計マニュアル（以下、DSM- IV-TRとする）の診断カテゴリー1「通常、幼児期、小児期、または青年期に初めて診断される障害」の10項目のうち、教育的配慮や支援が必要と思われる主な障害の特徴を記載する。なお、文部科学省の定義によるアスペルガー症候群とDSM- IV-TRのアスペルガー障害は同じものを指す。筆者はアスペルガー障害と記す。

(DSM- IV-TRより筆者が抜粋)

学習障害 (Learning Disorder)

この障害は、生活年齢、測定された知能、年齢に応じた教育などから期待される基準よりも相当に低い学業的機能により特徴づけられる。読字障害、算数障害、書字表出障害、および特定不能の学習障害が含まれる。

運動能力障害 (Motor Skills Disorder)

これには、生活年齢、測定された知能などから期待される水準よりも相当に低い協調運動能力により特徴づけられる発達性協調運動障害が含まれる。

コミュニケーション障害 (Communication Disorder)

この障害は、会話および言語における困難さにより特徴づけられ、表出性言語障害、受容一

表出混合性言語障害、音韻障害、吃音症、および特定不能のコミュニケーション障害が含まれる。

広汎性発達障害（Pervasive Developmental Disorder）

この障害は、多彩な領域における発達の重度の欠陥および広汎な障害により特徴づけられる。これらには対人的相互反応における障害、コミュニケーションの障害、および常同的な行動、興味、活動の存在が含まれる。自閉症障害、レット障害、小児期崩壊性障害、アスペルガー障害、および特定不能の広汎性発達障害がある。

注意欠陥／多動性障害（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder）

注意欠陥／多動性障害の基本的特徴は、不注意および／または多動性－衝動性の持続的な様式で、同程度の発達にある者と比べてより頻繁にみられ、より重症なものである。不注意優勢型、多動性－衝動性優勢型、および混合型がある。

2-3 アスペルガー障害の特徴

DSM-IV-TRの鑑別診断によれば、アスペルガー障害は対人相互反応に問題がある広汎性発達障害に含まれるが、自閉症性障害とは区別され早期の認知および言語能力に著明な遅れはみられない。限定的・反復的・常同的な特徴として限定された関心だけを追求するため、情報や事実を収集するために莫大な時間を費やし、そのことに関する話題を一方的に繰り返す。対人関係の持ち方は非常に風変わりで、一方的で、冗長で、無神経であるが他者に接近しようとする意欲はある、とされている。（資料1を参照）

筆者の臨床経験では、外見上はアスペルガー障害と分らないが、視線が合わない、動作がぎこちない、お金や食べ物にこだわり融通が利かない、同年代の仲間とのトラブルが絶えない、独りでいることを好む、年齢不相応な幼児的な趣味を持つ、鉄道やゲーム・パソコンなどに限定された関心事の一方的な披露などの特徴がみられる。大学では、一つの研究分野に秀でた才能を発揮する優秀な学生と認識される場合もあるが、対人関係上のトラブルやパニックを起こすなどの問題行動も目立つ。当事者が最も困難を極めるのは、就職活動において社会的な振る舞いや対人コミュニケーションが求められる場面で失敗することであり、その結果自信を無くし社会に出ることに抵抗を示す場合もあり、引きこもりなどの社会現象とも関連が深い。

3. 事例

3-1 事例の概要

筆者が単科大学の学生相談室で非常勤カウンセラー（以下、Coと略記する）として担当した事例である。事例の記載については当事者の了解を得られているが、個人情報の保護に配慮し

た。

クライアント：単科大学の2年生男子学生A、中肉中背で実年齢より年長に見える（以下、CIと略記する）。金融研究会（サークル）に所属している。

主訴：「友だちがいない。誰も話しかけてくれない」と泣きながら自主来談した。

通院歴：小学4年生の時に国立病院の児童精神科でアスペルガー障害の診断を受け、月1回の診察を続けている。頓服薬の服用もある。

家族歴：会社員の父、専業主婦の母、弟（2歳年下）と妹（4歳年下）、父方祖父母の7人家族。弟とは幼少期にプロレスごっこなどをして遊んだが、最近では意見が食い違うこともあり時々喧嘩をする。

生活歴：幼少期から同性の仲間とトラブルが絶えず、相手を怪我させるなどの暴力を振るったことがある。中学校・高等学校時代はいじめに遭い、相手に暴力で抗議したり保健室へ避難することが多かった。ストレスのため母親に暴力を振るうこともあった。一方で、話が合う仲間もあり、学業面は問題なくストレートに大学進学をしている。

援助方針：発達障害がある学生への対応として、学生支援課職員、保健センター職員、カウンセラーが連携し、Aがパニックを起こしたときは柔軟に対応する。カウンセリングルームでは継続的な面接をとおして心理教育的援助を実施する。

3-2 面接の概要

3-2-1 面接構造

週2日開室している学生相談室で2名の非常勤カウンセラーが面接を担当した。開室曜日以外は保健センターで養護職員が学生の相談に対応した。

CIが2年生であったX年6月より男性カウンセラー（他大学教員）が月に1-2回の頻度で面接を実施。X+1年7月より筆者と男性カウンセラーの両方が担当し、X+2年からは男性カウンセラーが退職したため筆者のみで卒業まで合計39回、卒業後4回の面接を実施した。原則としては予約制の面接であるが、アスペルガー障害の特性からCIが学内でパニックを起こすこともあり、50分間の面接を隔週に1回程度とCIが困ったときに来室する柔軟な枠組みで対応した。ただし、大学の長期休業期間は除いた。

3-2-2 面接過程

第I期 私事の羅列と怒りの表出 #1～#22（X年6月～X+2年2月）

以下、CIの言葉を「」、Coの言葉を〈 〉であらわす。

面接時にCIは、毎回私事の報告や情報を断片的に伝えるだけである。その中で、自分の罪悪感と家族に対する恨みを激しい怒りの感情を伴って吐露したり、突然過去のいじめられ体験をあたかも今起こったことのように語りだすことがある。しかし、感情が激した後は好きな趣味の話やニヤニヤしながら語り、落ち着いて面接を終了する。Coと視線を合わせて話すことはできるが、話に一貫した脈絡は無い。私事の報告は友だちのこと、学業のこと、家族のこと、自分の障害のこと、就職のこと、世間話は高校生や大学生のマナーが悪いという批判、そして、関心事は特定の球団と漫画、替え歌に限定されている。尚、初回面接時に、アスペルガー障害の診断があることを男性カウンセラーに告げている。

主訴である“友だち”に関する話題では、中学校・高等学校時代に友だちとトラブルになり頻繁に喧嘩をし、親から面汚しと責められたため自分は最低の人間だと思った経験があるとのこと。しかし、大学生活では授業やゼミで顔見知りになった者と話したり、サークルで飲み会に行ったり、先輩と空き時間にパソコンの将棋を一緒にやっているなどのエピソードが語られた。また、中学校時代の友だちとも時々地元で遊んでいるそうである。面接で〈友だちとは？〉の質問に「分からない」と答え、どういう付き合いが友だちなのか分からないが、同級生と同じように和気あいあいと過ごしてみたいという気持ちが察せられた。

学業に関しては、2年生終了時に履修した科目はすべて単位が取得しており問題がない。資格や自動車運転免許証も積極的に取得している。卒論のテーマは興味のある「球団経営」である。

面接の中でもっとも多く時間を割いたのが家族に関する話題である。CIの話す家族イメージはネガティブであり、自分を理解していないという怒りの感情と同時に自分が迷惑をかけているという自責の念を伴って語られた。父親像は柔軟な考え方を持っている人、しつけが厳しい、母親像はゆっくりしている人、自分と似ているところがある、口うるさい、心配性で先回りして小言を言う、口出しする、自分を子ども扱いするなどその時々で一貫していない。特に、本家で祖父母も同居している家族のため、親戚を含めた親族内のいざこざに対して常にストレスを溜めていることが語られ、複雑な人間関係や他者の気持ちを理解することの困難さが感じられた。

自分自身の障害については既に主治医から告知されており、他者にも自分で伝えることができている。しかし面接では「将来子どもも同じ病気になったらどうしよう」「病気が就職に影響したらどうしよう」と漠然とした不安感を表出し、自閉症を題材にしたテレビ番組を見て「自閉症より軽くてよかった。自分は良くなってきていると思う」と治癒への期待と安堵したい気持ちが語られた。この障害に対する不安は「中学校・高校時代にパニックを起こし人を殴ったので、そういうことをしてしまう自分が怖いし、将来犯罪者になるかもしれない」という恐怖に近い感覚である。CIは診断名を知ってはいるが、アスペルガー障害に対する正しい認識と自己受容はまだできていないと思われた。

2年生の終わりのころから就職のことに関する話題が増えた。家族内でも話し合われ「地方公務員が向いていると言われた」、「営業は向いていない、公務員か福祉系かパソコンを使う仕事が良いと言われた」と話す、具体的な仕事の内容は全く分かっていない。アルバイトを経験した方が良いのではないかとCoのアドバイスに従って、書店の面接を受けたが不採用となる。時期尚早であるが、CIは就職活動が気になり大学の就職支援課主催の「モチベーションアップセミナー」を受ける。そこでは、「自己診断の仕方が分からない」と悩む。3年生の夏休みに再び「アルバイトをして就職に慣れたい」と大手製パン会社の夜間の工場勤務に採用され、職場の仲間と上手くやれる体験をした。その後も、週末はアルバイトを続ける。秋頃、親と就職活動の話をし、「母は『もっといろいろな業界を当たったら?』と言うし、父のことはあてにしたいくない。母から『一流大学の人しか就職できない』と言われた」と就職に関する不安が増大する。

CIの就職活動への不安を緩和し、大学内で支援体制を整えるため、#19(X+1年12月)に、CI、母親、指導教官、就職支援室の課長、男性カウンセラー、養護職員の6名で面談の場を持つ。SPIとエゴグラムの結果をもとにCIの性格を共通理解し、就職先については“入れればどこでも良い”ということを共通認識する。

#22、「就職して心配なことは上司や同僚との関係です」と話しながら、急に過去のサークル活動中に先生が自分を相手にしてくれなかったことを思い出し怒り出す。大声で力を込めて先生への怒りを表出した後、急にニヤニヤする。「頭に中学校の時にたずら書きをして楽しかったことを思い出して急に気分が良くなった」とのことである。

就職に関して、卒業後の自分がどうなっているのかという先の見通しの持てなさ、未経験の仕事イメージすること、自分を理解し他者に伝えることの困難さが際立った時期であった。

第Ⅱ期 苦難の就職活動 #23～#43(X+2年4月～X+3年10月)

4年生になり、15社の会社訪問をおこなった。この時期はサークル内の人間関係も良好で気分が良く、母の小言もあまり気にしなくなったとのことである。しかし、5月になり「内定がもらえない」とパニック状態で相談室に飛び込んでくる。突然、祖母を階段から突き飛ばしてしまった過去のことを大声でしゃべりながら、頭を抱えて自分を責める。パニックが治まり、Coが就職活動のことを聞くと「面接ですらすら言えない」と涙ながらに訴える。〈事前に聞かれそうなことを書いて暗記するのはどう?〉、「マニュアル的な答えは落とされると言われた」、事前の準備とマニュアルは違うことを説明し、次回面接時までには作文を書いてみることを提案した。しかし、会社のイメージやなぜ自分が受けるか?などの抽象的な質問への答えは考えられず、作文は書けなかった。この時期、5社を受けるが検査と面接で不採用となった。ゼミでも課題が書けず白紙で提出することが続いた。Coは、主治医に就職のことを相談するようCIにアドバイスした。保健センターの養護職員とも相談し、保健センターから主治医に連絡を取

り、CIの苦しい状況を伝えておく。

一般枠での就職活動がCIにとって失敗体験だけの蓄積になり自己肯定感が極度に低下することを危惧し、〈障害者枠で就職をするのはどうでしょうか？〉と提案（#27）したが、「それは一生障害者扱いされると親が言っている」と取り合わない。しかし、#28に「主治医に、『診断書を書いてあげるから障害者枠で受けなさい』と言われました。親に内緒で障害者枠を紹介してください」と考えを変える。CIは気持ちが楽になり、就職支援課の課長と障害者枠の求人を探しにハローワークへ行くが、障害者手帳を取得していないと応募できないことが分かり、「どうすればいいんだ～～～どうして俺ばかり～～～」とパニックになる。「手帳は持ちたくないし、一般枠での就活はもう嫌だ。でも、祖母の束縛が嫌だから早く就職して家から出たい～」と悩む。

障害者手帳の申請は医師の所見が必要なため、Coは受診時に母も同席して主治医からアドバイスをもらうよう促す。主治医との話し合いで、障害者手帳を申請し障害者枠で就職活動することに母も同意し、CIは落ち着く。夏休み中は卒業論文執筆と工場のアルバイトに専念する。主治医のアドバイスに従い、8月下旬に母と障害者支援センターへ行き、職業適性検査を受け、職業訓練を受けたい旨申し込む。

職業適性検査の結果は“単純な作業をまじめにコツコツやるのが向いている”とのこと、ハローワークへ登録し新卒枠の求人を探す。CIが就職活動を再開したことについて、「バイキンマンは粘り強くあきらめないところが自分に似ている」と漫画（資料2を参照）を描きながら話す。

面接では、現実的な就職活動の話が大半を占めたが、ウォークマンで嘉門達夫の替え歌を聴くと楽しい気分になり怒りを忘れることに気づく。自分なりの怒りのコントロール法が見つかり、Coに何度もその歌を聞かせる。この頃、CIは卒業後の病院受診について不安になるが、児童精神科医の主治医はCIが社会人になっても診察が続けられることを保障し、安心する。

11月、大手製造業の書類選考が受かり、ジョブコーチについてもらい面接に行ったが、不採用となる。そのことで母がうるさく言うと愚痴をこぼすが、なんとか母への怒りをやり過ごす。「卒業までに就職先が見つかるか心配です」と言う。Coは、他の学生より人一倍努力していることを誉め、〈いろいろな人の力を借りながらこれからも就職活動を続けよう〉と励ます。

#35、養護職員、就職支援課課長、CoがCIに付き添い、県障害者職業支援センターへ同行する。就職活動に当たって、支援センターからのCIの障害に関する情報は採用に不利になることもある、また、障害者手帳がないと就職が難しいことを再確認する。今後、就職の面接には支援センターのカウンセラーが同行してくれるとのこと。また、卒業後は障害者職業総合センターで13週の訓練を受講できることも分かった。

CIは親戚や近所の人がうるさいと気にしながら、自分でハローワークに行って応募先を見つ

けたり、大学に求人があった企業を受けるが、面接で落ち続ける。気分が落ち込んだ時は、嘉門達夫の替え歌CDを聴いて落ち着く。自分の傷つきやすさを自覚しつつ、就職が決まるまで長くかかることを納得できるようになってきた。

#38、1月に母とアスペルガー障害のシンポジウムに行き、「アスペルガー障害のことをもっと知りたい、理解されたいと思った」と話す。面接の最後に「自分の意見を言うってどういうことですか？」とCoに聞く。

#39、卒業を祝う。その後、中学校時代の元担任の紹介で農作業を手伝うアルバイトをするが、不器用ですぐ解雇される。しかし、CAS（発達障害者支援センター）の“アスペルガーの会”に参加したり、主治医がアスペルガー障害の特徴をすべて書いてくれた手紙を大切に持っていることを語り、自ら障害を受け入れようとしている様子が察せられた。この時期、中核地域生活支援センターの社会福祉士や社会福祉法人の生活支援ワーカーのところにも相談に行っている。

#42、居住区の福祉事務所で障害者手帳が取れたとのこと。早速、ジョブトレーニングを受け、大手運送会社での実習で同じ訓練を受けに来ている人たちと仲間になり、初めてメールアドレスを交換したことを嬉しそうに話した。

#43、障害者枠で就職できたことを報告に来る。

その後、しばらくはジョブコーチがついて様々な職場での悩みの相談にのってもらっていたが、10年以上経た現在も段ボールを潰す仕事に従事している。最近では、職場の仲間とお酒を飲みに行けるようになった。

3-3 Aの特性の理解

アスペルガー障害は知的能力や言葉の遅れが無い広汎性発達障害であるが、独特の特徴を呈している。Aはまじめにコツコツ勉強するタイプで、学業面では問題がなかった。それは暗記で点数が取れるテストは解答できるということであり、自分の考えをまとめるレポートや発表は苦手であった。学生相談室での会話も断片的で一貫したまとまりがない。言葉を遜色なく使うことはできるが、その言葉の意味をよく分かって使っているわけではない。それは「友だちって何?」「自分の意見を言うってどういうことですか?」に表れているように、抽象的な概念を理解することや未体験のことを想像することが困難であるという特性である。

また、対人関係においては他者の意図や信念を把握する能力である“心の理論 (theory of mind)”の欠如があるため、幼少期では同年代の子どもと話がかみ合わず絶えず喧嘩になり、思春期でいじめに遭い、大学では「友だちとはどういう関係なのか分からない」という状態になる。家庭でも親の言葉を字義通りに受け取り、言われたとおりにできなければならないと思い込んだり、ややこしい親戚同士の会話は理解できない。世間的にはルールを守らない人を敵

底的に批判するなどの特徴もある。

不安が強くなったり、未経験の出来事にどうして良いか分からなくなるとパニックに陥り、同時に過去の失敗体験がフラッシュバックし、怒りの形相で自分を責めながら頭を掻きむしるという行動特徴がある。このような時は気分が変わりやすく10分ほど治まり、ケロッと楽しいことを思い出し、場にそぐわない表情でニヤニヤする。

また、関心事は非常に狭く、特定の球団に関する情報、自己を投影したバイキンマン、嘉門達夫の替え歌に限定され、何度も繰り返し話す。内容は年齢相応ではなく非常に幼いものである。これらもアスペルガー障害の特徴である。

Aの場合は、家族に対する被害的な激しい怒りの表出が目立ち、怒りのコントロールが上手にできないという特徴があった。偶然、替え歌を聞くことで怒りが静まるという発見もあったが、感情統制の悪さからくる対人関係の失敗体験は彼の自己肯定感の低下と自責の念につながったと思われる。これはアスペルガー障害の特性による失敗体験からくる二次的な障害である。これらの障害特性は社会的な場面における対人コミュニケーションを困難にし、当事者は集団適応を求められる学校生活で“生きにくさを感じる”のであるが、比較的早期に医療機関で診断を受けたAは、学校生活において適切な支援を受けてきたといえるだろう。

3-4 心理教育的支援の概要

相談室の面接場面では、Aの怒りの感情表出が極端であることに着目し、怒りをコントロールしてやり過ごすなどの感情統制に目標をおいた。ハマっている替え歌を気分転換のツールとして利用したのもそのためである。パニックやフラッシュバックが起きた時は10分ほど見守りながら待つと現実的な話題に戻すことができた。また、自責の念が強く自己肯定感が低下している状態では、具体的にAがあきらめずに頑張っていることを褒め、励まし、自尊心の回復を支持した。抽象的思考は難しいため、通常のカウンセリングのように1対1の関係性の中で内容を深めるのではなく、生活上のより具体的なアドバイスや支持による支援をおこなった。

大学組織としての教育的支援は、本人と母親と大学関係者の面談を設定し、関係者全員が共通理解を得たことで母親を協力者として位置付けられたこと、大学内部や外部機関との連携に発展させたことが画期的であった。元々学生相談室と保健センターでは密な連携を図っていたが、3年生からは就職に関する悩みが表面化したため、就職支援課とも情報を共有し親身な援助をおこなった。Aは行動的ではあるが、慣れない場所で相手の話を正確に理解することは困難であるため、教職員が同行し、共に正しい情報を得ることはとても有意義なことであった。

また、就職の問題は本人と家族の障害の理解や受容とも密接に関連しており、保健センターと主治医の間でFaxによる医療-教育の連携をおこない、主治医からの的確なアドバイスを得られたことで、Aの障害受容と自己理解が促進され、障害者枠での就労に結び付いたといえる

だろう。

3-5 就労支援の概要

AはSPIの点数や成績では問題がなく、一見、一般の学生と同じように就職活動ができる学生であった。しかし、アスペルガー障害であることを大学関係者が共通理解し、Aの特性を就職支援課で把握したことにより、適切な就労支援ができたといえるだろう。具体的には、就職支援課がエントリーシートの書き方を教え、求人情報を提供し、本人のまじめさを生かした職種選びのアドバイスをし、さりげなく障害者用就職雑誌を貸すなどきめ細かいサービスを実施した。さらに、Aに同行し外部のハローワークや障害者職業支援センターなどを訪問し、必要な情報を得たうえで、障害者枠での就労と障害者手帳の必要性について一緒に考えた。カウンセラーも働くことの体験学習が必要だと判断し、アルバイトを勧め、Aは自分の特性に合った工場でのアルバイト経験ができた。

卒業後も大学での教職員の援助を基盤に、自ら地域の協力機関を訪問し、様々な援助者や同じ障害を抱える仲間との出会いを通じて、就労への道を切り開いていった。ジョブコーチが付いた実習では、ともに同じ障害を抱えて同じ目標に向かって頑張った“友だち”ができ、Aは初めて親和感と達成感を感じることができたようである。

最後に主治医の協力によって障害者手帳を取得でき、専門機関の紹介による障害者枠で就労できたことは、Aにとって最も適切な就職体験であり、社会人として自立できる安定的な職場が確保できたといえるだろう。

4. 考察

アスペルガー障害のある人は「コミュニケーションの問題」、「社会性の問題」、「想像力に乏しく、特定のことへのこだわりが強い」という特性がある。これらの特徴は、集団生活を適応的に過ごさねばならない学校生活で様々な対人関係上のトラブルをおこしやすい。例えば、他者の顔を認知することが苦手で、相手の表情や雰囲気から“気持ちを察する”ことができないため、同調性を求められる思春期・青年期の仲間関係でいじめの対象にされやすい。また、特定の興味に固執した話題を一方的に繰り返すため、同じ興味を持つ相手がいなければ孤立する。環境の変化に適応できず、新年度のクラスや担任が変わる時期は不安を増大させ、しばしばパニックを起こす。さらに、想像力の欠如から、順序立てて物事を考える、将来の見通しを立てる、自分の気持ちを表現するなど著しく困難を示す。通常の学校生活ではこのように苦手なことが多く、失敗体験が積み重なり自己肯定感の低下と被害感の増大が生じる。

小学校から高等学校までの特別支援教育が浸透しつつある今日では、様々な問題を抱えなが

らも周囲の同級生や教員の理解と援助が得られ、成績も良好で適応的に過ごせる可能性もある。しかし、社会に出て自立する準備を始める大学生活後半は、青年期において自我同一性を確立し将来の展望を持つという課題に自身の障害を受容するという課題も重なり、さらに不安が増大する時期である。特に就労という問題に直面したとき、まじめで正義感が強く字義通りに物事を受け取るという特性があるため、「卒業後は正社員として働くものだ」、「就職活動は100社以上回らなければいけない」などの情報がin putされると、絶対にそうしなくてはならないと思いついてしまう傾向がある。そして、エントリーシートの自己PR・志望動機の記入でつまずき、相手の意図に合わせるコミュニケーション能力や臨機応変に自分の考えを求められる面接で挫折し、ひどく傷ついて自己肯定感の低下を招く。何社も掛け持ちで回り、自己管理と先の見通しを持ったスケジュール管理も必須であるが、この管理自体が心身の不調をきたすほどのストレスになる。彼らは失敗する自分を責め、社会に対する被害感を持つ。これらの問題は本人の努力によって解決できる課題ではなく、失敗体験を必要以上に繰り返し就職そのものを断念し、ストレスから精神疾患などの二次的障害を招く場合もある。このような日常生活や就職活動で自信を失ってしまう彼らに対し“安心感”と“承認”を与え、自己肯定感の回復と自己実現への支援をおこなう心理教育的支援が必要である。

若林と杉山（1986）の調査では「高等教育を経て健常者として就労した正常知能の高機能自閉症（アスペルガー障害と類似した障害）青年は、レベルの高い仕事と仕事以外の付き合いに過剰適応し、徐々に行動化や身体症状が出て挫折する」との報告がされている。特に本音と建前を使い分けることが要求される社会的場面では、“心の理論”が欠如している彼らにとってその二重構造を理解することは困難であろう。たとえ一般枠で就労できても、職務の円滑な遂行、職場のコミュニケーションやマナーの理解、自身のストレスや感情のコントロールができないなどで離職せざるをえない状況に追い詰められることがしばしばある。

現状では、アスペルガー障害のある学生の安定的な就労は極めて困難であるが、支援する側には事前の障害特性の理解と個別の就職ガイダンス、職業リハビリテーションなどの行政機関との連携による配慮が必要である。また、障害の程度や障害受容、家族の理解などを踏まえて特性に応じた行政機関の専門的援助を紹介し、つなげることも必要である。専門的援助とは、個人の状況に応じた支援計画（職業評価）、適切な職業選択ができるような相談と助言（職業指導）、作業支援や職業準備支援講座の受講、ソーシャルスキルの体得（職業準備支援事業）等のサービスである。本事例のように、在学中に医療機関と連携し、ハローワークや障害者職業支援センターなどと情報交換や協力体制を整えておくことは、彼らが卒業し就労しても自立を支える重要な援助資源としての機能を担う。

また、障害者手帳を取得して障害者枠で就労することは、大学を卒業した青年にとって苦渋の選択かもしれないが、特性を理解されたとうえで安定した雇用条件の下で働くことは決して間

違った選択ではない。そのことをAは教えてくれた。適材適所、人それぞれの特性に応じた社会的役割が与えられることは、その人の人生を豊かにする。

私たち学生支援に関わる教職員は、アスペルガー障害のある学生の特別な能力を見極め、特性と心性を理解した上で長期の視野に立った組織的な教育的支援を実践することが必要であろう。このような多様な学生の援助ニーズに応えるための大学内外の協働（コラボレーション）、それを実施できる柔軟な組織運営が今後の課題となるであろう。

引用・参考文献

- American Psychiatric Association 2000 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision; DSM- IV-TR
- 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸（訳）2002 DSM- IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル（新訂版）医学書院
- 独立行政法人 日本学生支援機構 2009 教職員のための障害学生修学支援ガイド
- 藤川麗 2007 教職員とのコラボレーションに基づく学生相談. 精神療法, 33, 553-557
- 福田真也 2007 大学教職員のための大学生のこころのケア・ガイドブック 精神科と学生相談からの15章 金剛出版
- 福田真也 2010 Q & A 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
- 早坂浩志・佐藤純・奥野光・阿部千香子 2013 2012年度学生相談機関に関する調査報告. 学生相談研究,33,298-320.
- 国立特殊教育研究所 2005 発達障害のある学生支援ガイドブックー大学における支援体制の構築をめざしてー
- 文部科学省 2012 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- 文部科学省 2013 主な発達障害の定義. 特別支援教育について
- 文部科学省 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議 1999学習障害児に対する指導について（報告）
- 文部科学省 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）
- 大倉得史 2009 大学における発達障害者支援を考える 中川書店
- 坂井聡 2007 発達障がいと学生相談. 精神療法, 33, 583-589
- 下山晴彦 2007 近年の大学の変化と学生相談の役割. 精神療法, 33, 541-546
- 杉山登志郎 2000 発達障がいの豊かな世界 日本評論社
- 杉山登志郎・辻井正次 1999 高機能広汎性発達障害 アスペルガー症候群と高機能自閉症 プレーン出版
- 高石恭子・岩田淳子 2012 学生相談と発達障がい 学苑社
- Tony Attwood 1998 ASPERGER'S SYNDROME A Guide for Parents and Professionals 富田真紀・内山登紀夫・鈴木正子（訳）1999 ガイドブック アスペルガー症候群 親と専門家のために 東京書籍
- 若林慎一郎・杉山登志郎 1986 成人になった自閉症児. 精神科治療学, 1, 195-204.

【資料 1】

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revisionによる診断基準

299.80アスペルガー障害

- A. 以下のうち少なくとも2つにより示される対人的相互反応の質的障害：
- (1) 目と目で見つめあう、顔の表情、体の姿勢、身振りなど、対人的相互反応を調節する多彩な非言語的行動の使用の著明な障害
 - (2) 発達の水準に相応した仲間関係を作ることの失敗
 - (3) 楽しみ、興味、達成感を他人と分かち合うことを自発的に求めることの欠如（例：他の人達に興味のある物を見せる、持って来る、指差すなどをしない）
 - (4) 対人的または情緒的相互性の欠如
- B. 行動、興味および活動の、限定的、反復的、常同的な様式で、以下の少なくとも1つによって明らかになる。
- (1) その強度または対象において異常なほど、常同的で限定された型の1つまたはそれ以上の興味だけに集中すること
 - (2) 特定の、機能的でない習慣や儀式にかたくなにこだわるのが明らかである。
 - (3) 常同的で反復的な衝動的運動（例：手や指をばたばたさせたり、ねじ曲げる、または複雑な全身の動き）
 - (4) 物体の一部に持続的に熱中する。
- C. その障害は社会的、職業的、または他の重要な領域における機能の臨床的に著しい障害を引き起こしている。
- D. 臨床的に著しい言語の遅れがない（例：2歳までに単語を用い、3歳までにコミュニケーション的な句を用いる）。
- E. 認知の発達、年齢に相応した自己管理能力、（対人関係以外の）適応行動、および小児期における環境への好奇心について臨床的に明らかな遅れがない。
- F. 他の特定の広汎性発達障害または統合失調症の基準を満たさない。

The Understanding and Educational Support for Student with Asperger's Disorder

- from Case Study from Student Counseling Room -

Takako Koshiba

Recently, the number of clients with diagnosis or characteristics of developmental disabilities had increased at university's Student Counseling Room. According to the outcome of the research by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in 2012, it is reported that the ratio of students who needs special educational support in academics or who shows significant difficulty in behavior is estimated to be 6.5%. Additionally, the “Act on Support for Persons with Development Disabilities” is specified to “offer appropriate educational attention” to the students with developmental disability and that the educational support is also expected to be offered at university for diverse educational needs.

In this report, main points for educational support are clarified by reporting the case study from students with Asperger's Disorder. First, the staffs from university as well as parents would have the common understanding of the characteristics of the disability and then provide support appropriate to each role. Counselors would give realistic advice on daily life and psycho-educational support such as emotional control. The Employment Support Section would give employment guidance for each students and offer employment support by working together with external specialized agencies. Health Center would work together with medical institutions and coordinate with all. The concerned person was able to experience appropriate employment experience by receiving this kind of coordinated educational support which promote disability acceptance and self-understanding. Therefore, collaboration within and outside of university to meet the support needs of these diverse students and the flexible organizational management to make this possible may be the challenge in the future.