

《論 文》

学習に困り感をもつ青年の生き方を支える「居場所」
—ごぶサタ倶楽部の実践と大学における合理的配慮，地域への般化に向けて—日 高 茂 暢¹

要 約

神経発達症や聴覚障害，精神疾患等，様々な原因から学習に困り感をもつ青年は多い。本論文では，学習の困り感のある青年期の支援について，コミュニティの観点から「居場所」のもつ機能や意義について検討した。ごぶサタ倶楽部の実践から，「居場所」というコミュニティが家族と社会のコミュニティの中継地として機能し，コミュニティ移行時に生じる生きづらさを緩和させることが示唆される。また学習に困り感をもつ大学生の支援実践を通じて，合理的配慮の提供における課題を整理し，課題を補う形で機能する「居場所」支援について論じる。最後に，合理的配慮の提供等の支援において極端な成果主義に陥ると，学習に困り感をもつ子どもにとって生きづらさが浮き彫りになる危険性を指摘する。学習の困り感に対する問題解決的な適応支援と共に，受容的で共生的な「居場所」コミュニティの保障が地域への般化に必要である。

キーワード：学習困難，青年期支援，障害学生支援，合理的配慮，居場所

1 はじめに

発達性ディスレクシア (Developmental Dyslexia) をはじめ，読み書き計算に特異的につまづきを示す状態を限局性学習症 (Specific Learning Disorders: SLD) という (American Psychiatric Association, 2014)。実際にはSLDを単独でもつことは少なく，Margari et al(2013)では，SLDをもつ子ども240名の58.3%に合併症状があり，注意欠如多動症 (Attention Deficit Hyperactivity Disorders: ADHD) 33%，不安障害28.8%，うつ等の気分障害9.4%，言語障害11%，発達性協調運動症 (Developmental Coordination: DCD) 17.8%の合併が報告されている。従って，青年期でも同様に，学習に困り感をもつ青年には，SLDに起因するもの，その他の神経発達症や精神疾患に起因するもの，視聴覚障害や肢体不自由等身体障害に起因するものと，多

1 佐賀大学教育学部 講師 hmoto@cc.saga-u.ac.jp

様な要因によって学習の困り感が生じていると考えられる。そこで本論文では、SLDだけでなく、より広義に学習に困り感をもつ青年の支援について論考する。

II 学習の困り感と青年期におけるコミュニティ移行の難しさ

障害の有無によらず、進学や就職によってコミュニティを移る段階において、青年は次のコミュニティの要求水準、例えば、成人による自由の拡大と責任の増加、活動における成果の要求、調整されていない環境での活動等が求められる。青年は、新しいコミュニティからの要求水準に應えることで、コミュニティへ同一化し、新しい適応様式を獲得すると考えられる。しかし、宮崎(2009)は、青年の所属するコミュニティ(家族、学校、部活等)は共時的な性質を持つとした上で、行為主体である青年が主体となって活動するコミュニティを移行する過程における葛藤が社会的ひきこもり状態の要因になると指摘している。そして、コミュニティ移行における生きづらさ等、一個人では解消できないほどの葛藤が生じた場合、各コミュニティが反発し、分断化することで「どこにも居場所がない」という状況が形成されると考察している。

宮崎の指摘を踏まえると、神経発達症をはじめとした学習上の困り感のある青年も同様に、青年自身の認知特性や新しいコミュニティの環境が、コミュニティ移行のリスク要因となり、生きづらさが顕在化する可能性がある。NPO法人北海道学習障害児・者親の会クローバーが行った青年の支援ニーズに関する調査では、「友人が欲しい」「家族以外の話し相手に話しを聞いて欲しい」といった孤立感と考えられる回答が多く見られた(日高ら, 2013; 富永ら, 2017)。この結果は、SLDのある青年においてコミュニティや他者との関係性による生きづらさと感じていると考えられる。

また診断をもたない大学生を対象にした調査でも、自閉スペクトラム症(Autism Spectrum Disorders: ASD)特性に由来する他者との交流の難しさと精神的健康との関連、ADHD特性に由来する困り感と不安・抑うつとの関連が指摘されている(小田ら, 2011; 篠田ら, 2017)。これらの困り感は、大学入学や新社会人等青年期・成人期になって初めて自覚される場合もある(杉山, 2008)。学習上の困り感を自覚した青年は、自身の異質性に自己肯定感を低下させ、結果的に活動するコミュニティからの撤退を余儀なくさせる可能性をもつ。そのため、学業上の支援に加えて、精神的健康やコミュニティといった観点からの支援が重要視されており、1つの手立てとして、「居場所」の存在に注目が集まっている(木立ら, 2015)。

III ごぶサタ倶楽部の取り組みと「居場所」

SLDやASD, ADHDのある子どもや青年の学習援助を目的に、北海道大学では土曜日に支援を行ってきた(以下、北大土曜教室、室橋, 2008, 2016)。高校生以上になった青年は、塾や部活、

アルバイト、趣味活動といった積極的に活動するコミュニティの増加に伴い、北大土曜教室に対するニーズが変化していることが明らかになってきた。青年は自身の力で学校での困り感に対処しながら、北大土曜教室に通った同窓生や支援者であった北大土曜教室スタッフに会うことを目的にしているように見られた。

そこで、2007年に北大土曜教室を卒業した青年のOBOG会組織として「ごぶサタ倶楽部」が設立された。ごぶサタ倶楽部の由来は、青年の提案で久しぶりに会うという「ご無沙汰」と「サタデー・クラス（土曜教室）」を掛けたものである。ごぶサタ倶楽部では、北大土曜教室卒業生とスタッフが緩くても長く関係性を維持する目的で、月に1度の頻度で茶話会やレクリエーション等の余暇活動を行った。

当初のごぶサタ倶楽部では、青年達は茶話会等を通じスタッフとの交流を楽しむ事が中心であったが、学校等の日常生活の課題や不安、忙しさを発散し、「また来週もまた頑張りますか」という発言も見られるようになっていた。新ヶ江（2009）はその様子から、ごぶサタ倶楽部という定期的な場の提供を、青年の日常でへこんだ気持ちをRe-set（再び-適切な位置に置く、仕切り直す）するリフレッシュ機能と捉えている。

またある青年がアルバイトでの苦労を話す別青年も話しに加わり、自身の体験談からのアドバイスや励ましを始める等の場面が見られるようになった。ゲーム等の趣味的な内容の交流に加え、青年同士で悩みや課題について共有する会話も増えたのである。この様子から、日高（2011）は、相互承認関係による安心できる場所、活動や楽しみを共有する仲間集団、悩みのピア・カウンセリングを通じた受容・解決と自他理解の促進といった自助グループ的性質があると考えている。そしてスタッフは支援者としての側面と同じごぶサタ倶楽部というコミュニティに参加する仲間としての側面を行き来することから、青年同士の仲間関係のHub（中継基地）としての役割を見出している（日高ら、2012;日高ら、2019）。

現在のごぶサタ倶楽部では、多くの青年・スタッフが大学生・社会人になり定期的な活動が難しくなったことから、2-3ヵ月に一度のペースで継続している。現在のごぶサタ倶楽部では、青年自身の「〇〇をやりたいので行く」という目的意識や年長の青年がリーダーシップをとる等、会の運営主体がスタッフから青年達自身に移行している（渡辺ら、2017）。スタッフのHubとしての機能を必要としなくなったごぶサタ倶楽部について、渡辺らは、青年にとって疲れた時や困った時に“羽を伸ばす”場所として存在し続けていると考えている。

ごぶサタ倶楽部の取り組みを振り返ると、発足当初には同窓会的位置づけで緩く長くつながることを期待して始めたが、青年とスタッフが同じごぶサタ倶楽部の仲間となることで徐々に青年の心の拠り所となる「居場所」としての機能を有すようになったと考えられる（小泉、2013;室橋、2016）。

ごぶサタ倶楽部の「居場所」としての特徴を1つあげると、北大土曜教室時に見られた「支援者-被支援者」という支援の縦構造ではなく、「年長のお兄さん、お姉さんの存在（Big

Brothers & Sisters, 米内山, 2012)」という親戚のような斜めの関係性(笠原, 1977)が中心にあったと考えられる。自分の拠り所となる場所を家族-社会の軸で捉えた場合、斜めの関係性によるごぶサタ倶楽部は社会よりのコミュニティである一方、青年に一方向的に要求水準を求めることはない青年が自分らしく居られる、ある種の家族的性質をもったコミュニティであったと考えられる。そして緩やかなつながりの中で、青年自身が仲間集団であるごぶサタ倶楽部に参加したという思いに動機づけられて、心理社会的な「居場所」に発展したと考えられる。

Ⅳ 学習に困り感をもつ青年における「居場所」の役割と限界

萩原(2012)は、自己と他者との関わり合いにおいて生成される個々の相互主観的な場や意味空間をさす「関係態としての居場所」の側面があることを指摘している。関係態としての居場所には、①関係性:自己と他者の相互承認と相互規定的な関係、②場所性:心身の置き所、③方向性:新たな視界・方向性の生成、④個性性:あるがままの自分、の4要素があると考えられる(萩原, 2010)。萩原や宮崎の指摘を踏まえると、神経発達症のある子ども・青年の「居場所」の発達の変化は、図のような3次元空間に存在するコミュニティの中の自分の重心の移動、あるいは勢力の変化として考えることができる(図1)。

発達初期の子どもは、無条件に承認され、心身の置き所としての比重が大きい家族の中の「自分」が中心的と言える。その後、疑似社会である学校が始まると、担任、クラスメイト、学年等の影響を受けながら、そのコミュニティに求められる条件に応えることで相互承認・相互規定関係が生じる。また自分に新しい何かを獲得することを求める方向性は教育の本質と言える。方向性の多すぎる学校は指導が一方向的になりやすく、反対に方向性の少なすぎる学校は寄り添いを超えて、子どもに同質的になり、過度に依存的な性質を促進すると考えられる。さらに学校のコミュ

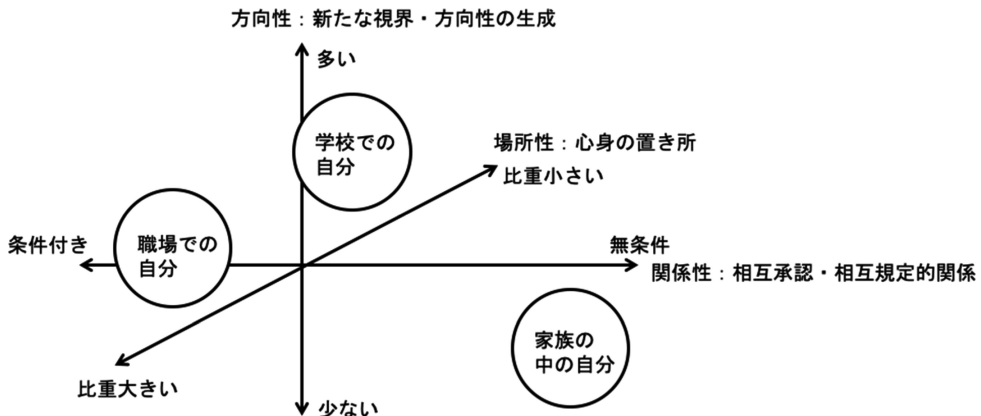


図1. 「居場所」の三次元空間とコミュニティの中の「自分」の位置関係
(萩原, 2010; 田中, 2012; 日高, 2012 をもとに作成)

ニティは、学級や部活動等自分にとって比重の大きい場所性をもつコミュニティに細分化するかもしれない。青年期を迎えると、職場等より高度な条件付きの関係性のコミュニティの他者との間に規定される自分が生じる。そして自分らしく居られる自分、本来の在り方ができる自分ほどのコミュニティの自分であるか、自分の置き所の重心が揺れ動く。典型的には家族的コミュニティから社会的コミュニティへと重心を移動させ、社会の中で相互規定される自分、即ちアイデンティティが確立される。

2節で述べた通り、神経発達症をはじめ、なんらかの障害特性や環境により学習上の困り感をもつ青年は、新しいコミュニティの中の自分が生成される際につまずく可能性がある。つまずいた場合、既にある過去のコミュニティの中で生成された自分に撤退することになる。しかし、完全に家族コミュニティまで撤退するような大きな生きづらさを体験すると、再度、社会的なコミュニティに進出するには相当量のエネルギーを要すると考えられる。そこで、ごぶサタ倶楽部のように、社会コミュニティと家族コミュニティの中間地点として「居場所」があることで、疲れた時や困った時に一時撤退し、再度、社会コミュニティに足を進めることが可能になると考えられる(図2)。

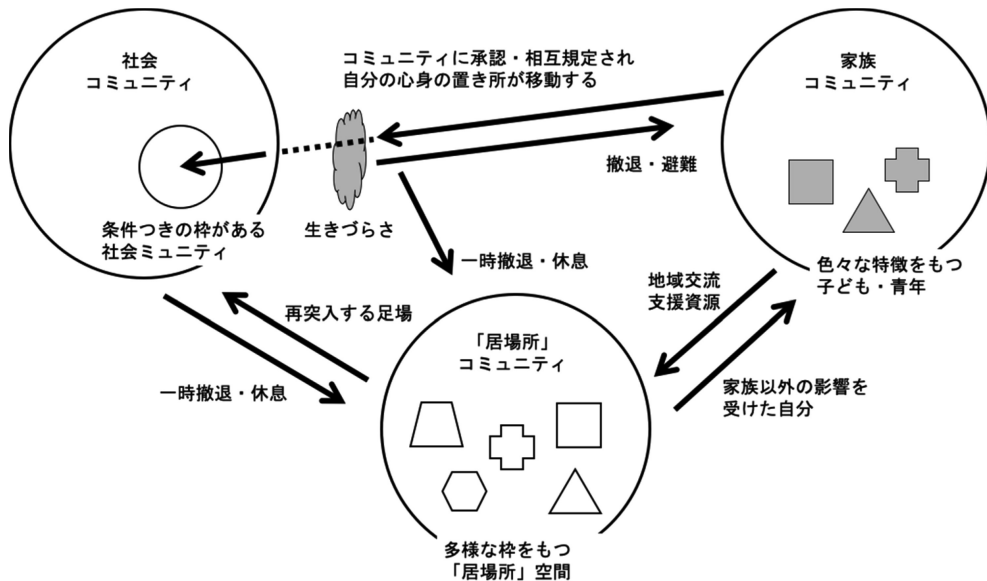


図2. 家族と社会の中間地点としての「居場所」

また中間地点となる「居場所」は、青年が主体となって参加するため、内容、コミュニティの構成メンバー、仕組み等多様多様にある。行政や福祉によって制度化された居場所づくり活動も含まれる。様々な特徴とニーズをもつ青年にとって、どの「居場所」に比重を置か選択できる多様性があることが、青年期のコミュニティ移行時に生じる課題に対する緩衝材となると考えら

れる。

一方、「居場所」には限界も存在する。渡辺ら（2017）が指摘するように、ごぶサタ倶楽部のような「居場所」があるだけでは、学習上の困り感のある青年の生きづらさを全て解消することはできない。社会コミュニティの中で活動できるような合理的配慮も同時に必要である。また萩原は「居場所」のリスクとして、青年に新しい視点をもたらす方向性が少ないと、「居場所」と青年は同質化し、依存的・自閉的になることを挙げている。従って、図2のように、「居場所」が社会コミュニティへ再度移動する足場となるためには、青年を後押しする機能も必要である。しかし、青年を後押ししようと一方的に指導的になると、たちまち「居場所」ではなくなる可能性もある。そのため、「居場所」に携わる支援者は、その「居場所」の目的、性質、青年のニーズ、青年の目的、将来の予測等を踏まえながら、支援者的な関係と親戚的な関係との両義性をもって関わることになると考えられる。

V 学習に困り感をもつ青年と大学における支援実践

本節では、A大学での実践を紹介しながら、学習上の困り感のある青年の援助について考察を進める。A大学は関東地方の私立大学であり、小規模ながら学生と教員の心理的距離が近い落ち着いた大学である。A大学の学生支援体制は、キャンパスライフ支援室を中心に、保健室や学生相談室、教職員が連携して行っている。対象となる学生は、感覚・身体障害、神経発達症、病弱・精神疾患等多岐にわたる。予算や学生支援の専任スタッフの不在等、厳しい状況であるが、可能な範囲で合理的配慮の提供を行っている。

(1) 学習の困り感のある大学生の実態-困り事アンケートの実施

A大学では、受験時・入学時に合理的配慮の申請がある学生は、キャンパスライフ支援室による入学前面談等を通じて高校-大学とスムーズな支援が開始されている。また安田ら（2015）が指摘する通り、A大学でも診断閾下の学生が困り感を感じた際にどのように支援体制につながるか、という課題がある。A大学では他大学での取り組みを参考に、注意集中やプランニング、対人関係等の問題から大学生が感じやすい大学生活上の困り感を評価するチェックリスト（特殊教育総合研究所・日本学生支援機構、2007:高橋ら、2015:松下ら、2014）を実施している。その調査結果は実態把握や支援ニーズの掘り起こし等に活用されている。

A大学の困り感のチェックリストは、ADHD特性、ASD特性、SLD特性に関連した困り感を評価するものである（以下、困り事アンケート）。困り事アンケートの結果は困り感得点を0点～3点の範囲で算出され、点数が高いほど主観的困り感が強い事を示す。困り事アンケートの結果、全学生の平均困り事得点は、ADHD関連の困り感0.54、ASD関連の困り感0.44、SLD関連の困り感0.55と、ほぼ困り感が見られない結果であった。

一方、学生のうち、95パーセントの得点をとった学生の平均困り感得点は、ADHD関連の困り感1.75、ASD関連の困り感1.84、SLD関連の困り感1.94と主観的な困り感が高いことが示された。また95パーセント以上の得点をとった学生の割合は、ADHD関連の困り感4.98%、ASD関連の困り感5.24%、SLD関連の困り感6.99%であった。そのため、A大学では約5～7%の学生が大学生活において神経発達症的傾向に関連した困り感を感じていることが分かった。この結果は、文部科学省(2012)の知的な遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す通常学級の児童生徒6.5%と同等の結果である。

困り事アンケートの結果に基づき、学生に事情を聞き、支援体制の紹介や支援の実施が行われている。実際には、困り感を示す学生も直ぐに支援を求めるケースは少ない。この理由として現在の適応状況やA大学の丁寧な教育指導体制等が関係していると考えられる。上述の文部科学省(2012)の調査結果でも、6.5%の困難を示す児童生徒のうち、校内支援委員会等のフォーマルな支援が必要と判断された児童生徒は18.4%なのに対し、授業時間内に個別の配慮や支援を受けている児童生徒は44.6%になっている。困り感が強くても医学的診断のつかない学生や本人の希望申請がない学生等も含め、大学においても、インフォーマルな個別の配慮・支援があることによって、大学生活を適応的に過ごすことができる可能性を示唆している。

また学年進行に伴い、ゼミ等でのレジュメ発表やディスカッション、レポート作成、教育実習やインターンシップ等によって、学生本人の主観的困り感が学修上の問題として顕在化するケースもある。現在の困り事アンケートの活用では、予防的機能がまだ十分でない課題がある。今後、困り事アンケート結果を用いた自己理解の補助や自分支援方法の開発等、予防的支援としての活用を視野に展開する必要がある。

(2) 学習の困り感のある大学生の支援-合理的配慮に関する課題

A大学における学生への配慮事項は、学習の困り感の背景にある原因疾患や現在の状態像、ニーズ、科目の性質等に合わせて調整されている。拡大文字、ルビ振り、座席配置やゼミ中の配慮、試験時間の延長といったアナログ支援、リフレクションペーパー等のメール代替、音声-文字化機器等のデジタル支援、履修指導や出席等の生活支援、学生相談等がある。これらの合理的配慮を進める中でいくつかの課題が見えてきた。

第1に、学習体験に対する学習性無力感というべき状態の学生支援である。特に、過去の生育歴・教育歴においてSLDに関連する読み書きの継続的支援を受けていない学生が、「どうせ頑張っても読めない」「支援を受けても理解できない」といった反応を示す場合がある。これは過去の失敗体験によって獲得された学習性無力感と考えられる。

SLDのある学生が示す挫折感や葛藤、自信喪失に対して、陳(2011)は、時間をかけて学生と信頼関係を築き、学生の長所や得意分野を発見し、少しずつ自信回復につながるよう関わることを指摘する。従って、学習上の困り感に対する問題解決的な合理的配慮に加え、学習体験に関

する学習性無力感を解消するコーチング的関わり、伴走者的関わりも重要であると言える。大学での学習を通じ、理解できる感覚や理解する楽しさ等を経験し、卒業後も含め、青年自身が学習に対する効力感をもつことができれば、大学教育の1つの意味になると考えられる。

10年後、20年後には、英語圏での発達性ディスレクシアのように、義務教育段階からLDの支援を受けてきた青年が大学進学するケースが増えると考えられる。しかし、地方部では、都市部と比べ地域の支援リソースが少ないため、学習上の困り感に対する支援を十分に受けられない場合もあると予想される。そのため、特に地方大学では、学習の困り感をもつ大学生に対して、合理的配慮とコーチング・伴走者的関わりの両面から援助することが求められると考えられる。

第2に合理的配慮の合理性の判断基準と成績評価の関連についてである。障害者権利条約及び障害者差別解消法で定める合理的配慮の主な定義は、障害のある人となない人の平等な機会を確保するために、必要かつ過度の負担を課さない、障害の状態や性別、年齢等を考慮した変更や調整、サービスを提供することである。合理的配慮の内容について、初等中等教育機関の場合、①教育内容、②教育方法、③支援体制、④施設・設備の4つの観点から検討されている(文部科学省、2012)。教育内容の変更・調整には、障害の状態、発達段階、年齢等を考慮しつつ、学習活動の内容、量、評価の方法等を変更・調整することが挙げられる。教育課程の選択も教育内容の調整に含むと考えられる。一方、高等教育機関の場合は、合理的配慮の内容について、合理性の基準として、教育の目的・内容・機能の本質的な変更を求めないものと理解されており(日本学生支援機構、2018)、障害を理由に成績評価基準や卒業要件を変更することは認めていない。

学習上の困り感のある学生にとって、通常の方法や学習体験で得ることのできる情報へのアクセス、通常の方法で検証しうる成果情報の提供が、その障害の状態や環境の影響によって難しいと言える。そのため、合理的配慮という環境調整によって情報アクセスや情報提供の機会を図ることになる。その上で、授業や卒業等の基準に到達しているかの判定が行われることになる(図3)。従って、大学における合理的配慮の合理性の判断には、大学のディプロマポリシーや科目シラバスの到達基準といった教育の目的や本質をどのように決定し、また具体的に設定・評価するかによって、情報アクセスや成果情報の提供という問題が生じる。

例えば、高橋・高橋(2015)は、ASD特性とディスカッション中心の授業について、ディスカッション・スキルの習得が目的であれば、ディスカッションをしないで単位を認定することはできないが、ある概念について理解を深める手段の1つがディスカッションであれば別の方法や評価方法が考えられ、ディスカッションを免除しても単位認定ができると示している。高橋らの例は、教育方法や評価方法の調整を通じて、到達基準を満たすか判断する好例と言える。また反対に、読みの困難に対して、文章を音に変換する活動そのものは、ルビ振りや代読、読み上げソフト等で支援できたが、読解、つまり内容の意味理解で基準に到達せず、単位を得ることができない、という状況も起こりうる。また合理的配慮を受けても1つの科目に要する学習時間や負担が大きく、1学期に修得可能な単位数も少なくなる場合もあると考えられる。

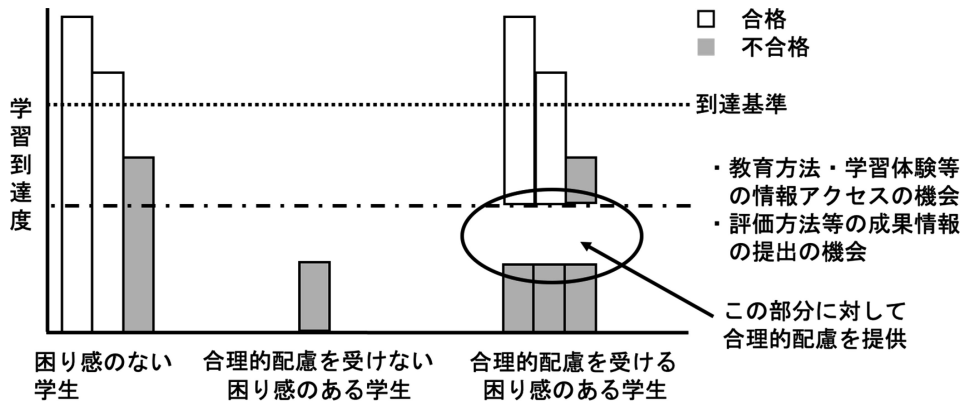


図3. 大学における合理的配慮と成績評価の関連を示すモデル

学習上の困り感の有無によらず、学生は公平に成績評価されることは保障される必要がある。同時に、成績評価による失敗経験は、第1の課題としてあげた学習性無力感の問題と密接に関わり、学習に困り感をもつ学生の中退等を予防する上で考慮する必要がある。例えば、日暮（2017）はアメリカの大学に在籍する障害のある学生は、様々な理由から、通年で多くの単位を修得することを難しいと判断し、通年をフルタイムで参加する学生は35.8%と報告している。日本では、学生本人や保護者、就職先等が大学を4年で卒業するものと固定観念で捉えることが多く、学習に困り感をもつ学生のプレッシャーになっている場合もある。今後、学生本人や保護者と相談しながら、学修年数や実習について弾力性を持たせた履修モデルの設計を行う等、大学生生活像の多様化が進むことを期待したい。

また佐藤（2016）が指摘するように、教育の目的・本質や具体的到達基準の設定には、講義や実習等の授業形態、カリキュラム上の位置づけ、担当教員の教育理念や教育方法等が反映される。特に専門性が高い科目では、担当教員の教育方法や評価方法に対する合理性の主張が適切であるか外部評価が難しく、実践事例を重ね演繹的に合理的配慮の在り方を探る必要がある。そのため、特別支援教育や学生支援に関連する教職員だけでなく、大学全体での議論や実践を通じ教職員の理解を深めることが重要である。

(3) 学習に困り感をもつ大学生と大学での居場所-ランチグループ

合理的配慮の提供や学生相談室による心理面接・居場所支援が専門的學生支援とすれば、A大学では日常的學生支援を行うランチグループがある。ランチグループは週2回、臨床心理士の教員、臨床心理士養成課程大学院生、そして学生と一緒に昼食を取る活動である。要支援学生に対する居場所支援ではプライバシー保護の観点からクローズドグループで実施される事が多いが、ランチグループでは全学生を対象にするオープングループで実施し、その中に学習に困り感をもつ学生も参加している、という形態をとっている。困り感のある学生にも、皆で昼食を食べなが

らおしゃべりする場があると紹介している。従って、要支援学生に対する明確な支援ではなく、学生生活の自然な状況として学生間の対話のある日常を体験できる機会として提供されている。またキャンパスライフ支援室は、ランチグループを、支援者が用意した居場所ではなく、学生自身の参加によって居場所になっていく場所と捉え、要支援学生の居場所候補として学内支援リソースの1つに位置づけている。

ランチグループでは、近況報告とシェアリングを行っている。シェアリングでは、近況報告に対して自身の体験のように感じたり、自身の類似の体験を提供したりと、お互いの体験を分かち合う作業を行う。毎回、大学院生からリーダーを1名選び、リーダーはシェアリングが批判や評価にならないよう、体験の共有をファシリテーションしている。また大学院生は、利用学生の労い、受容し、発言の反復や明確化等を通じて、利用学生が参加しやすい関係性を築いている。

ランチグループを主宰する牧は、昼食という日常的な場面の中で、義務教育時代から続く対話なき状態の学生の対人関係が再現される点に注目している(益子ら, 2016)。利用学生から自然と、義務教育時代の困り感やいじめ体験、家族関係などが語られ始める。利用学生は、過去の受け止めがたい状況を語り、現在のランチグループでは受容され共感されるという交流を通じて、感情の修正体験をしているのかもしれない。

またランチグループを利用する学生の中には、小中学校時代のいじめや不登校の体験から、学校での授業時間・余暇時間に誰とも会話することなく過ごしてきた学生もいる。そのような学生において、大学を含む学校という場は緊張の連続である。そのため、ランチグループのような目標志向的でなく、「たむろ」できる場は、張り詰めた気を吐き、Re-setできる場に発展しやすいと言える。Re-setできるからこそ、ランチグループの終わり際に、利用学生が「帰るつもりだったけど、〇〇(同じランチグループの利用学生)が誘うから、あの講義に出てから帰るよ」と語る等、ピア的な互助関係が生じると考えられる。

前項で論じたように、大学における合理的配慮には、到達基準と成績評価の問題が関係する。合理的配慮によって、学習に困り感をもつ学生の困難を見えにくくすることは出来るが、困難そのものは存在し続けている。桜井(1984)が指摘するように、現在の学校教育は、全ての子どもをあらゆる領域で平均的にできるように指導する均質化装置の側面がある。大学において合理的配慮が進んだ結果が、再び、学習に困り感をもつ学生の「できる」「できない」を浮き彫りにしてしまう可能性もある。また大学教育の質保証の観点から、学生を支援する側も、青年に成長する事を求め、成長させる事に注目してしまいやすい。成長させる事だけに集中してしまうと、大学は図1で示したように方向性の強い一方的な指導的コミュニティになり、学習に困り感をもつ青年にとって相互に承認し相互に規定し合うコミュニティにはならず、大学で学ぶ動機づけを失うだろう。そのため、大学教育から少し離れた中間地点に、ランチグループのような学習に困り感のある青年が受容される「居場所」コミュニティの存在が求められるのである。

Ⅵ 地域への般化に向けて

障害者差別解消法の施行やインクルーシブ教育に関する条例の制定等、学習に困り感のある子どもと共生する学校作りや社会作りが進んでいる。また特別支援教育や臨床心理学的援助では、エビデンス・ベースド・プラクティス (Evidence-Based Practice:EBP) という科学的に実証された効果的方法をもって支援を行うことが求められている。この流れは、様々な思いを抱えて支援に参加する学習に困り感のある子どもや青年、その保護者にとって、より質の高い教育や心理支援を受ける事を保証する動きでもある。北大土曜教室で行ってきた本人・保護者と話し合いながら支援するIEP実践(片桐ら, 2009)が、地域に般化しつつあると言える。

一方で、支援者はEBPのもつ危険性を自覚する必要がある。EBPは、支援者にとって、「どのくらいの治療効果があったのか」という成果を重視する意味をもつ。時には、学校や支援者側が成果主義に陥り、誰のための支援なのか見失い、大人が困らない形で子どもの成長を求めてしまう危険性をもつのである。本稿で論じてきたように、一方的な成長・変容を求める学校や支援の場は、学習に困り感のある子どもや青年が主体となって参加したいと思うコミュニティにはなり得ない。また仲間関係やコミュニティ間のHubとなったり、日常から離れて一休みしたりする「居場所」コミュニティにもならない。

特別支援教育や臨床心理学が適応の問題を扱う以上、子どもや青年が適応的に成長するよう働きかける責任がある。しかしながら、子どもや青年のもつ障害特性や生きづらさは、特別支援教育、臨床心理学的援助、あるいは合理的配慮のような社会システムを通じて、最初から存在しなかったことにはできない。

仮に個人のもつ障害特性をなかったようにできる技術が登場したとしても、その技術によって強制的に人々の障害特性を治療するよう働きかけることは、インクルーシブな社会と言えるだろうか。生命倫理学者のBarnbaumは、ASDのある成人に対して遺伝学的技術を持って出生後の完治(治癒)を強要することは、ASDであるその人自身の人格として認めないことと指摘している(Barnbaum, 2013)。ある個人がもつ様々な属性のうち、障害のある部分が無価値とし絶えず矯正をする社会は、困り感をもつ人の生きづらさを増幅してしまう。種々の支援によって自立や学業、仕事に支障がなくなったとしても、学習に困り感をもつ本来の自分を受容されない社会は、学習に困り感のある青年にとって生きづらいままである。

LDのある人も、自称定型発達の人と同じ様に、自立や学業、仕事のためだけに生きている訳ではない。そのため、LDのある青年の生き方を支えるには、適応と共生の2つの観点から、青年の社会に向かう中継地と青年をありのまま受容する休憩地という2つの役割を担うことが求められると考える。そして、2つの役割を担う人・集団、空間を増やすこと、地域に多様な「居場所」コミュニティがある土壤を作ることが、北大土曜教室やごぶサタ倶楽部の実践を地域へ般化する1つの方法と言える。究極的に言えば、「居場所」コミュニティの豊富な社会は、学習の困

り感という適応困難から生じた人間の価値低下態（奥田，1967）という生きづらさを緩和すると考えられる。

1980年代以降，全国各地にLD親の会が設立され，また大学で支援実践が行われた。大学で行われた土曜教室という場は，支援を行うだけでなく，学習の困り感を抱える子ども・青年，保護者等をどのように援助するか，という援助の哲学を構築・共有する場であったと考えられる。北大土曜教室とごぶサタ倶楽部に携わった室橋，小泉，田中は学習の困り感をもつ子どもの援助について次のように述べている。室橋（2016）は，北大土曜教室とごぶサタ倶楽部において，一方的ではない大人と子どもの相互的な関わりをもとにした共同戦線が成立することで援助になり得たと考察している。また小泉（2011）は，認知特性の偏りによって社会の枠組みから抜け落ちてしまうリスクがある事を念頭に，子どもと信頼できる大人との社会的絆の形成が重要と述べている。そして田中（2018）は，子どもの発達には，多様なbeingを受容される土台があるからこそ多様なdoingの拡大があると指摘し，doingだけでなくbeingも支えることを提案している。以上のように，3人は共通して，子どもの在り様を受容・承認する関係性やその集合体であるコミュニティの存在を強調しており，その先に学習の困難に対する援助があるとしている。彼らの援助の哲学は，適応の改善によって共生が成立するのではなく，共生を土台にした上で適応の問題を扱うものと考えられ，支援者-被支援者の縦構造を前提にしていないと考えられる。

室橋らの援助の哲学は，支援者として北大土曜教室やごぶサタ倶楽部に参加した人々に影響を与えた。札幌学院大学で始まる土曜教室（以下，札学土曜教室）でも，同様に援助の哲学が受け継がれる。そのため，札学土曜教室という場所も，学習の困り感のある子どもにとって大人と相互に承認し合う場となり，本来の自分を出出できる安心感のある「居場所」コミュニティになるだろう。そして同時に札学土曜教室は，特別支援教育や臨床心理学を志す学生にとって，適応と共生の哲学を共有し，地域における「居場所」となる大人を育てる般化の場になると期待される。

謝辞

北大土曜教室及びごぶサタ倶楽部の活動を通じて，室橋春光教授（札幌学院大学教授・北海道大学名誉教授）をはじめ，小泉雅彦氏（Gifted・LD発達援助センター・札幌学院大学心理臨床センター外部アドバイザー），田中哲氏（子どもと家族のメンタルクリニックやまねこ院長・元東京都立小児総合医療センター副院長）や子ども達・保護者の方々，諸先輩後輩方から温かいご指導を頂きました。改めて感謝いたします。

また紹介したA大学での実践は，作新学院大学・作新学院大学女子短期大学キャンパスライフ支援室（室長：兪曠蘭准教授，保健室：小川保子氏，学生課：金塚玲子氏），およびテクミタウン（主宰：牧裕夫教授）をはじめ，ピア・サポーターボランティアの学生，院生の協力があって取り組むことができました。試行錯誤の取り組みの中，学生支援にご協力いただき，ありがとうございました。

付記

「子どもの発達と地域における支援」研究会主催シンポジウム:学修に困り感を抱える子どもたちの支援(2018年)の話題提供時より所属の変更があったため、一部内容を変更した。

引用文献

- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル* (高橋三郎・大野裕・染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村将・村井俊哉, 翻訳, 2014). 東京: 医学書院.
- Barnbaum, D. R. (2008). 自閉症の倫理学:彼らの中で、彼らと違って(柴田正良・大井学・重松加代子, 翻訳, 2013). 東京: 勁草書房.
- 陳惠貞. (2011). 学習障害と動機づけ研究に関する一考察. *名古屋経営短期大学紀要*, (52), 49-62.
- 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所, & 独立行政法人 日本学生支援機構. (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-*.
- 独立行政法人 日本学生支援機構. (2018). *合理的配慮ハンドブック~障害のある学生を支援する教職員のために~*.
- 萩原建次郎. (2010). '指導'と'寄り添い'の規定としての他者性の感受-居場所の教育人間学的解釈から-. *日本教育心理学会第52回総会発表論文集*, 90-91.
- 萩原建次郎. (2012). 近代問題としての居場所. 田中治彦 & 萩原建次郎(編), *若者の居場所と参加-ユースワークが築く新たな社会* (p. 18-34). 東京: 東洋館出版社.
- 日高茂暢. (2011). 発達に偏りのある青年を支える~「自立」にむけたそれぞれの未来予想図の描き方:仲間集団の相互理解を促すファシリテーターの視点から. *日本LD学会第20回大会発表論文集*, 186-187.
- 日高茂暢. (2012). 居場所から準拠集団へ:青年をつなぐハブ・スタッフ-青年の思いを翻訳し, 青年の関心を接着剤にする-. *日本教育心理学会第54回総会発表論文集*, 890-891.
- 日高茂暢・眞鍋優志・小泉雅彦・室橋春光 (2019). 神経発達症の異年齢期交流に見られる関係性の研究-旭川LD親の会ふりずむの登山キャンプの参与観察から-. *子ども発達臨床研究*, (13), 35-48.
- 日高茂暢・永瀬次郎・小泉雅彦・田中敦・西尾美里・富永大悟・室橋春光. (2013). 在宅化した発達障害青年と保護者が抱える課題の調査と支援における考察~北海道学習障害児者親の会クローバー「若者に社会参加の勇気を与える事業」より~. *日本LD学会第22回大会発表論文集*, 502-503.
- 日暮嘉子. (2017). アメリカの大学における障害者の実態と外国語クラスにおける学習障害者への支援について. *日本語教育実践研究*, (4), 52-70.
- 笠原嘉. (1977). 青年期 精神病理学から. 中央公論社.
- 片桐正敏・小泉雅彦・田近健太・長谷川真優・寺尾敦・室橋春光. (2009). 特別な教育的ニーズのある子どもたちへのIEP実践の検討:北海道大学におけるIEPシステムに基づく指導法の課題と可能性. *子ども発達臨床研究*, (3), 9-28.
- 小泉雅彦. (2011). 発達に偏りのある青年を支える~「自立」にむけたそれぞれの未来予想図の描き方:“自立”と“社会的絆”の生成~共に生きる仲間として~. *日本LD学会第20回大会発表論文集*, 186-187.
- 小泉雅彦・日高茂暢・富永大悟・室橋春光. (2013). ごぶサタ倶楽部における発達障害青年の支援-支援集団として求められる関係性と準拠集団の生成-. *日本LD学会第22回大会発表論文集*, 500-501.
- 木立明甫・長根昌代・大川佳代子・関川悠子・今莉奈・松田侑子. (2015). 大学生における自閉傾向と精神的健康の関連:居場所の心理機能を考慮して. *弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室紀要*, (11), 16-27.
- Margari, L., Buttiglione, M., Craig, F., Cristella, A., de Giambattista, C., Matera, E., Operto, F., Simone, M. (2013). Neuropsychopathological comorbidities in learning disorders. *BMC Neurology*, 13, 198.
- 益子威夫・末広典子・市橋由美子・沖久幸・嶋田貴子・菅原由紀・梅基理恵・日高茂暢・牧裕夫. (2016). 学生支援としてのランチグループの支援構造と効果-学生支援の3層構造での位置づけから-. *作新学院大学臨床心理センター研究紀要*, (9), 76-81.
- 松下智子・福盛英明・一宮厚. (2014). 大学における新入生支援のための「発達の学修困難チェックシート10項目版」の開発. *健康科学*, 36, 19-26.

- 宮崎隆志. (2009). 移行過程支援研究の課題. *子ども発達臨床研究*, (3), 35-44.
- 室橋春光. (2008). "軽度"発達障害を持つ子どもたちの支援 その1:北土曜教室の教育的意義. *子ども発達臨床研究*, (2), 35-38.
- 室橋春光. (2016). 土曜教室活動の意義. *北海道大学大学院教育学研究院紀要*, 124, 93-105.
- 小田佳代子・高橋知音・山崎勇・森光晃子・金子稔・鷲塚伸介・上村恵津子・山口恒夫. (2011). 質問紙を用いた発達障害関連支援ニーズと精神的健康度との関連の検討. *CAMPUS HEALTH*, 48, 210-215.
- 奥田三郎. (1967). 臨床心理学における“人”の問題. *北海道大学教育学部紀要*, 13, 3-41.
- 文部科学省. (2012). 中央教育審議会初等中等教育分科会(第80回)特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告 1. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325887.htm. (2018/11/10閲覧)
- 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. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm. (2018/11/02閲覧)
- 桜井哲夫. (1984). 「近代」の意味. NHKブックス.
- 佐藤雄一郎. (2016). 発達障害のある学生への合理的配慮の決定過程に関する覚書(1). *アドミニストレーション*, 22(2), 63-75.
- 篠田晴男・中莖里実・篠田直子・高橋知音. (2017). 大学生の発達障害関連支援ニーズと修学上の移行スキル支援. *立正大学心理学研究所紀要*, (15), 7-17.
- 新ヶ江りえ. (2009). 青年期の軽度発達障害者を支える～自分とうまく折り合いをつけていくために～:就活の厳しさを目の当たりにしているBさん. *日本LD学会第18回大会発表論文集*.
- 杉山登志郎. (2008). 成人期のアスペルガー症候群. *精神医学*, 50, 653-659.
- 高橋知音・岩淵未紗・須田菜都美・小田佳代子・山崎勇・榛葉清香・森光晃子・金子稔・鷲塚伸介・上村恵津子・山口恒夫. (2015). *発達障害困り感質問紙実施マニュアル第2版*. 三恵社.
- 高橋知音・高橋美保. (2015). 発達障害のある学生への『合理的配慮』とは何か-エビデンスに基づいた配慮を実現するために-. *教育心理学年報*, 54, 227-235.
- 田中哲. (2012). 居場所から準拠集団へ:指定討論. *日本教育心理学会第54回総会発表論文集*, 890-891.
- 田中哲. (2018). 子ども達の発達と支援コミュニティ. *子どもの発達と地域における支援研究会講演資料*. 札幌学院大学.
- 富永大悟・日高茂暢・室橋春光. (2017). 発達障害のある青年たちが社会につながるための支援の試み. *子ども発達臨床研究*, (9), 35-39.
- 渡辺隼人・蒔苗詩歌・室橋春光. (2017). 発達障害を持つメンバーとの長期にわたる関わり:心理的居場所としての「ごぶサタ倶楽部」. *子ども発達臨床研究*, (9), 41-45.
- 安田道子・鈴木健一・井手原千恵. (2015). 学生相談の現場から発達障害学生への学修支援を考える. *名古屋高等教育研究*, (15), 39-59.
- 米内山康嵩. (2012). 居場所から準拠集団へ:事例から考える, 発達障害青年と関わる際にBBS的な立場や関わりがもつ可能性とは?. *日本教育心理学会第54回総会発表論文集*, 890-891.

Support of the Adolescents with Learning Difficulties: Understanding of Ibasho community from Practice of Gobusata Club and Reasonable Accommodation for University Students with LD, and Attempting to Generalization.

Motonobu HIDAKA

Abstract

There are many adolescents with learning difficulties (LD) due to various causes such as neurodevelopmental disorders, deafness, and mental disorders. In this paper, we examined the functions and significance of Ibasho regarding the support for adolescents with LD from the perspective of the community. Firstly, from the practice of Gobusata Club, it is suggested that Ibasho community functions as the communities hub which a relay point of the family and the society. And Ibasho community seems to reduce the difficulties caused by transition from family to society. Secondly, through the support practice of college students with LD, we discussed the problems of reasonable accommodations and the function of Ibasho support that supplements the problems. Finally, we point out the risk that people with LD will be in a more difficult position when the teachers and therapists focus on extremely results-based support. In order to support for people with LD, it is necessary that the receptive and symbiotic Ibasho community, along with the problem-solving adaptation support.

Keywords: Learning Difficulties, Support for Adolescent with Handicapped, Reasonable Accommodation, Ibasho (one's psychological place where a person feels acceptance and security)

