

<実践報告・調査報告>

発達障害のある学生に対する合理的配慮としてのポイントテイクが有効に機能した事例の検討

垂門 伸幸¹・脇坂 紗帆¹

障害のある学生の修学支援には、①法令を根拠とする合理的配慮と②法令を明確に根拠とはせず合理的配慮に分類されない支援がある。発達障害のある学生の支援では、②合理的配慮に分類されない支援がより必要とされる場面が多いが、大学として円滑な支援体制を整えるためには、支援の根拠が異なる両者の区別を自覚した上でバランスを考えて組み合わせることが重要である。両者の支援の有効性を論じるため、本稿では合理的配慮としてポイントテイクを提供した事例を取り上げ、成績の変化を詳細に検討した。その結果、ポイントテイクを提供して以降、学業成績が顕著に改善した要因として、①合理的配慮としてのポイントテイクと授業への出席や自宅学習といった本人の修学上の努力が挙げられた。また、②合理的配慮に分類されない支援としてのノート管理の指導はノートを活用した学習方法の確立に貢献したと推察された。本事例は大学が支援体制を整えるにあたって、①合理的配慮と②合理的配慮に分類されない支援の組み合わせ方を検討する際の参考となるだろう。

キーワード：発達障害、合理的配慮、ポイントテイク

1. 背景と目的

日本が2007年に国連の障害者権利条約に署名したことによる国内の障害者政策の見直しの一環で、2016年4月には障害者差別解消法が施行された。同法では障害者を「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む。）その他の心身の機能の障害（以下「障害」と総称する。）がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう」と定義し、発達障害が含まれている。

日本学生支援機構の実態調査では、大学に在籍する障害学生の割合は、2014年度0.44%、2015年度0.66%、2016年度0.83%、2017年度0.95%、2018年度1.00%と推移し増加傾向にある。そのうち発達障害のある学生は、2014年度0.08%、2015年度0.10%、2016年度0.12%、2017年度0.15%、2018年度は0.17%であった。発達障害の学生数も増加傾向にある（日本学生支援機構2019）。

2016年度に開催された、文部科学省の「障害のある学生の修学支援に関する検討会」の検討結果をまとめた「第二次まとめ」（文部科学省2017）では、障害者差別解消法を踏まえ、不当な差別的

取扱いの禁止や合理的配慮の基本的な考え方について、「組織として当然に行わなければならないこと」であり、「コンプライアンスの観点からも非常に重要」とし、合理的配慮を法令を根拠とした最低限行うべき支援と位置付けている。一方で、障害のある学生への支援は「これらの不当な差別的取扱いと合理的配慮の観点からのみ行われるものではなく、障害の有無に関わらず、大学等として学生に対して当然行うべき様々な支援が不可欠」とも説明しており、法令を根拠とはせず合理的配慮に分類されない支援の必要性にも言及している。このように「第二次まとめ」では、障害のある学生への支援が①法令を根拠とする合理的配慮と②法令を明確に根拠とはせず合理的配慮に分類されない支援の二段構えで捉えられている¹⁾。

支援を提供する大学においては①合理的配慮と②合理的配慮に分類されない支援を明確に自覚することが重要であると考えられる。その理由としてここでは下記2点を指摘する。

一点目は、支援の程度が異なるためである。大学等の高等教育機関における①合理的配慮は高校までの特別支援教育とは異なる²⁾。合理的配慮は「権利保障のための環境調整」であり、「学生の力

¹ 京都産業大学 教学センター（障害学生教育支援担当）

表 1. 大学が発達障害のある学生に対して実施している支援項目と分類

順位	支援内容	実施校数 ※	①合理的配慮	②合理的配慮 に分類されない 支援	説明*
授業支援 実施校 $n = 419$					
1	配慮依頼文書の配付	317	△	△	(説明なし)
2	講義に関する配慮	181	○		講義内容の録音, 板書の撮影等を許可すること。
3	履修支援	171	○		履修登録の補助や支援, 優先的な履修登録等の配慮をすること。
4	出席に関する配慮	161	△	△	(説明なし)
5	学習指導	151	△	△	(説明なし)
	ノートテイク	16	○		講義内容や周りの様子等を筆記し, 文字で伝えること。
授業以外の支援 実施校 $n = 376$					
1	専門家によるカウンセリング	284		○	臨床心理士等の専門家によるカウンセリング。
2	自己管理指導	184		○	スケジュール管理に関する指導や, 自主学習への支援を行うこと。
3	対人関係配慮	173		○	対人スキル指導や対人関係に関するトラブルへの対応を行うこと。
4	就職支援情報の提供, 支援機関の紹介	153		○	障害学生を対象とする就職ガイダンスやセミナー, 就職支援サイト, 就職支援機関等に関する情報を提供し, 紹介すること。
5	医療機関との連携	130		○	主治医や障害に関する専門医療機関等と連携すること。

※日本学生支援機構 2018 年度調査をもとに作成。 ※同調査への大学の回答校数は 785。 ※実施内容は複数回答可。
※「説明」は、障害のある学生の修学支援に関する実態調査「平成 30 年度調査の手引き」より引用した。

を伸ばす』といった要素は含まれていない」(高橋 2014)。一方で②合理的配慮に分類されない支援として、個々の「学生の力を伸ばす」ことを目的とする支援を提供する体制を整えることは、大学の独自の考えにより自由に設定してよい。例えば受験生にとっては、①合理的配慮に加えて②合理的配慮に分類されない支援をどの程度受けられるのかという点は大学選びにあたって重要な要素である。また教職員にとっては②合理的配慮に分類されない支援の範囲と程度の設定の仕方によって、支援にかかる負担の大きさは当然変わることになる。

二点目は、支援の根拠が異なるためである。①合理的配慮は法的な根拠を持ち、国立大学では義務、私立大学では努力義務とされている。国立大学では職員対応要領の策定と公開が義務付けられており、多くの国立大学では不当な差別的取扱いの禁止や合理的配慮の提供が服務規律として定められている。障害のある学生の側から見れば、法

に基づく権利として合理的配慮を求めることができる。一方②合理的配慮に分類されない支援は、大学独自で行うものであるから支援の実施を担保する根拠は大学の状況による。障害のある学生から合理的配慮に分類されない支援を求められたときには、大学として対応できる場合とできない場合があり得る。両者を混同すると、支援の範囲(学習・生活・就職・心理等)や支援の程度等を巡って学内に混乱をきたしたり関係者の疲弊を招いたりする可能性がある³⁾。

これらの理由により、両者の違いを明確に自覚するべきであると考え、発達障害のある学生に対する支援は、身体障害の場合と比べて①合理的配慮としての環境調整に加え②合理的配慮に分類されない支援がより必要であると感じる場面は多く⁴⁾、したがって、学内の円滑な支援の実施のために両者の違いを自覚した上で①合理的配慮と②合理的配慮に分類されない支援のバランスを考えて支援を組み立てることが重要であると考え

る。

参考として表1に日本学生支援機構の2018年度調査に基づいて、大学が発達障害のある学生に対して実施している支援を授業の場面と授業以外の場面の支援に分けて、それぞれ実施校数の多かった5項目を抜粋し、それが①合理的配慮と②合理的配慮に分類されない支援のいずれに該当するかを筆者の判断で整理した。文部科学省(2012)の「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告(第一次まとめ)」には、大学等における合理的配慮の基本的な考え方として、教育の質を維持しつつ、「障害のある学生が障害を理由に修学を断念することがないように、修学機会を確保」することや、「個々の学生の障害の状態・特性等に応じて、学生が得られる機会への平等な参加を保障」することを挙げており、「機会の確保」や「平等な参加の保障」が合理的配慮を考える際のキーワードとなっている。表1の整理にあたっては、これらのキーワードを念頭においた。

また本稿は合理的配慮としてのポイントテイク(以下、PTと略す)の有効性を論じているため、実施校数の多かった5項目に加えて、同調査で同じ支援内容を表す「ノートテイク」の項目についても表に記載した。この表からは、発達障害のある学生に対して①合理的配慮と②合理的配慮に分類されない支援を組み合わせ対応している状況がうかがえる。

なお「配慮依頼文書の配付」「出席に関する配慮」「学習指導」については、調査の手引きに説明がなく、状況によって①と②のどちらにも該当しうするため両方の項目に「△」を記した。また、片方にのみ「○」を付した項目についても状況によっては他方に分類されることはあり得る。

さて、佐々木ほか(2018)は、障害学生支援担当部署(以下、支援担当部署という)が実施する修学支援の適切さをモニタリングするため、その有効性と妥当性を評価する指標や方法の検討が必要であるとの問題意識のもと質問紙を作成し、支援担当部署で支援を受ける発達障害のある学生9名に回答を求めた。支援を受ける前と支援を受けて1年経過後の2回実施し、回答の得点の変化を比較している。その結果9名中7名で得点が増加した(つまり支援の効果を認める方向に変化した)ことを報告している。これは支援担当部署が実施する修学支援の効果を検証する数少ない研究の一つであるが、佐々木らも課題として挙げているように数々の修学支援の関わりのうち、どれが有効であったのかが不明瞭である。この点が明らかになれば①合理的配慮と②合理的配慮に分類されな

い支援、それぞれの有効性を検討することができ、大学における円滑な支援体制構築に資すると考えられる。

そこで本稿では、本学の支援担当部署が関わった発達障害のある学生に対する支援の一事例を取り上げ、提供した支援を①合理的配慮と②合理的配慮に分類されない支援に分ける視点を取り入れつつ対象学生の修学状況を振り返り、支援の有効性を検討することとした。事例検討の手法を用いたのは、そもそも障害学生支援は個別性の高いものであり、支援やその効果の詳細をつかむのに適していると考えたためである。また、今回取り上げた事例は、支援の効果研究の観点から、同一個人内での支援のある時期とない時期の比較や、同一科目内(再履修科目)での支援の有無別の比較に適した好事例であったことも理由の一つである。有効性を図る指標としては、修得単位数やGPA、履修した科目の成績評価等の教学データを用いた。

2. 本学におけるポイントテイクについて

事例検討の対象とする学生Aさんは、本学で合理的配慮と位置付けられているPTの支援を受けた。事例検討に先立ち、本学におけるPTの考え方や、実際にPTに携わる学生サポーター、またPTの提供を受けるにあたってのルールを概説する。

2.1. ポイントテイクの趣旨

本学では、「第一次まとめ」(文部科学省2012)や「第二次まとめ」(文部科学省2017)、また本学で2017年に制定した「障害を理由とする差別の解消の推進に関する京都産業大学の教職員対応ガイドライン(以下、対応ガイドラインと言う)」(京都産業大学2017)を踏まえて、障害のある学生に対し、合理的配慮の考え方に基づいてPTによる情報保障を提供している(以下、「PTを提供する」「PTをつける」等と表現する)。

障害の種別によってPTのあり方は微妙に異なるが、発達障害のある学生で、同時に2つ以上のことに注意を向けることに機能障害があると認められる場合には、この苦手さを補うための環境調整の手段としてPTの提供が検討される。具体的には、授業で教員の話聞くことと同時にノートを取らなければならないという授業環境を、PTを提供することによって当事者学生には教員の話聞くことに集中してもらうという環境に調整することになる⁵⁾。

PTを含む合理的配慮の提供を受けるには、本人から配慮を受けたい旨の申し出をしてもらうことや、障害があることの根拠資料の提出、手続き書類の記入、履修登録により履修する授業が具体的に決定した後の本人と担当教員との話し合い等、対応ガイドライン等に定められた手続きに従う必要がある。

2.2. 学生サポーターについて

授業で実際にPTの情報保障にあたるのは学生サポーターである。学生サポーターは登録制で、有償の臨時職員として大学に雇用される。PTの学生サポーターとして登録するためには、(1)「サポーター養成講座」と呼ばれる研修を受ける、(2)トレーニング期間に先輩の学生サポーターとともに授業を受け作成したノートの添削を受ける、といった育成過程を経る必要がある。(1)の「サポーター養成講座」では、学生サポーターとしての心構えや障害の知識、合理的配慮の考え方等の座学部分と、授業を想定したサンプル音源等を使用し、実際にノートを作成してもらう実践部分で構成されている。実践部分で作成したPTのノートは、支援担当部署スタッフが学生サポーターとしての採否を検討するにあたって評価の対象となる。

学生サポーターは、合理的配慮としての情報保障や参加の保障にかかる活動を担っている。したがって、例えば障害のある学生と個人的な人間関係の構築（友人になる等）や、特定の科目の学習方法の教授（勉強の仕方を教える等）といったことは、学生サポーターの役割として位置付けられていない。

2.3. ポイントテイクの提供を受ける際のルールについて

障害のある学生がPTの提供を受ける際には次のようなルールがある。

- PTを提供する際には、支援担当部署は学生サポーター1名を派遣する。
- 障害のある学生本人は、PT対象の授業に出席する前に、支援担当部署に立ち寄り、情報保障を担当するサポーターと待ち合わせる。
- 支援担当部署は、本人が対象の授業に出席することを確認した上で、学生サポーターを派遣する。本人が欠席する場合は派遣しない。教室に入ってから、学生サポーターと本人は別々の座席に座っても構わない。
- 例えば本人が授業を早退する場合は、早退する時点までPTを行う。授業中に居眠りをしている場合にはPTは行わない。

- 授業終了後は、学生サポーターおよび本人は支援担当部署に来室する。学生サポーターはPTで作成したノートを支援担当部署に一旦提出する。支援担当部署は受け取ったノートの内容を確認し本人に手渡す。

これらのルールは、合理的配慮としてのPTは、本人が授業に出席し、教員の話聞いていることを前提に提供するもので、障害による注意力の欠如等の機能障害を補うための配慮であるという考え方を徹底するために設けられている。

3. 事例検討

学生Aさんは文系の学部にて在籍していた。3年次まで単位修得状況が順調とは言えない状況が続き、本人と母親が支援担当部署に相談のため来室した。数回の面談を経て、4年次より合理的配慮としてPTを提供することとなった。以下、Aさんの成績状況や、支援担当部署スタッフとの関わり、配慮提供に至った過程等について、時系列に提示する。

標準修業年限の最終学期である8セメスタ以降は、本学の事務文書では留年しても表記上8セメスタのままであるが、本稿では便宜的にセメスタ数を加算していくこととする。Aさんは、11セメスタまで在学していたこととなる。休学はしていない。

事例検討の対象とし本稿で取り上げることについて、個人が特定されないように配慮することを条件として本人から承諾を得た。

3.1. 配慮提供までの成績状況と関わり（1～6セメスタ）

1セメスタから6セメスタまでの成績は、修得単位数（単学期）は6～12、GPA（単学期）は0.31～1.30であった（表2）。6セメスタ終了時点の累計修得単位数は55、卒業要件に対する不足単位数は69で、1学期あたりの履修登録上限単位数を考慮すると、この時点で標準修業年限（4年）での卒業は不可能であった。

Aさんが2年次までは、授業教室の入口にある端末に学生証をかざすと出席が記録される出席確認システムが大学全体に導入されていた。このシステムに基づく出席率を確認すると、1セメスタ82%、2セメスタ77%、3セメスタ94%、4セメスタ92%であった。出席率はおおむね良好であったにも関わらず、十分な単位修得に至らなかったことが分かる。

6セメスタの授業期間の終わり頃（1月）に本人

表 2. セメスタごとの成績と配慮状況・面談回数

年次	セメスタ	出席率※	修得単位数		GPA		配慮状況		面談回数			
			単学期	累計	単学期	通算	PT 有無	対象科目				
1	1	82%	12	12	0.72	0.72	なし	/	/			
	2	77%	6	18	0.31	0.52						
2	3	94%	12	30	1.30	0.76						
	4	92%	11	41	0.59	0.72						
3	5	/	6	47	0.36	0.64						
	6		8	55	0.63	0.64						
4	7		12	67	1.00	0.69				一部	5	
	8		10	77	0.50	0.67					4	
5	9		21	98	1.91	0.81				あり	全部	6
	10		20	118	1.66	0.90						3
6	11		10	128	2.16	0.97					2	

※学期ごとの履修登録上限単位数は 22～24。 ※出席率は、出席確認システムに基づく。

と母親が初めて支援担当部署を訪れた。相談内容は、単位を取って卒業できるように支援して欲しいとのことであった。それに対し、支援担当部署の役割として、障害があることにより授業にうまくついていけないことで学修に支障がでている場合は、障害の程度に応じて大学が合理的配慮を提供することができること、ただし、この配慮は障害のある学生が障害のない学生と同じスタートラインに立って学修できるようにするという趣旨であり、単位修得を保証するものではないこと等を説明した。さらに、合理的配慮の提供を受けるには、診断書等、障害があることの根拠資料の提出が必要であることを伝えた。

A さんにこれまでの大学での学修上の困りごとを確認すると、基本的に授業には出席しており、板書を書き写すことは問題ないが、特に教員が板書しながら口頭で説明を行うような場面では、教員の話聞くことと、話のポイントをノートに書き留めていくことの同時作業に困難を抱えていることが分かった。教員の口頭での説明内容のどこに力点があるのか分からず、すべて重要な内容として聞こえるとのことだった。

支援担当部署からは、このような場合の配慮として、PT を提供した例があるとの情報提供を行った。

3.2. 配慮決定の過程

上述 6 セメスタ (1 月) の初回の面談の後、本人と母親は医療機関を受診し診断書を取得した。

3 月に本人が来室し、診断書等根拠資料の提出とともに PT の配慮を受けたい旨、申し出があった。支援担当部署は、配慮の提供の妥当性を検討

し、改めて結果を伝えることとした。

根拠資料には以下のような記載があった。

- 診断名：自閉スペクトラム症
- 知能検査 (WAIS-III) の結果：全検査 (FIQ) は 110。内訳は、言語性 (VIQ) 111、動作性 (PIQ) 108。下位検査の結果、検査課題によっては得意不得意があったが、全体としては平均の上の水準に該当し、知能面での問題は見られなかった。
- 性格検査や医療機関での成育歴等の聞き取り：社会的・情緒的な交流が苦手と他者との関わりを積極的に求めている。面接場面において、感情を表出することにぎこちなさがあった。また、これらが児童期から続いていた。

これらの内容と成績状況、支援担当部署における本人からの聞き取り内容等をあわせて検討した結果、授業において口頭で説明される情報のポイントを視覚的に提供する環境調整が必要であり、合理的配慮として PT の提供が妥当であると判断した。また、PT が有効に機能しているかどうかを確認すること等を目的に、授業期間中に適宜 A さんとの面談を実施することとした。

なお、診断書等に記載されていた内容について A さんに感想を求めると、親に言われて初めて受診したが、自分でも当たっている部分があると何となく思ったとのことだった。一方で、面談者が受けた印象としては、診断をもとに配慮の提供を受けたとしても、それで成績が改善するかどうかについては、この時点では A さんは半信半疑な様子だった。PT を受けたいとの申し出をしたのは、A さんなりに親の意向を酌んだ部分が少なからずあると推察された。

3.3. 配慮提供後の成績状況と関わり (7～11 セメスタおよび卒業後の振り返り)

<7セメスタ>

初めて配慮を提供することとなった7セメスタは、履修登録した科目について、まずそれぞれ1回目の授業を一通り受けたうえで、Aさんからの申し出にもとづき1科目のみPTをつけるように配慮依頼を作成することとした。他の科目にはPTをつけなくても大丈夫か確認すると、不要とのことだった。AさんとしてはPTが有効であるか判断できないために、配慮対象の科目を1科目にとどめたものと思われる。

7セメスタ(春学期)の面談回数は5回で、内訳は4月に2回、5月に2回、9月に2回であった。内容は、PTをつける科目の選定のための面談(4月)、PTをつけて学修することの有効性の確認(5月)、7セメスタの成績結果を踏まえた振り返り(9月)であった。

成績結果は、PTをつけた科目を含めて6科目12単位を修得した(表2)。9月に振り返りの面談を行った際には、

- PTのノートがあって勉強しやすかった。
- 試験勉強の時に、内容を思い出すことができた。
- 先生が話していたことから試験問題が出題された。
- PTがなかったら、落としていたかもしれない。と話した。

<8セメスタ>

上述7セメスタでPTのついていた科目(1科目)の単位が修得できたことで、Aさんは配慮の効果を実感し、続く8セメスタでもPTを継続して欲しい意向を示した。話し合いの結果、対象科目を増やし3科目でPTをつけるように配慮依頼を作成することとした。

8セメスタ(秋学期)の面談回数は4回で、内訳は9月に1回、10月に2回、3月に1回であった。内容は、PTをつける科目の選定のための面談(9月および10月)、8セメスタの成績結果を踏まえた振り返り(3月)であった。

成績結果は、PTをつけた3科目を含めて5科目10単位を修得した(表2)。3月に振り返りの面談を行った際には、

- 全体としては、単位は思ったより取れなかった。ただしPTを付けた科目は取れた。
- 今後の希望として、PTをより多くの科目につけて欲しい。要点が分かりやすい。と話した。

8セメスタ終わりの時点で、卒業要件に対する不足単位数は47となり、これまでの実績から1学

期あたり平均10単位を修得していくペースを仮定すると、卒業まであと2年半かかる可能性があることを説明したうえで、改めて卒業の意思を確認すると、卒業したいと答えた。また、卒業までに相当の期間を要することは、親も理解しているとのことだった。

<9セメスタ>

履修登録したすべての科目にPTをつけるように配慮依頼を作成することとした。

9セメスタ(春学期)の面談回数は6回で、内訳は4月に1回、5月に1回、6月に3回、9月に1回であった。内容は、PTをつけた科目の学修の仕方および受け取ったノートの管理方法の確認(4～6月)、ノートの管理方法の指導(6月)、9セメスタの成績結果を踏まえた振り返り(9月)であった。

ノートの管理方法の指導(6月)を行ったきっかけは、PTで受け取ったノートがファイリングされないまま、Aさんのかばんの中にしまっているのを面談にあたったスタッフが目にしたことであった。スタッフがノート管理の重要性を説明しファイリングするよう指導した。この指導の2週間後の面談の際に確認すると、指導に従ってファイルを作成しノートを管理していた。

成績結果は、履修登録した12科目のうち11科目21単位を修得した(表2)。GPAは1.91であり、修得単位数、GPAともに過去最高の結果であった。9月に振り返りの面談を行った際には、

- 9セメスタの結果はとても良かった。自信がついた。
- PTがあったおかげだと思う。試験勉強で授業を振り返る際にノートが役に立った。
- 卒業要件に対する不足単位数が26となり、10セメスタもすべての科目でPTを利用したい。と話した。

<10セメスタ>

履修登録したすべての科目にPTをつけるように配慮依頼を作成することとした。

秋学期の面談回数は3回で、内訳は10月に1回、11月に1回、3月に1回であった。内容は、PTをつけた科目の学修の仕方の確認(10月、11月)、10セメスタの成績結果を踏まえた振り返り(3月)であった。

成績結果は、履修登録した12科目のうち10科目20単位を修得した(表2)。春学期同様、好成绩であった。3月に振り返りの面談を行った際には、

- PTが役に立っている。情報量が多く分かりやすい。

- 試験勉強は2週間前から取り掛かった。
 - ファイリングによるノートの整理はしていないが、自分なりにそれぞれひとまとめにした。
 - 卒業要件に対する不足単位数が6となり、次の春学期終わりで卒業したい。6科目分履修登録する予定。全部、PTをつけて欲しい。
- と話した。前の学期(9セメスタ)では、ファイリングしてノートを管理するよう指導したが、ファイリングという方法は取りやめて自分なりの方法で管理をしたとのことだった。

<11セメスタ>

卒業に向けて、6科目を履修登録した。すべての科目にPTをつけるように配慮依頼を作成することとした。

11セメスタの面談回数は2回で、内訳は6月に1回、7月に1回であった。内容は、PTをつけた科目の学修の仕方の確認(6月)、春学期の授業期間を終えた時点での振り返りと定期試験に向けた激励(7月)であった。

成績結果は、履修登録した6科目のうち5科目10単位を修得した(表2)。GPAは2.16で過去最高であった。これにより卒業が確定した。在学期間は5.5年であった。授業期間終了間際の7月に振り返りの面談を行った際には、

- 11セメスタのPTについても効果はあったと思う。
- ノートがあることによって、授業の要点を思い出すことができる。
- 授業期間中は、もらったノートをざっと見返したりしている。
- 定期試験に向けた勉強の時間は、PTのノートがある前と比べて、ざっくりと倍ぐらいになった

と思う。
と話した。

<卒業後の振り返り>

卒業から約2か月後に振り返りの面談を行った。改めて成績が改善した要因に焦点を当てたやり取りの中で、次のような内容が分かった。

- 8セメスタまでは、試験勉強をする時間がばらばらだった。成績が顕著に改善した9セメスタ以降は時間を決めて勉強するようにした。
- 具体的には、試験の1、2週間前から、例えば授業のない日は昼は13時から17時、夜は20時から24時に決めて復習した。
- この復習の際にPTで受け取ったノートが役に立った。
- この方法を取ろうと思ったのは、復習する内容、憶える内容が多いと感じたためである。PTで受け取ったノートを見るとそのように感じた。また、卒業したい気持ちも強かった。

3.4. ポイントテイクの有無による成績の差の分析

1セメスタから11セメスタまで、PTをつけた科目は、単位修得できた科目と修得できなかった科目を合わせて全部で34科目であった。このうち所属学部の専門教育科目は31科目であった。PTの対象になった科目がほぼ専門教育科目であったため、これに注目してPTの有無による成績の差を分析した。

表3に示したように、全セメスタを通して専門教育科目の履修登録科目数は93で、そのうち31科目にPTがついた。

履修登録した全93科目(再履修による重複もカウントした)のうち、単位修得できた科目数は46、

表3. 履修登録した専門教育科目の科目数と内訳 (PT対象科目数・成績評価別)

	セメスタ											合計							
	PTなしの期間						PTありの期間												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11								
単位修得できた科目数	1	1	2	3	2	4	4	(1)	5	(3)	10	(10)	9	(9)	5	(5)	46	(28)	
PT有無期間別 小計	13						33					(28)							
内訳	秀												1	(1)	2	(2)	3	(3)	
内訳	優					1						5	(5)	1	(1)	1	(1)	8	(7)
内訳	良			1		1	3	(1)	1	(1)	1	(1)	4	(4)			11	(7)	
内訳	可	1	1	1	3	2	2	1		4	(2)	4	(4)	3	(3)	2	(2)	24	(11)
単位修得できなかった科目数	4	7	3	4	7	6	6		7		1	(1)	1	(1)	1	(1)	47	(3)	
PT有無期間別 小計	31						16					(3)							
合計	5	8	5	7	9	10	10	(1)	12	(3)	11	(11)	10	(10)	6	(6)	93	(31)	

※ () 内はPTがついた科目数の内訳

※修得できなかった科目数には、評価が及第点未満、出席日数不足、試験の棄権、授業期間中の履修登録中止が含まれる

できなかった科目数は47であった。単位修得できた46科目のうち、PTがついていたのは28科目であった。一方、単位修得できなかった47科目のうち、PTがついていたのは3科目であった。

PT有無期間別に単位修得状況を確認すると、PTがなかった期間（1～6セメスタ）では、単位修得できたのは13科目であったのに対し、単位修得できなかったのは31科目であった。一方、PTがついていた期間（7～11セメスタ）では、単位修得できたのは33科目であったのに対し、できなかったのは16科目であった。単位修得できた33科目のうち、PTがついた上で単位修得できたのは28科目で、8割以上がPTがついた上での単位修得であった。また、表3からは成績評価の内訳としてPTがついていた期間で「秀」や「優」が増えていたことが分かる。

次に、専門教育科目のうち1回目の履修で単位修得ができず再履修に臨んだ科目に注目して、成績評価点の差を分析した。まず、表4のように同一科目の履修回数別かつPTの有無別に再履修のパターンを整理した。「パターン2-A」は、同一科目を2回履修し（つまり再履修1回）、1回目の履修と2回目の履修ともにPTがついていなかったパターンである。それに対し「パターン2-B」は、同一科目を2回履修し、1回目の履修にはPTがついていなかったが、2回目の履修にはPTがついていたパターンである。「パターン3」「パターン4」は、「パターン2-B」と同様に、それぞれ同一科目を3回／4回履修し、それぞれ3回目の履修／4回目の履修にPTがついていたパターンである。

同一科目を2回履修した科目は、「パターン2-A」が6科目、「パターン2-B」が13科目であった。平均点を比較すると、「パターン2-A」の履修1回目37.3点で履修2回目49.5点と約12点伸びたのに対し、「パターン2-B」では履修1回目40.3点で履修2回目67.2点と約27点伸びた。

同一科目を3回履修した科目（「パターン3」）は4科目であった。4科目の平均点は、PTがついていなかった履修1回目と2回目は、それぞれ28.0点、22.8点で、PTがついていた履修3回目は73.5点と大幅に伸びた。

同一科目を4回履修した科目（「パターン4」）は1科目であった。PTがついていなかった履修1回目と2回目は、それぞれ27点、21点で、PTがついていた履修4回目は99点と大幅に伸びた。なお、この科目の履修3回目は、授業期間中に履修を取りやめたため評価対象外であった。

表4. 同一科目の履修回数別 PT 有無別パターンと成績評価点の平均点（専門教育科目）

	履修回数			
	2回	3回	4回	
履修1回目	なし	なし	なし	なし
履修2回目	なし	あり	なし	なし
履修3回目			あり	なし
履修4回目				あり
履修パターン名	パターン 2-A	パターン 2-B	パターン 3	パターン 4
パターンごとの 科目数	6	13	4	1
平均点(履修1回目)	37.3	40.3	28.0	27
平均点(履修2回目)	49.5	67.2	22.8	21
平均点(履修3回目)			73.5	-
平均点(履修4回目)				99

※「なし」：PTなし / 「あり」：PTあり

※パターン4（1科目）の3回目の履修は、授業期間中に履修を取りやめたため評価対象外。

※それぞれのパターンのうち、PTがついた上で成績評価が行われた場合の平均点に網掛けをつけた。

4. 考察

7セメスタに初めて1科目にPTがつき、続く8セメスタには3科目にPTがついた。7、8セメスタの履修登録した科目全体の成績結果・単位修得結果は良好ではなかったが、PTがついた科目はすべて単位修得できた。9セメスタ以降は履修登録する全ての科目にPTをつけて欲しいと要望するようになった。全ての科目にPTをつけるようになってからは、成績が目覚ましく改善した（表2）。成績改善の内容は、単に修得単位数が増えただけでなく、成績の評価点自体が上昇した（表3、表4）。

以下に成績改善につながった要因について「合理的配慮の要因」「本人の要因」「合理的配慮に分類されない支援としての面談の効果」の3つの側面から考察する。

4.1. 合理的配慮の要因：PTの有効性

Aさんは、初めPTの効果に半ば懐疑的な様子であったが、初めてPTを付けた7セメスタと次の8セメスタの結果を受けてPTの効果を実感したようだった。全ての科目にPTを付けた9セメスタでは過去最高の成績結果となり、振り返りの面談では「自信がついた」と話すなど自己効力感が上がったことをうかがわせる発言があった。

PTが有効に機能しているかどうかは、授業期間中に実施する面談の中でも再三確認し「役に立っている」とのことであったが、どのように役に立っているのか詳細をたずねたところ、とりわけ試験勉強で授業を振り返る際に効果的であったとの回答だった(9セメスタ振り返りの面談時の発言)。また授業期間中についても、PTでもらったノートをざっと見返すことをしているとのことだった(11セメスタ振り返りの面談時の発言)。

合理的配慮としてPTの提供を受けること、すなわち、授業中は教員の話に集中しノートは学生サポーターに作成してもらうという環境を整えることによって、授業期間中や、とりわけ試験期間中に授業を振り返る際、受け取ったノートを参考に授業の要点を想起することが容易になり、成績の改善につながったと考えられる。

4.2. 本人の要因：本人の修学行動

上述のように環境調整としてのPTは有効に機能したと考えられるが、それに加えAさん自身の修学行動も結果に大いに寄与していると考えられる。ここでは修学行動として2点を挙げる。

まず授業への出席である。そもそもPTが付く前の期間(6セメスタまで)においてもAさんの授業への出席状況は比較的良好であった(表2:1~4セメスタの出席率参照)。垂門(2015)は、出席率が学業成績に極めて大きな影響を与えていることを報告したが、Aさんは出席率は比較的良好かつものの学業成績が伴わない学生であった。これはAさんが垂門(2015)の報告する傾向とは異なる少数の学生群に属することを示唆しており、出席以外の要因が修学を難しくしていたと推察された。PTが付くようになってから(7セメスタ以降)は、出席確認システムのように機械的に出席を記録する仕組みはなくなったが、PTの支援のルール上、授業前後に必ず支援担当部署に足を運ぶことになっており、本人からの申し出によるPTのキャンセル及び無断キャンセルは皆無に等しかったことから、支援担当部署ではAさんの出席状況が良いことを把握していた。つまりPTの有無にかかわらず、授業に出席する姿勢は1年次から一貫して変わっておらず、これが成績改善の必要条件の一つであったと考えられる。

次に、自主学習時間の増加である。AさんはPTで受け取ったノートを活用し授業期間や試験期間中に授業を振り返っていたということだったが、PTが付く前と付いた後に自主学習に関してどのような定量的な変化があったかたずねると、定期試験に向けた勉強の時間は、PTのノートがある前

と比べて倍ぐらいになったとの回答であった(11セメスタ振り返りの面談時の発言)。これは本人が復習の分量を見積もり、意図的に学習に充てる時間を増やした結果であった(卒業後の振り返りの面談時の発言)。試験勉強のために授業を振り返る時にPTで受け取ったノートを復習の材料として持っていること、また、PTが付けば単位を修得できるという自己効力感の上昇や卒業したい意思等があいまって、自主学習時間が増加したことが推測される。

4.3. 合理的配慮に分類されない支援としての面談の効果

支援担当部署では、6セメスタ以降、毎学期面談を実施してきた。一学期当たりの面談回数は2~6回であった。結果的には卒業までの間に4名のスタッフが面談に関わった。1回の面談はスタッフ1名または2名で実施した。面談の内容は、学期の初めの時期には(1)PTの手続きやPT対象科目の選定、学期の中頃には、(2)PTの有効性の確認、(3)ノート管理の指導、学期終わりには、(4)成績結果を踏まえた振り返りであった。

(2)(4)の面談では、合理的配慮としてのPTの効果を本人からフィードバックしてもらうことによって、支援担当部署はPTを付けたことの妥当性をモニタリングし、配慮の方向性が間違っていないことを確信することができた。ただし(1)(2)(4)は、合理的配慮としてのPTを機能させるために必要な面談であり、合理的配慮に分類されない本人への支援とは言えない。

一方(3)のノート管理の指導は、合理的配慮に分類されない支援にあたりと考えられる。9セメスタに指導し、本人はファイリングを行うようになったが、続く10セメスタではファイリングによるノートの整理はしていないと発言し(10セメスタ振り返りの面談時の発言)、ファイリングという管理方法自体は継続しなかったが、本人のやり方でノート管理・整理を行ったようである。本人はPTが付く前はノートを使用しない学習方法をとっていたと思われるが、PTが付いた後、管理すべきノートの分量は本人がこれまで経験したことのない多さとなったと推測される。そのように考えると、PTで受け取ったノートの管理の方法とその重要性を面談の中で指導することは、本人がノートを活用した学習方法を確立するために役立つのではないかと推察される。

5. まとめと課題

ここまで発達障害のある A さんの事例について、支援経過の振り返りと GPA や成績評価結果等の教務データを用いた分析及び考察を行った。その結果、A さんにとっては、教員の話を書くこととノートを取ることの同時作業が求められる場面が学ぶ上での障壁になっていたと考えられるが、合理的配慮として PT を提供することで有効に障壁を取り除くことができ、さらに、出席や自宅学習等、A さん自身の修学上の努力もあって学業成績が顕著に改善したことが示唆された。また、PT の提供と併せて、合理的配慮に分類されない支援としてのノート管理の指導を行ったことも改善に貢献したと考えられる。発達障害の場合、症状のありようは多様である。本稿は一事例を取り上げているに過ぎないため、過度の一般化はできないことは言うまでもないが、大学が支援体制を整えるにあたって①合理的配慮と②合理的配慮に分類されない支援の組み合わせ方を検討する際の参考にはなるだろう。今後もこのような事例検討を重ねていくことが重要であると考えられる。

今回の事例報告を踏まえて、課題を 2 点指摘する。一点目は、①合理的配慮と②合理的配慮に分類されない支援の線引きである。本稿では、「機会の確保」や「平等な参加の保障」のキーワードのもと、①合理的配慮と②合理的配慮に分類されない支援を表 1 のように分類した。近藤 (2019) は、例外があり得るとしつつ、米国の法律において合理的配慮とされないものとして、「個人的な装置やサービスの提供」を挙げている。発達障害のケースを想定すれば、具体的には「個別チューター」や「個人的な利用や勉強での代読者」の利用は合理的配慮ではないという。また米国での事例として、「LD や ADHD, ASD⁶⁾ の専門性のある学習チューターを個別提供する」ことが「個人的サービス」であるとして、合理的配慮として認められなかったことを紹介している。これらの例示を踏まえると、今回、A さんに対して行ったノート管理の指導は「個人的サービス」に該当し、表 1 における「自己管理指導」に準ずる支援と捉えることができ、②合理的配慮に分類されない支援に位置付けた。ただし、今回のように①合理的配慮ではないと位置付ける場合には、法令による実施の根拠を失うことになるため、慎重に行うべきであろう。障害者差別解消法が施行されて 3 年が経過するが、教育分野に限らず、どのような支援が合理的配慮に該当するのかは、引き続き難しい問題である。合理的配慮が明確な輪郭を持つには、ま

だ時間がかかると思われる。

二点目に、②合理的配慮に分類されない支援を実施する際の、学内の他の施策との整合性についてである。A さんの授業への出席の姿勢は入学当初から変わらなかったため、PT の効果検証を行いやすかった。しかし、ケースによっては同時作業困難と出席困難を同時に訴えてくる場合もある。支援担当部署が実施する修学支援の効果を検証した研究として佐々木ら (2018) を先述したが、効果の自己評価をしてもらった 9 名中得点に変化がなかったあるいは減少した (つまり支援の効果が認められなかった) 2 名に共通する修学上の課題が授業への出席だったと述べている。出席困難の訴えがある場合、出席しなくともよい環境を整えることは合理的ではないと考えられることから、例えばカウンセリング等により出席できるようにする関わり (以下、出席支援という) を行っていくことが支援の選択肢としてはあり得る (佐々木ほか 2018) が、こういった支援は合理的配慮に分類されない支援にあたると思われる。この選択肢を採用するか否かは個々の大学の判断による。判断にあたっては、出席支援の内容とそれに要する労力の問題、そもそも高等教育で出席支援のような関わりを行うべきかといった妥当性の問題あるいは高等教育に求める教育観の問題、合理的配慮に分類されない支援は障害のある学生に限らず、障害のない学生にも対象を広げるべきではないかという支援範囲の問題等が論点になると考えられる。最後に挙げた支援範囲が問題となる場合というのは、例えば 2020 年度から実施される予定の「高等教育の修学支援新制度」(文部科学省 2019) (いわゆる「高等教育の無償化」施策) がある。同制度では「学習状況について厳しい要件を課し、これに満たない場合には支援を打ち切る」とされており、例えば出席率 8 割以下といった基準が例示されている。この基準は障害の有無に関わらず同制度を利用する学生に一律に適用されると考えられるが、合理的配慮に分類されない支援としての出席支援の対象を障害のある学生に限る場合には、同制度の打ち切り基準の観点において障害のない学生から不満が出るおそれもある。このような問題は、「逆差別 (reverse discrimination)」(飯野 2016) として知られているものであるが、合理的配慮に分類されない支援の是非を議論する際には、障害学生支援の枠組みだけでなく、大学の上位施策や関連施策との整合性にも注意を払う必要があるだろう。

謝辞

本稿に事例を掲載することを快諾してくださった A さんに感謝いたします。社会人になられてからも、ひたむきな姿勢でご活躍されることをお祈りしております。

注

1) 高橋・篠田 (2016) は、障害学生支援が発展している米国の大学における発達障害のある学生への支援について「義務化されている最低限の支援」すなわち「基本的サービス」と、「支援に積極的な大学が提供している独自の支援」すなわち「発展的サービス」があることを報告している。「発展的サービス」としては、定期的個別面接、学習支援、ワークショップ、支援機器利用の支援、メンター・プログラム、自助グループ、ADHD コーチングが紹介されている。「第二次まとめ」は、この「基本的サービス」と「発展的サービス」の考え方が同じように支援を捉えていると考えられる。

2) 清水・西村 (2016) は、「国連・障害者権利条約が、『合理的配慮』の提供において、初等及び中等教育レベルと高等教育レベルを区分している」と述べている。

3) 例えば、高橋 (2012) は「『何をどこまでするのか』という、なんらかの指標がなければ、支援者の疲弊や、関係者間の対立にもつながってしまいます」と述べ、支援の範囲を決める際に「合理的配慮」を「判断のよりどころのひとつ」とすることを奨めている。

4) 例えば白澤は文部科学省「障害のある学生の修学支援に関する検討会 (平成 28 年度)」において、検討結果を「第二次まとめ」としてまとめる議論の中で「(前略) 合理的配慮以外の障害学生の教育的支援についても明記できないでしょうか。特に発達障害等では非常に重要になると思うのですが、自分自身の障害をきちんと認識し、苦手なことを補うようなスキルを伝えていったりとか、あるいはうまく支援スキルを使っている先輩と出会って、自分自身の生き方を見直すように支援をしたりとか、そういった部分について、どこかにはっきりと明確に入れられないかと思っています。(中略) このため、やはり大学における障害学生支援というのは、合理的配慮だけでは終わらないということを明記いただいて、(後略)」と、合理的配慮には分類されない支援の必要性を訴える発言をしている (文部科学省 2016)。

5) 日本学生支援機構「教職員のための障害学生支援ガイド」においても発達障害のある学生への

支援方法のひとつとしてノートテイクが紹介されている (日本学生支援機構 2015)。

6) 「LD, ADHD, ASD」はいずれも発達障害の下位分類である。

引用文献・参考文献

- 飯野由里子 (2016) 第 3 章 合理的配慮とポジティブ・アクション—合理的配慮になりうるもの、なりえないもの. 川島聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司 (著) 合理的配慮 - 対話を開く, 対話が拓く. 有斐閣: p.80-81
- 近藤武夫 (2019) 障害学生支援に向けた 学内体制整備の基礎. 日本学生支援機構 障害学生支援理解・啓発セミナー.
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/event/rikai/r1/_icsFiles/afieldfile/2019/10/15/2019_03.pdf (参照 2020.1.26)
- 京都産業大学 (2017) 障害を理由とする差別の解消の推進に関する京都産業大学の教職員対応ガイドライン. <https://www.kyoto-su.ac.jp/about/torikumi/s-guideline.html> (参照 2019.10.22)
- 文部科学省 (2012) 障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告 (第一次まとめ). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/074/gaiyou/1384405.htm (参照 2019.10.22)
- 文部科学省 (2016) 障害のある学生の修学支援に関する検討会 (平成 28 年度) (第 7 回) 議事録.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/074/gijiroku/1380011.htm (参照 2019.10.22)
- 文部科学省 (2017) 障害のある学生の修学支援に関する検討会報告 (第二次まとめ).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/074/gaiyou/1384405.htm (参照 2019.10.22)
- 文部科学省 (2019) 高等教育の修学支援新制度について.
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/hutankeigen/_icsFiles/afieldfile/2019/09/30/1409378_03_1.pdf (参照 2019.10.22)
- 日本学生支援機構 (2015) 教職員のための障害学生修学支援ガイド (平成 26 年度改訂版): p.199.
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/guide_kyouzai/guide/_icsFiles/afieldfile/2017/09/07/developmental02.pdf (参照 2019.10.22)
- 日本学生支援機構 (2019) 平成 30 年度 (2018 年度) 障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書: p.8-10.
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afieldfile/

- 2019/07/22/report2018_2.pdf (参照 2019.10.22)
佐々木銀河, 青木真純, 五味洋一, 竹田一則 (2018) 〈実践報告〉発達障害学生支援における学生自身による効果評価の試み. 障害科学研究: pp.247-256
清水貞夫, 西村修一 (2016) 第4章 学校現場での「特別な措置(配慮)」としての「合理的配慮」. 「合理的配慮」とは何か? 通常教育と特別支援教育の課題. クリエイティブかもがわ: p112
高橋知音 (2012) 第2章 支援のしくみを作る. 発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック. 学研教育出版: p.33-34
高橋知音 (2014) 第1章 大学進学前に知っておいてほしいこと. 高橋知音 (編著) 発達障害のある人の大学進学. 金子書房: p.14-15
高橋知音, 篠田晴男 (2016) 米国の大学における発達障害のある学生への支援. LD研究25(2): pp.293-297
垂門伸幸 (2015) 修学支援に活用する指標の検討とその活用方法—出席率とGPAの関係に注目して—. 高等教育フォーラム5: pp.137-145

contribute to the improvement as well. This case may serve as a reference when considering the combination of (1) reasonable accommodation and (2) support that is not categorized as such when a university prepares a support system.

KEYWORDS: developmental disorders, reasonable accommodation, note-taking support

2020年2月26日受理

1 Educational Support for Students with Disabilities Office

A Case Study of Effective Note-taking Support for a Student with a Developmental Disorder

Nobuyuki TAREKADO¹, Saho WAKISAKA¹

Support for students with disabilities can be divided into two categories, (1) reasonable accommodation based on the law, and (2) support which is not based on the law. Support for students with developmental disorders tends to require more of the latter type of support. In order to organize a reasonably adaptable support system, it is important to consider the distinction between these two types which have different grounds for support.

To discuss the effectiveness of both types of support, this paper considers a case where note-taking was provided as a reasonable accommodation and examines the changes in academic achievement in detail. As a result, after providing the note-taking support, factors that markedly improved academic performance were: (1) note-taking as a reasonable accommodation, class attendance, and the student's academic efforts such as home study. In addition, (2) advisement about the method of note sorting as a support not based on the law seemed to