

【原著論文】

自閉スペクトラム症のある学生が合理的配慮を活用するプロセスの検討

西尾美里

〈要旨〉大学等において支援学生数が増加する自閉スペクトラム症（以下、ASD）のある学生の合理的配慮を活用する経過や認識を明らかにするために、ASDのある学生（以下、ASD学生）が合理的配慮を活用するプロセスについて検討を行なった。大学で合理的配慮申請を受けている3名のASD学生に半構造化面接を行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチで分析した。本研究において、ASD学生が合理的配慮申請を行う背景には、家族や医療とのつながりを主とする【自分と自分の症状を見守る環境】や【自分の状態に応じた配慮への認識】があった。ASD学生のこうした認識は配慮内容の明確化と一致するものではなく、合理的配慮申請時には自分に必要な配慮内容を明確に示すことの難しさから、様々な心情が生じるが、客観的な資料や助言を得ることで【自分の状態に合わせた合理的配慮内容】が整理される過程があった。合理的配慮の提供過程では、自分が困難だと考えていたことが変化したと実感することが、自分なりに困難に対する対処を検討する【自分や環境への新たな意識】となっていた。

キーワード：合理的配慮、大学生、自閉スペクトラム症、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

1. はじめに

「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法）」が2016年から施行され、2021年に改正が行われた。法令には障害による「不当な差別的取り扱いの禁止」や「合理的配慮の提供」が明記されており、改正後には全ての事業者に対してこれらが義務化されることになっている。この障害者差別解消法は、2006年に国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約）」で示される概念を基盤とし、障害を「機能障害を有する者とこれらの者に対する態度及び環境による障壁との間の相互作用」で捉える「社会モデル」を柱に構成されている。

大学等の体制整備については、2012年に「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（以下、第一次まとめ）」、2017年には「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（以下、第二次まとめ）」が示され、教育を受ける権利を保障するための社会的障壁の除去や教育の提供方法の調整を含む合理的配慮が検討されてきたと考えられる。しかし一方では、2022年8月に国連の権利委員会による審査から、障害者権利条約第24条“教育”について、「高等教育における障害学生にとっての障壁（大学入試および学習プロセスを含む）に対処する国レベルの包括的政策を策定すること」と勧告を受けたことは、本邦での体制整備の現状に対する重い指摘であり、さらなる検討や再考が必要であることを認識する機会とも考えられる。

大学等での体制整備については第二次まとめ

(文部科学省, 2017) に指針が示されており、「大学等が取り組むべき主要課題とその内容」、「不当な差別的取り扱い」や「合理的配慮に関する考え方と対処」、「合理的配慮の内容の決定の手順」などの項目は、障害者差別解消法を反映した構成となっていると言える。詳細となる、「教育環境の調整」には、障害のある学生を排除するものとならないこと、教育の目的・内容・評価の本質を変えないこと、過重な負担にならない範囲において教育の提供方法を柔軟に調整することなどが示され、「不当な差別的取り扱いを防ぐための事前的改善措置」の考え方には、施設・設備のバリアフリー化や学内規定・組織などの体制整備が必要であることが明示されている。さらに、「合理的配慮の内容の決定」については「障害のある学生本人の意思を尊重しながら、本人と大学等が互いの現状を共有・認識し、双方でより適切な合理的配慮の内容を決定するための話し合い（以下、建設的対話）」と「原則、障害のある学生本人の申出」に応じた行いが示されている。また、大学等における合理的配慮に関する研究については、山本ら(2017)や吉原ら(2018)に見られる合理的配慮でのコーディネートや基準づくりに関わる検討や、建設的対話に対する検証(田島ら, 2022)などがあり、合理的配慮を提供する支援者側の見識は深められてきていると考えられるが、一方でこの状況は障害のある学生にとって、どのような意味を持つものなのだろうか。合理的配慮は国連で採択された障害者権利条約が示す国際的な概念であり、社会モデルの影響を大きく受けている。社会が作り出している障壁(バリア)を取り除こうとする概念は、障害のある学生自身の学修にとっても有益であると考えられる反面、障害のある人の積極的な参加や意思表示など実現するために求められることは非常に多く、西村(2020)は、これをことさらに強調することは「医療モデルの考えに近い」と指摘している。

日本学生支援機構(2021)によれば、2016年度には27,256人であった障害学生数は、2021年度では40,744人となっており、この5年で13,488

人の増加があったことが示されている。そのうち2021年度の支援学生数は21,767人であり、障害種別の内訳では、精神障害(7,613人/35.0%)、発達障害(6,037人/27.7%)、病弱・虚弱(3,514人/16.1%)と続き、それぞれの障害種別においても支援学生数が増えている。また発達障害学生については、診断書のない支援学生数が2,585人加えられており、発達障害における支援学生の総数は8,622人となっている。また、この内訳としてASDのある支援学生数は3,394人と最も多く、発達障害の重複のある学生もいることから、発達障害のある学生への支援の需要は今後も高まっていくことが予想される。

合理的配慮の申請については「当該学生が社会的障壁の除去を必要としていることが明白である場合には、法の趣旨に鑑み、大学等側から当該学生に対して働きかけることが望ましい」ことが第二次まとめ(文部科学省, 2017)に記載されているが、この背景には増加する障害学生への支援や診断書のない発達障害学生などに対する多様な支援に応じるための提言であることが考えられる。発達障害学生については、「診断を受けていても、配慮を受けることに対する抵抗がある(常田, 2022)」例や、「自分自身が何に困っているかを十分に自覚できていないことが多い(小川, 2018)」とする報告に加え、中野ら(2021)は「困りごと質問紙」におけるASD特性の高さと、AQの「コミュニケーション」「想像性」との関連が「対人関係」の困り感を生じさせているとする検証がある。こうした発達障害やとりわけASDのある学生において、合理的配慮の申請を行うことは容易ではない可能性がある。しかし、障害のある学生自身がどのような理由で申請し、どのように合理的配慮を捉えているのかや、配慮を受ける経験をどのように認識しているかに着目する研究は少ない状況にある。

2. 目的

大学等において支援学生数が増加するASD学

生の合理的配慮を活用する経過や認識を明らかにするために、ASDのある学生が合理的配慮を活用するプロセスについて検討を行う。

3. 方法

3.1 研究協力者

私立大学1校の障害学生支援室で合理的配慮を申請し、学修場面で合理的配慮を申し出ているASDのある学生（以下、学生）3名から協力を得ることができた（表1）。いずれの学生も自閉スペクトラム症（広汎性発達障害）の診断を大学入学前に受けていた。また合理的配慮申請については、入学時、または入学後に行なった学生である。

表1 研究協力者の概要

研究協力者	診断名 (本人の申告)	合理的配慮 申請時期	インタビュー 時間(分)
1	自閉スペクトラム症 注意欠如多動症	大学入学時	125
2	広汎性発達障害	大学入学時	84
3	自閉症スペクトラム 識字障害	大学入学後	97

3.2 データ収集方法

調査はX年10月に実施した。調査者は、実施前に研究協力者となる学生に対して調査目的について書面を用いて説明し、家族を含む同意を確認した。また、調査目的の説明は調査当日にあらためて行い、参加の意思を確認した上で実施した。データ収集は、調査者による学生への半構造化面接で行なった。希望がある学生には、質問内容（表2）を簡条書きにした紙面を提示して回答を求めた。質問内容は、第二次まとめ（文部科学省，2017）に示される、合理的配慮内容の決定の手順を参考に構成した。面接は、当該大学の会議室で行なった。所要時間は84～125分であった。面接では学生の同意を得た上で、ボイスレコーダーに録音し、終了後に逐語録を作成したものをデータとした。

表2 質問内容

項目	質問例
〈障害のある学生からの申し出〉 経緯	合理的配慮申請を考えたきっかけを教えてください
〈学生と大学等による建設的対話〉 診断対話	ご自身の症状を他者に話した経験はありましたか 担当のスタッフについて、話す際に心配なことはありましたか
〈内容決定の際の留意事項〉 内容の説明	スタッフからの説明で覚えていることはありますか
〈決定内容のモニタリング〉 担当教員との対話	合理的配慮について申し出ていますか 教員との対話について教えてください
〈その他〉	合理的配慮申請をして変わったことはありますか

3.3 分析方法

合理的配慮申請では建設的対話が行われることから、「人間と人間が直接的にやりとりをする社会的相互作用に関わる研究」に適し、実践現場での能動的応用が期待できる、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下，2003）を用いた。本研究では分析焦点者を「合理的配慮を受けているASDのある学生」、分析テーマを「ASD学生が合理的配慮を活用するプロセス」とした。概念生成は分析ワークシートを用いた。分析ワークシートは概念・定義・具体例・理論的メモから構成し、逐語録によるデータをもとに一概念ごとに作成した。

具体的な概念生成の過程は、学生の回答を分析テーマと分析焦点者に照らし合わせ、関連する具体例を分析ワークシートに記載した。さらに分析を継続する中でこの回答内容に類似する他の回答がある場合は追記を行ない、具体例（バリエーション）によって一定の現象についての説明が可能となった場合には、これらを説明する定義や概念名を定めた。一方で具体例が概念生成までに至らない場合は、その回答は理論的メモに記載され、概念の解釈のために用いた。分析ワークシートから生成される概念は分析の最小単位として使用し

た。

概念間の関連については、対極例についても同時に比較しながら、複数の概念の関係からなるカテゴリーやサブカテゴリーの生成を行い、カテゴリー相互の関係を分析結果としてまとめた。

最終的な分析結果であるグラウンデッド・セオリーについては、簡潔に文章化し(ストーリーライン)結果図の作成を行うことで、分析焦点者を中心とした人間の行動や相互作用の動きを明示した。

3.4 倫理的配慮

本研究においては、明星大学倫理審査委員会の承認、協力機関大学の了承、研究協力者の学生3名本人と家族の同意を得て実施した。研究協力者へ調査や研究の趣旨、自由意思による参加、不利益からの保護、個人情報保護、結果の公表などについて、書面を用いて学生に説明を行った。また、同意書には学生本人と家族の署名を得ることで同意を確認した。本研究における開示すべき利益相反はない。

4. 結果

4.1 ストーリーラインと結果図

ASD学生が合理的配慮を活用するプロセスは、25概念、10サブカテゴリー、4カテゴリーが生成された。カテゴリーにおける分類と概念の定義を表3に示す。これらのカテゴリーと概念から結果図(図1.)およびストーリーラインが示された。カテゴリーを【】、サブカテゴリーを《》、概念を〈〉で表記する。

ストーリーライン

ASD学生には、〈家族による症状の理解〉と〈家族による環境調整〉を行う《自分と家族》があり、家族とともに幼少期からの〈医療機関での長期的な見守り〉や、就学期以降の〈自分の希望に基づ

く受診〉において《医療とのつながり》を保っていた。こうした【自分と自分の症状を見守る環境】を基盤としながらも、学生自身は日常生活の中で、〈困難の経験〉や特定の事柄について〈何度練習してもできない体験〉や〈配慮を受ける必要性〉を認識する場面を過ごし、これらを振り返りながら《配慮を受ける構え》を形成する。これらの構えは、進学への意思などの〈無視できないこと〉が《自分にとって必要なこと》である場面では、〈合理的配慮申請を想定した進学先の選択〉や〈合理的配慮申請時期の検討〉を具体化するための《合理的配慮を申請する準備》となり、【自分の状態に応じた配慮への認識】が「ASD学生が合理的配慮を活用するプロセス」の中核として、他のカテゴリーへも作用していく。

このように学生自身の申請への構えや準備は整っていくが、申請や内容決定後の「障害のある学生からの申出」や「学生と大学等による建設的対話」の場面では、自分自身の〈特性や性格〉や対話の相手に感じる〈話しやすさ話しにくさ〉に加え、〈自分に必要な配慮内容がわからない〉ことでの《対話時に生じる障壁》と〈自分に対する批判〉や〈他者からの評価への不安〉、〈他者の反応に対する困惑〉などの《申請に対する心情》が生じる。これらについてはその後、自分の症状や問題点についての様々な情報をもとに〈自分の症状に対する整理〉を行うことや、〈合理的配慮に対するイメージ〉と照合することで《自分に必要な配慮の組み立て》となることで、学生自身の【自分の状態に合わせた合理的配慮内容】に進んでいく。

合理的配慮が実施されると、学生は〈うれしい気持ち〉や〈困難の変化と実感〉から、《申請結果の体感》を得る。これらは〈自分の行動の変化〉や〈自分の考えや意見〉、〈自分の症状に対する解釈〉や〈自分に必要な配慮内容の精査〉による《自分自身による困難への対応》に拡がり、【自分や環境への新たな意識】が生じていく。【自分の状態に応じた配慮への認識】が深まる場合は、これらを経てプロセスは継続していく。

表3 カテゴリーにおける分類と概念の定義

カテゴリー	サブカテゴリー	概 念	定 義
自分と自分の症状を見守る環境	自分と家族	家族による症状の理解	家族（主に母）が本人の状態に敏感に理解を示し、周囲の助言などを取り入れながら必要な手立てを考えること。本人のやりたいことを家族が妨げないこと
		家族による環境調整	家族が生活環境や教育環境を調整すること
	医療とのつながり	医療機関での長期的な見守り	家族の選択から幼児期に医療機関への通院が始まり、長期的に経過観察を受けること
		自分の希望に基づく受診	自分の意思で受診し、意思や担当スタッフから助言を受けること
自分の状態に応じた配慮への認識	配慮を受ける構え	困難の経験	経験してきた難しさや困りごとを具体的に振り返ること
		何度練習してもできない体験	特定の問題に対して、練習したり工夫しても改善しないこと
		配慮を受ける必要性	何らかの配慮が必要であると認識していること
	自分にとって必要なこと	無視できないこと	具体的に達成したい、または緩和させたいと意識する対象があること
	合理的配慮を申請する準備	合理的配慮申請を想定した進学先の選択	助言や情報提供を受けながら、合理的配慮申請に柔軟に応じてもらえる進路を検討すること
		合理的配慮申請時期の検討	合理的配慮申請について状況に合わせた申請計画を立てること
	自分の状態に合わせた合理的配慮内容	対話時に生じる障壁	特性や性格
話しやすさ話しにくさ			合理的配慮を申し出るなどの対話の場面で、他者に対して話しやすい、または話しにくいと感じること
自分に必要な配慮内容がわからない			自分の診断名と自分に必要な合理的配慮内容が結びつかないこと
申請に対する心情		自分に対する批判	合理的配慮を申し出るなどの対話の場面で、自分自身の症状や行動を振り返り、本当に合理的配慮申請が必要な状態なのかと批判したり、他者に理解してもらえないのか葛藤すること
		他者からの評価への不安	合理的配慮を申し出るなどの対話の場面以前に生じる、他者のネガティブな評価への不安
		他者の反応に対する困惑	合理的配慮を申し出た場面で他者に生じた反応に、疑問や疑念を持つこと
自分に必要な配慮の組み立て	自分の症状に対する整理	自分の症状や問題点について、さまざまな情報をもとに考えること	
	合理的配慮に対するイメージ	合理的配慮が示す意味を、自分なりに解釈していること	
自分や環境への新たな意識	申請結果の体感	うれしい気持ち	申請した合理的配慮が提供された際に感じるポジティブな感情のこと
		困難の変化と実感	合理的配慮を受けたことで、自分の困難の状態に良い変化が生じたことを認識すること
	自分自身による困難への対応	自分の行動の変化	合理的配慮を受けた後に、新しい学修面での行動が生じること
		自分の考えや意見	社会の中にいる自分の存在を考え、一定の価値観や観念を持つこと
		自分の症状に対する解釈	自分の症状を俯瞰的に思考し、自分の症状や生じる現象について自分なりの解釈を見解を持っていること
		自分に必要な配慮内容の精査	自分の現状の状況に合わせて、申請している合理的配慮を継続するかどうかを判断すること

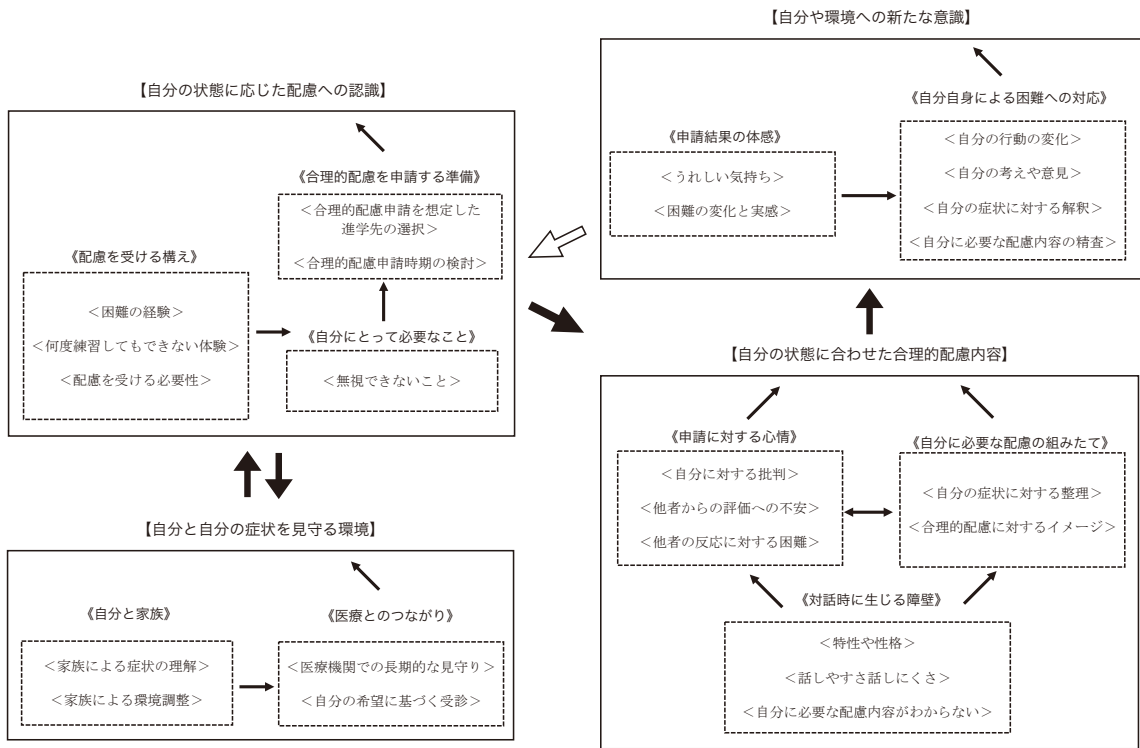


図 1. 自閉スペクトラム症のある学生が合理的配慮を活用するプロセス

4.2 ADS 学生が合理的配慮を活用するプロセスにおけるカテゴリー

研究協力者である学生を1)～3)で示し、学生の語りを「太字」で表記する。

(1) 【自分と自分の症状を見守る環境】

このカテゴリーは学生自身の大学入学前までの基盤となってきた環境面に関わる《自分と家族》と《医療とのつながり》の2つのサブカテゴリーから示される。

学生は《自分と家族》について、「2) (小学校に入る)前」の時期より学生本人への「3) 特徴に関してはすごく敏感」で「3) 自分のやりたいことをさせてくれる親」による「家族による症状の理解」から、「1) 母と担任の先生が話し合ったりとか、私の知らないうちに色々連携」が生じていたこと、一方で、「3) 理解は全くと言っていいほど

ない学校」との間では、「3) 自由な学校のところ(へ転校)」するなどの「家族による環境調整」が行われていたことを振り返っていた。なお、家族については「1) 母とも昔から仕事のつながりで」や「3) 母親はいろいろと親睦があった」等、母親が家族以外の周囲の人物と関わりがあったことを解説していた。

〈医療機関での長期的な見守り〉については、「1) 私の母が私をみてくださっていた幼稚園の先生に、ちょっと受けてみたほうがいいんじゃないと言われたのがきっかけ」となるが、学生の年齢が上がるにつれて、「2) 予約と私の空きが合えば行く」、「1) 精神障害者手帳取得のため」、「2) (薬の処方のために病院へ)行かなければ」などの状況に合わせた受診となっていた。〈自分の希望に基づく受診〉では、「3) 高校1年生の時の、周りとの合わなさ、連携の難しさで、相談しに行った」
「3) やはり自閉的ななんかがあるんだねとお

しゃれられて」、「3) そういうサポートがある大学を探した方がいいよね」と助言を受け、学生自身が「3) ためになる」ことが《医療とのつながり》に関わっていた。〈医療機関での長期的な見守り〉では、学生自身は「2) (症状の解説について) 記憶がない」と話していた。

(2) 【自分の状態に応じた配慮への認識】

このカテゴリでは、自分の意思や構えが反映する環境への接近を含む、《配慮を受ける構え》《自分にとって必要なこと》《合理的配慮を申請する準備》の3つのサブカテゴリが示される。

《配慮を受ける構え》は「2) 新聞とか読んで、字、ちっちゃくて読めない」「1) 全然ノートを取るスピードが追いつかない」などの〈困難の経験〉や、「2) 復唱ができなかったり。なんか知らないけれど、何度練習しても無理だから、無理なんだな」「3) 普通の学習では、僕はやっていけないっていうのを、すごく痛感」する〈何度練習してもできない体験〉、「1) 周りからの指摘」による〈配慮を受ける必要性〉から生じ、「2) (音の刺激を抑えるために) イヤマフをとにかくつけたい」など「3) どうしても」〈無視できないこと〉が現れた際には《自分にとって必要なこと》となり、「3) オープンキャンパスに(何回か繰り返して) 来させていただいた」「3) 通院していた病院の心理カウンセラーの方が、この大学はいいと言う」ことを通した「1) 信頼」から、特定の大学に対する〈合理的配慮申請を想定した進学先の選択〉につながっていた。また、「2) (入試を)12月に受けて、その時は何も知らなくて何も準備してなくて、だけど、その次はちゃんとそれで申し込もうと」考える、または「3) 入試の内容というものが、非常に得意な内容だったので、申請とかそういうものが不要ない」と判断する〈合理的配慮申請時期の検討〉は《合理的配慮を申請する準備》になることで【自分の状態に応じた配慮への認識】が具体的にになっていた。

(3) 【自分の状態に合わせた合理的配慮内容】

このカテゴリでは、合理的配慮を申請するための自分の症状やそれに関わる配慮の整理や計画に伴う《対話時に生じる障壁》《申請に対する心情》《自分に必要な配慮の組み立て》の3サブカテゴリが示される。

学生には、「2) 聞いて理解して、発するのが難しい」ことや「1) どうやって説明すればいいかわからない」、「1) 他の人が話しに行っていると、譲っちゃう」などの〈特性や性格〉や、他者が「1) 障害を持ってる学生さんに慣れてる」かどうかや「3) 理解し合うことに積極的な先生」かどうかで生じる〈話しやすさ話しにくさ〉、「1) 自分の障害名だけは知っているも」〈自分に必要な配慮の内容がわからない〉など、学生には様々な《対話時に生じる障壁》が生じていた。これについて学生は「3) 主治医の先生も母親も然り、自分の親しい友人もそうですし、そういう人たちから常に客観的に見て伝えてくれる」経験や、「3) (診断書を) 担当相談員にお渡しさせていただいて、読んでいただいて、こういうことなんですねって。そこから、授業を受ける前時点で、非常にかなり前に進んだ支援内容を、文言にすることができたと思う」とする根拠資料での理解、「2) 授業中、めちゃくちゃおしゃべりしてる時もある。どうだろう。普通に誰かと絡んでおしゃべりしてることもある」といった自分の日々の体験をもとに、〈自分の症状に対する整理〉を進めていた。また、「1) 合理的配慮という補助輪」は「3) なるだけ他の人と同じグラウンドに立って」という〈合理的配慮に対するイメージ〉と照らし合わせながら《自分に必要な配慮の組み立て》が進む一方で、「1) (100%) 頑張っていないのに、言っちゃいけない」と感じ、「2) いや、私のニュアンスが悪かったかもしれない」などの〈自分に対する批判〉や、他者に「1) 嫌な思いをさせないか」や「3) どういうニュアンスを大事にして、この話をさせていただいているのかというのは、そういうものを引き受けようという姿勢をやっぱり持っていたかかないと、そういうニュアンスがスルーされてしまって、自分が

だめなことをしているというようなことになる」という〈他者からの評価への不安〉は、「2）（人によってはあって）そんなの個性っていうか、ちゃんとやればなんとかなるでしょぐらいの感じのことを言ってくるから、やっぱりわかってないんだなって思う」「3）システムティックになってしまっているっていうか、ちょっと意外でした」などの〈他者の反応に対する困惑〉などの《申請に対する心情》になっていた。

（4）【自分や環境への新たな意識】

このカテゴリーは、合理的配慮を受けた後の状況を示す《申請結果の体感》《自分自身による困難への対応》の2サブカテゴリーから示される。

学生は合理的配慮を受けた後、「3）例えば、本を読むとか、自分の考えをまとめるとか、あるいは、何日間かのうちに提出期限があって、ちゃんと提出できるとか、自分が大学に入った当初に比べて、できるようになったことっていうのが、いくつもあった」、**「2）ぶつう、字小っちゃいじゃん、資料とか。こんなの読めないなっていつも思ってたけど、大きくなったから、あー読みやすいな、みたいな」**、「1）補完するのに、やっぱり役立つ」といったような〈困難の変化と実感〉を持っていた。さらに**「2）拡大した書類が来たのはすごい嬉しかったから」**「3）時間を延長してくれるっていうのは、非常にびっくりしましたね。そんな融通が効くんだっていうのが。意外でした」と〈うれしい気持ち〉から《申請結果の体感》をしていた。

「1）大学生になってから、ノートを見返して勉強するってことを知った」や**「3）考えることに対して、時間をとっていいんだよって、自分自身に言い聞かせられるようになりました」と**〈自分の行動の変化〉があった。一方で**「1）楽になるから、写真撮ればいっかみたいな感じになって、今まで必死になってた部分、真面目じゃなくなっちゃう」**、「2）役に立ったけど、申請しなくてもできたかもしれない」といった対極的な感想も持っていた。また、申請している合理的配慮が受けられなかった場合は、「2）読まない（大ききくしてな

かったら、こんなの読めないよ、みたいな感じだから）」ことから学習の行動や意欲は生じていなかった。

この変化と同時に学生は、「3）自分が大学や社会の中において、考えようによっては少数者っていうことを、自分自身でも理解していて、よく少数者と言われがちですが、他の周りの人たちに対して、尊重っていうものを逆にしたい側になるんです」などの合理的配慮や社会自分に対する〈自分の考えや意見〉を表していた。この考えや意見には**「3）自分が望んでいるような支援が、なかなかすぐに一発で理解してもらえないってことではないですよ。そこが難しいですよ」**「2）先生たちもやっぱりそういうのわからないといけない」など、他者の立場も想像した思考も含まれていた。

また、「1）高校生の頃はずっと自分のやる気不足やる気不足って、自分はダメ人間だって。脳の仕組みというか、そういうのを知って心が軽くなったり」「3）僕のこういう普通の言葉の中には、たくさん漢字に書き起こせる文字がたくさん含まれていると思うんですけど、ただ、それは、音で覚えているだけで文字化できないんですね」などの〈自分の症状に対する解釈〉や**「1）自分の手助けから、完全に上のっていうか（課題の延長って、他の人はみんなその期限でやっているのに、自分だけ、それを延ばしてもらってというのが、けじめとしてできない）」**といった〈自分に必要な配慮内容の精査〉が行われていた。こうした《自分自身による困難への対応》は先の《申請結果の体感》の影響を受けることで、【自分や環境への新たな意識】となっていた。

5. 考察

本研究では、学生への聞き取りから「ASD学生が合理的配慮を活用するプロセス」を生成し、合理的配慮を活用する経過や認識を明らかにすることを目的とした。生成された4つのカテゴリーをもとに考察を行う。

5.1 【自分と自分の症状を見守る環境】

学生が合理的配慮を申請する以前の生活環境について整理し、合理的配慮申請との関連について検討する。学生の回答から《自分と家族》《医療とのつながり》の2つのサブカテゴリーが生成されている。

本研究での事例では合理的配慮に関して、大学入学前までの時期に何らかの申請等が行われた経過はなかったが、学生は母親が学校などに相談していたことを認識し、これによって生じる調整を合理的配慮として理解していた。また学生はこの調整について「やってくれていた」と回答し、家族が自分を応援してくれているという認識を持っていた。また、医療機関での長期的な見守りを受けた学生は、診断名はわかる、または、わかるが症状についての説明を受けた記憶は乏しいと解説し、自分の希望によって受診した学生は、両者に関する説明を具体的に受けていると回答する点での違いが見られたが、いずれも通院先と良好な関係を保ち治療や助言を受けていた。学生は後述する〈困難の経験〉も体験していくが、回答の様子からは自身の症状については肯定的ではないまでも、“自分にある自然なもの”として認識されていると推測された。

すべての学生の報告に共通し特徴的だったことは、《自分と家族》のなかでも母親が医療機関にとどまらず周囲の様々な人に相談していたとする、母親に関する回答内容だった。状況を客観的に説明する回答が主となっていたが、自分に対して「理解が厚い」と解説する学生がおり、普段から相談する相手になっていることも推測された。

こうした母親の様子は、松井ら(2016)の発達障害のある子どもの子育てに前向きな感情を持つ過程や障害受容の状況の報告に重なる点が見られることから、本研究の学生の母親にもそれらの背景があった可能性がある。「子どもの特性に気づき、その特性や対応に戸惑う」ことや「手探りの状態で色々な支援機関を訪れる」ことなどから「子どもに対する理解が深まり、今後の子育てに自信

がもてる」過程を進む母親を、学生は前向きに捉えているのかもしれない。宮原ら(2002)は、障害受容時に母親に不安や自責が生じることや、同じ悩みを持っている親がいることを知ることで孤立感が解消し、親の行動を変化させるとして、専門家の適切な助言や指導の必要性を論じているが、《医療とのつながり》はこれを補っていた可能性がある。岡本ら(2015)は、二次障害のある発達障害のある青年期の事例を分析し、適応良好例に前思春期・思春期前期に治療を受けている者が多いこと、幼少期の心身医学的な症状が自己イメージやその修復に関わることを報告しているが、本研究の学生にとっても二次障害予防に関連する環境があった状況が推測される。本研究の経過から、学生が必要に応じて家族や支援機関等に相談する経験が積まれていること、良好な関係性を保つ経験があったことが示された。

5.2 【自分の状態に応じた配慮への認識】

【自分と自分の症状を見守る環境】を基盤に、学生が自ら、自分自身のために合理的配慮の必要性について検討していく経過が示されたカテゴリーと言える。

本研究での学生における【自分の状態に応じた配慮への認識】に至る経過は、《配慮を受ける構え》を背景に《自分にとって必要なこと》が生じたことが起点となり、《合理的配慮を申請する準備》へと展開していたと考えられた。本研究において《自分にとって必要なこと》は、大学での学修や特定の資格取得を前提とした具体的な対象があり、取得のためには〈無視できないこと〉あった。本研究ではその後《合理的配慮を申請する準備》については、《医療とのつながり》を主とする【自分と自分の症状を見守る環境】の情報を「信頼」して進めていく経過が示された。

中村(2017)は、就労移行支援事業所に通所する発達障害のある成人に聞き取りを行い、対象者が支援機関へ相談する過程に「このままではいけないという思い」があることを明らかにしている。

対象者の背景に違いはあるが、学生にとって合理的配慮申請を行うことは「必要に迫られての検討」である可能性があることを理解する必要がある。さらに詳細から、「経験の再解釈」は〈困難の経験〉と重なり、「障害特性と行動特性の照合」は〈何度練習してもできない体験〉が、診断名から症状に対する理解を深める過程とは異なるものの、具体的な条件や状態を照合して理解を進めている経過には重なりがあった。このことから、本研究の学生は具体的な体験を通じた障害受容をしていたことが推測された。

一門ら(2008)は発達障害児・者を対象とした自尊感情について調査を行い、対照群に比して「自分の良さに自信を持っている」ことを示す自信因子や、「自分を恥ずかしいと思わずに自己を受容する」ことを表す自己受容因子の低さが認められる一方で、「失敗しても頑張りたい」といった達成動機因子や「家族から受容されている」とする家族受容因子は保たれていたことを報告している。自尊感情や自信の低さが、必ずしも達成動機を低減させるわけではないこと、家族などの他の要因によりこれが損なわれない可能性があることを示しているとも考えられる。本研究において学生は、この時点において、診断名による症状の理解は十分と言えないまでも、自分の状況や症状を具体的な体験から捉えている状況であったことが推測された。これらより学生の合理的配慮申請への認識においては、必ずしも診断名からの詳細な理解が必要ではなく、具体的な自己の体験から、目的を達成するためには何らかの配慮が必要であるという認識があったと推察できる。本研究においては大学進学が目標となり、そのために進学先も合理的配慮申請を行いやすい環境を選ぶことが大きな観点となっていた。こうした動機が【自分の状態に応じた配慮への認識】に影響していると考えられた。

5.3 【自分の状態に合わせた合理的配慮内容】

自分の症状について他者へ説明し、自分に合わ

せた配慮を考える場面を示すカテゴリであり、合理的配慮の内容の決定の手順では、障害のある学生からの申出と障害のある学生と大学等による建設的対話、内容決定の際の留意事項に該当する場面と言える。

この時点において学生は、合理的配慮を申請する意思を大学に示している一方で、自分ができないことに関わる状況は具体的に説明できるが、症状の背景や診断に至る原理には結びつかない状態にあった。学生において、自分の診断名と自分に必要な配慮内容が一致しない状況や、経験したことのない大学生活への配慮内容を想像することが難しい状況があることは、大学との建設的対話の場面で《対話時に生じる障壁》となることがあると考えられた。

学生は〈自分に必要な配慮の内容がわからない〉状態の中でありながらも、自分の苦手な部分や他者に対する振る舞いなどの〈特性や性格〉について再認識し、具体的にどのような場面でどのようなになってしまうのかといった状況を具体的に率直に説明していた。対話については、話しにくいと感じる対象者がいる反面、障害学生支援室などの、学生が障害について理解があると予測する部署の職員や、積極的に理解を示そうとしていると感じられた職員に対してはためらわずに相談を進めていた。山下ら(2017)はASDのある調査対象者が、周囲からの批判的な言葉から、自己嫌悪や自己否定、自責感により「自尊心の低下」が生じていた経過を明らかにしている。学生が回答した〈話しやすさ話しにくさ〉に共通している点は、「認めてくれる」「理解してくれる」ことであることから、学生が話しやすいと感じる職員には、肯定的であり受容的である側面があったと考えられる。学生はこうした大学内での相談者となつながら、家族や主治医や心理士などの助言や診断書などの根拠資料と、自分なりに具体的な状況やこれまでの【自分の状態に応じた配慮への認識】を加えながら、対話を重ねていた。また、ここでは並行して学生は「傷つきたくない」「否定されたくない」「がっかり」「あきらめ」「わかってほしい」「努力

してほしい」「自分が悪い」「自分の症状が、他者に受け入れられにくいこともわかる」といった《申請に対する心情》が《自分に必要な配慮の組み立て》の場面で複雑に生じることも明らかになった。

本研究では、学生は大学入学前に合理的配慮について、実際に求めている配慮に教育の目的・内容・評価の本質を変える意識はなく、あくまでも自分を補うものと〈合理的配慮に対するイメージ〉を捉えていた。また単一の例ではあるが、「大学側としてはどういことができるのか」というものを言語化してもらい、「授業をとりあえず受けてみて、難しかったことをまとめる」、「根拠資料を他者に読んでもらい、内容を理解してもらい（理解してもらった感触も得る）」という過程を解説した学生がいたことから、根拠資料を含め、何らかの考え方の方向性や枠組みがこれらの思考を支えていることが推測できる。西村（2018）は発達障害学生について「実際の問題と、自身の障害特性を関連づけることの難しさ」や「さまざまな状況を把握し整理して、自分の考えをまとめ上げることの苦手さ」等の障害特性に着目し、合理的配慮の提供については「本人の意思決定過程を支援する」必要があることを示しているが、本研究の協力者である学生がこの状況のなかで、合理的配慮に関する申請や自分の状態の整理を行えた背景を検討すると、先に示した〈合理的配慮に対するイメージ〉を学生自身が持っていたこと、障害がある学生への対応に慣れていると学生が予想できる他者には相談できると認識できていたこと、根拠となる考え方をもとに考えることができたことが関わっていた可能性がある。

合理的配慮に対するイメージをどのように形成したのか本研究においては明らかではないが、本研究から学生は、配慮は合理的な判断のもとで行われる意識を持っている可能性があることが推測された。相談や対話の際には、学生のイメージを確かめながら、学生本人が何に対して不安に思っているのかについてよく理解しようとする姿勢で話を聞き、根拠となる考え方をういた説明を行うことに加え、具体的な手順や方法を明確に示すこ

とは、対話が促進されると同時に、学生本人の自分の状態の整理にも影響する可能性があることが考えられた。

5.4 【自分や環境への新たな意識】

申請した合理的配慮を受けた後の学生の状態を示すカテゴリーであり、合理的配慮の内容の決定の手順では、決定された内容のモニタリングに該当する。

本研究の学生は、共通して合理的配慮を受けたことについて「よかった」と認識していた一方で、具体的な内容については「あまり考えたことがない」と前置きする学生が多く、また共通して、合理的配慮を申請したことでの「自分の症状に対する感じ方への変化はない」という見解を持っていた。ただし、状態の変化について尋ねると、《配慮を受ける構え》にある〈困難の経験〉の内容が配慮によって、「できるようになった（ノートがとれるようになった）」、「参加できるようになった（解説を読むことができるようになって実験ができる）」といった〈困難の変化と実感〉や、「よくなった（文字を読むための時間が早くなった）」と困難が好転したと認識している学生がいることが明らかになった。また、同時に配慮に対して「すごいうれしかった」と表情豊かに語る様子があり、〈自分の考えや意見〉や〈自分の症状に対する解釈〉〈自分に必要な配慮内容の精査〉からなる《自分自身による困難への対応》は、学生の思考や態度に大きな影響を及ぼす可能性があることを示している。これらは、山下ら（2017）による、ASDのある成人の障害理解や肯定的な自己理解のプロセスにおける「自己の障害の肯定的な捉え直し」や発達障害者の障害受容の心理社会的プロセス（中村，2017）での「自分についてのメタ認知」に重なりがあることから、合理的配慮申請を活用するプロセスが、学生の障害受容や肯定的な自己理解の機会になっていたと考えられる。またこのプロセスが、自己効力感に基礎づけられる情報源の中で「遂行行動の達成」が最も強く安定したものであると

する池辺(2014)の概説に支持されることから、自己効力感に作用するプロセスであったことも推測された。一方で、先述のようにこれについての学生の認識は強くない印象がある。末吉ら(2021)は、自閉スペクトラム症学生に対する就業体験の振り返りから自己評価が高まる背景として、設定した目標に対して実際の体験を通じた成功体験を積みことや、振り返りシートを通じた客観的・肯定的な支援者からのフィードバックをあげている。合理的配慮申請の過程では、合理的配慮を受けられない場合は、対話を継続せずに諦める様子があることから、関わる職員は申請後も合理的配慮の状況がどのようになっているかを学生と確認していく必要があると考えられる。

5.5 総合考察

本研究では「ASD学生が合理的配慮を活用するプロセス」から合理的配慮を活用する経過や認識を明らかにしてきた。合理的配慮申請を行う経過において、【自分と自分の症状を見守る環境】【自分の状態に応じた配慮への認識】【自分の状態に合わせた合理的配慮内容】【自分や環境への新たな意識】の4つのカテゴリーが生成された。また、学生は合理的配慮申請を通し、これらのプロセスから学修場面での成果を感じていることが示された。多田(2010)は広汎性発達障害のある学生との学生相談において「困っている現実的問題への助けを求めていることがほとんどである」と報告しているが、学修面に関わる問題は学生にとっては深刻であることも想像される。本研究から、合理的配慮を活用できる事例には、これらのカテゴリーやプロセスがある可能性があることが推察された。これらのカテゴリーが合理的配慮に関わるとは必ずしも言えないが、必要とする学生の背景が本研究の学生と異なることで申請に至っていない場合には、これらを補う支援に関わる職員が行う必要があると考える。ASD学生が現実的な問題に対してどう取り組むかの一端に、合理的配慮申請があると考えられる。本研究で得られた結果

を基に、合理的配慮の活用に関わるシステムや支援について今後も検証していく。

6. 本研究の限界と課題

本研究はASD学生3名のみのデータであることから、プロセスの一般化には限界がある。今後は本研究を基礎とし、より多くの学生を対象に研究を行う必要がある。また、本研究は合理的配慮を積極的に受ける意思がある事例であり、申請したが合理的配慮を受けていない事例や、申請に時間を要した事例など、他の様々な事例との比較や検証も必要であると考えられる。

【謝辞】

本研究の調査と発表について、快くご協力いただきました3名の学生の皆様とご家族に深く御礼申し上げます。また、調査をご支援いただきましたA大学障害学生支援部門の皆様に加え、ご指導いただきました村山光子先生、小貫悟先生に感謝申し上げます。

【文献】

- 外務省(2008): 障害者の権利に関する条約. https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html (2022年6月1日閲覧)。
- 一門恵子, 住尾和美, 安部博史(2008): 軽度発達障害児・者の自尊感情について—自尊感情尺度(SE尺度)および熊大式コンピタンス尺度を用いた検討—。九州ルーテル学院大学紀要, 37, 1-7。
- 池辺さやか, 三國牧子(2014): 自己効力感研究の現状と今後の可能性。九州産業大学国政文化学部紀要, 57, 159-174。
- 木下康仁(2003): グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い。弘文堂, 89-91。
- 国連条約機関データベース(2022): CRPD- 障害者の権利に関する条約27セッション. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/SessionDetails1.aspx?SessionID=2545&Lang=en (2022年12月1日閲覧)。
- 松井藍子, 大河内彩子, 田高悦子ら(2016): 発達障

- 害児を持つ親の会に属する母親が子育てにおける前向きな感情を獲得する過程.日本地域看護学会誌,19(2),75-81.
- 宮原春美,前田規子,中尾優子ら(2002):発達障害児家族の障害受容.長崎大学医学部保健学科紀要,15(2),57-61.
- 文部科学省(2005):発達障害者支援法.https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1376867.html(2022年12月1日閲覧).
- 文部科学省(2012):障害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).https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/_icsFiles/afieldfile/2012/12/26/1329295_2_1_1.pdf(2022年6月1日閲覧).
- 文部科学省(2015):文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針.https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1364725.html(2022年9月1日閲覧).
- 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).https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/04/26/1384405_02.pdf(2022年6月1日閲覧).
- 内閣府(2013):障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律.https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html(2022年6月1日閲覧).
- 中村恵子(2017):発達障害者の障害受容の心理社会的プロセスに関する調査研究.新潟青陵学会誌,9(1),21-31.
- 中野泰伺,高橋知音,岡崎慎治ら(2021):大学生を対象とした「困りごと質問紙」の妥当性並びに発達障害特性・認知能力との関連の検証.障害科学研究,45,31-41.
- 日本学生支援機構(2021):令和3年度(2021年度)大学、短期大学及び高等専門学校における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.[afieldfile/2022/08/17/2021_houkoku_2.pdf](https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2022/08/17/2021_houkoku_2.pdf)(2022年9月1日閲覧).
- 西村愛(2020):障害者差別解消法における障害学生支援の課題-障害学生からの意志の表明に焦点をあてて-.人間生活学研究,11,11-24.
- 西村優紀美(2018):大学における発達障害大学生支援.明星大学発達支援研究センター紀要MISSION,3,6-8.
- 小川勤(2018):発達障害学生のセルフ・アドボカシー・スキル育成に関する研究-移行支援における自己理解と仕事理解-.大学教育,15,23-35.
- 岡本百合,三宅典恵,神人蘭ら(2015):青年期発達障害における心身医療的状况の変遷について.総合保健科学,31,1-6.
- 末吉彩香,柘植雅義(2021):自閉スペクトラム症学生に対する就業体験における振り返りシートの作成と活用-学生の自己理解・自己効力の変化に着目した振り返り面談の実践-.障害科学研究,45,269-284.
- 多田昌代(2010):広汎性発達障害者の心理療法を考える.京都大学カウンセリングセンター紀要,39,19-26.
- 田島晶子,岸川加奈子,中野光里ら(2022):合理的配慮実施過程における書面による建設的対話の現状と課題-配慮依頼文書への回答から-.基幹教育紀要,8,155-166.
- 常田秀子(2022):発達障害に関する授業が発達障害のある学生の合理的配慮に対する意識に及ぼす影響.和光大学現代人間学部紀要,15,97-107.
- 山本幹雄,坂本晶子,佐野(藤田)真理子ら(2017):高等教育における障害のある学生に対する合理的配慮のコーディネートに関する考察.総合保健科学,33,61-70.
- 山下亜矢子,渡邊久美,井出野紗枝(2017):高機能自閉症スペクトラム障害をもつ人が障害理解から肯定的な自己理解に至るプロセス.日本精神保健看護学会誌,26(1),31-39.
- 吉原正治,山本幹雄,岡本百合ら(2018):障害学生支援の合理的配慮の妥当性評価からみた基準づくりに関する検討.総合保健科学,34,29-40.

An Examination of the Process of Utilizing Reasonable Accommodations for University Students with Autism Spectrum Disorders.

NISHIO Misato

Abstract

In order to clarify the process and perceptions of which university students with ASD utilizing reasonable accommodations at universities and other institutions, we examined the process by which students with ASD utilize reasonable accommodations. Semi-structured interviews were conducted with three ASD students who were applying for reasonable accommodations at university and analyzed using a modified grounded theory approach.

In this study, ASD students' context for applying for reasonable accommodations included [an environment watch over them and their symptoms] and [perceptions of accommodations according to their condition], which were mainly led from their connections with family and medical care.

Such perceptions don't directly lead to being able to make clear what kind of accommodation they should apply for. When applying for reasonable accommodation, various feelings arise because unable to clearly communicate the content of accommodations one needs, but there was a process in which they were able to sort out the "contents of reasonable accommodation for their condition" by obtaining objective data and advice.

In the process of being provided with reasonable accommodation, they realized that the provision of reasonable accommodation helped them feel that things they were not good at were gradually improving, and also triggered a [new awareness of themselves and their environment] that they could improve in their own way.

Key words: Reasonable accommodation, University students, Autism Spectrum Disorder, Modified Grounded Theory Approach
