

発達障害学生による当事者研究* —「メモ書きのすすめ」修学支援のちょっとした手助け—

荒木 史代*¹, 三浦 英夫*²

Note-Taking recommendations that support academic learning in a User-Led Research by a Student with Developmental Disorder

Fumiyo ARAKI *¹ and Hideo MIURA

*¹ Organization for Fundamental Education

This study was examined the significance of learning support and the development of this approach to supporting students with developmental disabilities at universities from a user-led research. A graduate study was cited in which a student with developmental disability described in detail her own learning difficulties and coping strategies from her previous elementary and middle, high school experience. Based on her experiences, the student has found five new ways to take notes in different situations to help her deal with college classes and assignments. These results indicate that the user-led research by the student with disabilities can be used to support learning in the primary and secondary education, facilitates their own self-understanding and expression of their intentions.

Key Words : 当事者研究, 発達障害学生, 修学支援

1. 緒 言

当事者研究とは、障害や問題を抱える当事者自身が仲間と共に「研究」することを通して、自らの問題に向き合い、当事者が語りを取り戻すことによって、自己の再定義と社会の変化をもたらす、その結果、当事者を回復へと導く実践である（石原，2013；熊谷，2020）。当事者研究は、2001年に、精神障害者の地域活動拠点である社会福祉法人浦河べてるの家にて、ソーシャルワーカーから統合失調症当事者へ自身の問題についての研究を提案したことを契機に始まった（浦河べてるの家，2005）。浦河べてるの家では、精神障害等を抱えた当事者たちが、自身の課題（症状）に沿った研究テーマや目的を設定し、仲間の力を借りながら、自身の言葉でその課題を分析し、対処法等を検討してきた（向谷地・べてるの家，2006；浦河べてるの家，2005など）。例えば、統合失調症の当事者が、統合失調症の症状である幻聴を「幻聴さん」と呼び、幻聴への対処法を検討するために、幻聴をパターン化（例、「永田町幻聴」「自分の分身幻聴」等）し、その対応について、時には、支援者との笑いのエピソードを交え説明している（向谷地・べてるの家，2006）。

また、熊谷は、脳性まひ当事者として、子どもの頃のリハビリの体験をふまえて当事者研究を進めている（綾屋，熊谷，2010；熊谷，2009など）。例えば、大学入学後一人暮らしを始めた際の「トイレとのつながり」をテーマとし、便意の知覚等を「身体内協応構造」、物理的なトイレ形態と自身の体の動きのつながりを「身体外協応構造」とし、介助者なしの状況において、一人でトイレ利用が可能となるプロセスを説明している。以上のように、当事者研究では、障害や問題を抱える当事者自身が自身の体験を題材にし「自分を語る」こととなるが、単に「自分を語る」という個人的な行為ではなく、「研究」として進めることによって、社会的に有意義な共同行為となること（石川，2013）を目指している点が、自叙伝的作品とは異なるといえる。

* 原稿受付 2022年5月9日

¹ 基盤教育機構

² 環境情報学部デザイン学科（2022年3月まで）

E-mail:f-araki@fukui-ut.ac.jp

発達障害の当事者研究としては、綾屋による一連の自閉症スペクトラムに関する当事者研究がある（綾屋，2013；綾屋・熊谷，2008，2010 など）。綾屋は、「自閉とは何か」について、従来の学術的定義や自閉症の概念の枠にとらわれず、自身の体験を詳細に記述すること、かつ、当事者独自の用語を用いることで、その説明を試みている。綾屋が記述する体験や説明は、従来の学術用語でいうところの知覚、感情、メタ認知、自己理解、コミュニケーション、言語表出等の私たち人間の認知プロセスにおける入力（知覚）、情報処理（認知）、出力（行動）の多機能にわたり、「行動のまとめあげパターン」「意味のまとめあげパターン」等当事者独自の用語を用い説明している（綾屋，熊谷，2008）。また、自閉症スペクトラムの「コミュニケーション／社会性の障害」について説明するために「身体内外からたくさんの刺激を感受し、それらにまつわる記憶が等しく引き出されてしまうために、意味や行動をまとめあげるのがゆっくり（p.77；綾屋，2014）」という独自の言葉を生み出した。これらの結果、綾屋（2013）が「自己感」の変化と「他者とのつながり」の自覚をもたらしたように、当事者研究は、当事者の自己の再定義化を促し「回復」へ向かうプロセスとなると考えられる。さらに、熊谷（2020）が「言葉のユニバーサルデザイン」と表現しているように、当事者研究において、専門用語でしか語られなかった障害特性を、当事者自身が、自分の体験の中で繰り返されていることのパターンを発見し、他者へ通じる表現として新しい言葉をあてはめていくことで、他者への障害理解の促進、さらには、社会への変化につながっていくと考えられる。

一方で、文部科学省（2012）によると知的発達に遅れはないものの学習面で著しい困難を示す児童生徒は通常学級に 4.5%在籍すると報告されている。高等教育においても、大学に在籍する障害学生は 35,341 人であり、そのうち 21.7%（7,654 人）が発達障害である（日本学生支援機構，2021）。また、発達障害学生が在籍する大学は 722 校であり、そのうち 542 校にて発達障害学生に対し修学支援を実施し、具体的には、授業内容の代替・提出期限延長等、教室内座席配慮、試験時間延長・別室受験、注意事項等文書伝達、出席に関する配慮、学習指導等を行っている（日本学生支援機構，2021）。

以上のように、発達障害学生に対する修学支援は各大学で実践されており、修学支援体制（西村，2018 など）、支援ニーズ（吉田ら，2017）、修学支援に関する学生自身による評価（佐々木ら，2018）等多くの取り組みが報告されているものの、発達障害学生による修学支援に関する当事者研究は報告されていない。そこで、本稿では、発達障害当事者による修学支援に関する卒業研究を引用したうえで、修学支援をテーマとした当事者研究の意義と、当事者研究の発達障害学生支援への展開について検討することを目的とする。

なお、以下に続く、『「メモ書きのすすめ」–修学支援のちょっとした手助け–』は、発達障害当事者による卒業研究から、当事者の修学についての体験に関連する箇所の一部を当事者本人の記述をそのまま記載した。また記述内容を簡潔にまとめるために、その内容を表等に一部修正した。

2. 「メモ書きのすすめ」–修学支援のちょっとした手助け–

2.1 研究目的

私は、話を聞くことや読み書きが苦手なので学習に時間がかかっていた。そこで、聞いたことをメモ書きにしたり字が速く書けるように練習したりして、これまであきらめないで努力をした結果、メモ書きが少しずつまくなり、それによって書く力や理解できることが増えた。私にとって1番の手助けは、メモ書きである。この研究では、様々な特性をもつ人が、自分に合う方法を見つけたり、他の人の方法を知り理解したりできるよう、メモ書きをはじめとした修学支援のちょっとした手助けとなる方法を研究する。この研究で分かったことを将来の自分に役立ったり、自分とよく似た人やその人の家族のために少しでも役立ててもらいたい。

2.2 研究方法

私は、どのような経緯や方法でメモ書きが習慣となり、出来ることが増えていったのだろうか。これまで自分なりに少しずつ努力してできるようになった経緯を把握し、私と同じように悩んだり困ったりしている人にとって、ちょっとした手助けとなる方法を紹介したいと考える。

具体的な研究方法としては、これまでのメモ書きや課題のやり方を見返すこととする。今まで努力してきた自分なりの方法について振り返り、経緯を時系列に文章化する。実際に活用してきたメモ書きや課題のやり方が詳しく分かるような資料を集め、いいと思うメモ書きを選び、その頃の現状と取り組みについて事例（①特に役に

立った方法、②読み書きを速くするための方法、③私のメモ法)をあげ、苦手なことを少しずつできるようにしていくための方法と効果についてまとめる。

2.3 結果

2.3.1 事例① 特に役に立った方法

まず、自分のこれまでの経緯を振り返り現状把握をする。その中で、特に苦手なこと 10 項目に対する役に立った方法を事例 1 ～10 にまとめる。

【苦手なこと 10 項目】

1. 聞くこと 2. 見ること 3. 読むこと 4. 字を書くこと 5. 授業でノートを取ること 6. 話をする
7. 持ち物の準備をすること 8. 会話をする 9. 明るい表情をすること 10. 人の気持ちを察すること

苦手なことに対して手助けとなった方法や効果は何か調査する。特に役に立った方法を 10 事例選択し、勉強面と人間関係面に分類した (Table1)。

Table1 苦手なことに対して手助けとなった方法や効果

| | 事例 | 現状 | 方法 | 効果 |
|-------|----------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 勉強面 | 1 聞くこと | 人の声が聞こえづらいので、聞くことに集中すると、内容が分からない。 | 人が言ったことをメモに書く。 | メモ書きを読むと内容が分かる。 |
| | 2 見ること | 多くの物や文字の中から必要なものを目でとらえることが出来ない。 | 必要な箇所に文房具で目印をつける。(消しゴムを置いたり付箋をはったりする) | 早く見つけられる。 |
| | 3 読むこと | 文章を読むとき、2行文以上あると、同じ行を読んでしまう。 | 指でたどって読む。 | 少しずつ早く読めるようになる。 |
| | 4 字を書くこと | 行からはみ出ないように、きれいな字を書くのに時間がかかる。 | 文字を速く書けるように読みながら書く。 意味を付けて覚える。(漢字ドリルのように例文を付けて覚える) 書きやすいペンを使う。 きれいな字を書く練習をする。 | きれいに速く書けるようになる。 |
| | 5 ノートをとること | 授業でノートをとるのに時間がかかる。 | 授業でメモ書きをして、家に帰ってからメモ書きを見てノートにまとめる。 文章に出てくる単語の意味を調べる。 | 授業の内容が分かる。 |
| | 6 話をする | 自分の気持ちを順序だてて話すことが出来ない。 | 話すことをメモに書く。 | 混乱しないで話ができる。相手に分かるようにつまづかないで話ができる。 |
| | 7 持ち物の準備をすること | 整理整頓が出来ない。 忘れ物をする。 | 必要なものをメモに書く。 | 整理がつく。 忘れ物をしない。 |
| 人間関係面 | 8 会話をする | 何を話しているのか分からない。 | 面白い話ができるようにするために、相手が好きそうなテレビ番組を見て、面白いと思った事を箇条書きでメモ書きする。明日話すことをメモ書きする。 ◎こんな番組を見ておくといい! 笑ってはいけない(ガキの使いやあらへんで) 志村けんのバカ殿様 世界の果てまでイッテQ! | 少しずつ面白い話ができるようになる。 |
| | 9 明るい表情をすること | 無表情になることがあり、怒っていると勘違いされることがある。 | 鏡をみてスマイルトレーニングをする。 | 先生や友達に笑顔で挨拶できるようになり、褒められるようになった。 |
| | 10 人の気持ちを察すること | なかなか人の気持ちが分からない。 | 相手が嫌なことはどんなことかを聞いて、その場で、携帯のメモに書く。 自分の困っていることを、相手(例、家族)に話す。 | 人の気持ちが多少は理解できるようになった。 |

2.3.2 事例② 読み書きを速く出来るようになるための方法

次に、読み書きを速く出来るようになるための方法について調査を行う。私が小学校から高校までの12年間に、自分で目標を立てて取り組んだことは何か。私は、小さい頃から字を書くスピードが遅く、授業のノートを書くのに時間がかかった。そのような中、授業のノートをきれいに速くとれるようになりたいと強く願うようになり、小さな目標を1つ自分で決めて、自分で方法を考えて3か月から1年間根気よく練習した。目標がやや達成できたら、次の目標を決めて練習する。その目標は次の①~⑨である。12年間で9個達成した。

【目標】

- ①字の大きさが不ぞろいにならないようにする。
- ②線に合わせながら少しずつでも早く字が書けるようにする。
- ③書き方の感覚を身につける。
- ④速く書き、授業のテンポに追いつくようになる。
- ⑤黒板の文章の続きを速く見つけるようにする。
- ⑥黒板を見る回数を減らしノートをとる。
- ⑦速い授業のノートを間に合うように取りながら、少しずつでも先生の話している内容を頭に残しておけるようメモ書きする。ポイントを書く。
- ⑧テスト勉強をする前に、自分が実行できるような計画を立てる。
- ⑨間違えた原因をノートにメモ書きする。

以上の目標①~⑨に対する取り組みについて、内容、方法、結果を、次の事例1~9にまとめる (Table2)。

| 目標 | 内容 | 苦手なこと 困っていること | 方法 | 経過 | 結果 |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| ① 字の大きさが不ぞろいにならないように気を付ける。 | 小学校3年生の時、画数が多い字を習うようになってから、画数が少ない字は小さく書けるが、画数が多い字は大きくなり字のならばがでこぼこになってしまう。同じ大きさの字が書けるよう練習した。 | 漢字の左右「へん」と上下「つくり」が離れてしまう。 | 大きくなってしまふ字の練習をする。字の左右や上下の間が離れないように何回も書く練習をする。鉛筆を細くまめに削って書く。 | 何回も書くことで、だんだん書けるようになってきたが、手が痛くなってペンだこができる。 | だんだん同じ大きさの字が書けるようになり、約半年後には、字の大きさの不ぞろいは、目立たなくなった。 |
| ② 線に合わせながら、少しずつでも速く字が書けるようにする。 | 漢字に比べて平仮名が極端に小さくなったり、画数の多い漢字が極端に大きくなったりする。ノートの線の幅に合わせて、一定の大きさの字を書けるように意識して練習する。 | 字を書いているうちにだんだん行からはみ出してしまう。 | 線を見ながら集中して書く。常に意識する。 | 初めは、文字にばらつきがある時がほとんどで、なかなかできなかった。行に合わせて書くように努力して、少しずつできるようになる。 | 現在も継続中であるが、だんだん速く書けるようになってきている。 |
| ③ 書き方の感覚が身につく。 | 普通の人は、すらすらと字を書いているが、私のようにノートの線を意識して不ぞろいにならないように気を付けている人は、なかなか一定のリズムを保ちながら速く書くことができない。それゆえ、授業でノートを取るのが追いつかない。 | 画数の多い漢字は書く時間がかかり、授業でノートを取るのが遅くなる。一定の速さでノートを取れないから、どのようしたら速く取れるのかがそもそも分からない。 | 普段の授業のノートを取る時や、テスト勉強など文字を書く時に、リズムよく書く練習をする。文字を書くリズムが一定の調子の時の感覚を覚え、一定の調子を保ちながら長時間文字が書けるように意識する。書きやすいシャープペンシルを使用する。 | 初めは、何をどうしたら一定の調子で書けるのかも分からなかったが、実行するようになってから少しずつ書く感覚をつかめるようになっていった。 | 現在も継続中で、自分なりの一定の調子をつかんで書けるようになってきている。 |

| 目標 | 内容 | 苦手なこと 困っていること | 方法 | 経過 | 結果 |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| ④ 速く書き、授業のテンポに追いつくようになる。 | 授業中、先生の話聞きながらノートを取ると、なおさら遅くなって、ノートを取るのが間に合わなくなってしまふ。 | 授業のノートを全部とれない。 | まずは、先生の話聞くよりもノートを取ることだけに専念する。時計を見て、時間内に書けるように見通しをもつ。 | 初めは、先生の話も説明も聞かないと授業の内容は分からなかったが、ノートを書くことが大事であるということ優先し、少しずつきれいな字でノートを残せるようになっていった。 | ノートを書くことで精一杯だったが、中学3年生ごろから、だんだん先生の話も聞く余裕ができるようになった。 |
| ⑤ 黒板の文章の続きを速く見つけるようにする。 | どこからノートを取るのが、文章の2,3行目から分からなくなり、それが原因でノートを書くのが遅れる場合がある。 →黒板の文章の続きを速く見つけられるよう意識することで、ノートが追いつくようにしていく。 | 黒板とノートは、視線の向きが違うので、文脈の続きが分からなくなり時間がなくなる。 | 書く文章の続きの文字を探すことに専念する。書き写した文章の最後の文字をから指でたどり、目で追ったりして探す。目に意識を集中させる。 | 初めは、黒板の文字を指で追っていたが、努力しているうちにだんだん目で追うことができるようになった。 | 自分で文字を見つけた感覚が少しずつ身についてきて、中学3年には、そこまで意識しなくてもその文章の続きを見つけられるような癖が身についてきた。目で追って探さずできるようになっていった。 |
| ⑥ 黒板を見る回数を減らしノートをとる。 | 難しい漢字が出てくると、黒板を3,4回見ないと書けないので、ノートがどうしても遅れそうになる。 →なるべくその文字を頭にとどめながら、何回も見えないように意識する。 | 難しい漢字が覚えられないので、何度も見て書かなければならない。 | 文字の形を頭にとどめながら、なるべく速く書くように意識する。簡単な漢字は1回だけ見て書けるようにする。難しい漢字は2,3回見て書けるようにする。平仮名は、1回見て4文字書けるようにする。これらのルールを決めて守るようにする。 | 初めは、3,4回見ていたが、同じ文字を見る回数が減り、だんだん速く書けるようになっていった。 | 中学校1年生の頃には少しできるようになり、現在も継続中である。時と場合にもよるが、今では見る回数を1,2回で済ませる事も徐々にできるようになった。 |
| ⑦ 速い授業のノートを間に合うように取りながら、先生の話している内容を少しでも頭に残しておくようポイントをメモ書きする。 | 先生が口頭のみで説明した内容を聞きもらしてしまふ。 →先生が口で言っていた大事な事もメモ書きできるようにする。 | 授業のノートしか時間がなくて書けない。 | 黒板の字以外は、汚い字でもいいから、ノートの端にポイントをさっと書く。 | 黒板の文字のメモ書き以外は、汚い字でも自分が分かれば大丈夫だという事が分かり、ポイントが分かるようになっていった。 | 中学3年生から、「一」「!」などのマークを使うようになった。 例:テストでる!間違いやすい注意! |
| ⑧ テスト勉強をする前に、自分が実行できるような計画を立てる。 | 計画を立てても、うまく実行できない。 ←自分が実行できる計画を立てるように中学校の先生に指摘された。 | 上手くいくテスト勉強の計画がなかなか思いつかない。 | 先生に相談する。先輩のノートを見て、人のテスト勉強の方法を知り、取り入れられるところはやってみる。 | 少しずつ自分がどのように計画を立ててやったらできるのかが分かってくるようになっていった。 | 高校でも、テスト勉強の計画を立てるのに役に立ち成果が見えてきた。 |
| ⑨ 間違えた原因をノートにメモ書きする。 | 問題を間違えた原因がわからない、または、思いついたとしても忘れてしまふ。 →思いついたことを、その時メモ書きする。 | いいことを思いついても、すぐに忘れてしまふ。 次にどういふうにやったらいいか、分からなくなる。 | 間違えた問題については、その理由を思いついた時にその場所に書き込むようにする。 | なんで間違えたか、次からこういうふうにして覚えた方がいいという事を取り入れていった。 | 高校生からは、テスト勉強のコツがつかめるようになった。 |

2.3.3 事例③ 私のメモ方法

最後に、私の大学修学の中で考えたメモ法について調査する。大学の授業は、進むのが速く、授業や課題の内容も様々でパターン化できないことから、見通しが立たない。時間が足りないため、パニックになることが多い。

私は、特に時間が足りないことがパニックの原因となるため、授業の進め方や課題の種類、時間配分などを考えて、ケース1~5にメモ法を分類した。そのことで落ち着いて授業を受けられるようになった。

ケース1「どんなレポートか分からない場合」のメモ法のポイントは、以下の3点である (Fig.1)。①黒板ノートと先生の口メモを分けて書く。②同じ内容のものは赤ペンで囲い矢印で結ぶ。③書く内容を絞る。

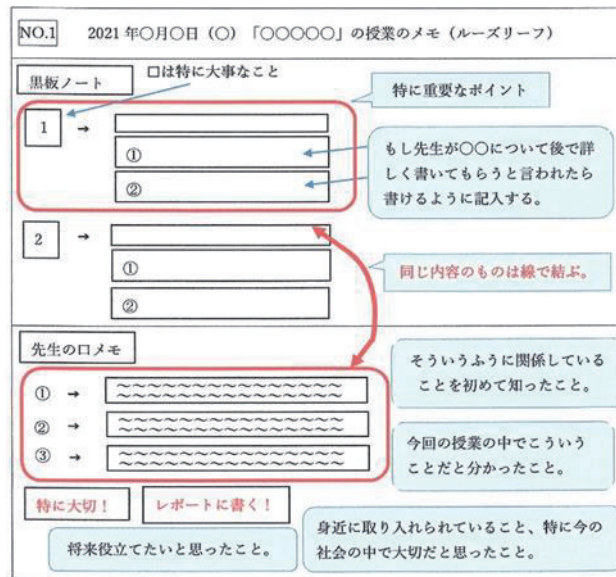


Fig.1 ケース1のポイント

ケース2「レポート用紙が授業開始時に配られた場合」のメモ法のポイントは、以下の3点である (Fig.2)。①レポート用紙とルーズリーフを平行に並べる。②レポートに必要なことだけはレポート用紙に直接書く。③ルーズリーフに書いてある丸い囲いの部分をレポート用紙に追加する。

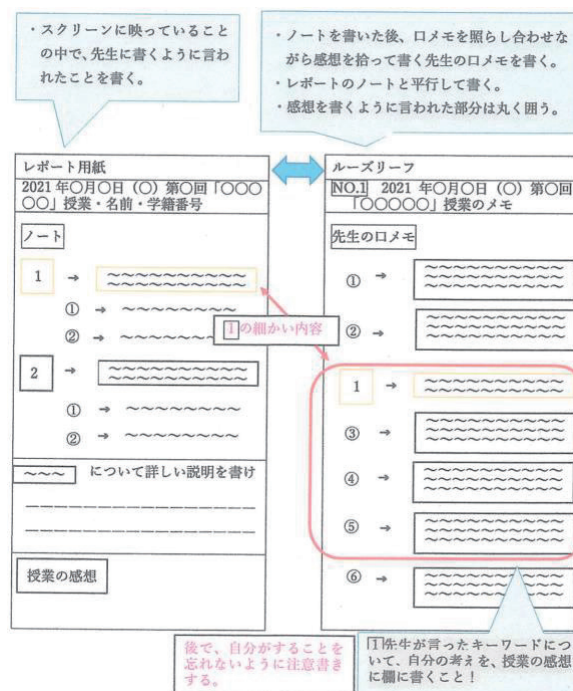


Fig.2 ケース2のポイント

ケース3「レポートを1週間後に提出する場合」の、授業開始時に授業の資料（横にメモを書くスペースがあるもの）が配布される場合のメモ法のポイントは、以下の6点である（Fig.3）。①レポート用紙とルーズリーフと配布された資料を3つ平行に並べる。②レポート用紙1枚目は、授業内容の要約、授業のノート、授業の感想を書く。2枚目は、授業内容に関して調べることを書く。③重要なことを理解し優先的に書く。④授業の時間内にできるだけたくさん書く。⑤授業への感想は最後にする。⑥ルーズリーフに書いたメモは、最後にレポート用紙の1枚目の後ろに、全てホッチキスで止める。

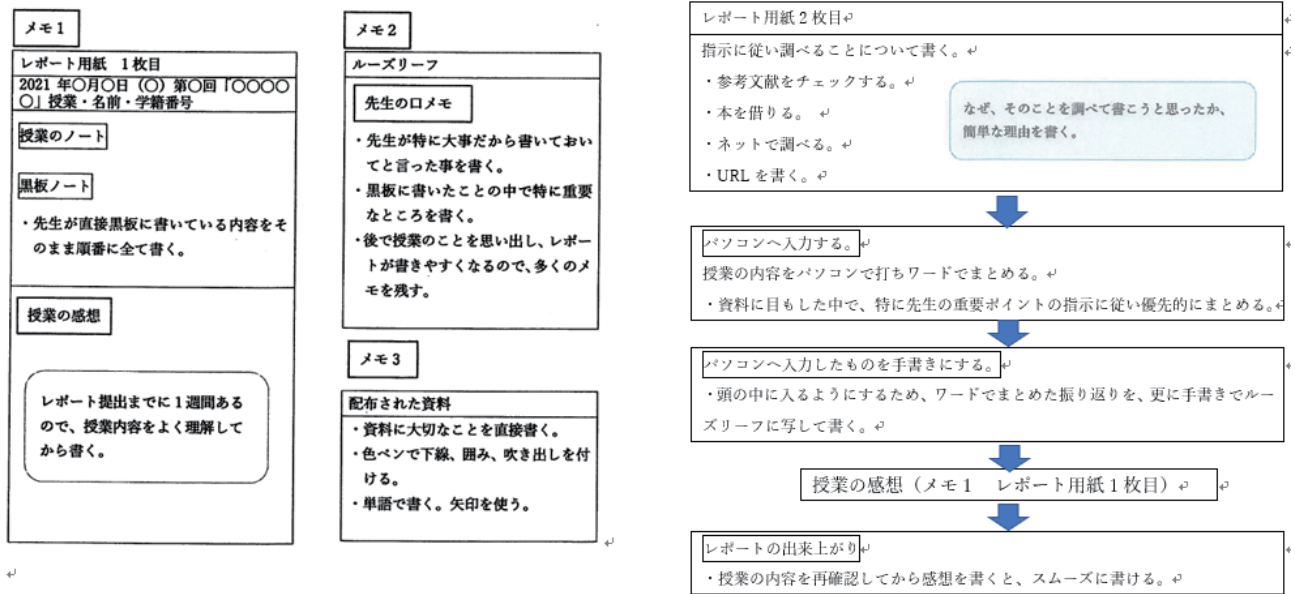


Fig.3 ケース3のポイント

ケース4「感想だけを書くレポートの場合」のメモ法のポイントは、以下の3点である（Fig.4）。授業後にレポートが配られ場合は、ルーズリーフのみに書く。①どのようなレポートを書くか分かるように具体的にメモ書きする。②先生の話の内容が切り替わる時に、レポート用紙に横線を入れて区切る。③レポートの感想に書く特に大事なことや、具体的なことを書く。

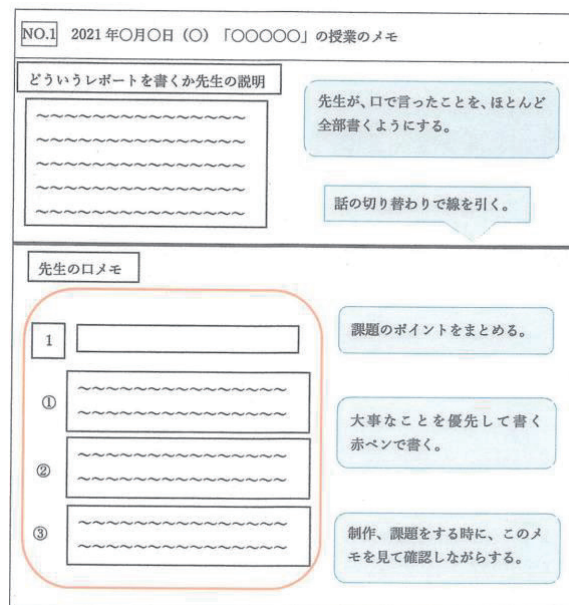


Fig.4 ケース4のポイント

ケース5「発表やプレゼンテーションの場合」、話すことや行動を忘れないようにするためのメモ法のポイントは、以下の4点である。授業後にレポートが配られ場合は、ルーズリーフのみに書く。①行動別に色分けする（例、・話すこと：黒、行動すること：緑、特に注意すること：オレンジ）。②時系列に書く。③手順は矢印でつなぐ。④難しい漢字は仮名を打つ。実際のメモ書きの例をFig.5に示す。

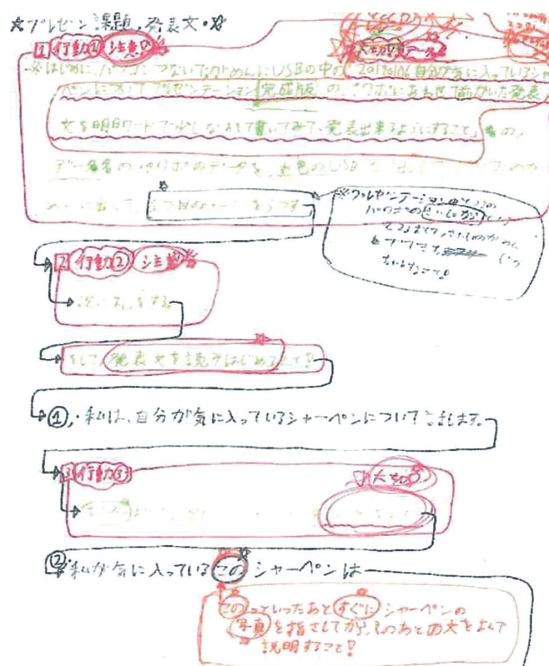


Fig.5 ケース5の実物のメモ書き

2.4 考察

私は、小さい頃から読み書きが苦手で学習に時間がかかり、特に授業でノートをとることが大の苦手だった。読み書きだけでなく、話を聞くことや話すことも苦手だったので、人とのコミュニケーションをとることも上手く出来なかった。そんな自分がどうして現在の大学就学までに至ったのか。

この研究の調査では、はじめに、これまでの大学生活の中で、大変だったことや上手くいかなかったこと、努力したことや上手くいったことについて、をたどり時系列に文章化した。次に、これまでの授業のノートをほとんど全部保管してきたので、それを出してきて見ながらどのような取り組みをしてきたのか分析し、苦手なこと10個（聞くこと、見ること、読むこと、字を書くこと、授業でノートを取ることを、話をすること、持ち物の準備をすること、会話をすること、明るい表情をすること、人の気持ちを察すること）に対する特に役に立った方法を、勉強面と人間関係面に分類し、その現状、方法、効果について10個の事例にまとめた（Table1）。その結果、

「2.3.1 特に役に立った方法」10事例のうち、メモ書きを使った方法が6事例、文房具を使った方法が2事例、体を使った方法が2事例であり、メモ書きは勉強面だけでなく、人間関係面にとっても役に立つことが分かった。

「2.3.2 読み書きを速く出来るようにするための方法」は、小さな目標に取り組むことで確実に一步一步進むことができる。12年間という長い月日の中で、達成できた目標はたったの9個の事例しかないことが分かった。自分が達成できそうもない目標を無理して決めても途中であきらめてしまって続かないが、自分ができそうな目標を決めれば、長く時間がかかったとしても必ず結果が出るということが考えられる。他人に押し付けられた目標は自分に合わないことが多く無理が生じて達成できないが、自分で決めた目標は自分に合った自分なりの方法が見つかり、地道に努力できるのである。欲張らないで、自分が出来ることを1個決めて大体できるようになったら次の目標を決めて努力していく方がよいと思われる。

最後に「2.2.3 私のメモ法」では、大学授業や課題で活用したメモ書きを、こんな時には、こんなメモ法で授業のノートを書くという手引きである。このメモ法を分類してみたところ、5種類あることが分かった。私以外には伝わりづらいかもしれないが、自分なりに、この授業はこのメモ法で書けば大丈夫という安心感があり大変役に立つ方法である。大学の授業は、進むのも速いし授業や課題の内容も様々でパターン化できないので、混乱

してしまうが、私のケース別メモ法は、視覚的に授業内容や自分がする行動が分かるので課題や時間配分に応じて、パニックにならないで落ち着いて行動することができる。一般的にも、場面別のメモ法は、見通しを持った安心できる環境づくりとして効果的な方法である。修学支援では、絵カードや写真を使用して次の行動を知らせたり、タイムタイマーで時間の流れを知らせたりしている。脳のワーキングメモリーという部分は、脳のメモ帳に例えられ、作業記憶と訳される(室橋, 2014)。短期的に記憶を保存するだけではなく、脳の作業台でもある。メモ書きをすれば、即座にワーキングメモリーを解放できるので、修学のスピードも自然と上がるということが分かった。

2.5 今後の課題

この研究の結果、自分以外にも様々な特性を持つ人がいて、それぞれに自分に合った方法を見つけて工夫していることが分かった。私の方法は、他の人には合わない方法かもしれないが、どの人も自分なりに努力すれば必ず自分の力に結びついていくことが明らかとなった。メモ書きは、様々な場面で脳の代わりとなり、手助けとなることが実証されたので、私は自信をもって、メモ書きを様々な特性をもつ人々におすすめしたいと考える。

近年、発達に課題を感じる子供が増えている一方で、大人になってから感じる人もいる。課題を早期に発見し、自分をよく知って、発達段階に応じた支援を行っていくことが必要となる。発達の特性を発見するための方法として、福井県は、平成 26 年に福井県方式の支援ツール「子育てファイルふくいっ子」(冊子)を作成した(福井県, 2022)。このツールは、特性がグラフで表されるので分かりやすく個別に合った対応がされているようである。このアセスメントは、本人にどのような傾向があるのか、どのように対応したらいいのかを確認するためのものである。誰でも気軽に取り組める分かりやすいアセスメントを実施することで、早期の自分発見につながる。

この研究をとおして、自分の新たな課題が見つかった。私には、「何をメモすればいいのか分からない」「言われたことを全部書こうとして書ききれない」「メモをとったはずなのに見つからない」などの、まだまだ困っていることも多くある。大学の授業では、なんとか食らいついて授業の内容をほぼ書ききるようにしていたが、授業のスピードが速すぎて、なかなかメモが追いつかないことがあった。先生が口で言っていることを優先しすぎて、時には一番重要なことが一部書き取れなかったことがある。速く書こうとして、メモの字が自分でも読めない字になってしまうこともある。先生が口で言われたことをメモすることが精一杯で、言われたことの中で特に重要なところを頭でなかなか整理整頓してメモを取ることが厳しいこともある。言われたことの中で特に何を優先して、何をメモすればいいのか分からない時もある。

今後は、もっと自分の特性を知り、それを自分で受け入れて、周りの人からはどのようにされているのか知り、周りの人のアドバイスも受け入れて、よりよい工夫をしていきたいと考える。

2.6 まとめ

これまでの自分の経験や取り組みが、修学支援のちょっとした手助けとなることや、他にも手助けとなる方法はたくさんあることが分かった。私の方法は、自分なりに取り組んできたことで、結果としては自分に合った方法であった。1番良くなかったことは、人と比べて出来ないことを気にして、どうしてそのようになっているのかも分からず悩み、自分を責めて生きてきたことである。

この研究をしたことで、やっと自分のことがよく分かったが、もっと早い段階から自分をよく知り、周りの人に勇気を出して話すことで、自分のことを理解してもらえたのなら、こんなに辛い思いをしなくてすんだかもしれないと思う。これまで、人とは違う自分と向き合いながら生きてきて辛いことも多かったので、もしも自分によく似た人が同じように悩んでいたとしたら、これまでの自分の経験を書いたこの論文「メモ書きのススメ」を、少しでもその人やその人の家族のために役に立ててもらえたら嬉しく思う。そして、自分によく似た人に、「一緒に頑張ろうね。」と伝えたい。

3. 考 察

上記にて引用した発達障害当事者による卒業研究『「メモ書きのすすめ」-修学支援のちょっとした手助け-』の当事者研究としての意義と、当事者研究の発達障害学生支援への展開、今後の課題について、以下検討する。

3.1 発達障害当事者研究「『メモ書きのすすめ』-修学支援のちょっとした手助け-」の意義

本稿で引用した「『メモ書きのすすめ』-修学支援のちょっとした手助け-」は、発達障害学生が、自分自身の小学校から大学までの学習、修学上の体験をふりかえり、その課題を整理し、対処法を記述し、卒業研究としてまとめたものである。本卒業研究では、「メモ書き」について、自身の整理した課題や対処法をインターネットや書籍から「問題提起」として引用し、他者の工夫をふまえた「新たな提案」として紹介している。本稿では、当事者研究の「当事者自身の語り（石原，2013；熊谷，2020）」に焦点を当てたこと、また、本稿の既定ページ数の都合上、卒業研究の「問題提起」「新たな提案」は省略した。

本稿で引用した卒業研究は「当事者研究（石原，2013；熊谷，2020 など）」の概念等を知らないまま進められたものであるが、発達障害当事者研究（綾屋・熊谷，2008）として以下3つの意義があると考えられる。

1点目は、発達障害当事者自身の自己の再定義（石原，2013）が行われていることである。卒業研究では、これまでの「私」の学習経験を振り返り「苦手なこと10項目」を抽出し、小学校から高校までの12年間に「読み書きを速く出来るようにするため」に自分で目標を立てて取り組んできたことを整理している。それらをふまえ、大学では「私」独自の「場面別メモ法」5パターンを見出すことで、「私」にとって進むのも速い、かつ形式が様々でパターン化できない大学の授業や課題に対処し、「パニックにならないで落ち着いて行動すること」が可能となった。「2.6まとめ」の「研究をしたことで、やっと自分のことがよくわかった」という言葉から、本卒業研究を通して、自己を再定義し「等身大の＜私＞の発見（熊谷，2020）」がなされたのではないかと考えられる。

2点目は、発達障害当事者自身の体験から新たな提案がなされていることである。これまでの学習経験から「場面別メモ法」のポイントや形式を視覚的に提案し、当事者自身の大学での授業や課題等修学場面にて実際に活用している。他の当事者研究（綾屋・熊谷，2008；熊谷，2009；向谷地・浦河べてるの家，2006 など）においては、自身の症状や課題を独自の言葉で説明し「言葉のユニバーサルデザイン（熊谷，2020）」を実現させているが、本卒業研究では独自の言葉で説明する代わりに、新たに「場面別メモ法」という独自の「メモ書き」の手法を見出し、「メモ書きのユニバーサルデザイン」を実現させているといえよう。これは、まさに自身の経験をもとにして意味やメカニズム、対処法を発見しようとする当事者研究の実践（熊谷，2020）そのものであるといえる。

3点目は、初等教育段階への発達障害児への学習支援への活用である。本卒業研究では、「話を聞くことや読み書きが苦手な学習に時間がかかっていた私」が、小学校から高校までの12年間の学習体験上での「苦手なこと10項目」への対処法や「読み書きを速く出来るようにするため」に設定してきた目標、内容、方法、経過、結果を自身の言葉で整理し、詳細に記述している。知的発達に遅れはないものの学習面で著しい困難を示す児童生徒は通常学級に4.5%在籍するという報告（文部科学省，2012）がある一方で、特に初等教育段階では自身の学習上の困難さを具体的に語る事ができる児童は少ないと考えられる。自身の体験の説明が可能となる大学生である発達障害当事者が、これまでの学習体験を振り返り詳細に記述した情報が、例えば、本人の努力や練習の積み重ねに依存するだけでなくICT機器を利用する等、現在、学習上の困難を抱える児童生徒への支援へ活用されることで、当事者研究がめざす社会への変化（熊谷，2020）につながる事が期待される。

3.2 当事者研究の発達障害学生支援への展開

当事者研究は、「研究」自体が大学の機能として位置づけられていることから、以下3点において、発達障害学生支援にも十分貢献しうると考えられる。

1点目は、発達障害学生の「自己理解」と「意思の表明」の促進に寄与することである。2016年に施行された障害者差別解消法の改訂により、障害のある学生から「意思の表明」がなされた場合、私立大学にも「合理的配慮の提供」が義務化される。しかし、発達障害学生は「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」と「さまざまな状況を把握し整理して自分の考えをまとめあげる苦手さ」があるため、合理的配慮の提供のためには、支援者が「意思決定過程を支援する」必要がある（西村，2018）。「意思決定過程を支援する」ためには、

発達障害学生が自身の障害特性、それに起因する困難さを自分できちんと理解し、その上で適切な支援を他者に伝えることができるよう支援していくことが重要である。特定の課題やテーマに対し「自分の体験の中で繰り返されていたり、互いの体験の中で繰り返されたりしているパターンを発見し、そこに新しい言葉をあてはめていく (p.27; 熊谷, 2020)」当事者研究のプロセスは、まさに発達障害学生の自己理解と「意思の表明」を促進するプロセスであるといえる。

2 点目は、発達障害学生が自分自身の困難さに適した対処法を自分で見出すことが可能となることである。本稿で引用した卒業研究では、発達障害当事者が小学校から高校までの学習面の課題の振り返りをふまえ、大学での「私」の修学上の困難さに対して「場面別メモ法」という対処方法を自ら見出していた。当事者研究を生み出した浦河べてるの家での当事者支援の理念の一つに「非援助の援助」という「助けないという助け方」、つまり当事者の健康的な部分を信じる「任せる」という考え方があり、当事者研究のエッセンスとなっている (向谷地・浦河べてるの家, 2006)。発達障害のため困難さを抱えながらも大学で学ぶ意欲のある学生の健康的な部分を信じ、自分自身で対処法を見出すことが可能となる当事者研究は、発達障害学生支援のセルフアドボカシーを促進するという理念にもつながると考えられる。

3 点目は、支援者側へ発達障害の学生理解の新たな視点を提供することである。「障害」の学術的な定義は、障害や問題を抱える当事者間の個人差のある現実の体験を表現しない「十把一絡げ」の説明 (熊谷, 2009) にすぎず、当事者自身の体験の詳細な記述から生まれた当事者研究の知は、専門家の理論知にこそ必要であるとの指摘がある (池田, 2013)。例えば、発達障害学生に対する修学面での「合理的配慮」として、授業内容の代替・提出期限延長等という用語のみで説明された場合、各学生の困難さ (何が苦手で、何に困っているのか) の詳細は伝わりにくい。「障害」の診断基準や専門用語、または「十把一絡げ」の説明ではなく、より具体的な言葉で当事者自らの特徴や困りごとを表現しようとする当事者研究の記述は、支援者に発達障害のある人々の理解や支援に向けた新たな知を提供するとともに、文字情報として保持されるので、発達障害当事者との対話 (面談) 場面で会話として記憶 (または記録) される音声情報以上に有益であるといえる。

3.3 今後の課題

本稿では、発達障害学生が卒業研究として実施した当事者研究を引用し、その意義と、当事者研究の発達障害学生支援への展開について検討した。本稿での検討の結果、今後の課題として、以下2点が挙げられる。

1 つ目は、大学や地域にて同じ課題を抱える発達障害のある当事者が仲間とともに当事者研究を行うことができる機会を設けることである。当事者研究は、障害や問題を抱える当事者自身が自らの問題に向き合い、仲間と共に「研究」すること (石原, 2013) とされているが、本稿にて引用した卒業研究は、同じ課題を抱える仲間と共に行われたものではない。当事者研究は、仲間と共に研究することで「語り」の場を確保し、仲間とのつながりを強化するものとして機能するという指摘がある (石原, 2013)。当事者研究が、本来の目的である仲間とのつながりを強化する機能を果たすために、発達障害当事者が他の同様の課題を抱える仲間と当事者研究を実施できる環境を保証することが今後の課題である。

2 つ目は、大学において学生が行う研究のテーマとして当事者研究を選択できる可能性を検討することである。研究は、各自の責任においてなされる営みであると同時に、研究コミュニティを必要とする (石原, 2013)。本稿で引用した卒業研究は、デザイン学分野において作成されたものであり、指導した教員は発達障害や修学支援に関する専門家ではなかった。しかし、大学は、研究コミュニティそのものであり、大学教員は研究指導を担う専門家である。発達障害当事者である綾屋と、脳性まひ当事者である熊谷が当事者研究で用いた手法は (綾屋・熊谷, 2008, 2010)、当事者の視点から健常者の体験を分析し、健常者との体験の比較において当事者の体験を記述したものである (石原, 2013)。現象や事実を分析し先行事例と比較検討するという研究手法と、それらを研究として記述することを指導するスキルを大学教員は備えている。研究コミュニティである大学にて、さまざまな学問領域において、卒業研究だけではなく、別の研究や課題を行う際にも、問題や課題を抱える当事者学生が当事者研究を行うことができる機会を検討することが今後の課題である。

謝 辞

本稿は、福井工業大学環境情報学部デザイン学科に提出された令和3年度卒業論文『『メモ書きのすすめ』—修学支援のちょっとした手助け—』を加筆修正したものである。当該卒業論文から本稿を作成する許可をくださった、ご本人、ご家族に、心より感謝申し上げます。

引用文献

- 綾屋紗月 (2013) 当事者研究と自己感 Pp.177-216. 石原孝二編 当事者研究の研究 医学書院
- 綾屋紗月 (2014) 診断基準が抱える課題と当事者研究の役割 Pp.73-78. 市川宏伸編著 発達障害の「本当の理解」とは - 医学, 心理, 教育, 当事者, それぞれの視点 金子書房
- 綾屋紗月, 熊谷晋一郎 (2008) 発達障害当事者研究 ゆっくりていねいにつなごりたい 医学書院
- 綾屋紗月, 熊谷晋一郎 (2010) つながりの作法—同じでもなく違うでもなく NHK 出版
- 福井県 (2022) 発達障がい児者福井県方式支援ツール「子育てファイルふくいっ子」について <https://www.pref.fukui.lg.jp/doc/shougai/fukuikko-file.html> (参照日 2022年4月28日)
- 池田 喬 (2013) 研究とは何か, 当事者とは誰か - 当事者研究と現象学 Pp.113-148. 石原孝二編 当事者研究の研究 医学書院
- 石原孝二 (2013) 当事者研究とは何か—その理念と展開 Pp.11-72. 石原孝二編 当事者研究の研究 医学書院
- 熊谷晋一郎 (2009) リハビリの夜 医学書院
- 熊谷晋一郎 (2020) 当事者研究 等身大の<わたし>の発見と回復 岩波新書
- 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 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (参照日 2022年4月28日)
- 向谷地生良, 浦河べてるの家 (2006) 安心して絶望できる人生 NHK 出版
- 室橋春光 (2014) 発達障害におけるワーキングメモリー特性を生かした学習支援 LD 研究 23 (2), 134-141.
- 日本学生支援機構 (2021) 令和2年度 (2020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 https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2021/10/18/report2020_published.pdf (参照日 2022年4月28日)
- 西村優紀美 (2018) 発達障害のある大学生の支援: 修学支援から就職後の支援まで 学園の臨床研究 17, 5-14.
- 佐々木 銀河, 青木 真純, 五味 洋一, 竹田 一則 (2018) 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 42 (1), 247-256.
- 浦河べてるの家 (2005) べてるの家の「当事者研究」 医学書院
- 吉田ゆり, 田山淳, 西郷達雄, 鈴木保巳 (2017) 発達障害学生支援における修学困難要因の分析 長崎大学教育学部紀要 3 183-190.

付 記

本稿は、福井工業大学環境情報学部デザイン学科に森友育美さんが提出した令和3年度卒業論文を、森友さん本人、ご家族の許可を得て、加筆修正したものである。荒木史代は、本稿作成を担当し、三浦英夫は卒業研究担当教員として卒業論文作成の指導を担当した。森友さん本人、ご家族の希望により、森友さん本人を本稿著者とせず、付記にその氏名を記すものである。

(2022年8月4日受理)