

障がいのある学生の修学支援の創造

●特集 大学における障害学生支援の現状と

合理的配慮提供に向けての今後の課題

— 障害者権利条約批准に向けての近年の動きから

松岡 克尚 ●関西学院大学人間福祉学部教授

障害のある学生（以下、障害学生）が大学で学ぶことは、今日では当たり前の日常風景になりつつある。本稿では、こうした情景を今以上に強固に根づかせていくための取り組みの現状と今後の課題について総論的に触れてみたい。

一 障害学生支援の歴史

大学をはじめとした高等教育機関が障害学生に門戸を開いた例は、すでに戦前から私立校を中心に見いだされる。障害者支援の歩みを人間の成長に重ね合わせると、その「誕生期」は戦前であり、それ以来長きにわたって「幼少期」「少年少女期」にあったと言える。これらの時期では、そもそも障害学生^{*}の入学自体が難しく（入試時配慮もなかった）、仮に入学し得たとしても、学校からの支援を期待することなく自助努力が条件として課されることも多かった（浦部・岩田二〇一一）。

入学自体が稀であったことも相まって、組織的・継続的な支援にはなり得なかったのも無理はなく、本人のためまぬ努力と家族、友人や教職員の理解があふれた美談として語られ

る傾向にあった。そうした「英雄譚」として描く姿勢から離れて、研究対象として、あるいは組織的な学生サービスの一環として、大学における障害学生支援が取り上げられるようになったのは、一九七〇年代後半になってからとされている。

一九七三年に当時の文部省が「昭和四十九年度大学入学者選抜実施要項」の中で身体障害学生の受験配慮を求めている（浦部・岩田二〇一一）、大学への「門戸開放」を「公認化」する認識変換がそこに生じていたことがうかがえる。障害学生支援を取り上げた研究がしだいに増加していったのは一九七〇年代後半とされているが（障害学生問題研究会編一九九〇）、受験許可を得て入学してきた学生に対応せざるを得ないという現実がその背景の一つであったと考えられる。同時に、各地で組織的な障害学生支援の展開が試行されるようになっており、ここに障害学生支援は「思春期」を迎えたと見なせるだろう。

こうして本格的に始まった障害学生支援（研究と実践）であるが、当初は特定障害種別の支援方法に、あるいは個別大学における実例報告にそれぞれ焦点が置かれがちであった。



それは、目前の特定障害種別に対応した支援が急務だったのであり、あるいはそれぞれの大学単位での模索と試行錯誤が試みられてきたことの反映であったと言つてよい。

一九八〇年代後半になって主要大学を対象に実態把握が試みられるようになるが、大学で学ぶ障害学生の全体的像が明確化されたのは、実に二〇〇〇年になってからである。一般社団法人国立大学協会や特定非営利活動法人日本障害者高等教育センターによる大規模な調査によって、ようやくその全体像が浮き彫りになってきた（日本聴覚障害者高等教育支援ネットワーク情報保障評価事業グループ二〇〇七）。加えて、例えば聴覚障害学生に関する全国実態調査も実施されており、同時に大学の聴覚障害学生支援体制についても取り上げられているように（白澤二〇〇五）、個別障害種別ごとのより詳細な実態を把握することも可能になってきた。

近年では、二〇〇五年度より独立行政法人日本学生支援機構が、全国の大学における障害学生の在籍数と支援状況の報告を定期的に実施しており、障害学生と支援の全体把握は一層容易になったと言える。こうして、障害学生支援は「思春期」から「青年期」に移行したのであり、今後さらに「成熟期」に向けての一層の努力が求められていると言えよう。

二 障害学生の在籍状況と支援の実態

前述した独立行政法人日本学生支援機構が毎年実施している全国の高等教育機関を対象とした実態調査の最新（二〇一

一年）版から、障害学生の状況を紹介してみたい（独立行政法人日本学生支援機構二〇一二）。それによれば、「障害学生が在籍している」大学・短期大学・高等専門学校は八百七校であり、前年度七百八十五校と比べて二十二校の増加である（全体比六四・三%→六六・九%）。それらに在籍する障害学生は一万二三六人であり、全学生に対する比率は〇・三二%であった。前年度は各々八八・一〇人、〇・二七%であったことから、人数、比率ともに増加傾向にあることがうかがえる。二〇〇六年の四九三七人と比較すると五年間で倍増していることになる。なお、在籍する障害学生の障害種別などの詳細については、右記報告を参照してほしい。

障害学生支援の状況については、何らかの形で障害学生への就学支援を実施している学校は六百二十五校であり、二〇〇九年度五百五十校、二〇一〇年度六百六校と増え続けている。「障害学生が在籍している」と回答のあった八百七校のうちで支援実施率は七五%に達している。今後支援実施一〇〇%に向けて、支援実績のある大学が積極的にノウハウ提供を行うことで、学校間の格差解消、縮小化が望まれる。この観点から、合同による支援者研修や学校間のネットワーク化が展開されるようになっており、かつてのように個別校のみの努力に委ねられていた時代とは大きく様変わりつつあると言えらるう。

障害学生支援が「成熟期」に移行したと認識されるためには、やはり大学間でさまざまなノウハウが広く共有され、学

校間格差が生じないことが前提条件になる。障害学生支援とは大学全体が直面する課題であり、ネットワーク化によって総力を挙げて取り組むべきという認識がしだいに醸成されてきたことは、「成熟期」移行の好材料であることは間違いない。

三 「障がいのある学生の修学支援に 関する検討会報告」と今後の課題

二〇一二年十二月二十一日付で文部科学省は、「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、報告書）を公表した。報告書冒頭に、障害者権利条約（以下、権利条約）への言及があり、同条約批准のための制度整備を念頭に置いた検討着手だったことが示唆されている。

ここで重要になるのは、「合理的配慮」を行わないことも、また障害者差別であるという権利条約での位置づけである（第二条）。合理的配慮とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」とされている。

報告書は「第一次」と冠打たれているように、今後も見直しが行われていくものと思われるが、それでも合理的配慮の実質的義務化は既定路線になっていると考えたほうがよいだろう。その意味で、権利条約は障害学生支援にとって「黒船」の役割を果たしつつあると言ってよい。同時に、今「青年期」

にある障害学生支援が、次なる「成熟期」段階に上昇するためのチャンスが到来したとも言える。

そこで、報告書の内容に沿って、大学全体において共通する障害学生支援の今後の主な課題について列挙してみたい。

（一）合理的配慮の対象

この点は必ずしも一致した見解が定まっておらず、見解の相違が目立つ可能性がある。ただ、それを放置することは、平等な教育権保障の観点で大きな問題になることから、早期に合意形成が欠かせない。

報告書では「大学等に入学を希望する者及び在籍する学生とし、学生には、科目等履修生・聴講生等、研究生、留学生及び交流校からの交流に基づいて学ぶ学生等も含む」（大学等には大学院も含む）を対象としており、かつ障害者基本法第二条に定める障害者の定義に則して、合理的配慮の「対象」ととらえることには大きな異論はないと思われる。

ただ、精神障害については、障害というよりは疾病であるという認識が強くもたれる傾向にあり、実際に両者を峻別することは難しいことから、合意形成に時間を要する可能性はある。また、発達障害も同様であるが、診断書がない、あるいは障害者手帳取得が行われていないケースも少なくない。この点に関して、報告書では「根拠資料（障害者手帳、診断書、心理検査の結果、学内外の専門家の所見、高等学校等の大学入学前の支援状況に関する資料等）の提出を求め、それに基づく配慮の決定を行うことが重要」としており、支援根拠になる資

料こそ公平性の観点からも必要としつつ、資料範囲の柔軟な設定を認めている。ここでも大学間の差が生じないよう、共通基準の確立が求められていると言える。

(二) 合理的配慮の内容

この点は、合理的配慮の対象以上に合意形成に困難が予測される。特に、いわゆる目に見えない障害（精神障害や発達障害）では議論が分かれる可能性は否定できない。さらに、就学支援を超えた部分を支援対象に含めるかどうかという問題もある。報告書では「授業、課外授業、学校行事への参加等、教育に関する全ての事項」のみを取り上げることとし、「教育とは直接に関与しない学生の活動や生活面への配慮については、一般的な合理的配慮として本検討会における検討の対象外」としたと断っている。

ただ「一般的な合理的配慮」と言っても、厳密には修学支援との境目があいまいであり、両者を厳密に区別することは案外に難しい。鳥山・竹田ら（二〇一一）の定義に従えば、それは「周辺領域を含めて大学環境において学習・研究を安定的に継続するために必要とされ、かつ学習に直接的に関与しない領域」ということになるだろう。それゆえにキャンパスと自宅間の移動支援も、ここに含まれてくることになる。なお報告書は、移動支援については「行政による福祉サービスであるのかなど、政府において引き続き真剣に検討を行う必要がある」と指摘している。

近年では、修学上の困難のみならず、学生生活や進路選択

を一体的にとらえて支援していくことの必要性が強調されるようになってきている（吉田二〇一〇、井上二〇一二）。障害学生は、友人をつくること、人間関係のトラブル、サークル活動への参加、障害を周囲に理解してもらうことなどで困難に直面しているものであり（井上二〇一二）、支援する側もそのことを念頭に置いたうえでの支援体制の構築が望まれるところである。

最後に就職支援についても、報告書は「中長期的課題」として挙げるにとどめている。この点に関しては、発達障害などを中心に外部の事業所とも連携しながら、早期から就労への動機づけ、就労スキル獲得などの取り組みが実施されるようになってきている。また卒業した障害学生がそうした事業所に移行し、訓練のうえで実際に就労に結び付くことも少なくない。こうした就職支援についても、「学生生活」の延長として大学としての支援体制構築が求められてくるのは間違いない。しかし、就職支援実績は各校の社会的評価に直結する面があることから、ネットワーク化・共有化とは別のベクトル（ノウハウの専有独占化）が働く可能性があることに留意し、その弊害をどこまで抑制できるかが問われてくることになる。

(三) 継続的な支援システムの構築

支援体制には、一貫性、統合性、機能性（佐野・吉原二〇一四）が望まれる。特に「高校↓大学↓企業」という流れの中で、支援情報が個人情報保護との兼ね合いの中でいかんして有機的に相互提供されるかがポイントになる。例えば、三橋（二〇一二）は、高校時代の行動パターンを尊重しつつ、

徐々に大学での新たなパターンを習得していく支援が必要になること、そのためには高校と大学間で支援計画の引き継ぎが欠かせないことを強調している。

この面で参考になるのは、アメリカの個別支援計画の存在であろう。アメリカでは「個別障害児教育法」(一九九〇)に従って、多くの州で三歳から二十一歳までの個別支援計画(IEP: Individualized Education Plan)が立てられる。法的根拠がない日本でIEP導入は困難であるにしても、まずは大学側で受け入れ姿勢や方針を明確化し、受験時の配慮や入学後の支援体制などをまとめて「障害学生支援ポリシー」として公表しておくべきであろう。このポリシーの中で、高校側に対して、受験生・入学生の情報共有を要請する姿勢を明示しておくことで、高校からのアクセスが容易になる。

なお、支援体制を考えるにあたって無視してならないのは、障害学生の参加である。報告書では、合理的配慮の決定にあたっては学生本人も含めた合意形成が望ましいことを強調している。単にキャンパス内のバリア(心理的、物理的、情動的)解消にとどまらず、支援制度設計・運営に障害学生自らが関与することの制度的担保が必要になってくる。そうした障害学生の参加に関連して、第三者機関を活用した苦情申し立て制度の導入も欠かせない点には留意したい。

四 人材育成と外部機関との活用

障害学生支援には、障害に関する専門的知識やコミュニケーション、相談支援技術が必須であり、そうした専門性を有

する人材の確保と配置が欠かせない。また、その種の専門性はまだ確立されたものではなく、絶えず最新知識・技術を獲得していくためには研修機会の確保も忘れてはならない。

ただ、現在のところ多くの大学ではそうした支援職員が安定的雇用のもとにないといわれる。それでは、せっかく積み上げてきたノウハウの断絶、消滅につながりかねず、その抜本的な改善が急務である。障害学生支援のアウトソーシングもこうした現実を考えれば、有効な選択肢に含まれてくるかもしれない。もっともこの場合は、委託された外部機関が学内の意思決定に関与できないという問題が生じる。その場合の柔軟な対応が大学側に求められるであろう。

四 おわりに

障害学生支援とは、初期費用としての投資のみならず、当該学生が在籍するかぎり継続的支出が続くのであり、該当学生が卒業してしまえば、また次に入学してくるかどうか不明である。こうした財政的負担と不確実性が障害学生支援への熱意に水を差す可能性が指摘されている(金澤二〇一一)。

しかし、障害学生支援は、その効果は障害学生にのみにとどまらず、広く全学生にまで及ぶものである。同時に、障害学生支援に広く教職員や学生たちが関わることで、あるいは関わらなくても障害学生が存在を知り、当たり前のようには支援活動が展開されていることを実際に見ることによる、広義の福祉教育的効果が期待できる。鳥山・竹田ら(二〇一一)が、

学生参加の支援体制が「共生社会」への橋渡しになることを期待するのも、こうした側面があるからであろう。そのように考えれば、障害学生支援とは「共生社会」実現に向けて、大学が果たしうる重要な社会的貢献なのかもしれない。

●注

*1 聴覚障害に関しては、聾学校教員登用を意図して聾学校教員養成課程入学を許可したときから始まったとされる（浦部・岩田二〇一一）。また、日本ライトハウスの創始者である岩橋武夫が大正期に関西学院神学部で学ぶなど、大学等で障害学生が学んでいた事例が散見される。

*2 代表的なものに、日本学生支援機構による「障害学生就学相談支援ネットワーク」や、日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク（PEPNet-Japan）がある。

*3 一方で、ハワイ大学マノア校では大多数の学生がIEPを有しておらず、記載内容が大学が求めているものになっていないなどの課題があることが示されている（吉利二〇一一）。

●参考文献

・浦部奈津美・岩田弥生「日本の高等教育機関における聴覚障害学生の受け入れ状況の現状と課題」『障害者教育・福祉学研究』7、17～24ページ、二〇一一年
・障害学生問題研究会編『総合大学における障害学生の在り方の基礎研究』多賀出版、一九九〇年
・日本聴覚障害者高等教育支援ネットワーク情報保障評価事業グループ編著『Note Taking』人間社、二〇〇七年

・白澤麻弓「一般大学における聴覚障害学生支援の現状と課題——全国調査の結果から」『第二回「障害学生」の高等教育国際会議」予稿集』9～19ページ、二〇〇五年
・独立行政法人日本学生支援機構「平成二十三年度障害のある学生の修学支援に関する実態調査」二〇一二年
http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/chosai101.html

・鳥山由子・竹田一則編著『障害学生支援入門——誰もが輝くキャンパスを』ジァース教育新社、二〇一一年
・吉田仁美「高等教育における聴覚障害者の自立支援——ユニバーサル・インクルーシブデザインの可能性」ミネルヴァ書房、二〇一〇年

・井上恵梨子「障害学生が高等教育で経験する困難の質的研究——学生生活と進路選択を中心に」関西学院大学大学院人間福祉研究科二〇一一年度修士論文、二〇一二年
・佐野（藤田）眞理子・吉原正治『高等教育のユニバーサルデザイン化——障害のある学生の自立と共存を目指して』大学教育出版、二〇〇四年

・三橋真人「当事者と仲間の協働型による発達障害支援プロジェクト」『健康科学大学紀要』8、45～63ページ、二〇一二年
・吉利宗久「ハワイ大学マノア校における障害学生支援の実態——KOKU Aプログラムの取り組みを通して」『岡山大学教師教育開発センター紀要』2（別冊）、171～175ページ、二〇一二年
・金澤貴之「聴覚障害学生支援における支援技術活用の陥穽」『群馬大学教育実践研究』29、121～130ページ、二〇一二年

障がいのある学生の修学支援の創造

●特集 現場の声から全学組織へ

—立教大学身体しやうがいしや(学生・教職員)支援ネットワーク

原修 ●立教大学しやうがいしや学生支援室課長

— はじめに

日本学生支援機構の二〇一一年度「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」では、障害学生在籍者数が一万人を超え、また大学七百七十六校に対し障害学生在籍学校数は五百九十七校と、七六・九%の大学に障害学生が在籍していることが報告されている。同じく日本学生支援機構の二〇一一年度「障害のある学生の就業力の支援に関する調査」によると、回答した大学六百四十八校のうち、障害学生支援委員会(類似部局を含む)を有する大学は三十八校(五・九%)であった。障害学生支援を担当する部局で一番多かったのは「(障害学生対応専門部局以外の)事務局」で二百六十校(四〇・一%)、次いで「その他」「学生相談室」「保健管理センター」と続く。最も少ないのが「障害学生支援室(類似部局を含む)」となる。

このように障害学生が増加し、国も障害者支援施策を推進しているものの、「障害学生支援委員会」「障害学生支援部局」を設置している大学は少ない現状にある。

立教大学は、障害学生支援委員会にあたる組織として、一九九四年に発足した全学組織「立教大学身体しやうがいしや(学生・教職員)支援ネットワーク」(以下「支援ネットワーク」とする)を有する。また障害学生支援室として「しやうがい学生支援室」(以下「支援室」とする)を二〇一一年に新たに設置した。

支援ネットワークには、その前身として、一九八〇年代に教務部職員からの発案で設置された委員会があった。ボトムアップ的にこの時期から素地がつくられ、その組織が現在も継続的に存在し、障害学生支援体制の整備が急務になっている昨今も、時代の変化に合わせつつ、基本的役割は変わらず機能し続けている。また詳細は後述するが、発足の起点が「職員主導の働きかけ」であったこと、現在の支援ネットワークの構成員には、関連事務部局の職員のみならず、障害学生在籍のいかに問わず全学部から教員が参加していることが特筆される部分である。

本稿では、支援ネットワーク発足の経緯と現状、また支援室の役割を中心に紹介し、その課題や今後の展開を述べる。



二 支援ネットワークの発足

本学において、古くは一九一九年、予科に視覚障害学生が在籍していた記録が残っている。ほかにも、戦前に点字を利用する学生が在籍していたという記録もある。また一九七〇年代には数名の全盲学生を受け入れている。当時まだ点字受験を行わない大学が多い中、点字受験を実施し、門戸を開放したのは、本学のキリスト教に基づく建学の精神が背景にあったのかもしれない。

このような障害学生を受け入れる風土が具体的に組織化されるのが一九八七年である。教務部において、一人の全盲学生の要望がきっかけとなり、障害学生からの声を何らかの形で受け止める、大学としての受け皿が必要であるとの声が職員からあがった。学生生活や学内施設など問題の性質上、一部局だけの意向で収束しうるとは考えにくく、将来的には全学的な組織への移行も視野に入れつつ、その第一段階として教務部内に「身体障害者に関する委員会」が設置された。これが支援ネットワークの前身である。

そのころ学内でも、障害者理解と支援のため、学生部による点訳講習会などの各種プログラムが開催され始めていた。ハード面でも学内施設整備の相談がもちあがるなど、それぞれの部局がそれぞれの立場で障害者支援に取り組んでいた。その後も大学は障害学生を受け入れてきたが、個別部署それぞれに対応から、全学的な課題として組織的に取り組む必要性が認識された。そこで準備会が設立され、一九九四年十二

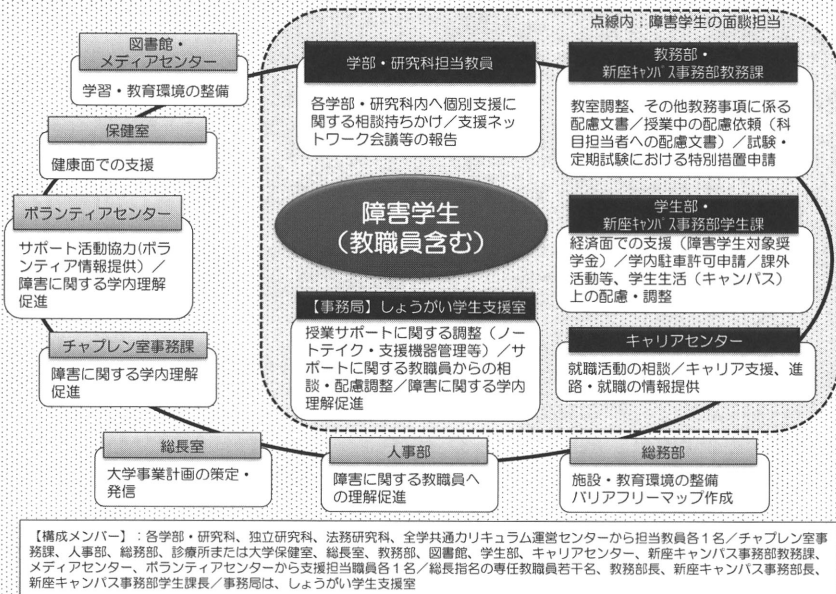
月、支援ネットワークが組織されるに至る。発足当初は、事務職員のみからなる組織としての体制であった。しかしながら、障害学生に対して学内部署が連携して総合的に対応しようという意思表示をした年であると言えよう。

三 支援ネットワークの発展と

「じょうがい学生支援室」の設置

職員組織として発足した支援ネットワークであるが、教員の協力・参画も順次始まっていく。まず二〇〇一年に専門的知識を有する教員アドバイザーの参加が開始された。また二〇〇四年、障害のある学生が在籍する学部で教員と、教務部長が加わる「身体しよがいしゃ（学生・教職員）支援ネットワーク拡大会議」が開始された。この拡大会議は、支援ネットワークと教員組織を結び付ける役割を明確にするとともに、学生の修学上の課題を学部と共有しつつ解決する、という実質的な役割を有していた。この後、立教大学キャンパス施設・設備に関わるバリアフリー指針の策定、身体障害学生に関わる予算措置の見直しなどが順次行われた。二〇〇七年には、それまでに支援ネットワークが中心となり策定してきた、障害学生の支援体制や支援内容を具体的に記載した手引書『学生のための身体しよがい学生支援ガイドブック』『教職員のための身体しよがい学生支援ガイドブック』が作成された。このガイドブックは全教職員に配布されたが、このように支援ネットワークは全学的な組織として、その活動を着実に広めていった。

立教大学身体しょうがいしゃ（学生・教職員）支援ネットワーク概念図



そして二〇一一年、二つの点において、支援ネットワークは大きく体制を変更する。一つは、障害学生の在籍の有無にかかわらず、学内全学部・研究科から教員の支援ネットワーク委員を選出し、座長も総長が指名する形に規程が改正され、実質的な全学組織になったこと。もう一つは、同年四月に支援ネットワークのマネジメント強化と学生・教職員の支援体制の充実を目的とする部署「しょうがい学生支援室」が新設されたことである。支援室には、専任教員一名とコーディネーター二名が配置された。障害者支援経験と知識を有するコーディネーターは、学生サポートスタッフ、授業担当教員、支援ネットワーク委員との連携やコーディネーターの役割を担う。さらに池袋・新座の両キャンパスに学生ラウンジを備えた事務局が設置された。二〇一二年度現在の支援ネットワーク概念図を上に表示す。

四 学生支援方針と学生支援行動計画の策定

二〇一一年度、支援ネットワークは「立教大学しょうがい学生支援方針」を策定し、学内外に公開した。この支援方針

は、「支援内容・体制」「施設・設備の整備」「学内理解促進・情報発信」について、大学がどのように対応していくのかの基本姿勢を明示したものである。本学ホームページから参照いただければ幸いである。

さらに二〇一二年度、その支援方針に基づき「立教大学しよがい学生支援行動計画」を策定した。これは、前述した三項目に加えて、「調査・情報活用及びネットワーク形成」の各項目について、実際にどのように行動をしていくかを検討し、その狙いと達成目標を定めたものである。今後この行動計画をもとに、二〇一三年度から三カ年をかけて集中的に実施する予定である。

五 支援ネットワークの課題

以上、支援ネットワークの発足から現在までを述べたが、今後の運営における課題も存在している。

大学間の情報交換において、障害者支援部署が発足することとで、むしろ「支援部署が中心になって（障害者支援を）対応してくれる（＝現場の関わりは減る）」という雰囲気醸成されがちになると指摘される。支援組織のマネジメント体制が明確になったことが生むジレンマでもあるが、本学においてもその懸念は否定し得ない。ボトムアップ組織として設立された支援ネットワークが有するモチベーションやカルチャ―を維持し、「大学全体が支える」体制を今後とも提供していく必要を強く感じる。そのためには、障害のある学生と接する機会の有無にかかわらず、日常的なサポート方法につい

て教職員が理解を深めていく必要があり、大学の広報出版物への掲載やサポート講習会の開催等で教職員の意識を高めていくことも課題である。これについては、二〇〇八年度より、新入職員研修の一環として、支援室が主催するプログラム「実践！バリアフリー講座」の参加を義務づけている。具体的には、車椅子利用者、視覚障害、聴覚障害のいずれかの理解・支援促進プログラムに、採用初年度の職員が参加し、学生と共に学習し体験することで、職員の障害者理解・啓発の第一歩とすることを意図している。

また、本学では学生サポートスタッフによるノートテイクなどの障害学生支援を行っているが、学生による障害学生支援は、支援される側のメリットだけではなく、支援する側の成長も促される。実はそれは教職員も同様で、障害学生・教職員の対応からは学ぶことばかりであると実感している。現在の支援ネットワーク委員の担当者意識は高く、それが強みでもあり、そこからの展開・発展を今後の課題として認識している。つまり障害学生・教職員支援を単一の部局や個人のスキルに負う業務として位置づけずに、移動サポートや窓口の一次対応などを大学に所属する全教職員が行えるようにすることが、この支援ネットワークの掲げる究極の目標となる。

障害学生・教職員を大学全体で支え、障害の有無にかかわらず、相互に学び合う開かれたキャンパスを目指し、大学間協力や情報交換にも積極的に取り組みながら、今後も支援ネットワークを実質的な障害学生支援組織として充実させていきたいと考えている。

障がいのある学生の修学支援の創造

特集 ● そだてる、つながる、ひろがる

田鍋 耕三・同志社大学学生支援センター京田辺校地学生支援課長（障がい学生支援室）

一 はじめに

表題の「そだてる、つながる、ひろがる」は、二〇一二年十二月二日に愛媛大学を会場として開催された第八回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウムのポスターセッションでの最優秀賞受賞



今回の発表では、キリスト教主義の大学として、ぶどうの木をデザインし、「同志社の実り」そだてる・つながる・ひろがる」をテーマに、日々の学内支援の積み重ねから、講

義保障だけでなく、他大学等教育機関や学外の諸団体、組織との社会連携を実現していることを学生スタッフ五名が発表した。その結果、全参加者による投票により、PEPNet-Japan賞（最優秀賞）を受賞することができた。

今回の受賞テーマのとおり、「学内でそだった支援の環」が学外のさまざまな社会連携まで「つながり、ひろがっていく」というふうに循環しているというのが、本学の障がい学生支援室の取り組みを端的に表している。

二 同志社大学の障がい学生支援

同志社大学は、二〇〇〇年五月より本格的に障がい学生支援制度をスタートさせ、二〇〇四年四月には今出川校地、京田辺校地の両校地に専属コーディネーターを配置するなど支援体制の整備を進めてきた。

また、二〇〇四年十月に、日本聴覚障害修学支援ネットワーク（JEPNet-Japan）の連携校となり、二〇〇六年十月には、日本学生支援機構（JASSO）の障害学生修学支援ネットワーク事業の拠点校として連携協力を開始するなど、学外団体や





他大学との連携、社会連携にも積極的に取り組んでいる。

二〇一一年の東日本大震災の際には、東北の被災大学の聴覚障害学生への授業支援として、京都からの遠隔情報保障支援を積極的に担い、社会からも高い評価を得た。

現在、障がい学生支援室は、学生支援センター・京田辺校地学生支援課が所管しているが、

組織のトップに副学長・学生支援機構長を置き、現場は学生支援副機構長・学生支援センター所長が担うという体制をとっている。大学内で効果的な障がい学生支援に取り組むための組織形態の一つのモデルにもなっている（日本学生支援機構発行『教職員のための障害学生修学支援ガイド』掲載事例）。

また、キャンパス内は、バリアフリーとユニバーサルデザイン推進の方針に基づき、計画的に施設・設備の整備を実施している。二〇一二年十月に竣工した今出川校地の良心館、志高館などの新校舎はもとより、旧校舎を含めたキャンパス

同志社大学複合領域科目「こころのバリアフリー」を考える

——共に生きる社会をめざして——（障害体験の授業風景）



のユニバーサルデザインの徹底にも努めている。

障がい学生支援室の主な業務は、次のとおりである。

(1) 聴覚障害サポート

ノートテイク、PC通訳の派遣、ビデオ教材の文字起こし、手話通訳者派遣など。

(2) 視覚障害サポート

教材の点訳・拡大読書器）

大・テキスト校正、対面朗読、支援器具の利用（拡大読書器）など。

(3) 肢体障害サポート

トイレ介助、車椅子介助、授業教室調整、学内の生活介助、代筆など。

(4) 内部障害サポート

学内トイレ、シャワー設備の使用調整など。

(5) 共通サポート

個別相談、学内設備改善、定期試験の配慮、授業担当教員との連携など。

(6) 発達障害サポート

障害の状況に応じた個別対応の準備を開始した。

以上のとおり、障がい学生支援室は、修学支援を要する障害のある学生（聴覚障害・視覚障害・肢体不自由・内部障害）に対する具体的な授業保障支援を実施している。

特に、聴覚障害の学生に対するPC通訳とノートテイクの支援は年間百コマ超の支援を実施しており、その高い支援スキルは、本人及び学内外からも高い評価を得ている。

このほか、重度の身体障害である進行性筋ジストロフィーの学生が三名在籍しており、そのうち一名の支援には、学外の専門介助ヘルパーを導入し、学内での生活支援を含めた支援を行っている。

三 課題とこれからの取り組み

現在の課題としては、大きく二つあると考えている。一つは、講義保障とは別に、障害のある学生に対するキャリア形成・就職活動支援の充実、もう一つはいわゆる「発達障害」の学生に対する講義保障がある。

前者については、障がい学生支援室とキャリアセンターとの共催によるキャリア形成セミナーや障がい学生の就職ガイダンスの実施、キャリアセンターに配属した障がい学生専属のコーディネーターによる個別支援等により、一定の成果を

上げてきた。ただし、まだまだ障害の種別・程度によっては、希望する企業などへの就職が厳しい学生もいる。

また、重度の身体障害の学生に対しては、企業との連携も視野に入れた取り組みも必要となろう。

後者の「発達障害学生に対する講義保障については、本学では二〇〇九年四月から独立センターとなったカウンセリングセンターが窓口となり学部との連携による支援を行ってきたが、教室や実験室での具体的な支援までには至っていない。最近、発達障害の診断を受けた学生、保護者から授業における具体的な支援の要望も出てきており、大学としての取り組みが急務となってきたと言える。

発達障害の支援では、広汎性発達障害、学習障害など障害の種別・程度に応じた個別対応が求められるため、効果的な支援をどのようにすればよいのか、また、成績評価のダブルスタンダードにならない「合理的配慮」とは具体的にどこまでの範囲なのかなど、支援を始めるために考えておかなければならないことが多い。

このような現状を踏まえて、これからの取り組みとして、キャリア形成、就職活動支援に関しては、例えば、重度の身体障害の学生の雇用問題などにも積極的に取り組んでいる大学や諸機関との連携、協力なども視野に入れて、実効性のある支援策を検討していきたい。発達障害の学生に対する支援については、個別対応の前提として、大学としての指針、ガイドラインの策定が必要と思われる。

現在、障がい学生支援室では、このたび出された文部科学省の「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）」を参考とし、従来の障害の種別ごとではなく、重度身体障害、発達障害、性同一性障害なども含めたすべての「障害」を対象とする指針（ガイドライン）の制定に向けて検討を進めているところである。

四 おわりに——障がい学生支援コーディネーター

育成と大学間ネットワークの形成に向けて

これまで説明してきたことに加えて、最後に何点か課題提起を行いたい。

「二 同志社大学の障がい学生支援」において、本学の障がい学生支援室の体制については説明したが、組織とは別に、人的な課題があると思っている。一番の課題は、多くの大学でも懸案になっていると思われる支援コーディネーターの雇用と専門性の問題である。本学においても、現在、障がい学生支援に携える高い専門性を有するコーディネーターは、全員非専任職員が担っており、大学にとってはせっかく研修や実践で修得したスキルの継承ができないという課題がある。特に、発達障害の学生支援を行っていくためには、高い専門知識（例えばソーシャルワーカーなど）とスキルを有するコーディネーターの配置は必須であろう。

障がい学生支援室では、外部の専門機関（PEPNet-Japan など）にも協力していただきながら、これから求められる障

がい学生支援コーディネーターの専門性について、検証、評価を行っているところである。

ただこの問題は、各大学での取り組みだけではなく、文部科学省やJASSOなどの組織が、全国的な規模とレベルでの研修と育成システムを構築いただければと切に願っている。

二〇一二年度には、PEPNet-Japanの地域ネットワーク形成事業の受託大学として、障害学生支援教職員研修会を二〇一三年二月二十二日に本学の寒梅館ハーディーホールなどで開催する。午後の分科会では、これからのコーディネーターに求められる専門性、スキルなどについても議論を深める予定である。

なお、本研修会は、同志社大学のほか、立命館大学、関西学院大学、関西大学、大阪大学、大阪教育大学の六大学で構成する実行委員会を設置し、研修プログラムの企画と運営を行ってきた。今後の展開として、さらに参加大学を広げ、近畿エリアの障がい学生支援に関わる大学間ネットワーク形成まで進めていければと考えている。

このようなネットワークの形成により、障がい学生支援コーディネーターの専門性を高める一助となると同時に、雇用のセーフティネットにもつながれば、課題解決策のモデルの一つにもなるのではないかと期待している。

本学が目指す大学等高等教育における講義保障の質向上については、まだ解決すべき課題、改善点も多い。さらなる取り組みを進めていきたい。

●特集 発達障害のある学生の特性とその支援

——より豊かで確かな学びを目指して

徳永 豊 ●福岡大学人文学部教授

二〇一二年十二月、小・中学校において通常学級に在籍する発達障害の可能性のある子どもに関する調査結果が報告された（文部科学省二〇一二）。以下「二〇一二年の調査」とする。十年前に同じような調査があり、加えて支援の状況を把握するためのものであった。

一 六・五%というデータ

図1に示すように、知的発達に遅れないものの学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合（文部科学省2012）

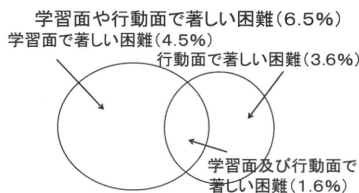


図1に示すように、知的発達に遅れないものの学習面または行動面で著しい困難を示す子どもの割合は、六・五%であった。十年前の調査では六・三%だったので妥当な結果と言える。おそらく一学級に約二人、支援が必要ない子どもがいることになる。

十年前の調査を踏まえて、二〇三年度ごろより小・中学校においては特別支援教育体制の整備が進められてきている。その取り組みで支援を受けてきた子どもたち

が大学に入学する時期を迎えている。

二 大学等で学ぶ発達障害のある学生の状況

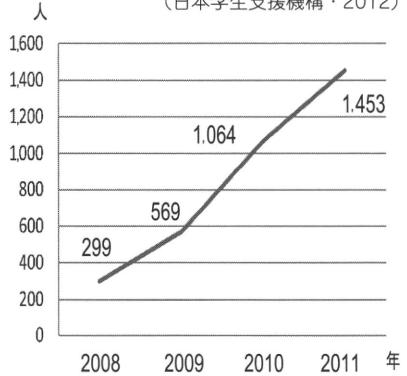
大学等における障害学生の支援については、二〇一二年五月より文部科学省高等教育局において、「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」が継続的に開催されている。この障害学生の中には発達障害のある学生も含まれている。

では、大学等においてどれくらいの数の発達障害のある学生が学んでいるのだろうか。二〇一一年度の調査（日本学生支援機構二〇一二）。以下「二〇一一年の調査」とする）の結果では、診断書がある発達障害の学生は、一四五三人というデータが示されている。これは障害学生全体の一四%である。

図2に二〇〇八年からのこの学生数の推移を示した。診断書を根拠に支援を要請する学生数の急増が示されていると考えられる。この数値はどこまで大きくなるのだろうか。少なくとも見積もって大学生の1%と考えると、国公私立の四年制大学の学生数が約二百五十六万人なので、発達障害のある学生数は二万五千人と推測される。「二〇一二年の調査」では、小・中学校には発達障害の可能性のある子どもが約六十八万人と



図2 診断書を有する発達障害のある学生数
(日本学生支援機構・2012)



推測されているので、この二万五千人という数値はおかしくない状況である。つまり、二〇一一年のデータである一四五三人の約十倍以上である。

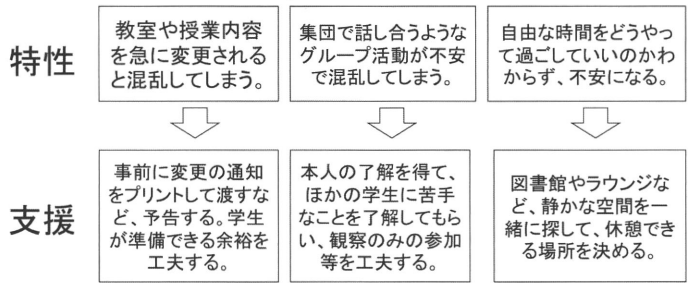
ちなみに、発達障害のある学生の診断書との割合は、学習障害(LD)が約一

〇%、注意欠陥多動性障害(ADHD)が約一五%、自閉症スペクトラムが約七五%と、自閉症スペクトラムの割合が高い(日本学生支援機構二〇一二)。これらの発達障害の特性や定義、基本的な情報を次ページに「資料」としてまとめた。コピーして配布するなどして、教職員の基本的な理解を高めることが重要となる。

三 学生の特性と必要な支援

「発達障害」には、「自閉症スペクトラム」「ADHD」「LD」が含まれ、その行動特性はそれぞれ異なる(資料)。これらの行動特性と具体的な支援については、国立特殊教育総合研究所(二〇〇五)以来、いくつかのガイドブックが出版されている。また学生支援機構のホームページにも詳細な

図3 学生(自閉症スペクトラム)の特性の一部と支援



情報がある(障害学生修学支援のためのFAQ発達障害、http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/faq/faq11.html#hattatu)。

図3に、学生(自閉症スペクトラム)の特性の一部とその支援を示した。従来の授業の構造が変化したり、あいまいさが増加したりすると学生は不安になる。そのため集団での活動や授業の合間の時間にどう対応するかを検討することが必要になる。入試の際には、別室や座席の指定による受験、試験時間の延長、注意事項などの文書による伝達を実施している大学がある。

これらの学生への具体的な支援については、授業関係で

は「実技・実習配慮」「休憩室の確保」「注意事項等文書伝達」など、また授業以外では「保護者との連携」「(対人関係など)社会的スキル指導」「専門家によるカウンセリング」など、一人ひとりの行動特性とその発達に応じた支援が必要となっている(日本学生支援機構二〇一二、佐藤克敏二〇一〇)。

より豊かなキャンパスライフを目指して

及び高等専門学校において、適切な教育上の配慮をすることが求められています。発達障害は、外見上からは障害と理解してもらえない場合が多く、周囲がどのように理解していくか、学習上のニーズや行動上の難しさについて、どのように支援していくかが大きな課題となります。大学などにおいて、これらの発達障害のある学生への支援が重要な課題となっています。

自閉症スペクトラムの学生：

Aさんは、ひとりでいることが多く、授業は必ず一番前に座っています。物音に敏感なときがあります。抑揚の少ない一方的な話し方が特徴です。相手に時間的余裕がなく 時間を気にしていても、その見振りを理解できずに、大好きな電車のお話を続けてしまいます。教室や講義内容が変更になると不安になったり、グループの活動で見通しが持てないと混乱してしまいます。

LDの学生：Bさんは、文字を読むことがとても苦手です。文章をどこで区切っていいのかわからず、また読む場所を探すのに苦労して、行を飛ばしたりします。そして、文字を音にすることを考えていると、内容がまったく、頭に入ってきません。文字を書くのも大変なので、大学では、講義を録音し、デジタルカメラで板書なども撮影して理解しました。聞いて理解することは何も問題がないので、大学までの電車の中で録音を聞いて勉強しました。

Q5. 発達障害のある学生にはどんな支援が必要となりますか？

A： 学生が示す困難の原因は、中枢神経系の機能不全です。能力は高くても、対人関係のトラブル、学業上の問題など、適切に状況に対応できないためと考えられます。次のような支援を工夫して、その能力を発揮できる環境が大切になります。例えば、①レポートのまとめ方について手順を示すなど具体的に指導する。友人に援助を依頼する。②指示は板書、プリントなどで、視覚的にわかりやすくする。③談話室などを設け、学生が落ち着ける場所を準備する。

ADHDの学生：Cさんは友人と約束したことをよく忘れることがあります。講義や演習でも履修登録やレポートの締切期日をうっかり忘れ提出できない、ということを繰り返していました。またサークル活動に、アルバイト、ボランティア活動と予定を入れ過ぎてしまいます。その結果、定期試験の準備もできず、単位を落としてしまい、自信を失ってしまいました。「やりたいこと」と「やれること」の整理が難しく、思いついたことに手を出してしまい、時間の調整が困難になっていました。文字を書くことも苦手で、電子手帳を使ってみたいところ、予定管理ができるようになり、期日を間違えることがだいぶ少なくなりました。

自閉症スペクトラム：自閉症スペクトラムとは、3歳くらいまでに現れ、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を示すものである。このうち、知的発達に遅れを伴わないものを高機能自閉症もしくはアスペルガー症候群という。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。

ADHD(注意欠陥／多動性障害)：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。

LD(学習障害)：LD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、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さすものである。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。

発達障害のある学生の特性とその支援

平成20年5月の「障害者の権利に関する条約」の発効や障がい者制度推進本部の設置、障害者基本法の改正など、大学などの高等教育機関においては障害のある学生の受入態勢や修学支援の体制の整備が大きな課題です。

発達障害者支援法は、平成17年4月に施行されました。この法律では、発達障害（自閉症スペクトラム、ADHD、LDなど）のある学生の状態に応じて、大学

Q1. 発達障害ってどんな障害ですか？

A: ここでは、発達障害に含まれるものを、自閉症スペクトラム（高機能自閉症もしくはアスペルガー症候群などを含む）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、LD（学習障害）としています。文部科学省による定義を参考にすると44ページ右下のように整理できます。「障害」とするよりも、特徴的な行動を示すもので、私たちにも内在する行動特性です。顕著な場合にさまざまな困難さが生じます。

Q2. 有名な人で、発達障害のある人って誰ですか？

A: 映画監督のスティーブン・スピルバーグがLDであることが最近、話題になっていました。発明家のトーマス・エジソン、物理学者のアルバート・アインシュタインは、ADHD又は自閉症スペクトラムだったという話があります。適切な支援や周囲の理解があれば、その才能を伸ばして世界的な仕事も可能なわけです。大学教員にはその特性をもつ人が多いようです。

Q3. 発達障害の学生は、本当に大学にいますか？

A: 難関な有名大学や名門大学を含めすべての大学に、このような学生は、これまででもいたし今でもいます。奇妙な行動をする学生や単位がなかなか取れない学生の中に、そうかも知れない学生がいます。

近年、このような行動特性を示す学生が増えた可能性も否定できませんが、大学関係などが学生の行動特性や困っている状況を把握できるようになったことで話題になることが増えてきています。

小・中学校及び高等学校では、特別支援教育体制の整備が進み、保護者や社会の認識が高まってきたのも事実です。このような状況で、大学においても支援を必要とする発達障害の学生は、まだまだ増加すると推測されます。

Q4. どれぐらいの学生数なのですか？

A: 詳細で明確なデータはありません。関連するデータとしては、平成24年の文部科学省の調査では、小・中学校の通常学級において、個別的な支援を必要とする子どもの割合が6.5%であることが示されました。この中に発達障害のある子どもが含まれています。希望すればどこかで高等教育を受けることが可能となっている状況では、かなりの数の発達障害のある学生が大学で学んでいることになります。

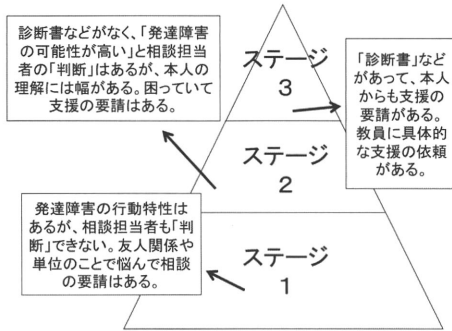
また、日本学生支援機構による平成23年度の調査結果からは、障害学生が10,236人いて、発達障害の診断書がある学生が1,453人となっています。これは障害学生全体の14.2%です。診断書がない学生の場合には、「その他」に含まれたり、障害学生のデータには含まれない場合もあります。発達障害のある学生のうちに、診断書がある学生は一部のみです。

ちなみに、平成20年度のこの調査結果では診断書がある発達障害のある学生が299人、障害学生全体の4.8%でした。この3年で1,453人に急増しています。

四 困難さへの気づき

どの学生に発達障害があるのか、この判断が難しい。発達障害の行動特性があっても上手に大学生活に適応する場合もある。一方、その行動特性はわずかだが、単位がとれず、友人関係で悩む場合もある。それなりに適応している場合は表面化しないことがある。他方、修学支援の対象学生やうつなどの精神的ケアの必要な学生、授業中に特異な行動を示す学生の背景要因に発達障害が隠れている場合がある。教員は学生の行動について気になる点がある場合には、同僚と情報を共有しつつ、学生相談の担当者に相談・連携することが大切である。

図4 段階的な対応



五 ステージごとの対応

授業中の友人とのトラブルや奇異な行動など、本人以外に周囲の学生や教員が困る場合が生じたとしても、対応については、学生からの支援・相談の要請があることが前提となる。学生相談の申し込みの中で、医師からの診断書または高校校時の「個別の指導計画」を有

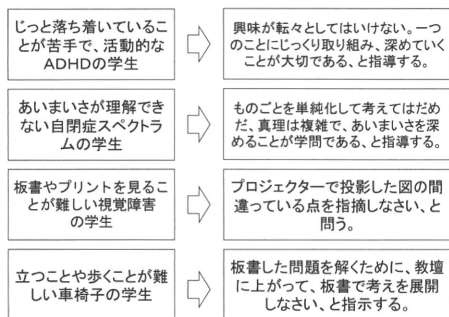
して、本人からの支援の要請がある場合は、比較的に対応も考えやすい。これは、図4のステージ3の段階にいる学生と考えられる。しかしながら、このような学生は支援を必要としている学生のほんの一部にすぎない。ステージ2の学生は、発達障害の行動特性を示すため、相談担当者は「そうであろう」と判断している。しかしながら、そのことに対する本人の気づきには幅がある。その気づきが明確な場合は、支援内容や方法を一緒に検討することが可能となるし、ステージ3へのステップも比較的容易になる。その気づきが少ない場合は、医療機関を紹介することも難しく、支援の検討というより相談の対応となる。さらにステージ1は、発達障害の行動特性は示すものの発達障害として考えるのがいいのか否か、相談担当者も迷う段階である。学生相談や修学相談として対応せざるを得ない状況となる。

つまり、発達障害の有無は、視覚障害や肢体不自由などとは異なり外見からわかりにくい。また、それぞれの特性が、視覚機能の低下などに比べて把握が難しいため、明確な線引きに困難さが生じやすい。大学等での支援を検討するうえで最も難しい点であろう。

六 教職員の意識改革と理解

このような発達障害のある学生について、大学等の教職員は、どのように理解して対応していくことが必要なのであるうか。これまでは「やる気のない、だらしない学生」と誤解され、対応されてきた可能性が高い。事務職員であれば、発

図5 もしかすると、このような対応をしていますか？



達障害の可能性を念頭に、大学生生活を維持していくために支援していけばいいわけである。しかしながら教員は、そのような学生を指導し、力のある大人として社会に送り出していかなければならない。何をどこまで指導するのか、悩ましい問題である。

教職員は、このような学生の存在とその特性を理解して、適切な対応を模索していくしかない。図5に「このような対応をしていますか？」の例を示した。肢体不自由や視覚障害であれば、学生のできないことはわかりやすく、例示されたような指導は行わない。行ったらとすれば、人権問題になりかねない。他方、発達障害の学生の場合、その特性を理解しないで例示のような対応をすれば、同じように人権問題になる場合さえ生じる。

大学等の教職員が理解している「できて当たり前」「わかって当たり前」「横において、学生の「難しさ」に寄り添って理解していくしかない。教員は「学生がいろいろ努力してもできないことを、学生に求めているいけない」わけである。その見極めを慎重に行うこ

とが求められる。学生自身は「自分ができること」「できないこと」を教職員に伝えることも大事なことである。つまり、教職員は、これまでの「やる気のない、だらしのない学生」の背景を問い直し、障害特性を理解しながら、「実施してはいけない対応」と「実施しないといけない対応」を深めていくことが求められる。教職員自身が明確な「答えのない問題」にチャレンジしていくしかない。

●参考

- ・文部科学省「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」二〇一二年
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/132849.htm
- ・独立行政法人日本学生支援機構「平成二十三年度障害のある学生の修学支援に関する実態調査」二〇一二年
<http://www.jasso.go.jp/tokubetsu.shien/chosa1101.html>
- ・国立特殊教育総合研究所編「発達障害のある学生支援ガイドブック」ジアース教育新社、二〇〇五年
- ・佐藤克敏「発達障害のある学生の理解と支援」『大学と学生』81号、7～14ページ、独立行政法人日本学生支援機構、二〇一〇年
- ・徳永 豊「多様なニーズに応じる高等教育とは―学生の支援体制の構築に向けて―」『福岡大学研究部論集A…人文科学編』九（四）、7～13ページ、二〇〇九年

障がいのある学生の修学支援の創造

●特集 アメリカの事情と日本の政策動向

三原 岳 ●公益財団法人東京財団研究員兼政策プロデューサー

一 はじめに

これまで手つかずだった障害者の高等教育政策が動き始めている。文部科学省が二〇一二年六月に有識者検討会を設置したほか、二〇一三年度概算要求には拠点的な大学を支援するための経費として四億円強を盛り込んだ。非営利・独立の政策シンクタンクに在籍する筆者は、二〇一一年秋から「障害者の高等教育政策」研究プロジェクトを進めており、二〇一二年六月にはアメリカの国立ろう工科大学（NTID）などを訪問し、障害者の社会参加機会を確保する「合理的配慮」の実態を視察した。さらに八月には「障害者の高等教育に関する提言^{*}」を公表し、障害者が進学を選択できる社会を目指して拠点大学の形成や情報開示の充実、障害者の相談をワンストップで受け付ける組織（例えば支援室）の設置義務化、大学評価制度の見直しなどいくつかの政策を提言し、その後文部科学省関係者などと意見交換している。

本稿では障害者の高等教育政策に関するアメリカの事例を見つつ、動き始めたわが国の政策動向を紹介したい。

二 障害者の高等教育政策の意義

アメリカの視察で最初に訪ねたのはNTIDだった。NTIDは、私立ロチェスター工科大学（RIT）に一九六八年に設置された大学であり、約千三百人の聴覚障害者が在籍。百二十人の専属手話通訳者など各種支援のもと、専門教育を受けている。運営には年六千三百万ドル前後（日本円換算で約五十五億円）に及ぶ連邦政府の予算が投入されている。

カリキュラムは、学部教育の専門教育課程である「学士コース」[Baccalaureate Degrees]と、就労や学部教育への準備としての「準学士コース」[Occupational Science : AOS, Applied Science : AAS]、「編入コース」[Transfer Degree]に分かれており、英語の読み書き能力など入学時の学力でコースが決まり、その後は学力や自分の意欲しだいでもコースを決定または変更できる。

このうち、学士コースは手話通訳者による支援を受けつつ他の学部生と一緒に、RITで専門的な授業を受ける。一方、準学士コースのAOSは就労支援、AASは就労と学業の両にらみの課程、編入コースは統合教育を受けるまでの準備期



間と位置づけられており、編入コースはほとんど全員が学士コースに進学する。しかし、どのルートを経たとしても、学士コースを卒業する段階では聞こえる学生と同じレベルに達することを求めている。

では、なぜこうした大学を設置したのか。ヒアリングに対して、NTIDは「障害の有無にかかわらず、その人らしい自立した生き方を送るうえで、個々人のもつ個性や能力を最大限発揮できる環境整備が必要であり、高等教育を卒業した障害者を少しでも多く社会に輩出することで、自立した社会の担い手を増やし、結果的に障害者の収入を増やし、社会全体の税収の増加や社会保障支出の削減にもつながる」という考え方を何度も強調していた。障害者の高等教育政策を「社会的な投資」として位置づける思想である。

同様の考え方はマサチューセッツ大学ボストン校でも話題となった。同校では、高等学校に在籍する知的障害者を期間限定で受け入れる「Inclusive Concurrent Enrollment: ICE」を展開している。ICEは、大学での学習・生活体験を通じて、同年代の学生たちと同じ空間・時間を共有することに力点を置いている。入学試験や卒業試験は実施されず、希望した授業を受講する形になるが、レポートや宿題は他のコースと同じ中身を課している。同大学によると、知的障害者が高等教育の経験を得ることで社会性が身につくとともに、障害者の自信につながり、その結果として図書館やアスレチッククラブなど就労の選択肢を広げることにつながっているという。

今後、各大学で障害学生支援を展開するうえで、「障害者の自立に向けて、能力を最大限発揮できる基盤を高等教育段階でつくる」という基本的な考え方は大いに参考になるだろう。意欲と能力をもつ障害者の自立を社会全体で支えるうえで、教育と雇用を接続する高等教育機関の存在は重要であり、障害者の進学・修学支援を考える際には、こうした視点に立脚することが求められる。

三 合理的配慮という概念

もう一つ、視察で頻繁に話題に上ったのが「合理的配慮」(reasonable accommodation)という概念である。合理的配慮とは、障害を理由に不利な状況にある障害者と、その他の人との条件を平準化するのが目的であり、例えば聴覚障害による困難で能力を発揮できない場合、手話通訳やパソコンノートテイク(授業の内容をパソコンの画面上でリアルタイムに伝える)などを通じて、能力を100%発揮できるように支援する考え方である。その根拠は、一九七三年制定のリハビリテーション法五〇四条、一九九〇年制定のADA法(障害をもつアメリカ人法)で定められており、障害の有無にかかわらず、すべての人が平等な機会をもつという基本原則がうたわれている。さらに、意欲と能力をもつ障害者のニーズに対して合理的配慮を実施しない場合、障害者差別になる。高等教育分野の事例としては、別室受験や時間延長、リスニング免除といった試験上の配慮やノートテイク(授業の内容をノートに

記録)、手話通訳、パソコンノートテイク、点字・音声・字幕による教材提供などが挙げられる。

しかし、何をやるかについて基準が存在するわけではなく、運用は各機関に委任されている。つまり、障害を理由にした条件不利の解消に向けて、障害者のニーズに対して、各機関が「配慮の必要はあるのか」「どのような配慮が適切か」といった点を考慮しつつ、本人に説明しながら当事者間で調整・合意するのが合理的配慮の考え方である。その際には、障害種別で区分するのではなく、個々人が抱えている困難をベースに対応策を考える。この考え方は、精緻な基準をつくって支援の可否や内容・対象・水準を細かく線引きする日本の行政手法とは大きく異なる。

RITでヒアリングした事例を挙げると、障害をもつ大学生が障害を理由に試験時間の延長を申請した場合、支援室では「どういった困難を抱えているのか」「なぜ試験時間の延長が必要なのか」を質問する。例えば試験時間の延長を認めたケースとして、百五十分で三百問の質問が課されるオンラインの試験が話題に上った。この試験について、聴覚障害学生が「自分の第一言語はアメリカ手話であり、英語の文章をアメリカ手話に置き換えないと理解できないので、試験時間の延長を認めてほしい」と説明したのに対し、支援室は学生の障害や学力などを総合的に勘案したうえで、「要求は合理的」と判断して要求を認めたという。

さらに、合理的配慮に基づく支援の内容や水準は、支援機

関のもつ資源や社会的な合意で変遷する。現在は百二十人の専門手話通訳者を擁するNTIDも足登当時、ボランティアによる手話通訳に頼っており、専門的な情報を伝達する必要がある高等教育機関としては心もとない状況だった。しかし、約四十年の取り組みを通じて、手話による情報保障は合理的配慮として不可欠な支援と見なされている。その証拠として、ボストン大学でのヒアリングでは、大学に在籍している聴覚障害者が大学院への進学を希望した場合、高度な大学院の授業に対応する手話通訳者の確保は合理的配慮にあたり、大学側が確保する義務を負うとの考え方が示されていた。当事者による社会的な合意の積み重ねが合理的配慮のレベルを決定していると言える。

四 合理的配慮を拒否できるケース

一方、障害者のニーズが「過剰なサービスであり、合理的ではない」と判断できるケースについては、支援機関が拒否できる。例えば、ボストン大学のヒアリングでは車椅子の学生が移動する際の支援が話題となった。ボストンの冬は雪深くなるため、大学側は一般学生と同様に通路を雪かきするなど雪道でのアクセスを保障するが、車椅子の学生が遅刻することがあっても大学は校舎間の移動を介助しない。大学は「冬のボストンが雪深いことを知ったうえで当該学生は入学しており、雪かきによるアクセスは保障するが、移動介助は合理的配慮にあたらない」と考えているのである。

支援サービスが莫大な費用負担を伴ったり、本質的な部分の変更につながったりすると判断される場合もニーズを拒否できる。例えば、障害者のニーズに応えることが「過度な財政負担を伴う」と判断されれば拒否できる。しかし、ここで言う「過度な財政負担」の判断は状況しだいが変わりうる。さらに、工学部に在籍する学生が、数学・理科といった根幹に関わる授業について試験の免除を求める場合は、合理的配慮にあたらないと判断されて拒否されることがある。工学部に在籍する学生にとって数学や理科は必要不可欠な科目であり、試験免除は過剰な支援と判断しているためである。つまり、教育目標が達成されないような試験・授業内容の変更は合理的配慮にあたらないと判断されることがある。

合理的配慮の概念を理解するうえでは、アファーマティブ・アクション (Affirmative action) と対比するとわかりやすいであろう。アファーマティブ・アクションは障害者を別枠扱いとし、特例措置を通じて社会参加を拡大する考え方である。例えば、企業の採用や大学入試に際して、一般とは別の「障害者枠」として試験を実施することはアファーマティブ・アクションとなる。一方、合理的配慮の考え方を採る場合、障害を理由にした困難をカバーして対等な条件で受験できるような、試験時間の延長や点字への翻訳といった特例を実施しつつ、一般枠で受験してもらうことになる。つまり、合理的配慮は、障害を理由にした困難を解消できるよう、競争条件を平準化することに主眼を置いているのに対し、アファ

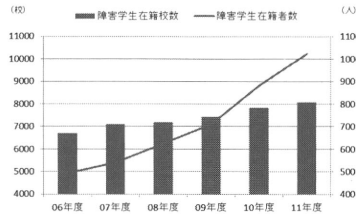
ーマティブ・アクションは、障害者を特別扱いにすることで社会参加機会を拡大する考え方である。必ずしも両者は対立する概念ではないが、「特例措置による参加機会の確保」「競争条件の平準化による参加機会の確保」という考え方の相違が存在することには留意する必要がある。

一方、支援の可否や内容に不満がある場合、不服申し立てができる。RITの場合、不服を受け付けるための組織が副学長をトップに設置されているという。しかし、支援室の責任者に不服申し立ての件数を確認したところ、八年間で二件しかないとのことだった。それだけ支援室と障害学生の間で十分な対話と調整がなされ、配慮の合理性についての合意が交わされていることの証であろう。

五 日本における導入可能性の一考察

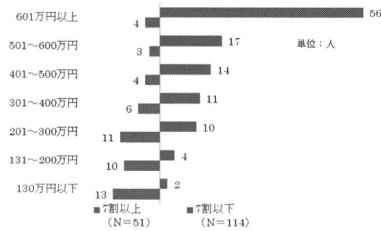
障害者の自立を支えることで社会の担い手を増やす考え方については、すべての障害者を「一方的に支援を受ける社会的弱者」と見なしがちな日本とは大きく異なる点であり、大いに参考になると思われる。一方、細かい線引きや基準づくりに慣れた日本の行政機関や大学にとって、合理的配慮はなじみにくい概念かもしれない。確かに、日本のスタイルは第三者からわかりやすいかもしれないが、個々人のもつ多種多様なニーズや個性が取捨される危険性があり、その結果として制度の適用から除外されて「制度のはざま」で支援を受けられない人が必ず出てくる。言い換えれば、制度を運用する

図1 障害学生の在籍者数推移



(出所) 日本学生支援機構『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』各年度版から筆者作成。

図2 障害学生を支援する担当職員の給与分布



(出所) 大学および短期大学における障害学生支援担当者の業務内容・専門性に関する実態調査報告書編集グループ編『大学および短期大学における障害学生支援担当者の業務内容・専門性に関する実態調査報告書』から筆者作成。

人の立場に基づく考え方である。これに対し合理的配慮は、当事者同士の調整・合意を通じて支援の可否や内容、水準を決定している点で、制度の利用者を中心に据えた考え方である。言い換えれば、障害の種別や程度にかかわらず、個々人に合った支援を提供しやすくなるため、「制度のはざま」に落ちる障害者が少なくなることを意味する。合理的配慮の提供を怠った場合に障害者差別と見なす法律(差別禁止法)の制定に積極的だった民主党が野党になったのを受けて、今後の議論がどうなるか読みにくい情勢だが、障害者の能力が最大限発揮できるよう、その他の学生

との競争条件を平準化するための方法を当事者間で調整・合意する考え方やアプローチが重要であることに変わりはない。

六 日本の政策動向

では、日本の状況はどうか。日本学生支援機構の調査によると、図1に掲げたとおり、障害学生の在籍者数は年々増えているとはいえ、全体の〇・三%にすぎず、一割を超すアメリカに比べると少なさが際立つ。義務教育や雇用などと比べても取り組みが遅れており、民主党政権期の見直し論議を経て二〇一一年八月に改正された障害者基本法でも、高等学校以下までを対象とした「児童・生徒」への支援に言及しているが、大学生を意味する「学生」は想定されていない。

現場の支援レベルを見ても、一部の先進的な大学を除けば充実しているとは言えない。相談をワンストップで受け付ける「支援室」と呼ばれる部署に支援担当職員が詰めて、ノートタイクや移動介助といった実際の支援業務は有償学生ボランティアに頼るケースが一般的だが、支援担当職員の身分保障が十分ではないことが多い。例えば、図2は日常業務のうち、障害学生支援が七割以上を占めている職員と、七割以下の職員で年間給与を比べた結果である。これを見ると、給与額が上がるほど七割以下が増加する一方、七割以上の群では百三十万円以下が最も多い。七割以下の群には人事ローテーションで異動を繰り返す事務局スタッフや支援担当教員が含まれている半面、支援にあたる業務のウェイトが高い人ほど

非常勤職員として低い待遇を余儀なくされていることがわかる。こうした状況で専門的なノウハウや知見が学内に蓄積しないのは当然であり、障害学生支援に対して「特定の学生だけが恩恵を受ける付加サービス」「非常勤職員やボランティアに任せれば十分」と見る空気が大学内で根強い表れと思われる。

しかし、わが国でも政策が二〇一二年から少しずつ動き始めている。まず、文部科学省高等教育局長の私的諮問機関として、有識者が構成する「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」が六月に発足し、年末に報告書をまとめた。報告書は高等教育分野における合理的配慮を「機会確保」「情報公開」「決定過程」「教育方法等」「支援体制」「施設・設備」に類型化したうえで、大学の情報発信や相談窓口の設置を短期的課題、大学入試の改善や高校との接続強化、就職支援、教材確保、専門人材の育成などを中長期的課題に位置づけて、国や各大学に体制強化を要請した。これを踏まえて文部科学省は年末、大学向けに通知を出している。

さらに、二〇一三年度概算要求では、先進的な取り組みを実施する高等教育機関を対象に、修学支援環境を整備する「障がい学生修学支援拠点形成事業」として、四億四千万円を新たに計上。障害者の相談窓口などを設置する際に必要な経費を国立大学運営費交付金の一般経費に計上するとともに、障害学生の受け入れに取り組み私立大学に対する一般補助を増額する要求も盛り込んでいる。

障害学生支援は大学改革の文脈でも位置づけられており、二〇一二年六月に公表された「大学改革実行プラン」では、大学評価を強化する場合に採用する指標のイメージとして、障害学生・教職員の人数や割合を例示。大学に関する教育情報の活用・公表に向けて、二〇一四年度の本格稼働を目指している「大学ポートレート」（仮称）でも、障害学生支援や入試特別措置などを記載する考えが示されている。

今年度末に期限が切れる教育振興基本計画の改定に関しても、二〇一二年八月に中央教育審議会で決まった審議経過報告では、特別なニーズに対応した教育を推進する観点から、高等教育での障害学生支援の必要性をうたうとともに、政策の効果を測定する指標の一例として「多様な学生（社会人、障がいのある学生等）の増加」を挙げている。さらに、内閣府の障害者政策委員会では、障害者政策の全般的な見直し論議の中で、高等教育が議論の俎上に上っている。

しかし、制度的な基盤が整備されたとしても、教育現場が機能しなければ画竜点睛を欠く結果になる。意欲と能力をもつ障害者が希望する大学を受験・進学し、能力を最大限に発揮しながら活躍できる社会の実現に向けて、各大学の意識改革と取り組みが求められる。

*1 東京財団「障害者の高等教育に関する政策提言」はウェブサイト (<http://www.tkfdr.jp/files/doc/2012-04.pdf>) から閲覧できる。