

大学教職員と発達障害学生

—合理的配慮提供に向けて教職員に求められる理解と支援—

松 岡 克 尚 (人間福祉学部・研究代表者)¹
水 山 え み (法学部)
福 田 典 子 (商学部)
鈴 木 ひみこ (総合支援センター キャンパス自立支援室)
松 浦 考 佑 (社会福祉法人 共同の苑くすのき)
宮 崎 康 支 (総合政策研究科 博士課程後期課程)

要 旨

本研究の目的は、本学における発達障害学生への合理的配慮提供に向けて、教職員が今後どのように対応していくべきかについての方向性を明らかにすることである。具体的には、先行研究レビューと他大学へのインタビュー調査から、合理的配慮提供にあたっての基本的な考え方を整理していく。

なお、ここでいう合理的配慮とは、障害学生が他の学生と平等に教育に参加できるよう、大学側が責任をもって支援を行うことである。2016年4月に施行される「障害者差別解消法」において、合理的配慮の提供が国立大学では法的義務、私立大学では努力義務として定められている。これをうけて、障害学生への対応は大学による任意の支援から法的に裏付けられた支援活動へと大きな転換点を迎えている。

しかし、上記にいう「合理的配慮」の具体的な内容は法的に規定されておらず、実際にどのような支援を行うかは各大学の判断に委ねられる部分が多い。発達障害学生²の増加が予測される中で、身体障害学生と比べてその合理的配慮の内容を判断・決定することが難しいとされていることを考えれば、ボトムアップ的に事例収集、分析していく帰納的なアプローチが欠かせない。

レビューとインタビュー調査の結果、発達障害学生への対応はケースごとに異なるため、合理的配慮の詳細なガイドライン設定は難しいが、本学として採用すべき枠組みとして、いくつかの示唆が得られた。加えて、いわゆるグレーゾーン（未診断）の学生に対して、大学側が合理的配慮の提供も含めてどこまで支援すべきかが課題となっていた点も示唆的である。

1. 先行研究レビュー

1.1 合理的配慮とは何か

一般的に、大学の授業は大多数を占める障害のない学生を想定しているため、「想定外」となる障害学生が授業への参加に困難を覚えることは容易に想像できるだろう。この困難に直面した際に、従来では障害学生側に授業環境への適応努力が求められてきた。これに対して合理的配慮とは、障害学生個人の努力ではなく、環境（大学）側に障害学生の学ぶ権利を保障するために必要な措置を講じることを求めていくことに他ならない。

こうした合理的配慮の考え方は、直接的には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、権利条約）に基づいている。権利条約では、合理的配慮（reasonable accommodation）を以下のとおり定義している。

「合理的配慮とは、障害者が他の者との平等を基礎としてすべての人権およ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。」（第2条 定義）

このほかにも権利条約では、障害者が他の者と平等に高等教育の機会を得るために合理的配慮が提供されること（第24条 第5項）や、障害に基づく差別には「合理的配慮の否定」も含まれること（第2条 定義）が規定され、合理的配慮の実現のため適切な措置を講じることを締結国に求めている。権利条約の採択は、障害者差別が国際的に一向に解決されないことから、より実効性をもった条約が求められていたことが背景にあるとされている（松岡、2014）。日本は同条約に2007年署名、批准に向けた国内法（障害者基本法、障害者差別解消法等）を整備した上で、同条約は2013年12月に国会で批准され、2014年2月に発効するに至った。

その間、2012年6月には文部科学省によって「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」が設置され、同年12月には検討会の第一次まとめ（以下、検討会一次まとめ）が公表された。そこで、高等教育機関における合理的配慮の対象範囲やその考え方・関係機関が取り組むべき課題等が提示され、今後すべての大学において合理的配慮の提供が求められることが示唆されている。

加えて、2016年に施行予定である「障害者差別解消法」では、合理的配慮の提供を国立大学では法的義務、私立大学では努力義務と規定している。合理的配慮を含む障害学生支援が法的裏付けをもった義務になり、これを遂行することが大学にとってのコンプライアンス（法令遵守）になるため、大学における障害学生支援は大きな転換期を迎えている（丹治・野呂、2014）。

このように法的な面で進展が見られる一方で、合理的配慮について具体的に何をどのように支援すべきかについての明確な指針は見えてきていない状況がある。先述の検討会一次まとめにおいても、「合理的配慮は、大学等が個々の学生の状態・特性等に合わせて提供するものであり、多様かつ個別性の高いものであることから、合理的配慮の内容すべてを網羅して示すことは困難である」と指摘されている（文部科学省、2012）。

また、すでに障害者差別禁止法が施行されている欧米の法律（アメリカの差別禁止法、イギリス

スの平等法)を参照しても、障害者に対して「合理的配慮」、「合理的な環境措置」をとるなど一定の枠組みは示されているが(小川、2014)、それでも具体的なガイドラインは定められておらず、ガイドラインの作成・実行は個々の事業主に委ねられている現状がある。

そもそも合理的配慮の内容・合理性の判断は上記のとおりケースバイケースとされており、何が合理的配慮であるかについては、組織ごとの経験や判断に基づいての柔軟な運用がなされるため、上記のような処置はやむを得ない面がある。したがって例えば、障害者からの合理的配慮提供の申し出あっても、後述するように、活動の本質を大きく変えるものや、支援者側に過度な負担がかかる場合には合理的配慮が提供されないこともある。特に、高等教育機関においては、教育の本質や評価方法を変えてしまうことや他の学生に影響を及ぼすような配慮を行うことを求めるものではないとされているが(文部科学省、2012)、先にいう「本質」や「負担」というものの中身は組織や環境によって異なってくるのは明らかであろう。

ただし、ここで留意すべきことは「合理的配慮」といった場合の「合理性」とは、組織=大学が一方向的に定めることではなく、学生・教職員・社会資源の間で調整され決定される³、という点であろう(北村他、2007)。特に、権利の主体が学生本人にあることを踏まえれば、学生本人の要望に基づいた調整を行うことが重要であることは論を待たない(文部科学省、2012)。大学側は、学生本人の教育的ニーズとその意思を可能な限り尊重しつつ、大学における体制面、財政面を勘案し、当該大学における「過度ではない」負担について、個別に判断することが求められているのである(文部科学省、2012)。

つまり合理的配慮の提供に当たって、障害学生と大学教職員が現実的かつ有効な方法を協働作業として考えることが重要になってくる。そのためには、それを可能とするような相談協議体制の構築が重要になり、かつそれを介して合意形成を得るに至ったケースの蓄積が欠かせないといえる。しかしながら、丹治らも指摘するように、こうした具体的な支援事例に関する研究はまだ少ない現状であり、各大学において合理的配慮の範囲の検討、合理的配慮を実行するための支援体制の整備を図る上でも、支援事例の蓄積は喫緊の課題になっている(丹治・野呂、2014)。

1.2 障害学生支援と合理的配慮

本研究では、まずそもそも障害学生支援とは何か、またその中において合理的配慮と呼ばれるものはどこに位置づけられるのかについての検討を行った。その際に、参考にしたのがSchwanke, Smith, & Edyburn, による障害学生支援の“Model and Transition of Approach”(「アプローチと移行に関するモデル」)である(Edyburn, 2010; 北村ほか、2010)。同モデルによれば、ユニバーサルなアクセシビリティを達成するに当たっては、3つの発達局面があるとされる。すなわち「アドボカシー期」「合理的配慮期」「アクセシビリティ期」である(図1参照)。

図1のように、Schwankeらのモデルでは、障害学生支援の局面ごとに3つのアプローチのうちのどれが主流をなすかについて変化が生じていくとされている。Schwankeらによれば、障害学生に対する不公平さが蔓延する中で、それらの解消とシステム変革を主眼としたボトムアップ的な「アドボカシー期」からまずは支援が始まり、時間経過につれて次第にシステム整備が図られにつれて合理的配慮が組織的に展開されるようになることで「合理的配慮」期に至る。そこでは、相対的にアドボカシーが障害学生支援全体に占める割合は低下する。次いで、様々なアシス

A3 Model and Transition of Approach

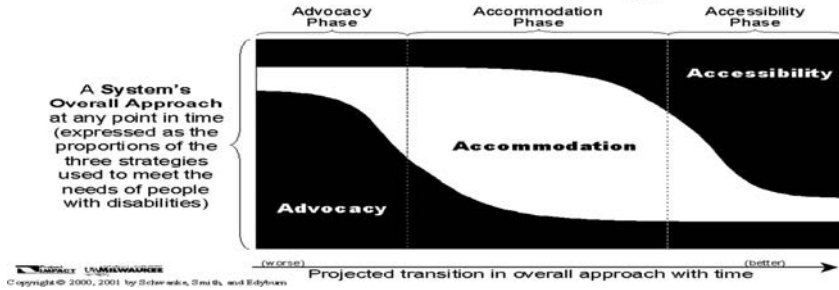


図1 障害学生支援のアプローチと移行に関するモデル

ト技術 (Assistive Technology) が発達し、それらによって技術的にサポートされた学習環境が可能になる「アクセシビリティ期」が到来する。この局面では、技術的な支援環境を駆使することで障害の有無に関係無く全ての学生にとって利益につながるものとされている。本研究では、障害学生支援全体の構成を考えた場合に、基本的に Schwanke らのモデルが示している障害学生支援の過程モデルに準拠することとしたい。

さて、モンタナ大学で実際に障害学生支援のコーディネータ業務に従事している渡部 (2007) は、当該の障害学生支援が「合理的配慮」であるかないかを判断する3つの基準を紹介している。すなわち、「Fundamental Alteration (活動の本質を変えてしまうもの)」「Undue Hardship (甚だしい困難や出費を必要とするもの)」、「Personal Services (個人へのサービス)」がそれらに相当する。以上のうち「Personal Services」の例としては、障害の診断・心理カウンセリング・車椅子や補聴器の貸し出しが挙げられている。また、高橋 (2012) も同様に、合理的配慮に含まれないものとして「単位認定基準や卒業要件の緩和」「支援者に過剰な負担のかかる支援」「生活全般にわたる支援」を挙げており、それらも渡部の挙げている3つの基準にほぼ該当しているといえるだろう。

これらのうちで、パーソナルサービスが合理的配慮の中に含まれていないことを鑑みて、それを障害学生支援全体の中にどう位置づけていくかが問われてくることになる。なお、先の Schwanke らのモデルでは、このパーソナルサービスが検討範囲から除外されている。そこで、Schwanke のモデルにパーソナルサービスを含めて全体を描いてみたものが図2になる。

図2のように、パーソナルサービスも障害学生支援の中に入れて考え、アドボカシー、アコモデーション (合理的配慮)、そしてアクセシビリティも含めた4つの種類の支援が、障害学生支援を構成しているものと考えたい。例えば、四肢障害のある学生が講義棟の入口に段差があることで、教室へのアクセスを阻害されているとする。その際に、「学生の自己責任だから何もしないと思われる状況を打破する」のがアドボカシーの段階、「スロープをつけて段差をなくす」のが合理的配慮の段階、「そもそも設計時から段差がなく、どのような身体状況であってもアクセスに問題ない」のがアクセシビリティの段階である。パーソナルサービスには四肢障害の学生に車いすなどの支援機器を貸し出すことや個別の介助者を付けることが該当する。

この図2に従って本学の障害学生支援が現在どの段階にあるのかを検討してみると、学内に支援組織が既に設置され、障害学生への基本的な理解も進みつつあり、また、合理的配慮提供に向

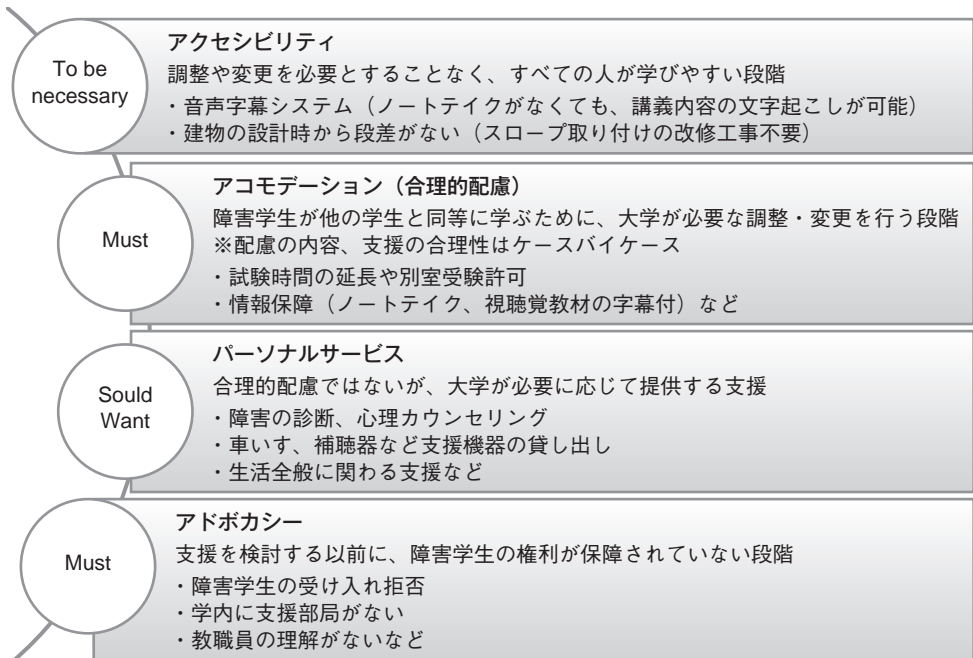


図2 大学における障害学生支援の全体

けたガイドライン策定が全学的に検討され始めている。それゆえに、本学は図2でいうアドボカシーの段階からアコモデーションへと移行している最中にあると考えられる。しかしながら、合理的配慮の具体的な内容や方針は定まっておらず、またパーソナルサービスとの線引きも議論されていない状況にあるため、移行途上の段階であることには変わりない。最終的には、個別の調整や変更がなくても、すべての人が学びやすいキャンパス（アクセシビリティ段階）を目指して、教職員と学生によるさらなる理解と協力が必要になるだろう。

1.3 発達障害学生支援と合理的配慮

大学における障害学生支援は、従来は身体障害学生への対応が中心であった。発達障害学生に関しても、2005年に施行された発達障害者支援法において大学での支援の必要性が明確にされ、2011年度からは大学入試センター試験で試験時間延長が認められるなど、障害への適切な理解と支援が求められてきている。

在籍する発達障害学生の数も全国的に年々増加しており、日本学生支援機構の実態調査（2013）では、その疑いのある学生も含めると実に4,795人に上り、全障害学生数（13,449人）の3分の1以上を占めるに至っている。支援ニーズの高まりは否定できないであろう。

これまでの研究では、上記の発達障害のある学生に対する実態調査や、その支援体制の検討（関係教職員との連携の必要性、専門スタッフの配置など）、発達障害の理解・啓発に関する検討などが実施されてきたが（野呂・丹治、2014）、合理的配慮の提供という視点から支援の在り方を捉えた研究は、高橋（2012）、桶谷（2013）などがみられるものの未だ数は少なく、この面での研究はようやくその緒についたばかりであるといえる。

こうした発達障害学生に対して合理的配慮を提供する際に課題となるのが、発達障害が「見えない障害」であるために、①要支援状態にあることを周囲も本人も気が付きにくい、②支援を要する範囲が広く多様であるために、具体的な支援内容が定まらないこと、の2点が挙げられる。つまり「誰に、何を、どこまで」配慮してよいかが明示的ではなく、合理的配慮の内容を検討し、決定することを難しい状況にしている（高橋、2012）。佐野も、発達障害学生については、支援ニーズが多様であり、従来の身体障害学生を想定した障害学生支援の枠組みでは対応できないと指摘している。身体障害学生への支援では、「授業支援が中心」、「支援方法が概ね明確」、「支援ニーズが概ね固定」であるのに対して、発達障害学生の場合は、「授業以外も含む」、「合理的配慮をどこまで行うか不透明」、「支援ニーズの変動が激しい」という課題が横たわっている（佐野、2013）。

一方で福田が言うように、アメリカでは「見えない障害」(hidden disabilities、Invisible disabilities)であっても、他の障害と同じように合理的配慮を提供することが法的に保障されている（福田、2010）。たとえば、車椅子を利用する学生が、教室にアクセスできるようにスロープやエレベーターを整備するのと同様に、発達障害学生が情報へのアクセスに困難があるのであれば、それを補助する手段を講じるべきであるとされている（高橋、2012）。

こうした課題に対して、先述したように先駆的な支援事例を収集し、何がしかの共通性を見いだせるかどうかを検討することは、本学において発達障害学生に対する合理的配慮提供のガイドライン構築にあたって重要な意味を持つ。そこで、発達障害学生支援について先駆的な取り組みを行っている大学へのインタビュー調査からその対応策を探っていくことにしたい。

2. インタビュー調査概要

2.1 調査方法

上記の問題意識を踏まえて、2013年8月～12月に国内の5大学（国立3校、私立2校）に訪問し、各校の担当教職員へのインタビュー調査を実施した。対象校の選定基準は次の2点とし、研究予算の関係上、関西近郊の大学を中心に調査した。インタビューの対象校・対応者については表1のとおりである。調査の実施は研究メンバー6名が分担して行った。

- ①学内に障害学生支援組織が設置されており、発達障害学生への支援の実施がホームページ等に明記されていること。

表1 インタビュー調査 対象校・対応者について

対象校	対応者	実施時期
A大学（国立）	3名（教員1名、職員2名）	2013年8月
B大学（国立）	3名（教員2名、職員1名）	2013年8月
C大学（私立）	3名（教員1名、職員2名）	2013年10月
D大学（国立）	2名（教員1名、職員1名）	2013年11月
E大学（私立）	4名（教員1名、職員3名）	2013年12月

※職員とは、障害学生支援の実務を担う「コーディネーター」や「カウンセラー」および障害学生支援部署の大学事務職員を指す。

②発達障害学生支援に関する先駆的な取り組みを行っていることが学外からも確認できること（この点について、3校は文部科学省学生支援GPを取得、2校は発達障害学生支援に特化した教職員スタッフを配置している）。

2.2 調査項目

発達障害学生への合理的配慮提供に向けた事例を整理していくために、調査項目を、①入学・修学・就職活動場面での対応事例、②発達障害学生支援および合理的配慮についての基本的な考え方、の2点とした。特に①では、各場面で発達障害学生の課題となる事項において、「合理的配慮」実施の可否、実施の場合、その内容と「合理的」と判断した根拠、実施しない場合、何らかの代替支援を行っているのかについて事例を収集した。

3. 調査結果

3.1 入学・修学・就職活動場面での対応事例

調査結果を、以下のとおり整理することにした。先述の文部科学省「検討会一次まとめ」では、合理的配慮の具体的な方法として7項目を挙げている。すなわち、①情報保障、②教材の確保、③学習空白への配慮、④学外における実習やインターンシップにおける配慮、⑤公平な試験の配慮、⑥公平な成績評価、⑦心理面・健康面の配慮である。本研究では、これを「A：情報へのアクセスに関する配慮」、「B：試験・成績への配慮」、「C：実習やインターンシップにおける配慮」、「D：心理面・健康面の配慮」の4項目に集約し、それぞれの項目毎にインタビューで収集した対応事例を当てはめてさらに支援場面別に整理した（表2～5）。

まず表2では、情報へのアクセスに関する回答を記載している。発達障害学生は、障害の特性上、他の学生に比べて情報へのアクセスに困難を覚えやすい。たとえば、入学後すぐの履修登録

表2 A：情報へのアクセスに関する配慮

場面	質問事項	対応事例
入学	入学から授業開始までの間に、情報提供も含め、サポートを行っているか。	<ul style="list-style-type: none"> ・入学が決まればその時点で配慮要請・相談に応じる（A大学）。 ・事前面談を実施し、支援計画を立てるなどの対応をとっている（C大学）。 ・授業開始までにガイダンスや履修登録があるのでそのサポートや、授業でのサポートが必要な場合はその準備を行う（D大学）。
修学	注意集中などの困りを抱えている学生について、授業の録音を許可しているか。	<ul style="list-style-type: none"> ・担当教員がOKであれば許可している（C大学）。 ・教員の負担が少ないので受け入れてもらいやすい支援といえる（A大学）。
修学	ノートテイクが困難な学生に対して、何を基準としてノートテイク支援を行っているか。	<ul style="list-style-type: none"> ・支援の提供と経費（大学側の負担）とのバランス（A大学）。 ・ノートテイクを実施したことはない。ニーズも出ていない（C大学）。 ・予算の問題があり、客観的証拠がなければ提供は難しい（D大学）。
修学	急な休講や教室変更などの場合、どういった対応をしているか。	<ul style="list-style-type: none"> ・障害学生として大学側に認識されており、困難さが明確であれば、個別連絡対応もあり得る（A大学）。 ・個別対応はしていないが困ったら学生支援センターに来るというパターンができていたので、急な変更にも困ったらセンターに助けを求めに来る（C大学）。 ・急な予定変更に対応しにくい学生の場合、授業担当教員に本人にわかりやすい形で伝えてもらうようお願いしたり（視覚的に示す、個別に伝える）、早めに伝えることを依頼した事例がある（D大学）。
就職	低年次からの就労支援に対する情報提供について。	<ul style="list-style-type: none"> ・学外の発達障害学生向けインターンシップを紹介したり、学内でのインターンシップを実施した事例がある（D大学）。 ・発達障害学生向けではなく、全学生向けに1年次キャリア教育の授業を開講している（A大学）。

表3 B：試験・成績への配慮

場面	質問事項	対応事例
入学	大学独自で行う入学試験（一般入試、推薦入試）において、センター試験の受験特別措置の内容をどの程度まで実施しているか。	<ul style="list-style-type: none"> ・基本的にはセンターに準ずる対応を取っている。個室には付添者が入りたいという要望などは断ったケースもある。代筆のニーズは今のところない（C大学）。
入学	文字を書くことが困難な学生に対して、入試時にどのような配慮を行うことができるか。例えば、PCの持ち込みを許可した事例はあるか。	<ul style="list-style-type: none"> ・その試験でどんな能力をはかりたいかによって検討する（C大学）。 ・今のところ事例はないが、ネットに繋げてしまう危険性などもあるため、おそらくNGになる（C大学）。 ・発達障害には事例がないが、肢体不自由の学生には認めた事例がある（D大学）。
入学	推薦入試が増加しているが、推薦入試の面接場面で発達障害ゆえに配慮したケースはあるか。	<ul style="list-style-type: none"> ・希望があれば別室での待機などは認めている。試験官にはわかっていれば前もって障害特性のことは伝えている（C大学）。
修学	定期試験の時間割の読み間違い、教室間違い、時間間違いなどが生じた場合、追試等の受験を許可しているか。	<ul style="list-style-type: none"> ・担当教員に事情を伝え、担当教員が一度聞き取りをしたうえで、追試を認めた事例がある。時間割や教室間違いが障害特性に関連して生じていたことを考慮していただけたものと思う（D大学）。 ・時間割や教室・時間をかなり前もって学生にも伝える等、ミスが起きないように予防的支援を行っており、このような事態はあまりない（C大学）。
修学	レポート提出やプレゼンなどの期限がどうしても守れない場合、期間延長を許可しているか。	<ul style="list-style-type: none"> ・1種類ずつ1週間ごとに提出するレポートについて、レポートの提出期限を延ばすのではなく、提出方法を2週間で2種類提出する形式に変更した事例がある（A大学）。 ・担当教員の判断による（C大学）。 ・二次障害で精神状態が悪く、レポート提出が間に合わないときに授業担当教員との間に入り事情を伝えたことがある。配慮を強く要請するものではなかったが、結果的に期間後でも受け付けてもらった事例がある（D大学）。
修学	所属学部または学科としての軸となる必修科目などで、どうしても修得が困難な科目があり、卒業に関わるような場合に、科目の振替やカリキュラムの変更、試験問題の変更などを認めるか。行っている場合は何を以って「合理的」と判断しているか。	<ul style="list-style-type: none"> ・単位修得が難しい場合でも、単位の振替などの根本的な変更はしない。課題免除ではなく、教員・学生が話し合って可能な方法を変えるというやり方が合理的と考える（A大学）。 ・このような（科目の振替/カリキュラムの変更）対応は行っていない（C大学）。 ・二次障害で精神疾患等の症状がある場合、必修科目の授業の欠席をどの程度まで認めるかの基準が難しいため、ある程度判断基準がほしい（A大学）。 ・評価方法の変更について、教員の教育目標と学生のニーズが十分すり合わせがされていたかが問題で、そのすり合わせを検討する体制が作れているかが合理的配慮を考えるうえで重要になる（B大学）。
修学	グループワークが必要な科目について、他の学生とのコミュニケーションを苦痛に感じる学生に対して、授業振替や代替措置を行っているか。	<ul style="list-style-type: none"> ・教員に学生の状況を説明・相談の上、個別に補講を行い、対応した事例がある。全体として全部参加して学ぶべき内容をきちんと修得したということでレポートも出して、それで合格となった。補講の実施は学生側から要望したのではなく、話し合いの中で教員の方から提案があった（B大学）。 ・教員への配慮文提出などで対応はしているが、最終的には担当教員の判断による。過去に、当該授業と全く同じ内容を個別に実施して単位を認めたという例はあるが、それも最終的には担当教員の判断によるもの（C大学）。

やカリキュラムの理解においても、全体向けのガイダンスのみでは十分に情報を得られておらず、偏った科目群ばかりを履修し、必修科目を登録し忘れるといったこともみられる。そうした課題に対して、各大学では入学が決まればその時点で面談に応じ、個別の履修相談や計画を立てる支援を行っている。また、授業が始まってからの情報保障については、授業内容の録音やノートテイクなどが考えられる。これらの支援を合理的配慮として提供する際に、例えば授業の録音については、教員の負担が少ないため受け入れてもらいやすいといえる。一方でノートテイクとなると、ノートテイクの件数や手配等の負担が大学側にかかるため、実施にあたっては慎重な判断にならざるを得ない、という回答がみられた。

表3では試験・成績の配慮についての回答を整理した。おそらく合理的配慮の中でも、最も重

表4 C：実習やインターンシップにおける配慮

場面	質問事項	対応事例
修学	コミュニケーションが苦手な発達障害の学生が実習へ参加する際に、どのような配慮を実施しているか。例えば、実習先に大学教職員が事前に説明に行く、評価基準を別で設けるなどの配慮を行った事例はあるか。	<ul style="list-style-type: none"> ・配慮によって実習の本質的な部分が可能になるのであれば配慮をすべき。大学がそれを怠ることは、障害を理由にした差別にあたる（A大学）。 ・実習先の利用者に不利益を与える場合や、負担や迷惑をかける場合には制限がかかる（A大学）。 ・事前に実習先に説明に行くといったサポートは行っている。評価基準を別で設けるといったことは行っていない（C大学）。 ・実習先に本人の障害特性や配慮をお願いしたい事項を伝え、トラブル発生時の連絡体制等を整備・確認した事例がある（D大学）。
就職	企業へのインターンシップや就職で特別な支援をした事例やその内容について。	<ul style="list-style-type: none"> ・実習先への事前説明は大学の責任として行うべき（A大学）。 ・インターンシップについては、面談の時点で不合格にすることもあつた。実習などについては、保護者の了解のもと、本人の特性を伝えている（C大学）。

表5 D：心理面・健康面への配慮

場面	質問事項	対応事例
就職	コミュニケーションスキルの問題とその解決についての取り組みについて。	<ul style="list-style-type: none"> ・発達障害学生向けの開講科目でコミュニケーションのトレーニングなどはしているが、週1回程度ではなかなか身に付きづらいので、卒業後に外部支援機関（就労移行支援事業所など）に繋ぐなどもしている（C大学）。
就職	本人に障害の自覚がない場合は何か働きかけをしているか。	<ul style="list-style-type: none"> ・自認のない学生は出会ってからの期間が短く障害を告知しづらい（A大学）。 ・ケース会議を開き、動き方を検討している（C大学）。

要であり判断が難しいのがこの部分であろう。まず入試場面においては、大学入試センター試験の受験上の配慮を、大学独自の入試にも適用するかを尋ねた。基本的にはセンター試験に準じた対応をとるという回答であったが、パーソナルコンピューターの持込や介助者の付添などについては慎重になるということであった。続いて修学場面においては、試験やリポートの取り扱い、および単位の振替について事例を収集した。対応についてはケースバイケースであり、それぞれの事例ごとに学生の状況と教員の意向をすりあわせて対応を検討したという回答が多くみられた。しかしながら、単位の振替については、たとえ単位取得が難しい場合でも、単位の免除など根本的な変更をすべきではないという回答が主流であった。

表4では実習やインターンシップにおける配慮についての回答結果をまとめている。発達障害学生が学外で実習を行う際には、大学側が実習先への事前説明を行い、障害への正しい理解と協力を求めるという事例が多くみられた。一方で、実習先の利用者に不利益を与えるなど負担や迷惑をかける場合には、実習の参加に制限がかかるなどの回答もみられた。また、企業へのインターンシップにおいては、基本的なコミュニケーション能力を有していない場合に、選考面接の段階で不合格としたという回答もあった。学生の学ぶ権利を保障することはもちろん重要ではあるが、それ以上に、受け入れ先に負担をかけないことを考慮して検討がなされていたといえるだろう。

表5では、心理面・健康面での配慮について回答を記載している。発達障害学生は適切な自己理解に困難があることも稀ではないことから、そもそも障害の自認がないことも多く、あるいは必要な配慮・支援について上手く伝えられないことがしばしばある。自認のない学生については、ケース会議をもち、動き方を検討しているといった対応もみられるが、障害を告知することができないと支援が難しいという声もあった。また、自己理解やコミュニケーションスキルの改善については、発達障害学生向けのトレーニングを実施しているという回答がみられた。

表6 発達障害学生支援・合理的配慮の基本的な考え方

A 対象者の把握
<ul style="list-style-type: none"> ・本人に困り感が生じるまでは、大学側から支援を開始しない (A大学)。 ・支援への繋がり方には3つのレベルがある。①本人には障害の自覚も困り感もないが、周りが心配している。教職員による教育的配慮。②本人は障害を認識してはいるが、なんとなく困っている。大学側は障害学生としてではなく、一般的な学生相談として相談を受ける。③本人も大学も障害を認めている。合理的配慮の申請・提供関係が成り立つ (A大学)。 ・自認のない学生を掘り起こすべきか模索している (D大学)。 ・本人の自覚がない場合でも、教職員による見守り支援を実施している (E大学)。
B 支援の根拠 (診断)
<ul style="list-style-type: none"> ・合理的配慮の提供には、まずは診断があって障害学生として大学が認識することが必要 (A大学)。 ・診断名で対応されることに学生は抵抗を示すため、診断の有無よりもコミュニケーションの質が重要 (B大学)。 ・就労支援で外部機関を利用する場合に、診断書か手帳があるので、診断に至るまでのアプローチを4年生までに実施したいと考えている (C大学)。 ・診断の有無ではなく学生の困りごとに着目して支援を行っている (E大学)。
C 合理的配慮 対応方針
<ul style="list-style-type: none"> ・支援内容はケースバイケース、学生の困難さ・教員の負担・他の学生との公平性をそれぞれ検討する (A大学)。 ・合理的配慮の内容はあらかじめ決まったものではなく、話し合いの中で探究していくもの。ケースバイケースのため、マニュアル化はできない (B大学)。 ・大学としての対応方針を策定すべきと考えている。まずは障害学生の所属学部が責任を持つべき (D大学)。 ・合理的 (リーズナブル) の意味は「論理的に正しいか」ではなく「無理がないか」 (B大学)。 ・パーソナルサービスと合理的配慮を分ける必要がある (A大学)。 ・パーソナルサービスは合理的配慮の基盤として組み込まれているため、両者を分ける必要はない (B大学)。

3.2 発達障害学生支援および合理的配慮についての基本的な考え方

次に、発達障害学生支援および合理的配慮の提供について、個別事例とは別に、全体的な考え方を調査した。発達障害学生への合理的配慮提供に際しては「誰に、何を、どのように」が明確でないことが課題となっているため、「A：対象者の把握」、「B：支援の根拠 (診断)」、「C：合理的配慮 対応方針」の3点について、各大学の考え方を表6に整理していく。

表6の「A：対象者の把握」については、発達障害が「見えない障害」ゆえに、大学側が発達障害学生をどのように認識し支援のルールに乗せていくかが課題になっていることが示唆されている。この点は大学によって考え方が異なっており、標準的な回答はないように思われる。あくまで本人の申請ベースで支援を開始するという考え方 (A大学) もあれば、本人から申請がなくとも周りの教職員が見守り支援を実施するという考え (E大学) もある。また、本人の自認はないが周りが問題に気付いているといったケースにおいては、D大学のように対象者の掘り起しをしていく、という方策を採用すべきかどうか、今後各大学において検討が必要になってくるであろう。

そこで参考になるのが、A大学のいう「支援のつながり方にはいくつかの段階 (レベル) がある」という点である。支援の段階をいくつかに分けて、どの段階から大学の合理的配慮として実施するのか、範囲を検討していくことが重要になるためである。これについては、次章の最後に図4にまとめて述べる。

次に表6の「B：支援の根拠 (診断)」は、合理的配慮を提供する際に発達障害の診断が必要かどうかについての回答になっている。

発達障害の学生の場合、明確な診断を持っていないが本人や周りが困っているというケースがよくみられる。また、大学に進学するまでは診断をもたなくてもやり過ぎしてきたということも

多く、「障害学生」というラベルを受け入れてまで支援の申請をすべきか、本人や保護者にとっては悩ましいところである。一方で大学にとっては、組織的に支援をするのであれば、他の学生との公平性の観点からその根拠が必要となり、診断や見立てが求められるだろう。

ここでも大学によって考え方に違いがみられたといえる。診断の有無ではなく当事者の困りごとに着目して配慮を提供するという考え方（B大学、E大学）もあれば、診断があり、かつ、大学もそれを認めていることが支援開始に当たって必要と考える場合（A大学）もある。

こうした診断をめぐる判断について、アメリカでは障害学生が権利を行使するためには、自己権利擁護と自己決定が学生に求められることから、配慮申請の際には診断書・必要書類の提出が必須であるとされている（渡部ら、2010）。つまり、大学は学生からの、いわば「根拠」を伴った申請をうけ、その要求の合理性を判定することになる。

しかし、桶谷はアメリカ型の自己権利擁護の考え方が発達障害のある学生にはなじまないとしており、他の障害とは異なった視点が必要であると指摘している。それは、①医学的に未診断の学生が多いことに加え、②診断の有無に関わらず、適切な自己理解に困難があることから自分に必要な配慮・支援を自覚していないことが多いため、学生本人が主体的に配慮の要請行動を起こすことが困難であるためだという（桶谷、2013）。

また、B大学が述べているように、発達障害の場合は診断名が先行することで、反対に正しい理解と配慮が得られないというケースも起こり得る。そのため、診断名やその有無にとらわれずに、学生との対話の中で困りごとを見出し、ニーズに合わせた支援を検討する方が現実になっているのかもしれない。

一方で、C大学の回答にあるように、たとえ修学場面では診断の必要がなくても、就職活動や卒後の就労場面で配慮を受けるにあたって、診断や障害の証明が必要になってくるケースもある。そのため、在学時に自身の障害について本人が理解を得られるよう促していくことも、それが合理的配慮にあたるかは別にして、大学に求められる支援に含まれるのではないだろうか。それは同時に、セルフアドボカシー（自己権利擁護）能力の涵養という意味も成す。

表6の「C：合理的配慮の提供」では、法整備がすすんでいる合理的配慮の提供について、各大学の今後の対応方針をまとめた。合理的配慮が求められるようになったのが比較的最近のことであるため、どの大学もまだ試行段階であり、大学として統一した見解が定まっていないのが現状であった。また、支援内容や合理性の判断はケースバイケース的に行われており、パーソナルサービスについても合理的配慮に含めるか否かについても各校によって異なっていた。

4. 考察

以上のインタビュー調査結果をもとに以下のとおり考察する。

4.1 合理的配慮の内容について

本調査研究では、発達障害学生に対する支援事例を収集し、それをもとに本学のガイドライン構築を目的にしていたが、結論としては、インタビュー対象の各校ともガイドライン制定のための途上で苦慮している状況が浮き彫りになったと言える。ある程度は予測されたことではあるが、支援内容や合理性の判断はケースバイケース的に行われており、各校によって異なっている。

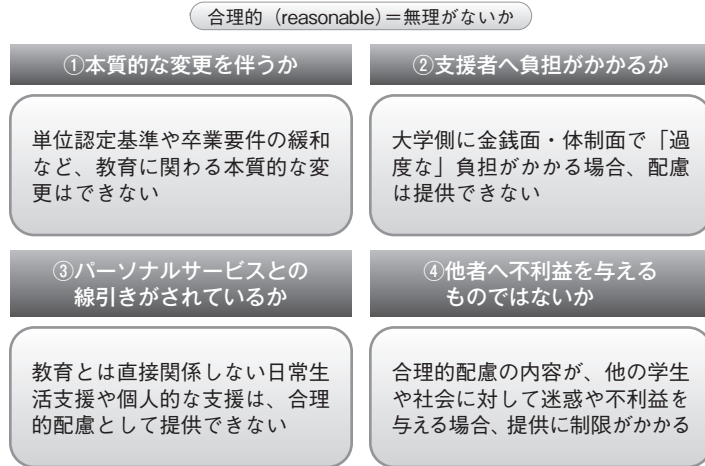


図3 合理的配慮を検討する上での基準案

それゆえにある程度の共通性は抽出できたのだが、それをもってガイドラインに採用できるということには至らなかった。こうした状況を踏まえて、他大学の経験をそのままの形で本学に移植して合理的配慮の詳細なガイドラインを設けることは難しいと判断せざるを得ない、という意図せざる結果に終わった。

ただし、今回のインタビュー調査で全く収穫がなかったかといえばそうではなく、何よりも各校のそれぞれの実情に応じた工夫についての情報が得られたことは大きい。そして、これらのインタビュー結果を踏まえながら、発達障害学生への合理的配慮として大学教職員は何をどこまですべきかの線引きは、先行研究で示されていた「合理的配慮であるかどうかの基準」に本学も準拠し、それを基にした演繹的な支援枠組みの構築をまず検討しなければ行けないという判断に至った。それを土台にしながら同時に、本学なりの事例を蓄積し、それらを支援枠組みに反映させていく帰納的なアプローチを実施していくべきであろう。その際には、先の支援枠組みをドグマ的に扱うのではなく、柔軟な運用を行うことが欠かせないと思う。以上のような、発達障害学生支援における本学なりの方向性を提示するレベルで現段階では留めざるを得ない、という判断に至った次第である。

なお、本学での「合理的配慮であるかどうか」の基準として図3のようなものが想定できる。この図3の内容を踏まえても、それでもまだ判断が難しいと思われるケースとして、障害によってできないことが授業の本質部分にあたる場合、どこまでの支援が合理的配慮の範疇でできるのか、という問題が想定できるだろう。たとえば、コミュニケーション能力が成績評価の中心になる授業（実習、演習系）での合理的配慮について考えれば、障害によりコミュニケーションが苦手であるのだが、そこを何らかの形でサポートしてしまうと肝心の授業の到達レベルが正当に評価できないという問題が出てくる。そうしたケースに対して「合理性」を判断していくためには、やはり、個々のケースで学生の困難さ・教員の負担・他の学生との公平性をそれぞれ独立して検討する、または協働作業の中での話し合いの中で配慮の内容や範囲を探究し続ける、といった方策を取ることが適切ではないか考えられる。

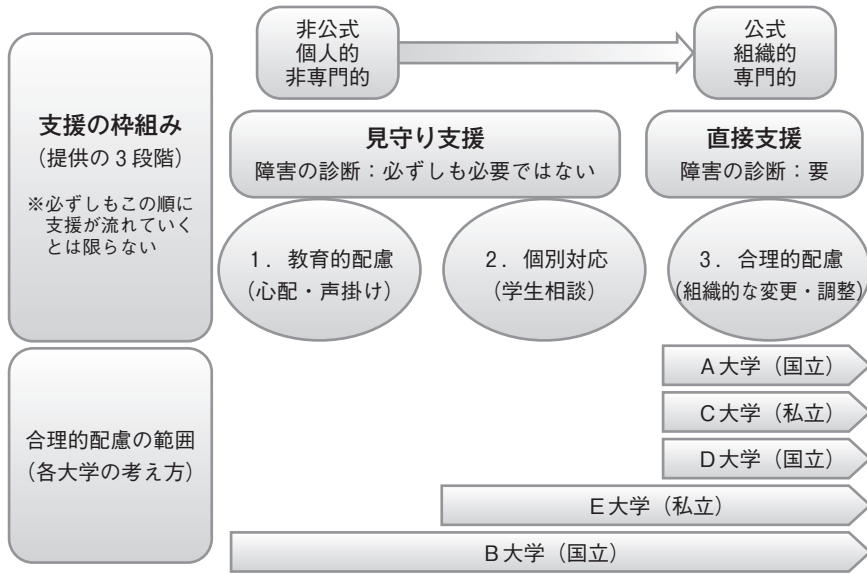


図4 発達障害学生支援の枠組み (インタビュー調査から)

4.2 支援の枠組み

次に、先行研究レビューとインタビュー調査から得られた回答をもとに、さらに図1に見られるプロセス的な発想をも採用することで、本学において採用すべき発達障害学生支援の枠組みを試行的に図4でまとめた。

図4の上段は、「支援の枠組み 提供の3段階」とし、支援の内容を「1. 教育的配慮」、「2. 個別対応」、「3. 合理的配慮」の3段階に分け、全二者を「見守り支援」、3の合理的配慮については「直接支援」にそれぞれ分類した。図4での数字が進むほど、非公式から公式な支援、個人的な支援から組織的な支援、そして非専門的な支援から専門的な支援に近づいていくことになる。

なお、ここでいう1の「教育的配慮」とは、教職員の学生に対する声掛けや見守りなどが含まれる。次の「個別対応」には、個人的な見守りや声掛けから一歩進んで、学生相談が含まれてくる。ここにパーソナルサービスを含めて考えることもできるであろう。そして3つ目の「合理的配慮」の段階では、組織的な変更や調整が含まれる。各段階において、具体的にどのような支援の内容がラインナップされるかは今後検討が必要であるといえる。

障害の診断の必要性については、1の「教育的配慮」と2の「個別対応」の段階では「必ずしも必要ではない」とし、3の「合理的配慮」においてのみ「要」とした⁴。というのも、様々な合理的配慮を提供するに当たっては、そのための判断根拠となる環境上の特性に加えて、障害学生側の特性の1つとしての障害の程度、内容に関する情報が欠かせないと考えられるからである。身体障害などの他の障害の場合は、1の「教育的配慮」と2の「個別対応」を総合した、いわゆる「見守り支援」を経由せずに、いきなり3の「直接支援」から支援が開始されることが多いと思われるが、発達障害の場合は、多くの場合にこの「見守り支援」の段階を経ていくことが特徴的であるといえる。ただし、そのためにいわゆる「グレーゾーン」の学生の場合には、ケー

スによっては合理的配慮に「診断を要する」という条件がある限り、その提供が難しくなってしまう。この点をどう考えるかは、大きな課題であることを認識しておくべきであろう。

次に図4下段には、上段の支援段階のどこから「合理的配慮」にあたるのか各大学の考えを図式化している。たとえば、B大学は1の「教育的配慮」からすでに「合理的配慮」とみなしているのに対して、A大学などは3の「合理的配慮部分」のみを指すことを示している。それぞれ各校の理念に沿って上記のような多様性が生じているのであるが、本学がどの段階から合理的配慮として実施するのかについては、合理的配慮の内容の検討とともに考えていくことが必要になるであろう。

5. まとめと今後の課題

本研究では、発達障害学生への合理的配慮提供に向けた対応について検討した。結果として、合理的配慮の内容は非常に個別性が高く、詳細なガイドラインを設けることは難しかった。しかしながら、その前提となる考え方および段階ごとの支援については大いに示唆を得ることができた。これらを参考にそれぞれのケースで学生との誠実な話し合いのもと、支援内容を決定していくことが望まれる。

今後の課題としては、支援事例の蓄積が少ない状況の中で、まずは丁寧な支援事例の蓄積と共有が求められる。また、合理的配慮の決定過程において、その協議体制や学生からの意義申し立てのプロセスについても今後検討することが必要になるだろう。

注

- 1 本研究ノートは、「大学教職員と発達障害学生—合理的配慮提供に向けて教職員に求められる理解と支援—」として、2013年度高等教育推進センター共同研究助成を受けて行った研究成果の一部である、なお、共同研究結果については、既に、研究代表者によって報告書が提出されている。
- 2 なお、本研究で対象とする発達障害とは、発達障害者支援法（2005）に定義される「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害」とする。中でも自閉症・アスペルガー症候群など自閉症スペクトラム障害（ASD）の学生を想定している。
- 3 内閣府は、障害者差別解消法6条第1項の規定に基づいて「障害者差別解消法に基づく基本方針（原案）」（以下、基本方針）を2014年11月に公示し、同年12月までパブリックコメントの募集を行っている（私立大学に関していえば、文部科学大臣は、この基本方針に基づいて対応指針を作成することになっている）。そして、この基本方針によれば、「代替措置の選択も含め、双方の建設的対話による相互理解を通じて、必要かつ合理的な範囲で、柔軟に対応がなされる」ことが求められている。
- 4 先の基本指針では、障害者差別解消法が対象とする障害者とは、「いわゆる障害者手帳の所持者に限られないこと」と明記されている。また、これに関連して、総務省四国行政評価支局は、四国内において障害学生が受験方法の配慮を申し出た際、医師の診断書の提出を求めているケースがあったことに鑑みて、障害者手帳や出身高校等の意見等を診断書の代替として個別に検討するなど、障害学生の受験負担を軽減するよう、改善のあっせんを行っている（2014年11月6日報道資料 http://www.soumu.go.jp/main_content/000321594.pdf）。こうした動きは、今後、障害学生支援の利用に当たっての診断書や手帳の提出を求めることの是非に影響を与えていく可能性がある。

参考文献

- [1] Edyburn, D (2010) “Would you recognize universal design for learning if you sawit? Ten propositions for New directions for the second decade of UDL” *Learning Disability Quarterly* 33
- [2] 福田真也 (2010) 『Q&A 大学生のアスペルガー症候群：理解と支援を進めるためのガイドブック』 明石書店
- [3] 石川 准 (2013) 「基調講演 1 障害学生支援と障害者政策」 京都大学バリアフリーシンポジウム しなやかで、したたかな「障害学習」のすすめ 資料 2013年 6月29日～30日
- [4] Johnson, Kendra (2011) *Accommodations for College Students with Learning and Other Disabilities: What's Reasonable?* (Retrieved July 26, 2013, http://www.iecaonline.com/PDF/IECA_Article-Accommodations%20for%20College%20Students%20LD.pdf).
- [5] 北村弥生・渡部テイラー美香・河村宏 (2010) 「米国における障害学生への支援：発達障害を中心として」 国立障害者リハビリテーションセンター研究紀要 31 31-41 国立障害者リハビリテーションセンター管理部
- [6] 川島聡=長瀬修仮訳 (2008年 5月30日付) 「障害のある人の権利に関する条約」 http://www.normanet.ne.jp/~jdf/shiryō/convention/30May2008CRPDtranslation_into_Japanese.html
- [7] 北村弥生・渡部 Taylor 美香・河村宏 (2010) 「米国における障害学生への支援：発達障害を中心として」 国立障害者リハビリテーションセンター研究紀要 31 31-41
- [8] 近藤武夫 (2013) 「キャリア形成・就職活動支援—障害のある大学生の学内インターンシップを通じたキャリア教育実践事例—」 平成24年度 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク 地域ネットワーク支援事業 障害学生支援教職員研修会 報告書 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEP Net-Japan) 事務局 2013,6.20
- [9] 松岡克尚 (2014) 「大学における障害学生支援のあり方と合理的配慮の考え方—障害者権利条約と障害者差別解消法を受けて—」 関西学院大学 人権研究 18号 27-31 関西学院大学人権教育研究室
- [10] 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 「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)」 文部科学省
- [11] 日本学生支援機構 (2012) 『教職員のための障害学生修学支援ガイド (平成23年度改訂版)』 日本学生支援機構
- [12] 日本学生支援機構 (2013) 『平成25年度 (2013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』 日本学生支援機構
- [13] 小川喜道 (2014) 「合理的配慮と工学的支援」 『よくわかる障害学』 116-117 ミネルヴァ書房
- [14] 桶谷文哲 (2013) 「発達障がい学生支援における合理的配慮をめぐる現状と課題」 学園の臨床研究 (12) 57-65 富山大学保健管理センター
- [15] 佐野真理子 (2013) 「基調講演 1 障害学生支援・総論」 京都大学バリアフリーシンポジウム しなやかで、したたかな「障害学習」のすすめ 資料 2013年 6月29日～30日
- [16] 斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史 (2010) 『発達障害大学生支援への挑戦—ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント—』 金剛出版
- [17] 高橋知音・篠田晴男 (2008) 「米国における発達障害のある学生への支援組織のあり方」 *LD 研究* 17 (3) 384-390 日本 LD 学会
- [18] 高橋知音 (2012) 「発達障害のある大学生への支援：大学は何をどこまですべきか (第20回大会特集あらためて問う発達障害児の学習支援：知能・学力・生きる力：一般社団法人日本 LD 学会第20回大会教育講演)」 *LD 研究* 21(2) 170-177 日本 LD 学会
- [19] 丹治敬之・野呂文行 (2014) 「我が国の発達障害学生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題」 *障害科学研究* 第38巻 147-161 障害科学学会
- [20] 渡部テイラー美香 (2007) 「障害学生へのリーズナブル・アコモデーション」 (財)日本障害者リハビリテーション協会情報センター主催研究会 発達障害のある大学生への支援 資料 2007年11月21日