

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第49集（2016年度）2017年3月発行：115-130

高等教育における障害学生支援研究の論点整理

小方直幸・小方朋子

高等教育における障害学生支援研究の論点整理

小方直幸*

小方朋子**

1. はじめに

大学では近年、従来からの量的把握や実践に加え、法制面でも障害学生支援が整備されることとなり、高等教育研究においても、大学教育学会が2014年度から新規課題研究テーマ「発達障害学生への学生支援・大学教育の役割」を採択する（青野，2015a；小川，2015等）など、その展開が期待される場所だが、初中等教育との異同も含め、高等教育において障害学生支援をどう位置づけるか、という基本かつ原則的な考察までには至っていない¹⁾。他方で海外では、大学での障害者支援は、障害関連の専門雑誌での注目に比して、著名な高等教育専門誌での扱いは十分でないものの、体系的レビューが行われるなど、研究蓄積も豊富である（Kimball, Wells; Ostiguy et al, 2016）。本稿は、限られた紙幅もあり、全ての論点を網羅できているわけでも、各論点に依拠した研究を深掘りできているわけでもないが、そもそも高等教育における障害学生支援とは何であるのか、その位置づけや根本に立ち返るための論点整理を、従来の高等教育研究では十分に言及されてこなかった、高等教育以外の領域の研究成果も参照しつつ行うことを目的としている。

障害者基本法では、障害は身体障害、知的障害、精神障害の3つに区分され、身体障害は、身体障害者福祉法施行規則が別表で、視覚、聴覚、音声・言語・そしゃく機能、肢体不自由、内蔵や呼吸器機能を挙げている。知的障害については、知的障害者福祉法があるが、定義規定はなく、精神障害については、精神保健及び精神障害者福祉法に関する法律で、統合失調症、精神作用物質による中毒又は依存症、知的障害、精神病質その他の精神疾患を有する者とされている²⁾。

障害種による大学生の量的研究動向を把握するため、CiNiiで論文数を検討した。まず、「聴覚障害学生」でヒットした論文数は、2016年7月現在、390件である。初出は1990年で、1990-1999年が90件、2000-2009年が175件、2010年以降が124件となっている。同様に「視覚障害学生」でヒットした論文数は、160件である。初出は1976年だが次出は1990年代となる。1990-1999年が45件、2000-2009年が62件、2010年以降が51件となっている。「聴覚障害学生」「視覚障害学生」ともに、1990年代から研究対象とされてきているが、2010年以降、論文数は増加する傾向にある³⁾。これに対して「発達障害学生」でヒットした論文数は115件と、前二者と比較すれば少ない。だが特徴的なのは、2005年が初出と遅い点と、2005-2009年が14件、2010年以降が101件で、2010年以降急速に取り上げられるようになってきている点である。

* 東京大学大学院教育学研究科教授

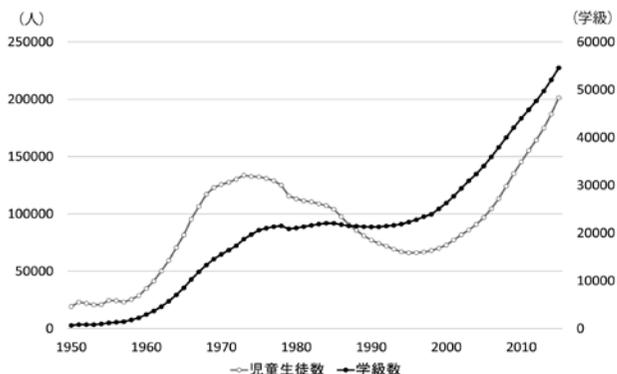
** 香川大学教育学部准教授

以下では、障害者の教育をめぐる近年の動向を初中等教育の領域を中心に概括した後（2節）、高等教育とりわけ大学における、障害学生の量的な動向を整理する（3節）。その上で、大学教育で求められている、障害学生に対する合理的配慮に着目し、法的な側面（4節）と、支援や教育実践面（5節）という2つの視点からアプローチする。特に5節では、近年注目が高まる一方、支援や実践面では手探りの状態にあるともいえる、発達障害のある学生を中心に取り上げる。大学における障害学生支援は、ここ10年で急速に注目されるようになった領域である。そのため、特定の分析課題を設定するよりも、既存の文献・資料を参照しつつ、初中等教育との異同にも着眼しながら、障害学生支援において高等教育研究が直面する課題を析出したい。

2. 障害者の教育をめぐる動向

2004年に発達障害者支援法が制定され、発達障害者に対する適切な教育支援や支援体制の整備が求められるようになり、大学や高等専門学校でも、適切な教育上の配慮が必要とされるようになった。続く2006年には学校教育法が改正され、翌年の2007年から特別支援教育が開始される。従来の特殊教育という位置づけの下では、障害の種類・程度に応じて、盲・聾・養の特殊教育諸学校や特殊学級での教育の実践が重視されてきた。これに対し特別支援教育は、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行うものであり、盲・聾・養の各学校も特別支援学校として一本化がめざされた。また、教員養成という視点から述べると、以前から個別大学の取組として、特別支援教育関連科目を必修化する動きはあったものの⁴⁾、次期の教職免許法改正に向けて現在、特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解に関する科目を1単位以上必修とする改正が求められている。加えて2006年に国連で採択された障害者の権利に関する条約を、日本政府は2014年に批准し、2016年からは障害者差別解消法がスタートし、不当な差別的取り扱いの禁止と合理的配慮の提供が求められるようになった。

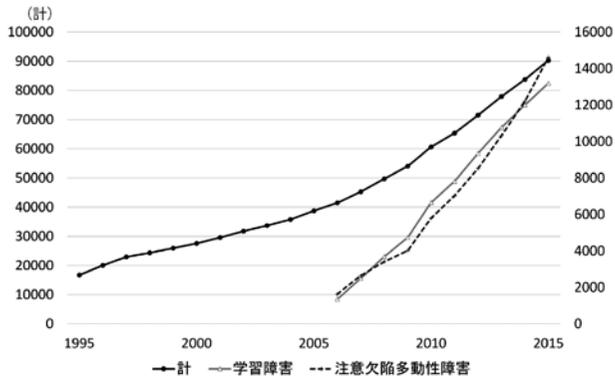
これまで、特別支援学級数と在籍児童生徒数は、大きく3つの時期を経験してきた（図1）。第1期は1970年代半ばまでで、在籍児童生徒数の増加に呼応して特別支援学級数も増加する。その後は在籍児童生徒数の低下に伴い、1990年代半ばまで安定的に推移する。これが第2期である。そして1990年代半ば以降の第3期は、在籍児童生徒数、特別支援学級数ともに急増している。



出所：学校基本調査

図1 特別支援学級数と在籍児童生徒数の推移（国公立計）

籍児童生徒数の低下に伴い、1990年代半ばまで安定的に推移する。これが第2期である。そして1990年代半ば以降の第3期は、在籍児童生徒数、特別支援学級数ともに急増している。2002年の文科省調査は、小中学校の通常学級在籍児童生徒のうち、LD、ADHD、高機能自閉症等⁵⁾により特別な支援が必要と思われる者が6.3%（2012調査では6.5%）存在することを明らかにしており⁶⁾、2006



出所：文科省「特別支援教育資料」

図2 通級で指導を受けている児童生徒数の推移 (公立)

年からは通級の指導対象にLDとADHDが加えられ、障害のある児童生徒の受入機会が増した。通級で指導を受けている児童生徒数は、1995年以降一貫して増加しているが、2006年から調査項目に加わったLD、ADHDに区分される児童生徒数が急増し、全体に占める両者の比率は、2006年には7.2%だったが、2015年には30.8%と3人に1人を占めるに至っている (図2)。

なお、以上は義務教育段階の概観で、高等学校の取組も補足しておきたい。2006年の学教法改正では、高等学校で障害のある生徒に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行う旨が規定された。2016年の「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について (報告)」によれば、通常の教育課程に障害に応じた特別の指導を加えることができるようにすること、対象とする障害種は初等中等学校と同一とすること、指導内容は特別支援学校の自立活動相当のものとすること、自校・他校の通級を通じた実施とすることとし、高等学校教諭免許状の保有に加え、特別支援教育に関する知識を有し、障害者に対する指導に専門性や経験を有する教員であることを求めている。ロードマップによれば、これらの制度の通級での運用は2018年から始まる。

3. 高等教育における発達障害学生の量的状況

高等教育の状況については、日本学生支援機構 (以下JASSO) が2005年から「障害学生の修学支援に関する実態調査」 (以下JASSO調査) を継続的に実施しており、高等教育機関における障害学生の数は、2006年以降何れの学校種においても増加傾向にある (表1)。2006年と2014年を比較した場合、大学では3.0倍、短大でも1.1倍、高専では8.0倍の増加となっている。この間の各学校種の学生総数の変化が、大学1.1倍、短大0.8倍、高専1.0倍であったことを考慮すると、障害を持つ学生の数が急速に増えていることがわかる。事実、2006年以降でいうと、在籍学生数に占める障害学生数の比率は、大学は0.16%から0.44%に、短大は0.23%から0.34%、高専は0.12%から0.95%へとそれぞれ上昇している。

障害学生の在籍比率については、国際比較の視点も踏まえておく必要がある。Digest of Education Statistics2014によれば、アメリカにおける学士課程学生の障害学生の比率は全学生の11.1%となっている。また、日本学生支援機構 (2008) によると、イギリスの学部と大学院における1年次の障害学生の在籍率は6.4%と5.1%、フランスの高等教育機関入学者に占める障害学生は2.2%、ドイツの障害学生の割合は19.0%、韓国高等教育機関における障害学生の在籍割合は0.18%とされてい

表1 高等教育機関における障害学生数の推移

	(人)			在籍者に占める比率 (%)		
	障害学生数			在籍者に占める比率		
	大学	短大	高専	大学	短大	高専
2005	5349			0.16		
2006	4390	479	68	0.16	0.23	0.12
2007	4896	374	134	0.16	0.18	0.23
2008	5797	277	161	0.20	0.15	0.27
2009	6614	281	208	0.22	0.16	0.35
2010	8149	371	290	0.27	0.22	0.49
2011	9404	485	347	0.31	0.30	0.59
2012	10916	470	382	0.37	0.31	0.65
2013	12488	515	446	0.42	0.31	0.77
2014	13045	535	547	0.44	0.34	0.95

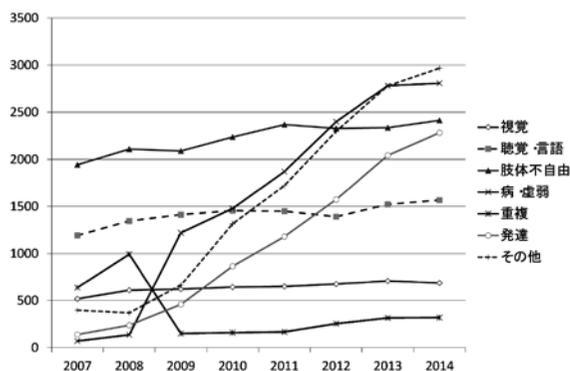


図3 障害の種類別推移 (大学)

る。調査方法の異同もあり、早急な結論づけは避けるが、日本における障害者の在籍者比率は韓国に近いものの、実態はこの比率よりも高い可能性がある⁷⁾。

先のJASSO調査から、障害種別の学生の増加をみると、分類が不明な「その他」を除くと、2007年以降増加が顕著なのは、「病・虚弱」と「発達障害」の2つのカテゴリーである⁸⁾。「病・虚弱」は70人→2,809人、「発達障害」は139人→2,282人と増えている(図3)。その結果、全障害種に占める比率も、この7年間で「病・虚弱」が1.4%から21.5%、「発達障害」が2.8%から17.5%へと増加している。

同じくJASSO調査から、専門分野別の障害学生数をみると、2008年では社会2,124人、人文1,339人、工学677人、保健333人、教育328人の順で多く、2014年でも社会3,540人、人文2,912人、工学1,915人、保健1,050人、教育1,313人で、順位にはほぼ変動がない。専門分野別に障害種の特徴をみると、理学、工学、農学で「発達障害」の占める比率が高くなっている。また「病・虚弱」の占める比率は、農学と家政で高い(表2)。

表2 専門分野別にみた障害種 (2014年)

	(%)						
	視覚	聴覚・言語	肢体不自由	病・虚弱	重複	発達	その他
人文	3.1	8.2	17.1	20.2	2.1	19.9	29.5
社会	4.0	11.3	23.2	21.0	2.4	15.1	23.0
理	5.2	9.5	14.3	19.7	0.9	32.9	17.5
工	4.4	18.3	12.4	23.3	1.7	23.1	16.7
農	2.3	9.9	9.0	35.0	0.3	23.4	20.1
保健	10.6	14.3	18.4	21.3	6.3	8.2	21.0
家政	2.6	12.1	8.2	37.1	3.9	13.4	22.8
教育	11.2	13.1	26.0	23.9	3.6	4.8	17.4
芸術	3.7	9.0	16.1	17.8	0.5	19.7	33.2
その他	7.7	14.3	16.1	13.2	1.8	29.2	17.7

4. 大学等に求められる障害学生への合理的配慮

(1) 合理的配慮と高等教育という文脈特性

こうした量的な変化及び障害者の権利を取り巻く法的社会的環境の変化を受け、高等教育政策においても、障害のある学生の修学支援の検討が進められている。2014年には「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」が高等教育局長下に設置され、同年末に第一次まとめが出された。同まとめで合理的配慮は、「障害のある者が、他の者と平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、大学等が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある学生に対し、その状況に応じて、大学等において教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、かつ「大学等に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義されている。高橋・高橋（2015）は、上記の定義に関して、訓練や治療で機能向上を目指す障害の医学モデルではなく、大学が変更・調整を行うことであり、障害の社会モデルに基づく考え方だとしている。Kimballら（2016）は、後者を社会構築モデルと呼び、障害を人間の多様性の一般的な特性として捉える立場と位置づけている。

2012年に出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」における合理的配慮は、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義されており、義務教育と高等教育の間に合理的配慮の定義の相違は確認されない。

第一次まとめは、(1) 機会の確保、(2) 情報公開、(3) 決定過程、(4) 教育方法等、(5) 支援体制、(6) 施設・設備の項目毎に合理的配慮の考え方を示している。(1) 機会の確保では、高等教育としての教育の質を維持することを前提とした上で、入学選抜や就学機会の確保の重要性を指摘している。質の維持という点では、(4) 教育方法等の中でも、学生の成績を柔軟な方法で評価することの重要性を指摘する一方、評価基準や合格基準などの変更は行ってはならないとしている。(3) 決定過程については、権利主体が学生本人であることを踏まえ、学生本人の要望に基づいた調整が重要とする一方、大学等の体制面や財政面を勘案し、均衡の喪失や過度の負担に関しては、個別の判断となるとしている。第一次まとめは、障害のある学生が障害を理由に修学を断念することがないように、修学機会を確保することの重要性を繰り返し指摘する一方、高い教養と専門的能力を培えるよう、教育の質を維持することが重要であり、教育の本質や評価基準を変えてしまうことや他の学生に教育上多大の影響を及ぼすような教育スケジュールの変更や調整を行うことを求めるものではない、とある。

上記の点に関して、合理的配慮の捉え方が問題となる。合理的配慮は‘reasonable accommodation’の訳語だが、アメリカではアコモデーション（環境調整）とモディフィケーション（条件・内容の変更）に区分して議論されている（バーンズ亀山，2015）。文献レビューを通じて用語の定義を試

みたHarrison, Bunford, Evans & Owens (2013) によれば、モディフィケーションは「障害を補うため期待することを変えたり、レベルを下げたり、減少させたりする変更」、アコモデーションは「障害のない学生と同等の水準を維持するが、障害がカリキュラムへのアクセスに及ぼす影響に介入するための区別的な支援の提供」、インターベンションは「知識、技能、態度、認識、感情を発展させたり改善したりするために、制度的なプロセスを通じた変更を行うこと」(p. 556) を指す、とされる。即ち、アコモデーションは、学生が「いかに学ぶか」を変えるものであるのに対し、モディフィケーションは、学生が「何を学び、何を学ぶことを期待されるか」を変えるものであり、モディフィケーションは一般的に、K-12即ち高校までに適用されると考えられている⁹⁾。勿論、まずはアコモデーションを実施し、それでも困難な場合にモディフィケーション行うこととなる(川合, 2014)。第一次まとめも、上記の立場を採っている。義務教育段階では、子どもの障害の程度に応じて、ある部分では到達目標を変更すること、つまりモディフィケーションもあり得るが、高等教育では教育の質の維持が前提とされ、カリキュラム変更や到達目標を下げることは想定されていない。

加えて、高等教育における障害学生への支援は、義務教育とは以下の点でも異なる。DO-IT(2012)によれば、K-12段階では、教員が全ての学生の教育的ニーズに責任を持つべきとされる一方で、高等教育段階では、障害に関わるアコモデーションを求める責任は学生にあるとされている。つまり、義務教育段階では、本人の自覚がない場合でも、学校や教員、保護者が探り、支援方法を工夫することが想定されているが、高等教育では、権利主体が学生本人にあることを踏まえ、学生本人の要望に基づいた調整を行うことが重要で、学生本人の教育的ニーズと意思を可能な限り尊重しながら個別に判断することになっている。障害学生が自分に必要だと思う支援を、自ら申し出ることが原則とされ、学生にとって、小笠原(2016)のいうセルフ・アドボカシーやWehmeyer(2005)のいうセルフ・ディターミネーションに関わる能力が重要とされるのは、この点を反映している。後述の、国立大学協会が作成した「障害を理由とする差別の解消の推進に関する教職員対応要領(雛形)」では、「意思の表明がない場合であっても、当該障害者とその除去を必要としていることが明白である場合には、当該障害者に対して適切と思われる合理的配慮を提案するよう努めなければならない」とされているものの、義務教育段階との相違には留意が要る。

なお、合理的配慮の実施をめぐるのは、大学の設置者別に法的な義務づけが異なる。青野(2015a)は、行政機関等とみなされる国立大学では合理的配慮に関する法的義務があるが、私立大学では努力義務にとどまる事項があることを指摘している。国立大学では、身体に障害を有する者への支援については、2001年に報告書を出すなどの取組に着手していたが、この度の障害者差別解消法を受けて、2015年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する教職員対応要領(雛形)」及び「障害を理由とする差別の解消の推進に関する教職員対応要領における留意事項(雛形)」を作成の上、各国立大学長宛に送付されており、これに基づいて各大学は要領と留意事項を作成している。

(2) 合理的配慮をめぐる判例並びに学問の自由との関係

わが国で高等教育における合理的配慮の実践は、これから本格的に着手されることとなるが、高等教育という文脈の特性と合理的配慮の関係を理解するには、裁判事例が参考となる。織原(2016)

表3 アメリカの判例

【Southeastern Community College (1979) の判例】

聴覚障害のある Davis が、コミュニティーカレッジの看護科に入学しようとしたところ、患者の安全を理由に入学を拒否されたため、訴訟を提起した。連邦最高裁は、入学を認められる者は障害があったとしても、プログラムが求めるものすべてを満たすことができる者であり、入学資格を決定するに当たっては、学術的な基準と、参加に必要とされる学術的でない要素を基準とすることについて適切であるとした。彼女が授業に参加するためには、個別の注意が患者の安全を確保するために必要であるため、彼女は医療的な学習をする授業には参加することができない。彼女に対して必修の授業を免除することは、カリキュラムの「本質的な変更」にあたり、法の求めることから外れるとしている。

【Tufts University Medical School (1991) の判例】

学習障害のある Wynne は、医学部に在籍し、試験時間の延長などの措置を受けていた。彼は学校に対し、試験の形式について多項選択式の試験をやめてほしいと要求したが、学校側はそれを拒否したため訴訟を提起した。裁判所は、判決の中で、学校側に対して、代替手段、それらの実現可能性、費用と学術的なプログラムに対する影響を勘案した上で、他の方法を選択するということが、学術的な基準を下げることや、本質的なプログラム変更を必要とすることになる、という結論に達したことを証明することを求めている。結果的には、学校側の主張が認容されて、原告が敗訴した。

【The Regents of California (1999) の判例】

学習障害のある医学部生 Zukle は、試験時間を通常の2倍にしたり、ノート筆記の代行を提供したりするなど配慮を受けていた。その上でさらに、実習スケジュールの変更などを求めたが、受け入れられず、成績不良を理由に退学処分を受けた。それを不服とし、訴えが提起された。裁判所は、学校側が学生に対して通常提供されるすべての配慮を提供しているとし、実習スケジュールを変更するという配慮を追加することについては、「医学実習時間の短縮を認めることは、医学校におけるカリキュラムの性質を本質的に変更させるものである」として、学校側の主張を支持した。

【Ohio College of Podiatric Medicine (1998)】

ADHD の症状がある医学部生 Kaltenberger は、試験時間の延長や、特別室受験といったサービスの提供を受けていた。しかし生化学の過程で落第し、退学処分となった。学生は、①生化学の科目の再履修において、夏季に行われた補修クラスの履修が認められず、秋学期における再履修を要求されたこと、②秋学期に生化学の単位を修得できなかったため退学となったこと、などが ADA 第Ⅱ編に反するとして訴訟が提起された。裁判所は ADA について「教育機関に対して、障害のある人に配慮を提供するために基準を引き下げ、実質的変更を求めるものではない」とし、「配慮の合理性を判断するにあたっては専門家による学術的判断を尊重しなければならない」と判断した。そして、学校は学生に対し、すでに通常の配慮を提供していること、学校が学生に対して正規期間の履修を必要としたことは学術的判断であって、尊重しなければならないとした。また、再試験を認めなかったことについては、本件学校における通常の運用であることを指摘し、「医学教育の継続に関して、要件を免除しない、基準を引き下げないという学校の決定は尊重されるべきである」とした。

は、アメリカでも高等教育における法整備は、初等中等教育の内容に比して乏しいと指摘する一方、学生に対する配慮が問題となったアメリカでの判例を紹介している（表3：織原，2016，34-37頁）。これに対して織原は、高等教育機関において既にある程度の「合理的配慮（変更）」の提供がなされていることが前提の上で、障害のある学生に対する配慮について、学校側の専門的判断を尊重する傾向にあることが見て取れる、と結論づけている¹⁰⁾。

加えて、高等教育における合理的配慮の位置づけは、学問の自由との関係でも考察を要する。佐藤（2016）は、旭川学力テスト事件を引き合いに出し、最高裁が大学に対して完全な教授の自由を認めている点が、大学において発達障害のある学生に対し合理的配慮を行う際の「障害」となり得る可能性を指摘している。合理的配慮の内容の決定に関しては、授業を担当する教員の教授の自由

を出発点として検討・決定するのではなく、学生の教育を受ける権利を原点として、各種の調整を行う視点から検討・決定することが求められており、こうした異なる視点が異なる結論を生じさせる可能性があるという。学習障害を持つ学生に対するアコモデーションに対する教員の態度を検証したJensenら（2004）も、授業の水準を決める教員のオートノミーと、合理的配慮を求める学生の権利という両者のコミュニケーションが鍵を握ると説いている。

5. 障害学生に対する支援・実践と高等教育研究の課題

(1) 支援の実態と課題

日本学生支援機構（2015）は、障害の別に高等教育機関における学生の支援状況をケースとして紹介し取り纏めている。紹介されている障害種は、視覚障害、聴覚・言語障害、肢体不自由、病弱・虚弱、発達障害、精神障害の6種である。このうち発達障害の34事例のケースに着目すると、発達障害者に対する支援としては、困難な機能の補完として講義の録音、ポイントテイクサポート、資料の事前配付、授業担当教員への配慮の依頼、代替授業として英語でTOEIC試験による単位認定、スケジュール管理として生活習慣の指導、事務手続きの個別指導、不安定なときの居場所の提供、情報の一本化、個別指導としてコミュニケーション指導、等が実施されていることがわかる。また全体から読み取れることは、信頼を得られる専門家がキーパーソンとなることの重要性である。そこに行けば、頼れる人がいるという場所が重要であり、かつその場には、当該学生の必要とする情報が入手できるよう、情報集約が行われていることも求められる。

キーパーソンとしての専門家という点では、1996年から2013年までの発達障害学生に対する支援に関わる論文を整理した丹治・野呂（2014）が、支援場面によって取組状況は異なるものの、支援の多くがカウンセラーを主体としつつ、教職員等との連携が行われ、一部では学生によるピアサポートも行われていると整理する一方、就職支援の充実が必要なことや支援の成果や支援内容の評価の必要性を提示している。なお、実際に在籍する障害学生数は、現在JASSOが公表している比率よりも多い可能性がある点を先述したが、本来支援が必要な学生に対して、必要な支援が行き届いていないことによる不利益が発生しているかもしれない。これに関しては、発達障害の学生の支援に寄与するチェックリストの開発も進みつつある（国立特別支援教育総合研究所・日本学生支援機構，2009）。

(2) 教育目的と教育方法の関係の再考

障害学生に対する具体的な支援やそのあり方については、高等教育研究以外の場で着実な進展がみられる。では高等教育研究として課題となる領域は何であるのか。ここでは、昨今アクティブ・ラーニングを重視・導入する動きが進展しつつあることに鑑み、また、自然科学系では実験が従来から重視されてきたことに関して、障害学生に対してこうした学修機会をどう保証していくか、という点から問題提起しておきたい。

青野（2015b）は、障害学生がこうした授業形態の授業にどう能動的に参加するかという点が難

問だとし、何のための、誰のためのアクティブ・ラーニングなのか、教育プログラム全体の目的に照らして、なぜアクティブ・ラーニングを行う科目を導入する必要があるのか、改めて問い直しが必要と指摘する。この点に関して具体的な議論を展開しているのが高橋・高橋（2015）である。彼らは「ディスカッションを多く行う授業において、授業の目的が「ディスカッションのスキルを修得すること」なら、ディスカッションをまったくしないで単位を認定することができないだろう。しかし、ある概念についての理解を深めるための手段としてディスカッションが用いられているだけなら、別の方法が考えられる。学生がディスカッション以外の方法で学び、その成果を示すことができれば、ディスカッションを免除しても単位認定は可能である」（228頁）とし、授業の目的によって、授業形態・方法をめぐる合理的配慮の内容が異なってくることを指摘している。

上記のことは、現在推奨されている3つのポリシーにおける相互連関性の関係にも再考を迫る。ディプロマ・ポリシーを実現するためのカリキュラム・ポリシーの整合性といった議論のレベルとは異なる議論を要求するからである。例えば、シラバスの多くが授業科目における目的と方法について記載することを求めているが、授業の方法が授業の目的と不可分なものなのか、改めて議論する必要がある。また実験は、実験のスキルを身につけること自体が授業の目的なのか、ある事実を析出するための手段なのか、あるいは手段と目的とに本来分離できないものなのか、といった事柄についても議論する余地がある。

JASSOは、授業形態に関して支援ガイドを策定している。それによれば「実験の授業では実験器具や装置の使い方、手順がうまく伝わらないと事故につながることもあります。説明資料に図を多く取り入れるなど、わかりやすくする工夫に加え、実際の作業を開始する前に、注意事項が理解できているかをチェックリスト形式で確認するとよいでしょう。実際の作業では、グループのメンバーに協力を要請し、失敗が起きないように注意を払ってもらいます。こういった協力の要請は、学生自らが行なえるよう指導します。ティーチングアシスタント（TA）を使える環境があれば、事前にTAに注意すべき点を伝え、必要に応じて補助してもらうようにできれば、より安心です。」とあるが、あくまで実験の補助的支援の方策提示にとどまり、上記の課題にまで踏み込んでいない。

この他の点でも、いくつか指摘しておきたい。安田らは、「困難な機能を補完する合理的配慮のみならず、情緒障害を修復し、自我発達を促す視点を持つ」支援も必要だとし（安田・鈴木・井手原，2015）、発達障害のある学生が自己理解をすすめる支援と、学修意欲を高めるような支援も提供することが必要なことを示唆している。先述したように、就職支援は今後支援の充実が望まれる領域だが、発達障害のある学生が自らの強みや苦手な部分を意識し、自分にあった職業、将来像を得ていくことが重要といえる。また、入学選抜段階における配慮は、大学入試センター試験のケースをモデルに、個別大学の試験でも行われているが、アクティブ・ラーニングや実験等を卒業要件単位の必修科目としているプログラムの場合、オープンキャンパス等での相談にとどまらず、募集段階、つまり募集要項にそうした授業の単位取得が前提となっていること等を記載し、情報提供する必要性等も、今後は検討対象となるかもしれない。さらに、義務教育段階では、個別の支援計画に合理的配慮の事項を明記することが求められている。高等教育においても、当該学生側と大学側との合理的配慮に関する合意形成のための話し合いの場を持つことが必須であり、合意に至った合

理的配慮を文書化しておくことも重要となる。

なお、障害学生への対応は、すべて個別対応であり、合理的配慮には、限界もなければ、正解もない。ただし、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由などの場合は、これまでの蓄積も活かしながら、該当学生の支援を検討することも可能である。STEM分野の教員へのインタビューを通して、障害学生への対応の経験と課題を明らかにしたLove, Kreiser, Camargo et.al (2015)でも、身体的障害へは、組織的かつ体系的な対応が可能なのに対して、学習障害の場合は認識も対応も困難なことが示されている。在籍人数が増えている発達障害のある学生に関しては、小中高等学校で受けてきた支援とどうつなげていくかを含めた障害学生に対する支援のあり方だけでなく、教員に対する支援をどう構築していくかなど、今後検討が必要な課題は少なくない。

6. まとめ

障害学生支援が法制面で整備される以前から、障害学生の量的把握や支援の実践、充実は行われてきた。他方で高等教育の学術誌では、海外でも当該テーマが十分に上げられていない現状があり、我が国も同様である。障害学生支援が待たなしに必要なことは論を俟たないが、そもそも高等教育における障害学生支援とは何なのか、そこに固有・特有なものがあるのかないのか。この問いかけは、既に実践の場では陳腐な認識となっているのかもしれない。だが、我が国の高等教育の学術誌では、正面から取り上げられてきたとは言い難く、高等教育研究として重要な視点である。

既存の高等教育研究に参照枠組を求めることが困難な中で、この点にアプローチする有効な1つの方策は、当該分野で先行する領域からの学びであり、例えば初中等教育研究への着眼である。ここでは、特殊教育、特別支援教育を長年教育・研究・実践してきた豊富な蓄積があり、高等教育との異同を考える上でも、参照すべき点が少なくない。教育学以外の領域からの学びも不可欠で、支援の方法や効果という点では、医学や心理学の領域が参考となるし、障害者支援の概念や法的根拠という点では、法学的な視点も必要となる。これらの隣接ないし他領域の動向や蓄積を整理することは、研究としての新規性は乏しいかもしれないが、基本的作業として欠かせない。

本稿でそれを十分整理・提示できたとは言い難いが、以下の3点をまとめとして指摘しておきたい。第1は、本稿では十分言及できなかったが、入学・退学・留年・卒業・就職・進学までを含む障害学生の学びの総合的な把握と、各領域・段階に応じた支援の理念、体制・組織、必要とされる知識や技能、支援の成果や評価に関わる研究のさらなる蓄積である。第2は、学問的教育研究の場としての大学における、合理的配慮概念の基礎的・批判的検討である。これには、現行の法制等を所与とした解釈の提示や浸透だけでは不十分で、現在の仕組みや制度自体に対する省察も含む。第3は、アコモデーションを求める責任は誰にあるのかということや、アコモデーションの対象でもある教育・授業方法の、教育プログラムや個別授業の目標に照らした再考である。例えばアクティブ・ラーニングや実験といった授業形態と合理的配慮の関係の吟味であり、それとも関わって障害学生支援に立脚した教員支援の礎ともなり得る、教員の意識や行動に関わる情報の収集と課題の析出である。

【注】

- 1) 文部科学教育通信でも、2014年（No.340）から2015年（No.359）にかけて、「発達障害学生への合理的配慮と大学教育」と題する20回にわたる連載を行っているが、障害学生の把握と支援が中心で、支援の必要性の指摘を超えた、高等教育研究としての課題の提示や議論とはなっていない。
- 2) 障害のカテゴリーをめぐっては、一部の特性で人間全体を要約する危険性や、調査・法律上の分類が一律でないことによる、研究実践上の課題があることも指摘されている（Kimballら（前掲書））。
- 3) 言語障害学生ではヒットしなかった。また肢体不自由学生として検索した場合は、7件のヒットにとどまった。
- 4) 日本教育大学協会全国特別支援教育研究部門（2013）によれば、障害児教育関連科目の必修状況は30.6%と報告されている。
- 5) LD, ADHD, 高機能自閉症の定義は以下の付表を参照。

学習障害 (LD)
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、計算する又は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指すものである。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。
注意欠陥/多動性障害 (ADHD)
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。
高機能自閉症
3歳位までに現れ、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異的。また、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。

- 6) 2002年、2012年調査とも、担任教員の回答によるもので医師の診断ではない。
- 7) 高橋（2016）は、日米の大学の退学率の差に着目し、米国では、なんらかの機能障害のある学生が、配慮無しで卒業するのは容易ではなく、合理的配慮を受けられるかどうかが死活問題となりやすいのに対し、日本では、相対的な単位の取りやすさから、合理的配慮を学生が積極的に求める方向に動きにくい可能性もあることを指摘している。
- 8) 発達障害には、LD, ADHD, 高機能自閉症等が含まれる。
- 9) アメリカで初中等教育について定めた障害者教育法（IDEA）では、障害のある子どもの通常のカリキュラムへの参加を実現するための個別教育プログラム（IEP）に、アコモデーションやプログラムのモディフィケーションの記述が義務づけられている（斎藤，2010）。またモディフィケーションの実例を挙げた研究論文は少ないが、例えばGarner（2008）では、accommodations and modifications used in high schoolという表現が使われている。
- 10) JASSOは、2016年8月メ切的調査で、障害のある学生に関する紛争の防止や解決に関する具体的な事例を取集中であり、今後日本でも紛争に関わる事例が蓄積されていく予定となっている。

【参考文献】

- 青野透 (2013) 「障害学生への合理的配慮と教育質保証－障害者権利条約批准に向けて」『季刊教育法』177, 69-72頁。
- 青野透 (2015a) 「発達障害学生支援をめぐる法制とその基本思想について」『大学教育学会誌』37(1), 70-72頁。
- 青野透 (2015b) 「法による障害学生支援義務化を通じた大学教育改革－障害者差別解消法施行を前に－」『名古屋高等教育研究』第15号, 61-83頁。
- 小笠原哲史 (2016) 「高等教育機関における日本と米国の発達障害学生支援の比較」『明星大学発達支援研究支援センター紀要』No.1, 25-38頁。
- 小川勤 (2015) 「大学における障害学生支援について－合理的配慮に対する基本的な考え方と支援体制の見直し－」『大学教育学会誌』37(1), 73-76頁。
- 織原保尚 (2016) 「アメリカにおける発達障害と高等教育における配慮の合理性に関する法的基準」『別府大学紀要』第57号, 29-41頁。
- 加藤宏 (2016) 「教職課程での特別支援教科の必修化の意味するもの」『筑波技術大学紀要』Vol23(2), 27-32頁。
- 川合紀宗 (2014) 「我が国における『合理的配慮』のあり方を探る－米国におけるアコモデーション・モディフィケーションとの比較から－」『LD研究』23(2), 116-125頁。
- 国立大学協会 (2001) 『国立大学における身体に障害を有する者への支援等に関する実態調査報告書』。
- 国立特別支援教育総合研究所・日本学生支援機構 (2007) 『発達障害のある学生支援ケースブック－支援の実際とポイント－』。
- 国立特別支援教育総合研究所・日本学生支援機構 (2009) 『高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援に関する研究－評価の試みと教職員への啓発－』。
- 齊藤由美子 (2010) 「通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上－アメリカ合衆国における障害のある子どものカリキュラムについての概念の変遷と現在の取組」『世界の特別支援教育』24, 53-62頁。
- 佐藤雄一郎 (2015) 「発達障害のある学生への合理的配慮に対する一考察」『アドミニストレーション』第22巻, 第1号, 111-127頁。
- 佐藤雄一郎 (2016) 「発達障害のある学生への合理的配慮の決定過程に関する覚書(1)」『アドミニストレーション』第22巻, 第2号, 63-75頁。
- 高橋知音・高橋美保 (2015) 「発達障害のある大学生への「合理的配慮」とは何か－エビデンスに基づいた配慮を実現するために－」『教育心理学年報』第54集, 227-235頁。
- 高橋知音 (2016) 「高等教育機関に求められる合理的配慮」『明星大学発達支援研究支援センター紀要』No.1, 16-19頁。
- 高橋知音 (2016) 「日米高等教育機関を取り巻く社会的背景の違いと発達障害学生支援」『明星大学

- 発達支援研究支援センター紀要』No.1, 39頁。
- 丹治敬之・野呂文行 (2014) 「わ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』38, 147-161頁。
- 中澤恵江 (2010) 「アメリカのIDEA (障害のある個人教育法) に規定されている合理的配慮」特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (第4回) 配付資料。
- 日本学生支援機構 (2015) 『障害のある学生への支援・配慮事例』 (http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/jirei/index.html) (2016年8月アクセス)
- 日本教育大学協会全国特別支援教育研究部門 (2013) 『特別支援教育時代の教員免許問題検討委員会報告』。
- バーンズ亀山静子 (2015) 「アメリカからの報告－学校での発達障害者へのアコモデーション (環境調整) -」『LD研究』24 (1), 133-136頁。
- 安田道子・鈴木健一・井手原千恵 (2015) 「学生相談の現場から発達障害学生への学修支援を考える」『名古屋高等教育研究』第15号, 39-59頁。
- 山下京子 (2016) 「発達障害のある大学生への合理的配慮の提供とアクティブ・ラーニング」『広島女学院大学幼児教育心理学科研究紀要』第2号, 1-7頁。
- D. B. Garner (2008). Postsecondary Education Success; Stories of Three Students with Learning Disabilities, *Teaching Exceptional Children Plus*, 4(4), 1-10.
- DO-IT, University of Washington (2012). ‘Working Together: Faculty and Students with Disabilities’. (<http://www.washington.edu/doit/working-together-faculty-and-students-disabilities>)
- DO-IT, University of Washington (2012). ‘Working Together: K12 Teachers and Students with Disabilities’. (<http://www.washington.edu/doit/working-together-k12-teachers-and-students-disabilities>)
- E. W. Kimball, R. S. Wells, B. J. Ostiguy et al, (2016). “Students with Disabilities in Higher Education: A Review of the Literature and an Agenda for Future Research” in M. B. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* 31, Springer.
- J. M. Jensen, N. McCrary, K. Krampe, J. Cooper, (2004). Trying to Do the Right Thing: Faculty Attitudes toward Accommodating Students with Learning Disabilities, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 81-90.
- J. R. Harrison, N. Bunford, S. W. Evans, & J. S. Owens, (2013). Educational Accommodations for Students with Behavioral Challenges: A Systematic Review of the Literature, *Review of Educational Research*, 83(4), 551–597.
- T. L. Love, N. Kreiser, E. Camargo et.al, (2015).STEM Faculty Experiences with Students with Disabilities at a Land Grant Institution, *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 27-38.
- M. L. Wehmeyer, (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-examining Meanings and Misinterpretations, *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.
- University of Northern Iowa (2007). Differences between High School and Postsecondary Education: A Guide for Students with Disabilities in Their Transition from High School to Postsecondary Education.

Support for Students with Disabilities in Higher Education: A Summary of Issues as Research in Higher Education

Naoyuki OGATA*

Tomoko OGATA**

Enrollment of students with disabilities in higher education has increased significantly, and legislation for people with disabilities has also rapidly developed. The following study explores research issues of students with disabilities in higher education through the review of related literatures. Students with developmental disabilities such as Learning Disabilities (LD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Autism Spectrum Disorder (ASD) in compulsory education have increased and various support systems for them have been implemented earlier than in higher education. It is indispensable for higher education researchers to deal with students with disabilities in each area of college access, student experience, and student outcomes referring to research findings in the field of compulsory education and collaborating with other area such as law, medicine, psychology, etc. On the other hand, we have to recognize the characteristics of higher education. For example, there are commonalities and differences between compulsory education and higher education concerning reasonable accommodation. Accommodations that mean the changing how a student learns material is necessary in higher education, but modifications that mean the changing what a student is taught or expected to learn is not required. Furthermore, teachers should be responsive to the needs of compulsory education students, but students are responsible for requesting needs in higher education. We also take into consideration the relationship or conflict between academic freedom and rights of students.

*Professor, Graduate School of Education, The University of Tokyo

**Associate Professor, Faculty of Education, Kagawa University