

障害者差別解消法における障害学生支援の課題

—障害学生からの意思の表明に焦点をあてて—

西村 愛^{1*}

障害者差別解消法が施行して3年が経過したものの、高等教育機関における障害学生への対応が進んでいるとは言い難い現状がある。本論文では、障害学生の意思の表明を出発点として合理的配慮を提供するという考え方に一因があるのではないかと仮説を立てた。この仮説を立証するために、実際の障害学生の支援が、いつ、誰の申し出から開始されているのか整理を行い、障害学生の申し出から開始された事例を検証した。その結果、高等教育機関における障害学生自身が、入学当初から置かれている状況と自分の障害を重ね合わせて、必要な支援を申し出ることが難しいこと、その理由として高校までの環境の違いと経験の少なさを挙げた。また、障害学生からの意思の表明を起点とする合理的配慮の開始は、障害種別による格差を生みだし、障害者差別解消法が根幹に据える社会モデルの考え方と矛盾することを指摘した。結論では、障害学生が安心して大学生活を送るという到達点から見て必要と思われる支援を、学生の意見や経験、個々の障害の状況に基づいて決定するという合理的配慮を提案した。

キーワード： 障害者差別解消法、合理的配慮、障害学生、意思の表明、社会モデル

問題の所在

近年、高等教育機関では、障害学生が増加の一途をたどっている。日本学生支援機構が全国の大学、短期大学、高等専門学校を対象に行った調査によると、障害学生は全学生の1.05%を占めており¹⁾、同機構が調査を開始した平成17年度と比較すると²⁾、6倍以上になっている。特に、病弱・虚弱や精神障害、発達障害¹ (診断書あり)などを有する障害学生が増えているにもかかわらず、十分な対応がなされているとは言い難い現状がある。

2013年に制定された障害者差別解消法(以下、差別解消法とする)は、社会モデルの考え方に基づき、合理的配慮を法の中心に据える。社会モデルとは、障害は主として社会によって作りだされたものであると捉える。差別解消法では、どのようなことに不自由さを感じているのか、

障害のある人の思いや意見を聞きながら、環境の改善や必要な支援等の合理的配慮を提供することによって、差別の解消を目指す。差別解消法が制定されたことにより、国公立大学では職員対応要領が、私立学校には事業者対応指針が義務づけられた²⁾。職員対応要領や事業者対応指針は、障害学生の受け入れにあたって、相談支援体制や障害種別ごとの具体的対応例をまとめた、いわば事前の条件整備にあたる。

2016年の差別解消法施行を前に、高等教育機関の教職員を対象とした合理的配慮のセミナーが、日本学生支援機構を中心に開催され、国連における障害者権利条約採択からわが国の差別解消法制定に至るまでの経緯や、差別解消法に基づき、職員対応要領や事業者対応指針の策定の義務化の説明がなされている。具体的事例では、国内で先駆的に障害学生を受け入れてきた大学の実践のみならず、アメリカの障害者差別

¹ 新潟県立大学人間生活学部子ども学科

* 責任著者 連絡先：nishimur@unii.ac.jp

利益相反：なし

禁止法である ADA 法(Americans with Disabilities Act)に基づいた障害学生の権利保障や紛争解決に向けた取り組みが紹介されている³。セミナーに何度か参加するうちに、合理的配慮は、差別解消法の「障害者の意思の表明があった場合において」という文言に則り、障害学生の意思の表明が前提にあると強調されることに、違和感を抱くようになった。

確かに、差別解消法では、「障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において」、合理的配慮を提供しなければならないと規定されている。しかし、何が社会的障壁となるかは、障害種別や置かれている状況によって異なる。そのため、周囲が一義的に必要な配慮を決めるのではなく、障害のある人の思いや意見を聞きながら体制を整える重要性を説く条文である。決して、意思の表明があった場合においてのみ、合理的配慮を提供すべきだと謳ったものではない。にもかかわらず、セミナーや後述する先行研究においても、障害学生からの「意思の表明」という文言ばかりが強調されている現状がある。差別解消法施行から3年が経過したにもかかわらず、対応の不十分さは、このような障害学生の意思の表明を起点とした支援に一因があるのではないかと推測する。

本論文は、差別解消法と教育現場における障害学生に対する合理的配慮の認識のズレを確認し、差別解消法が目指す方向に向けて、具体的支援の提案を行うことを目的とする。

方法

筆者は、障害学生に対する支援の不十分さは、合理的配慮の提供が意思の表明を起点としていることに一因があるのではないかと仮説を立てた。というのは、日常生活で何らかの配慮を必要とする人にとって、意思の表明は容易ではないと考えるからである。意思の表明をするためには、1.自分の有している障害と置かれている状況を把握したうえで、どのような社会的障壁があるかを認識する「障害の自己認識」、2.自分の障害を受けとめる「障害の受容」、3.周囲の人に対して、自分の障害と社会的障壁を関連づけ

て伝える「障害の開示」、4.どのような配慮があれば、社会的障壁を取り除くことができるかと考え、要望を出す「障害の補填要請」の4つの段階を踏む必要がある。とりわけ、支援を受けた経験がさほど多くない障害学生の場合、より困難を極める。本稿では、上記の仮説を検証するために、以下のような方法をとる。

まず、結果の1では、差別解消法における意思の表明の記載とその意図について、差別解消法と内閣府の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針(以下、基本方針と略記する)」とを重ね合わせながら、差別解消法における意思の表明の解釈を明らかにする。基本方針は、2015年2月に、差別解消法が目指す方向性について、内閣府が示したものである。そこには、合理的配慮のみならず、意思の表明の捉え方についても、記されている。次に、高等教育機関における支援を必要とする学生に対する意思の表明の解釈について、先行研究の整理を行う。そのうえで、差別解消法と教育現場の認識との間に起きているズレを確認する。結果の2では、先行研究で強調されている障害学生からの意思の表明は可能であるか、日本学生支援機構の様々な障害を有する学生の全188事例を、「いつ」「誰が」支援の申し出を行ったかについて整理を行い、さらに、入学当初に障害学生本人が申し出を行った23事例から、これまで支援を受けた経験がある異なった障害を有する3事例について、どのような経緯で自分に合った合理的配慮を得ることができたか検証を行う。結果の3において、2で明らかとなった現状から、なぜ意思の表明は、障害学生にとって困難であるのか、その背景にある要因を説明することによって、意思の表明を起点とする支援の問題点を浮き彫りにする。考察では、明らかになった課題の解決に向けて、学校生活を送るにあたって、何らかの配慮を要する学生が、適切な支援を受けられるよう、具体的な提案を行う。なお、本稿で使用する日本学生支援機構のデータは、インターネット上で一般公開されているものである。データの引用については、倫理規定を遵守する。

結果

1. 基本方針と差別解消法の照合・比較検討

(1)差別解消法における意思の表明の意図

合理的配慮は、差別解消法「第三章行政機関等及び事業者における障害を理由とする差別を解消するための措置」と題した第7条(行政機関)と第8条(事業者)の各第2項において、「障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない」と規定されている。この条文だけを取り出して読むと、意思の表明を出発点として合理的配慮を開始するかなのような印象を受ける。ここでは、第7条および第8条第2項に記載されている意思の表明の意図を探るために、合理的配慮が登場してきた背景から見ていく。

我が国は、2007年に障害者権利条約に署名した。その後、障害者権利条約を締結するためには、国内の法律において、障害者権利条約の精神や内容を取り入れる必要があった。とりわけ、障害者権利条約の要となる差別の項目は、重要な意味をもつ。障害者権利条約の第2条「障害に基づく差別」では、「障害に基づくあらゆる区別、排除又は制限であって、政治的、経済的、社会的、文化的、市民的その他のあらゆる分野において、他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を認識し、享有し、又は行使することを害し、又は妨げる目的又は効果を有するものをいう。障害に基づく差別には、あらゆる形態の差別(合理的配慮の否定を含む)を含む」と定義し、その禁止について締約国にすべての適切な措置を求めた。

2011年、障害者基本法が改正(以下、改正障害者基本法と略する)され、障害者権利条約の内容が取り入れられる。改正障害者基本法第2条第2号では、障害に基づく差別について、社会的障壁の言葉を用いて、「障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁になるような社会における事物、制度、慣行、観念その

他一切のものをいう」と定義した。さらに、第4条(差別の禁止)第1項において、「何人も、障害者に対して、障害を理由として、差別することその他の権利利益を侵害する行為をしてはならない」こと、第2項において、「社会的障壁の除去は、それを必要としている障害者が現に存し、かつ、その実施に伴う負担が過重でないときは、それを怠ることによって前項の規定に違反することとならないよう、その実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない」と明記した。この第4条第2項が、差別解消法第7条と第8条の各第2項に取り入れられた。しかし、改正障害者基本法と差別解消法を見比べると、改正障害者基本法には、意思の表明という文言は入っていない。それでは、差別解消法の意思の表明は、どのように解釈すればよいのだろうか。

内閣府は、差別解消法施行を前に差別解消法の基本方針を示した。基本方針では、法の考え方として、全ての国民が、障害の有無に関わらず、相互に人格と個性を尊重し合う共生社会を実現するためには、障害者に対する不当な差別的取扱い及び合理的配慮の不提供は差別にあたると明示する。合理的配慮のイの項で、「合理的配慮は、障害の特性や社会的障壁の除去が求められる具体的場面や状況に応じて異なり、多様かつ個別性の高いものであり、(中略)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ものである」と、職員対応要領や事業者対応指針の内容に限定するのではなく、個別性を尊重した対応を強調する。また、意思の表明についても、次項ウにおいて、「言語(手話を含む)のほか、点字、拡大文字、筆談、実物の提示や身振りサイン等による合図、触覚による意思伝達など、障害者が他人とコミュニケーションを図る際に必要な手段(通訳を介するものを含む)により伝えられること」、そして、「知的障害や精神障害(発達障害を含む)等により、本人の意思表示が困難な場合には、障害者の家族、介護者等、コミュニケーションを支援する者が本人を補佐して行う意思の表明も含む」としている³⁾。

基本方針の考え方と差別解消法を照らし合わ

せると、適切な配慮を得るためのコミュニケーション手段や意思の表明さえもが、多様であって然るべきことが分かる。つまり、差別解消法の意味の表明は、障害のある本人の思いや意見を知るために、適切な手段を用いて支援を整える重要性を説くものだとして解釈することができる。

(2)高等教育機関における合理的配慮の捉え方

差別解消法に基づいて 2017 年に文部科学省がまとめた「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告(第二次まとめ)以下、第二次まとめと略する」では、合理的配慮の内容の決定の手順として、「原則として障害のある学生本人から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の表明があった場合において」合理的配慮を行う方向性が示された。しかし、申し出が困難な場合も想定される。第二次まとめでは、学生が社会的障壁の除去を必要としていることが明確である場合には⁴、大学等側から適切と思われる配慮を提案するために建設的対話を働きかけることや、日頃から学生個々の(障害)特性やニーズの把握に努めること、障害のある学生自ら社会的障壁を意識して正当な権利を主張し、意思決定や必要な申し出ができるように、必要な情報や自己選択・決定の機会を提供することなどに取り組むことが望ましい」とされている⁵。

このような傾向は、先行研究⁶にも見受けられた。

文部科学省は、幼児期および児童期は、本人の意思表示の有無にかかわらず、保護者と連携して早期から実態把握を行うという考え方を打ち出している。しかし、西村は、この文部科学省の考え方に対して、より早期から障害学生本人が意思表示できるよう支援すべきであると異議を唱える。具体的には、思春期の頃には自身の障害特性を認識し、合理的配慮に関する考え方を正しく理解し、自らが配慮を依頼する主体であるという「自己理解にかかわる支援」を行うことが重要だと述べる⁷。吉利も、自己申告が原則であるアメリカの大学を例に挙げながら、障害学生が自らの障害を正しく理解し、支援を求める力量を培っていく必要があること、そのためには、初等中等教育段階から障害理解や自己認識を深めていく取り組みが不可欠だと主張する⁸。先行研究では、早期から障害の自己認

識に向けた支援だけではなく、障害の受容や支援を求める力が必要だと説くものもある。片岡は、視力低下を打ち明けられなかったために、必要な支援を受けることができなかった海外の学生を例に挙げながら、支援の提供には障害の自己理解と自己受容、支援を求める力が必要だと述べる⁹。さらに、自分に必要な配慮の意思表示は、学内に留まらず、学外における活動においても必要だという考えから、学内において、障害学生に対する教育プログラムの重要性を説いたものもある。奈良らは、学外実習経験をした弱視の学生を対象に行なった調査において、実習では自らの障害を伝えて援助依頼をすることが必要であるものの、障害を伝えることに躊躇する者や、どのような支援を受けることで自分の困難さが解消されるのか、分からない者も多くいたことを明らかにしている。障害の開示が抱える課題に対して、奈良らはアメリカの大学が障害学生を対象に自分の障害開示や援助依頼に向けたプログラムを実施していることを挙げ、日本の大学においても、同様のプログラムを実施すべきだと主張する¹⁰。前章において、意思の表明が容易くない理由として4つの段階を踏む必要があることを述べた。先行研究も、第二次まとめと同様、障害学生の意思の表明を促進するために、前段階を含めた支援の重要性を主張する。このように、文部科学省の第二次まとめや先行研究では、差別解消法の意味の表明の解釈とは異なり、障害学生自身の意思の表明に重きをおいていることが分かる。それでは、障害学生は、自分に必要な支援の申し出ができていのだろうか。

2.障害学生の支援の現状:3 事例から課題を提示する

(1)障害学生の現状

日本学生支援機構では、障害学生数の推移をホームページで紹介している¹¹。精神障害は、元々その他の障害カテゴリーだったが、平成27年度から独立カテゴリーとして設けられた。提示されている図からは、視覚障害や聴覚・言語障害、肢体不自由を有する学生数は、調査開始時からほぼ横ばい状態に対して、平成27年度から独立してカテゴリー化された精神障害や発達

障害、病弱・虚弱学生割合が急増しているために、全障害学生数が増加していることが分かる。近年増加している障害学生に共通する特徴として、外見から見て抱えている困難が分かりづらいことが挙げられる。

平成18年度の実態調査では、障害学生の在籍数は4,937人であり、全学生の0.16%であった。その内訳は、視覚障害10.3%、聴覚・言語障害は24.3%、肢体不自由35.5%、重複障害1.9%であり、身体障害を有する学生が全体の7割以上を占める。そして、昨今増えている病弱・虚弱は17.8%、発達障害は2.6%に留まっている¹⁰⁾。しかし、4,937人全員が、支援を受けているわけではない。調査では、在籍している障害学生と支援障害学生を分けて説明している。調査報告書で示されている支援障害学生とは、「学校に支援の申し出があり、それに対して何らかの支援を行っている(行う予定も含む)障害学生」と定義されており、在籍している障害学生45.7%の2,256人である¹¹⁾。つまり、支援障害学生は、学校生活を送るにあたり、何らかの支援を必要とする学生であり、なおかつ自分の障害を補填する支援を受けるための意思の表明がある程度可能な学生であると言える。

(2)障害学生⁶⁾の意思の表明を起点とした支援を検証する

日本学生支援機構では、「障害のある学生への支援・配慮事例」と題する障害学生の188事例を、障害種別ごとにホームページ上で公開している¹²⁾。第二次まとめや先行研究では、高等教育段階において、親や周囲が本人の代わりに必要な支援を申し出るのではなく、障害学生自身が、申し出る必要性を説いていた。もし、第二次まとめや先行研究の主張が正しいのであれば、188事例の大半の事例において、障害学生が入学時から意思の表明を行い、必要な支援を受けることに成功しているはずである。

そこで、全188事例を、①入学当初から障害学生本人が申し出をした事例、②1年生以外(大学院生を含む)段階で申し出を行った事例、③障害学生本人ではなく、保護者が申し出た事例、④高校教員や学内教員など、障害学生の周囲の申し出から始まった事例、⑤いつ、誰が申し出たのか不明な事例という5つに分類をし、障害種別にまとめたものが、表1である。

申出者 障害種別	各事例数	① 本人	②本人(1年生以外)	③ 保護者	④周囲	⑤ 不明
盲	14事例	1	4	1	5	3
弱視	13事例	3	2	1	4	3
聾	17事例	1	8	4	2	2
難聴	18事例	3	1	3	7	4
聴覚障害と言語障害の重複	7事例	1	1	2	1	2
上肢機能障害	3事例	0	2	0	1	0
下肢機能障害	16事例	2	6	4	2	2
上下肢機能障害	16事例	3	1	2	7	3
その他の機能障害	3事例	0	1	1	1	0
病弱・虚弱	22事例	3	4	6	2	7
発達障害(ADHD・LD)	19事例	1	1	8	6	3
発達障害(高機能自閉症等)	16事例	1	3	8	4	0
精神障害	24事例	4	6	4	4	6

表1.支援の申し出者

出典:日本学生支援機構「障害のある学生への支援・配慮事例」¹²⁾をもとに、筆者作成。

表1から、障害種別を問わず、入学時点において、支援を申し出た障害学生は少ないことが

分かる。特に、注目すべき点は、盲、聾、上下肢機能障害など、これまでの教育機関において、

何らかの支援を受けてきたであろう学生でさえ、自分に必要な申し出が少ないことである。このような現状には、何が背景にあるのだろうか。

そこで、①の入学当初に障害学生本人が申し出をした23事例から、これまで支援を受けてきた経験をもつ、異なる障害を有する事例3つを抽出し、検討を行った。これまでの支援の経験は、障害学生が、自分の障害の状態にあった支援を申し出ることがある程度可能だと考える。

【事例1】学生の障害：難聴

学生は、「講義では、先生にFM補聴器の発信器を着用してもらったり、ノートテイクの支援もあり、なんとか理解できているが、ゼミのディスカッションでは先生以外の学生が発信器を使用するわけではなく、ノートテイクの支援がないこともあり、ディスカッションについていくことが難しい」と学生課の支援担当職員に申し出た。学生自身、具体的な支援内容のイメージをもっていたわけではないが、支援担当職員は、学生の声を聞きながら、学生とゼミ担当教員とともに、対応の検討を行った。その結果、座席をコの字型にし、ゼミ教員の正面に障害学生が座り、全体が見やすいようにすること、多人数が同時に使用できるFM補聴システムを新たに購入した。

【事例2】学生の障害：弱視

入学試験前の事前相談で、学生から試験問題と解答用紙の拡大コピー、試験の時間延長の要望があった。また、入学後は授業資料や試験の拡大コピーの配付、試験時間の延長、ノートテイクの配置等の要望があった。これらの配慮は、学生が特別支援学校で受けていた支援内容に基づくものであった。入学後に相談を受けた学務課は、学生と保護者、卒業した特別支援学校の担任、所属学部の教員、関係部署の事務職員で打ち合わせを行い、授業担当教員に依頼文書を送付し、学生が受けていた配慮と学生の要望を聞きながら、支援内容を決定した。教育実習の際には、本人と相談のうえ、移動介助をつけた。学生は、無事に教育実習を終えることができた。学生自身、入学当初は特別支援学校と異なる環境の中で、どのような支援が必要か分

からない様子であったが、慣れてくると、自分でできる部分はサポートを受けず、難しい部分については、サポートを希望する等、明確な要望が見られるようになった。

【事例3】学生の障害：下肢機能障害

学生から出された要望は、「車椅子で利用できる机の準備をしてほしい。特に、移動の援助は希望しない」というものであった。相談を受けた障害学生支援課は、専用の机を履修科目の教室に設置するとともに、当該学生とともに、机の位置やトイレの安全性、学内の危険箇所などの確認を行った。当初は、学生の希望どおり、車椅子の移動支援は行わなかった。しかし、バリアフリーでない箇所もあり、突風などで横転しそうになり、他の学生が心配したことから、毎時間の移動支援を行う学生ボランティアを募った。その結果、移動支援がない頃は、一人であることが多かったが、友人もでき、支援してほしい内容を伝えられるようになった。

事例1では、学内で既にノートテイクやFM補聴器の発信器の着用などの支援があったにも関わらず、ディスカッションを行うというゼミの場では適用されていなかった。たとえ、ノートテイクの支援があったとしても、誰が何を述べており、それに対してどのような意見が述べられているかということをノートテイクが記し、障害学生が確認をし、自分の意見を出すまでには、タイムラグが生じる。学生自身、困り感はあるものの、どのようにすれば、自分の困っている状況を改善できるのか分からずにいた。つまり、困っている状況にあるという意思の表明はあるものの、第二次まとめや先行研究が主張するような、自分の障害に対して、どのような配慮があれば解消するのかという意思の表明までには至っていない。

事例2の学生は、特別支援学校時代の支援経験をもとに、入試問題の拡大コピーや時間延長を申し出ている。また、入学後も、入試時の配慮に加えて、ノートテイクの配置も希望した。しかし、大学は、特別支援学校のように、環境整備がなされていたり、専門教員がいるわけではない。そこで、大学は、合格後に障害学生本

人と保護者だけではなく、特別支援学校の担任も含めて、スムーズに大学生活に移行できるような打ち合わせを行った。入学当初は、自分でできる部分も支援を受けていた学生だが、大学に慣れてくると、自分にとって必要な支援を取捨選択できるようになった。事例2からは、支援経験があったとしても、入学直後から自分に合った支援を要請することは難しいことが分かる。

事例3は、事例1や事例2とは異なり、車椅子で講義を受けることができる環境整備という、明確な障害の補填要請を行っており、移動援助については、これまでの経験から不必要であると判断し、希望しなかった。それに対して、大学側は、当初は学生の申し出に基づき、移動支援は行っていなかったが、当該学生が学内で過ごす状況から支援が必要であると判断し、学生の移動支援ボランティアを募集した。それにより、友人もでき、より自発的な行動が見られるようになった。事例3は、学生の表明以上の支援を行っているため、余分な支援に思われるかもしれない。しかし、移動支援ボランティアをつけたことにより、学生は必要に応じた支援を伝えられるようになった。事例3からは、障害学生から出された申し出に沿うだけでは不十分であることが分かる。

このように、いずれの事例も、これまでの経験に基づいた学生からの申し出はあったものの、自分の障害と置かれている状況に基づいた明確な配慮の要請には至っていない。筆者は、第二次まとめや先行研究が主張するような、障害学生の意思の表明をもとに合理的配慮を提供するという考え方は、学生にとって困難であるだけでなく、大きな問題を孕んでいると考える。次節では、どのような問題があるかを指摘する。

3.意思の表明を起点とすることの問題点

誤解のないように最初に強調しておきたいこととして、筆者は障害学生の意見を尊重しながら支援を行うことに異論はない。その一方で、高等教育段階において、支援を必要としている学生に対して、意思の表明を強調することは、以下3つの点において大きな問題があると考えられる。

(1) 配慮要請の経験の少なさと環境の変化

1つめの問題点は、自分に必要な配慮の申し

出の経験が少ないことである。さらに、高等教育機関がこれまでの学校教育の環境とは大きく異なる中で、先行研究で強調されているような意思の表明や必要な配慮の申し出ができる学生は少ないことが想定される。

まず、自分に必要な配慮の申し出の経験が少ない点について説明する。文部科学省が2015年に通知した差別解消に関わる対応指針の初等中等教育の項で、合理的配慮の留意点として、「適切と思われる支援を保護者と連携すること」を挙げている¹³⁾。初等中等教育段階に限らず、これまで保護者が本人の障害の状況や必要な配慮を学校側に説明してきたケースも多いだろう。そのため、大学入学時点において、自分に必要な配慮を学校側に説明できる学生は多くないことが推測される。先に紹介した事例1でも、ディスカッションを行うというゼミの場では、これまでの経験を活かすことができずに、困っていた。聴覚障害学生サポートセンターでコーディネータをしている吉川は、1年生から障害開示をしたうえで必要な支援要請ができる学生は少なく、「読みにくいからもっと大きな文字にして」「この授業には手話通訳を、あの授業にはパソコン通訳を」と自分に合った配慮を言える学生は珍しいと述べる¹⁴⁾。

続いて、環境の変化について、たとえ自分に必要な配慮を理解し説明する経験や能力があるとしても、時間割や教室などが予め決められている高校までの教育と高等教育機関の講義は大きく異なるために、場面に応じて、どのような配慮が必要となるのか分からない学生が多いと思われる。高橋は、障害の有無に関わらず、大学入学後に躓き、卒業を断念する者も多い理由の1つとして構造化の度合いの違いを挙げる。小、中、高校と続いてきた学校の枠組みが、大学では存在しない¹⁵⁾。大学では、学外学習やフィールドワークなど、学内での支援が援用しづらい場合もある。先行研究においても、弱視学生が、実習で自分に必要な援助依頼ができなかったが、普段とは異なる場において、目が見えづらいことによって、どのようなことが起こりうるのか分からなかったことが考えられる。以上のことから、高校とは異なる高等教育機関の環境において、配慮要請の経験が少ない障害学

生が、自分に合った配慮を申し出ることは容易くはないと言える。

(2)障害種別による配慮や支援の格差

2つめの問題点は、障害種別によって、受けられる配慮や支援に格差が生まれることである。日本学生支援機構の「障害学生修学支援ガイド」では、合理的配慮の決定にあたって、学生に対して根拠資料(障害者手帳、診断書、心理的検査の結果、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)の提供を求めることができる。これらの資料は、配慮内容の妥当性を確認するため、公平性が求められる場面で必要となる¹⁶⁾。しかし、これらの資料をひとつも提出できない障害学生もいる。

日本学生機構では、平成20年度から発達障害学生支援状況という項目が登場した。そこでは、未診断であるものの、学内の組織や部署で支援を行っている学生がいることが示されている。その数は、年々増加している。平成20年度に、発達障害(診断書無・配慮有)の学生数は228人であったが¹⁷⁾、平成30年度と同調査では、6,047人に上っている¹⁸⁾。診断書がないものの、支援ありとされている学生は、本人や家族、学内教員からの支援要請があった人数である。

さらに、発達障害学生は、未診断の者がいるだけではなく、他の障害学生には見られない特徴がある。障害学生の支援を行なっている西村は、発達障害学生について、大抵はトラブルや単位不足、実験・実習困難、就職活動困難という問題が起きてから支援が開始されること、そして教職員や学内支援部署、保護者からの相談をきっかけに繋がることを他の障害学生には見られない特徴として挙げる。本人からの来室相談は、14%にとどまっており、自分を含めた周囲の状況や困りごとを認識していなかったり、うまく表現できなかつたりすることが多い¹⁹⁾。こうした発達障害の主な特徴である、自己認知機能の低さとコミュニケーション力の低さという障害特性は、さらなる問題を生じさせる。それは、障害特性が原因で起きる社会性の欠如や学力の低さは、障害所以のものであると理解されがたいことである。第二次まとめでは、学生からの申し出がなくとも、社会的障壁の除去が明らかな場合、適切と思われる配慮を提案する

ために建設的対話を働きかけると明示されている。しかしながら、発達障害の特性は、その言動が障害に起因するものなのか、性格の問題や学力の低さに由来するものなのか判別がしづらく、先行研究で強調されていたような意思の表明に向けた支援さえも、繋がりにくい状況を招いている。

たとえ、学内の保健センターなどの支援に繋がった場合でも、問題が起きている。それは、発達障害という素因からの機能不全よりも、二次的な不適応症状である「うつ」「適応障害」「不安障害」の改善に時間を要することである²⁰⁾。

本稿冒頭で、精神障害学生が増えていることを述べたが、学生の中には、素因としての発達障害の学生がいる可能性が高い⁷⁾。支援を必要としているにも関わらず、障害特性ゆえに支援を受けられずにいる学生と、自分に必要な配慮を受けることができる学生との格差が生じていることは大きな問題である⁸⁾。

(3)差別解消法内における矛盾

3つめの問題点は、差別解消法内に矛盾が起きることである。差別解消法では、合理的配慮の不提供も差別に含まれる。しかし、「障害者から意思の表明があった場合」という文言を強調することは、意思の表明がなければ、合理的配慮を提供しなくても構わないという誤解釈に繋がる恐れがあり、差別解消法内において矛盾が生じる。さらに、差別解消法と矛盾する重大な点がもう1つある。それは、意思の表明ができないために、必要な合理的配慮を受けることができないという不利益を被る原因が、前節で述べたような学生が有する障害特性や能力に帰するものになってしまうことである。このことは、差別解消法が根幹に据える社会モデルではなく、医学モデルの考え方に近い。

意思の表明の解釈について、日本弁護士連合会は、意思の表明は合理的配慮の発生要件と解されるべきではなく、合理的配慮の実現に向けたプロセスの開始の要件を例示したものにすぎないと、意思の表明が前提ではないことを強調する²¹⁾。

次章では、これらの問題をどのように解決することができるか、差別解消法の精神に基づいた障害学生の対応について考察する。

考察

高等教育機関における障害学生の対応の問題点を端的に言えば、学生の状況や経験、障害種別に個人差があるにもかかわらず、合理的配慮の提供にあたり、意思の表明という起点が定められていることである。起点に立てるか否かによって、自分に必要な配慮が提供される対応から、差別解消法の社会モデルに基づいた対応に転換するためには、起点とは真逆の到達点に着目した支援を提案する。つまり、支援を必要としている学生が、障害のない学生と同じように、大学生活を送るという到達点から見て、ど

のように個人差を埋めることができるかという視点である。図1は、それを図示した。外側の大きな四角の上部の太線は、到達点を表している。到達点のキーワードは、安心である。障害の状況や支援を受けた経験によって、到達点から見た支援の量が異なっている。障害種別や障害程度、置かれている状況や経験の有無に関わらず、障害学生が安心して大学生活を送るためには、どのような配慮や支援が必要か、大学教員や支援担当者は、障害学生と一緒に考えていく。本章では、障害の自己認識が希薄である学生に対しても、どのように支援に繋げていくことができるかを考察する。

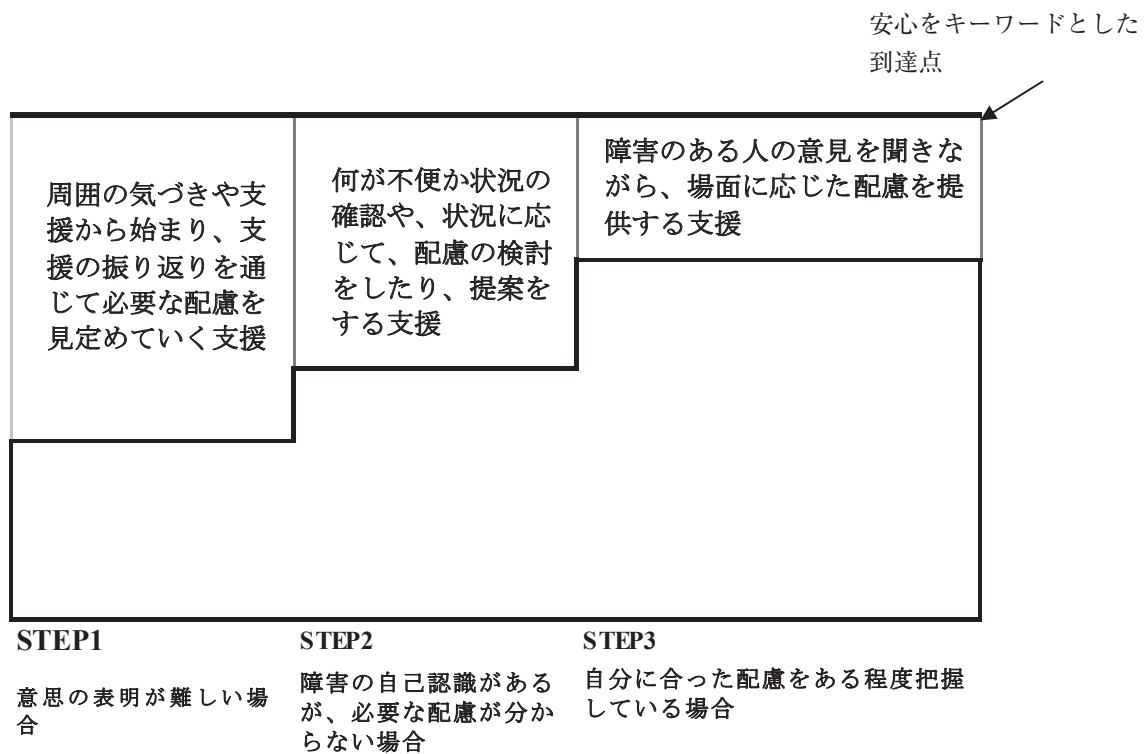


図1. 障害のある人の態様に合わせた合理的配慮の視点(筆者作成)⁹

1.個別の状況に基づいた支援

障害学生が安心して大学生活を送るためには、学生の意見や申し出を基本にしながらも、学生生活をシミュレーションしながら、一緒に支援を整えていくことが必要である。事例2では、教育実習にあたって、大学側は学生の意見を聞きながら、普段の支援以外の移動介助を提案し

た。それにより、学生は、安心して実習を行うことができ、無事に終えることができた。事例3も、学生は必要がないと申し出ていた移動支援ボランティアをつけることにより、転倒の心配がなくなり、友人もできたことによって、積極的に要望を伝えられるようになった。図1では、STEP3に該当する。

医学的診断を受けているものの、障害特性から自分に必要な支援が分からなかったり、支援を受けた経験の少ない学生の場合は、どのように個別の支援をすればよいのだろうか。入学時に家族から支援要請があり、本人も納得して支援を受けている自閉症スペクトラム障害の診断のある学生の事例を紹介する。週に1回の定期面談で、支援担当者は、すべての授業の出席の確認や授業の理解度、課題の有無、課題に対する理解度等、細かな振り返りを行なった。その際、直接的な学習支援は行なわず、必要な場合、指導教員へ指導を受けに行くための方法を学生と一緒に検討した。このような支援の中で、学生は過去を振り返ることの意味を知り、自分自身の特性に対する気づきが生まれた²²⁾。事例1も、これまでの経験が通用しない場面に遭遇し、ゼミ教員や支援担当職員とともに、必要な配慮の検討を行った。ここから、学生個々の状況に応じて、必要な支援や助言を行なっていくことが重要だと分かる(図1 STEP2)。

2. 周囲の気づきからはじまる支援

一方、未診断であり、障害の自己認識が希薄である発達障害のある学生の場合、支援に繋げることは難しい。富山大学のアクセスビリティ・コミュニケーション支援室のトータルコミュニケーション支援部門は、すべての学生の「社会的コミュニケーションの問題や困難さ」に焦点を当てて支援を行っている。この部門では、学生本人からだけではなく、教職員や保護者からの支援の要請も支援の出発点とする。障害学生からの申し出のみではなく、周囲の気づきからはじまる支援は、これまで事後対応になりがちであった発達障害学生に対して、早期に支援に繋げるきっかけとなる。ただ、学校によっては、専門の支援部署がない学校もあり、支援室があったとしても、自己認識が希薄である発達障害学生を担当部署に繋ぐことは容易ではない。障害の自己認識が薄く、支援から漏れてしまう傾向にある学生の対応について、西村は担当教員が講義や実習における学生の様子や教員とのやり取りの記録を提案する。具体的には、1.起きたこと、2.教員の指導に対する学生の反応に加えて、3.学生の言動が起きた背景の記録をとる。

特に、3 つめの学生の言動が起きた背景は、教員の指示の出し方や配布資料が多いという状況だけではなく、教室の外の状況(たとえば、騒がしかった、大雨が降っていたなど)も含めて書き記すことによって、学生を取り巻く環境に目を向けることができる。この記録を他の教員と情報共有し、連携することによって、言動が気になる学生に対する見立てを増やし、必要な支援を考えていくことができる²³⁾。こうした周囲の気づきのルートを増やしていくことは、これまで支援に繋がりにくかった学生を、支援に繋げることができる。図1では、STEP1に該当し、自己認識があるSTEP2やSTEP3と比較すると、到達点に達するまでの支援の量が増える。このような個々に応じた支援は、障害の状況によっては介入度が高まることから、パターンリズムに陥るのではないかという反論もあるだろう¹⁰⁾。

佐野(藤田)は、入学当初は自分に必要な支援の交渉を、ボランティアの院生に入ってもらっていた視覚障害学生が、後期から教員と直接協議ができるようになった事例を挙げながら、障害学生の成長に併せて支援内容を変えていく必要があると述べる²⁴⁾。松崎も、障害学生の教育的ニーズは、授業や大学生活を通して変化していくものであるため、合理的配慮の内容を話し合うだけではなく、実施した合理的配慮の効果や課題について振り返る機会を作ることが大事だと主張する²⁵⁾。図1では、学生の気づきや成長に合わせて、1つSTEPが上がる。逆に、学外実習など、普段の環境とは異なる場合は、追加の支援が必要となる可能性が高くなるために、STEPが下がることもある。

障害学生の支援は、「本人を含む関係者が、いかにしてより良い学びの場を創り上げていくか」という視点で話しあい、うまくいく方法を実践と振り返りの中から導き出していく協働作業である²⁶⁾。つまり、差別解消法が根幹に据える社会モデルに基づいた合理的配慮は、支援によって障害学生が有している力を引き出すことができるかという提供側の認識と省察が問われる。このような支援は、障害学生の意思の表明から開始されていた合理的配慮から、差別解消法に基いた合理的配慮の実現が可能になるだろう。

残された課題

本稿は、差別解消法の本質と、高等教育機関における障害学生支援の捉え方との間にズレがあることを指摘し、差別解消法に基づいた障害学生の対応を提案した。社会モデルに基づいて、学生の態様に応じた支援を提供することは、卒業後の生活において、障害学生がこれまで受けた支援を伝えられるだけではなく、支援や配慮があれば、様々なことを達成できるという自己肯定感を高めることにも繋がる。本稿の残された課題として、結論部分において、障害学生の状況や支援経験に合わせて、教職員間で情報共有しながら必要な支援を考えていくことを述べたが、どこまで学生の個人情報共有するかというプライバシーと合理的配慮の関係性について触れることができなかった。学生が安心して学校生活を送るためには、必要に応じて障害名とその特性だけではなく、時には服用している薬の副作用による集中力低下や気分の落ち込み等の共通した認識と対応が必要となる。その場合、どのように障害学生や家族に同意をとり、どこまで学生の個人情報を開示し共有することが可能であろうか。合理的配慮におけるプライバシー保護の問題については、稿を改めて考えていきたい。

文献

- 1) 独立行政法人日本学生支援機構学生生活部障害学生支援課. 平成 30 年度(2018 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.2019:9.
- 2) 独立行政法人日本学生支援機構政策企画部特別支援課.平成 17 年度(2005 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.2006:2.
- 3) 内閣府「障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針」
<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai/kihonhoushin/honbun.html>(参照 2019 年 6 月 20 日)
- 4) 文部科学省.障害のある学生の修学支援に関する検討会報告(第二次まとめ)について.2017:12-13.
- 5) 西村優紀美.発達障害支援のトランジション～大学における修学支援を中心に.小児科診療 2017;第 7 号:856.
- 6) 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例—KOKUA 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 2012;第 2 号:174.
- 7) 片岡美華.海外における発達障害学生への支援—学びの保障と自己権利擁護.障害者問題研究 2015;第 43 巻第 2 号:34.
- 8) 奈良里紗、相羽大輔、佐藤由希恵他.大学における弱視学生の実習経験に関する調査.障害者教育・福祉学研究 2016;第 12 巻:6.
- 9) 独立行政法人日本学生支援機構ホームページ「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/index.html(参照 2019 年 9 月 15 日)
- 10) 独立行政法人日本学生支援機構学生生活部特別支援課. 平成 18 年度(2006 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 2007:7.
- 11) 同上報告書:9.
- 12) 独立行政法人日本学生支援機構.障害のある学生への支援・配慮事例.
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/jirei/index.html(参照 2019 年 9 月 15 日)
- 13) 文部科学省.文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針について(通知)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1364725.htm (参照 2019 年 4 月 15 日)
- 14) 吉川あゆみ.聴覚障害学生の心理的支援. PEP Net-Japan Tip Sheet2008;18:1.
- 15) 高橋知音.発達障害のある人の大学進学—どう選ぶか どう支えるか.金子書房.2014: i .

- 16) 独立行政法人日本学生支援機構学生生活部特別支援課.教職員のための障害学生修学支援ガイド(平成 26 年度改訂版).2015:186.
- 17) 独立行政法人日本学生支援機構学生生活部特別支援課.平成 20 年度(2008 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.2009:43-50.
- 18) 独立行政法人日本学生支援機構学生生活部障害学生支援課.平成 30 年度(2018 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.2019:10.
- 19) 西村優紀美.富山大学における障害学生支援～発達障害を抱える学生への支援を中心に.体制整備支援セミナー2016 年 11 月 11 日当日配布資料.2016:59.
- 20) 本田恵子.早稲田大学における障がい支援の取り組みについて.コンピュータ&エデュケーション 2016;Vol.40:19-20.
- 21) 日本弁護士連合会.障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律のガイドラインについての意見書.2015:1.
- 22) 西村優紀美.大学における発達障害の学生に対するキャリア教育とキャリア支援.障害者問題研究 2015;第 43 巻第 2 号:93-4.
- 23) 西村愛.自己認識がない発達障害傾向のある学生に対する合理的配慮に関する一考察—実習指導者との情報共有を目指して—.日本社会福祉教育学会誌 2018;第 17・18 号:39-41.
- 24) 佐野(藤田)真理子.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—.佐野(藤田)真理子・吉原正治編.大学教育出版.2012:71-72.
- 25) 松崎丈.障害学生支援のための FD の取り組み—「合理的配慮」の決定や提供を通じた教育養成の質の向上.Synapse2015;vol.41:27.
- 26) 西村優紀美.発達障害のある大学生支援の社会的動向.季刊ほけんかん 2013;第 61 号:1.

ABSTRACT

The issue of the support for students with disabilities in higher education in the Act for Eliminating Discrimination against Persons with Disabilities: Focus on the intention expressed by disabled students themselves

Ai Nishimura^{1*}

¹ Department of Child Studies, Faculty of Human Life Studies, University of Niigata Prefecture

Although three years have passed since the Act for Eliminating Discrimination against Persons with Disabilities came into effect, it is difficult to say that support for disabled students is advancing in higher education institution in the current situation. The hypothesis in this paper is that it might be due to the idea of providing reasonable accommodation based on the intentions expressed by disabled students themselves. To prove this hypothesis, when and based on whose request the actual support for them started were investigated and sorted

out and the cases where it started based on the request from disabled students themselves were examined. As a result, it was found that it is difficult for disabled students in higher education institutions to request the necessary support in consideration of their disabilities and the situation that they have been in since the entrance into university. The differences in the environment from up to high school and the lack of experiences were cited as the reason. Also, it is pointed out that the fact that the reasonable accommodation is started based on the intention expressed by disabled students themselves creates disparities by the type of disability and it contradicts the social model concept which is the basis for the Act for Eliminating Discrimination against Persons with Disabilities. In conclusion, we proposed the reasonable accommodation, in which the necessary support is decided based on the opinions and experiences of disabled students and the situation of individual disabilities from the viewpoint that they would be able to spend time at university at ease with such support.

Key Words: Act for Eliminating Discrimination against Persons with Disabilities, reasonable accommodation, disabled students, intentions expressed, social model

注

- ¹ 日本学生支援機構の調査では、SLD(限局性学習症/限局性学習障害)やADHD(注意欠如・多動症/注意欠如・多動性障害)、ASD(自閉スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害)およびそれらの重複を総称して発達障害としている。本稿で登場する発達障害(の傾向にある)学生は、特定の発達障害の特性を論じないため、日本学生支援機構の定義に倣うこととする。
- ² 学校法人に関しては、「関係事業者がそれに従わない場合であっても、法に反すると判断されることがないが、できるだけ取り組むことが望まれる」努力義務とされた。
- ³ 日本学生支援機構主催の平成27年度「体制整備支援セミナー」では、アメリカの障害学生支援室における登録学生数や具体的支援が紹介され、平成28年度の同セミナーにおいても、米国事例に学ぶ紛争解決の取り組みとして、合理的配慮の不提供に関わる裁判事例が取り上げられた。
- ⁴ ただし、「社会的障壁の除去を必要としていることが明白である場合」とは、どのような場合を指すのかについては言及されていない。
- ⁵ 高等教育機関における障害学生に対する意思の表明についての先行研究は、CiNiiで障害学生&合理的配慮と検索をしてヒットした104件(参照2019年8月20日)の中から、意思の表明の解釈が書かれているものを抽出した。
- ⁶ 日本学生支援機構の事例では、支援を受けている学生のことを支援障害学生ではなく、障害学生と表記している。そのため、本稿においても、支援障害学生と表記せず、障害学生という表現で統一する。
- ⁷ 2012年に文部科学省が全国の公立小中学校の通常学級に在籍する児童53,882人を対象とした標本調査では、約6.5%の児童が学習面および行動面において著しい困難をもっていたが、4割弱が特別な支援を受けていないことが報告されている。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. 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. 2012:7
- ⁸ 早期に発達障害があると診断を受けた学生の中には、自分の障害を認識し、どのようなことが苦手であるのか表明できる学生もいる。三橋は、小学5年生で発達障害の診断を受け、中学2年でアスペルガー症候群であると知らされたB子の事例を紹介している。B子は、「級友に自分の障害を知ってほしいという気持ちが楽になるので、級友に自分のことを話す時間を作りたい。中学・高校でも同じようにしたから」と教員に申し出て、自分自身の障害について、1. 苦手なこと、2. 理解してほしいこと、3. 努力していることを記したものを配布し、障害の自己開示を行なった。三橋真人. 当事者と仲間の協働型による発達障害学生支援プロジェクト. 健康科学大学紀要 2012; 第8号: 48-50.
- ⁹ 本図は、西村愛. 合理的配慮をめぐる価値とは何か—対話がはじまるプロセスに着目して—, 日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要, 2019:14. が初出である。
- ¹⁰ 平成24年から計9回にわたって行われた「障がいのある学生の修学支援に関する検討会(第一次ま

とめ)」に向けての第6回目の会議の中で、委員の1人が発達障害を例に挙げながら、本人からの申し出ができない場合もあると問題提起をした。それに対して、2人の委員がアメリカの大学を例に挙げながら、何かしてあげたい、助けてあげたいという考えは、パターンリズム的になりやすいため、避けるべきだと返答をしている。文部科学省.障がいのある学生の修学支援に関する検討会(第6回) 2012年9月10日議事録

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/gakuseishien/shugaku/1343897.htm(参照 2019年9月18日)