

発達障害大学生に対する支援

西村優紀美

Support for university students with developmental disorders

Yukimi Nishimura

1. 障害学生支援

2016年度から施行される「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」により、高等教育機関においても障害学生への差別的取り扱いの禁止が法的義務となり、合理的配慮の提供に関しては、国・地方公共団体は法的義務、民間事業者においては努力義務となった。2012年に文部科学省が公開した「障害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）」では、合理的配慮の決定過程の考え方として「（前略）権利の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ある」としている。このような社会的情勢の中で、大学では「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」を作成し、対応要領における具体的な留意事項を明記する必要性がでてきた。

独立行政法人日本学生支援機構（以下、機構）が2015年3月に公開した「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分析報告」¹⁾があり、支援障害学生数が2013年度では2006年度の3.1倍に達しており、中でも発達障害学生の支援学生数の増加が顕著であるという結果が出ている。機構が行った2014年度の全国の大学、短期大学及び高等専門学校を対象に障害のある学生の修学支援に関する実態調査²⁾によると、「発達障害（診断有）」は2,722人であり、このうち学校に支援の申し出があり、学校が何らかの支援を行っている支援学生数は1,856人であった。

2. 発達障害学生の支援ニーズと合理的配慮

ASDにおいて採用された「スペクトラム」（連続体）の概念は、「障害」と「障害までに至らない個性」との間に絶対的な境界線が引かれているものではない。ASDだけでなく、ADHDやSLD、DCDの特性においても状態像には連続性があり、特性が問題を誘発することもある一方で、状況によっては大きな困難さとして表現されず個性の範囲として認識される場合もあり、場合によっては特異な優れた能力として表現される場合もある。

2001年に世界保健機構（WHO）が発表した「国際生活機能分類：ICF」では、人間の生活機能と障害に関する新しい分類法として、「環境要因」等の観点を加え、人の心身機能や障害の状態が環境によって変化し、その人がどのような環境で生活するのかによって、日々の活動や社会参加の状態は異なってくるという考え方を示した。支援ニーズは障害者の障害名に固定的にあるのではなく、障害者の生活の中で、周囲の環境や人々との関係性によって多彩な様態を示すものであり、関係するすべての人々が当事者として自我関与する中で浮かび上がってくるものと捉えることができる。

平成25年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（障害者差別解消法）が制定され、平成28年4月より施行される予定である。この法律は、平成18年に国連総会で採択され、日本が平成19年に署名した「障害者の権利に関する条約」（障害者権利条約）を踏まえ、平成23

年に改正された障害者基本法第4条の「差別の禁止」に関する基本原則をより具体化したものである。この法律の第7条は、「行政機関等における障害を理由とする差別の禁止」及び「合理的配慮」に関して言及している。合理的配慮に関しては、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針」の中で、「障害者からの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」に行われるとされている。さらに、「合理的配慮は、当事者と行政機関等の双方による建設的対話による相互理解の中で柔軟に対応がなされるものである」と明記され、さらに、「本人が自ら意志を表明することが困難な障害者に対して適切を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必要がある」としている。つまり、発達障害者の支援ニーズを把握し、適切な配慮を行うためにも、障害のある当事者と教育関係者、支援者が対話を重ねていくことが前提となっているといえよう。

3. 発達障害学生に対する支援の流れ

富山大学では2007年度に、発達障害学生への支援を開始した。現在では「富山大学教育・学生支援機構 学生支援センター アクセシビリティ・コミュニケーション支援室（以下、支援室）」として組織化され、身体障害と発達障害、精神障害のある学生の修学支援を中核的に行う部署として認知されている。なかでも、発達障害学生の多彩な問題に対処するためには、ニーズ把握や支援方針・支援計画の策定、支援全体を見渡し調整していくためのマネジメントが必要不可欠であるため、その役割を担う常勤の支援者を配置した。支援室では、学生の成長モデルを基盤とした支援を目指しており、大学生活全体を通して「社会的関係の中で自立した主体として参加し、その中で自己実現を図っていくことを支援する」というミッションを掲げている。

支援の対象になる学生は、①オープンキャンパスの事前相談を経て入学し、入学直後から支援が開始される場合、②単位不足や留年などの問題が

発生し、教職員や保護者から支援依頼がある場合、③保健管理センターや「なんでも相談窓口」、キャリアサポートセンター等の支援部署から支援要請があり支援が開始される場合、④本人の自主来談など、いくつかの経緯でつながってくる。近年、入学直前直後に保護者から支援要請があり、早期に支援が開始されるケースが増え、今年度は昨年度の二倍近い人数が早期からの支援を開始している。

支援室では学生の面談を逐語録としてケースごとに詳細に記録している。記録は支援者間で閲覧し、相互に助言できるようになっており、記録を元に当該学生の状況を見取り、支援方針・支援方法に関する検証をしながら、適切な支援が行われるような仕組みを作っている。支援は障害名だけで支援方法が決まるわけではなく、多方面からの情報を統合し、障害特性が修学上の困難さにどのように現れてくるかを見極めながら必要な支援を行う必要があり、本稿で示した支援の開始から支援方針と支援方法の決定に至るプロセスが、学生の教育的ニーズに応えていく方法であると考えている。

(1) 初回面談

初回面談の目的は、大学での支援に必要な情報を得て、大学入学後にどのような支援ニーズがあるのかを見極めることである。面談では当該学生及び保護者の語りを引き出すための質問項目（表1）をあらかじめ準備しておくが、必ずしも一問

ふりがな 氏名		男・女	生年月日 年 月	
学籍番号	所属 学部 学科		連絡先 (自宅) (携帯)	
ふりがな 住所 〒				
E-mail				
家族構成				
生育歴				
相談歴				
診断				
通院歴・服薬の有無等				
これまで受けてきた支援				
特徴的なエピソード				

Figure 1：初回面談における学生の情報

一答形式で進めるわけではない。

支援者はこれらの項目を念頭に面談を行うが、あくまでも当該学生及び保護者の自由な語りを尊重する態度を維持し、話のきっかけを作るための質問として、あるいは、話の流れの中でより詳細な情報を必要とする際に、焦点を当てるための質問として聴き取り項目を利用するという、半構造化面接により実施している。面談は学生と保護者同席の場合と、個別に行う場合があるが、いずれも支援者が複数で対応し、主に聴き取りを行う者と記録者という役割分担で対応する。面談時間は約60分である。

(2) 暫定的な支援方針の決定

初回面談での聞き取り内容をもとに情報を集約し、当該学生の見立てを行い、暫定的な支援方針を決定していく。その際、表2の項目に沿って情報をまとめていくが、情報をどのように見立てとしてまとめ上げていくか、また、面談での行動観察をどのように解釈するかが非常に重要なポイントになってくる。複数の支援者の総合的な意見を踏まえ、暫定的な支援方針を決め、2～3回の支援状況を判断材料にしながら、より適切な支援方針として作り上げていく。

■面談から得られた情報の集約・見立て	
面接時の行動観察	
家族の理解	
本人の障害特性に対する自己理解の程度・障害受容の程度	
協力体制の有無	
初期支援で特徴的なエピソード	
暫定的な支援方針	

Figure 2：情報の集約と整理

(3) 情報共有の範囲

暫定的な支援方針の決定と平行して、学部教職員との連携の方法と情報開示の範囲を話し合うことも初回面談では重要になる。当該学生及び保護

者との話し合いで、①定期面談による支援に関する了解、②支援に当たり学部教職員との情報共有に関する意見交換と了解、③情報共有の範囲（助言教員のみ、授業担当教員のみ、学科教員、学部教員等）、④情報の範囲（障害名を伝える、障害名を言わず修学上問題となり得る特性のみを伝える、配慮内容のみ等）、⑤依頼文書の必要性と許可、⑥修学状況を見て必要があれば再度検討することの了解等、今後の支援の方法についての約束事を確認する。

(4) 配慮願い

初回面談による情報と行動観察を踏まえた上での見立てをもとに、本人及び保護者の希望があった場合、教員に対する配慮願いを作成する。内容は、①支援につながった経緯、②障害特性、③面談での様子、④支援室での支援内容、⑤配慮の内容・方法、⑥予想される困りごと、⑦困りごとへの対処方法、である。なお、配慮内容に関しては、本人及び保護者と一緒に検討し、配慮以来の範囲についても学生の意思を尊重するプロセスをとっている。

(5) 前期終了後の支援会議

前期終了後に、支援者と指導教員（助言教員）が支援内容及び支援方法について振り返りを行うが、授業担当者からの感想も聞き取り、後期に向けての配慮を検討していく。支援者は学生との面談の様子や、支援の成果を教員に報告するとともに、支援結果を整理する中で、学生自身の変容を伝えていく。

授業に関する配慮は、実際に授業を担当する教員の感想や意見を反映しつつ、当該学生の障害特性への配慮として十分なものでなければならない。

4. 発達障害大学生に対する合理的配慮の探求プロセス

大学等における合理的配慮とは「障害のあるものが、他の者と平等に教育を受ける権利を享受・

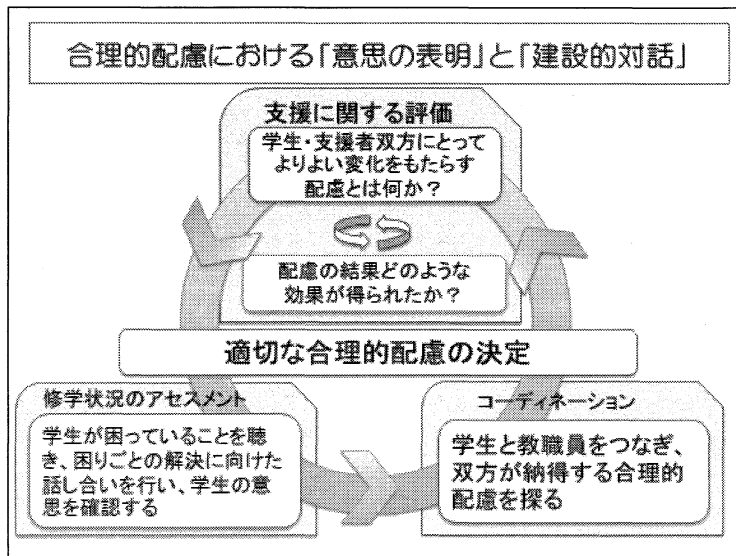


Figure 3：合理的配慮の探求プロセス

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」とされている。2012年に文部科学省が公開した「障害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）」では大学等において提供すべき合理的配慮の考え方が示され、合理的配慮の決定過程の考え方として「(前略)権利の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ある」とされ、権利の主体者である学生と支援者との「建設的対話」の必要性が明記されている。

発達障害学生への支援は、障害特性のあらわれ方が一人ひとり異なるため、配慮内容を定型化することが難しく、修学上配慮が必要と思われる場合でも学生本人から主体的な配慮要請を期待することが難しいという問題がある。配慮の必要性を支援者だけが認識し、学生の合意なしに配慮提供を行った場合「学生を権利の主体とする」観点が見失われる。また、学生が自分の判断で配慮を要請

し、大学は配慮提供の可否のみを返答するような対応は、意思表示の困難な発達障害学生に対する配慮が欠如しているとみなされる。発達障害学生の意思表示の困難さの多くは「実際の問題と、自身の障害特性を関連づけることの難しさ」と、「さまざまな状況を把握し整理して、自分の考えをまとめあげることの苦手さ」等に起因するため、合理的配慮の提供には本人の意思決定過程を支援するという考え方を採用する必要がある。具体的には、困っている状況を一緒に整理し、何が問題で、自分には何ができるのか、あるいは問題の解消にはどのような配慮が必要なのか、そしてその配慮内容が適切であると判断できるのか等を検証していくプロセスが意思決定を支える支援となる。支援者は一つの考えに誘導したり指示・命令したりするのではなく、あるいは、すべてを学生の判断に委ねるのでもなく、学生が主体的に決めていくプロセスをサポートするという考え方を基盤におくことが重要である。

5. 合理的配慮の例

これまで述べてきたように、発達障害学生が修学上の困難さを感じた場合、それを「支援要請」

まじめに授業を受けているのですが、途中で講義内容がわからなくなっ
てしまいます。このままでは単位を落としてしまうかもしれません。

自閉症スペクトラム障害の特性

言葉の意味に厳密で、講義内容で自分なりに気になる点があると、考え続けて
しまい、授業に集中できなくなる。

支援に関するアセスメント

- ◆ 学生から困っている状況聞き、学生自身が工夫する点について話し合うと
ともに、困難さの原因が障害特性によるものである場合、授業担当者への
「配慮願い」について話し合う。
- ◆ 認知面の検査を行い、偏りがあるかどうかを検討する。
- ◆ 学科教員(教養教育担当教員も含む)、事務職員、支援者で支援会議を行
い、本人の特性を伝え、有効な支援について検討する。

支援方法

- ICレコーダーの使用許可
- 許可された配慮の実行支援
- 配慮が有効かどうかの検証

Figure 4：自閉症スペクトラム障害の特性と支援内容（1）

実技科目はできるようになるまでに時間がかかります。
練習する時間が欲しいです。

自閉症スペクトラム障害の特性

初めて体験することの習得に時間がかかる
手先が不器用で、こまかな作業では力の加減がわからない

支援に関するアセスメント

- ◆ 実技実習マニュアルがわかりやすいものであるか
- ◆ 行動観察による手指の巧緻性
- ◆ 実習内容に関する情報収集

支援方法

- アセスメント結果を学生と共有する
- モデルを示し、練習の機会を与える
- 補習の機会、再試験の機会を多く与える

Figure 5：自閉症スペクトラム障害の特性と支援内容（2）

として自覚し、大学に依頼するというスタイルを取りにくい傾向がある。そのため、彼らの困り感を支援要請、適切な支援方法に敷きなおしていくプロセスが合理的配慮の決定には必要である。

図4は、同じ授業科目の単位を落としてしまい留年した学生支援事例である。

学生は「まじめに授業を受けているのですが、途中で先生の話に引っかかり、過去の記憶をたどっているうちに、授業が進んでしまいます。どうしても言葉の定義に引っかかってしまうので、集中が途切れてしまいます」と語った。これは、自閉症スペクトラム障害の特性によるものである

と予想されたため、認知特性に関するアセスメントを行い、その結果を受けて、本人と有効な対策を練ることになった。しかしながら、本人の努力や心がけだけではうまくいかないため、授業担当教員を含めての支援会議を開き、有効な支援について意見交換を行った。その際、支援者の専門的な見地から考えられる配慮事例を提案し、ここではICレコーダーで録音し、それを聞きながら復習をするという案が暫定的に出された。支援方法が当該学生にとって有益であるか検証を経て、当該学生に対する合理的配慮は、①ICレコーダーの持ち込み、②許可された配慮が適切に実行されるための支援であるという結果となった。

図5は実験・実習等の実技科目で失敗することが多く、単位を落としてしまったという学生のケースである。学生はまじめに取り組むが、器具を破損したり、手順を間違えてしまったりすることがあった。学生は、「実技科目はできるようになるまで時間がかかります。小さい時から不器用で、注意されることが多かったです。でも、良いモデルを観察させてもらったり、何度も挑戦させてもらったりするとうまくいくこともありました。大学でも練習する時間がほしいです」と語った。このケースでは、本人の困り感が障害特性によるものであると判断し、アセスメントを行い、「再チャレンジの機会を多く与える」という配慮が実行された。

6. おわりに

発達障害学生が障害特性による不利益がないような教育環境を、どのようなプロセスで作り上げていくかが大きな課題である。筆者は、支援者と本人との対話の中から本人が納得するより良い状況と一緒に探し出していくというプロセスが非常に重要であると考えている。支援者は、学生が自覚しにくい自分自身の困難さと支援ニーズを、試行錯誤を繰り返す中で自己認識していくことそのものを支援するという役割がある。教育保障に関わる合理的配慮は、本人の意思の表明が重要なポイントであることは先にも述べたが、本人の意思

の表明が、支援者の誘導や説得による半ば強制的に決断を迫るものであってはならない。「本人の意志決定を支える」という支援の在り方について、慎重に検討していく必要がある。

引用文献

- 1) 独立行政法人日本学生支援機構 (2015) 大学短期大学及び高等専門学校における障がいのある学生の修学支援に関する実態調査分析報告.
- 2) 独立行政法人日本学生支援機構：平成26年度(2014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, pp.57-62.2014.
- 3) 西村優紀美, 桶谷文哲, 日下部貴史 (2015) 発達障がい学生に対する入学直後の支援の在り方について～支援開始直後から支援方針の決定までのプロセス～. 全国高等教育障害学生支援協議会論文集.