

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

富山大学学生支援センター 桶谷 文哲

Reasonable Accommodation in the Support for Students with Developmental Disabilities
— Current Situations and Issues —

Fuminori Oketani : Student Support Center, University of Toyama

キーワード：発達障がい学生、合理的配慮、パーソナルサポート、自己権利擁護

1. はじめに

平成 24 年 6 月に文部科学省は「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」（以下、検討会）を設置し、同年 12 月に報告（第一次まとめ）¹⁾を公開した。その中で大学等高等教育機関における障がいのある学生への合理的配慮についての考え方が示された。

この動きは、平成 18 年に国連総会で採択された障害者権利条約の締結に向けた取組の一環であると同時に、障害者差別禁止法制定も見据えたもので、この報告で示された方針は今後の大学におけるあらゆる障がい学生への支援を強く後押しするものであり、社会的にも重要な意義をもつと思われる。

一方筆者らは、富山大学アクセシビリティ・コミュニケーション支援室（Hub for Accessibility and Communication Support）（以下、HACS）での、発達障がいのある大学生への修学支援の経験から、発達障がい学生への合理的配慮の提供においては、他の障がいとは異なった視点が必要であると感じている。その理由として、発達障がいのある学生の支援における以下のような特有の問題を指摘できる。

- ① 医学的に未診断の学生が多い。
- 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。

③ ①②の理由により、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。

④ 苦情・不満や対人関係上のトラブルなどが相談のきっかけとなる学生が多く、当面の問題解決と合理的配慮が直接には結びつかないことが多い。

前述の文部科学省検討会報告では、合理的配慮の決定過程の考え方として「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」¹⁾であることが強調されている。もちろんこの考え方は、自己権利擁護の観点から大切ではあるが、発達障がいのある学生が主体的に配慮を要望できるようになるには、前述の①～③の問題を十分に理解した上でのパーソナルサポート（personal support：個別支援）がまず必要となる。実際に富山大学の発達障がい学生支援では、配慮のニーズ把握から合意に至るまでの過程を学生本人との物語的対話を通じて形成していくナラティブ・アセスメント²⁾をパーソナルサポートの主軸としており、こういった方法論は、他の障がい学生支援ではこれまで特に意識されてこなかった。

また、④の場合は、最初は合理的配慮と直接は結び付かない主訴で相談が始まるが、面談の経過中に発達障がい傾向が明らかとなり、周囲にコミュニケーション上の配慮を求める必要がでてくることが多い。つまり、来談学生を発達障がいの

ある学生と見なすかどうかの判断を行う前に、暫定的な支援計画を立てて初期対応にあたる必要が発生する。

こういった現状から、発達障がい学生への支援を有効に実践するためには、他の障がい学生に一般的に適用される合理的配慮の提供プロセスへの理解だけでは不十分であることを筆者は指摘したい。

以上から、本稿では、「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)¹⁾と、発達障がいのある学生への支援を取り巻く問題についての筆者らの経験を照らし合わせつつ、発達障がいのある学生支援における合理的配慮の提供のありかたを、主としてパーソナルサポートとの関係に焦点を当てて論じる。

2. 発達障がい学生において重要となる合理的配慮の考え方

まず、今回の検討会での「大学等における合理的配慮の定義」を引用する。この定義は基本的に障害者権利条約に基づいているが、国内法(障害者基本法)との整合性も配慮されている。

定義:「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」¹⁾

検討会では上記の定義のもと、合理的配慮の考え方を、「機会の確保」「情報公開」「決定過程」「教育方法等」「支援体制」「施設・設備」の5項目に分けて整理している。

ここでは特に発達障がい学生の修学支援において重要となる検討内容に絞って論じていきたい。

a. 障害のある学生の範囲

障害者基本法が平成23年に改正され発達障害者も法的に障害者と定義づけられたことで、検討会においても発達障がい学生を障がいのある学生の範囲の対象としている。しかし、前述のように現在大学で把握されている発達障がいのある学生はそもそも未診断の状態であることが多く、また容易に受診や診断につなげられない繊細な問題も含んでいる。そのため、大学において発達障がい支援の対象となる学生には、診断等の状況によって以下の3つの段階を想定して支援を選択することが現実的であるとされている³⁾。

第一段階は「普段の行動から発達障害の可能性が想定され本人や保護者が支援を求めてきた場合」や「本人が障害を認識せず自主的な申し出がないものの、周囲の人間が何らかの困難を感じている場合」であり、診断書や専門家の意見は必要としない段階。

第二段階は「(療育手帳や精神障害者保健福祉手帳といった)手帳や診断書などの公的な証明はなされていないものの、校医や学生相談室などの学内の専門家の意見で発達障害の可能性がかなり高いと思われる場合」で、大学に所属する専門家の意見が反映される段階。

そして第三段階は「専門医を受診し、発達障害の診断を受け、障害であることの証明(先述の手帳のほか、医師からの診断書等)がある場合」という公的な証明書が存在する段階である。

合理的配慮提供の対象となるためには、障がい学生と見なす根拠が示される必要があると考えるならば、上記の3段階のうち、合理的配慮が検討される対象となる学生は第二段階以降に限られるということになる。しかし、第一段階の学生の場合においても、周囲の混乱が大きい場合や、学生本人が問題に無自覚であるために支援に困難をきたすことも多いため、大学組織としては寧ろ最も丁寧な対応が必要とされる段階であるとも言える。また、発達障がい学生支援の観点からは、アセスメントや支援ニーズ把握のために障がい特性を理解した上でのきめ細やかな初期対応が必要な

段階であると言える。結局のところ、第一段階での注意深い配慮なしでは、そもそも学内の発達障がいの専門家の判断あるいは医療機関での診断に結び付けることもできず、合理的配慮の必要があってもその対象にさえされないということになってしまう。

b. 合理的配慮の対象となる活動の範囲

検討会では、合理的配慮の対象となる学生の活動の範囲を「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」の教育上の活動に限定した。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、大学等において提供すべき合理的配慮の対象ではないとしたうえで、その判断は各大学等に委ねられた¹⁾。

発達障がいのある学生の場合、その障がい特性上、課外活動や生活面でも様々な困難を抱えることは多く、そのことが教育上の活動での支障に結び付くことがある。そのため教育活動以外は全て合理的配慮の対象外として単純に切り分けることは難しい。したがって、少なくとも発達障がいのある学生に対しては、生活面の困難さや対人関係上の問題などの対処法を個別面談で話し合い、アドバイスを行うといったパーソナルサポートの必要性は無視できない。

c. 合理的配慮の決定過程

前述のように検討会報告では、合理的配慮の決定過程においては、「(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」¹⁾ことが示された。これは発達障がいでも特に自閉症スペクトラム障害のある学生にとって難しい課題となることが予想される。

一方、合理的配慮の合意形成過程については、「学生本人の教育的ニーズと意思を把握する際には、障害のため学生が単独で大学等との意思疎通を行うことが困難な場合があることなどにも留意し、必要に応じ、障害に関する専門家の同席を促したり、学内外のリソースや支援に関する情報を

整理して学生に示すなど、意思表示のプロセスを支援することが重要である」¹⁾とされ、音声コミュニケーションが困難な聴覚障害学生をはじめ、社会的コミュニケーションに困難さのある自閉症スペクトラム障害学生などにも配慮した考え方が示されていることは意義深い。

次に、発達障がいのある学生にとって特に重要な意味をもつことになる合理的配慮の決定過程における「根拠資料」については以下のように示されている。

「合理的配慮の決定に当たっては、他の学生との公平性の観点から、学生に対し根拠資料（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である。」¹⁾

ここで重要なのは障害者手帳や医療機関の診断に限らず、学内外の専門家の所見が根拠となることである。学内外の専門家がどのような立場の者であるかは明示されていないが、学内であれば、学校医や保健管理センターの医師、カウンセラー、学生相談室、障害学生支援室、または発達障がいを専門領域とした教員などが該当すると思われる。一方、学外の地域専門機関としては、まず発達障害者支援センターが考えられる。大学に地域の支援リソースの情報が少ない場合は、そこから青年期の発達障がいを診ることができる医療機関を紹介してもらうことができるだろう。

しかし、どのような立場の専門家の所見に関わらず、学部や教職員等に示される根拠資料に求められるのは、診断名だけではなく、当該学生がどのような障がい特性によって、どのような困難を抱えていて、配慮によってどのような効果が見込めるかといった具体的な情報である。つまり、その配慮の必要性を周囲が十分に理解できるための資料でなくてはならない。特に発達障がいの場合、障がい名だけでは個々の困難さが伝わらないため、診断名や心理検査の数値的な情報だけでなく、当該学生の困難な状況とその理由が伝わるストーリーの提示が必要だと考えられる。

d. 教育方法等

検討会報告では、教育方法等の配慮として、情報保障、コミュニケーション上の配慮、教材の配慮、学習空白への配慮、実習やインターンシップでの配慮、試験での配慮、成績評価の配慮、心理面・健康面の配慮を挙げ、それぞれについて留意点を挙げている¹⁾。もちろん発達障がい学生にはどの配慮項目も必要ではあるが、ここではコミュニケーション上の配慮に焦点を当てて考えてみたい。

発達障がいのある学生からの相談では、「(教員の) 学生への叱責が自分のことを指摘されているようで不安になる」、「ゼミの先生の話が(比喩やほめかしが多く) 分からない」といった話を聞くことが多い。このように、教員には全く意識されていない形で発達障がい学生が困っていることは多く、「字義通りの理解」や「話し手の意図の読み取りの困難さ」といった特性への理解・配慮が必要である。検討会報告のコミュニケーション上の配慮についての記述は、「あわせて、ことばの聞き取りや理解・発声・発語等に困難を示す学生のために必要なコミュニケーション上の配慮を行うことが重要である。」¹⁾とされている。前述のような発達障がい学生の社会的コミュニケーションの困難さへの配慮に該当する部分とは、ことばの“理解”への配慮に該当するものと思われるが、より一層具体的なコミュニケーション上の配慮についての記載が必要であろう。

e. 支援体制

発達障がい学生への支援が十分に機能するための体制については、まだ各大学が模索中であるが、ポイントとしては診断のない学生も支援できる体制であること、学部や事務組織をはじめ学内外の部署・機関との連携を図れる体制であること、また発達障がい支援に関わる専門性を有する担当者が配置され、見立てや支援ニーズの把握などの適切なアセスメントが可能な体制であることであろう。

検討会報告では、特に発達障がい学生支援に特

化した体制の在り方は示されていないが、学長のリーダーシップにより専門性のある支援体制を確保する重要性や、障がい学生支援の専門部署及び専門性を有する者を配置することなどが掲げられている。¹⁾

今後、各大学で支援体制がつくられていくと思われるが、構想段階で完璧な支援体制はありえず、実際に支援を行っていく中で必要に応じて体制や組織が柔軟に対応・変化していけることが重要であろう。

3. 発達障がい学生へのパーソナルサポート

前述のように発達障がい学生支援には、検討会報告で示された合理的配慮の範疇に収まらない配慮もあるが、障がい特性に照らし合わせると合理的かつ有効であるといえるものは多い。例としてHACSで行っているパーソナルサポートを幾つか以下に挙げる。(※ここでいうパーソナルサポートとは、合理的配慮を障がい学生の外環境や他者に対する変更・調整と定義した場合、それに対立する概念で、障がい学生自身に向けて行われる個別支援のことである。よって後述するパーソナルサービスのように、合理的ではない配慮という概念とは異なる)

- ✓ 未診断の発達障がい傾向（コミュニケーション上の困り感をもつ）学生への相談対応と、学内専門部署としての障がいについての教育的判断
- ✓ 課外活動や生活面での困難さに対するコーチングとしての相談対応
- ✓ 修学上の困難さによる自己否定感や社会的コミュニケーションの困難さを基にした孤独感などへの心理的サポート
- ✓ 入学直前直後の大学適応支援の際のメンタリング

これらの、HACSで行っているパーソナルサポートのうち幾つかは、米国では合理的ではない配慮とされるパーソナルサービスに相当すると思われるが、本邦における検討会報告ではパーソナルサービスの概念についてはあまり触れられてお

らず、合理的配慮の範疇を超える配慮を障がい学生支援として行うかどうかは各大学の判断に委ねられている。

ここで米国の状況を参考に見てみると、米国ではリハビリテーション法、ADA 法によって障がい学生への合理的配慮が義務付けられていると同時に、合理的ではない配慮の概念も定義されており、以下の3つに当てはまる配慮は合理的ではないとしている⁴⁾。

① Fundamental Alteration :

履修内容、授業、活動の本質的なものを変えてしまうもの。

② Undue Hardship :

甚だしい困難や出費を必要とするもの。

③ Personal Service :

個人的なサービスと考えられるもの。例えば、障害の診断、車椅子、補聴器、食事やトイレの介護、チューターサービス、心理カウンセリングなど。

米国では、パーソナルサービスは合理的ではない配慮として、障害学生支援機関では行われない。例えばチューターサービス、カウンセリングなどを受けた際には、それらを提供する別の部署がキャンパス内に設置されているので、そこで直接サービスを受けることになるという⁴⁾。

しかし、米国でも障害学生支援機関の中には、障害の診断、チューターサービス、心理カウンセリング等を提供するところがあり、それは合理的配慮以上のサービスを学生に提供したいという個々の支援室の考えに基づいて行われているという。また、近年では AHEAD 年次会議においても「自閉症者に対してメンターは配慮として必要かつ有効である」⁵⁾ という議論が交わされたとの報告もあり、米国においても障がい特性と照らし合わせて個々の配慮の必要性や有効性を各大学が柔軟に捉えていることがわかる。

4. パーソナルサポートを基盤とした合理的配慮の合意形成過程

ここでは、パーソナルサポートを基盤として合

理的配慮の合意に至った典型的なストーリーを2つ取り上げ、その合意形成過程において支援者がどのような視点に関わったかを抽出する。(尚、以下に述べるストーリーは複数の事例を合成し、個別情報を改変したものであり、特定の学生は存在しない。)

○広汎性発達障害の診断のあるAさんの二次障害に対する合理的配慮探求のストーリー

Aさんは高校生の頃に広汎性発達障害の診断を受けており、現在も医療機関に定期的に受診している学生である。大学入学後しばらくして強迫症状が現れて落ち着いて授業を受けることが難しくなり、保護者とともに支援室に訪れた。その後、Aさんは何か困ったときに自分で支援室に相談に来るようになった。ある日、Aさんは困った表情で支援室を訪れると、以下のように悩みを語った。

「講義Xの中間試験が近くにあるのですが、どれだけ勉強しても焦りと強迫観念が消えず、ほかの授業の勉強が全く手につかないんです。それでなのか、先日の授業で小テストがあった際、斜め前の学生の解答が見えたような気になって、カンニングをしたのではという強迫観念まで出てきて、結局書いた答案をすべて消して白紙で提出しました・・・」

この問題に対して、Aさんは授業担当教員に具体的に何か配慮をしてほしいとは考えておらず、強迫観念が苦しいから何とかならないかとの相談であった。支援室コーディネータは、Aさん自身でできる工夫として、中間テストの目標点数を下げることや、家庭でのリラックス法など、いくつかのセルフコントロールの方法を提案した。Aさんは提案された方法で自分が楽になるかをひとつひとつ論理的に考えた結果、全て効果がないと判断し選択肢から消去していった。そこで、コーディネータは、Aさんの特性として以前にも作業に見通しがつかないときに同様に困っていたことと見通しがつけば楽になる可能性を伝えた。そしてAさんがその仮説に納得したことを受けて、「Aさんの希望ではないかもしれないが・・・」と前

置きをしたうえで、授業担当教員にテストの範囲を確認してみることと別室受験を願い出るという方法があることを伝えた。すると「他の学生には伝えられていない情報を聞くのはいけないように感じるけれど、単位を落とすわけにはいかないので・・・」といい、教員に配慮を求めることに同意した。その後、Aさんだけでは先生にうまく事情を伝えられないということで、支援室から先に教員に事情を説明し、Aさんはその後自分で配慮のお願いにいくことができた。教員は公平性を考慮し、次の授業で他の学生にもテスト範囲を公表した。

その後、Aさんは講義Xの中間テストに見通しがついたことで、強迫症状が弱まり、結果的には別室受験は必要なくなった。

Aさんとの対話の際に、支援者がもった視点と関わりのポイントを以下に示す。

a. 主訴について

支援者はこれまでのAさんとの関わりから、困りごとの内容を聴いた時点で、合理的配慮の必要性を感じていた。しかし、本人が配慮を求めていることから支援者から先んじてAさんに配慮を提案することは避け、一度主訴である強迫観念を和らげる方法に焦点を当てることにした。

b. 二次障害の取り扱い

本来、強迫症状への対応は医療分野であることから、障害学生支援から切り離し、医療者に対応を任せることは可能だが、修学上の問題を発端としていることと対話を継続することを優先するために話題として取り扱うことを選択した。支援者との対話において色々な対処法について検討した結果、自己対処の方法では上手くいかないことに納得することができたと考えられる。

c. 困り感と障がい特性との関連付け

Aさんが焦りや混乱によって困り感と自身の障害特性とを関連付けることが出来ていないことに対して、支援者は以前Aさん自身から聴い

た苦手さの話を引き合いに出し、記憶の想起を促した。ここで初めて、支援者が相談当初から感じていた合理的配慮の必要性をAさん自身も感じることができるようになったと考えられる。

d. 合理的配慮で上手くいく仮説の提案

自身の障害特性と困りごととの関連付けが出来ても、具体的にどのような合理的配慮が必要かまで分からないAさんに、今の状況乗り越えるための合理的配慮を仮説としてAさんに提案し、Aさんに検証してもらうことで合意に至った。

○対人トラブルを主訴に自主来室したBさんのストーリー

Bさんは、未診断で障害特性にも自覚のない大学1年生である。支援室に来談した経緯は以下であった。Bさんは、体育の授業の後に自分のバッグが元々置いてあった場所から別の場所に何度か動かされていることを「自分への嫌がらせに違いない」と思い込み、犯人を捜してほしいと訴えて来室した。Bさんは、初回来室時には犯人を見つけると息巻いていたが、支援室で出来ることと出来ないことを伝えた上で、まずは今の状況を整理するための話し合いをしようという提案すると意外に素直に合意してくれた。

その後、Bさんの話を聞いていくと、これまで中学でいじめを受けていて似たような嫌がらせをされていたことが分かった。支援室のコーディネータは、Bさんに「状況から考えると今回のバッグの移動は単純に他の学生が自分の荷物を置く際にBさんのバッグをずらしただけで嫌がらせではない可能性がある」ことを伝えたところ、Bさんは「確実ではありませんが、その可能性はあるので犯人を捜すのは止めます」と不本意ながらも諦めた。コーディネータは、Bさんに発達障がい学生によくある特徴を感じとり、しばらく定期的に来室することを提案したところ、Bさんは快く承諾してくれた。

その後、しばらく面談を続ける中で話題を修学

面に移していくと、大学生になってから授業で習う範囲以上の課題が出ることや元々授業時間内では終わらない設定の演習があることに不満を持っていて、大学の授業にも馴染めていないことが明らかになった。Bさんはこれまでもそのことで学部の教務窓口や学内の他の相談窓口に不満を漏らしていたが、全く取り合ってもらえなかったと不満そうに漏らした。その後、学期が変わりグループワークの授業が始まるとBさんはグループメンバーから孤立してしまい課題が出来なくなった。そのころにはBさんがアスペルガー症候群の特徴を強く持っているとして支援室では判断しており、Bさんだけではメンバーとの関係修復を図ることは困難であることが推測されたため、Bさん本人の希望を確認したうえで、担当の教員を通じて特定のティーチングアシスタントにBさんが相談や質問をできるよう配慮を要請した。担当教員からは、「これまでのBさんの印象から配慮の合理性は十分に理解できる」として合意が得られた。

Bさんとの対話の際に、支援者がもった視点と関わりのポイントを以下に示す。

e. 思い込みの可能性とその対応

Bさんは、バッグの位置がずれていることを他学生の嫌がらせだと極端に思い込んでいるように感じたが、まずはBさんの思いに沿って話を聴いていった。また、思い込みの激しさと被害感の強さには状況を捉える際の視野の狭さと過去に同様な経験をしている可能性を感じたと同時に、発達障がい傾向があることも考慮に入れて対応した。

f. 無理な要求について

Bさんの犯人を捜してほしいという要求は現実性を欠いており、また支援者には直接応えることができないため、状況を整理するための話し合いを提案し、継続的な対話を通じて関係形成を図っていくことにした。

g. 支援者の考えを仮説として伝える

ある程度Bさんとの支援関係が成立した段階で、「バッグの移動が嫌がらせではない可能性

がある」という支援者の考えをあくまで仮説として伝えた。Bさんが自分の考えを否定されたと思わないように、一般的な可能性として理解してもらえるように配慮した。

h. 多角的な把握のための話題の展開

支援者は学生本人の語りに真摯に耳を傾けつつも、過去に同様な問題を抱えていないかや、対人関係や学習面などの周辺情報にも話題を広げていき、学生のイメージを多角的に捉えるインフォーマル・アセスメントを心掛けた。その結果、修学における合理的配慮のニーズを把握できた。

最後にAさん、Bさんのストーリーから見えてくることを幾つかにまとめる。

まず、重要であると思われるのは、多くの発達障がいのある学生において、相談当初の目的は合理的配慮の要請ではないことが多く、徐々に状況が整理されていく中で合理的配慮のニーズが浮かび上がってくるということである。それは、Aさんのように医学的診断を受けていて障がい告知もされている学生においても同様で、追い込まれている状況においては自身の障がい特性と照らし合わせて必要な配慮を思い浮かべること自体が難しい。このことから彼らに、いきなり自己権利擁護スキルを期待することは、多くの場合現実的でないことがわかる。

また、Aさんのような二次障害によって修学上の困難を抱える学生には、支援戦略として合理的配慮を検討することもある。Aさんの場合、カンニング恐怖症は講義Xの期末テストの見通しが効かない不安に強く影響されており、その不安が解消されたことで、別室受験の配慮は必要なくなった。このように、相談の発端となった困り感に対して支援を行うことで、二次障害の症状が解消され、二次障害に対する合理的配慮が必要なくなる場合や短期的な実施でよくなることは多い。

次に、Bさんのような未診断で自身の特性に無自覚な学生の訴えに対しては、特に慎重に対応していく必要がある。対人トラブルは、当事者のど

ちらに問題の原因があるかという発想から見られやすく、そのトラブルの裏に発達障がい特性が隠れている可能性は見落とされやすい。Bさんの授業への不満を障がい特性の観点から解釈すると、以下のような構造が見えてくる。

Bさんは自閉症スペクトラムの特性を持っていると考えられ、曖昧ではっきり決まっていないことに対してどうしていいか分からず不快な気持ちになる。しかし、自分の特性を理解していないので、曖昧な状況と不快だけが認識され、自身の特性に基づく現象であるとは気付かない。そのため、自分の不快さは全てそういった曖昧な状況やそれを作った他者によって生まれているという因果論的思考になり、他者に対して不満や怒りを向けることになりやすい。ここで支援者が、「他者に対して不満や怒りを向けることは周囲から共感を得られにくい」と伝えても、本人にはそのことを納得することが困難である。この難しい問題に対応するには、自分の特性に気づかせるようなアプローチが必要になる。

このようにBさんのストーリーを見てみても、発達障がい学生には、配慮の必要性を浮かび上がらせるためのパーソナルサポートが多くの場合必要であり、パーソナルサポートと合理的配慮は密接に結びついていることがわかる。

5. 発達障がい学生支援における合理的配慮とパーソナルサポートの関係

これまでの考察から、発達障がい学生支援における合理的配慮とは、発達障がい学生にとって困難な状況に対する一つの折り合いのつけ方ではあるが、それは予め分かっているものではなく、パーソナルサポートを通じて初めて浮かび上がってくるものであることが分かる。繰り返しになるが、他の障がい学生のように、学生本人が合理的配慮の要請のために来室して支援が始まることは、現状ではほぼ皆無であると言ってよい。すなわち、発達障がい学生支援において合理的配慮は支援そのものの目的ではなく、手段のひとつであるといえる。言葉を変えれば、合理的配慮単体で発達障

害学生支援が成立するものではないと言える。

一方、発達障がいのある学生への支援におけるパーソナルサポートの役割は多岐に渡り、2章で述べた「未診断の発達障がい傾向学生への相談対応」、「課外活動や生活面での困難さに対する対応」、「一時的な心理的サポート」、「入学直前直後のメンタリング」など、学生生活全般を網羅している。また、合理的配慮とパーソナルサポートが密接につながっていることは、Aさん、Bさんのストーリーで示したとおりであるが、さらにAさんのようにパーソナルサポートによって、合理的配慮（周囲や環境に変更・調整）の必要が消失する場合もある。

上記の考察をふまえて、発達障がい学生支援における合理的配慮とパーソナルサポートの関係をイメージとして例えると、発達障がい学生支援全体を1つの氷山の塊だとすれば、水面下に大部分を占めているパーソナルサポートがあり、水面に浮き沈みしている合理的配慮がある姿と考えることができるのではないだろうか。その際、浮かび上がった合理的配慮は周囲から見えやすく、水面下のパーソナルサポートは見えにくい。しかし基盤としてのパーソナルサポートがしっかり機能していない状況では、合理的配慮は機能しない。

このようにパーソナルサポートは、特に発達障がい学生支援においては欠かせない要素である。しかし、パーソナルサポートが充実すれば合理的配慮が必要なくなるわけではない。適切な合理的配慮によってパーソナルサポートの負担が減ることもありうる。つまり、パーソナルサポートと合理的配慮は相対的な関係であると同時に相補的な関係であるといえる。

6. まとめと今後の課題

本稿では、まず発達障がいのある学生への支援を取り巻く問題を、検討会報告（第一次まとめ）に照らし合わせることで、発達障がい学生への合理的配慮を考える上での論点を整理した。また、パーソナルサポートから合理的配慮に至った典型的なストーリーをもとに、発達障がいのある学生

への支援における合理的配慮とパーソナルサポートの関係について考察した。その結果、発達障がい学生への合理的配慮は、パーソナルサポートなしでは成立せず、両者は相対的かつ相補的な関係にあることが導き出された。

最後に今後の課題を二点挙げる。一点目は本稿で論じることができなかった発達障がい学生の合理的配慮にかかるコストと負担についての問題である。筆者の実感では金銭的成本よりも時間的成本、作業的負担よりも心理的負担のほうがそれぞれ大きいのではないかと考えている。この問題については、他の障がいの合理的配慮にかかるコストとも比較して検証される必要があるだろう。もう一点は、発達障がい学生支援の核のひとつでもあるメタ・サポートの在り方の考察である。周囲との関係で困難さが現れることが多い発達障がい学生にとってゼミやグループワークでその集団に所属するために重要となるのが、学生への教育・支援を直接担当する教職員に対するメタ・サポートであり、その在り方の検討は今後の大きな課題であると思われる。

米国における障害学生への支援～発達障害を中心として～，国リハ研紀31,31-41.

<文献>

- 1) 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報告 (第一次まとめ).
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/1329295.htm
- 2) 西村優紀美(2010) : 発達障害大学生支援におけるナラティブ・アセスメント, 学園の臨床研究9,21-29.
- 3) 佐藤克敏・高橋知音・福田真也・米山直樹編 (2009) : 教職員のための障害学生修学支援ガイド, 独立行政法人日本学生支援機構, 139-160.
- 4) 渡部Taylor美香(2007) : 目に見えない障害のある大学生の就学支援～アメリカモンタナ大学の実例～.
<http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/resource/ld/dss.html>
- 5) 北村弥生・渡部Taylor美香・河村宏(2010) :