



Nagoya City University Academic Repository

学 位 の 種 類	博士（人間文化）
報 告 番 号	甲第 1 4 4 8 号
学 位 記 番 号	第 21 号
氏 名	古山 萌衣
授 与 年 月 日	平成 26 年 3 月 25 日
学位論文の題名	障害者の教育的支援に関する研究
論文審査担当者	主査： 滝村 雅人 副査： 山田 美香, 田中 良三

「障害者の教育的支援に関する研究」

2013 年度 博士論文

提出日 2013 年 11 月 19 日

名古屋市立大学大学院人間文化研究科
人間文化専攻

指導教員 滝村 雅人

学籍番号 114801

氏 名 古山 萌衣

目 次

	ページ
序章 研究の背景	1
第1節 研究の視点	1
第2節 関連する研究の動向	2
第3節 リサーチクエスションと研究の方法・意義	10
第1章 障害者の教育的支援の歴史的展開	13
第1節 特殊教育の振興と障害学生へのインフォーマルな対応 (1945～1960 年代前半)	13
第2節 養護学校義務制と障害学生問題の全国化 (1960 年代後半～1970 年代)	16
第3節 特殊教育改革と障害学生支援充実の試み (1980～1990 年代)	23
第4節 特別支援教育の展開と障害学生支援体制の整備 (2000 年代～)	27
第5節 歴史的展開の総括	38
第2章 高等教育機関における障害学生受け入れの現状	45
第1節 障害学生在籍率の変化	45
第2節 高校から大学への接続	53
第3章 高等教育機関における障害学生支援の実態	58
第1節 筆者調査の概要	58
第2節 障害学生の在籍状況	62
第3節 障害学生支援対応の現状	64
第4節 進路保障における支援の現状	74
第5節 発達障害等学生への対応の現状	77
第6節 障害学生支援に関する理解の現状	84

第7節 障害学生支援に対する問題意識	88
第8節 調査分析の総括	92
第4章 障害学生支援の総括	96
第1節 「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)」について	96
第2節 関係機関が取り組むべき課題	99
第3節 障害学生支援の課題	107
終章 本研究の総括	116
第1節 本研究のまとめ	116
第2節 今後の研究課題	118
参考文献一覧	122
謝辞	130
参考資料① 障害者教育年表	
参考資料② 「高等教育機関における障害学生支援に関する実態調査」	

序章 研究の背景

第 1 節 研究の視点

本研究は、障害者の教育的支援として、高等教育機関における障害のある学生(障害学生¹),特に発達障害²の特性を有する学生の受け入れおよびその支援に注目するものである。

初等中等教育段階を中心とした障害者の教育的支援,すなわち障害児教育について 2007(平成 19)年に実施された,「特殊教育」から「特別支援教育」への制度的枠組みの移行は,その主軸とすべき理念の転換を迫った。具体的には,これまでの「特殊教育」において生じた制度的限界を乗り越えるとともに,世界的潮流である「特別ニーズ教育」および「インクルーシブ教育」という理念を取り込み・展開することが「特別支援教育」導入において求められたと考えられる。

それから 6 年が経過し,現状において,これらの課題がクリアされているのかは,議論の余地を残すところである。しかしながら,この「特別支援教育」の導入を契機として,今後はその理念を広く障害者の教育的支援のあり方に反映させていくべきであると考え。その支援のひとつが「特別支援教育」の延長線上に位置する教育的支援としてとらえられるべき,高等教育機関における障害学生支援である。

教育をライフステージに沿って連続しているものとしてとらえるという観点からも,障害学生の受け入れ促進および支援の充実を目標として,障害者の教育的支援について高等教育機関が果たすべき役割を明らかにする必要がある。たとえば,「障害者基本法」においては,国及び地方公共団体に対する,障害者の教育に関する調査研究及び環境の整備の促進,また「発達障害者支援法」においては,包括的・長期的支援の連携・整備,大学等での発達障害者の障害の状態に応じた適切な教育上の配慮を求める規定がみられる。これらの規定からも,今後は高等学校以前より支援を受けてきている学生が高等教育機関へ入学することを見据えた移行支援及び継続支援について検討・整備することが課題になると考える。特に,特別支援教育と同様に,高等教育においても「特別

ニーズ教育」および「インクルーシブ教育」の考え方に沿った障害学生の受け入れおよび支援対応のあり方を検討していくべきである。

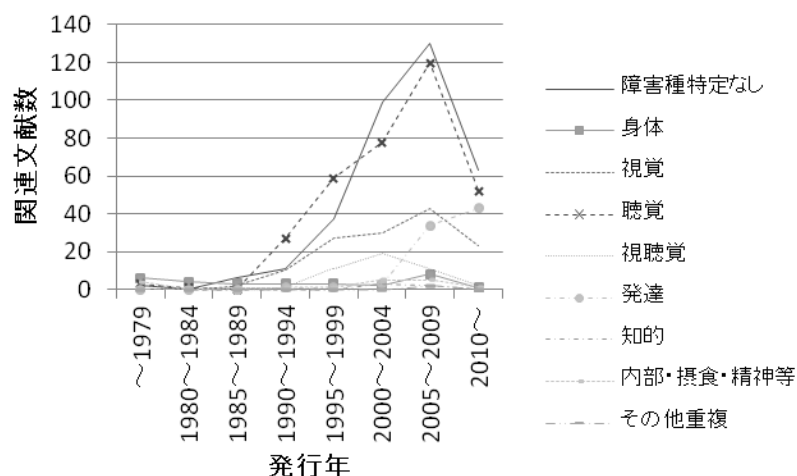
そこで本研究では，特別支援教育への転換を背景として，いかに高等教育機関では障害学生の教育環境を整え，支援を充実していくべきか，現状を分析し，その課題を明らかにする。

第 2 節 関連する研究の動向

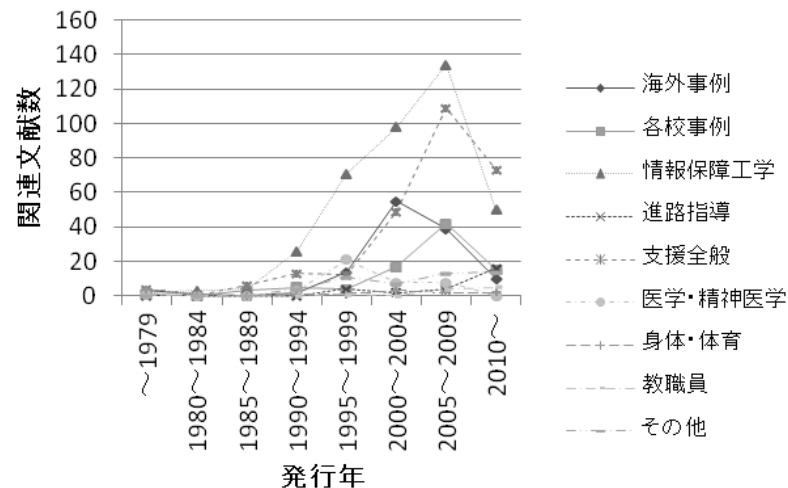
(1) 関連研究数からみた研究の動向

本研究が主たるテーマとして扱う高等教育機関における障害学生の受け入れおよびその支援に関する問題は，障害者の教育的支援の一環として注目され始めて，まだ日の浅い研究領域である。次章以降で改めて分析・指摘することになるが，実際にわが国の高等教育機関における障害学生の受け入れが拡大するのは 1970 年代以降のことである。そのため，障害学生問題について検討を行う先行研究がみられるようになるのは 1970 年代後半であり，特に研究数が増加するのは筑波技術短期大学が開学した 1990 年代以降のことである。

これについて，関連文献数の変化によって研究動向を整理したものが次の図序－1 および図序－2 である³。



図序－1 対象障害種別にみた研究の動向



図序－2 内容別にみた研究の動向

これらの結果から，先にも指摘したように，高等教育機関における障害学生の受け入れおよびその支援に関する研究は，全体として 1990 年代以降に増加していることがわかる。また 1990 年代に多くみられるのは，聴覚障害を対象とした研究，および情報保障工学を中心とした研究であり，その背景には当時開学した筑波技術短期大学による障害学生支援に関する技術的研究，またそれに伴うテクニカルリポートの発行の増加が影響していると考えられる。

さらに 1990 年代後半以降には，対象とする障害種を限定しない研究も増加し，広く障害学生支援のあり方についての検討が多くみられるようになる。他方で，本研究が特に注目する発達障害学生を対象とした研究は 2000 年代以降に増加している。これは，1990 年代以降，義務教育段階において新たに対応を必要とする障害として発達障害が注目されるようになったことに追随する動きであり，また 2007 年度にスタートした特別支援教育の制度設計を背景とした研究動向の変化であると考えられる。

(2)先行研究の整理

次に本研究を進めるにあたりレビューを行った先行研究について，特に関連が強いと考えられる 2000 年代以降の文献を取り上げ，

以下，内容別に整理した。具体的には，対象とする障害種を限定しないもの，あるいは発達障害のある学生を対象とした研究を中心に，それぞれ，①修学支援事例，②制度・政策，③実態調査・現状分析という3項目に分類を行った。

① 修学支援事例

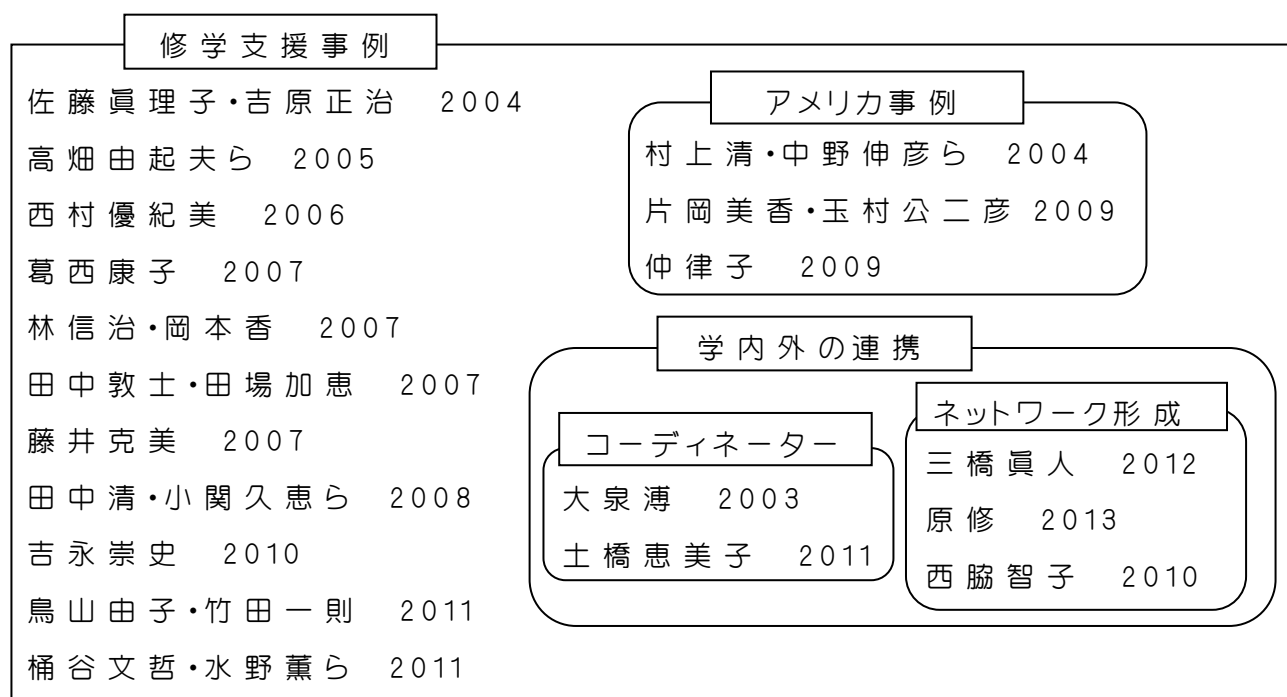
まず，図序－3は，「修学支援事例」に関する研究について整理したものである。これらの研究内容の典型としてあげられるのが，佐藤真理子・吉原正治⁴による学内の支援実践事例の分析および高等教育のユニバーサルデザイン化のあり方についての検討である。とくに障害学生の受け入れをきっかけとした実践事例の分析・検討を行う研究は多くみられる。そのなかで，藤井克美⁵は「学習弱者をつくらない」障害学生支援のあり方について，「大学教育のユニバーサルデザイン化」および「インクルーシブな学びあい」の構築・組織化が必要であると指摘している。また高畑由起夫ら⁶は，「学習支援の理論付け」を試み，障害学生支援を「“総合政策”的課題」としてとらえ，それに基づく「高等教育のユニバーサルデザイン化」は個別的問題にとどまるものではないことを主張している。

他方，学生相談の立場から行われる支援実践事例の分析では，発達障害学生への対応に注目した内容がみられる。そこで共通して主張されるのは，支援における心理的サポートおよびアセスメント活用必要性である。具体的には，西村優紀美⁷は，発達障害学生の援助は，「心理療法，行動マネジメント，大学の援助システムの構築」の3点に集約されるとしている。またこれに関連して，仲律子⁸は，アメリカの現状を参考に，発達障害学生の支援のあり方について，「個別移行計画に基づいた支援」が望まれると主張している。

さらにより具体的な障害学生支援体制のあり方として，大泉溥⁹や土橋恵美子¹⁰らは支援をつなぐコーディネーターの配置，三橋真人¹¹や西脇智子¹²，原修¹³らはネットワーク形成等，「連携」や「協働」をキーワードに，支援体制の構築およびネットワ

ーク化の推進を主張している。土橋恵美子は、障害学生支援におけるハード面とソフト面における壁の存在を指摘し、特に調整を必要とするソフト面の支援について、コーディネーターの役割を明示している¹⁴。また西脇智子は、学内の視覚障害学生の支援実践を例に、「支援担当職員」に焦点をあてた支援体制の検討を行うなかで、「支援担当職員と関連科目の履修生と教員」が協働して対応にあたる支援のあり方を示している¹⁵。この「協働」した支援に関連して、原修は、学内の支援ネットワークの組織化を例に、支援担当部署だけでなく「大学全体が支える」体制構築の必要性を指摘している¹⁶。

しかし、以上にあげた「修学支援事例」に関する研究は、あくまで各校の実践経験のみに基づいた支援モデルの検討が主となっている。特に石井恒生¹⁷が指摘するように、支援内容の有効性の検討や、他校の実践との比較分析を行った研究はみられない。



図序-3 「修学支援事例」に関する先行研究

② 制度・政策

次に、図序-4は、「制度・政策」に関する先行研究について整理したものである。先に取り上げた「修学支援事例」に関する研究と比較して、「制度・政策」研究としてあたることのできた先行

研究は少ない。その理由としては、現状では高等教育における障害学生支援は、各校レベルで独自に取り組まれる実践が先行およびそれに終始する傾向にあり、本来ならば実践を全体として下支えすべき制度・政策の展開自体が遅れていることが考えられる。そのため研究対象としても発展途上の領域になっており、全体として先行研究を踏まえた体系的な検討は行われていない。

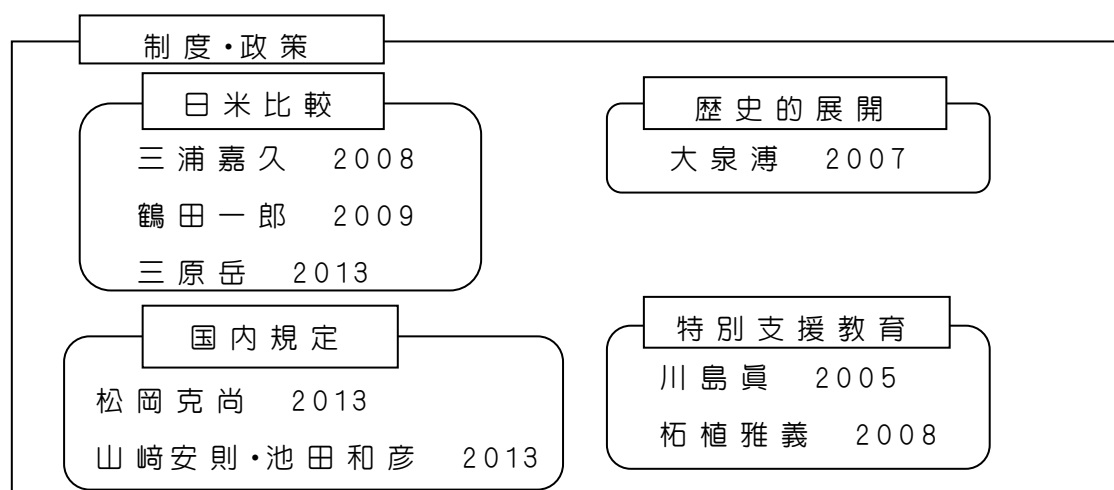
このような研究動向のなかで、いまだ十分には整備が進まない、わが国の障害学生支援に関する制度・政策の歴史的展開について、詳細な分析を試みているのは大泉溥¹⁸の研究のみである。大泉はそのうえで、障害学生問題の今日的課題として、教育機会の実質的平等を制度的に検討するための実態把握、および各大学における支援体制の整備とコーディネーター配置の必要性について主張している¹⁹。

また松岡克尚²⁰は、発展途上にあるわが国の障害学生支援について、今後は政策的にも「合理的配慮の実質的義務化は既定路線」であることを明示している。同時に各大学レベルにおける課題として、障害学生支援の財政負担と不確実性についても言及している。

さらに鶴田一郎²¹らは、アメリカにおける障害学生支援の制度・政策に関する分析を行っている。これらの研究では、アメリカの高等教育機関における障害学生の受け入れおよび支援の実施の義務を根拠づける法規定等を分析し、比較検討することにより、対置する現状にあるわが国の課題について指摘している。そのなかで鶴田一郎は、「①法的整備の必要性、②支援モデルの統合、③個々人の学生生活の流れに沿った個別支援」について言及している²²。特に法的整備については、アメリカの高等教育機関における障害学生支援が、合衆国憲法を基盤とした障害者差別禁止に関する連邦法によって法的に根拠づけられたものである一方で、わが国においてそのような基盤となる、あるいは直接かかわる法令がないことを問題点として挙げ、その整備の必要性について指摘している。他方で三原岳²³は障害学生支援を展開するうえでの「概念」に注目した指摘を行っている。具体的には、アメリカの

「障害者の高等教育政策を『社会的な投資』と位置付ける思想」，および「『障害者の自立に向けて能力を最大限発揮できる基盤を高等教育段階でつくる』という基本的な考え方」がわが国の制度・政策的対応においても参考になるものであることを主張している。またアファーマティブアクションと対比させた合理的配慮の概念についても触れ，基準づくりになれた日本における，当事者間での調整・合意といったアプローチを要する合理的配慮の考え方のなじみにくさについて言及している。

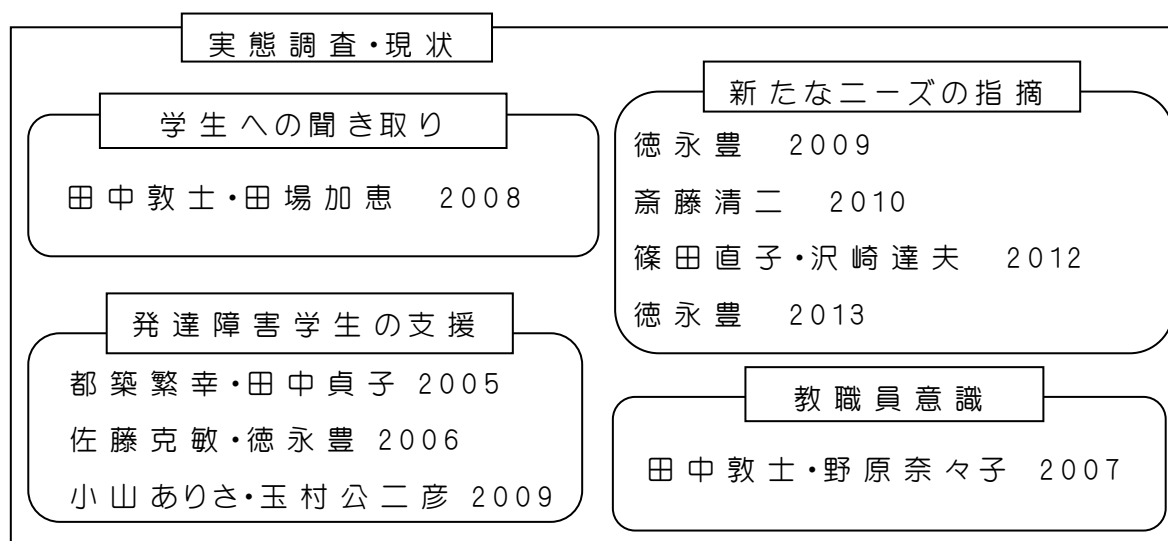
さらに，川島眞²⁴や柘植雅義²⁵らは，障害者の教育的支援の一環である障害学生支援について，特別支援教育と隣接した領域および研究課題としてとらえるべきという視点を示している。たとえば，川島眞は，「特別支援教育は義務教育段階を中心とするものであるからといって，大学が無関係であってはならない。なぜならばその子どもたちはやがて大学に入学してくるからである」として，教育の連続性について言及している²⁶。しかしながら，これらの研究は現状の特別支援教育と障害学生支援の接点を指摘するのみであり，両者の制度・政策的展開について，その連動性を明らかにする分析・検討は行われていない。



図序－4 「制度・政策」に関する先行研究

③ 実態調査・現状分析

最後に，図序－５は，「実態調査・現状分析」に関する研究について整理したものである。



図序－５ 「実態調査・現状分析」に関する先行研究

2006(平成18)年度以降，JASSOによる全国調査が行われるようになった。一方で最近では，独自の問題意識に沿い，全国調査データからは把握することのできない課題に着目した調査・分析もいくつかみられる。まず，学生への聞き取り調査により現状把握・分析を試みている研究としては，田中敦士・田場加恵²⁷らによるものが挙げられる。また，田中敦士・野原奈々子²⁸は，障害学生支援に対する教職員意識に焦点をあてた調査を行い，教職員間における意識・理解の格差を指摘している。

そして2000年代後半以降にみられるようになった特徴的な研究として，発達障害学生の支援実態に着目した調査研究がいくつか挙げられる。たとえば，都築繁幸・田中貞子²⁹は，独自に行った調査結果について，「学習障害等，軽度発達障害に対する認識，支援の状況ともに，遅れている状況が推測される」という現状分析を行っている。また佐藤克敏・徳永豊³⁰は，発達障害学生の対応課題として，大学側に対し，障害学生の実態把握および教職員の意識を高めるための啓もうの必要性を主張している。さらに小山ありさ・玉村公二彦³¹も，先行する障害学生支援の取り組みは，

「視覚障害，聴覚障害，肢体不自由の学生への支援が主なもの」となっており，発達障害を対象にしたものが少ないという点に問題意識をもった調査を行っている。そのなかで，障害学生のニーズに応える支援システムの構築，教職員の理解，公正な支援実施のための基準の打ち立て，卒業後につながる就労支援の充実について，その必要性を指摘している。

これらに関連して，最近の研究動向として，障害学生支援に関する新たなニーズおよび「学生の多様化」^{3 2}を指摘する研究がみられる。具体的には，障害診断はもたないが，発達障害に類似する特性を示し，何らかの対応が必要と考えられる学生の問題を指摘する研究である。徳永豊^{3 3}は，このような「学生の多様化」に関する問題について，発達障害の有無・特性が外見からはわかりにくく，把握が困難であるということが，支援検討をより難しくさせる一因であると指摘している。そして今後，教職員は「これまでの『やる気のない，だらしのない学生』の背景を問い直し，障害特性を理解」したうえで，適切な対応を模索することが必要であると主張している。また篠田直子・沢崎達夫^{3 4}は，発達障害のうち，特に ADHD 特性をもつ学生の臨床像について分析を試みている。同様に斎藤清二^{3 5}は，このような発達障害の特性を有する学生を「高機能発達不均等学生」として把握し，その対応事例を示している。そのなかで大学生のキャンパスライフにおける問題の共通基盤として，「社会的コミュニケーションの困難」を挙げ，その対応として，ナラティブ・アプローチの視点から迫る支援のあり方を提起している。

このように近年の研究動向，および JASSO による調査においても 2007(平成 19)年度以降，調査対象として「発達障害」(疑いを含む)がカウントされるようになったことから，発達障害の特性を有する学生の支援対応の検討は，注目を集める喫緊の課題であると指摘できる。またこれらの課題に着目した研究は発展途上にあり，改めて先行研究レビューをふまえた学生の実態およびそのニーズの把握・分析，対応の検討等が必要であると考えられる。

第 3 節 リサーチクエスチョンと研究の方法・意義

前節に整理した先行研究のレビューをふまえて、本研究では大きく 2 つのリサーチクエスチョンを設定する。

まず一つ目が、高等教育機関における障害学生支援と障害児教育に関する制度・政策の展開における連動性および相違点を明らかにすることである。高等教育機関における障害学生の受け入れおよびその支援は、障害者の教育的支援の一環として取り組まれるべき課題である。すなわち、これまでも障害学生支援は障害児教育と連動して展開してきたものと考えられる。そのため本研究では、障害児教育の制度・政策および障害学生支援の歴史的展開を並行して整理し、政策論の視点から分析を行う。そのなかで今後の制度・政策的課題を導き出す。

そして二つ目が、高等教育機関における障害学生支援の現状および今後の課題を明らかにすることである。一つ目のリサーチクエスチョンに関して分析を行う障害学生支援の制度・政策的展開の一方で、実際に高等教育機関における障害学生の受け入れおよびその支援はどのように取り組まれているのか、既存調査データおよび筆者が独自に行った調査結果をもとに現状を分析する。また現状分析から実践的課題を把握し、その背景にある問題点について指摘、今後の施策のあり方について検討を行う。

研究方法としては、まず障害者の教育的支援に関する先行研究の分析を行う。そして制度・政策の歴史的展開について年表(参考資料①)を作成・整理し、特に高等教育機関における障害学生支援については先行研究とあわせて、統計データ、国会議事録等を資料として収集し、分析を行う。研究動向においても指摘したように障害学生支援の制度・政策的展開について分析した先行研究は少なく、関連する資料・史料を基にこれまでの展開を改めて整理することは本研究のオリジナリティにつながると考える。

また、高等教育機関を対象にした障害学生支援の実施状況に関する実態調査(参考資料②)を実施し、既存の調査結果と比較することで、現状における問題点を指摘し、今後のあり方について検討を行う。

障害者の教育的支援をより充実・発展させていくためには、制度・政策における課題を指摘すると同時に、支援の実態を分析・把握し、そこから得られる実践的課題を施策に反映していくことが必要である。高等教育機関における障害学生支援について「特別支援教育」との繋がりの中かでとらえ、実態調査によりその実践的課題を明らかにする本研究は、障害学生支援の整備・充実に寄与する重要な意義をもつと考える。

註

- ¹ 本研究では「障害学生」について、独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)による「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」における定義に沿って、「身体障害者手帳、精神障害者保健福祉手帳及び療育手帳を有している学生又は健康診断等において障害があることが明らかになった学生」として定義する。
- ² 本研究では、発達障害について「知的障害を伴わない高機能自閉症および広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害」として定義し、論を進める。発達障害について「発達障害者支援法」では、「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(LD: Learning Disabilities)、注意欠陥/多動性障害(ADHD: Attention-deficit/Hyperactivity Disorder)、その他これに類する脳機能の障害」として、また JASSO による障害学生支援に関する取り組みでは「LD, ADHD, 高機能自閉症等にはアスペルガー症候群を含む」として定義されている。基本的に本研究の定義は後者に沿うものと考ええる。
- ³ ここでは論文検索サイトである「CiNii」および国立国会図書館蔵書検索の機能を利用し、各データベースにおいて「障害学生」「障害者学生」「障害／高等教育」というキーワードによる検索を行った。そしてこれらのキーワードに該当した関連文献のなかから、セミナー・シンポジウム・研究会等の要旨報告、大学案内、書籍紹介を除外し、全文献(1005タイトル。2013年3月現在のデータ)について、その表題から対象障害およびその内容ごとに分類・整理を行った。
- ⁴ 佐藤真理子・吉原正治『高等教育のユニバーサルデザイン化』2004, 大学教育出版
- ⁵ 藤井克美「大学における新しい障害学生支援の取り組み」『障害者問題研究』35(1), 19-25, 2007
- ⁶ 高畑由起夫・小野田和彦他「障害を持つ学生への学習支援(1)総合政策学部における位置づけ」『関西学院大学総合政策研究』21, 143-152, 2005
- ⁷ 西村優紀美「発達障害学生の理解と修学支援について」『富山大学学園の臨床研究』5, 15-25, 2006
- ⁸ 仲律子「大学における発達障害学生への支援についての一考察」『鈴鹿国際大学紀要 CAMPANA』16, 71-87, 2009
- ⁹ 大泉溥「大学での障害学生支援のコーディネーター」『教育と医学』606, 52-57, 2003
- ¹⁰ 土橋恵美子「高等教育機関における障がい学生支援の場に関する

-
- 一考察一同志社大学障がい学生支援コーディネーターの立場から」
『同志社大学同志社政策科学研究』12(1), 71-88, 2011
- ^{1 1} 三橋真人「当事者と仲間の協働型による発達障害者支援プロジェクト」『健康科学大学紀要』8, 45-63, 2012
- ^{1 2} 西脇智子「障害学生支援の試み」『実践女子大学紀要』31, 107-116, 2010
- ^{1 3} 原修「現場の声から全学組織へ」『大学時報』2013年1月号
- ^{1 4} 土橋恵美子, 前掲書, 2010
- ^{1 5} 西脇智子, 前掲書, 2010
- ^{1 6} 原修, 前掲書, 2013
- ^{1 7} 石井恒生「大学における発達障害学生の支援」『近畿医療福祉大学紀要』12(1), 21-28, 2011
- ^{1 8} 大泉溥「わが国における障害学生問題の歴史と課題」『障害者問題研究』35(1), 2-10, 2007
- ^{1 9} 大泉溥, 前掲書, 2007
- ^{2 0} 松岡克尚「大学における障害学生支援の現状と合理的配慮提供に向けての今後の課題」『大学時報』2013年1月号, 28-33
- ^{2 1} 鶴田一郎『障害者学生支援の日米比較』ふくろう出版, 2009
- ^{2 2} 鶴田一郎, 前掲書, 2009
- ^{2 3} 三原岳「アメリカの事情と日本の政策動向」『大学時報』2013年1月号, 48-53
- ^{2 4} 川島眞「特別支援教育における大学の役割」『尚美学園大学芸術情報学部紀要』8, 115-124, 2005
- ^{2 5} 拓殖雅義『特別支援教育の新たな展開』2008, 147-152, 勁草書房
- ^{2 6} 川島眞, 前掲書, 2005
- ^{2 7} 田中敦士・田場加恵「沖縄県内の大学で学ぶ障害のある大学生への聞き取り調査からみた入試や修学での支援体制の実態」『琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要』9, 15-38, 2007
- ^{2 8} 田中敦士・野原奈々子「大学教員における障害学生への障害理解の実態」『琉球大学教育学部紀要』71, 119-146, 2007
- ^{2 9} 都築繁幸・田中貞子「我が国の高等教育機関における軽度発達障害学生への支援の現状について」『愛知教育大学軽度発達障害学研究』2(2), 20-31, 2005
- ^{3 0} 佐藤克敏・徳永豊「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の現状」『特殊教育学研究』44(3), 157-163, 2006
- ^{3 1} 小山ありさ・玉村公二彦「高等教育における発達障害学生の支援」『奈良教育大学紀要』58(1), 69-78, 2009
- ^{3 2} 徳永豊「多様なニーズに応じる高等教育とは一学生の支援体制の構築に向けて一」『福岡大学研究部論集 A: 人文科学編』9(4), 7-13, 2009
- ^{3 3} 徳永豊「発達障害のある学生の特性とその支援」『大学時報』2013年1月号, 42-47
- ^{3 4} 篠田直子・沢崎達夫「ADHD特性をもつ大学生の特徴と大学生活への適応」『目白大学心理学研究』8, 49-62, 2012
- ^{3 5} 斎藤清二「高機能発達不均等大学生への支援ーナラティブ・アプローチの視点から」『富山大学学園の臨床研究』9, 1-12, 2010

第 1 章 障害者の教育的支援の歴史的展開

第 1 節 特殊教育の振興と障害学生へのインフォーマルな対応(1945～1960 年代前半)

新憲法の制定および教育法体制の確立は、戦後における障害者の教育的支援の基盤を築いた。1946(昭和 21)年、「日本国憲法」が公布され、天皇主権から国民主権へと転換し、教育についても「国民の義務」ではなく「国民の権利」として定められた。このなかで、戦後の教育改革における新しい制度確立への基本的な考え方を示したものとして挙げられるのが、第 3 章「国民の権利及び義務」第 26 条「教育を受ける権利、教育を受けさせる義務」¹の条文である。ここでは、国民の権利として「教育を受ける権利」を明確に規定し、すべての子どもに教育を受ける権利を保障している。ここで示された「教育を受ける権利」は、障害児への教育の保障を確立する根拠となるものである。

そして 1947(昭和 22)年、憲法の影響を受けて「教育基本法」が制定され、「教育を受ける権利」を保障する形態として、「教育の機会均等」²及び「義務教育」³が規定された。またここでは、教育を受ける権利において差別されてはならないとして、「能力に応じた教育を受ける機会」の保障が示されている。これは障害児教育についていえば、障害の有無や程度によって差別されることなく、教育の機会を保障するものと解釈すべき規定である⁴。

さらに「日本国憲法」及び「教育基本法」の理念を具体化し、戦後教育改革を法律上に制度化したのが、1947(昭和 22)年に公布された「学校教育法」である。同法は、障害児教育を「特殊教育」⁵として規定し⁶、①盲学校、聾学校及び養護学校を学校体系の中に位置づけ、②就学させる義務、および③設置する義務のある義務教育諸学校として規定した。これにより、原則的には盲学校、聾学校及び養護学校の義務制も確立したと考えられる。

しかしこれらは直ちに実行に移されたわけではない。同様に規定された新制中学校の早急な整備が優先されたことにより、特殊教育諸学校については義務制実施の抜け道として、同付則第 93 条の但し書きにおいて「施行期日は、政令で、これを定める」と規定され、事実上延期されたのである。また同法第 23 条及びその準

用を定めた第40条において、戦前の「国民学校令」を一部継承するように、就学義務の猶予・免除の規定が示されたことにより、重度の障害児は学校教育制度から除外されることになったのである。ただし、戦前からの学校整備の実績および盲・聾教育関係者による義務制実施の運動の流れを受けた盲学校および聾学校については一早く、1948(昭和23)年「盲学校および聾学校の就学義務及び設置義務に関する政令」の公布により、学年進行で義務制が実施され、1956(昭和31)年に完成している。

その後、義務制が先延ばしにされた養護学校設置の促進については、文部省教育研修所(現国立教育研修所)内に知的障害児の教育機関(特殊学級)として設置された「大崎中学校分教場」(現東京都立青島特別支援学校)における実践が、一定の影響を与えたと考えられる。具体的には、中教審による1953(昭和28)年「義務教育に関する答申」および1954(昭和29)年「特殊教育およびへき地教育振興に関する答申」における、障害児教育施策の遅れに関する指摘を経て、1956(昭和31)年「公立養護学校整備特別措置法」の公布に至る。特に、財政的余力のなかった当時の地方公共団体にとって、他の義務教育諸学校と同等に、養護学校についても国の財政的援助を行うという方針については、以降の設置に積極的に働いたとして評価できる。

また1950年代から1960年代における特殊教育の振興は、わが国の障害児教育施策のベースを築いた一方で、特殊教育諸学校および特殊学級の対象児童生徒の就学基準を規定することを中心に進められたものであった。具体的にその方向性は、1953(昭和28)年「教育上特別な取扱を要する児童生徒の判断基準について」⁷、および1959(昭和34)年に中教審によって示された「特殊教育の充実振興についての答申」⁸にみることができる。またこれをきっかけとして、特殊教育が対象とする児童生徒の判断基準と教育措置が法制上に規定されることとなる。障害児に対する障害の種類・程度による判別を強化して、それぞれを対象とする措置の場に分類する方針は、後に「分離教育」として批判される分離型の障害児教育を推し進めるきっかけとなったと考えられる⁹。その背景には限られた財政的援助のなかでの養護学校設置、および

1960年代以降の高度経済成長を背景とした経済優先政策下における計画的、体系的な公教育再編の動向があった。特に1960年代は、池田勇人内閣における「国民所得倍增計画」において「教育投資論」の考え方が示されたように、学校教育全体では全国一斉学力テストが実施されるなど、能力主義的な差別・選別を強める傾向があった。当時の公教育改革における、「高度成長を図る資本が緊急に必要とする技術・技能労働力の量的確保と、より長期的なその質の向上とを、国家的施策として意図的に追及するという経済主義的」¹⁰な姿勢は、「特殊教育」においても同様に求められたのである。

他方で、戦後の「日本国憲法」制定下における教育関連法の整備は、高等教育を再編し新制大学を発足させた。そして1960年代以降のいわゆる「大学の大衆化」を受けて、義務教育における養護学校設置促進とともに、障害のある学生の高等教育進学の問題がクローズアップされるようになる。そのきっかけとなったのは、視覚障害学生による障害学生問題の提起である。大泉溥¹¹によれば、大学入試が「進学適性検査(心理学的検査)¹²」と「学力検査」によって行われていた当時、1950(昭和25)年度の進学適性検査において視覚障害学生の受験が拒否された事例が発生した。これについてGHQが視覚障害学生も受験させるべき旨を文部省に対して勧告したことにより、文部省の視覚障害学生の受験容認という方針転換がその後の各大学の障害者受け入れに影響を与え、視覚障害学生の受験増加につながったのである。またこの流れを受けて、1951(昭和26)年結成の日本盲学生会が、初めて障害学生の学生生活として、大学の門戸開放、修学条件の整備や就職問題といった問題を提起した。これは戦前の義務教育段階における障害児の公教育からの排除と同様に、一部の私立学校、特にキリスト教主義学校¹³に限られてきた障害学生の先駆的・個別的受け入れに対して、戦後その進学先を広く大学全体に広げ、教育機会の確保および入学後の学習条件の整備等を求めたという点で、障害学生問題の展開およびインフォーマルな対応の始まりのきっかけとなったと考えられる。またその背景として、同時期には義務教育段階における特殊教育整備の一環として、盲学校および聾学校義務

制が実施されている。特殊教育における盲学校および聾学校の義務制実施の先行と同様に、先に指摘した通り、一部ではあるが、戦前から先駆的・個別的事例がみられた視覚障害および聴覚障害のある学生の運動が先行して、障害学生に対する高等教育への門戸開放を促したと考えられる¹⁴。さらにこれを契機として同様の運動を行う文月会(日本盲人福祉研究会)や聴覚障害学生懇談会の結成など、視覚障害および聴覚障害を中心に障害種ごとの運動が組織化されるようになる。

第2節 養護学校義務制と障害学生問題の全国化 (1960年代後半～1970年代)

養護学校設置の遅れおよび義務制実施が先延ばしにされる一方で、義務教育諸学校への就学猶予・免除の対象に振り分けられた重度障害児に対して、学校教育に代わって教育保障を行う努力をしてきたのは福祉施設であった。そのひとつが、糸賀一雄によって設立された「近江学園」および「びわこ学園」での取り組みにおける全園児への学校教育保障の試みである¹⁵。それまで「教育不可能」とされ「特殊教育」の対象からも排除されていた重度の障害児に対する教育実践は、すべての障害児を義務教育の対象として制度の枠内に組み込み、学校教育の保障を目指す運動が展開される契機となった。この実践は田中昌人によって「発達保障論」¹⁶として理論化され、1967(昭和42)年に結成された「全国障害者問題研究会」の理論的支柱となり、その後の障害児の教育保障・養護学校義務制の実現を求める運動(養護学校義務化完全実施運動)を支えた。そしてこのような運動は、当時の文部省の出遅れた「特殊教育」政策に対して、「権利としての障害児教育」論を展開するようになる。「権利としての障害児教育」は、「教育をまず障害児自身の権利として位置づけ、その内容を障害児の全面発達の保障を志向するものとして把握する」¹⁷という考え方である。当時の政策主体は障害児教育の振興として、特殊教育を“普通児の教育”に“準ずる教育”として位置づけ、その目的の主眼に社会的自立をおき、普通児の教育とは異なる特殊性を前提に発展・確立させていくという障害児教育政策をとっていた¹⁸。これに対し、「権利として

の障害児教育」を主張する運動は、障害児の教育機会の保障における建前と実質の二重性により制約を受けた障害児の教育を受ける権利を、障害児の発達保障につながる教育を要求することによって取り戻そうとするものであった。そしてその要求運動が政策主体に一定の影響を与え、1979(昭和54)年、養護学校の義務制実施につながったのである。

他方、先に示した1960年代における公教育再編の方向性は、1971(昭和46)年、中教審による「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」(答申)に示された「第三の教育改革」へと展開する¹⁹。同答申は、「特殊教育の積極的な拡充整備」として、障害の状況や能力、適性に応じた特殊教育体制の拡充整備の方針を強調したうえで、①養護学校の義務化、②教育形態の多様化、③特殊教育施設の整備充実、④特殊教育と医療・保護・社会的自立のための施策の連携を含めた心身障害児の処遇改善、について提言している。これらについては、特殊教育施策の整備・充実、及びその振興に積極的な影響を与えたものとして評価できる。一方で、教育の効率化・合理化を進めるために、施策の前提として改めて「能力」「適性」によって子どもを分類する方針が示されたことは、その後、特に就学指導の場面において、「教育の場」をめぐる議論を招く要因となるものであった。

そして1973(昭和48)年には、ようやく「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置義務に関する部分の施行期日を定める政令」が出され、1979(昭和54)年度より養護学校義務制が実施されることが決定する。しかし義務制実施を前に、1978(昭和53)年「教育上特別な取扱いを要する児童生徒について」が通知され、養護学校の対象児の範囲が拡大される。これにより「権利としての障害児教育」の保障を主張してきた運動側の要求が、就学義務の猶予・免除を限定的な運用に留めるとして反映されたことは積極的に評価できる。一方でここには、先に述べた「第三の教育改革」における教育の合理化・効率化の影響もみられる。特に、障害のある子どもの教育について、障害の種別及び程度によって子どもを分類し、就学先を基準に沿って画一的に規定することは、行政的な対象児の振り分け措置の強制にもつながりかねないもので

あった。そのため、それまでの在籍校から養護学校へ転校を迫られる事例も多数存在し²⁰、一部では反対や改善を求める運動もみられた。

これについて秦和彦は、「養護学校の義務制化が意図していたものは、『障害児』の『教育を受ける権利』を制度的に保障することと同時一体的に、義務教育制度の能力主義的別学制度としての強行的な固定化と『完成』を図り、児童・生徒の『精選』的選別を徹底して普通学級・特殊学級・特殊教育諸学校のそれぞれの教育機能の強化と効率化をはかる点にあった」と批判している²¹。つまり養護学校義務制は、運動側の要求に従って「教育を受ける権利」について保障したわけではなく、政策主体によって運動側の要求が歪められた形で実施されたものとして、位置づけることができる。

また前節で指摘した高等教育機関における障害学生問題の提起およびインフォーマルな対応の開始から、1960年代後半以降には障害のある学生の受験相談・受験許可および受け入れを開始する大学の広がりが見られるようになる²²。またこれが一般化した時期について、広瀬洋子は「日本の高等教育において、障害者への門戸開放が本格的に始まったのは1970年代後半」とであると指摘²³している。しかしながら、当時、高等教育において受け入れが進んだ大部分の学生は「特別な支援・配慮」を受けなくても、修学に差し支えない学生に限られていたと考えられる。ここには当時の特殊教育振興施策における子どもの振り分けの強化と同様の傾向を認めることができる。またその傾向は、障害学生に関する問題が社会問題として取り上げられるようになった当時の国会における議論からも、うかがい知ることができる。

たとえば、1972(昭和47)年6月1日の衆議院社会労働委員会において初めて雇用問題につながる議論として身体障害者の大学進学に関する問題が指摘されている²⁴。これについて当時の文部省の答弁にみられる基本的姿勢は、大学入学者選抜の改善に関する会議のまとめる入試の実施要項に沿って、①学力検査、②高校からの調査書、③健康診断結果の3点の総合的な評価による合否判定をすすめることを、各大学に要請するものであった。特に健康

診断結果の扱いについては、「どうしてもやむを得ない場合に可否の判定の資料に加える」という前置きをする一方で、入学後修学にたえないと考えられる場合には、募集要項あるいは入学の段階でその旨を明示することが望ましいとしていた。すなわち、当時、文部省が示した障害学生の受け入れ促進に関する方針において、学内の学習環境整備を求めるような積極的な姿勢は示していないことがわかる。しかしながら質疑を行った議員による「公共性を持っている大学が機会均等の門戸を開いて、身体障害者についてはあらゆる可能性を発揮できるような門戸を開く身体障害者対策としても、総合対策の一環としてもやるというふうな考え方」が必要という指摘は、「盲ろうに限らないで身体障害者の人たちも大学教育が受けられるように、私からも文部大臣に特に要請をしたい」という厚生大臣の発言も引き出している。これは、その後の高等教育における障害学生の受け入れおよび支援展開の契機となり、積極的に働くこととなる。

具体的には、1973(昭和48)年1月30日の衆議院本会議における施政方針演説に対する答弁要求のなかで、高等教育問題の諸施策として身体障害者の大学進学について教育の機会均等につながる政策の樹立が指摘される。この流れは同年6月21日に参議院社会労働委員会でまとめられた「心身障害児・者対策の推進に関する決議」における障害児・者の高等教育の推進についての明示につながり、1974(昭和49)年度大学入学者選抜実施要項では、初めて、身体障害者について受験機会の確保に「配慮」することが明記されるようになった。ただし先の健康診断結果(健康診断書)については、2004(平成16)年度の実施要項まで記載がみられた(表1-1参照)。

表 1-1 大学入学者選抜実施要項にみる障害者に関する規定の変遷

年度	内容にみられる変更点
昭和49年度	身体に障害のある志願者について、受験の機会確保に配慮
昭和57年度	身体に障害のある志願者の記述に関し、障害の種類・程度に応じ、配慮する内容の具体例を明示
昭和62年度	色覚障害者の進学機会を確保する観点から、受験制限の廃止または大幅な緩和の明示
平成1年度	身体に障害のある志願者についての配慮事項の例示を新たに追加
平成11年度	身体に障害のある志願者について、事前相談を求める場合に受験生の負担に十分配慮することを明示
平成15年度	身体障害者に関し、「障害者に係る欠格事由の適正化等を図るための医師法等の改正の一部を改正する法律」による改正内容に関連した追記
平成17年度	入学志願者の健康状況の把握および健康診断書の提出について、必要とする特別の事項がある場合のみに限定
平成21年度	障害のある志願者に対する受験特別措置の内容について、障害種別の記載を削除。従来に規定していた障害以外にも受験特別措置を講じることを明確化
平成25年度	2011(平成23)年8月に改正された「障害者基本法」の障害者差別禁止や合理的配慮の趣旨を踏まえ、これまでの「特別措置」という用語を「必要な配慮」に改めた。

また 1979(昭和 54)年の養護学校義務制にむけた議論および「権利としての障害児教育」の考え方の広がりを背景として、高等教育においても障害学生の受け入れについて「教育権の保障」という観点からの運動が一層進められるようになる²⁵。具体的には、1971(昭和 46)年にある肢体不自由の学生が教育大学を受験し、学力検査には合格しながらも障害があることを理由として不合格となり、入学を拒否された問題が社会問題化したことが、障害者の学習権の保障を求める運動の展開および障害学生受け入れに対する大学改革のきっかけのひとつとなったと考えられる²⁶。さらに1975(昭和 50)年ごろには、一時休会の状態となっていた各地のろう学生懇談会が改称してそれまでの活動を受け継ぐなど、新たな聴覚障害学生運動が始まる。これらの障害者団体による運動においても、その姿勢は「昔の『お願いします』式の陳情型から権利要求型になっており、(中略)権利保障・要求運動が活発(中略)活動スローガンなどに『聞く権利』『学ぶ権利』の保障が叫ばれる」ようになる²⁷。

そして障害学生問題をめぐる議論は、1974(昭和 49)年、日本学術会議政府勧告においても取り上げられる。具体的には、「障害のために教育を受ける権利の行使が妨げられることがあってはならない」という理解・認識の下で、「障害者の高等教育を受ける機会均等を保障」および「高等教育を通じて多種多様な専門職業や社会生活への参加の機会を拡大することに寄与」できるよう、「大学

短期大学等の受入体制を整備すること(点字受験, 点字図書整備, 建物, 設備の改善等), 教育要員の増員を必要により配慮すること, そのために大巾な国庫助成を講ずること, 障害学生への奨学金制度を設けること, 高等教育修了後の障害者の就職を保障することなど, 必要な施策を可能なところから, できるだけ速やかに国は講ずべきである」という指摘がなされている²⁸。この勧告については「障害者の大学進学に関する調査資料」として「①1974年度視力障害者大学進学希望状況(日本盲人福祉研究会視力障害者大学進学対策委員会調べ。全国の盲学校 46名), ②1973年度視力障害者大学在籍状況(日本盲人福祉研究会視力障害者大学進学対策委員会調べ。在籍学生数 76名), ③日本社会事業大学において整備された視覚障害者の勉学環境, ④障害者のための建築上配慮すべき内容」について取り挙げた書類が添付されている。特に「④障害者のための建築上配慮すべき内容」において, 1973(昭和48)年に発行された日本肢体不自由児協会「障害者のための建築基準—外国篇」が抜粋され, 「建築物および設備を身体障害者も近づきやすく, 使用できるものにするためのアメリカ基準仕様書」²⁹が例示されたことは, 初めて障害学生に配慮したバリアフリーに関連する議論を掘り起こすきっかけとなったと考えられる。そして, この受け入れ問題への全国的な意識的対応として, 同年, 大学入試における身体障害者についての配慮が具体的に指示されたことを背景に, 文部省は条件整備の一環として, 身体障害者受け入れのための設備整備に関する予算措置・補助を行うようになる。当時の身体障害学生の入学状況については, 藤原和弘³⁰が文部省大学局大学課の行った「大学入学者選択実態調査」をもとに分析を行っている。以下, 表1-2は藤原の作成した身体障害者の入学状況に関する表をもとに, 入学者数に注目して再集計したものである。

表 1-2 身体に障害を有する者等の入学(入学者数)状況

	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	その他	合計
昭和50年度	68	99	304	140	611
昭和51年度	51	92	298	231	672
昭和52年度	67	146	316	373	902
昭和53年度	106	172	310	406	994
昭和54年度	207	149	281	463	1100

表 1-2 から，1975(昭和 50)年度から 1979(昭和 54)年度までの身体障害学生の入学状況については，先の障害学生受け入れ推進の動きを反映して，藤原が指摘するように「各身体障害区分ごとには年々漸進的増加を示している訳ではないが，総数においては年ごとに増加」していることがわかる。

他方，障害学生問題が全国化していくなかで，1969(昭和 44)年，聴覚障害者が技術教育を受けられる大学を創設しようとする構想が東京教育大学附属聾学校(現・筑波大学附属聴覚特別支援学校)から発表される。これをきっかけとした，同校 PTA による高度聴覚障害者の高等教育と社会復帰に関する要望の具体化が，筑波技術短期大学の設立計画へと展開する。同様に，全日本聾啞連盟，聾学校長会，PTA 関係者からなる「聴覚障害者のための高等教育機関の設立を推進する会」および日本盲人会連合等をはじめとした「視覚障害者のための高等教育機関の設立を推進する会」による身体障害者の高等教育の機会拡充，職域の拡大と社会的自立の促進，障害者の教育方法の改善を要望の趣旨とした運動は，1976(昭和 51)年，文部省内に身体障害者のための特別の高等教育機関設置に関する連絡会開設，およびそれを引き継いだ筑波大学内での検討につながる。わが国で初めての身体障害者を対象にした高等教育機関設置検討の中心機関に筑波大学が選ばれたのは，このような要望の経緯と附属学校における実践の歴史が評価されたことによるものと考えられる。そして設置検討の一環として 1978(昭和 53)年には，筑波大学心身障害学系教員により「障害者の高等教育に関する研究」³¹が行われている。高等教育における障害学生の受け入れ実態について，初めて焦点をあてたこの調査研究では，まず前半において全国の養護学校を対象にした進路希望等に関する分析が行われている。しかしここでは特に後半の 4 年制大学を対象とした調査結果(全国の国公立大学 422 校を対象に実施。回収率は 57.3%)について，当時の障害学生の現状を明らかにするためいくつかデータを引用したい。

まず障害者の受験相談・受験許可を行った経験が「ある」と回答した大学は約 4 分の 3 であり，各大学で障害者の受験相談・受験許可を行った最初の年度およびその延べ人数は，1965(昭和 40)

年以降から量的に増大する傾向にあることが指摘されている。そしてその受験許可の取扱いについては、全面的に拒否を行うと回答した大学は1校もなく、31.8%の大学が全面的(無条件)に受け付けていると回答している。しかしながら、入学試験の際に特別な配慮を行っているとは回答する大学は18.2%にとどまっているなど、障害学生の受験を許可する方針を示す大学であっても、多くは「一般受験者と同じ条件での受験を承知の上での申し込みに対しては拒まないというものであって(中略)障害に応じた試験方法の配慮をした上での受験許可ではない」という現状分析が行われている。これは、予算措置等の施策の進展が積極的な効果を示すことなく、先に国会議論のなかで指摘した、文部省の障害学生問題に対する姿勢が、調査当時も変わらず大半の大学に共通してみられたと考えられる。すなわち、多くの大学は、障害を理由とした受け入れの拒否は行わない。しかしながらそれは「特別な配慮・支援」なく修学可能な学生に限られていたということである。また調査では障害学生の受け入れについて、受験相談および受験許可と同様に1965(昭和40)年以降に漸次増加傾向にあり、受け入れ経験は64.5%の大学が有しているという結果を得ている。一方で、障害学生のための施設・設備面での特別の配慮として、何らかの配慮を行っている大学は24.4%となっており、約4分の1の大学にとどまっていた。なお国公立別では、国立大学は39.5%の大学が何らかの配慮を行っているとは回答しており、私立大学と比較して高い割合であることが指摘されている。また身体障害学生の出身校については、普通高校出身者が84%であり、特殊教育諸学校高等部(当時)と比較して圧倒的に多い。この結果については、当時の現状として、「障害学生といっても、障害程度が軽度の学生」を中心とした受け入れが中心であったということが指摘されている。

第3節 特殊教育改革と障害学生支援充実の試み (1980～1990年代)

1979(昭和54)年、養護学校義務制実施により、事実上すべての子どもに教育を受ける機会が保障された。しかし前節でも述べた

ように、「特殊教育」は、「障害の種別・程度による区分」及び「特別な場(盲・聾・養護学校)に限定」して行うとして政策主体によって「特殊性」を前提に規定されたという点で、分離教育に偏ったものとして批判された。これについて障害者運動は、これまでの教育権の実質的な保障を求めた「教育機会の確保」から、教育の質をより豊かなものにするために、「特別な教育的ニーズ」^{3 2}への対応や「適切な教育」の保障を求めるようになった。これは高等教育への進学についても同様である。

その背景には、統合を志向した世界的な障害児教育改革の潮流がみられる。1975(昭和 50)年の「障害者の権利宣言」、1981(昭和 56)年の「国際障害者年」を経て、1982(昭和 53)年に策定された「障害者に関する世界行動計画」では障害児に対し普通教育に匹敵する教育を保障することが確認された。また 1989(平成元)年の「子どもの権利に関する条約」において「障害児の権利」として「特別の養護(ケア)についての権利」および「特別な必要(ニーズ)」が認められ、教育等の機会を保障することが定められた。さらに 1993(平成 5)年の「障害者の機会均等化に関する基準規則」では、「統合された環境での機会均等」の原則および特別な教育への配慮が確認された。そして 1994(平成 6)年の「特別ニーズ教育に関する世界会議」において「Education for All(万人のための教育)」という理念のもと、「インクルーシブ教育」を提唱した「サラマンカ宣言」および「特別ニーズ教育に関する行動大綱」が採択されるなど、1980 年代以降にみられる「特別ニーズ教育」を志向する世界的動向は、日本の「特殊教育」制度にも一定の影響を与え、改革の必要を迫ったと考えられる。

また同時期、教育現場において、知的障害がないにも関わらず、言語発達に遅れがあったり、通常の内容についていけない児童生徒として、学習障害児の問題が取りざたされるようになる。これについて、学習障害児の保護者を中心として結成された当事者団体による運動が、その政策的対応の議論を呼び起こす。そしてその具体的対応として 1993(平成 5)年に制度化された「通級による指導」の開始は、新たな障害児教育の場を提供し、個々の子どものニーズに応じた適切な教育保障をめざす教育施策における

変革のきっかけとなったと評価できる。このように 1980 年代から 1990 年代には、世界的な「特別ニーズ教育」の志向および国内における新たな障害の認識と対応が、「特殊教育」再編の動きを後押しするのである。

しかしその一方で、1980 年代には「臨調行革」路線に基づく教育の縮小および経済・労働政策に即した教育改革の方針が示され、臨教審において教育システムの多様化及び弾力化として「個性尊重」の立場から、能力・適性に応じた教育のあり方が議論される。子どもの能力および特性を「個性」としてとらえる「個性に応じた教育」は、そこに能力主義が貫かれていると批判できる。具体的に、臨教審第三次答申では「障害児教育」について、「できる限り障害者と健常者が共に同一の場所で教育を受けることは、両者の健全な発達にとって有意義なことである」³³として、インテグレーションの志向が示されている。しかしながら、就学指導の充実として「障害の種類と程度に応じた適切な就学の確保」³⁴が必要であると指摘するなど、全体としては「統合」ではなく能力による「分離」を志向した教育政策の議論が進められたものと考えられる。以降、この議論の流れは、「ゆとり教育」の展開および 2000(平成 12)年の「教育改革国民会議」での審議に引き継がれていく。

このように「特別ニーズ教育」および「インクルーシブ教育」の世界的動向に影響を受けた「特殊教育」改革と同時期には、インクルージョンとは逆行する教育政策をめぐる議論の展開がみられた。ここに 2000 年代以降に具体的な検討が行われる「インクルーシブ教育」としての「特別支援教育」の制度設計を困難にする要因が存在したと考えられる。

そして 1980 年代以降、特殊教育と同様に、高等教育における障害学生の受け入れおよび支援についても、これまでの教育権の保障を根拠とする受け入れの促進にとどまらず、入学後の支援の充実へと論点は広がりを見せる。その背景には障害者施策として、1982(昭和 57)年「障害者対策に関する長期計画」および 1993(平成 5)年「障害者対策に関する新長期計画」策定においても高等教育における障害者配慮および施策の充実が明記されたことがみら

れる。そして先の身体障害者を対象とした高等教育機関設置(筑波技術短期大学設立構想)の検討は、このようななかで具体化され、視覚障害者および聴覚障害者を対象とした高度な専門的職業教育を行う３年制の短期大学設置の基本的構想としてまとめられることとなる。しかしながら、この構想は順調に展開したわけではない。同時期の義務教育段階における養護学校義務制実施をめぐる議論と同様に、障害者に遠く別の学校を設置することは分離を助長するものであるとする批判がおこり、「一般大学か特殊大学か」³⁵といった対立構図もみられたのである。特に障害を理由に入学を拒否する事例が報告されるなど、前節にも示したように一般大学における障害学生の受け入れが進まない現状を背景として、設置計画は「障害児・者の分離教育を大学教育にまで引き延ばされ、社会的統合にマイナスであるばかりか、一般大学における聴覚または視覚障害のある学生の受け入れ拒否の口実にされてしまう」³⁶のではないかと考えられたのである。

これについて当時の文部省は、障害者に対する高等教育の拡充という見地から一般大学での受け入れを努力すると同時に、特別の高等教育機関を設置して多様な高等教育の機会を提供することが望ましいとする考え方を示している。教育機会の選択肢を増やすこと、あるいは高等教育の場における支援方法の研究・展開にとって障害者のための高等教育機関設置の検討および筑波技術短期大学開学が果たした意義は大きい。しかしながら、先にも示したように多くの高等教育機関で受け入れが進むのは「特別な支援・配慮」を必要としない「障害が軽度」である学生が中心であったように、財政的補助および指導に終始した当時の政策は受け入れ促進に積極的に寄与せず課題があったと考えられる。

このように設立の背景には課題を抱えながらではあったが、筑波技術短期大学は1987(昭和62)年に、わが国唯一の視覚・聴覚障害者のための高等教育機関として開学、1990(平成2)年に聴覚障害者、1991(平成3)年に視覚障害者の受け入れを開始した。また構想時より対立、展開された議論は、障害学生を対象とした教材や教育システムの開発等、短期大学における実践を踏まえた教育研究の推進³⁷が、他大学における支援機能の充実・普及に貢献するも

のとして評価され，対立をのりこえ，連携のあり方を模索していった³⁸。その背景には，1990年代以降，具体的には1994(平成6)年「サランカ宣言」を契機とした障害児教育改革における「特別支援教育」導入に向けたインクルーシブ教育のあり方に関する議論があった。義務教育段階を中心とした，専門性を有する特殊教育諸学校(当時)と一般の学校とが連携を図る動きに連動して，高等教育段階における「特殊大学」をめぐる議論においても，その設立意義が肯定的に評価されるようになったと考えられる。

同様に，国際障害者年を背景とした障害学生の高等教育の議論は，放送大学の検討においてもみられる。1985(昭和60)年に学生の受け入れを開始した放送大学は，その計画が進められる中で，設立目的のひとつである広く国民に大学教育の機会を提供するという観点から，障害者の教育保障のあり方についても指摘されている。この指摘は1981(昭和56)年「放送大学学園法案に対する附帯決議」のなかに「3(5)学生については，そのニーズの把握に努め，単位互換，編入転学，障害者の教育等を容易にするとともに，学習センターの拡充整備，育英資金の確保，週休二日制の一層の普及をはかるなど，学習条件の整備に努めること」として，障害者の学びを考慮した文言の提起へとつながる。そしてその具体的，積極的な取り組みとして，放送大学は，特に通学は困難であるが学習意欲を有する障害学生の期待に応えるべく，1991(平成3)年度に身体障害を有する学生の受け入れ態勢の改善方策を検討するための調査委員会を設置し，生涯学習の中核的機関の立場から障害学生の受け入れおよび対応の必要性について検討している³⁹。

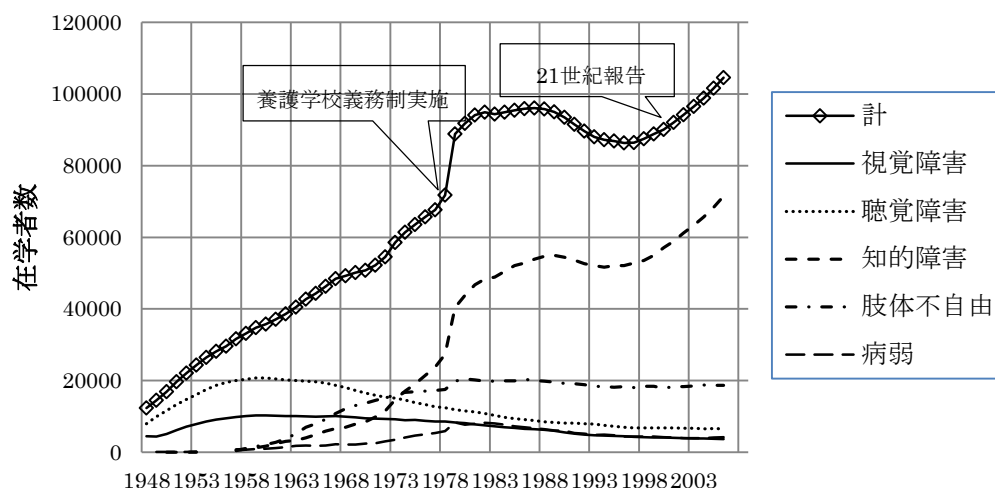
第4節 特別支援教育の展開と障害学生支援体制の整備 (2000年代～)

前節に示した世界的な「インクルーシブ教育」「特別ニーズ教育」を志向するながれ，および従来の「特殊教育」の制度的枠組みのなかでは困難であった発達障害児等への対応を契機として，2000(平成12)年以降，初等中等教育段階を中心として障害児教育の制度的枠組みは，「特殊教育」から「特別支援教育」への移行が図られていく。

その政策的指針について、2000(平成12)年、「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」では、「これからの特殊教育は障害のある児童生徒等の視点に立って、一人一人のニーズを把握し、必要な支援を行うという考えに基づいて対応を図る必要がある」として、今後の障害児教育施策が「特別ニーズ教育」の考え方に沿って展開すべきであるということが初めて明示された⁴⁰。ただしここでは、関連する理念として「ノーマライゼーション」については言及される一方で、「インクルージョン」すなわち教育的包摂のあり方については指摘されていない。その背景としては、1980年代の臨教審より続く教育改革の流れをくむ「教育改革国民会議」、およびそこで提起された「教育基本法見直しを含む17の提案」(以下、17の提案)における教育政策の方向性が影響を与えていると考えられる。具体的に、「17の提案」では、「問題を起こす子どもによって、そうでない子どもたちの教育が乱れないようにする」という内容が提起された。ここで示される「問題を起こす子ども」を「特別ニーズ教育」でいうところの「特別な教育的ニーズをもつ子ども」としてとらえるならば、その子どもを教室(通常学級)から排除することは、インクルージョンに逆らう方向性であると批判できる。

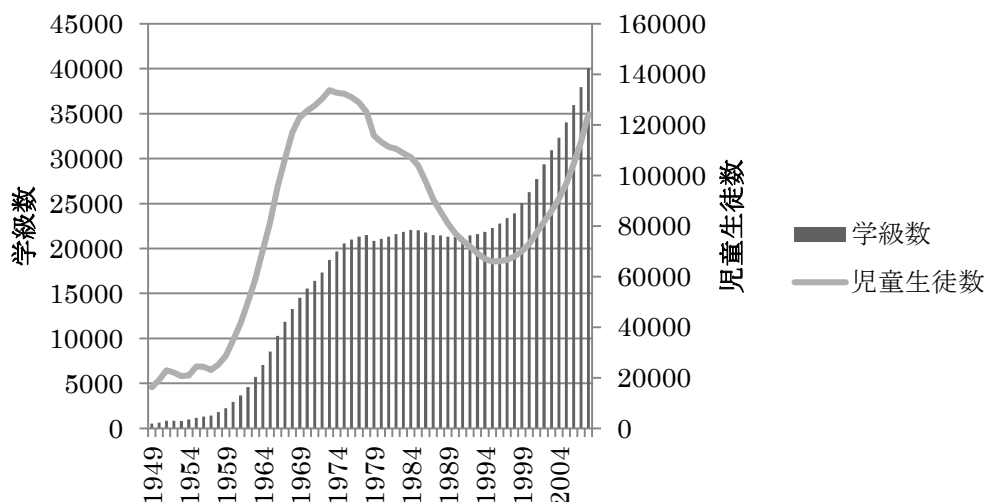
また2003(平成15)年、「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」によりまとめられた「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(以下、最終報告)では、「障害のある児童生徒の教育の基盤整備については、全ての子どもの学習機会を保障するとの視点から、量的な面において概ねナショナルミニマムは達成されている」という現状認識に関する記述がみられる。ここに「教育の質」を問う障害児教育施策の充実に対する積極的な姿勢を見出すことはできない。その背景には、「構造改革」に象徴される小泉政権における教育財政全般の改革の影響がみられる。特に当時の教育改革における「教育のスリム化」によるコスト削減⁴¹は、障害児教育についても例外ではなく、最重要課題であったと考えられる。そのため先の最終報告においても、「特別支援教育」導入に向けた教育リソースに関する条件整備について期待できない内容が示されたと考えられる。

このような「インクルージョン」および教育の質を豊かにするための条件整備に対する消極的な姿勢は，データ上にも明らかである(図 1-1，1-2 参照)。具体的には，特別支援学校(特殊教育諸学校)および特別支援学級(特殊学級)に在籍する児童生徒数が，障害児教育の転換期である 2000(平成 12)年前後にかけて増加していることが指摘できる。



※データは，文科省初等中等教育局特別支援教育課「特別支援教育資料(平成 20 年度)」より引用。筆者作成。

図 1-1 特別支援学校(特殊教育諸学校)在籍者数の推移(国公立計)



※データは，文科省初等中等教育局特別支援教育課「特別支援教育資料(平成 20 年度)」より引用。筆者作成。

図 1-2 特別支援学級(特殊学級)在籍者数の推移(小・中学校計)

特別支援教育への移行において，通級による指導の制度化など，特別な教育的ニーズをもつ子どもへの支援の充実は，一部肯定的

に評価できる。しかしその一方で、「特別な教育的ニーズ」の洗い出しが、制度政策的対応のなかで、結果として分離の強化につながりかねないものになったことに、志向すべき理念と実際の施策における矛盾が認められる。そして始動した「特別支援教育」は、法令に規定される制度としては「特殊教育」からの変化がみられないと指摘されるように⁴²、抜本的な改革が図られたものであったとはいえない。具体的には、障害の多様化へ対応するために対象を「その他の教育上特別の支援を必要とする」者にまで拡大した以外は、障害種別による対応を規定するなど、「特殊教育」からの課題を残すものとなったのである。

他方、先の最終報告において、義務教育段階を中心とした特別支援教育の制度的構築の指針が明示されることと並んで、同時に取り組むべき課題として高等教育における障害学生支援のあり方についても指摘されたことは注目すべき点である。具体的には、「障害に応じた教育上の配慮」、「LD、ADHD等の学生についての大学関係者の理解促進」、「支援の組織化についての具体的検討」が課題として挙げられた。これは特別支援教育の施策方針の検討のなかで、障害者の教育的支援の一環として、障害学生支援との連動性について言及した初めての指摘である。

特に、特別支援教育への移行における障害児教育の対象拡大、すなわち発達障害のある児童・生徒への対応に関する検討を背景として、高等教育においても同様に発達障害のある学生についての理解・対応が課題として把握されていた点に注目したい。最終報告と同時期、2002(平成14)年度から2004(平成16)年度にかけて、国立特殊教育総合研究所(現/独立行政法人特別支援教育総合研究所)において、「軽度知的障害学生に対する高等教育機関等における支援体制に関する研究」が行われている。ここでは、高等教育機関における、知的障害や学習障害等のある学生の学習困難の状況およびそれに対する適切な支援内容や方法のあり方について検討がされた。その成果として2005(平成17)年3月には「発達障害学生支援ガイドブック」をまとめている。そして同年4月、「発達障害者支援法」の施行を契機として、「発達障害のある児童生徒等への支援について(通知)」をもって、文科省は高等教育機関に対

して発達障害のある学生への対応に関する指導を行った。具体的には、小・中学校を中心に幼稚園・高等学校を含めた教育支援体制の整備と並行して、「大学及び高等専門学校における教育上の配慮」として「発達障害のある学生に対し、障害の状態に応じて、例えば、試験を受ける時間等についての配慮や、これらの学生の学生生活や進路等についての相談に適切に対応する等の配慮を行うこと」を示している。さらにこのような発達障害のある学生に対する支援の必要性を受けて、日本学生支援機構(JASSO)の行う障害学生の修学支援に関する実態調査においても、2006(平成18)年度以降、「発達障害」が障害学生の障害種のひとつとしてカウントされるようになった。また支援の啓蒙および発達障害学生の理解啓発の一環として、2007(平成19)年度には高等教育機関の教職員を対象に、発達障害をテーマとする障害学生修学支援セミナーが行われた。このように特別支援教育への移行および「発達障害者支援法」の施行は、それまで「身体障害」のある学生を中心に考えられてきた障害学生支援対象の拡大につながったという点で、高等教育における障害学生支援についての検討において大きな転機となったと考えられる。

しかしながら、先の通知から8年が経過した現在においても、現状認識として「発達障害のみならず、大学に在学する障害のある学生というのが今増えてきているところでございますけれども、まだ大学におきましては受け入れ体制あるいは修学支援について十分な組織的な体制がとれているところというのが必ずしも十分ではない」また「特に発達障害のある学生に対しましては(中略)しっかり(筆者注：支援対応を)やっている大学もある一方、まだ大学による差が大きい、温度差がある」という文科省の答弁⁴³がみられるように、教育的支援・対応について積極的な展開はみられない。これに関連して、JASSOによる拠点校を中心としたネットワーク形成事業や修学ガイドの作成は試みられているが、毎年行われる実態調査の分析等、課題把握については十分ではない。

一方で、従前からの障害学生支援の対象の中心であった身体障害学生については、2000(平成12)年、国立大学協会第三常置委員会の継続課題審議において、「身体障害学生の学習の環境整備につ

いて」がテーマのひとつとして取り上げられている。身体障害学生に対象を限った内容ではあるが、実態調査が行われ、分析結果を通して導き出された課題について、施策への反映を国に対して求めている。ここでは、当時の現状を把握するため、その調査報告である「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」におけるデータを引用したい。

まず、当時(1998〔平成10〕年度～2000〔平成12〕年度)の国立大学における障害を有する者の受験者数・入学者数の実態は、図1-3のとおりである(図1-3～図1-6は、同報告書データをもとに筆者作成)。

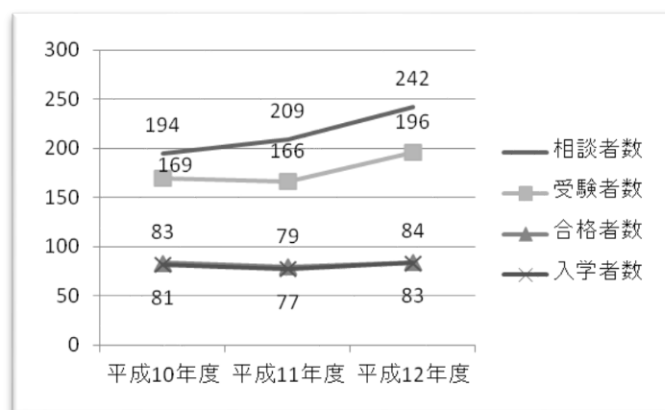


図 1-3 障害を有する者の受験者数・入学者数の実態

これについて報告書では、「3年間ににおける身体障害を有する者(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、その他一言語障害、病弱・虚弱等)の相談者数、受験者数、合格者数、入学者数はいずれも年々増える傾向にある。特に相談者数と受験者数は、11年度と12年度とで比較するとそれぞれ25%、11%の伸び率である。それに比して合格者数、入学者数はあまり伸びていない」ことが指摘されている。短期間の経年変化に注目したデータではあるが、このように大学への進学希望者の増加に対して、実際の合格者数・入学者数は停滞していることは、高校から大学への接続段階において、高校での進学指導あるいは大学における受け入れ体制の現状に進学を阻む何らかの壁があるものと考えられる。これに関連して、報告書で示された障害学生を対象とした学内の整備および特別措

置の実施状況についてデータを引用し，次の図 1－4，図 1－5，図 1－6 に示した。

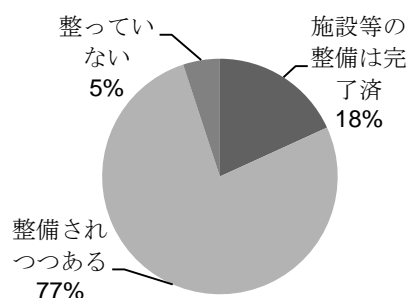


図 1－4 受講する際のアプローチの整備

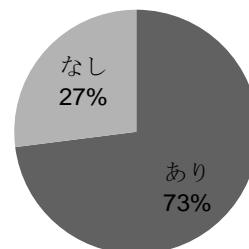


図 1－5 通常の講義上での特別措置の有無

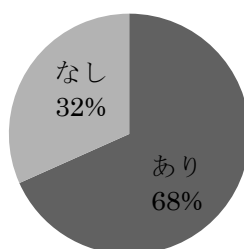


図 1－6 修学上の困難や支援についての相談への対応

スムーズな講義の受講を保障する「施設等の整備は完了済み」と回答したのは 18%，通常の講義における特別措置について「あり」と回答したのは 73%，修学上の困難や支援についての相談への対応について「あり」と回答したのは 68% というように，支援体制の整備は十分に行われているとはいえない実態が明らかにされた。しかしながら前述した，1978(昭和 53)年の筑波大学心身障害学系教員による「障害者の高等教育に関する研究」における国立大学に関する現状データ(障害学生のための施設・設備面での何らかの特別な配慮を行っている国立大学は 24.4%)と比較して，調査状況も異なっており単純比較はできないが，「施設等の整備は完了済」および「整備されつつある」と回答した学校が合わせて 95% あるという調査の結果は，発展途上ではあるが環境整備における着実な進展を示していると考えられる。そしてさらに当時から 10 年以上経過した現在にみられる変化については次章以降に

分析することとする。

他方、2001(平成 13)年 6 月 20 日衆議院厚生労働委員会では、「障害者に係る欠格事由の適正化等を図るための医師法等の一部を改正する法律」に対して、政府が講じるべき措置として「4 大学・専門学校等の教育・養成機関が、受験と教育の両面において必ずしも障害者に開かれてはいない現状にかんがみ、これらの教育・養成機関での障害者に配慮した受験制度及び就学環境の改善を進め、障害者の資格取得支援のための条件整備について所要の措置を講ずること。また、この趣旨を各教育機関に周知徹底するよう、関係機関と連携すること」という内容が附帯決議のなかに示された。この障害者の欠格事由見直しに関する議論・検討は、これまでの施設整備に対する予算措置を中心に取り組まれてきた障害学生の受け入れ促進に関する議論を進展させた。具体的には学習支援体制の整備、それに伴うソフト面および人的援助など、特に教育機会の確保・拡充だけでなく、入学後も視野に入れた支援体制の充実および全学的支援の必要性が政策として議論される契機となったと考えられる。そして専門性を有する筑波技術大学を中心として、各校において個別的に取り組まれている実践の蓄積を、一般の大学に普遍化させ、還元していくことが一層の課題となったのである。さらにその一環として、2002(平成 14)年 12 月にまとめられた「障害者基本計画」においても、「社会的及び職業的自立の促進」として「後期中等教育及び高等教育への就学を支援するため、各学校や地域における支援の一層の充実を図る」ということが明記される。これは鳥山由子の指摘する、「ハード面だけでなく、ソフト面を含めて、障害のある学生にもできるだけアクセスできるシステムを作るという意味」⁴⁴での「高等教育のユニバーサルデザイン化」につながる進展である。またこれに関連して2005(平成 17)年、中央教育審議会「わが国の高等教育の将来像(答申)」においても、「誰もがいつでも自らの選択で学ぶことのできる高等教育の整備(ユニバーサル・アクセスの実現)」が今後、取り組むべき高等教育における施策のひとつとして明示された。これを受けて同年より「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の充実に資する」という目的から、

JASSO による障害学生の実態調査が行われることとなる。

そして、2007(平成 19)年の特別支援教育導入を前にして、2006(平成 18)年には衆・参議院文教科学委員会において、「学校教育法の一部を改正する法律」に対する附帯決議のなかに、特別支援教育は就学前教育から高等教育まですべての学校において取り組まれるべきものであるということが示された。特に 2003(平成 15)年から開始された特別支援教育推進体制モデル事業によって、ライフステージに沿った教育支援体制の整備として、まず初めに小・中学校での支援体制の構築が目指され、次いで 2006(平成 18)年には公立の幼稚園および高等学校にまでその対象が拡大された。これについて今後はさらに高等教育機関をも対象として、障害学生支援に関する体制整備を課題として把握し、支援方法や内容等を検討することが必要と考えることは、当然の流れである^{4 5}。

またその方針は、先の「障害者基本計画」の着実な推進を目的として策定された 2007(平成 19)年 12 月の「重点施策実施 5 か年計画(平成 20 年度～平成 24 年度)」において、初めて提示されたより詳細な実施目標にもあらわれている。ただしこの実施目標に示された「障害学生の支援の充実」について、進捗状況の報告からは「ア：独立行政法人日本学生支援機構が行う『障害学生修学支援ネットワーク』等の事業を推進することにより障害のある学生が学びやすい環境をつくる^{4 6}。イ：『新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム』において採択されたプログラムについて、財政支援を行うとともに、今後、広く社会に情報提供することで、各大学等における学生支援機構の充実を図る^{4 7}。ウ：大学入試に関し、障害者の受験機会等を確保する観点から、障害の種類に応じた配慮を行うことを各大学に要請する^{4 8}」という目標に沿った取り組みの継続にとどまっており、障害学生の受け入れおよび支援推進に関する記述について進展はみられない。なお先に示した「イ：『新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム』において採択されたプログラム」に関連して、表 1-3 には大学改革プログラムの一環として文部科学省が採択した各校の障害学生支援に関する取り組みを整理した。2003(平成 15)年から 7 年

間にわたって 16 件が採択されている。

表 1-3 大学改革プログラムにみる障害学生支援の取り組み

採択区分	採択年度	学校名	プログラム名
特色のある大学教育支援プログラム	平成15年	日本福祉大学	「学生とともにすすめる障害学生支援」
	平成16年	広島大学	「高等教育のユニバーサルデザイン化」
	平成18年	立教大学	「学生相談を核とした全学的学生支援の展開」
	平成19年	沖縄大学	「ノートテイクから広がる大学づくり」
新たな社会的ニーズに対応した 学生支援プログラム	平成19年	宮城教育大学	「障害学生もともに学べる総合的的学生支援」
	平成19年	筑波技術大学	「視・聴覚障害学生の専門性を高める学習支援」
	平成19年	富山大学	「『オフ』と『オン』の調和による学生支援」
	平成19年	信州大学	「個性の自立を《補い》《高める》学生支援」
	平成19年	東北公益文科大学	「インクルージョン社会をめざした大学づくり」
	平成19年	ブール学院大学	「発達障害を有する学生に対する支援活動」
	平成19年	仙台電波工業高等専門学校	「発達障害を持つ学生のための特別支援室」
	平成20年	大分大学	「不登校傾向の学生へのアウトリーチ型支援」
	平成20年	京都光華女子大学	「学生個人を大切にしたい総合型支援の推進」
大学教育学生支援推進事業	平成21年	同志社大学	「個性を活かした障がい学生のキャリア支援と既卒者の再就職支援」
大学教育推進プログラム	平成22年	函館大学	「ピア・サポートによる学生協同支援」
大学生の就業力育成支援事業	平成22年	筑波技術大学	「障害学生のエンバフメントとキャリア発達」

他方、さらなる障害学生支援に関する議論の進展を後押しする契機となったのが、「障害者の権利に関する条約(以下、権利条約)」である。権利条約では、「障害者が障害を理由として教育制度一般から排除されないこと」、「障害者が差別なしに、かつ他の者と平等に高等教育一般、職業訓練、成人教育及び生涯学習の機会を得られること」、「合理的配慮が障害者に提供されること」を確保する(24条)⁴⁹ということが締約国に対して求められた。日本は、2007(平成19)年に権利条約に署名し、現在は批准に向けた国内関連法の検討・整備が行われているところである。

そして2011(平成23)年の「障害者基本法」における障害者差別禁止に関する規定を受け、2013(平成25)年6月には「障害者差別解消法」(以下、「解消法」)が制定された。解消法では、公共機関や民間企業に対し、障害を理由とした不当な差別的扱いを禁止し、過重な負担にならない限りは合理的配慮を行うことを求めている。これについて、今後政府は2016(平成28)年の施行に向けて、具体的なガイドラインの作成をめざすとしており、高等教育機関における障害学生の受け入れ、およびその支援についても積極的な法的規定が期待される。特に鶴田一郎⁵⁰が障害学生支援の進む

アメリカと比較して、日本における障害学生支援に関する根拠法の不在を、支援展開を阻害する要因の一つとして指摘し、その必要性を主張したように、障害学生支援の充実に寄与する法的規定は重要な検討課題である。

また昨今、進む少子化を背景として、高等教育機関への入学者数が減り続け定員数と同じになる「大学全入時代」を迎え、「生涯学習社会の実現」という視点からも、多様な学習ニーズの一つとして、障害者への教育保障が求められている。これは同時に、高等教育機関にとっては、高等教育への高い進学率および入試形態の多様化等を背景として、多様な学習ニーズに応えるため、これまで以上に広く教育機会の門戸を開いていくこと、また質の高い教育の保障が求められていることを意味する。そこで今後、高等教育の軸として理念に据えるべきなのが、特別支援教育および国際的動向に沿った「インクルーシブ教育」「特別ニーズ教育」である。そしてこれらに基づく支援体制の確立および「高等教育のユニバーサルデザイン化」は急務の課題であることに異論はない。

他方、高等教育における障害学生支援の現状に関する課題認識のあらわれとして、2012(平成24)年、文科省高等教育局長の私的諮問機関として「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」が設置された。先の権利条約批准にむけた議論を契機として実施に至った検討会では、障害学生支援について合理的配慮の在り方を中心とした議論が行われた。その経過報告として、同2012(平成24)年には、「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)」が報告された。「第一次まとめ」というように、引き続き今後の議論を踏まえて、「最終報告」の提出が期待されるところであるが、2012(平成24)年12月に行われた「第一次まとめ」のとりまとめ以降、新たな議論は行われていない。その背景には、政権交代の動きを指摘することができる。同様に、検討会における指摘を受けて平成25年度概算要求に反映された障害学生支援に関する予算項目は、予算確定の段階でカットされるなど、新たな政権を背景とした政策主体の障害学生支援に対する姿勢は、消極的であり、施策は停滞せざるをえない状況にある。

またこのような傾向は、2013(平成25)年6月に閣議決定された「第2期教育振興計画」においても同様である。同計画では、「主として初等中等教育段階の児童生徒等を対象にした取組」に対する基本施策として、「特別なニーズに対応した教育の推進」という項目を挙げ、そのなかで「高等教育段階においても、意欲・能力のある障害者の教育機会の確保に向けた支援を推進すること」が明示されている。しかし、これはあくまで「初等中等教育段階の児童生徒等」を中心に設定された基本施策における指摘にすぎない。またその他に、障害者の教育的支援に関連する内容として、「円滑な修学手続きの実現及び障害のある子どもに対する合理的配慮の基礎となる環境整備」、「発達障害のある子どもへの支援の充実」、「特別支援学校の専門性の一層の強化」が示されている。ただし、これらについて具体的な施策内容の提示がみられるのは、やはり施策の主たる対象として設定された高等学校以前の児童生徒を対象とする取組のみとなっている。すなわち、高等教育段階の障害のある学生については、漠然と「教育機会の確保」にむけた「支援」をめざすという方向性の提示にとどまっており、その内容は具体性を欠くものであり、これまでと同様に施策の充実につながる新たな指摘はみられない。一方で、同計画の「主として高等教育段階の学生を対象にした取組」として明示された基本施策⁵¹のなかには、障害のある学生への支援対応等、高等教育における特別な教育的ニーズに応える施策に関する記述はみられない。

このように障害学生支援に関する問題は、現在も教育政策において非常にあいまいな立ち位置にあり、積極的で具体的な施策展開は進んでいないということが指摘できる。

第5節 歴史的展開の総括

以上、本章では、わが国の高等教育における障害学生支援および障害児教育に関する制度・政策的展開について、両者の連動性に注目しながら、それぞれ時系列に沿って並行して整理し、分析を行った。

結果として、障害学生支援および障害児教育施策は、「障害者の

教育的支援」の一環であることを共通項として、「教育権の保障」、「教育機会の確保」、「適切な教育、質の高い教育の保障」、「特別ニーズ教育およびインクルーシブ教育の実現」等、支援の充実を共通課題に掲げ進展してきたことに、明らかな連動性が認められることが指摘できた(詳細な一致点については、各節において指摘したとおりである)。他方で、ここでは、制度・政策的展開についての総括から導き出される課題として、「障害者の教育的支援」における障害学生支援と障害児教育の政策的位置づけの違いについて指摘したい。

前節までに分析を行ってきたように、現在、「インクルーシブ教育」という教育理念の完全な咀嚼・導入・展開という課題は残しながらも、義務教育段階を中心に、障害児教育に関する施策展開、実践および研究は積極的に進められていることは事実である。特に、初等中等教育段階にある児童生徒を主たる対象とする「特別支援教育」は、わが国の「障害者の教育的支援」に関する施策検討の中心的課題として位置づけられているといえる。その一方で、高等教育における障害学生支援は、これまで先行する障害児教育施策にけん引される形で進展してきた。1990年代以前は、その対応も現場主導による個別的で対症療法的なものであり、政策的課題として把握され議論が活発化するようになったのは、「特別支援教育」をきっかけとした2000年代以降のことである。また現在もその政策的な位置づけは、「特別支援教育」の延長線上にとらえられるべき付加的要素および課題として把握されているにすぎないといえる。その理由として、課題として積極的に認識されるようになって日が浅い領域であるということも指摘できる。しかしここでは特に、障害学生支援は施策の谷間におかれた課題であるということに、積極的な政策的展開を困難にする要因が存在するということを主張したい。

たとえばそのあらわれとして、文科省内における施策の担当部署の違いに着目することができる。具体的には、障害児教育(特別支援教育)に関する施策を取りまとめる部署として、初等中等局内には「特別支援教育課」が設置されている。これに対し、高等教育における障害学生支援に関する施策について、高等教育局内に

はその取りまとめを担当する特別な部署は存在しない。公的機関としては、日本学生支援機構(JASSO)が障害学生の支援に関する問題を取り扱い、実態調査やパイロットプログラムの実施等を行っているのが現状である。

しかしながら、障害学生支援と特別支援教育は、それぞれ「障害者の教育的支援」の一環として関連しあう、ひと続きのものである。「教育は連続しているもの」^{5 2}であるという観点からも明らかのように、特別支援教育下において、初等中等教育段階に特別な教育的支援を受けてきた児童生徒が、高等教育進学後も一貫した、同様の支援を必要とすることは、容易に予想される。その一方で、先に指摘した通り、「障害者の教育的支援」に関する施策は、障害学生支援と特別支援教育として互いに確かな連動性は認められるものの、分断された状況にある。すなわち、そのなかで連続的な教育的支援の保障を求めることは困難であるといえる。また今後の障害学生支援について、「障害者の権利に関する条約」の批准に向けた国内法整備の動きに後押しされ、検討会における議論等がみられるようにはなったが、具体的な制度・政策的進展は遅れていると言わざるをえない。依然として意識の高い現場が先行して、対応が行われているのが現状であると考えられる。

次に第2章以降では、以上に整理・分析を行った制度・政策的展開の一方でみられる、高等教育機関における障害学生の受け入れおよび支援の実態について明らかにしていく。

註

¹ 第26条「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、等しく教育を受ける権利を有する。すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育はこれが無償とする。」

² 第3条「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。」(現行法では第4条がこれに該当)

³ 第4条「国民は、その保護する子女に、9年の普通教育を受けさせる義務を負う。」(現行法では第5条がこれに該当)

⁴ 教育権の解釈については、牧柁名・平原春好『教育法入門』学陽書

- 房，1975，を参照した。教育を受ける権利の保障に対して，「能力に応ずる」という規定はそれを補足するための内容であり，これによる差別・制限があってはならないことが指摘されている。(p.52 参照)
- ⁵ 「特殊教育」は 1947(昭和 22)年制定の「文部省設置法」第 2 条において「特殊教育とは，盲学校，聾学校及び養護学校における教育(特殊学級における教育を含む)」と定義されている。
- ⁶ 第 71 条「盲学校，聾学校又は養護学校は，それぞれ盲者(強度の弱視者を含む。以下同じ。)，聾者(強度の難聴者を含む。以下同じ。)，又は精神薄弱者，肢体不自由者若しくは病弱者(身体虚弱者を含む。以下同じ。))に対して，幼稚園，小学校，中学校又は高等学校に準ずる教育を施し，あわせてその欠陥を補うために，必要な知識技能を授けることを目的とする。」(現行法では第 72 条がこれに該当)
- ⁷ 「学校教育法」制定当時，特殊教育についてその就学基準を明確していなかったため，1951(昭和 26)年に「異常児鑑別基準作成委員会」が設置された。この委員会における検討結果が同通達及び解説として報告された。
- ⁸ 中教審は同答申において，障害児に対して障害の種類・程度によって教育の場を決定する方針や，養護学校・特殊学級の設置促進について示している。
- ⁹ 具体的に文部省は，障害のある児童・生徒のためには，「専門の医師がおり，機能訓練等の設備が整い，通学や見学のためのスクールバスを持ち，遠距離の者のためには寄宿舎も用意された」学校及び，「例外的な心身の故障者を除いて，これら(引用者註；普通学級)とは別に，それぞれの故障に応じた適切な教育を行う場所を用意する必要がある」として，養護学校を一般の小・中学校及び普通学級とは分離した形態で設置していく方針が望ましいということを明言している。(文部省『我が国の特殊教育』1－3，1961)
- ¹⁰ 秦和彦「70 年代教育改革と養護学校の義務制化」『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』2，90－103，1981 より引用。
- ¹¹ 大泉溥「我が国における障害学生問題の歴史と課題」『障害者問題研究』35(1)，2－10，2007。以下，視覚障害学生をきっかけとした障害学生に対する大学の門戸開放の経緯については大泉論文を参考にした。
- ¹² 1955(昭和 30)年度に進学適性検査は廃止され，各大学の入学試験は学力試験のみとなった。
- ¹³ 関西学院における実践である。関西学院では，建学の精神であるキリスト教主義に基づく教育理念を受け入れの土台として，「教職員や学生の隣人愛や奉仕の精神と自発的善意に支えられ」(神田健次「本学の身体障害学生受け入れの取り組み－歴史と現状」『関西学院大学人権研究』3，29－33，1999)全国の大学に先駆けて視覚障害を有する学生に高等教育の門戸を開放してきた。例えば，1910 年代，関西学院では熊谷鉄太郎，岩橋武夫らが学んだ。熊谷は 1913(大正 2)年，わが国で最初の視覚障害者としての大学入学を果たしている。また岩崎は 1935(昭和 10)年に視覚障害者福祉施設である「日本ライトハウス」を大阪に創設している。しかし当時の受け入れは現在のような人権意識に立った理解によるものではなく，具体的な支援策はとられていなかった。
- ¹⁴ ただし大泉溥は 1950 年代当時から視覚障害・聴覚障害以外にも，肢体不自由者や結核回復者等の学生も在籍していたことを指摘している。(大泉溥，前掲書，2007)
- ¹⁵ 糸賀一雄の実践については，京極高宣『この子らを世の光に 糸賀一雄の思想と生涯』NHK 出版，2001，および清水寛『発達保障思

想の形成』青木書店，1981を参照。

- ^{1 6} 「発達保障論」とは，どんなに重い障害のある子どもでも発達する権利，学習する権利があり，それらは社会的に保障されなければならないという考え方である。また「発達保障論」における障害児の発達とは，本質的には，障害児も普通児と同じ段階をたどり発達するという科学的な事実と認識したうえで，できないことができるようになるという単なる成長の概念ではなく、普通児と同じ過程の発達段階を時間差を伴いながら経るという概念を示すものである。
- ^{1 7} 清水寛・三島敏男編『障害児の教育権保障』p.138，明治図書，1975より引用。
- ^{1 8} 「準ずる教育」の解釈については，清水寛・平原春好『障害児の義務教育』2-19，総合労働研究所，1979を参照。「準ずる教育」は，普通教育と障害児教育の間に格差を認めるのではなく，「普通教育に準じた教育」として，「障害の特殊性に対応した教育内容編成や方法に関する特殊な配慮を認める」ものとして解釈するのが妥当と指摘している。
- ^{1 9} 同答申前文によれば，「明治初年と第2次大戦後の激動期に教育制度の根本的な改革」に次いだ三番目の教育改革として「第三の教育改革」とよんでいる。長期の見通しに立った文教施策において，多種多様な教育・学習要求を個人の「特性」「能力」に応じて保障し，それによって変化した経済的・社会的状況に対し公教育制度の機能を強化し，合理化・効率化を図ることを提起した。秦和彦「70年代教育改革と養護学校の義務制化」『東京大学教育学部教育行政学研究紀要』2，90-103，1981参照。
- ^{2 0} 毎日新聞(1979年2月25日付記事)によれば，1979年4月から新たに養護学校に入学する児童・生徒は約2万人，普通学級及び特殊学級から転校させられる児童・生徒は約6200人に上った。
- ^{2 1} 秦和彦，前掲書，1981
- ^{2 2} 当時の障害学生の受験の状況については，筑波大学心身障害学系「障害者の高等教育に関する研究」『筑波大学心身障害学研究』2，1-37，1978を参照した。
- ^{2 3} 広瀬洋子「高等教育における障害者支援：海外の動向とNIMEの取り組み」『メディア教育研究』5(2)，1-12，2008
- ^{2 4} 大原亨委員(日本社会党)による質疑。
- ^{2 5} 岡田みちと志「大阪における障害者(児)の教育権保障運動について(その2)Ⅱ後期中等教育と高等教育の場合」『日本教育学会研究発表要項』31，108，1972を参照。
- ^{2 6} 岡田道智「障害児教育運動を発展させるために」清水寛・三島敏男編『障害児の教育権保障』195-202明治図書，1975，参照。
- ^{2 7} 全日本聴覚障害学生懇談会連合中央委員会「大学における聴覚障害学生に対する教育のあり方」日本障害者高等教育支援センター問題研究会編『大学における障害学生支援のあり方』623-656，星の環会，2001，より引用。
- ^{2 8} 日本学術会議「社会福祉の研究・教育体制等について(勧告)」(総学庶第745号)，1974(昭和49)年，より引用。
- ^{2 9} 「ANSI A117.1: American National Standard Specifications for Making Buildings and Facilities Accessible to, and Usable by, the Physically Handicapped」1961(昭和36)年に全米建築基準協会が作成。
- ^{3 0} 藤原和弘「大学における身体障害学生の受入れについて」『リハビリテーション研究』40，22-28，1982
- ^{3 1} 佐藤親雄・石部元雄・上野益雄他「障害者の高等教育に関する研究」

- 『筑波大学心身障害学研究』2, 1-37, 1978
- ^{3 2} 本論文では、「特別な教育的ニーズ」について、「特別な教育的支援(手だて)を必要とする, 学習における困難さ」として理解し, 論を進める。これは「特別ニーズ教育」の源流である英国の教育制度における「特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs, SEN)」のについて分析し, その解釈として横尾敏が示した「SENの概念の基には『学習の困難さ』という現象があり, その現象を環境的な条件から解消あるいは軽減し, さらに力をも高めるための『教育的な手だて』を必要としていることを『SEN』と言い換える」(横尾敏「我が国の特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズについての考察」『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』35, 123-136, 2008より引用)という理解に沿うものである。
- ^{3 3} 大蔵省印刷局編「教育改革に関する答申—臨時教育審議会第一次～第四次(最終)答申」, 198-200, 1988。臨時教育審議会第三次答申 第2章第4節「障害児教育の振興」
- ^{3 4} 大蔵省印刷局編, 前掲書, 198-200, 1988
- ^{3 5} 大泉溥, 前掲書, 2007より引用, および参照した。
- ^{3 6} 1981(昭和56)年3月24日参議院予算委員会における前島英三郎委員(無所属)による質疑より引用。
- ^{3 7} 1994(平成6)年以降, 筑波技術短期大学(現・筑波技術大学)は「テクノレポート」を発刊し, 先進的な取り組みとして聴覚・視覚障害学生支援に関する研究成果をまとめている。
- ^{3 8} 一般大学・特殊大学の対立構図および両者が連携にいたる経緯については, 大泉溥, 前掲書, 2007を参照。
- ^{3 9} その成果として, 1993(平成5)年に「身体障害者の修学に関する調査報告書」をまとめている。
- ^{4 0} 特別支援教育における「教育的なニーズ」という言葉について, 文科省の通知や答申・報告書等に明確な定義づけみられない。また「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」以降, 「子どもの一人一人の教育的ニーズ」には「障害のある」という言葉が併記されるようになった。横尾敏は, これは特別支援教育が対象とする児童生徒の範囲を限定するためであったと推測する一方で, 今後, 障害カテゴリーと教育的ニーズについての整合性を整理することが課題であると指摘している。横尾敏, 前掲書, 2008参照。
- ^{4 1} 古谷義博・岡輝彦他「障害児教育の『ナショナルミニマム』について」『山梨大学教育実践学研究』12, 50-59, 2007を参照。
- ^{4 2} 越野和之「2006年学校教育法等改定による特別支援教育法制の成立過程」『SNEジャーナル』13(1), 27-44, 2007を参照。
- ^{4 3} 2013(平成25)年4月25日衆議院青少年問題に関する特別委員会における文科省高等教育局長坂東久美子氏による答弁
- ^{4 4} 鳥山由子・竹田一則『障害学生支援入門』, 12-13, ジアース教育新社, 2011より引用。
- ^{4 5} 徳永豊「多様なニーズに応じる高等教育とは」『福岡大学研究部論集』A9(4), 7-13, 2009
- ^{4 6} 拠点校を中心とした相談事業の実施, および協力機関(特別支援教育総合研究所・筑波技術大学・国立障害者リハビリテーションセンターを指定)によるサポートの実施。
- ^{4 7} 「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」として優れたものを採択し, 財政的支援を実施。
- ^{4 8} 大学入学者選抜実施要項等による受験機会確保のための特別な措置・配慮の要請および大学入試センター試験における発達障害のある受験生への配慮を実施(平成23年度～)。

^{4 9} 日本政府仮訳文より引用。原文は以下の通り。

States Parties shall ensure that persons with disabilities are able to access general tertiary education, vocational training, adult education and lifelong learning without discrimination and on an equal basis with others. To this end, States Parties shall ensure that reasonable accommodation is provided to persons with disabilities. (Article 24 Education 5)

^{5 0} 鶴田一郎『障害者学生支援の日米比較』ふくろう出版，2009

^{5 1} 「基本施策 8 学生の主体的な学びの確立に向けた大学教育の質的転換」および「基本施策 9 大学等の質の保証」

^{5 2} 川島眞「特別支援教育における大学の役割」『尚美学園大学芸術情報学部紀要』8，115-124，2005より引用。

第 2 章 高等教育機関における障害学生受け入れの現状

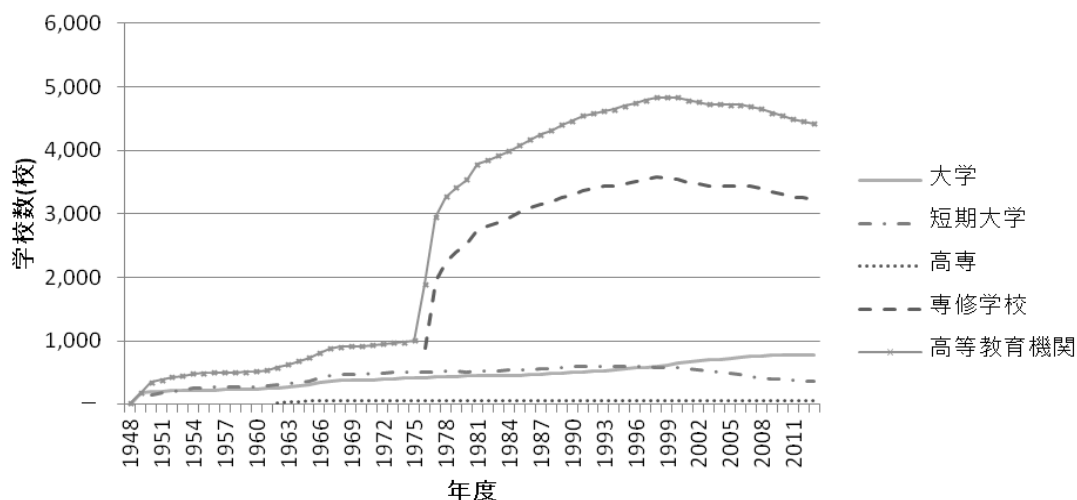
第 1 節 障害学生在籍率の変化

前章に整理した高等教育機関における障害学生の受け入れおよび支援に関する施策等の歴史的展開のうえで、現状はどうあるのか、まず既存の統計データを用いて、障害学生の在籍状況を明らかにする。

はじめに、高等教育機関における障害学生の受け入れ状況について分析を行う前提条件として、高等教育全体の現状について把握するため、図 2-1、図 2-2、図 2-3 にはそれぞれ、高等教育機関数(学校数)、在籍者数、進学率等の推移を示した。

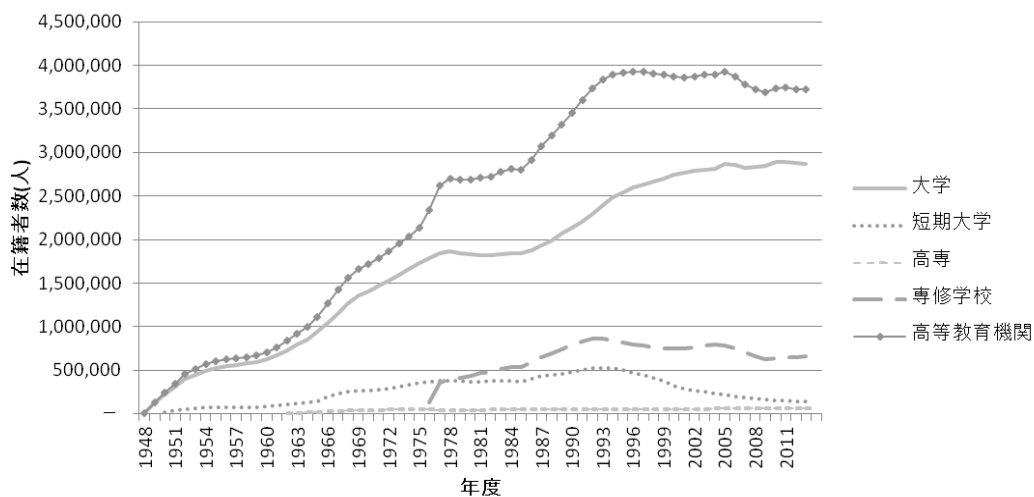
まず図 2-1 から明らかなように、高等教育機関の学校数について、大学は、1990 年代半ばより減少傾向にある短期大学に代わって増加傾向にある。一方でこれを除いて高等教育機関全体において、その数は 2000(平成 12)年前後をピークとして減少していることがわかる。また図 2-1 と図 2-2 の比較から、学校数の変化に沿って、高等教育機関に在籍する学生の数は、横ばいから若干の減少傾向にあることがわかる。

そして図 2-3 に示すように、わが国の 18 歳人口は、2000 年代前半にかけて減少傾向にあったが、以降は 120 万人前後で横ばいに推移している。さらに高等教育への進学率については、近年、高等教育機関全体では 80% 前後、大学・短期大学に限定したデータでは 50% 代半ばの進学率を維持している。



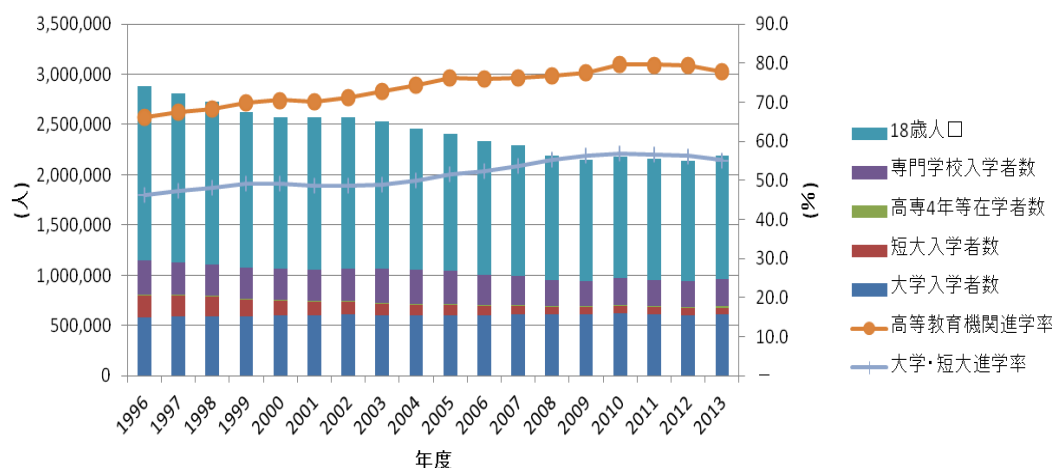
※短期大学は1950年度以降,高専は1962年度以降,専修学校は1976年度以降のデータ。
 ※1972年度以前については沖縄県を含まない。
 ※文部科学省「学校基本調査」データを再集計し筆者作成。2013年度データは速報値。

図 2-1 学校種別高等教育機関数の推移



※短期大学は1950年度以降,高専は1962年度以降,専修学校は1976年度以降のデータ。
 ※1972年度以前については沖縄県を含まない。
 ※文部科学省「学校基本調査」データを再集計し筆者作成。2013年度データは速報値。

図 2-2 学校種別高等教育機関在籍者数の推移



※文部科学省「学校基本調査」データを再集計し筆者作成。2013年度データは速報値。

図 2-3 18歳人口と高等教育機関進学率等の推移

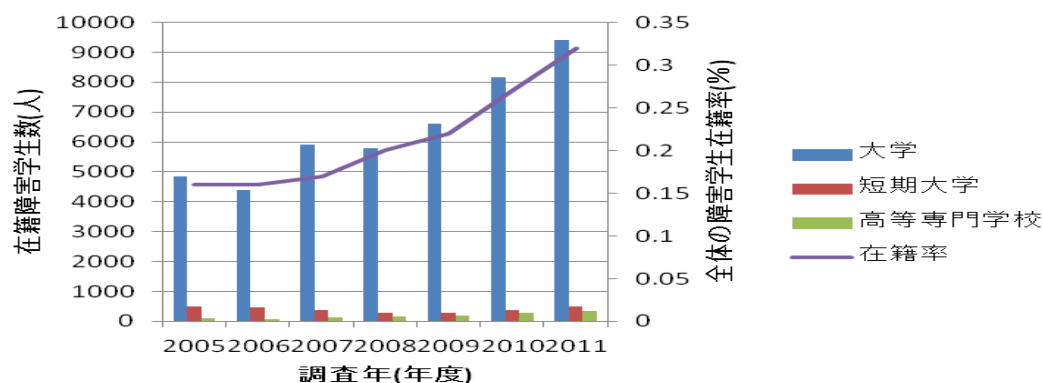
このような現状について、中央教育審議会は、今後の高等教育政策を示すものとして、2005(平成17)年「我が国の高等教育の将来像(答申)」をまとめている。そのなかで中心的課題として指摘されているのが、「誰もがいつでも自らの選択で学ぶことのできる高等教育の調整」すなわち、高等教育における「ユニバーサルアクセスの実現¹」である。具体的には、多様な学習者個々人の需要に対して高等教育全体で学習機会を提供すること、さらに学生支援の充実等により学習環境を整えていくことの必要性を提起している。

その背景には、高等教育が「ユニバーサル段階」を迎えているということがあげられる。答申においても指摘されるように、高等教育機関の数およびその在籍者数の推移からも、高等教育機関の量的側面(学校数)での需要はほぼ充足されているといえる。また現在、高等教育機関全体および大学・短期大学への進学率は過半数を超え、大学・短期大学の収容力(入学者数÷志願者数)は100%に迫る勢いにあり²、いわゆる「大学全入時代」と称される状況にある。すなわち、高等教育への進学は一般的な進路選択の一つであり、学ぶ意欲のある者は誰でも高等教育を享受することができる「ユニバーサル段階」に高等教育は到達しているのである。

このように「ユニバーサル段階」にある高等教育について、政策としての「ユニバーサルアクセスの実現」に示される「多様な学習者」およびその「需要」の把握、またそれへの「学習支援」の充実は、当然、障害学生支援についても例外ではない。高等教育機関における障害学生の受け入れ・支援の充実、つまり先の言葉に当てはめるならば、「障害のある学生」およびその「特別な教育的ニーズ」の把握、またそれへの「支援・対応」の充実は、「ユニバーサルアクセスの実現」に帰結する課題である。

そしてこの答申の示す「ユニバーサルアクセスの実現」という政策的課題を反映して、障害学生支援については同 2005(平成 17)年より、国の行政機関³としては初めて、独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)が全国の大学等における障害学生の実態を把握する全国的な調査として「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」を行っている。「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の充実に資する」という目的のもとで行われる毎年の調査結果は、「大学⁴、短期大学⁵及び高等専門学校⁶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」にまとめられている。またこの調査は悉皆調査であり、2007(平成 19)年度以降、毎年の回収率が 100.0%であることから、全国的な障害学生の在籍状況について唯一詳細に把握できるものである。

2005(平成 17)年度以降の同調査結果から、高等教育機関に在籍する障害学生数の変化について図 2-4 に示した。なお、障害学生が一人以上在籍する学校数等については、次章で分析する。



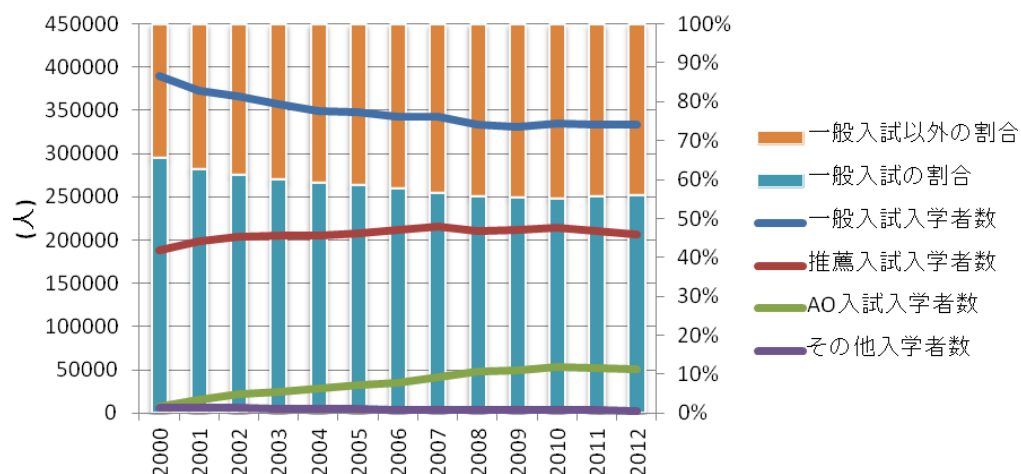
※2005(平成 17)年度以降の JASSO「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」のデータを再集計し、筆者作成。

図 2-4 在籍障害学生数および障害学生在籍率の変化

先に図 2-2 において指摘したように、高等教育全体に在籍する学生数全体は近年横ばいから若干の減少に推移しており、あまり変化がみられない。他方、図 2-4 からは、2005(平成 17)年度⁷から 2010(平成 22)年度⁸にかけて、障害学生数は大学を中心に約 2 倍に、その在籍率についても 0.16% から 0.32% へと 2 倍に増加していることがわかる。調査開始以降に把握された障害学生の在籍人数及び在籍率の伸びの背景には、第 1 章において指摘した、特殊教育から特別支援教育への移行にむけた議論における障害学生問題の提起、およびそれによる認識の広がりがあると考えられる。ここに示す、障害学生の高等教育機関への進学の増加について、向井啓二は消極的および積極的な二つの理由がそれぞれみられると指摘している。積極的理由は、「障害をもつ人々の社会参加についての理解の広がりにより、大学にも障害学生がいることが当然のことになってきた」という認識の広まりに関する理由である。これに対し消極的理由とは、少子化による「大学全入時代」を迎え、「受験生減・定員割れなどによる影響が大きい私立大学などでは、経営面から考えて、大学教育に適応できる学生と判断すれば、障害の有無にかかわらず、合格させる方向を探り始めている」ということである⁹。またそれを後押ししたのは、大学入試にみられる学力主義による競争の緩和の傾向であると考えられる。

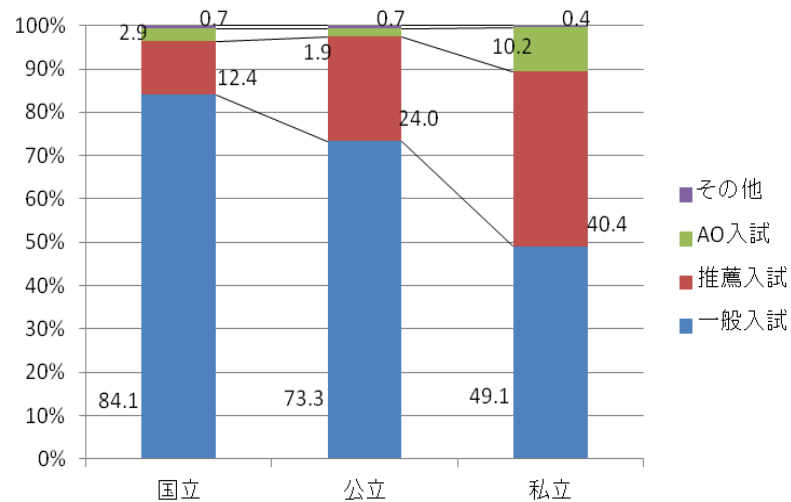
1997(平成 9)年、「ゆとり教育」政策下に示された「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第二次答申において、学力試験に偏重した入学選抜から、能力・適正や意欲・関心などを多角的・多元的に評価する選抜方法の多様化が課題として提起された。この方針を受けてみられる選抜方法別の入学者数等の推移および 2012(平成 24)年度入学者の選抜方法の内訳について示したものが、次の図 2-5 および図 2-6 である。

まず図 2-5 に示すように、AO 入試や推薦入試等により進学する学生が増加するなど、多くの学生にとって、高等教育を享受する機会が得やすくなったといえる。そして図 2-6 に示すように、一般入試以外の選抜方法による入学者が占める割合は、向井が指摘した経営面から学生の確保を課題とする私立大学において顕著に高い。このような大学入試における選抜方法の多様化および一般入試以外の選抜方法による入学者の増加に明らかなように、学力主義によるハードルが下がったことは、障害学生についても同様に、高等教育への進学を促すことにつながったと考えられる。



※第 11 回教育再生会議(2013 年 8 月 23 日)参考資料 2(文部科学省作成)「大学入学者選抜・大学教育の現状」よりデータを引用し、筆者作成。

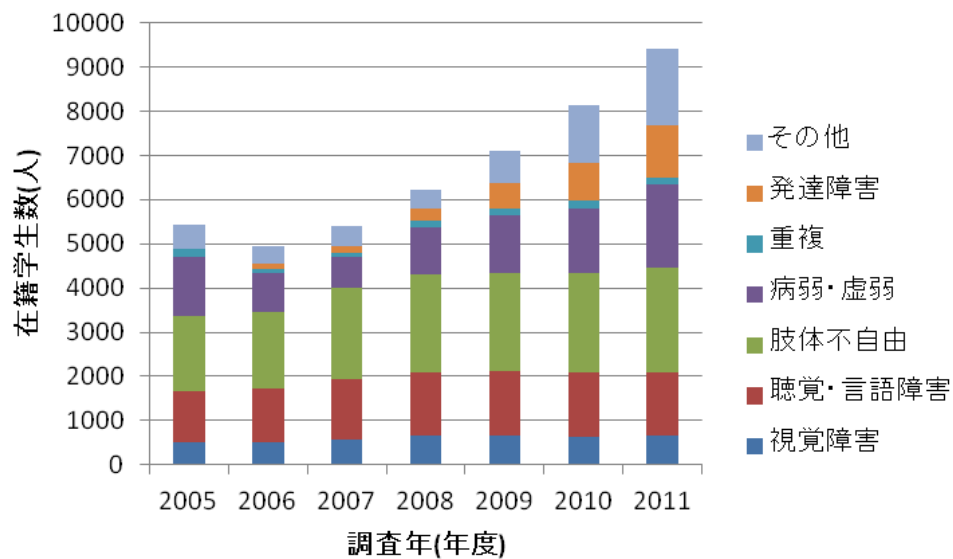
図 2-5 選抜方法別入学者数および入学者割合の推移



※第11回教育再生会議（2013年8月23日）参考資料2（文部科学省作成）
「大学入学者選抜・大学教育の現状」よりデータを引用し、筆者作成。

図 2-6 国公立別 入学者における選抜方法の占める割合（2012年度）

次に図 2-7 には障害種別の在籍学生数の変化について示した。



※2005(平成17)年度の調査において、発達障害はその対象として把握されていなかったため、2005(平成17)年度のデータのみ発達障害のある学生はカウントされていない。

※2005(平成17)年度以降のJASSO「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」のデータを再集計し筆者作成。

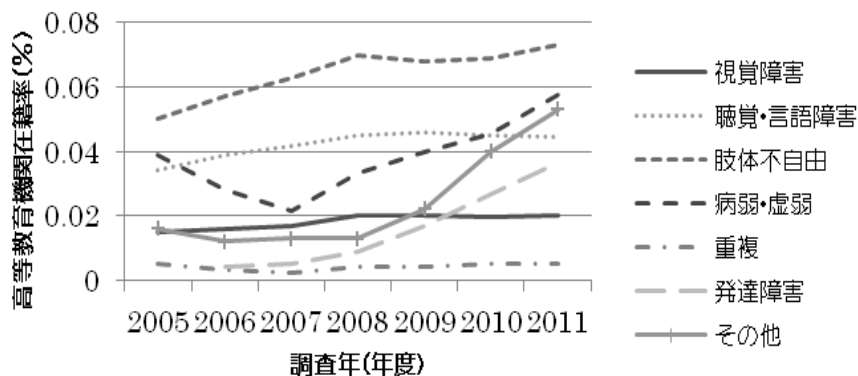
図 2-7 障害種別 在籍障害学生数の変化

図 2-4 と同様に，図 2-7 からは，障害学生問題への認識の広

まりを背景として、全障害種についての在籍学生数の増加が確認できる。しかしここでは障害児教育においても障害の多様化として特殊教育から特別支援教育への転換のきっかけとなった「発達障害」について注目したい¹⁰。

前章においても指摘したように、2000(平成12)年以降の特殊教育から特別支援教育への制度的移行にむけた議論を背景とした、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」における指摘、および国立特殊教育総合研究所(現・独立行政法人特別支援教育総合研究所)における「軽度知的障害学生に対する高等教育機関等における支援体制に関する研究」を契機として、高等教育における発達障害学生への関心が高まり、議論が行われるようになった。また2005(平成17)年の「発達障害者支援法」の施行も重なって、その実態把握の必要性が迫られた。これを受けて、JASSO調査においても2006(平成18)年度より、発達障害が障害種のひとつとしてカウントされるようになった。すなわち障害学生支援において発達障害のある学生の把握および対応は、近年ようやく注目されるようになった新たな領域である。そのため認識の広がりや、把握される発達障害学生数の変化にもあらわれていると考えられる。具体的には、発達障害のある学生は2006(平成18)年度の調査では127人だったのに対し、2011(平成23)年度の調査では1721人が把握され、5年間で約14倍に増加している。これは障害学生数全体の増加が約2倍であったことと比較しても、特に増加が顕著な障害種であるといえる。

さらに図2-8には、障害種別の在籍率の変化について示した。障害学生の在籍率についても在籍学生数と同様に、障害種を問わず障害学生の在籍率は近年増加傾向にあることがわかる。そのなかでも特に、発達障害のある学生の在籍率は、2006(平成18)年度の0.004%から2011(平成23)年度には0.036%¹¹へと、約9倍に増加しており、その伸びは著しい。これについては次節で改めて分析を行う。



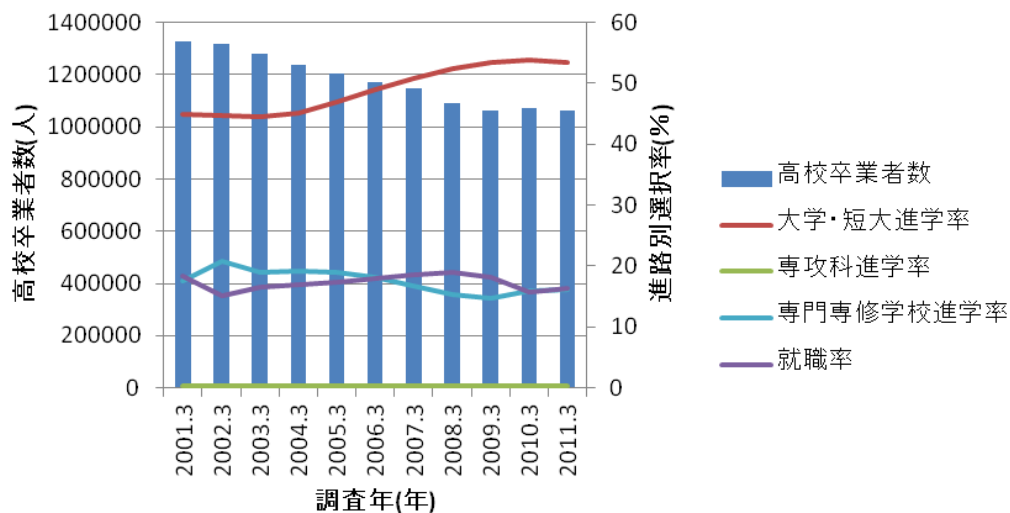
※2005(平成 17)年度の調査において、発達障害はその対象として把握されていなかったため、2005(平成 17)年度のデータのみ発達障害のある学生はカウントされていない。

※2005(平成 17)年度以降の JASSO「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」のデータを再集計し筆者作成。

図 2-8 障害種別 障害学生在籍率の変化

第 2 節 高校から大学への接続

次に高等教育の前段階の教育機関(出身校)である高等学校および特別支援学校高等部について、その卒業者の進学先データから分析を試みる。図 2-9、図 2-10、図 2-11 として、それぞれの卒業者数および進路の選択率の変化を示した^{1 2}。



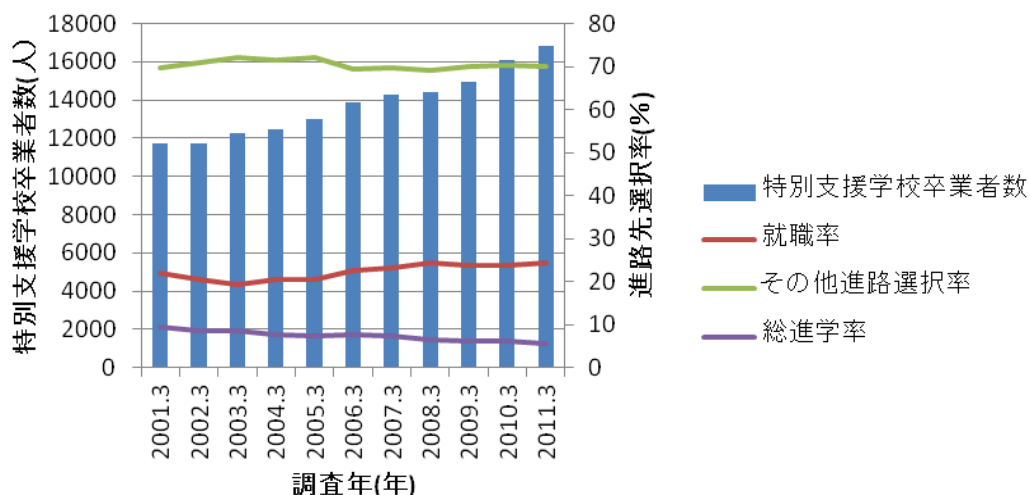
通信制および中等教育学校のデータは含まない。

※「大学・短大進学率」は、大学(学部)、短期大学(本科)、大学・短期大学通信教育部、大学・短期大学別科を含む。

※「就職率」は、卒業者のうちで就職している者および進学者のうちで就職している者の占める率を示す。

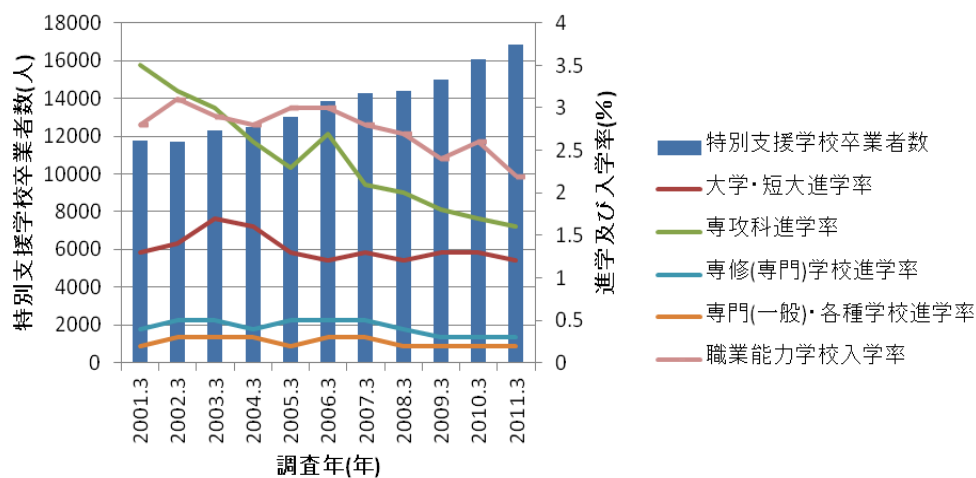
※文部科学省「学校基本調査」のデータを再集計し筆者作成。

図 2-9 高等学校卒業生数と進路先選択率の変化



※「就職率」は、卒業者のうちで就職している者および進学者のうちで就職している者の占める率を示す。
 ※「その他進路選択率」は、社会福祉施設（児童福祉施設・障害者支援施設・更生施設・授産施設・医療機関）等入所・通所者を含む。
 ※「総進学率」には、いずれかの教育機関（大学、短期大学、高等学校専攻科、特別支援学校高等部専攻科、専修学校、各種学校、職業能力開発学校）に進学した者を含む。
 ※文部科学省「学校基本調査」のデータを再集計し筆者作成。

図 2-10 特別支援学校卒業生数と進路先選択率の変化



※「大学・短大進学率」には大学（学部）、短期大学（本科）、大学・短期大学通信教育部、大学・短期大学別科を含む。
 ※文部科学省「学校基本調査」のデータを再集計し筆者作成。

図 2-11 特別支援学校卒業生数と学校種別進学（入学）率の変化

まず図 2-9 からは、高等学校卒業生数全体については減少傾向にあることが確認できる。一方で、大学および短期大学への進学率は増加の傾向にあることがわかる。また就職率についてはこの 10 年間ではあまり変化はみられない。具体的に、2011(平成 23)年度のデータでは、大学および短期大学への進学率が 53.5%，専

修学校(専門課程)への進学率が 16.2%，高等学校専攻科および特別支援学校高等部専攻科への進学率が 0.38%，そして就職率は 16.3% となっている。

一方で図 2-10 に示すように，特別支援学校高等部卒業者数全体については増加傾向にあることがわかる。そのなかで就職率については増加，総進学率については減少傾向にあり，その他の進路の選択率についてはあまり変化がなく推移していることが指摘できる。具体的に，2011(平成 23)年度のデータでは，就職率は 24.3%，総進学率は 5.5%，その他の進路の選択率は 70.0% となっている。このデータから，特別支援学校高等部卒業者の就職率の伸びについては，「その他の進路の選択率」と「就職率」とを分ける「福祉的就労から一般就労へ」の移行状況を分析するうえで検討すべきデータのひとつであると考えるが，本研究の趣旨とは異なるので，これについてはまた別の機会に検討を行いたい。

さらに総進学率の内訳として図 2-11 に示すように，高等学校専攻科および特別支援学校高等部専攻科への進学率は減少傾向にあるのに対し，それ以外については同程度に推移していることが確認できる。ここで特に注目したいのは，高等教育機関としての「大学・短期大学」への進学率についてはあまり変化がみられないということである。すなわち先の高等学校卒業者における高等教育機関への進学率の増加に対し，特別支援学校高等部の卒業者についてはその傾向はみられず，総進学率については減少，逆に総数としては若干ではあるが就職を選択する生徒が増加しているということがわかる。

また，図 2-4 および図 2-10 の比較から，高等教育機関における障害学生の在籍人数および在籍率はともに増加する一方で，特別支援学校高等部卒業者の進学率にはあまり変化がみられない。つまり高等教育機関に在籍する障害学生について特別支援学校高等部だけでなく，一般の高等学校からの障害のある生徒の進学が増加が指摘できる。この背景には先にも指摘したように，知的発達の遅れを伴わない「発達障害」学生の増加が考えられる。

すでに 10 年前の調査¹³において，小・中学校の通常学級に在

籍する学習面や行動面で著しい困難をもつ児童生徒の割合が6.3%在籍していることが、報告されている。また比較的最近の調査では高等学校に在籍する発達障害等により支援が必要な生徒の割合が約2%¹⁴にのぼることが指摘されている。しかしこれらのデータと比較して、高等教育機関に在籍する障害学生全体の数および発達障害を有するまたは疑われる学生が増加しているとはいえ、その在籍率がそれぞれ0.32%、0.036%であるという調査結果は、その実態を十分に把握したものではないことが明らかである。また最近の調査では、知的障害を主とする特別支援学校および知肢併設の特別支援学校、病弱を主とした特別支援学校においても、高等部を中心に「知的発達には遅れのない発達障害児」が多く在籍していることが明らかにされている¹⁵。しかしそこからどの程度、実際に発達障害児が高等教育機関へ進学しているかを確認するのは難しい。特に文部科学省の実施する「学校基本調査」における特別支援学校卒業者の「状況別卒業生数」のデータでは、生徒の在籍していた学級編成上主たる教育の対象としている障害種別(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、知的障害、病弱虚弱)に従って集計されているため、実際には発達障害児が在籍していた場合であっても、そこには発達障害が障害種のひとつとしてはカウントされていないことに注意しなければならない。たとえば、在籍する学級が知的障害を主たる教育の対象としている場合、生徒が実際は発達障害を有していても、その障害種は知的障害にカウントされてしまう。すなわち学級の対象障害種別ごとに行われる調査分析では、生徒の有する発達障害について正しく実態を把握することができないのである。

このように、一般の高等学校および特別支援学校高等部には、発達障害を有する、あるいは疑われる生徒が把握されている以上に多く潜在していることが推測される。そしてその延長線上にユニバーサル段階に到達した高等教育機関における、発達障害学生の実態把握および支援対応に関する問題が存在すると考えられる。これについて次章は、障害学生支援の実態把握として、特に発達障害のある学生に注目した調査分析を行うものである。

註

- ¹ 高等教育への進学率は 50% を超えてユニバーサル段階に突入したことから、万人に開かれた高等教育に対し、ユニバーサルアクセスのための整備を求めている。
- ² 答申では、2007(平成 19)年に達すると予測されていた。しかし 2011(平成 23)年度現在のデータ(中央教育審議会大学分科会資料 3-2〔2012 年 7 月 24 日〕)で 92.1% となっており、90% 代で推移している。
- ³ 「国の行政機関」とは全省庁、独立行政法人をさす。
- ⁴ 通学制および通信制を問わない。大学院、大学院大学、専攻科を含む。以下同じ。
- ⁵ 通学制および通信制を問わない。大学内に短期大学部を有している場合を含む。以下同じ。
- ⁶ 専攻科を含む。以下同じ。
- ⁷ 回答校数 1009 校。回収率 90.5%。(調査期日：平成 17 年 5 月 1 日)
- ⁸ 回答校数 1220 校。回収率 100.0%。(調査期日：平成 22 年 5 月 1 日)
- ⁹ 向井啓二「ダウン症などの知的障害の人への大学における教育」『障害者問題研究』35(1), 46-51, 2007
- ¹⁰ 2005(平成 17)年度の調査では調査対象の障害種として「発達障害」は把握されていない。
- ¹¹ 大学・短期大学・高等専門学校に在籍する学生全学生(3235566 人)のうち障害学生の占める割合が約 0.32%(10263 人)。また障害学生のうち発達障害の診断をもつ学生は 14.2%(1453 人)を占める。このことから全学生のうち発達障害の診断をもつ学生の在籍率は、約 0.036% と考えられる。日本学生支援機構「平成 23(2011)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報告書」(2012 年)のデータを参照。
- ¹² 特別支援学校については詳細な進路状況を把握するため、図 2-9 では「就職・進学・その他」という 3 種類に進路選択の種類を区分、さらに図 2-10 では卒業後の進路で「進学」を選んだ場合について学校種別により 5 種類に区分し、それぞれの進学(入学)率について示した。
- ¹³ 文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査(平成 14 年)」参照。
- ¹⁴ 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ「高等学校における特別支援教育の推進について高等学校ワーキング・グループ報告(平成 21 年)」のデータを参照。なお、高等学校における発達障害のある生徒の在籍状況に関する全国的な調査はされていないため、この数値は中学校を対象にした学校卒業後の進路状況調査(平成 21 年 3 月)をもとに推計されたものである。他の先行研究で、相当数の発達障害児が在籍している可能性があることが指摘される一方で全国的な実態把握はされておらず、詳細なデータはない。
- ¹⁵ 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤「特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題」『秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門』67, 9-22, 2012, および、鈴木滋夫・金子健・武田鉄郎「全国の特例支援学校(病弱)における適応障害を有する LD・ADHD 等生徒の実態と支援に関する調査研究」『特殊教育学研究』46(1), 39-48, 2008 を参照。

第 3 章 高等教育機関における障害学生支援の実態

第 1 節 筆者調査の概要

(1)調査の背景

障害学生支援の実態に関する高等教育機関を対象とした先行調査として、全国規模では JASSO の「障害のある学生への修学支援に関する実態調査」をはじめ、天野栄一・大西哲らによる 1993(平成 5)年の「障害者の高等教育に関する全国調査」¹、国立大学協会による 2001(平成 13)年の「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」²などが挙げられる。また地区別では、発達障害に焦点をあてた調査として都築繁幸・田中貞子による 2004(平成 16)年の調査³、佐藤克敏・徳永豊による 2006(平成 18)年の調査⁴、小山ありさ・玉村公二彦による 2009(平成 21)年の調査⁵などが挙げられる。しかしこれらは単純集計による分析が中心であり、項目間の相関性から課題を把握することが難しい。

そこで本研究では中部地区の高等教育機関(大学・短期大学)を対象に、障害学生支援に関する実態調査⁶を実施し、現状における実践的課題を構造的・法則的なものとして把握するため、クロス集計を中心とした分析を行った。また前章で指摘した発達障害学生(診断の有無を問わず、疑いのある学生も含む)の実態把握の必要性に関連して、発達障害等、特別なニーズを有する学生の「気づき」に着目した項目を設定した。

なお現状を把握するうえで筆者調査は回収率が低く、本調査結果のみの分析・検討では不十分であると考えたため、全国規模の既存調査における関連するデータを再集計し、比較分析することで問題点を補った。具体的には筆者が行った「障害学生支援実態調査」(以下、「筆者調査」)、JASSO の行う「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」⁷(以下、「JASSO 調査」)および「平成 23 年度(2011 年度)障害のある学生の就業力の支援に関する調査結果報告書」⁸(以下、「JASSO 就業力調査」)を基に障害学生支援の現状について分析を行った。また JASSO による両調査は、対象校が「大学・短期大学(部)、高等専門学校」となっているため、本分析に利用するデータについては「大学・短期大学(部)」に関する部分のみを取り出して再集計を行った。

(2)調査の目的

筆者調査は，高等教育における障害学生支援の充実にむけた実践的課題を把握することを目的とする。そしてその整備について，構造的・法則的なものとしてとらえるために，図 3-1 のような柱と枠組みを設け，相互の関連を考えて項目を設定した。特に障害学生支援の現状を中心に据えて，障害のある学生に対する支援・設備，および教職員やその他学生の理解や意識，それを支える条件等についてとらえるために，設問と回答項目を工夫した。

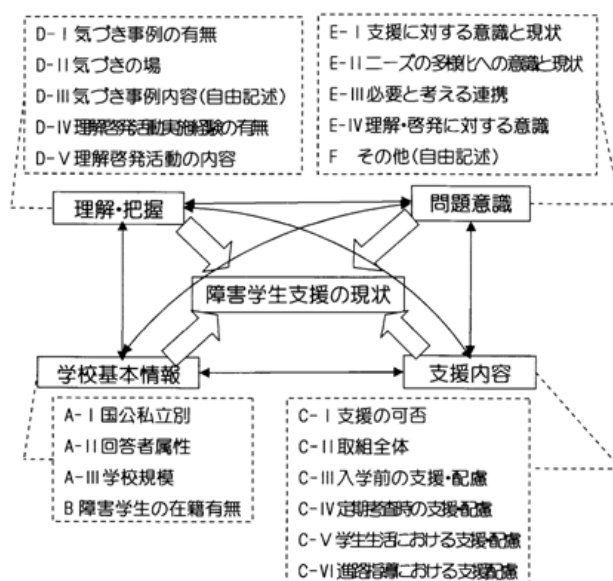


図 3-1 障害学生支援の現状をとらえる基本的な柱と枠組み（調査項目）

(3)調査方法と回収状況

筆者調査の対象は，中部地区 7 県⁹に所在する 126 の高等教育機関(大学および短期大学)とし¹⁰，回答者として各校には障害学生からの相談を受け付ける「障害学生支援担当者」を指定した。調査の依頼は，2012(平成 24)年 5 月 28 日に行い，回答の締め切りは 2012(平成 24)年 6 月 22 日とした¹¹。一部，締め切りを過ぎての回答もみられたため，6 月末日までに送付された回答をすべて分析の対象とした。126 校のうち調査票を送付できたのは 107 校，回収できた総数は 27 校(1 校は一部のみ回答)であった。よって有効調査票としての回収率は 25%である。

調査項目の回答方法は多肢選択を中心とし，一部自由記述の回

答欄を設けた。分析に用いる集計は，調査の枠組みに沿って，クロス集計を中心に行った。2×2のクロス表については，それぞれ質的変数間の関連の強さを数値化する指標としてφ係数(四分点相関係数)¹²を求め，本調査にみられる傾向を示す手掛かりとした。また自由記述については内容をカテゴリー化して表に整理し，分析を行った。

(4)回答校の整理

図3-2，図3-3および図3-4は，筆者調査に協力していただいた回答校について，それぞれ在籍学生数による学校規模別，国公立別および学校種別に整理・区分したものである。

学校規模の区分については，2009(平成21)年に日本私立大学団体連合会の行った「学士課程教育の『質の向上』に関わるアンケート」¹³の規模区分に倣い，在籍学生数が299人までを超小規模校，300～599人を小規模校，600～1499人を中規模校，1500人以上を大規模校として設定した。なお，回収できたサンプル数が少ないため，以降の内容では超小規模校・小規模校を併せて「小規模」，中規模校・大規模校を併せて「大規模」としてカウントし，2規模の区分による分析を行った。

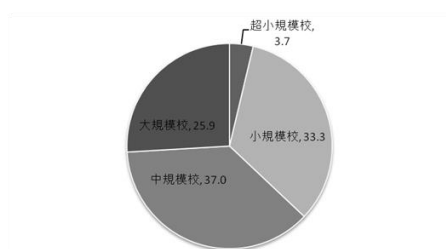


図3-2 回答校の学校規模比率

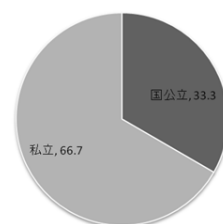


図3-3 回答校の国公立比率

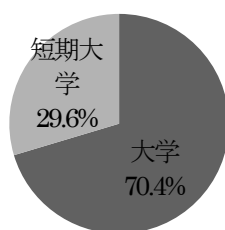


図3-4 回答校の学校種比率

表 3-1 は、筆者調査において回答者として指定した各校の「障害学生支援担当者」の属性を整理したものである。

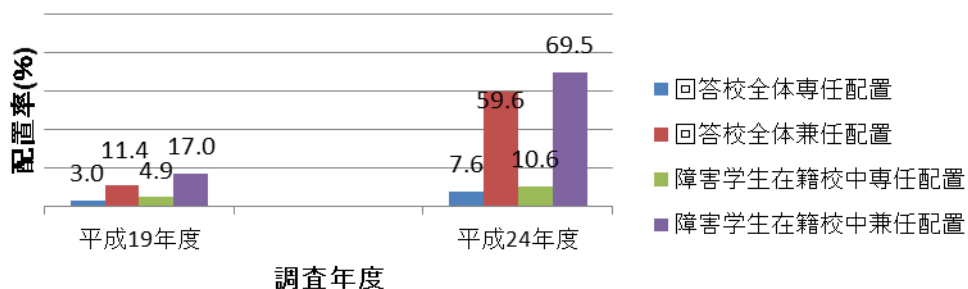
表 3-1 学校規模別にみた調査回答者の属性(複数回答)

	総数	学生相談室	保健室・保健 管理センター	学生課・学生 生活課(学生 支援一般の担 当部署)	教務課(教務 担当の部署)	障害学生専 門の部署	教員	その他
小規模	100.0 10	10.0 1	20.0 2	60.0 6	40.0 4	0.0 0	30.0 3	10.0 1
大規模	100.0 17	0.0 0	11.8 2	82.4 14	17.6 3	0.0 0	5.9 1	11.8 2
合計	100.0 27	3.7 1	14.8 4	74.1 20	25.9 7	0.0 0	18.5 5	11.1 3

回答者属性の具体的な内容についてみると、まず全体としては「学生課・学生生活課(学生支援一般の担当部署)」(74.1%)の比率が最も高かった。これは、一般学生と同様に学生生活を支援するという意味では、十分に予想されうる結果であった。一方で障害学生専門に独立した部署からの回答はみられなかった。次いで「教務課(教務担当の部署)」(25.9%)、「教員」(18.5%)という比率が高かった。さらに「その他」(28.6%)として、具体的には「障害学生担当教員」「障害学生担当職員」などの障害学生専門の担当教職員、あるいは「入試課」「キャリア支援室」「施設課」「カウンセラー」など、多岐にわたる回答を得た。

これに関連して、JASSO 調査における障害学生支援にあたる修学支援担当者の配置率について、2007(平成 19)年度から 2012(平成 24)年度の経年変化を図 3-5 に示した。

2012(平成 24)年度の修学支援担当者の配置率は、回答校全体の 67.2%(専任配置 7.6%+兼任配置 59.6%)に上る。また、2007(平成 19)年度の配置率は、同じく回答校全体で 13.4%(専任配置 3.0%+兼任配置 11.4%)となっており、5 年を経て、配置率は約 5 倍に増加している。また同様の増加傾向は、障害学生在籍校中の修学支援担当者の配置率においても確認できる。



※JASSO「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(平成17～24年度)のデータを再集計し筆者作成。
 ※複数回答あり。専任担当者と兼任担当者が配置されている場合は、専任配置校にカウントされている。

図 3-5 障害学生支援に関する修学支援担当者配置率の推移

第2節 障害学生の在籍状況

表 3-2 は筆者調査における障害学生の在籍状況としてその有無について、学校規模別に整理したものである。全体としては、66.7%の学校から障害学生が在籍しているという回答を得た。

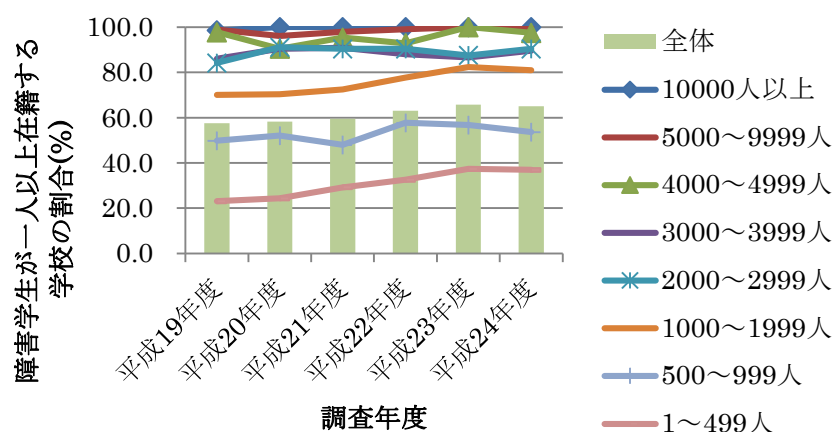
表 3-2 学校規模別にみた障害学生の在籍有無

	総数	障害学生在籍	
		あり	なし
小規模	100.0	50.0	50.0
	10	5	5
大規模	100.0	76.5	23.5
	17	13	4
合計	100.0	66.7	33.3
	27	18	9
		$\phi=0.27$	

この在籍状況に関連して、JASSO調査では、障害学生支援障害学生が一人以上在籍している学校の割合について、在籍学生別(学校規模別)に整理している。これについて示したものが図 3-6 である。

図 3-6 からは、在籍学生数別によって障害学生の在籍傾向には明らかな違いがあることが見てとれる。具体的には、在籍学生数が多い(学校規模が大きい)学校ほど、障害学生が一人以上在籍している学校の割合が高い傾向にあることが指摘できる。特に在籍学生数が2000人以上の学校において、その割合は顕著に高い。一方、JASSO

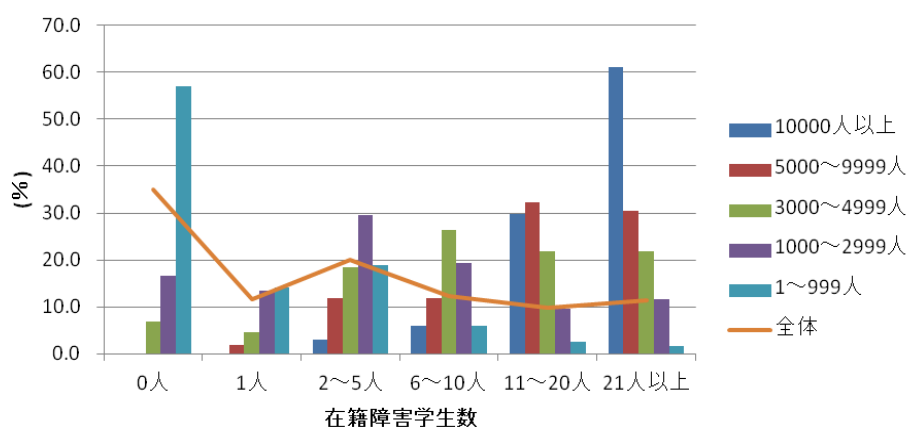
データと比較して，先に示した筆者調査におけるデータでは，回答校数が少なく，また学校規模が小さい学校による回答が多かったため，その傾向を確認することができなかった。



※JASSO「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(平成17～24年度)のデータを再集計し筆者作成。

図 3-6 障害学生在籍校比率の推移

また図 3-7 は，在籍学生数(学校規模)別に，在籍する障害学生数の分布について示したものである。この図から，在籍学生数の多い(学校規模の大きい)学校において，在籍する障害学生数もより多い傾向にあることがわかる。



※JASSO「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(平成24年度)のデータを再集計し筆者作成。

図 3-7 在籍学生数別にみた在籍障害学生数の分布

第 3 節 障害学生支援対応の現状

表 3-3 は、筆者調査における障害学生支援の対応の可否¹⁴について国公立別、学校規模別、障害学生の在籍有無別に整理したものである。

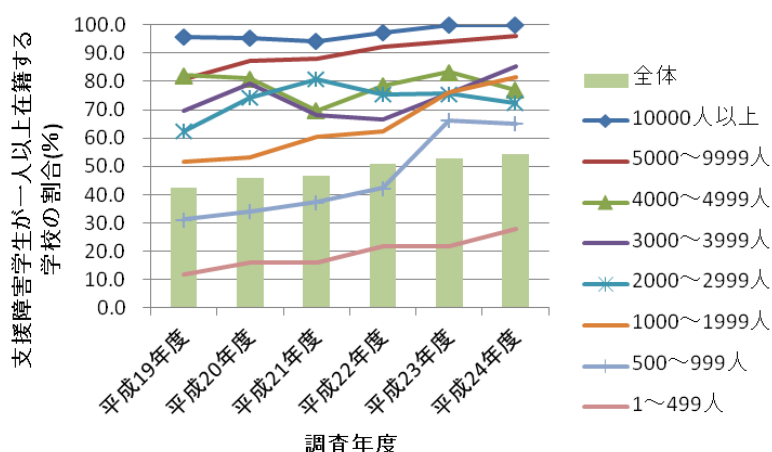
全体としては、80.8%の学校で障害学生支援について何らかの対応が可能であるという結果を得ることができた。

また学校規模別および障害学生在籍有無別における相関係数の値には、それぞれ中程度の相関($0.4 \leq \phi < 0.7$)がみられた。百分率の比較から、障害学生支援への対応については、学校規模の大きい学校および障害学生が在籍している学校では、より積極的な姿勢を示す傾向にあるのではないかと考えられる。

この結果との比較として、JASSO 調査における在籍学生数の規模区分によって整理された支援障害学生¹⁵が一人以上在籍する学校の割合に関するデータに注目したい(図 3-8)。

表 3-3 支援対応の可否

		総数	支援対応	
			可能	不可能
国公立別	国公立	100.0 8	100.0 8	0.0 0
	私立	100.0 18	72.2 13	27.8 5 $\phi=0.33$
学校規模別	小規模	100.0 9	64.8 5	35.2 4
	大規模	100.0 17	94.1 16	5.9 1 $\phi=0.47$
障害学生在籍有無別	あり	100.0 18	83.3 15	16.7 3
	なし	100.0 8	75.0 2	25.0 6 $\phi=0.57$
合計		100.0 26	80.8 21	19.2 5



※JASSO「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(平成17~24年度)のデータを再集計し筆者作成。

図 3-8 支援障害学生在籍校比率の推移

なお，調査時点に支援障害学生が在籍していない場合であっても，支援対応が可能である学校が存在することは十分に予想される。しかし JASSO 調査において，支援対応の可否を示すデータは示されていない。そこで関連するデータとしてここでは支援障害学生在籍校の比率を取り上げた。図 3-8 が示すように，支援障害学生が一人以上在籍する学校の比率は，年々増加しているとともに，在籍学生数が多い学校においてより高い値となっていることがわかる。また，図 3-6 に示した障害学生が一人以上在籍する学校の比率においても同様の傾向がみられた。すなわち，在籍学生数が多いほど障害学生および支援障害学生が一人以上在籍する学校の割合が高いことが明らかである。また支援障害学生が一人以上在籍する学校の割合が，在籍学生数が多い(学校規模が大きい)学校において高いということは，表 3-3 と同様に学校規模が大きい学校では支援対応に積極的な傾向にあるということがいえる。

次に表 3-4 は，筆者調査における障害学生支援への対応が「可能」と回答した学校について，学校規模別に支援全体の現状を整理したものである。なお，表 3-3 において，大規模校は，支援対応について積極的な姿勢にある傾向がみられたことから，ここでは学校規模別に整理している(以下，表 3-5・表 3-6・表 3-7・表 3-8 についても同様)。

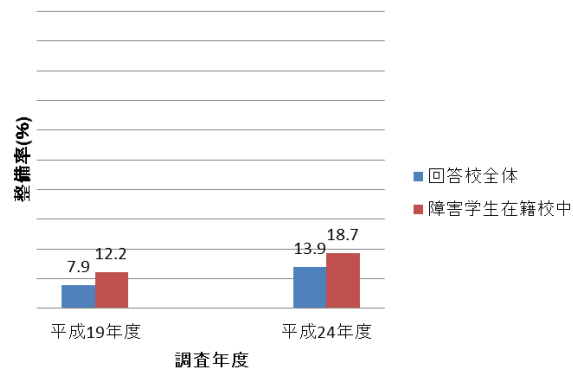
表 3-4 学校規模別にみた支援全体の現状

	総数	支援 対応 不可能	支援 対応 可能	障害学生支援全体の現状(複数回答)								
				障害学生個人に 応じてケース バイケース での個別対応 をとっている	障害学生支援 として学内に 制度化した体 制が整っている	障害学生支援 についてマ ニュアルを用 意している	障害学生支援 を対象とした 専門の委員会 を設置している	障害学生支援 のための専門 の窓口・部署 を設置している	障害に関する 専門的知識を もつ職員を配 置している	障害学生支援 について学生 ボランティア の活用を行っている	キャンパス内 のバリアフリー チェックの実 施および施設・ 設備の改良を 進めている	障害のある学 生について個 別の支援計画 を作成している
全体		19.2	80.8	(100.0)	(9.5)	(4.8)	(19.0)	(19.0)	(23.8)	(19.0)	(47.6)	(19.0)
	26	5	21	21	2	1	4	4	5	4	10	4
小規模		44.4	55.6	(100.0)	(0.0)	(0.0)	(0.0)	(40.0)	(20.0)	(20.0)	(40.0)	(20.0)
	9	4	5	5	0	0	0	2	1	1	2	1
大規模		5.9	94.1	(100.0)	(12.5)	(6.3)	(25.0)	(12.5)	(25.0)	(18.8)	(50.0)	(18.8)
	17	1	16	16	2	1	4	2	4	3	8	3

まず全体¹⁶としては、支援対応を可能とするすべての学校において、「障害学生個人に応じてケースバイケースでの個別対応をとっている」(100.0%)ことがわかった。次いで「キャンパス内のバリアフリーチェックの実施および施設・設備の改良を進めている」(47.6%)という項目についての回答比率が高かった。一方で回答比率が低かったのは、「障害学生支援についてのマニュアルを用意している」(4.8%)、「障害学生支援として学内に制度化した体制が整っている」(9.5%)という項目についてであった。

さらにここでは、表 3-4 に項目として挙げた「障害学生支援についてマニュアルを用意している」「障害学生支援を対象とした専門の委員会を設けている」「障害学生支援のための専門の窓口・部署を設置している」という内容に注目したい。これに関連する内容として JASSO 調査では、学内における障害学生支援体制の整備に関するデータを示している。まずそのひとつとして、図 3-9 には、障害学生支援に関する規定等の整備状況およびその経年変化について整理した。

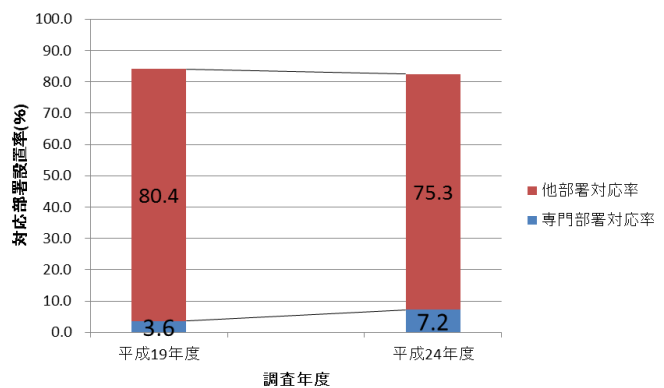
2012(平成 24)年度のデータでは、回答校全体での規定等整備率は 13.9%であり、障害学生在籍校に限ると 18.7%となっている。2007(平成 19)年度からの 5 年間での経年変化をみると、回答校全体および障害学生在籍校におけるデータとともに、約 1.5 倍に増加していることがわかる。依然として低い割合ではあるが、先の図 3-5 に示した修学支援担当者の配置状況とともに、ここに増加傾向を確認できることは、障害学生支援への対応に対する積極的な変化としてみることができる。



※JASSO「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(平成19・24年度)のデータを再集計し筆者作成。

図3-9 障害学生支援に関する規定等整備率の推移

同様にJASSO調査に示された、障害学生支援への対応部署設置状況について、2007(平成19)年度から2012(平成24)年度の経年変化を図示したものが図3-10で



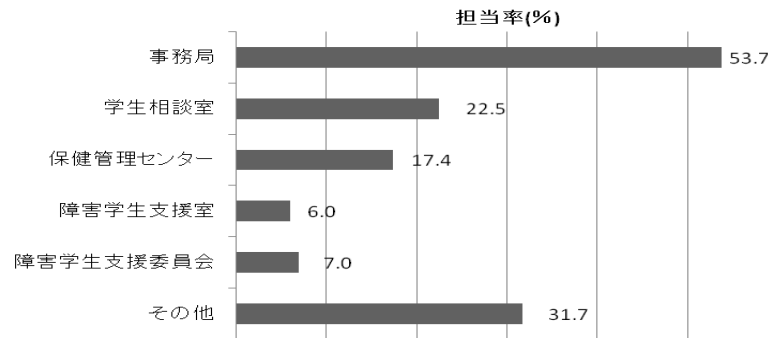
※JASSO「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(平成19・24年度)のデータを再集計し筆者作成。

図3-10 障害学生支援への対応部署設置状況の推移

ある。専門部署において対応しているという

学校は、2012(平成24)年度のデータでは7.2%であり、2007(平成19)年度の3.6%から、5年間で2倍に増加している。しかしながら、依然として障害学生の修学支援に関する対応は他部署との兼任が中心である。このような専門部署の設置および対応は、他部署での対応と比較して、その10分の1に過ぎない。

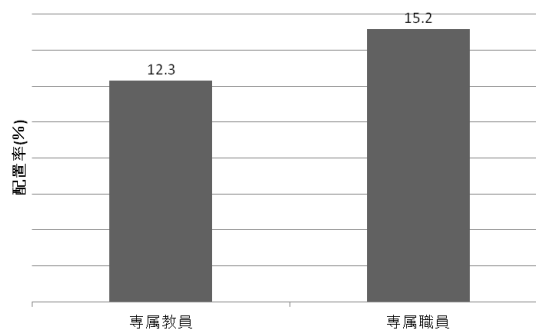
また障害学生の修学支援を担当する部署については、JASSO就業力調査が具体的な内訳を示している(図3-11)。そのなかで最も対応率が高いのは「事務局」(53.7%)による対応であり、「その他」(31.7%)を除いて、次に高いのは「学生相談室」(22.5%)となっている。



※JASSO「平成 23 年度(2011 年度)障害のある学生の就業力の支援に関する調査結果報告書」(平成 24 年 3 月)を基に筆者作成。
 ※平成 18(2006)～22(2010)年度実績。複数回答あり。

図 3-11 障害学生修学支援担当部署の内訳

さらに JASSO 就業力調査では、修学支援担当教職員の配置状況についてのデータが示されている。これについて図示したものが図 3-12 である。データは 2006(平成 18)年度から 2010(平成 22)年度の実績ではあるが、これによれば障害学生の修学支援にあたる専属教職員はそれぞれ、専属教員が 12.3%、専属職員が 15.2%となっている。

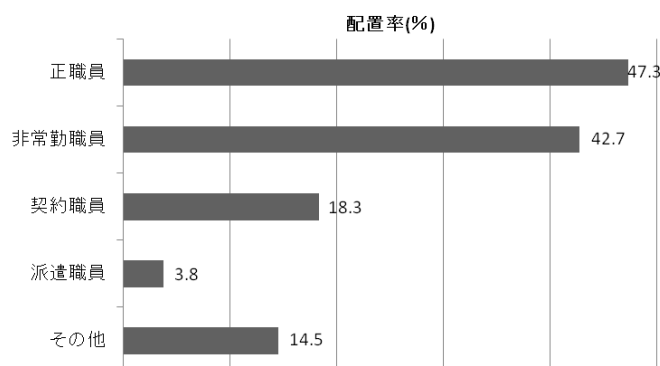


※JASSO「平成 23 年度(2011 年度)障害のある学生の就業力の支援に関する調査結果報告書」(平成 24 年 3 月)を基に筆者作成。
 ※平成 18(2006)～22(2010)年度実績。複数回答あり。

図 3-12 障害学生修学支援担当教職員配置率

また専属職員の配置状況についてより詳細な状況を示したのが図 3-13 である。専属職員について「正職員」としての配置は半数以下の 47.3%にとどまっている。他方で「非常勤職員」としての配置は 42.7%、そのほか「契約職員」18.3%、「派遣職員」3.8%

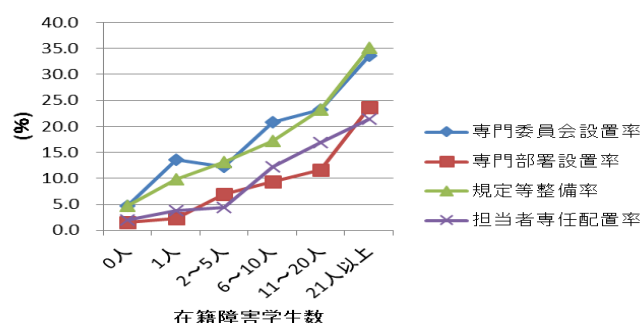
となっている。このことから，障害学生の修学支援にあたる職員については，正職員としての配置は少なく，その雇用状況は不安定で流動的であることが指摘できる。



※JASSO「平成 23 年度（2011 年度）障害のある学生の就業力の支援に関する調査結果報告書」（平成 24 年 3 月）を基に筆者作成。
 ※平成 18（2006）～22（2010）年度実績。複数回答あり。

図 3－13 障害学生修学支援担当職員の配置状況

そして，ここまでに示した学内における障害学生支援体制の整備状況について，JASSO 調査は，各校に在籍する障害学生の人数により区分したデータを示している。これをグラフに整理したものが図 3－14 である。右肩上がりに並ぶ線からも明らかなように，在籍する障害学生数が多い学校では，関連する支援体制の整備も進む傾向にあることがわかる。図 3－6，図 3－8 および表 3－3 において指摘した，学校規模が大きい学校ほど障害学生支援に積極的な傾向にあるということが，支援体制の整備状況にも反映されていると考えられる。



※JASSO「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」（平成 24 年度）のデータを再集計し筆者作成。

図 3－14 在籍障害学生数別にみた支援体制の整備状況

次に表 3-5 は，筆者調査において障害学生支援への対応が「可能」と回答した学校について，学校規模別に「入学前の特別な支援・配慮」への対応の可否を整理したものである。

表 3-5 学校規模別にみた入学前の特別な支援・配慮について

	全体	支援 対応 可能	支援 対応 可能	入学前の特別な支援・配慮(複数回答)																
				オープンキャンパス・入試説明会等における障害学生にも使いやすい資料の提供	オープンキャンパス・入試説明会等における障害学生のための相談窓口の設置	学生募集要項における実施している特別措置や問い合わせ窓口の記載	受験前の相談内容に関する関係部署との情報共有	入学試験における時間延長に関する配慮	入学試験における別室受験に関する配慮	入学試験における点字受験に関する配慮	入学試験における試験中の休憩時間の許可	入学試験における試験形式の代替	入学試験における問題朗読や代筆による受験に関する配慮	入学試験における計算機、辞書等の持込み許可	入学試験における試験開始の合図連絡に関する配慮	入学試験における問題用紙・解答用紙に関する配慮	合格した障害学生との関係に関する共有および引き継ぎ	合格した障害学生との必要な支援に関する話し合い機会の設置	利用する障害学生に確認した必要な設備の設置	その他
小規模	100.0 9	44.4 4	55.6 5	(20.0) 1	(20.0) 1	(20.0) 1	(100.0) 5	(20.0) 1	(60.0) 3	(0.0) 0	(0.0) 0	(0.0) 0	(0.0) 0	(0.0) 0	(0.0) 0	(20.0) 1	(80.0) 4	(80.0) 4	(0.0) 0	(0.0) 0
大規模	100.0 17	5.9 1	94.1 16	(18.8) 3	(43.8) 7	(75.0) 12	(81.3) 13	(43.8) 7	(75.0) 12	(12.5) 2	(25.0) 4	(0.0) 0	(0.0) 0	(0.0) 0	(56.3) 9	(43.8) 7	(93.8) 15	(81.3) 13	(43.8) 7	(6.3) 1
合計	100.0 26	19.2 5	80.8 21	(19.0) 4	(38.1) 8	(61.9) 13	(85.7) 18	(38.1) 8	(71.4) 15	(9.5) 2	(19.0) 4	(0.0) 0	(0.0) 0	(0.0) 0	(42.9) 9	(38.1) 8	(90.5) 19	(81.0) 17	(33.3) 7	(4.8) 1

全体としては，「合格した障害学生の情報についての関係部署における共有および引き継ぎ」(90.5%)について対応可能とする回答比率が最も高かった。次いで「受験前の相談内容についての関係部署との情報共有」(85.7%)，「合格した障害学生との必要な支援に関する話し合い機会の設置」(81.0%)という回答比率が高かった。この結果から，障害学生支援について対応可能とする学校全体では，入学前の特別な支援・配慮として，具体的には障害学生に関する情報共有を中心に取り組まれていると考えられる。一方で，「入学試験における試験形式の代替」(0.0%)，「入学試験における問題朗読や代筆による受験に関する配慮」(0.0%)，「入学試験における計算機，辞書等の持込み許可」(0.0%)については，すべての学校が対応不可能であると回答した。特に，支援内容の妥当性についての更なる検討を要したり，他の受験生徒の公平性を保つのが難しいと考えられる受験内容に関する配慮等については，対応が難しい傾向にあるといえる。

また，表 3-6 および表 3-7 は，筆者調査において障害学生支援への対応が「可能」と回答した学校について，それぞれ学校規

模別に「定期試験時の特別な支援・配慮」および「学生生活における特別な支援・配慮」への対応の可否を整理したものである。

表 3-6 学校規模別にみた定期試験時の特別な支援・配慮について

	総数	支援 対応 不可 能	支援 対応 可 能	定期試験時の特別な支援・配慮(複数回答)											
				試験時 間延長 に関する 配慮	別室 受験に 関する 配慮	点字 受験に 関する 配慮	試験中 の休憩 時間の 許可	試験 形式の 代替	問題刷 読や代 筆によ る受験 に関する 配慮	計算 機、辞 書等 の持込 の許可	試験開 始の合 図や連 絡等に 関する 配慮	問題用 紙・解 答用紙 に関する 配慮	課題の 提出期 間の延 長	課題作 成につ いての 個別指 導	その他
小規模	100.0	44.4	55.6	(20.0)	(20.0)	(0.0)	(0.0)	(0.0)	(0.0)	(0.0)	(0.0)	(20.0)	(0.0)	(0.0)	(20.0)
	9	4	5	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
大規模	100.0	5.9	94.1	(31.3)	(43.8)	(6.3)	(12.5)	(6.3)	(0.0)	(6.3)	(37.5)	(31.3)	(18.8)	(12.5)	(25.0)
	17	1	16	5	7	1	2	1	0	1	6	5	3	2	4
合計	100.0	19.2	80.8	(28.6)	(38.1)	(4.8)	(9.5)	(4.8)	(0.0)	(4.8)	(28.6)	(28.6)	(14.3)	(9.5)	(23.8)
	26	5	21	6	8	1	2	1	0	1	6	6	3	2	5

表 3-7 学校規模別にみた学生生活における特別な支援・配慮について

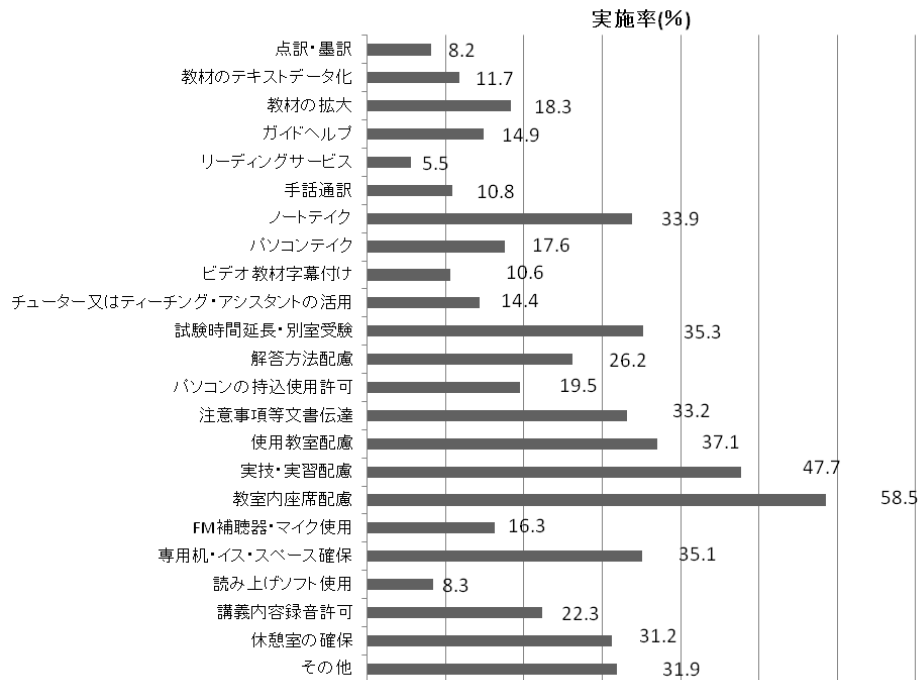
		学生生活における特別な支援・配慮(複数回答)																											
	総数	支援 対応不可 能	支援 対応可 能	専用の 机・イス・ スペースの 確保	教室 内座席に 関する配 慮	使用 教室に 関する配 慮	休憩室 の確保	ノート ・キー ボード・ ハンコン の配置	チュー ター・ ティーチ ングアシ スタント の配置	手話 訳の配 置	介助 者の配 置	講義 室への パソコン の持込 使用許可	講義 内容の 録音許可	点字 テキスト や拡大 テキスト 、電子 データの 提供	講義 内容を まとめた プリント の提供	FMシ ステムの 活用	実技・ 実習科目 に関する 配慮	講義 担当教員 への協力 依頼	出身校 との支援・ 指導に 関する資 料の引き 継ぎ	障害学 生にも 使いやすい シラバス や講義録 音等に関 する資料 の整備	通学 支援	下宿先 の斡旋や 学生寮へ の優先的 入寮	一人暮らし の学生の 生活マネ ジメント に関する 相談サポ ート	基本的な 学生生活 に関する 指導	課外活動 に関する 相談サポ ート	人との 付き合い 方など 対人関係 に関する 相談サポ ート	心理的な 問題を 抱えている 人への カウンセリング	その他	
小規模	100.0	44.4	55.6	(40.0)	(80.0)	(40.0)	(20.0)	(0.0)	(0.0)	(0.0)	(0.0)	(20.0)	(20.0)	(0.0)	(0.0)	(0.0)	(20.0)	(80.0)	(40.0)	(0.0)	(20.0)	(0.0)	(0.0)	(0.0)	(20.0)	(40.0)	(40.0)	(60.0)	(20.0)
	9	4	5	2	4	2	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	4	2	0	1	0	0	1	2	2	3	1	
大規模	100.0	5.9	94.1	(50.0)	(62.5)	(37.5)	(12.5)	(37.5)	(18.8)	(6.3)	(0.0)	(31.3)	(25.0)	(12.5)	(25.0)	(25.0)	(31.3)	(75.0)	(18.8)	(6.3)	(6.3)	(6.3)	(12.5)	(31.3)	(31.3)	(31.3)	(62.5)	(6.3)	
	17	1	16	8	10	6	2	6	3	1	0	5	4	2	4	4	5	12	3	1	1	1	2	5	5	5	10	1	
合計	100.0	19.2	80.8	(47.6)	(66.7)	(38.1)	(14.3)	(28.6)	(14.3)	(4.8)	(0.0)	(28.6)	(23.8)	(9.5)	(19.0)	(19.0)	(28.6)	(76.2)	(23.8)	(4.8)	(9.5)	(4.8)	(9.5)	(28.6)	(33.3)	(33.3)	(61.9)	(9.5)	
	26	5	21	10	14	8	3	6	3	1	0	6	5	2	4	4	6	16	5	1	2	1	2	6	7	7	13	2	

まず「定期試験時の特別な支援・配慮」に関して¹⁷⁾、全体としては、「別室受験に関する配慮」(38.1%)を対応可能とする回答比

率が最も高かった。次いで「試験時間延長に関する配慮」(28.6%)、「試験開始の合図や連絡等に関する配慮」(28.6%)、「問題用紙・解答用紙に関する配慮」(28.6%)という回答比率が高かった。また筆者調査における注目すべき結果として「試験時の対応」として表3-5と同様の項目内容であっても、入学試験時に対応可能であったものが、入学後の定期試験時には対応不可能となるものがいくつかみられた。これは定期試験における担当教員の裁量に関して、教職員の理解啓発の点から検討すべき課題を示す結果であると考えられる。

そして「学生生活における特別な支援・配慮」に関して、全体としては、「講義担当教員への協力依頼」(76.2%)について対応可能とする比率が最も高く、次に「教室内座席に関する配慮」(66.7%)、「心理的な問題を念頭に置いたカウンセリングの実施」という回答比率が高かった。

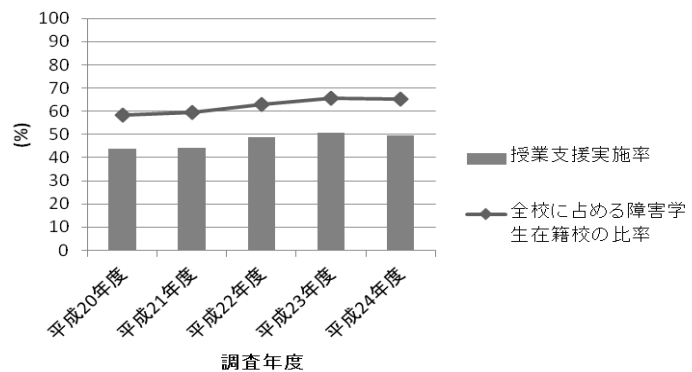
ここに示した学内における障害学生に対する「特別な支援・配慮」に関連して、JASSO調査では、授業支援の実施状況に関するデータを明らかにしている。まず図3-15は、2012(平成24)年度に実施された授業支援の状況を項目別に整理したものである。項目内容が異なるため、筆者調査結果との単純比較はできない。しかし表3-7において2番目に高い実施率であった「教室内座席配慮」は、図3-15では最も高い実施率(58.5%)となっている。次いで、「実技・実習配慮」(47.7%)、「試験時間延長・別室受験」(35.3%)の実施率が高かった。



※JASSO「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(平成24年度)のデータを再集計し筆者作成。複数回答あり。
 ※授業支援の対象には、発達障害(診断書なし配慮あり)を含む。

図3-15 2012(平成24)年度授業支援項目別実施率

また図3-15に挙げた項目について、なんらかの授業支援を行っていると回答した学校の割合(授業支援実施率)の経年変化を図3-16に示した。障害学生在籍校が全校に占める比率の増加に伴って、若干ではあるが、授業支援実施率も増加傾向にあることがわかる。



※JASSO「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(平成20～24年度)のデータを再集計し筆者作成。
 ※授業支援の対象には、発達障害(診断書なし配慮あり)を含む。

図3-16 授業支援実施率と障害学生在籍校比率の推移

第 4 節 進路保障における支援の現状

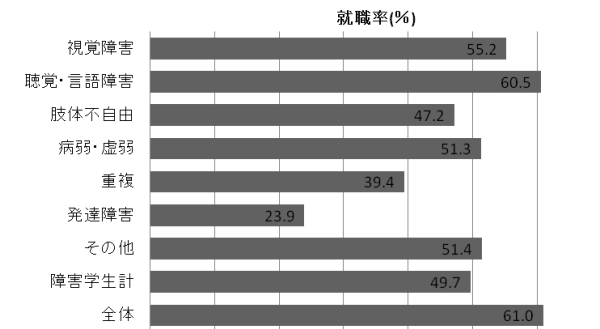
表 3-8 は、筆者調査において障害学生支援への対応が「可能」とした学校について、学校規模別に「進路指導に関する特別な支援・配慮」への対応可否を整理したものである。全体としては、「求人情報の提供」(76.2%)、次いで「ハローワークと協働した就労支援の実施」(61.9%)、さらに「在学中のアルバイトに関する相談サポート」(33.3%)を対応可能とする回答比率が高かった。

表 3-8 学校規模別にみた進路指導に関する特別な支援・配慮について

	総数	支援 対応不可 能	支援 対応可 能	進路指導に関する特別な支援・配慮(複数回答)													
				在学中 のアル バイト に関する 相談サ ポート	求人情 報の提 供	障害学 生を対 象にし た就職 セミナー の実施	就職活 動を想 定した 障害学 生対象 の特別 な指導 の実施	就業体 験、ジ ョブテ ライア ル等の 実施	ハロー ワーク と協働 した就 労支援 の実施	障害者 支援機 関と協 働した 就労支 援の実 施	企業に 対する 求職学 生の障 害およ び特性 に関する 説明	企業に 対する 支援・ 配慮の 実施要 請	就職活 動支援 に関する 障害学 生専門 の職員 の配置	相談職 員の担 当制	進路決 定に関 する特 別な個 別の相 談機会 の設置	卒業後 も継続 した相 談サ ポート	その他
小規模	100.0 9	44.4 4	55.6 5	(80.0) 4	(100.0) 5	(20.0) 1	(20.0) 1	(20.0) 1	(80.0) 4	(40.0) 2	(40.0) 2	(40.0) 2	(20.0) 1	(0.0) 0	(40.0) 2	(40.0) 2	(0.0) 0
大規模	100.0 17	5.9 1	94.1 16	(18.8) 3	(62.5) 10	(18.8) 3	(31.3) 5	(31.3) 5	(56.3) 9	(18.8) 3	(25.0) 4	(6.3) 1	(0.0) 0	(6.3) 1	(25.0) 4	(25.0) 4	(0.0) 0
合計	100.0 26	19.2 5	80.8 21	(33.3) 7	(76.2) 16	(19.0) 4	(28.6) 6	(28.6) 6	(61.9) 13	(23.8) 5	(28.6) 6	(14.3) 3	(4.8) 1	(4.8) 1	(28.6) 6	(28.6) 6	(0.0) 0

障害学生の進路保障における支援の現状に関連して、JASSO 就業力調査では障害種別の就職状況、就職支援の実施状況についてのデータを示している。これらを図示したものが次の図 3-17 および図 3-18 である。

まず図 3-17 について、学生全体の就職率が 61.0% であるのに対し、障害学生の就職率は 49.7% と 10 ポイント以上低くなっている。また、障害種別において最も就職

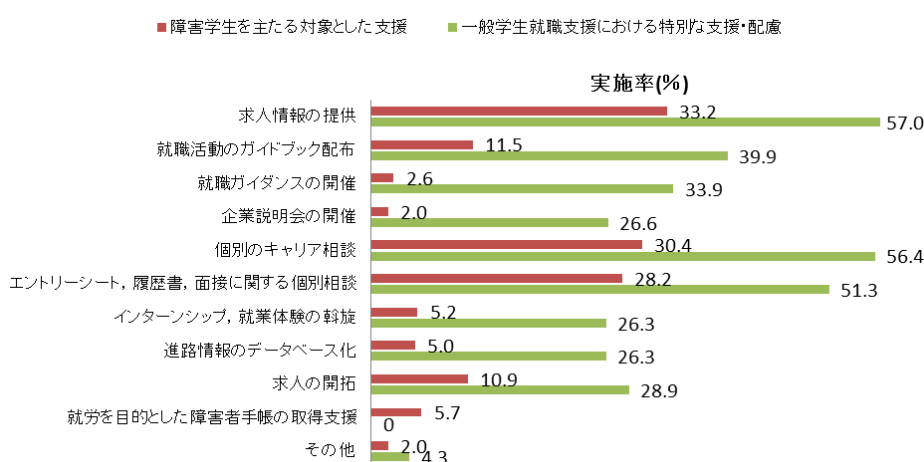


※JASSO「平成 23 年度(2011 年度)障害のある学生の就業力の支援に関する調査結果報告書」(平成 24 年 3 月)を基に筆者作成。

図 3-17 2010(平成 22)年度卒業学生の就職率

となっている。一方で最も就職率が低いのは「発達障害」(23.9%)となっている。

そして図 3-18 に示すように、就職支援における障害学生への対応は、障害学生を主たる対象とした支援の実施よりも、一般学生を対象にした就職支援のなかでの支援・配慮が中心に行われているといえる。障害学生への支援・配慮の実施率において最も高いのは「求人情報の提供」(57.0%)、次いで「個別のキャリア相談」(56.4%)、「エントリーシート、履歴書、面接に関する個別相談」(51.3%)となっている。



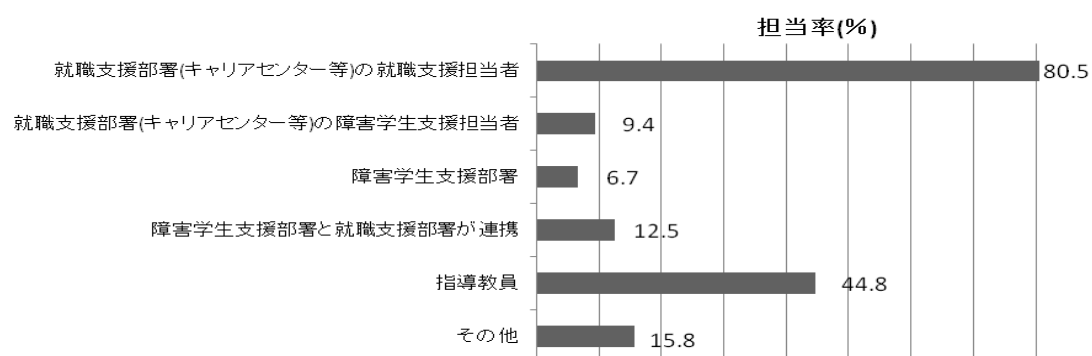
※ JASSO「平成 23 年度(2011 年度)障害のある学生の就業力の支援に関する調査結果報告書」(平成 24 年 3 月)を基に筆者作成。
 ※ 平成 18(2006)～22(2010)年度実績。複数回答あり。

図 3-18 就職支援における障害学生への支援・配慮

このように障害学生への就職支援が、基本的には一般学生を対象とした就職支援をベースとして、プラス α の配慮が行われる場合が多いことは、図 3-19 に示す就職支援担当部署の結果にも明らかである。

図 3-19 は、障害学生の就職支援を担当している部署(または担当者)の所在について整理したものである。障害学生の就職支援を担当している部署として最も多いのは「就職支援担当部署(キャリアセンター等)の就職支援担当者」(80.5%)であり、次いで「指導教員」(44.8%)となっている。一方で、障害学生支援を専門とする部署および職員による対応は少ない。また専門部署と就職支援部署との連携はわずか 12.5%にとどまっており、専門性を有した

障害学生支援が就職支援において展開される状況にあるとはいえない。



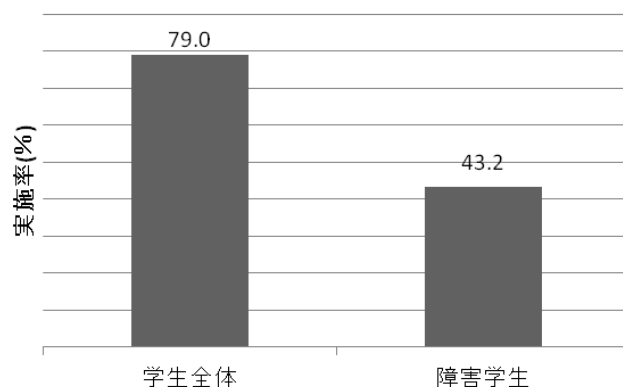
※JASSO「平成 23 年度(2011 年度)障害のある学生の就業力の支援に関する調査結果報告書」(平成 24 年 3 月)を基に筆者作成。
 ※平成 18(2006)～22(2010)年度実績。複数回答あり。

図 3-19 障害学生の就職支援担当部署

また JASSO 就業力調査では、就職支援に限定して学外団体との連携状況についても示している。そのデータを図示したものが図 3-20 および図 3-21 である。

図 3-20 から、学生全体を対象にした就職支援における学外団体との連携は 79.0% の実施率であるのに対し、その対象を障害学生に限定すると 43.2% と 3 分の 2 以下の実施率となっている。

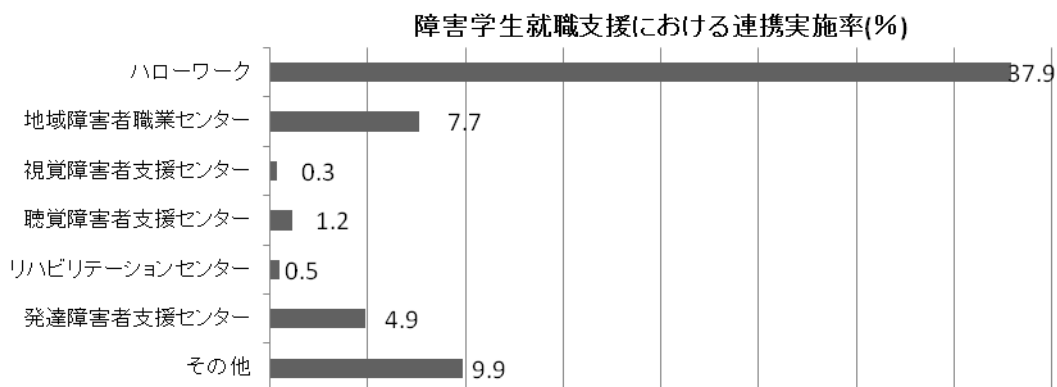
さらに障害学生を対象とした就職支援における具体的な連携先としては、図 3-21 に示すように「ハローワーク」(37.9%)との連携率が最も高くなっている。一方で、障害学生支援における連携先として、専門性を有する各障害者支援センター等との連携については、それぞれ 10% 以下の実施率にとどまっている。図 3-20 に示した障害学生を主たる支援対象として学外団体との連携率の低さは、このように専門性が求められる障害者就労に関連する専門機関との連携が現状において消極的になっていることに起因するものであると考えられる。本来ならば、学内の支援には限界のある専門性に対して、それを補完する役割が期待される学外団体については、今後、高等教育機関との相互の連携のあり方、モデルを模索していかなければならない。



※JASSO「平成 23 年度（2011 年度）障害のある学生の就業力の支援に関する調査結果報告書」（平成 24 年 3 月）を基に筆者作成。

※平成 18（2006）～22（2010）年度実績。

図 3-20 対象学生別 就職支援における学外団体との連携実施率



※JASSO「平成 23 年度（2011 年度）障害のある学生の就業力の支援に関する調査結果報告書」（平成 24 年 3 月）を基に筆者作成。

※平成 18（2006）～22（2010）年度実績。複数回答あり。

図 3-21 障害学生就職支援における学外団体との連携実施率

第 5 節 発達障害等学生への対応の現状

前章で指摘した発達障害等学生の実態把握に関する課題を受けて、筆者調査では、障害の診断有無に関わらず特別な教育的ニーズを有すると考えられる発達障害等学生について、各校の現状認識および把握状況を問う項目を設定した。表 3-9 は、高等教育機関に在籍する発達障害学生への認識の高まりの背景にみられるものとして、障害学生支援に関する特別な教育的ニーズの多様化に対する各校の意識と現状について、整理したものである。具体的

には、従来、身体障害がその中心として考えられてきた、高等教育における障害学生の特別な教育的ニーズについて、障害の診断を有しないものを含めて、発達障害等による広がりがみられるのか、各校の現状について尋ねている。

表 3-9 ニーズの多様化への意識と現状

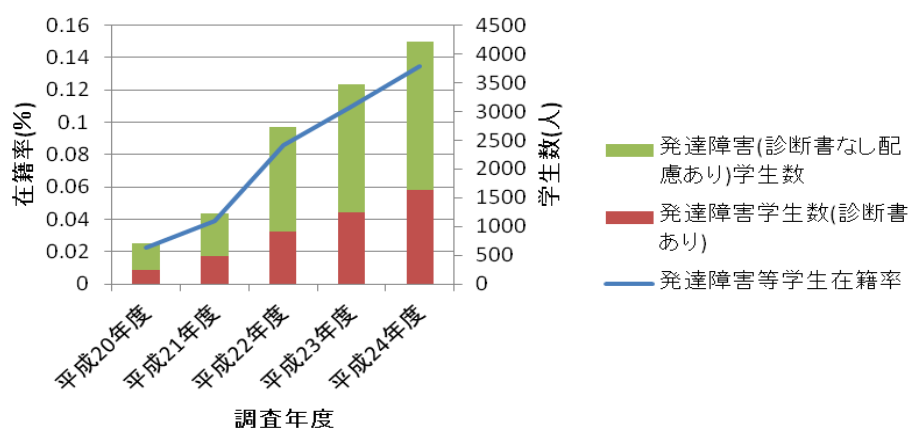
		ニーズの多様化への意識と現状(複数回答)						
		総数	障害のある学生の障害種およびその状態は多様化している	多様化する障害について把握することが難しい	障害の有無に関わらず、学生全体について何らかの特別な支援・配慮が必要な学生が増加している	障害の有無に関わらず、学生全体について学業上の問題をもつ学生が増加している	障害の有無に関わらず、学生全体について対人関係に問題をもつ学生が増加している	障害の有無に関わらず、学生全体について行動・情緒面に問題をもつ学生が増加している
学校規模	小規模	100.0	66.7	55.6	66.7	55.6	66.7	55.6
		9	6	5	6	5	6	5
大規模	大規模	100.0	64.7	58.8	52.9	47.1	47.1	47.1
		17	11	10	9	8	8	8
障害学生在籍	あり	100.0	61.1	55.6	55.6	55.6	55.6	55.6
		18	11	10	10	10	10	10
なし	なし	100.0	75.0	62.5	62.5	37.5	50.0	37.5
		8	6	5	5	3	4	3
支援対応	可能	100.0	66.7	57.1	61.9	52.4	52.4	47.6
		21	14	12	13	11	11	10
不可能	不可能	100.0	60.0	60.0	40.0	40.0	60.0	60.0
		5	3	3	2	2	3	3
気づき事例	あり	100.0	65.0	50.0	55.0	55.0	55.0	55.0
		20	13	10	11	11	11	11
なし	なし	100.0	66.7	83.3	66.7	33.3	50.0	33.3
		6	4	5	4	2	3	2
合計		100.0	65.4	57.7	57.7	50.0	53.8	50.0
		26	17	15	15	13	14	13

まず全体としては、ニーズの多様化への意識と現状として、「障害のある学生の障害種およびその状態は多様化している」(65.4%)という回答比率が最も高かった。次いで「多様化する障害について把握することが難しい」(57.7%)、「障害の有無に関わらず、学生全体について何らかの特別な支援・配慮が必要な学生が増加している」(57.7%)という比率が高かった。また「障害の有無に関わらず、学生全体について対人関係に問題をもつ学生が増加している」(53.8%)、さらに「障害の有無に関わらず、学生全体について学業上の問題をもつ学生が増加している」(50.0%)、「障害の有無に関わらず、学生全体について行動・情緒面に問題をもつ学生が増加している」(50.0%)という項目についても、それぞれ半数以上の学校から回答を得た。

このように半数以上の学校で、障害の有無に関わらず特別な支援・配慮を要する、あるいは学生生活における何らかの困難さを有する学生が増加していることが認識されている結果となった。

またこれに関連して、JASSO 調査において、発達障害(診断書あり)および発達障害(診断書なし配慮あり)¹⁸を有する学生の在籍状況を示すデータに注目したい。なお、本論では便宜上、発達障害(診断書あり)および発達障害(診断書なし配慮あり)の学生を「発達障害等学生」として示す。これを整理したのが図 3-22 である。

まず発達障害等学生の在籍学生数および在籍率は、発達障害(診断書なし配慮あり)の学生の把握が調査項目に挙げられるようになって(2008[平成 20]年度)以降、毎年増加傾向にあることがわかる。そのなかでも特徴的であるのが、発達障害(診断書あり)の学生と同様に、発達障害(診断書なし配慮あり)の学生についても増加傾向が明らかであるということである。

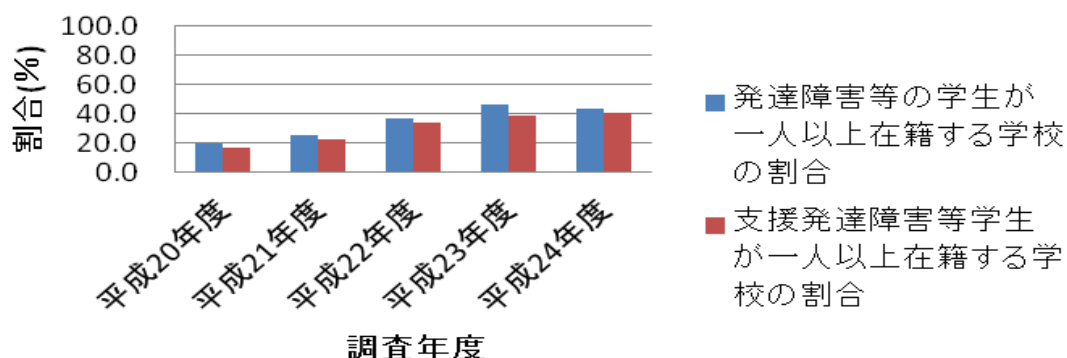


※JASSO「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(平成 20～24 年度)のデータを再集計し筆者作成。

図 3-22 発達障害等学生の在籍学生数と在籍率の推移

さらに図 3-23 に示すように、発達障害等学生および支援発達障害等学生の学生が一人以上在籍する学校の割合の増加からも、障害の診断を必ずしも問わない、特別な教育的ニーズへの柔軟な対応が広がっていることがわかる。2012(平成 24)年度現在のデータでは、発達障害等の学生が一人以上在籍する学校の割合は 43.8%、支援発達障害等の学生が一人以上在籍する学校の割合は

40.4%となっており，およそ5校に2校の割合でこのような学生が在籍する状況にある。



※JASSO「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(平成20～24年度)のデータを再集計し筆者作成。

図 3-23 発達障害等学生および支援発達障害等学生在籍校の比率の推移

ただし，JASSO 調査で把握される発達障害(診断書なし配慮あり)の学生について，実施されている教育上の配慮等は，学内の組織および部署等の業務として行われるものに限定されている。すなわち，その他に，一部の教職員の「気づき」をきっかけとしたインフォーマルな支援を受ける「発達障害が疑われる学生」が潜在することも十分に予想される。

そこで筆者調査では，教職員による「発達障害が疑われる学生」への「気づき」に注目した分析を行った。表 3-10 は，学生に発達障害を疑った「気づき事例」の有無

表 3-10 「気づき事例」有無

		総数	気づき事例	
			あり	なし
学校規模別	小規模	100.0 9	66.7 6	33.3 3
	大規模	100.0 17	82.4 14	17.6 3 $\phi=0.18$
障害学生在籍有無別	あり	100.0 18	83.3 15	16.7 3
	なし	100.0 8	62.5 5	37.5 3 $\phi=0.23$
支援対応可否別	可能	100.0 21	76.2 16	23.8 5
	不可能	100.0 5	80.0 4	20.0 1 $\phi=0.04$
理解啓発活動有無別	あり	100.0 15	93.3 14	6.7 1
	なし	100.0 11	54.5 6	45.5 5 $\phi=0.45$
合計		100.0 26	76.9 20	23.1 6

について，それぞれ学校規模別，障害学生の在籍有無別，障害学生支援の対応可否別，障害学生支援に関する理解啓発活動実施経験の有無別に整理したものである。

全体としては，76.9%の学校が，学生に発達障害を疑った「気づき事例」を有していると回答した。

また理解啓発活動の有無別においてのみ，中程度の相関($0.4 \leq \phi < 0.7$)がみられた。百分率の比較から，理解啓発活動の実施経験のある学校において，「気づき事例」を有する場合が多い傾向にあると考えられる。具体的には，活動による障害学生支援への意識の高まりが，学生の有する特別な教育的ニーズへの気づきを促しているのではないかと推測できる。なお理解啓発活動実施経験の有無に関する調査結果については，後述する。

同様に，筆者調査における学生に発達障害が疑われた「気づき事例」について，「気づきの場」として，どこで教職員が障害の疑いに気づくに至ったのか，学校規模別に整理したものが表 3-11 である。

表 3-11 学校規模別にみた「気づきの場」

	総数	気づき事例なし	気づき事例あり	気づきの場(複数回答)						
				相談室の職員	保健室の職員	障害学生支援担当の職員	窓口職員	所属ゼミナールの担当教員	授業の担当教員	その他
小規模	100.0	33.3	66.7	(16.7)	(16.7)	(0.0)	(50.0)	(50.0)	(66.7)	(16.7)
	9	3	6	1	1	0	3	3	4	1
大規模	100.0	17.6	82.4	(50.0)	(50.0)	(7.1)	(35.7)	(50.0)	(57.1)	(7.1)
	17	3	14	7	7	1	5	7	8	1
合計	100.0	23.1	76.9	(40.0)	(40.0)	(5.0)	(40.0)	(50.0)	(60.0)	(10.0)
	26	6	20	8	8	1	8	10	12	2

全体としては，学生生活において直接的にかかわりをもつことの多い教員を中心に，「授業の担当教員」(60.0%)，次に「所属ゼミナールの担当教員」(50.0%)という順に回答比率が高かった。

さらに筆者調査において，学生に発達障害を疑った「気づき事例」について自由記述としてその詳細を問うたところ，14校からの回答を得た。その内容について，カテゴリー化して整理し示したものが表 3-12 である。ここでは大きく 5つのカテゴリーに分類することができた。1つ目は「気づきの場面」，2つ目は「気づきのきっかけ」，3つ目は「対応状況」，4つ目は「対応にみられる連携」，5つ目は「その他」である。

「気づきの場面」としては，授業やゼミナールにおいてという回答が最も多く，その他には保健室や学生相談室での相談場面において，学生に違和感をおぼえたという回答も複数みられた。ま

た各学生について指導教員担当制をとっている学校からは、指導教員との個人面談を重ねるなかで気づきに至ったという回答もみられた。

学生に発達障害を疑った「気づきのきっかけ」としては、学生の態度や様子、言動に疑問を感じたという回答が多くみられた。さらに二次障害として考えられるような、授業に出てこない学生や学校不適應の状態にあった学生、あるいは表情に異常が感じられた学生を、問題解決のためにカウンセリングにつなげた際に、学生の背景に発達障害が疑われたという回答もあった。

気づき後の具体的な「対応状況」としては、専門家の配置、実習における配慮、カウンセリングの実施といった回答がみられた。また学内全体の状況について、全学連携を強化しているという回答や、現在は学生に注意を払い見守っているという回答もあった。

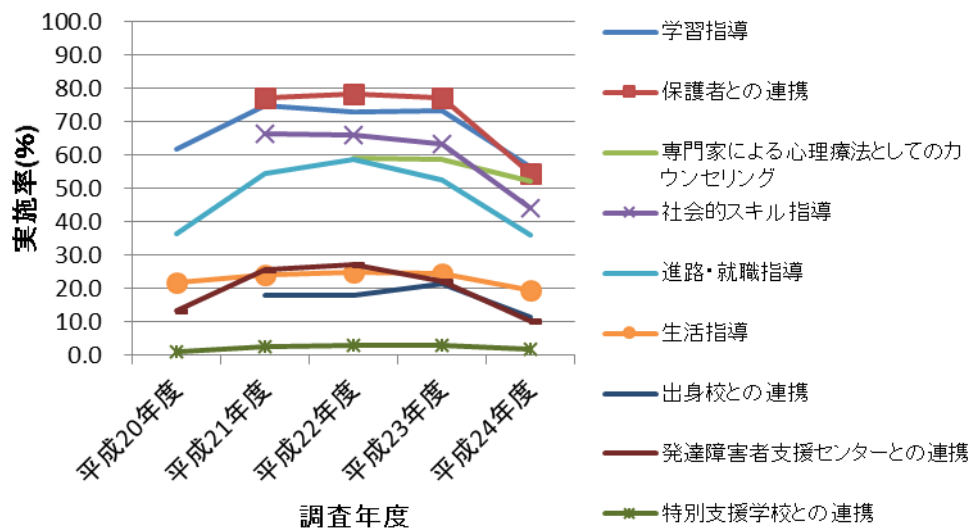
また気づき後の「対応にみられる連携」として、学内外の組織的な連携は行っていないという回答もみられた一方で、多くの学校の「気づき事例」への対応からは、複数部署と連携した取り組みの実態が明らかとなった。それらのなかには、専門医の紹介や発達障害者支援センターとの連携など、学内にとどまらず、学外との連携を図ったという回答もみられた。

「その他」として、ゼミ活動の一環で行われたフィールドワーク中にトラブルがあったという事例も報告された。

表 3-12 「気づき事例」について

大カテゴリー	小カテゴリー
気づきの場面(17)	授業・ゼミナール(6)
	保健室(4)
	学生相談(2)
	窓口対応(3)
	個人面談(1)
	他学生の気づき(1)
気づきのきっかけ(8)	学生の態度・様子(2)
	学生の言動(2)
	学校不適応・不登校(2)
	学生の表情の異常(1)
	文字のいびつさ(1)
対応状況(6)	専門家の配置(1)
	状況を見守っている(1)
	カウンセリングのみで対応(1)
	実習配慮を行っている(1)
	本人に障害認識を促している(1)
	全学連携を強化している(1)
対応にみられる連携(9)	カウンセリング⇄教員(2)
	専門医の紹介(1)
	学生相談室内での情報共有(1)
	全学学生委員会での報告(1)
	保健室⇄カウンセリング⇄精神科受診(1)
	発達障害者支援センターとの連携(1)
	本人・保護者との相談(1)
	組織的取り組みなし(1)
	ゼミ活動中のトラブル事例あり(1)
その他(1)	

これに関連したデータとして、JASSO調査では発達障害等学生を対象とした授業保障以外の学内支援について、項目別にその実施率を示している。その経年変化を図示したのが図3-24である。特に学内外の連携に関する項目に注目したい。「保護者との連携」を除いて、出身校、発達障害者支援センターおよび特別支援学校との連携の実施率は20%前後と低い傾向にある。これは、図3-20で分析した就労支援における学外団体との連携実施率が低いことに関連をみることができる傾向である。障害学生支援全般において、学外団体との連携が困難な状況にあることが、ここに指摘できる。



※JASSO「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(平成20～24年度)のデータを再集計し筆者作成。
 ※複数回答あり。

図3-24 発達障害等学生を対象にした支援(授業保障を除く)実施率の推移

第6節 障害学生支援に関する理解の現状

表3-13は、筆者調査における障害学生支援の理解・啓発に対する意識について、学校規模別、障害学生の在籍有無別、障害学生支援の対応可否別、学生に発達障害を疑った「気づき事例」の有無別、障害学生支援に関する理解啓発活動実施経験の有無別に整理したものである。

障害学生支援の理解啓発に対する意識として、全体としては「教職員に対して障害学生およびその支援への理解を促すべきである」(73.1%)、次に「一般学生に対して障害学生およびその支援への理解を促すべきである」(65.4%)、「多様化する障害について広く理解を促すべきである」(65.4%)と考える比率が高かった。特に6割以上の学校において、教職員や一般学生への理解啓発の必要性を意識している点は注目すべき結果である。

表 3-13 理解・啓発に対する意識

		総数	理解・啓発に対する意識(複数回答)				
			障害学生に対して自身の障害について理解を促すべきである	保護者に対して障害学生及びその支援への理解を促すべきである	一般学生に対して障害学生及びその支援への理解を促すべきである	教職員に対して障害学生及びその支援への理解を促すべきである	多様化する障害について広く理解を促すべきである
学校規模	小規模	100.0 9	33.3 3	44.4 4	55.6 5	55.6 5	66.7 6
	大規模	100.0 17	47.1 8	70.6 12	70.6 12	82.4 14	64.7 11
障害学生在籍	あり	100.0 18	55.6 10	72.2 13	77.8 14	83.3 15	72.2 13
	なし	100.0 8	12.5 1	37.5 3	37.5 3	50.0 4	50.0 4
支援対応	可能	100.0 21	47.6 10	66.7 14	71.4 15	81.0 17	71.4 15
	不可能	100.0 5	20.0 1	40.0 2	40.0 2	40.0 2	40.0 2
気づき事例	あり	100.0 20	45.0 9	70.0 14	65.0 13	75.0 15	70.0 14
	なし	100.0 6	33.3 2	33.3 2	66.7 4	66.7 4	50.0 3
理解啓発活動	あり	100.0 15	53.3 8	80.0 12	73.3 11	80.0 12	80.0 12
	なし	100.0 11	27.3 3	36.4 4	54.5 6	63.6 7	45.5 5
合計		100.0 26	42.3 11	61.5 16	65.4 17	73.1 19	65.4 17

そして表 3-13
に明らかになった
各校の問題意識へ
の対応・実践のあら
われとして、筆者調
査では障害学生支
援に関連する理解
啓発活動の実施経
験の有無(実績)に
注目した。表 3-14

表 3-14 理解啓発活動実施経験の有無

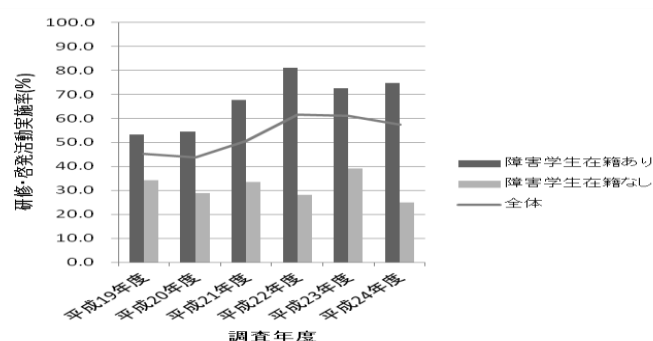
		総数	理解啓発活動実施経験	
			あり	なし
学校規模別	小規模	100.0 9	44.4 4	55.6 5
	大規模	100.0 17	64.7 11	35.3 6
障害学生在籍 有無別	あり	100.0 18	66.7 12	33.3 6
	なし	100.0 8	37.5 3	62.5 5
支援対応可否別	可能	100.0 21	66.7 14	33.3 7
	不可能	100.0 5	20.0 1	80.0 4
合計		100.0 26	57.7 15	42.3 11

はこれについて、学校規模別、障害学生の在籍有無別、障害学生
支援の対応可否別に整理したものである。

全体としては 57.7% の学校で障害学生支援に関する理解啓発活
動の実施経験を有しているという結果を得た。

これに対して、JASSO 調査では単年度ごとの各校における理解
啓発活動の実施状況を明らかにしている。図 3-25 および図 3-
26 には、この経年変化について障害学生の在籍有無別および支援
障害学生の在籍有無別に示した。

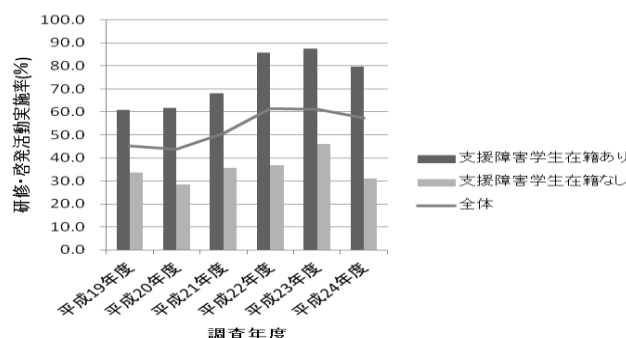
ふたつの図からは，障害学生および支援障害学生の在籍有無別ともに，それぞれの学生が在籍する学校では，在籍しない学校と比較して，研修啓発活動の実施率が高い傾向にあることが見て取れる。これは筆者調査(表 3-14)において指摘することができなかった結果である。さらに経年変化に注目すると，単年度ごとの実施率は，障害学生および支援障害学生が在籍する学校では，年々増加傾向にあることがわかる。一方で，実施率の低い，それぞれの学生が在籍しない学校には，その傾向は見られない。これらの結果から，学内の障害学生の在籍実態が，障害学生支援に対する意識を高め，理解啓発活動の実施を促しているのではないかということが推測される。



※JASSO「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(平成 17～24 年度)のデータを再集計し筆者作成。

※障害学生には，発達障害(診断書なし，配慮あり)の学生を含まない。

図 3-25 障害学生支援に関する研修・啓発活動実施率の推移
(障害学生在籍有無別)



※JASSO「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(平成 17～24 年度)のデータを再集計し筆者作成。

※障害学生には，発達障害(診断書なし，配慮あり)の学生を含まない。

図 3-26 障害学生支援に関する研修・啓発活動実施率の推移
(支援障害学生在籍有無別)

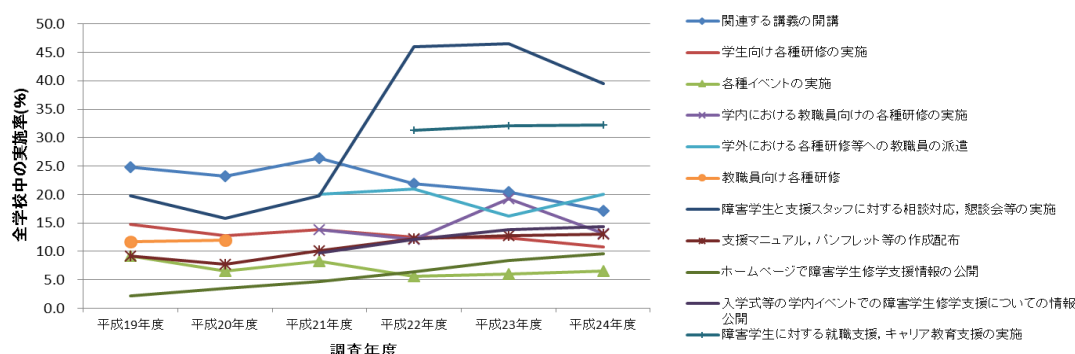
表 3-15 は、筆者調査において、障害学生支援に関する理解啓発活動の実施経験を有すると回答した学校について、学校規模別に実施された活動内容を整理したものである。全体では、「学内における教職員向けの各種講演・研修の実施」(86.7%)、次に「学外における各種講演・研修等への教職員の派遣」(46.7%)という順に回答比率が高かった。

表 3-15 障害学生支援の対応可否別にみた実施経験のある理解啓発活動

	総数	理解啓発活動経験なし	理解啓発活動経験あり	実施経験のある理解啓発活動の内容(複数回答)									
				関連する講義の開講	学生向け各種講演・研修の実施	保護者向けの各種講演の実施	学内における教職員向けの各種講演・研修の実施	学外における各種講演・研修等への教職員の派遣	障害学生と支援スタッフに対する相談対応、懇談会等の実施	支援マニュアル、パンフレット等の作成配布	ホームページで障害学生修学支援情報の公開	学内イベントでの障害学生支援についての情報提供	その他
小規模	100.0	55.6	44.4	(0.0)	(50.0)	(0.0)	(100.0)	(50.0)	(25.0)	(0.0)	(0.0)	(0.0)	(25.0)
	9	5	4	0	2	0	4	2	1	0	0	0	1
大規模	100.0	35.3	64.7	(36.4)	(18.2)	(0.0)	(81.8)	(45.5)	(18.2)	(18.2)	(9.1)	(18.2)	(9.1)
	17	6	11	4	2	0	9	5	2	2	1	2	1
合計	100.0	42.3	57.7	(26.7)	(26.7)	(0.0)	(86.7)	(46.7)	(20.0)	(13.3)	(6.7)	(13.3)	(13.3)
	26	11	15	4	4	0	13	7	3	2	1	2	2

このように筆者調査においては、教員向けの研修・啓発活動を中心に理解啓発活動の実施経験(実績)が多くみられた。これは表 3-13 に示した教職員への理解啓発の必要性に対する意識の高さに対応した取り組みの結果であると考えられる。

またこれに関連するデータとして、JASSO 調査では、理解啓発活動の具体的な活動内容について、単年度ごとにその実施率を示している。この経年変化を図示したものが図 3-27 である。



※JASSO「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(平成17～24年度)のデータを再集計し筆者作成。複数回答あり。

図 3-27 障害学生支援に関する研修・啓発活動内容別実施率の推移

単年度ごとの実施状況としては、「障害学生と支援スタッフに対する相談対応・懇談会等の実施」が2010(平成22)年度以降最も高い実施率となっている。一方で、ここでは特に単年度ごとの実施率として教職員を対象とした理解啓発活動は例年20%前後にとどまっていることに注目したい。先の筆者調査データとして表3-17に示したように、実施経験のもっとも多い活動としては、教職員の理解啓発に関する内容があげられた。しかしながら単年度ごとの実施状況が20%前後と低水準にとどまっていることから、これらの活動は毎年コンスタントに継続・実施される傾向にはないと考えられる。

第7節 障害学生支援に対する問題意識

表3-16は、筆者調査における障害学生支援に対する意識と現状について、学校規模別、障害学生の在籍有無別、障害学生支援対応の可否別、「気づき事例」の有無別、理解啓発活動実施経験の有無別に整理したものである。

表3-16 障害学生支援に対する意識と現状

	総数	障害学生支援に対する意識と現状(複数回答)																		
		高等教育機関は障害学生支援をすすめるべきである	高等教育機関には障害学生支援を提供する義務がある	障害学生の受け入れに積極的である	教職員間において障害学生に対する理解は得られている	障害学生支援を課題として認識している	障害学生支援に対するニーズは増加している	教職員間で障害学生支援の意識に差がある	障害学生支援について他学生に対する公平性に疑問がある	障害学生支援について特別な扱いになるという抵抗感がある	学生に障害を疑うことに抵抗感がある	これまでに障害のある学生が在籍したことがなかった	これまでに障害学生支援として特別な支援・配慮が求められた事例はなかった	障害学生支援について専門的知識をもつ教職員がいない	障害学生支援について教職員のシステムがない	校内での障害学生支援には限界がある	障害学生支援の整備について十分な予算確保が難しい	障害学生支援の整備に予定はない	障害学生支援は今後の学生のニーズにより整備する予定である	障害学生支援の充実・整備に努めている
学校規模	小規模	100.0	22.2	22.2	0.0	22.2	55.6	77.8	55.6	22.2	11.1	11.1	0.0	33.3	22.2	66.7	55.6	22.2	22.2	22.2
	大規模	100.0	70.6	29.4	11.8	17.6	64.7	58.8	64.7	11.8	5.9	0.0	0.0	5.9	29.4	35.3	52.9	41.2	0.0	52.9
障害学生在籍	あり	100.0	66.7	33.3	11.1	16.7	66.7	72.2	22.2	11.1	0.0	0.0	5.6	22.2	38.9	50.0	50.0	5.6	50.0	38.9
	なし	100.0	25.0	12.5	0.0	25.0	50.0	62.5	37.5	0.0	0.0	12.5	0.0	37.5	37.5	62.5	62.5	37.5	12.5	25.0
支援対応	可能	100.0	57.1	33.3	9.5	23.8	66.7	66.7	61.9	9.5	4.8	0.0	0.0	9.5	28.6	47.6	57.1	47.6	0.0	47.6
	不可能	100.0	40.0	0.0	0.0	0.0	40.0	60.0	60.0	40.0	20.0	20.0	0.0	40.0	20.0	40.0	40.0	40.0	20.0	20.0
気づき事例	あり	100.0	50.0	25.0	10.0	10.0	65.0	65.0	65.0	20.0	10.0	0.0	0.0	10.0	20.0	40.0	55.0	45.0	35.0	30.0
	なし	100.0	66.7	33.3	0.0	50.0	50.0	66.7	50.0	0.0	0.0	16.7	0.0	33.3	50.0	66.7	50.0	50.0	0.0	66.7
理解啓発活動	あり	100.0	53.3	33.3	13.3	13.3	73.3	73.3	73.3	13.3	6.7	0.0	0.0	6.7	26.7	40.0	66.7	60.0	6.7	33.3
	なし	100.0	54.5	18.2	0.0	27.3	45.5	54.5	45.5	18.2	9.1	9.1	0.0	27.3	27.3	54.5	36.4	27.3	9.1	54.5
合計		100.0	53.8	26.9	7.7	19.2	61.5	65.4	61.5	15.4	7.7	3.8	0.0	15.4	26.9	46.2	53.8	46.2	7.7	42.3

全体としては「障害学生支援に対するニーズは増加している」(65.4%), 次いで「障害学生支援を課題として把握している」(61.5%), 「教職員間で障害学生支援の意識に差がある」(61.5%) という回答比率が順に高かった。

この結果から、半数以上の学校において障害学生支援を行うことの必要性については、把握・理解がされているものと考えられる。しかし一方で、教職員間における支援に対する意識には依然として差があるということが、障害学生支援を課題として認識しながらも、その積極的な展開を難しくしているのではないかと推測できる。

次に表 3-17 は、筆者調査における障害学生支援を展開するにあたり、各校が必要と考える連携について、それぞれ学校規模別、障害学生の在籍有無別、障害学生支援の対応可否別、理解啓発活動の実施経験の有無別にその意識を整理したものである。

表 3-17 必要と考える連携

		総数	必要と考える連携(複数回答)								
			障害学生支援について 障害学生本人との話し 合いは必要である	障害学生支援について 一般学生との連携は必 要である	障害学生支援について 保護者との連携は必要 である	障害学生支援について 教職員間での連携は必 要である	障害学生支援について 障害学生の出身校との 連携は必要である	障害学生支援について 障害学生支援に関する機 関との連携は必要であ る	障害学生の就職支援に ついてハローワークとの 連携は必要である	障害学生の就職支援に ついて企業側との連携 は必要である	障害学生支援について 近隣の高等教育機関と の連携は必要である
学校規模	小規模	100.0 9	77.8 7	55.6 5	77.8 7	77.8 7	55.6 5	55.6 5	55.6 5	55.6 5	33.3 3
	大規模	100.0 17	88.2 15	64.7 11	94.1 16	94.1 16	35.3 6	70.6 12	41.2 7	47.1 8	41.2 7
障害学生在籍	あり	100.0 18	83.3 15	66.7 12	88.9 16	88.9 16	44.4 8	72.2 13	50.0 9	55.6 10	44.4 8
	なし	100.0 8	87.5 7	50.0 4	87.5 7	87.5 7	37.5 3	50.0 4	37.5 3	37.5 3	25.0 2
支援対応	可能	100.0 21	90.5 19	66.7 14	95.2 20	95.2 20	42.9 9	71.4 15	47.6 10	52.4 11	42.9 9
	不可能	100.0 5	60.0 3	40.0 2	60.0 3	60.0 3	40.0 2	40.0 2	40.0 2	40.0 2	20.0 1
理解啓発活動	あり	100.0 15	93.3 14	60.0 9	93.3 14	93.3 14	46.7 7	80.0 12	46.7 7	53.3 8	46.7 7
	なし	100.0 11	72.7 8	63.6 7	81.8 9	81.8 9	36.4 4	45.5 5	45.5 5	45.5 5	27.3 3
合計		100.0 26	84.6 22	61.5 16	88.5 23	88.5 23	42.3 11	65.4 17	46.2 12	50.0 13	38.5 10

全体では「障害学生支援について保護者との連携は必要である」(88.5%), 「障害学生支援について教職員間での連携は必要である」(88.5%), 次に「障害学生支援について障害学生本人との話し合いは必要である」(84.6%)と考える回答比率が高かった。このこ

とから、障害学生支援について、特に「本人・保護者・教職員」間での連携が最も必要と考えられていると指摘できる。一方で、出身校や障害者支援機関等、学外の関連機関との連携に関する項目については、「本人・保護者・教職員」との連携と比較して、必要であると回答した比率は低く、消極的な傾向にあることがわかる。これは、図 3-20、図 3-21 に示した就労支援および発達障害学生への支援における学外団体とのつながりにくさ(図 3-24)に関連する結果である。

最後に筆者調査において、高等教育機関における障害学生の受け入れおよびその支援について、各校の意見や問題意識について自由記述形式で問うたところ、6校からの回答を得た。その内容についてカテゴリー化して整理し、示したものが表 3-18 である。ここでは大きく 6つのカテゴリーに分類することができた。1つ目は「対応状況について」、2つ目は「現状における問題点について」、3つ目は「障害学生の実態について」、4つ目は「必要と考える支援について」、5つ目は「障害学生支援に対する意見」である。

障害学生支援への「対応状況について」は、現在、障害学生の受け入れをきっかけとして支援体制を構築中であるという回答や、対応可能な支援は障害の種別や程度、専攻コース等によって異なるため、個別対応を行っているという回答がみられた。

障害学生支援に関する「現状における問題点について」は、発達障害等学生の対応に苦慮しているという回答が複数(3件)みられた。またこれに関連して、学内に障害学生支援に対応する専門家がいないことや、支援について教職員の理解を得ることが難しいことも問題点として挙げられた。さらに障害学生の受け入れに関する問題として、資格取得等、専門職への就職をめざす専門コースを有する学校からは、実践教育における実習・実技を行ううえで危険が多いことや、卒業後の就職が難しいことなど、カリキュラム上や進学保障における問題を考慮すると、現実的な受け入れが難しい状況にあることが指摘された。

次に「障害学生の実態について」は、障害学生(障害が疑われる学生も含む)が増加していることや、支援対応が求められるニーズも多様化していることが挙げられた。他方で、発達障害学生およ

びその保護者からは事後対応の支援を希望されることが多いことや、周囲に障害のカミングアウトを望まない学生がいるという実態など、学生個々に異なる対応の難しさも指摘された。また学内で対応できる支援の不足から当該学生が転校した事例も報告された。

今後「必要と考える支援について」は、そのあり方として学内外の連携等を通じた組織的な支援の必要性が指摘された。また現状の問題点および学生の実態に対応すべく発達障害学生への支援体制の構築が必要であるという声もあった。他方、具体的な支援・指導の内容として、就職支援の充実や学生が自ら必要な支援を求めるスキルを身につけるための指導、専門教育以前の基礎的な学習内容の指導、さらには家族の理解を促すために学生の家族を巻き込んだ指導を必要とする回答もみられた。

「障害学生支援に対する意見」としては、障害学生支援の積極的な展開のために教職員における高い意識を求めたり、受け入れをできるだけ可としたいという積極的な意見の一方で、十分な受け入れ態勢整備の困難さや、学内サポートの限界を指摘する回答もみられた。

表 3-18 問題意識等に関する自由記述

大カテゴリー	小カテゴリー
対応状況について(5)	支援体制を構築中(1) 個別対応中(4)
現状における問題点について(8)	教職員の理解不足(1) 専門家の不在(1) 親の理解不足(1) 発達障害等学生への対応苦慮(3) 専門コース・専門職への受け入れ困難(2)
障害学生の実態について(7)	障害等学生が増加している(2) ニーズが多様化している(1) カミングアウトを望まない学生(1) 発達障害は事後対応希望が多い(1) 入学後に発達障害がわかることが多い(1) 転学事例(1)
必要と考える支援について(7)	組織的支援(1) 発達障害学生への支援体制構築(1) ケースバイケースによる支援(1) 就職支援(1) 支援を求めるスキルの指導(1) 家族を巻き込んだ指導(1) 専門教育以前の指導(1)
障害学生支援に対する意見(4)	受け入れはできるだけ可としたい(1) 教職員における高い意識が必要(1) 十分な受け入れ態勢を作ることは難しい(1) 学内サポートには限界がある(1)

第 8 節 調査分析の総括

最後に、調査分析の総括として、筆者調査の目的に設定した「高等教育における障害学生支援の充実にむけた実践的課題を把握すること」について、ここまで行ってきた筆者調査および既存調査の分析・比較検討において指摘できた点を、「障害学生支援における問題とそれを規定する条件との関係」として、図 3-28 に整理した。これを基に、今後、対応策を考え実施していくことが「障害学生支援の充実」につながると考える。

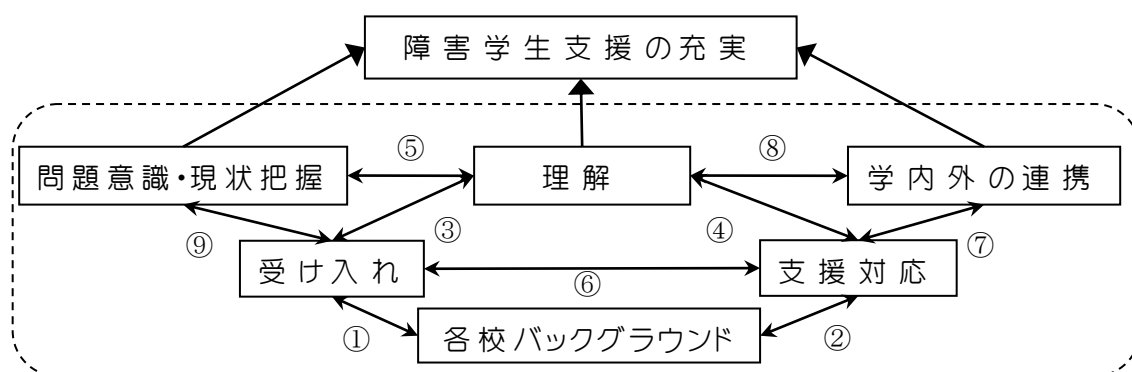


図 3-28 障害学生支援における問題とそれを規定する条件との関係

まず各校のもつバックグラウンドと障害学生の受け入れおよび支援対応の関係である(①, ②)。分析においても指摘したように、特に在籍学生数の規模(学校規模)の違いにより、障害学生および支援障害学生の在籍傾向には差がみられる(表 3-3, 図 3-6, 図 3-7, 図 3-8, 図 3-14 参照)。大規模校では障害学生の受け入れが多く、支援体制の充実や支援対応には積極的な傾向にある。一方で、小規模校では、障害学生の受け入れも少なく、支援対応についても消極的な傾向にある。ここに障害学生支援の現状における学校間格差のひとつが指摘できる。すなわち各校の取り組みを支える施策実施を考える場合、各校のバックグラウンドに配慮した内容・展開が必要であるといえる。

しかし，障害学生支援への取り組み姿勢は，各校のバックグラウンドのみに規定されるものではない。障害学生の受け入れおよび支援対応に重要なのは，学内における教職員を中心とした理解の促進である(③，④)。筆者調査項目において分析を行った各校

の現状認識および問題意識にも明らかであったように、多くの学校において、教職員の障害学生支援に対する理解差や理解不足が課題として把握されているところである(表 3-16, 表 3-18 参照)。これへの対応として、各校の問題意識に沿って、現在も理解啓発活動(表 3-15, 図 3-27 参照)が行われている(⑤)。そして結果として、理解啓発活動が行われている学校では、活動実績のない学校と比較して、障害学生の受け入れおよび支援に積極的な姿勢がみられる。このことから、各校において理解を促すことは、障害学生支援の展開にプラスに機能するということが指摘できる(図 3-25, 図 3-26 参照)。また、単年度ごとにみる教職員を対象とした理解啓発活動の実施率の低さを指摘したように、特に今後の課題として、教職員理解については更なる継続的な活動が求められる(図 3-27 参照)。

さらに、障害学生の受け入れをきっかけとした支援対応の強化、および支援体制の整備による受け入れの促進という相互作用から、障害学生の在籍する学校は、在籍しない学校と比較して支援対応に積極的であり、支援体制も充実する傾向にあることが指摘できる(表 3-3, 図 3-14 参照)。すなわち、受け入れと支援対応についても、相互に規定しあう関係にあるといえる(⑥)。

加えて支援対応について、より組織的な支援体制の整備を促す規定条件となるのが学内外における連携である(⑦)。まず学内における連携として、障害学生支援に対する理解があったうえで(⑧)、教職員や他学生等による連携が図られることが、学内支援体制の充実に積極的な効果をもつというとは言ってもない。しかしながら、学内の理解には差があり、学内連携に課題をもつ場合が多いのが現状である。これは先にも指摘した理解啓発に関連する問題である。また各校の問題意識において、すでに学内支援の限界を指摘する声(表 3-16, 表 3-18 参照)がある一方で、その補完的な役割を求めるべき学外機関との連携については消極的な姿勢がみられたこと(表 3-17, 図 3-20, 図 3-21, 図 3-24 参照)にも、支援課題の存在を指摘できる。特に、特別な教育的ニーズの広がりとして発達障害等学生への対応や、就職支援を中心とした進路指導における専門性の確保については、学外機関との

連携をとった支援が有効であると考えられる。しかし、現状においてこのような連携は十分にとられていない。調査結果の分析からは、その理由について根拠を提示して指摘することはできない。ただし、特別支援教育と比較して、障害学生支援においては支援に関する連携ツール(「個別指導計画」および「個別の教育支援計画」等)が確立されていないことが、連携を困難にするひとつの要因となっているのではないかと推測できる。

そして、筆者調査において特に注目した発達障害等学生への「気づき」に関連して、在籍する障害学生に関する現状把握を行うことは(⑨)、その後の受け入れ・支援対応を促すと考えられる(⑥)。また、現状把握を行うこと、および障害学生支援に関して問題意識を持つことには、その土台として理解が必要である(⑤)。これは筆者調査分析において、理解啓発活動の実施経験のある学校では、「気づき事例」を有する比率が高い傾向を示していたことにもあらわれている(表 3-10 参照)。

註

- ¹ 天野栄一・大西哲・佐藤尚人・都築一治「『障害者の高等教育に関する全国調査'93』分析結果資料」『流通経済大学社会学部論叢』4(2), 1994
- ² 国立大学協会「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」2001
- ³ 都築繁幸・田中貞子「我が国の高等教育機関における軽度発達障害学生への支援の現状について」『愛知教育大学軽度発達障害学研究』2(2), 20-31, 2005
- ⁴ 佐藤克敏・徳永豊「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の現状」『特殊教育学研究』44(3), 157-163, 2006
- ⁵ 小山ありさ・玉村公二彦「高等教育における発達障害学生の支援」『奈良教育大学紀要』58(1), 69-78, 2009
- ⁶ 調査項目については、JASSO「障害のある学生への修学支援に関する実態調査」、天野栄一・大西哲らによる調査(1994, 前掲書), 国立大学協会による調査(2001, 前掲書), 都築繁幸・田中貞子による調査(2005, 前掲書), 佐藤克敏・徳永豊による調査(2006, 前掲書), 小山ありさ・玉村公二彦による調査(2009, 前掲書), ジェニーM ホッジ・ジェニープレストンサビン編『障害のある学生を支える』文理閣, 2006, を参考に設定した。
- ⁷ 2005(平成 17)年度以降, 毎年行われる全国の大学(大学院, 大学院大学及び専攻科を含む), 短期大学(部)(大学内に短期大学部を有している場合を含む、専攻科を含む), 高等専門学校(専攻科を含む)を対象とした悉皆調査。2007(平成 19)年度以降の回収率は 100.0%。

-
- ⁸ 全国の大学，短期大学，高等専門学校を対象とした悉皆調査。調査期日は2010(平成22)年5月1日現在(支援については，過去5年間の実績)。大学および短期大学における回収率は，75.3%。平成22年度卒業者のうちの障害学生在籍校が回答校に占める比率は，35.3%(大学・短期大学のみ)。また平成23年度に障害学生が在籍している学校が回答校に占める割合は，65.2%。
- ⁹ 愛知県，岐阜県，三重県，静岡県，富山県，石川県，福井県
- ¹⁰ 本調査は各校の現状および問題意識についてのデータを収集することを目的としており，個人を対象とするものではないため，倫理委員会等の対象にはならない。
- ¹¹ 調査の依頼および回収はEメールによって行った。
- ¹² 廣瀬毅士・寺島拓幸『社会調査のための統計データ分析』オーム社，2010
- ¹³ 日本私立大学団体連合会「私立大学における教育の質向上～わが国を支える多様な人材育成のために～」(報告書)所収。中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて(答申)」および「教育振興基本計画について(答申)」において、「教育の質向上」が重点課題とされたことを受けて、日本私立大学団体連合会を構成する3団体(日本私立大学連盟、日本私立大学協会、日本私立大学振興協会)の加盟大学を対象に実施したアンケート調査。
- ¹⁴ 支援対応に「どちらともいえない」と回答した学校もみられたが，回答欄余白に，ケースバイケースで支援に応じることを検討する旨が記入されていたため，集計表では，「対応可能」としてカウントした。また支援対応の可否について無回答だった回答票は分析対象から除外している。
- ¹⁵ 学校に本人からの申し出があり，それに対して学校が何らかの支援を行っている障害学生。
- ¹⁶ 「障害学生支援について学生ボランティアの活用を行っている」という項目に対して，今後行う予定であると回答した学校についても実施校としてカウントしている。
- ¹⁷ 「支援対応」は可能であるが，定期試験時の対応については教員の裁量に任せて回答できないという学校が1校みられた。
- ¹⁸ 発達障害であるとの医師の診断書はないが，発達障害があることが推察されることにより，学校が何らかの支援(教育上の配慮等)を行っている者。何らかの支援(教育上の配慮等)は，学内の組織，部署等の業務として行っているもので，一部の教職員が個人的に行っているものは含まない。

第 4 章 障害学生支援の総括

第 1 節「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)」について

本研究全体の総括として、今後、高等教育機関における障害学生の受け入れおよびその支援について、どのように取り組むべきか検討するにあたり、その具体的な方向性を示す唯一の資料として「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)」(以下、「報告書」)に注目したい。

(1)「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」実施の背景

2006(平成 19)年に「障害者の権利に関する条約」が発効され、わが国は翌 2007(平成 20)年に署名した。現在はその批准に向けた国内法等の整備が行われており、その一環として高等教育における障害学生の受け入れおよびその支援のあり方についても議論が展開されるところである。その中心として、2012(平成 24)年に文部科学省高等教育局長下に設置されたのが、「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」)である。検討会では、先の条約における「教育について障害者の権利を認める」(第 24 条第 1 項)¹、また「障害者が、差別なしに、かつ、他の者と平等に高等教育一般、職業訓練、成人教育及び生涯学習の機会を与えられることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する」(第 24 条第 5 項)²という条文に沿った議論が行われた。その経過としてまとめられているのが、先の報告書である。以下、その内容について分析していく。

(2)検討会における議論の内容

①合理的配慮について

検討会では「障害者の権利に関する条約」³、「障害者基本法」⁴および初等中等教育段階⁵における「合理的配慮」と照らし合わせ、「大学等における合理的配慮」の定義付けを行っている。具体的には、「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調整・変更を行うことであり、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必要とされるも

の」のうち、「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」としている。

② 支援の対象について

一方，その前提条件として確認しておくべきなのが，「教育上の合理的配慮等」を行う対象として検討される「障害のある学生」の範囲である。検討対象として位置付けられているのは，「大学等に入学を希望する者及び在籍する学生」のうち，「障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける学生」となっている。加えて後に示すように(表 4-1)，対象となる学生については，合理的配慮の決定過程において，他の学生との公平性の観点から，障害に関する「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」を求めている。

これについては，第 2 章および第 3 章においてその実態を指摘したように，障害診断はもたないが，何らかの特別な教育的ニーズを有する学生への対応が検討の対象範囲に含まれていないということが，問題点として挙げられる。すでに JASSO 調査においても，「診断書はもたないが，配慮を受けている発達障害学生」が調査対象として考慮されていることから，その対応検討の必要性は明らかである。しかしながら，検討会において，このような学生への対応に関する言及はみられない。

そして検討会では，「授業，課外授業，学校行事等への参加等，教育に関する全ての事項」におよぶ「教育上の合理的配慮等」を検討の範囲としている。報告書において，その検討項目として挙げられた 6 点について整理したものが，表 4-1 である。なお，「合理的配慮は，大学等が個々の学生の状態・特性等に応じて提供するものであり，多様かつ個別性が高いものであることから，合理的配慮の内容の全てを網羅して示すことは困難」であり，「ここ(筆者註；報告書)で示すもの以外は合理的配慮として提供する必要がないというものではなく，個々の学生の障害の状態・特性や教育的ニーズ等に応じて配慮することが望まれる」ということは，報告書においても指摘されている通りである。しかしながら，教育とは直接関与しない学生の活動や生活面への配慮については，「一

般的な合理的配慮」として検討から除外し，制度の谷間の問題として位置づけ，政府において引き続き議論・検討を行う必要があるという指摘をするにとどまっている。またその具体的対応は各大学等において判断することが望まれるとして，指針を示すには至っていない。これについては，「障害学生支援は，学内または学外実習を含む正課の『授業保障』とキャンパス内外での課外を含む『学生生活支援』の両輪で成り立っている」⁶と考えられるように，検討の範囲として不十分であると言わざるを得ず，議論の余地を残すところである。

表 4－1 大学等における合理的配慮の検討項目

大項目	小項目	具体的内容
(1)機会の確保	基本的な考え方	修学会会の確保 高等教育としての質の維持 公平な入学者選抜の機会提供 学生が得られる機会への平等な参加の保障
	学生が得られる機会への平等な参加を保障する配慮	様々な機会(講義・実験、実習・演習、スクーリング、正課教育、学生支援関係施設の利用、学校行事、正課外教育、機会に参加するための移動、関連する各種情報の入手、奨学金の申請等)における平等な参加のための合理的配慮(教育の質や評価基準は維持。教育スケジュールの変更や調整は求めない)
(2)情報公開	(なし)	受け入れ姿勢・方針の明確化 アクセシブルな情報公開
(3)支援体制	専門性のある支援体制の整備	学長のリーダーシップを発揮した大学等全体としての専門性のある支援体制の確保 学内役割分担の明確化
	担当部署の設置及び適切な人員配置	障害学生支援を専門に行う担当部署の設置及び適切な人員配置 学内の連携
	外部資源の活用	学外との教育資源の活用や医療・福祉・労働関係諸機関との連携
	学生、教職員の理解促進・意識啓発を図るための配慮	障害により生じる困難についての理解促進・意識啓発 障害学生の集団参加の方法について考え実践する機会の設定 障害学生自身が周囲に障害理解を広げる方法等について考え実践する機会の設定
	災害時等の支援体制の整備	災害時体制マニュアルの整備
	学生の支援者の活用	日常的な支援における学生の活用 過度な負担や人間関係に生じる問題への配慮 十分な事前研修と支援の質の担保
(4)合理的配慮の決定過程	合意形成過程	意思表明のプロセスの支援 過度な干渉やハラスメントへの留意
	合理的配慮の決定	学生本人を含む関係者間において、可能な限り合意形成・共通理解を図った上での決定・提供 必要に応じた通学支援に関する情報提供 各大学の責任下における決定 学外の第三者による意見の参照 学生の根拠資料の提出
	組織体制の構築	専門知識をもつ教職員による学生本人のニーズのヒアリング、およびそれに基づく配慮内容の決定を行う体制整備 対応プロセスの学内整備
	時間的な経緯の考慮	必要な支援が変化することへの留意
	情報保障	平等な参加のために必要かつ適切な情報保障
	コミュニケーション上の配慮	必要なコミュニケーション上の配慮
(5)教育方法等	教材の配慮	教材等へのアクセスおよび支援技術活用の配慮 障害の状態・特性等に応じた資料の事前提供
	学習空白への配慮	学習機会を確保する方法の工夫
	学外における実習やインターンシップにおける配慮	(実習を希望する場合)学外諸機関における実習機会の確保 大学等と実習先機関との密接な情報交換
	公平な試験の配慮	学生の能力・適正、学習の成果等を適切に評価するための合理的配慮の実施および公平性
	公平な成績評価	教育目標の達成を柔軟な方法で評価 教育目標や公平性を損なう対応は行わないように留意
	心理面・健康面への配慮	集団におけるコミュニケーションへの配慮 他学生・教職員における障害理解 健康状態に応じた学習内容・方法の柔軟な調整 障害に起因した不安感や孤独感の解消
(6)施設・設備	学内環境のバリアフリー化	施設整備を計画する際の配慮 計画的なバリアフリー化の推進、ユニバーサルデザインの重視
	バリアフリーの状況の情報提供	バリアフリー状況把握のための情報提供
	障害の状態・特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮	共同利用施設・設備における様々な教育機器・支援技術等の導入、人的支援体制の整備や利用方法の指導等、施設の整備・配慮の提供
	災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮	災害時等に対応した施設・設備の整備

※「障がいのある学生の修学に関する検討会報告(第一次まとめ)」を基に、筆者作成。
 ※項目順については筆者が内容ごとに再整理している。
 ※項目番号は筆者が挿入したものである。

そして、表 4-1 に示した合理的配慮を障害のある学生に対して提供するために、報告書が示す関係機関において取り組まれるべき事項について整理したものが表 4-2 である。報告書に示される 11 の項目(事項)は、内容別に 4 つのカテゴリーに分けて整理することができる。

表 4-2 国・大学等及び独立行政法人等の関係機関が取り組むべき事項

項目	内容	短・中長期別	カテゴリー
①各大学等における情報公開及び相談窓口の整備の促進	各大学等の受入れ姿勢・方針の明確化 情報アクセシビリティに配慮した情報公開 相談窓口の統一や障害学生支援部署の設置 国による取組の促進、大学の認証評価における考慮	短期的	障害学生支援の体制化
②専門的人材の養成	各大学等において専門的人材を適切に配置・養成すること 各大学等の人材養成や研修等の一層の充実、拠点校による方策の検討 専門的人材の安定的な雇用保障の検討	中長期的	
③調査研究・情報提供・研修等の充実	理解促進・普及啓発の基礎となる調査研究、情報提供、研修等の充実 機構による実態調査、ガイド作成、研修会開催等の充実 専門性の向上及び知識、技術、経験を共有するための情報交換の機会設置の検討	中長期的	
④大学入試の改善	実施した配慮ごとにその内容を公開 申請者の個々の程度に応じた柔軟な対応、配慮の一層の改善	中長期的	
⑤教材の確保	障害に応じた必要な教材の確保 各大学等が保有する教材・支援技術製品について、学内外で情報共有、大学間での共用や貸し借りをを行う仕組みの検討	中長期的	支援・配慮のあり方
⑥通信教育の活用	修学困難な学生について、通信制大学等との連携等、通信教育の活用の検討	中長期的	
⑦通学上の困難の改善	対応事例や地域の支援状況に関する情報の収集提供	中長期的	
⑧就職支援等	労働関係機関や社会福祉施設、NPO等と連携した就職支援 発達障害のある学生の具体的な支援方策等の検討 キャリア教育やインターンシップにおける支援の検討	中長期的	
⑨拠点校及び大学間ネットワークの形成	不足する支援ノウハウについて、十分な情報提供 新たな取組や研究を促進する動機づけ 国による拠点校の整備、取組の重点的支援 拠点校の取組等の集約・蓄積・還元による支援の底上げ・理解促進・意識啓発 拠点校間および拠点校と関連機関間におけるネットワーク形成	短期的	関係諸機関の連携
⑩高校及び特別支援学校と大学等との接続の円滑化	一般高校の障害のある生徒の相談対応 拠点校における専門的人材の配置の充実 進学支援にあたるネットワーク形成、情報共有化 地域のセンターとしての特別支援学校 移行過程における自立を目指したサポート	中長期的	
⑪財政支援	各大学等における合理的配慮に対して、国は必要な財政支援を行うこと 機構が行う奨学金事業における配慮の検討	中長期的	財政支援

※「障がいのある学生の修学に関する検討会報告(第一次まとめ)」を基に、筆者作成。

※項目番号は筆者が挿入したものである。

※項目順については筆者が内容ごとに再整理している。なお報告書の示す短期的課題および中・長期的課題の別については、同時進行的に行うべき課題であると考え、項目順においては考慮していない。

これを基に、次節では「関係機関が取り組むべき事項」として報告書で示す内容と、前章までに分析を行った現状における問題点等と照らし合わせて検討を行い、障害学生支援の展開について関係機関が取り組むべき課題として、カテゴリー別に 4 点について論じる。

第 2 節 関係機関が取り組むべき課題

(1) 障害学生支援の体制化

一つ目に指摘するのは、障害学生支援の体制化に関する課題で

ある。表 4-2 に示した「①各大学等における情報公開及び相談窓口の整備の促進」,「②専門的人材の養成」,「③調査研究・情報提供・研修等の充実」,以上の3項目がこれに該当する。

まず障害学生支援の体制化に関する課題として,報告書は,「①各大学等における情報公開及び相談窓口の促進」について指摘している。具体的には,各校における障害学生の受け入れ・支援に対する姿勢および方針の明示と,障害学生支援部署等の設置,また国による認証評価におけるその考慮をすすめることを求めている。

第3章の現状分析の結果にも明示したように,障害学生が在籍する学校においても,学生への支援はケースバイケースによる対応を中心として行われており,支援体制として制度的確立がなされているケースは少数であるといえる。たとえば,障害学生支援を担当する専門部署を設置している学校は、7.2%(図3-10参照。2012年度データ)にとどまり,増加傾向こそ確認できるものの,依然として多くの学校では他部署での兼任対応が行われている。また,障害学生を対象とした修学支援担当者の配置についても,兼任配置を行う学校は59.6%に上るが,他方で専任配置を行う学校は全体の7.6%にすぎない(図3-5参照。2012年度データ)。さらに専任の担当職員について,正職員としての配置率(47.3%)は半数にも満たない(図3-13参照。2005~2010年度実績)など,支援対応は不安定で流動的な状況にある。このような現状にある各大学等に対して,支援強化を目的とした体制の土台づくりが求められることは言うまでもない。しかしながら同様に現状分析において,支援対応の傾向には学校規模による違いが認められたように,体制整備の促進については各校のバックグラウンドに配慮したあり方を,モデルとして提示することも必要であることも指摘しておきたい。たとえば,各校それぞれに新たな対応部署の設置や人員配置を求めるばかりではなく,既存の学内リソースの活用として学生相談等の機能を拡充・強化することも,現実的な対応として有効である。また特に対応が難しい学校については「広域的な支援機関を設立し,各学校の障害学生への支援を行っていく」⁷ことも,高等教育機関全体における支援体制整備のボトムアッ

プを図るなかで検討すべき手段であると考える。

そして「②専門的人材の配置」として報告書は、各校および拠点校に対して、人材養成や研修の充実等を通じた、障害に対する専門的知識や技術を有する専門的人材の適切な配置および安定的な雇用保障を求めている。これは授業支援における専門技術を有する支援者を含め、専門性のある専任教職員、コーディネーター、相談員等、支援にかかわるすべての人的資源におよぶ指摘である。

また筆者調査において、半数以上の学校で障害学生支援を行うことの必要性が把握・理解されている一方で、学内の教職員間における意識の差が、その積極的な対応を困難にさせる一因となっていることを指摘した(表 3-16 参照)。特に今後は、「個々の専門担当教職員だけが支援にあたるのではなく、学校を構成するすべての教職員が方向性を共有して支援にあたることが重要」⁸になると考えられる。これについては、支援の継続や学内連携という観点からも、たとえば FD(ファカルティ・ディベロップメント)活動⁹の一環として支援の充実に取り組む¹⁰など、コーディネーターの配置・活用を含め、大学組織全体に働きかけた支援対応のあり方の検討を進めていくべきである。

そこでまず求められるのが、報告書が「③調査研究・情報提供・研修等の充実」として示す、障害学生支援の理解啓発である。

先にも指摘した教職員間の理解の差について、教職員に対する理解啓発の必要性は多くの学校において把握されているところである(表 3-13 参照)。しかしながら、関連する研修・啓発活動の実施率は、例年 20% 前後の低水準にとどまっており、問題意識に即した活動は十分に行われていないのが現状である(図 3-27 参照)。これに対する改善として、各校において主体的に取り組まれている研修活動のみならず、各校の取り組みを下支えする役割を果たすべく、JASSO 等を中心に進められている調査研究活動および情報発信活動の促進、またその積極的な活用が求められる¹¹。さらに報告書が指摘するように、現在も試行錯誤により支援に取り組んでいる教職員の知識・技術・経験を共有するための情報交換機会の設定など、今後は学生に対する支援だけでな

く、教職員へのサポートについても検討が必要である。

(2) 支援・配慮のあり方

二つ目に指摘するのは、支援・配慮のあり方に関する課題である。表 4-2 に示した「④ 大学入試の改善」、「⑤ 教材の確保」、「⑥ 通信教育の活用」、「⑦ 通学上の困難の改善」、「⑧ 就職支援等」、以上の 5 項目がこれに該当する。

まず支援・配慮のあり方に関する課題として、報告書は、「④ 大学入試の改善」について指摘している。具体的には、各大学等に対して入試における配慮内容の公表すること、さらに配慮の決定の改善として、申請者である学生の個々の困難の程度に応じた柔軟な対応が行われるよう、配慮の一層の改善を行うことが求められている。

これに関連して、筆者調査では、対応可能な「入学前における支援・配慮」として、入試前後に行われる障害学生に関する情報共有については積極的な対応姿勢がみられる一方で、入試時の詳細な支援・配慮内容に関する項目、特にその妥当性や他受験生との公平性への考慮を必要とする対応については、消極的な傾向がみられることを指摘した。このような状況のなかで現在、独立行政法人大学入試センターが公表する、大学入試センター試験における障害学生への配慮および特別措置の実施状況は、各校の入試における対応についてひとつの判断基準となっていると考えられる。しかしながら、各校の対応にはばらつきがみられるのが現状である。これについては授業支援項目と同様に、具体的な支援・配慮内容のモデル提示等を含め、より柔軟な対応が行われるよう、更なる検討・充実が求められる。

次に報告書では「⑤ 教材の確保」として、教材利用が困難なために、学習機会への参加が難しい状況にある学生について、障害に応じて必要な教材を確保することが求められている。特に、第 3 章に示したように、教材・テキストのデータ化や拡大、ビデオ教材の字幕付けや点訳・墨訳等、教材に関して特別な準備や特別な機器を必要とする支援対応については、総じて 10% 前後の実施率(表 3-7, 図 3-15 参照)となっており、その他の授業支援実

施項目と比較して低い傾向にある。これについて報告書では、各大学等が保有する教材や支援技術製品について、学内外で情報を共有し、学校間での共有や貸し借りをを行う仕組み等、利便性を高めるための方策を検討すべきであるとしている。特に「合理的配慮」における「財政面において均衡を失しない」「過度の負担にならない」という規定が、本来ならば実施可能な支援を限定することのないよう、複数校間での支援リソースの共有は重要な検討課題のひとつである。

さらにこのような学習条件の整備に関連する課題として指摘されるのが、「⑥通信教育の活用」および「⑦通学上の困難の改善」についてである。放送大学の学生受け入れに関する計画立案時にも、障害者の教育保障に関する議論がされていたように(第1章第3節参照)、障害者の修学の一形態として通信教育の活用は有効な手段である。これについて報告書では、医療行為や社会復帰の訓練等により修学が困難となる学生について、各校が通信制大学等との連携を図るなど、通信技術の活用の推進について検討することが指摘されている。

また筆者調査分析に示した「学生生活における特別な支援・配慮」への対応可否の状況において、通学支援について対応可能と回答したのはわずか9.5%であったように(表3-7参照)、通学時の支援については対応が遅れる状況にある。これについて報告書は、通学上の困難の改善として、対応事例や地域の支援状況に関する情報の収集提供の必要性を主張している。

そして支援・配慮のあり方に関する課題として報告書が最後に指摘するのは、「⑧就職支援等」についてである。「大学の役割は、学ぶことの保障だけで完結しない時代(中略)卒業させ、就労させ、社会に送り出してこそその存在意義が認められる」として、就職支援を含めた移行期支援のあり方を探ることに「『大学全入』時代の障害者支援の可能性を感じる」という指摘¹²もみられる。特に高等教育機関は学生を社会に送り出す最後の砦となっており、その進路保障において就職支援の果たす意義は大きい。そこで報告書が求めているのは、障害学生に対する就職支援において、各大学等が労働関係機関や地域の社会福祉施設、NPO等と連携

を図ること、および発達障害学生への支援対応について改めて検討を行うことである。第3章に示したように、障害学生を対象とした就職支援は、一般学生を対象とした就職支援をベースとして、プラスαの配慮が行われることが多いのが現状である。修学支援担当部署(者)と同様に、障害学生の就職支援を専門に担当する部署の設置および担当者の配置を行っている学校は、10%に満たないなど、専門性を有した対応が展開される状況にはない。これについて学内支援の不足を補うものとして期待されるのが、障害者の就職支援に関する学外団体との連携である。しかしながら、一般学生を対象とした就職支援における連携と比較して、障害学生を対象とした就職支援における連携の実施率は低くなっているのが現状である(図3-20)。またそのほとんどはハローワークとの連携であり、その他の障害者就労支援に関する学外団体との連携については、総じて実施率が10%未満にとどまっている。このように学内対応の不足を補うべき学外連携が十分に活かされていない現状については、連携の仕組みやツール等の検討・整備が必要である。同様に、学生を受け入れる企業についても、大学等との連携において障害者の就労支援に対する理解が求められるということはいうまでもない。

加えて第3章に示したように、発達障害学生については、他障害を有する学生と比較して就職率が低い状況にある(図3-17)。その背景には障害者手帳をもたない場合が多いことなど、他障害とは異なる就職支援における課題が存在し、大学だけの努力には限界があり、法制レベルでの状況改善や企業における意識変革などの必要性も主張されるところである¹³。また発達障害学生を対象とする学生支援は依然として「修学および生活上の支援に留まり、組織的かつ一貫した方針の下に就職活動支援を行っている国内大学はない」¹⁴という指摘もみられる。この点について、学外との連携を含めて具体的な支援対応の構図を示すことは今後の大きな課題のひとつである。

(3)関係諸機関の連携

三つ目に指摘するのは、関係諸機関の連携に関する課題である。

表 4-2 に示した「⑨ 拠点校及び大学間ネットワークの形成」,「⑩ 高校及び特別支援学校と大学等との接続の円滑化」, 以上の 2 項目がこれに該当する。

関係諸機関の連携に関する課題として, まず報告書は「⑨ 拠点校および大学間ネットワークの形成」について指摘している。具体的には個々の大学等の取り組みに対するフォローアップとして, 国に対して, 地域において優れた取り組みを行う大学等を拠点校¹⁵として位置づけ, 実践等を一元的に集約・蓄積し, 各大学等に還元することを求めている。そこで必要とされるのが, 拠点校と大学等間および自治体や NPO, 民間団体, 医療福祉団体, 高校および特別支援学校等, 関係機関が連携した地域におけるネットワーク形成である。

筆者調査分析においても明示したように, 障害学生支援に関連して学内に教職員を支えるシステムがないことや, 学内支援の限界を問題として認識する学校は多い(表 3-16 参照)。このような現状に対して, 専門的な知識や支援に関するノウハウを有する関係機関および拠点校, さらに同様の課題を有する近隣校との連携を図ることにより, 情報共有を行うことは, 学生支援およびそれに関わる教職員支援の充実において有益である。ただし, 「学生本人・保護者・教職員」間における連携と比較して, 近隣校を含む学外機関との連携に対しては, 消極的な姿勢を示す学校も多い(表 3-17)。この点については, ネットワーク形成以前の問題として解決が求められることを指摘しておかなければならない。同様に現在, 支援の組織化・体制化の途上にある多くの学校では, 先行研究においてもコーディネーター配置の必要性が指摘¹⁶されるように, 学外はもとより学内についても十分な連携が図られる状況にあるとはいえない。学内外の連携については, 同時進行的にネットワーク形成の模索が必要であることは言うまでもない。

またこのような学外機関との連携に関する課題として, 次いで報告書において指摘されるのは, 「⑩ 高校及び特別支援学校と大学等との接続の円滑化」である。具体的には, 高等教育への進学を希望する障害のある生徒へのサポート(進学支援)のあり方に

ついて指摘されている。第 2 章のデータ分析にも明示したように、高等教育機関において把握される障害学生の在籍率は、依然として低いものではあるが、明らかに増加する傾向にあるということは認められる。また今後は、特別支援教育におけるインクルーシブ教育の推進を背景として、特別支援学校だけでなく、一般高校からの進学を希望する障害学生がより一層増加することが予想される。そして当然、その移行期における対応が求められることは必至である。これについて報告書では、特に一般高校における障害のある生徒に対する進学支援が不十分である点を指摘し、それをサポートすべく高校および特別支援学校、大学等のネットワーク形成の必要性を主張している。たとえば、障害のある生徒が高等教育への進学を希望する場合、進学先を決める判断材料として、大学側には障害学生支援への対応姿勢を明確に提示することが求められる。これは前述した「(1)障害学生支援の体制化」につながる課題でもある。また出身校と高等教育機関との連携については、進学支援のみならず、支援情報の引き継ぎ¹⁷等、進学後のスムーズな支援対応においても有益であることを加えて指摘したい。

(4)財政支援

4 つ目の課題は、財政支援についてである。これに該当するのは表 4-2 に示した「⑪財政支援」である。

報告書は、障害のある学生が学びやすい環境の整備、就学機会の確保のため、各大学等における合理的配慮に対し、国は必要な財政支援を行うことが重要であると指摘している。現在、各大学等における障害学生支援に関する予算については、国立大学法人の場合は国立大学運営交付金、私立大学の場合は日本私立学校振興・共済財団が交付する私立大学等経常費補助金によって助成が行われ¹⁸、その助成方法は数年おきに改正が重ねられている。私立大学等経常費補助金については 2011(平成 24)年度、国立大学運営交付金については 2012(平成 24)年度以降、両助成はともに、障害学生支援はすべての大学が取り組むべき課題であるという考え方から、これまで「特別経費(特別補助)」として扱われて

いたものが、「一般経費(一般補助)」に組み込まれるようになっていいる。特に国立大学法人については、体制整備重視の方針によって「障害者向け情報発信促進等経費」という項目が新設され、障害者の受け入れ態勢や相談対応体制の充実に関する教員配置についても必要な経費が交付されるようになったことは、予算措置としては積極的な進展であると評価できる。

しかしながら第1章においても指摘したように、報告書をまとめた検討会における議論を背景として計上された、2013(平成25)年度予算の概算要求における「障がい学生修学支援拠点形成事業」¹⁹に関する予算(4億4千万円)は、結果としてカットされるなど、財政支援における課題は依然として大きい。筆者調査においても、46.2%の大学が、障害学生支援に取り組む予算を確保することが難しいと回答したように(表3-16参照)、財政的な基盤を欠いたままでの支援体制の構築には限界があり、障害学生支援の全体的な底上げを図ることは難しい。障害学生支援を大学教育改革の一環に位置付け、政策課題として把握するなかで、一層の財政的対応を求めたい。

第3節 障害学生支援の課題

最後に、前節までに指摘できなかった点を中心に、本研究全体を通した総括として、障害学生支援の課題について2点を指摘しておくことにする。

(1) 法的規定および国レベルでの施策について

わが国の障害者への教育的支援は、戦後、「日本国憲法」「教育基本法」における教育権の保障および教育の機会均等に関する規定を根拠として展開してきたといえる。そのなかで、初等中等教育段階における障害者の教育的支援、すなわち障害児教育については、「学校教育法」において「特別支援教育(特殊教育)」として、その内容が具体的に規定されてきたのである。しかしながら、高等教育における障害学生の受け入れおよびその支援については、「障害者基本法」に示された、国および地方公共団体に対する障害者の教育に関する調査研究および環境整備促進の要請(第16条)、加えて「発達障害者支援法」に示された、大学等に対する発達障

害者の障害の状態に応じた適切な教育上の配慮の要請(第8条)に関する記述以外に、具体的な規定はみられない。また「障害者基本法」および「発達障害者支援法」についても、「日本の障害のある学生受け入れに十分に貢献しているとは思えない」²⁰と指摘されるように、実際には障害学生支援の展開に積極的に機能しているとは評価できないのが現状である。そしてこのような「法的根拠の曖昧さが、大学の障害者の受け入れと学習条件の整備が進まないことの原因」²¹であると考えられる。たとえば、第3章に分析した筆者調査において複数の回答校から、障害のある学生に対する支援対応は「不可」とあるという回答を得たということからは、障害学生支援を大学の責務とする理解は十分に得られていない現状が指摘できる。すなわち、高等教育機関については、障害者への教育的支援のあり方を直接的に規定する法律および大学設置基準における障害学生に関する規定等は存在せず、その対応は各校の姿勢および現場判断に任されているのである。ここに第3章に指摘した各校の障害学生支援に対する姿勢の違いおよび対応における学校間格差が存在する理由を指摘できる。

第1章に示したように、教育施策の展開において高等教育における障害学生支援に関する内容は停滞する状況にある。しかしながら今後は、障害者の高等教育の権利保障を大学改革の一環として位置づけ、初等中等教育段階を中心に進められてきた障害児教育施策が次の段階で途切れることがないよう、「障害者の権利に関する条約」の批准、障害者差別禁止に関する法律および関連する国内法の整備過程において、より具体的な制度的規定が求められる。そのなかで新たな動きとして指摘できるのが、「障害者差別解消法」の制定である。現在、2016(平成28)年の同法施行に向けたガイドラインの策定が進められているところである。特にJASSOを中心に進められてきた障害学生支援事業における成果、および先の報告書における指針の統一を目指すなど、高等教育における障害学生支援についても具体的な規定および対応がなされることを期待したい。

(2) ニーズに基づく学生支援の模索

前節に示した検討会においても議論の中核として「合理的配慮」の概念が示されているように、障害学生支援において、学生個人の有する特別な教育的ニーズをベースに支援対応を考え、障害学生および学生に関わる当事者間で調整・合意するというプロセス(表4-1「(4)合理的配慮の決定過程」)を導入することは、これまでの障害種や程度による区分に基づいた支援対応からの大きな転換である。特に、特別な支援・配慮を必要とする学生の有する困難さが、これまで障害学生支援が主な対象として想定してきた身体障害等による「目に見える困難さ」から、発達障害等による「目に見えない困難さ」を含むものへと多様化している現状については、特別ニーズ教育に基づく支援対応のあり方を検討すべきである。

2007(平成19)年、特別支援教育の導入当時、中学1年生だった子どもは、2013(平成25)年現在、ようやく大学入学の年齢に差し掛かったところである。すなわち、中等教育以前より特別支援教育において対応が行われてきた発達障害の診断を有する学生の対応は、今後本格化するものと考えられる。

また、筆者調査では「ニーズの多様化への意識と現状」、および学生に発達障害を疑った「気づき事例」として、障害の診断有無を問わない、発達障害の特性を有する学生の実態把握および支援対応の状況について分析を行った。筆者調査において、障害の診断有無を問わなかった理由としては、発達障害学生の臨床像について分析する近年の先行研究において、青年期における発達障害の診断の難しさが指摘されていることがある²²。第1章および第2章において「発達障害」は、教育の場で障害として理解され、特別な教育的支援を行うべき対象として認識されるようになって、まだ日の浅い障害であることを指摘した。またその対応は1990年代以降、義務教育段階が先行した展開されてきた一方で、高等教育において発達障害学生が注目されるようになったのは、2000年代以降のことである。そのため実態把握および支援対応の検討は、いまも研究途上にあり、適切な支援対応のあり方や明確な支援基準等が示されるには至っていない。ただしこのような現状に

においても、高校から大学への環境変化によって生じる適応困難、具体的には、増加する個人行動に伴う自己選択・自己決定の困難さ、密なコミュニケーション機会の減少により対人関係に生ずる問題、学業上において問われる自己管理や自己責任、学習形態の変化に対する適応困難など、発達障害の特性を有する学生の困難さが高等教育において顕在化しているということは、すでに指摘されている²³。特に、高い知的水準や学力的な困難を示さないという特性により、高校までは適応状態にあったものが、高等教育に進学した後にこのような困難さが表面化し、初めて不適応の状態に直面する、あるいは周囲の「気づき」として発達障害が疑われるにいたった学生が存在することも報告されている²⁴。すなわち、発達障害の特性を有する学生は、必ずしも中等教育以前から障害診断を携えて高等教育に進学するわけではないのである。しかし診断を下すことが難しい学生の存在が認められるなかで、「気づき事例」に示される対応すべき特別な教育的ニーズについて、障害診断の有無により支援可否の基準を設けるということは実態に即した対応であるとは言えない。

これに関連して、障害種別を基準とした実態調査を行う JASSO 調査について、「身体機能の障害種別と程度で確認してきた従来の実態のとらえ方」には限界が生じているとして、「障害の実態は大学等の条件やそれと関わって生起する『特別な教育的ニーズ』への支援のあり方との関係でとらえるべき」²⁵とする考え方が見られる。つまり、今後は従来の「診断名がついた学生の支援」²⁶という枠を超えた「学生の特別な教育的ニーズに対応した支援」およびどの学生にとっても利用することのできる「ユニバーサルデザイン化」された学生支援の模索が必要なのである。

そしてその中心的課題としてとらえられるのが、「スペクトラム」といわれるように、障害のあいまいな境界線上、いわゆるグレーゾーンに位置する学生の特別な教育的ニーズへの対応の検討である。学生の困難さを把握する手段のひとつとして、これまでのように医学的な障害診断および心理アセスメントを活用することは、先行研究においても指摘される通り有効である。しかし、このような診断を用いた障害有無や種別による区分が、支援対応の可否

を決定する唯一の判断基準となることは、先のようなグレーゾーンにある特別な教育的ニーズを取りこぼしてしまう可能性がある。そこで、こうした特別な教育的ニーズにこたえる支援のあり方として検討すべきなのが、特別ニーズ教育および合理的配慮の概念なのである。

三原岳²⁷は「合理的配慮」に基づく支援内容や水準は、支援機関のもつ資源や社会的な合意によるということ、すなわち合理的配慮を行うことに基準はないということを描き出している。学生個々人が有する困難および特別な教育的ニーズをベースに対応策を考え、当事者間で調整・合意するという、合理的配慮に基づく支援決定のプロセスは、まさに「特別ニーズ教育」の考え方に合致するものである。ただし、同じく三原が指摘するように、障害種別や程度等の区分による基準づくりに慣れた行政および教育機関にとって、学生個々人の特別な教育的ニーズをベースに、その対応を考えるというプロセスはなじみにくいと考えられる。これは、高等教育における「特別ニーズ教育」の実践・展開に立ちはいはかる大きな課題である。また、初等中等教育段階における「特殊教育」から「特別支援教育」への移行においても同様に、「特別支援教育」の制度設計の段階では特別ニーズ教育およびインクルーシブ教育の概念に関する議論が重ねられてきた一方で、結果としてその対象に「その他教育上特別の支援を必要とする」者を加えた以外に変化はみられず、従前の「特殊教育」と同様に「特別な教育的ニーズ」ではなく、障害カテゴリーを基準とした内容を残すものとなったことにその解決の難しさがみられる。しかしながら、「合理的配慮」を中心に据えた議論を行う場合、今後必要とされるのは、従来の基準づくりではない。前節に分析した報告書および本研究を通じた課題検討を踏まえて指摘するならば、拠点校における実践等をふまえた支援対応モデルを提示し、理解・啓発活動を通じた意識改革により各校における条件整備を促進すること、また受け入れ体制整備の全体的な強化を行ったうえで、各校の情報開示をすすめて、特別な教育的ニーズを有する学生が自ら学びたい環境を選択できる土壌を整えることが求められる。さらに、各校及び学生個人の間で調整・合意を行う機会を十分にもち、

個々の支援内容を決定することが、支援決定のプロセスとして望ましいあり方であると考える。

一方で、障害診断を持っていない、あるいは障害受容ができていない学生が多いという現状が、特別な支援・配慮の展開を困難にしているとして、学生の「障害表明」を進めるべきとする見方^{2 8}もある。しかし、特別ニーズ教育の概念を基にした学生支援のあり方を考えるならば、必要となるのは「“障害”表明」ではなく「“特別な教育的ニーズ”の表明」である。特に、学生自身の主体的な判断を尊重するという観点から、必要とするサポートについて「自らの意見や要望を声にして(中略)環境を良くしようという活動や努力」^{2 9}が求められる。ただし、学生本人もそれらを明確に示すことができないことも容易に推測できる現状について、自らの特性および困難さを理解したうえで、必要な支援を求めていくセルフアドボカシースキルを獲得できる支援プログラムの検討^{3 0}は必要である。学生が変化する学習環境のなかで、「より望ましい学生生活を彼ら自身が、自らの力を発揮して構築できるよう、彼らの成長を促していくこと」^{3 1}は特別ニーズ教育における重要な支援のひとつであると考える。

註

¹ 日本政府仮訳文より引用。原文は以下の通り。

States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. (Article24 Education1)

² 日本政府仮訳文より引用。原文は以下の通り。

States Parties shall ensure that persons with disabilities are able to access general tertiary education, vocational training, adult education and lifelong learning without discrimination and on an equal basis with others. To this end, States Parties shall ensure that reasonable accommodation is provided to persons with disabilities. (Article24 Education5)

³ 同条約における教育についての合理的配慮は、障害者の権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を抱擁する教育制度(インクルーシブ教育システム; inclusive education system)等を確保すること、またその権利の実現に当たり確保するものの一つとして位置づけられている。なお合理的配慮の定義は「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を共有し、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」(第2条)としている(日本政府仮訳文より引用)。

該当箇所の原文は以下の通り。

“Reasonable accommodation” means necessary and appropriate modification and adjustments not imposing a disproportionate or undue burden, where needed in a particular case, to ensure to persons with disabilities the enjoyment or exercise on an equal basis with others of all human rights and fundamental freedoms;(Article2 Definitions)

- ⁴ 同法では、「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、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つ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配慮がされなければならない」(第4条)と規定している。
- ⁵ 「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(中央教育審議会初等中等教育分科会(報告))」では、合理的配慮について「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なとされるもの」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」と定義している。
- ⁶ 西脇智子「障害学生支援の試み」『実践女子大学紀要』31, 107-116, 2010
- ⁷ 都築繁幸・田中貞子「我が国の高等教育機関における軽度発達障害学生への支援の現状について」『愛知教育大学軽度発達障害学研究』2(2), 20-31, 2005
- ⁸ 石井恒生「大学における発達障害学生の支援：現状と課題」『近畿医療福祉大学紀要』12(1), 21-28, 2011
- ⁹ 「大学設置基準」が一部改正されたことにより、2008(平成20)年以降、すべての大学等で、「教育内容等の改善のための組織的な研修と研究」が法的に義務付けられている。
- ¹⁰ 関西学院大学総合政策学部では、より統合された支援システムを確立することを目的として、2004年にユニバーサルデザイン教育研究センターを設置し、障害学生等に最大限の教育機会を提供することを可能とする授業および教育システムの開発(高等教育におけるユニバーサルデザイン化)と、専任教員の能力開発プログラムの開発と研究を進めている。高畑由起夫・小野田弘之他「障がいを持つ学生への学習支援(1)総合政策学部における位置づけ」『関西学院大学総合政策研究』21, 143-152, 2005
- ¹¹ たたとえば、教職員における障害学生支援に対する理解啓発および組織的な支援を促す研修プログラムの開発を目的として、JASSOでは2008(平成20)年に「障害学生支援についての教職員研修プログラム開発事業検討委員会」を設立し、その成果として『障害学生支援についての教職員研修プログラム』をまとめ、各教育機関等に配布を行っている。ただし各校におけるプログラムに基づく研修の実施状況については調査されておらず、どの程度活用されているのかは不明である。特に図3-27に示した理解啓発に関する活動の実施率からは、学内における研修実施は積極的に行われる状況にはないことが推測される。また2012(平成24)年には、『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)』を発行している。
- ¹² 平井威「東京学芸大学を拠点とした知的発達障害者のための公開講座の試み」『障害者問題研究』35(1), 34-39, 2007
- ¹³ 小山ありさ・玉村公二彦「高等教育における発達障害学生の支援」『奈良教育大学紀要』58(1), 69-78, 2009を参照。

- ¹⁴ 吉永崇史「自閉症スペクトラム学生への就職活動支援」『富山大学学園の臨床研究』9, 47-56, 2010
- ¹⁵ 報告書では「拠点校」について、JASSOが事務局となって行う「障害学生修学支援ネットワーク事業」における拠点校(各校からの相談の受付や理解啓発を中心となって行う大学を9校指定している)とは異なるものであるとしている。これに対して報告書における「拠点校」は「地域において連携等の取組を行う拠点となる大学等」として位置づけられている。「修学支援に関する優れた取組を実施するとともに、近隣地域の大学の支援体制向上に積極的に寄与する大学等」であり、地域における拠点校を整備し、その取組を国が重点的に支援していくことが重要であると指摘している。
- ¹⁶ 大泉溥「大学での障害学生支援のコーディネーター」『教育と医学』606, 52-57, 2003, 土橋恵美子「高等教育機関における障がい学生支援の場に関する一考察—同志社大学障がい学生支援コーディネーターの立場から」『同志社大学同志社政策科学研究』12(1), 71-89, 2010 など
- ¹⁷ たとえば、高校から高等教育機関への継続的な移行支援のツールとして、片岡美華は「個別の支援計画」の利用について指摘している。ただし高等学校における計画の作成率が低調にあることが問題点として挙げられる。片岡美華「短期大学生の学習面と生活面における実態把握と支援ニーズに関する調査研究」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』18, 39-49, 2008
- ¹⁸ 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク
(PEPNet-Japan)HP(<http://www.tsukuba-tech.ac.jp>)および独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)HP(<http://www.jasso.go.jp>)参照
- ¹⁹ 大学改革推進等補助金の区分において、全国の国公立大学、短期大学、高等専門学校(10件程度)を対象に、「障がいのある学生への修学支援に関する優れた取組を実施する大学を拠点校として選定し、その取組を支援。取組事例を他大学等に広く情報提供し、大学等における障がいのある学生の修学支援機能の充実を図り、障がいのある学生が学びやすい環境整備、就学機会の確保を行う」ことを目的として、概算要求に盛り込まれていた。
- ²⁰ 村上清・中野伸彦他「障害学生支援」『長崎ウエスレヤン大学地域総研紀要』2(2), 1-24, 2004
- ²¹ 金森裕治・坂田智紀「高等教育における視覚障害学生への支援の在り方について」『大阪教育大学障害児教育研究』29, 2006
- ²² 篠田直子・沢崎達夫「ADHD特性をもつ大学生の特徴と大学生活への適応」『目白大学心理学研究』8, 49-62, 2012
- ²³ 楠本久美子・八木成和・広瀬香織「大学・短期大学における発達障害およびその疑いのある学生への支援の現状と課題」『四天王寺大学紀要』49, 447-460, 2010
- ²⁴ 葛西康子「特別なニーズをもつ大学生への支援」『障害者問題研究』35(1), 11-18
- ²⁵ 大泉溥「わが国における障害学生問題の歴史と課題」『障害者問題研究』35(1), 2-10, 2007
- ²⁶ 高山恵子「ADHDのある人たちと大学教育」『障害者問題研究』35(1), 67-68, 2007
- ²⁷ 三原岳「アメリカの事情と日本の政策動向」『大学時報』2013年1月号, 48-53
- ²⁸ 仲律子「大学における発達障害学生への支援についての一考察」『鈴鹿国際大学紀要 CAMPANA』16, 71-87, 2009
- ²⁹ 田中敦士・田場加恵「沖縄県内の大学で学ぶ障害のある大学生への

聞き取り調査からみた入試や修学での支援体制の実態」『琉球大学
障害児教育実践センター紀要』9, 15－38, 2007

^{3 0} 片岡美華, 前掲書, 2008

^{3 1} 林信治・岡本香「本学における障害学生支援」『東海学院大学紀要』
1, 77－84, 2007

終章 本研究の総括

第1節 本研究のまとめ

本研究では、わが国の高等教育機関における障害学生の受け入れおよび支援について、制度・政策の歴史的展開を整理・分析するとともに、その現状に迫るべく、既存資料を基にしたデータ分析および実態調査を行い、今後の課題について検討してきた。総括については、第1章および第3章の最終節、さらに第4章において述べた通りであるが、ここで改めて研究をまとめることとする。

① リサーチクエスションについて

まず序章に設定した二つのリサーチクエスションの結論についてである。

リサーチクエスションの一つ目として、障害学生支援と障害児教育に関するそれぞれの制度・政策的展開における連動性および相違点については、「障害者の教育的支援」の一環として支援の充実を共通課題に掲げ、進展してきたことに明らかな連動性が認められる。一方で相違点としては、制度・政策的位置づけにおける違いが指摘できる。具体的には、これまで「障害者の教育的支援」の中心的課題として位置づけられてきたのは、障害児教育(特殊教育・特別支援教育)であり、高等教育における障害学生支援はその延長線上に捉えられるべき付加的要素として把握されるにすぎず、障害児教育施策にけん引される形で展開してきたのである。またその背景には、障害学生支援に関する法的規定が曖昧であること、特に直接的・具体的な規定を欠いていることが問題点として指摘できる。

そして二つ目のリサーチクエスションである障害学生支援の現状および課題を明らかにするということについては、既存資料データおよび筆者調査結果の分析から、障害等、特別な教育的ニーズを有する学生への対応が迫られるなかで、各大学等におけるその姿勢や取り組みには差がみられることが指摘できる。特に教職員における障害学生支援に対する理解差および理解不足が、その積極的な展開を阻む一因となっていると考えられ、一層の継続的な理解啓発が必要であるといえる。また支援にかかわる学内教員

および学外の関連機関とのつながりについても、現状においてネットワークの形成が図られる状況にはない。これについては、今後の課題として、学内外の連携および支援の組織化による支援体制の充実が求められる。

さらに本研究独自の視点として注目した、発達障害等学生への「気づき」については、すでに多くの学校において把握されているところである。特に診断書はもたないが学生生活において何らかの困難さを有する学生(発達障害等学生)が増加傾向にあることが認められるなど、「目に見える困難さ」から「目に見えない困難さ」を含むものへと、対応すべき学生の有する特別な教育的ニーズが多様化している。このような現状に対して、今後は「診断名がついた学生の支援」という枠を超えた特別ニーズ教育に基づく「その学生のニーズに合った支援」および「ユニバーサルデザイン化」された学生支援を模索すべきであるということが課題として指摘できる。

②実態調査の意義

筆者が行ったような大学等を対象とした実態調査は、各大学における障害学生の受け入れと配慮の実態、特に障害学生支援に対する問題意識について、概況を把握できる。一方で、調査協力の姿勢には大学間で温度差があり、その記載内容は担当者の意識レベルに依存する部分が多いということは否めない¹。また、筆者調査の依頼段階においても、「専門教育を行っているため、障害のある学生は在籍せず、調査には協力できない」など、暗に障害者の受け入れは行っていないことを示す返答も寄せられた。このように、いまでも障害学生問題が高等教育全体の共通課題であるという認識は、十分に浸透しているわけではないのが現状なのである。

ただし、比較的に意識の高い学校および教職員による回答が中心であるということを考慮しても、そこに障害学生支援に関する問題が、確かに存在しているということを明示できた点に、筆者調査を行う意義があったと考える。逆説的にいえば、筆者調査結果の分析から指摘した問題は高等教育機関全体におけるほんの一

部に過ぎず、障害学生の受け入れや支援に消極的な姿勢を示す学校を含めると、実際には把握しきれないほど多くの問題が潜在していると推測できる。

障害学生支援の目的は、学ぶ意欲を有する学生について「その能力に応じて等しく教育を受ける機会を保障し、障害の有無にかかわらず、すべての学生が平等、公平、かつ快適に学び合い、競い合い、助け合える修学環境を作り出すこと」²に他ならない。また、第2章・第3章においても指摘したように、今後はこれまで以上に、障害学生支援に関連して特別な教育的ニーズを有する学生の増加、またそれぞれの有する特別な教育的ニーズもさまざまな学生が入学してくることが予想される。またそのために「多様な学生を受け入れ、誰にとっても学びやすい情報、及び物理的・社会(制度)的・心理的なバリアフリーの修学環境を構築すること」³は、障害学生支援、対象を広くとらえていうならば高等教育における「特別ニーズ教育」の実践において、今後目指すべき方向性である。さまざまな特別な教育的ニーズを有する学生に対して、最大限の教育機会の提供を可能とする「高等教育のユニバーサルデザイン化」は前述したように、これからの高等教育機関の使命である。

第2節 今後の研究課題

最後に、本研究において十分に検討を行うことができなかった3点の事項について、今後の研究課題として示したい。

① 具体的な支援・配慮内容の検討

本研究は、障害学生支援に関する制度・政策的課題および高等教育機関の整備する支援体制（枠組み）における課題を提示するにとどまり、具体的な支援・配慮のあり方を整理・検討するには至らなかった。

序章において、障害学生への支援対応のあり方について、支援内容の有効性の検討や他校の実践との比較分析を行った先行研究がみられないことを指摘した。しかし同様に、筆者が行った実態調査においても、「特別な支援・配慮」として設定した調査項目⁴は、先行調査における項目を倣ったものであり、それぞれの有効性や

妥当性について検討を十分に行うことができなかった。この点に関しては改めて、表 4-1 に整理した検討会報告による合理的配慮に関する検討項目を含め、先駆的な実践事例および支援モデル等から具体的な支援・配慮のあり方について分析し、支援リソースの整備について検討を行う必要があると考える。そして本研究において障害学生支援の課題として指摘した「ニーズに基づく学生支援」および「高等教育のユニバーサルデザイン化」について、その具体的な構想を提示していくことは、今後の研究課題とするところである。

②教職員支援についての検討

本研究では、障害学生支援の展開を阻む要因のひとつとして、教職員における障害学生支援に対する理解不足および意識の差が存在することを指摘し、これについて一層の理解啓発が必要であることを課題として示した。特に、一部の高等教育機関による先駆的な実践あるいは一部の意識の高い教職員による地道な活動に依存するのではなく、学生への支援対応の充実が高等教育機関全体の共通課題であるという認識をもち、全体的な底上げをめざした理解啓発を行うことが求められる。その方法としては、ガイダンスや研修実施等による周知徹底および近隣校との連携を通した課題およびその解決策を共有する場を設定することなどが考えられる。

しかし理解啓発推進の一方で、直接的に支援を担当する教職員に対するサポートについて、本研究では十分な検討を行うことができなかった。学内において支援にあたる教職員が孤立することのないよう、今後は教職員支援を含めた学生支援のあり方について、引き続き検討を行いたい。

③「広義の高等教育」についての検討

國本真吾⁵⁾は、高等教育の捉え方について「狭義の高等教育」と「広義の高等教育」という2種類に分類を行っている。前者はいわゆる「一条校」である大学等における学士課程教育としての高等教育の捉え方であり、後者は生涯学習の一環であるオープンカ

レッジや大学公開講座等を含めた大学における教育を高等教育として捉えるというものである。國本は、「広義の高等教育」についても、めざす方向性としては「狭義の高等教育」、すなわち学籍の保障を含めた大学教育の実現を考えるなど、高等教育のあり方を問う議論の必要性を主張している。

また平井威⁶は、学生にとっての大学の魅力について「大学を出たという資格の有効性」と「大学で学んだという経験の有用性」の2点に分類している。そして生涯学習の機会である大学公開講座等、國本のいうところの「広義の高等教育」について、『大卒』の有効性ではなく、『大学で学ぶ』有用性を追求するものとして評価している。具体的には、大学進学について教育年限の延長という目的だけで構想するのではなく、学びの場への社会参加として、生涯学習機会の保障という面で整備される必要性があることを指摘している。

しかしながら、第4章に分析を行った検討会報告をはじめ、障害学生支援に関する先行研究の多くは、現在の学士課程教育（「狭義の高等教育」）をその実践の中心的な場面として想定するものとなっている。本研究においても同様に、「広義の高等教育」という視点を取り入れた検討は行うことができなかった。この点に関しては今後、「広義の高等教育」を含めた高等教育およびそこで学ぶことの意義についての再考が必要であると考えられる。

註

- ¹ 田中敦士・田場加恵「沖縄県内の大学で学ぶ障害のある大学生への聞き取り調査からみた入試や修学での支援体制の実態」『琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要』9, 15-38, 2008を参照
- ² 佐藤真理子・吉原正治『高等教育のユニバーサルデザイン化』pp1-5, 大学教育出版, 2004より引用
- ³ 佐藤真理子・吉原信治, 前掲書, pp1-5, 2004より引用
- ⁴ これに関連して、筆者調査を実施するなかで、「特別な支援・配慮」の対応可否状況を明らかにすることには限界があったことを指摘しておきたい。具体的には、「特別な支援・配慮」の対応可否に関する規定等を整備する学校が少数であり、ケースバイケースによる対応が中心に行われているという現状において、詳細な支援対応の可否状況を明示することは結果として困難であった。
- ⁵ 國本真吾「知的障害をもつ人の高等教育への接近に向けた試み」『障害者問題研究』35(1), 40-45, 2007

⁶ 平井威「東京学芸大学を拠点とした知的発達障害者のための公開講座の試み」『障害者問題研究』35(1), 34－39, 2007

参考文献一覧

- ・文部省『わが国の特殊教育』1961
- ・岡田みちと志「大阪における障害者(児)の教育権保障運動について
(その2)Ⅱ後期中等教育と高等教育の場合」『日本教育学会研究発表要綱』31, 108, 1972
- ・小川利夫・永井憲一・平原春好『教育と福祉の権利』勁草書房, 1972
- ・小川克正「総合学校運動と障害児のインテグレーション」『特殊教育学研究』11(3), 33-41, 1974
- ・清水寛・三島敏男編『障害児の教育権保障』明治図書, 1975
- ・牧証名・平原春好『教育法入門』学陽書房, 1975
- ・荒井勇・大井清吉・中野善達『日本障害児教育史』福村出版, 1976
- ・原田信一「障害福祉に関する研究(1)」『駒澤大学社会学研究紀要』8,
71-91, 1976
- ・清水寛「障害児教育改革の課題」『季刊教育法』26, 47-60, 1977
- ・辻村泰男「養護学校義務制をめぐって」『季刊教育法』26, 13-20,
1977
- ・平原春好「障害児の教育を受ける権利」『季刊教育法』26, 4-12, 1977
- ・佐藤親雄・石部元雄・上野益雄他「障害者の高等教育に関する研究」
『筑波大学心身障害学研究』2, 1-37, 1978
- ・村中義夫・小林久利『障害児教育と福祉』福村出版, 1978
- ・文部省『特殊教育百年史』東洋館出版, 1978
- ・清水寛・平原春好『障害児の義務教育』総合労働研究所, 1979
- ・毎日新聞, 1979年2月25日付朝刊
- ・加藤康昭・高橋智他「学校教育法における障害児教育規定の成立と
その意義」『季刊教育法』36, 154-172
- ・清水寛『発達保障思想の形成』青木書店, 1981
- ・日本教育法学会編『講座教育法2教育権と学習権』総合労働研究所,
1981
- ・秦和彦「70年代教育改革と養護学校の義務制化」『東京大学教育学
部教育行政学研究室紀要』2, 90-103, 1981
- ・柳本雄次・佐々木正人他「身体障害学生と高等教育」『筑波大学心身
障害学研究』9(2), 87-95, 1982
- ・渡部昭男「養護学校義務制実施後の問題と課題」『特殊教育学研究』

20(2), 51-60, 1982

- ・大蔵省印刷局『教育改革に関する答申—臨時教育審議会第一次～第四次(最終)答申』1988
- ・精神薄弱問題史研究会編『人物でつづる障害者教育史(日本編)』日本文化科学社, 1988
- ・障害学生問題研究会編『総合大学における障害学生のあり方の基礎研究』多賀出版, 1990
- ・文部省『学制百二十年史』ぎょうせい, 1992
- ・天野栄一・大西哲他「高等教育機関の障害者支援システムの研究」『流通経済大学社会学部論叢』4(2), 1-21, 1994
- ・天野栄一・大西哲他「『障害者の高等教育に関する全国調査'93』分析結果資料」『流通経済大学社会学部論叢』4(2)119-170, 1994
- ・堀正嗣『障害児教育のパラダイム転換』柘植書房, 1994
- ・藤本文朗・小川克正共編『障害児教育学の現状・課題・将来』培風館, 1996
- ・荒川勇「『障害児教育』50年—改革への期待」『障害者問題研究』24(4), 81-87, 1997
- ・渡部昭男「特殊な場における『特殊教育』法制の変遷」『障害者問題研究』24(4), 37-42, 1997
- ・横山岑夫『特殊教育から教育改革への発信』多賀出版, 1998
- ・神田健次「本学の身体障害学生受け入れの取り組み」『関西学院大学人権研究』3, 29-33, 1999
- ・日本障害者高等教育支援センター問題研究会編「大学における障害学生支援のあり方」星の環会
- ・山口薫「特殊教育の改革」『明治学院大学心理学研究紀要』10, 43-47, 2000
- ・山口薫・岩澤一美『学習障害・学習困難への教育的対応』文教資料協会, 2000
- ・京極高宣『この子らを世の光に—糸賀一雄の思想と生涯』NHK出版, 2001
- ・大泉溥「大学での障害学生支援のコーディネーター」『教育と医学』606, 52-57, 2003
- ・滝村雅人『対象論的視点による障害者福祉制度』さんえい出版, 2003

- ・ 中村満紀男・荒川智編著『障害児教育の歴史』明石書店，2003
- ・ 村上美奈子「障害児教育批判と養護学校の実態」『東京大学大学院教育学研究科教育学研究室紀要』29，15－23，2003
- ・ 佐藤真理子・吉原真治『高等教育のユニバーサルデザイン化』大学教育出版，2004
- ・ 柘植雅義「これからの特別支援教育政策」『教育と医学』618,22－30，2004
- ・ 村上清・中野伸彦・山城順・開浩一，「障害学生支援」『長崎ウエスレヤン大学地域総研紀要』2(2)，1－24，2004
- ・ 渡部昭男「特別支援教育への転換とその課題」『季刊教育法』140，4－9，2004
- ・ 荒川智「特別ニーズ教育の比較教育的考察」『障害者問題研究』33(2)，106－115，2005
- ・ 上野一彦・緒方明子・柘植雅義・松村茂治編『特別支援教育基本用語100』2005,明治図書
- ・ 川島眞「特別支援教育における大学の役割」『尚美学園大学芸術情報学部紀要』8，115－124，2005
- ・ 高畑由起夫・小野田弘之他「障がいを持つ学生への学習支援(1)総合政策学部における位置づけ」『関西学院大学総合政策研究』21，143－152，2005
- ・ 都築繁幸・田中貞子「我が国の高等教育機関における軽度発達障害学生への支援の現状について」『愛知教育大学軽度発達障害学研究』2(2)，20－31，2005
- ・ 三輪定宣「教育行財政からみた教育改革」『障害者問題研究』33(2),116－124，2005
- ・ 石塚謙二「特別支援教育の喫緊の課題と展望」『発達障害研究』28(1),18－22，2006
- ・ 金森裕次・坂田智紀「高等教育における視覚障害学生への支援の在り方について」『大阪教育大学障害児教育研究』29，47－60，2006
- ・ 佐藤克敏・徳永豊「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の現状」『特殊教育学研究』44(3)，157－163，2006
- ・ 堤莊祐「特別支援教育と福祉」『神戸親和女子大学福祉臨床学科紀要』3，55－62，2006

- ・西村優紀美「発達障害学生の理解と修学支援について」『富山大学学
園の臨床研究』5, 15－25, 2006
- ・藤本文朗・小川克正『障害児教育学の現状・課題・将来』培風館, 2006
- ・古谷義博・岡輝彦・広瀬信雄「政策としての特別支援教育に関する多
くの疑問」『山梨大学教育実践学研究』11, 51－74, 2006
- ・ボニー・M・ホッジ, ジェニー・プレストン・サビン編, 太田康晴
訳『障害のある学生を支える』文理閣, 2006
- ・岩田淳子「学生相談界の動向」『障害者問題研究』35(1), 52－57,
2007
- ・大泉溥「わが国における障害学生問題の歴史と課題」『障害者問題研
究』35(1), 2－10, 2007
- ・葛西康子「特別なニーズをもつ大学生への支援」『障害者問題研究』
35(1), 11－18, 2007
- ・國本真吾「知的障害をもつ人の高等教育への接近に向けた試み」『障
害者問題研究』35(1), 40-45, 2007
- ・越野和之「2006年学校教育法等改定による特別支援教育法制の成立
過程」『SNEジャーナル』13(1), 27－44, 2007
- ・清水貞夫「インクルーシブ教育の思想とその課題」『障害者問題研究』
35(2), 82－90, 2007
- ・高山恵子「AD/HDのある人たちと大学教育」『障害者問題研究』35(1),
67－68, 2007
- ・滝村雅人「『特別支援教育』のあり方を考える」『名古屋市立大学大
学院人間文化研究科人間文化研究』8, 59－74, 2007
- ・田中敦士・野原奈々子「大学教員における障害学生への障害理解の
実態」『琉球大学教育学部紀要』71, 119－146, 2007
- ・田中良三「大学における発達障害者への生涯学習支援」『障害者問題
研究』35(1), 26－33, 2007
- ・林信治・岡本香「本学における障害学生支援」『東海学園大学紀要』
1, 77－84, 2007
- ・平井威「東京学芸大学を拠点とした知的発達障害者のための公開講
座の試み」『障害者問題研究』35(1), 34-39, 2007
- ・藤井克美「大学における新しい障害学生支援の取り組み」『障害者問
題研究』35(1), 19－25, 2007

- ・ 古谷義博・岡輝彦・広瀬信雄「障害児教育の『ナショナルミニマム』について」『山梨大学教育実践学研究』12,50-59, 2007
- ・ 向井啓二「ダウン症などの知的障害の人への大学における教育」『障害者問題研究』35(1), 46-51, 2007
- ・ 片岡美華「短期大学生の学習面と生活面における実態把握と支援ニーズに関する調査研究」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』18, 39-49, 2008
- ・ 小関久恵・松尾あさ子・矢口親斉「障害のある学生への支援のあり方について(1)」『東北公益文科大学総合研究論集』14, 131-141, 2008
- ・ 鈴木滋夫・金子健・武田鉄郎「全国の特別支援学校(病弱)における適応障害を有する LD・ADHD 等生徒の実態と支援に関する調査研究」『特殊教育学研究』46(1), 39-48, 2008
- ・ 拓殖雅義『特別支援教育の新たな展開』勁草書房, 2008
- ・ 田中敦士・田場加恵「沖縄県内の大学で学ぶ障害のある大学生への聞き取り調査からみた入試や修学での支援体制の実態」『琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要』9, 15-38, 2008
- ・ 田中敦士・田場加恵「沖縄県内の大学における障害のある大学生への修学支援の現状」『琉球大学生涯学習教育研究センター紀要』2, 21-29, 2008
- ・ 広瀬洋子「高等教育における障害者支援」『メディア教育研究』5(2), 1-12, 2008
- ・ 三浦嘉久「障害学生の教育支援法制」『鹿児島純心女子短期大学研究紀要』38, 57-62, 2008
- ・ 横尾敏「我が国の特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズを必要とする子どもの教育的ニーズについての考察」『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』35, 123-136, 2008
- ・ 小山ありさ・玉村公二彦「高等教育における発達障害学生の支援」『奈良教育大学紀要』58(1), 69-78, 2009
- ・ 鶴田一郎『障害者学生支援の日米比較』ふくろう出版, 2009
- ・ 徳永豊「多様なニーズに応じる教育とは」『福岡大学研究部論集』A9(4), 7-13, 2009
- ・ 仲律子「大学における発達障害学生への支援についての一考察」『鈴

鹿国際大学紀要 CAMPANA』16, 71-87, 2009

- ・古谷義博・岡輝彦・広瀬信雄「政策としての特別支援教育は何を生み出しているか？」『山梨大学教育実践学研究』14, 128-138, 2009
- ・矢倉達矢「障がい学生支援の取り組み」『大学と学生』75(549), 40-45, 2009
- ・斎藤清二「高機能発達不均等大学生への支援」『富山大学学園の臨床研究』9, 1-12, 2010
- ・咲間まり子「学校不適応児童生徒の現状と課題」『岩手県立大学社会福祉学部紀要』12(1), 1-10, 2010
- ・西脇智子「障害学生支援の試み」『実践女子短期大学紀要』31, 107-117, 2010
- ・吉永崇史「自閉症スペクトラム学生への就職活動支援」『富山大学学園の臨床研究』9, 47-56, 2010
- ・石井恒生「大学における発達障害学生の支援」『近畿医療福祉大学紀要』12(1), 21-28, 2011
- ・市川奈緒子「高等教育機関における発達障害を持つ学生の支援の現状と課題」『白梅学園大学・短期大学紀要』47, 65-78, 2011
- ・桶谷文哲・水野薫他「発達障害学生の大学移行支援」『富山大学学園の臨床研究』10, 39-49, 2011
- ・滝村雅人「発達障害学生への支援」『名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究』15, 41-55, 2011
- ・土橋恵美子「高等教育機関における障がい学生支援の場に関する一考察」『同志社政策科学研究』, 71-89, 2011
- ・鳥山由子・竹田一則『障害学生支援入門』ジアース教育新社, 2011
- ・熊地需・佐藤圭吾他「特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題」『秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門』67, 9-22, 2012
- ・篠田直子・沢崎達夫「ADHD 特性をもつ大学生の特徴と大学生活への適応」『目白大学心理学研究』8, 49-62, 2012
- ・東京財団政策研究『障害者の高等教育に関する提言』2012
- ・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』8, 45-63, 2012
- ・田鍋耕三「そだてる, つながる, ひろがる」『大学時報』2013 年 1

月号， 38－41

- ・ 徳永豊「発達障害のある学生の特性とその支援」『大学時報』2013年1月号， 42－47
- ・ 原修「現場の声から全学組織へ」『大学時報』2013年1月号， 34－37
- ・ 松岡克尚「大学における障害学生支援の現状と合理的配慮提供に向けての今後の課題」『大学時報』2013年1月号， 28－33
- ・ 三原岳「アメリカの事情と日本の政策動向」『大学時報』2013年1月号， 48－53
- ・ 山崎安則・池田和彦他「『高等教育機関における障害学生の受け入れと支援の在り方に関する特別研究』の研究成果」『筑紫女学園大学・短期大学紀要』8， 165－176， 2013

利用したインターネットサイト

- ・ 外務省 <http://www.mofa.go.jp/>
- ・ 国立国会図書館 <http://www.ndl.go.jp/>
- ・ 国会議事録検索システム <http://kokkai.ndl.go.jp/>
- ・ 厚生労働省 <http://www.mhlw.go.jp/>
- ・ 内閣府 <http://www.cao.go.jp/>
- ・ 日本学術会議 <http://www.scj.go.jp/>
- ・ 文部科学省 <http://www.mext.go.jp/>
- ・ 法令データ提供システム
<http://law.e-gov.go.jp/cgi-bin/idxsearch.cgi/>
- ・ 独立行政法人特別支援教育総合研究所
<http://corot.nise.go.jp/horei/indexb1.html>
- ・ 独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)
<http://www.jasso.go.jp/>
- ・ U.S.Department of Education <http://www.ed.gov/>
- ・ U.S.Department of Justice ADA <http://www.ada.gov/>
- ・ 視覚障害者支援総合センター <http://www.siencenter.or.jp/>
- ・ 全日本ろう学生懇談会 <http://zenkon.ui-yake.com/>
- ・ 全国LD親の会 <http://www.normanet.ne.jp/~senkokuld/>
- ・ 東京財団 <http://tkfd.or.jp/>

- ・ 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEPNet-Japan)
<http://www.pepnet-j.com/>
- ・ 放送大学 <http://www.ouj.ac.jp/>
- ・ 筑波技術大学 <http://www.tsukuba-tech.ac.jp/>

謝 辞

未熟ながらも，2年半におよぶ研究の成果を，こうして博士論文として形に残すことができました。これも皆さま方にお力添えをいただいたからこそと，深く感謝いたしております。

はじめに，研究をすすめるにあたり，ご指導ご助言を賜りました先生方に，厚く御礼を申し上げます。

まず，修士課程より引き続き，指導教授である滝村雅人先生には本当にお世話になりました。ここまであきらめることなく研究を続けることができたのは，先生のご指導のおかげだと思っております。いつも丁寧なご指導を賜りまして，本当にありがとうございました。

そして山田美香先生，安藤究先生には，予備論文および公開セミナーにおける審査等を含めまして，大変お世話になりました。研究内容や論文構成についていただきましたご指導ご助言はもちろんのこと，特に不慣れであった調査研究の手法等について，丁寧にご教示いただきましたことに，深く感謝いたしております。

また田中良三先生には，論文審査だけでなく，学外においても，研究テーマに関する学びの機会を与えていただきました。本当にありがとうございました。

さらに，本研究で行いました実態調査にご協力いただいた，中部地区の大学・短期大学の教職員の皆さまに，御礼を申し上げます。皆さまのご協力なしには，このような調査を行うことはできませんでした。お忙しいなかご協力いただきまして，誠にありがとうございました。

くわえて，いつも近くで支えてくださった滝村ゼミの皆さまに，感謝申し上げます。自主ゼミ等を通して，皆さまと楽しく学ばせていただいたおかげで，大学院における学びをより豊かなものにすることができました。

最後に，ここまで長く学生生活をサポートしてくれた両親，家族に感謝します。

重ねて厚く謝意を表し，これを謝辞とさせていただきます。

本当にありがとうございました。

参 考 資 料 ①

障 害 者 教 育 年 表

西暦	和暦	文部科学省		厚生労働省		障害学生支援(高等教育)	学会・研究会	親の会
		主な動き	審議のまとめ、報告、答申等	法律、政令、通知等	審議のまとめ、報告、答申等			
		『日本国憲法』公布						
1946	昭和21	「教育刷新委員会」設置 ⇒教育基本法の整備					全国聾達学校職員連盟(1946年結成)「特殊教育について―聾達及盲の養育制度の概観―」⇒聾達学校の臨時義務科と、他の障害児の教育についての問題を文部省に要求⇒改善要求を一定反映しつつ「学校教育法」制定	
							日教組特殊学校部結成	
1947	昭和22	文部省学校教育局に特殊学校および幼稚園担当の視学官(二本堂正)配置 ⇒学校教育の推進	(3月)「教育基本法」(法25)	(12月)「児童福祉法」(法165)			「精神遅滞児教育研究会」(二本堂正理事長)発足 →全日本特殊教育研究連盟	
		文部省調査局「わが国の精神遅滞児教育の調査」を喜田正壽に依頼、実施	(3月)「学校教育法」(法26)					
			(5月)「学校教育法施行規則」(省11)					
1948	昭和23	「わが国及び各国の特殊教育に関する調査」刊行 ⇒一般教育後の児童の養育資料 盲・聾学校義務制実施		(4月)「中学校の数学義務並びに盲学校及び聾学校の数学教育に関する政令」(第7号)⇒盲・聾学校小学部への義務制が学年進行により施行				
1949	昭和24		「国立大学設置法」施行			新制大学発足	「日本精神障害者支援協会」(川田貞治郎)再建	
1950	昭和25					大阪大学、視覚障害学生受給拒否⇒Q10勧告により文部省方針転換	養育研究所特別保育室(1938開設)の再開 →1956年、養育支援学校として認可 →1999年、学校法人化	
						進学適性検査において視覚障害学生用検査導入		
1951	昭和26	「異常児童鑑別基準作成委員会」設置				日本盲学生協会発足		
1952	昭和27	文部省初等中等教育局に「特殊教育室」設置(近長北村孝典、専門職山口重久) →1952年、特殊教育課 「中央教育審議会」設置					東京都杉並区済美研究所に促進学校と補助学校を新設 →一級、杉並区立済美特別支援学校	
							「全国精神障害児育成会」発足 →現・全日本手をつなぐ育成会	
1953	昭和28		(7月)中央教育審議会「義務教育に関する審事」⇒特殊教育の振興についての審事	(6月)「教育上特別な取扱いを要する児童、生徒の特別基準について」(文部省訓通達)⇒障害児教育における初の就学基準		中部社会事業短期大学開学→1957～日本福祉大学		
				(10月)「盲学校、聾学校の就学に関する政令」(第「聾・聾学校小学部」への義務制が1954年4月1日から学年進行により施行)				
1954	昭和29		(12月)中央教育審議会「特殊教育及び幼地教育振興に関する審事」⇒審事	(6月)「盲学校、聾学校及び聾学校への就学奨励に関する法律」(法144)				
1955	昭和30					進学適性検査廃止		
1956	昭和31	文部省初等中等教育局特殊教育室廃止⇒特殊教育事務は初等・特殊教育課へ		(6月)「公立養護学校整備特別措置法」(法152)公布⇒文部省特殊教育室長北村孝典立案			「児童心理と精神衛生」創刊(「精神遅滞児研究」)	
1957	昭和32	特殊教育事務は初等・特殊教育課から分離、特殊教育主任官へ		(6月)「学校教育法」の一部改正(法140)⇒養護学校への就学を就学義務の履行とみなす			「身障学生の集い」開催	
1958	昭和33	盲学校及び聾学校について、それぞれ小学部、中学部学習指導要領作成	(1月)「国立療養所における入所児の教育について」通達	(4月)「学校保健法」(法50)「学校保健法施行規則」				
1959	昭和34		(12月)中央教育審議会「特殊教育の充実策案について」⇒答申⇒障害種別による特殊教育制度				「近畿ろう学生懇談会」組織	
1960	昭和35			(3月)「精神障害者福祉法」(法37)公布			「日本児童精神医学会」発足 →日本児童青年精神医学会	
							「小児精神神経研究会」発足 →小児精神神経学会	
1961	昭和36			(10月)「学校教育法」一部改正(法141) ⇒「聴覚・聴覚教育」改正⇒分離的障害児教育体制の完成		高等専門学校制度化		
				(3月)「学校教育法施行令」(第114) →一部改正⇒盲・聾・聾学校の対象となる心身の障害の程度を規定		「文月会」再結成		
1962	昭和37	文部省初等中等教育局特殊教育主任官を廃止、「特殊教育局」設置		(10月)文部省初等中等教育局局長通達第30号「学校教育法及び同法施行令の一部改正に伴う教育上特別な取り扱いを要する児童、生徒の教育の程度について」⇒障害種別、程度別の就学基準の重新整理(初めての就学基準の設定)		「関東ろう学生懇談会」組織		「言語障害児をもつ親の会」結成
1963	昭和38		(8月)教育課程審議会「盲学校・聾学校うち教育課程の改善について」⇒答申⇒小学部の教育課程				「日本特殊教育学会」発足	
1964	昭和39						アメリカ・心理学者サムエル・カーウ「LD」をはじめて提唱	
1965	昭和40						日本特殊教育学会「特殊教育研究」創刊	
							第11回国際小児科学会	
1966	昭和41	「特殊教育内地留学制度」開始		(2月)「盲学校及び聾学校の高等部の学科を定める省令」(省4)公布				
				(7月)「就学義務年齢手帳発行者の中学校卒業認定規則」(省36)				
1967	昭和42	「特殊教育推進地区」指定						
		「心身障害児実態調査」⇒障害児は学齢児の3.69%					「全国障害者問題研究会」結成	「自閉症児親の会」結成
		「特殊教育総合研究調査協力者会議」(近長北村孝典)						
1968	昭和43		(8月)特殊教育総合研究調査協力者会議議長「特殊教育総合教育機関の設置について」報告				第71回日本小児科学会⇒MEOがテーマの「パネルディスカッション」	
1969	昭和44		(3月)特殊教育総合研究調査協力者会議「特殊教育の基本的な施策のあり方について」報告(北村報告)			聴覚障害者を対象とした大学の設立構想発表		
			(3月)文部事務次官決裁「特殊教育の総合的研究調査の実施について」					
1970	昭和45		(10月)教育課程審議会「盲学校・聾学校及び聾学校の教育課程の改善について(小学部・中学部)」⇒答申	(5月)「心身障害者対策基本法」(法84)				
1971	昭和46	「国立特殊教育総合研究所」設置	(6月)中央教育審議会「今後における学校教育の総合的な充実策案のための基本的施策について」⇒答申⇒特殊教育の積極的な拡充整備			「S君問題」		
1972	昭和47	「特殊教育拡充整備計画要綱」発表⇒聾達学校・聾達学校設置の奨励		(3月)教育課程審議会「盲学校・聾学校及び聾学校の教育課程の改善について(高等部)」⇒答申	(12月)総理府中央心身障害者対策協議会「総合的な心身障害者対策の推進について」報告⇒すべての心身障害児に対する教育の保障を確保			
1973	昭和48	「特殊教育に関する研究調査会」設置 (7月)「特殊教育」創刊		(11月)「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置趣旨に関する部分の施行期日を定める政令」(第339) (施行は1979年4月1日～)	「療育手帳制度要綱」	日本学術会議 社会福祉小委員会シンポジウム「障害者の高等教育」開催		

1974	昭和49	都道府県及び市町村教育委員会に「障害指導委員会」設置						「障害者に対する高等教育の機会を拡大するために必要な施策を講ずること」を要旨に勧告 文部省通知「昭和49年度大学入学者選抜実施要綱」において障害者の受験に関する配慮を指示		
1975	昭和50	(3月)特殊教育に関する研究調査会「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について」(報告)⇒措置基準						高度障害障害者の高等教育と社会復帰に関する要請書 シンポジウム「大学において障害者の学習権をいかに保障するか」 「障害障害児教育国際会議」開催 「近畿障害障害者学生懇談会」再結成 「関東障害障害者学生交流会」開催	第32回小児精神神経学研究会「学習障害の心理学的診断」(森永良子)	
1976	昭和51							身体障害者学生用設備についての要請書(国立大) 身体障害者のための特別な高等教育機関設置に関する特別会の設置 「障害障害者のための高等教育機関の設立を推進する会」開催		
1977	昭和52							身体障害者学生用設備についての補助(公立大) 「障害障害者のための高等教育機関の設立を推進する会」結成		
1978	昭和53	(8月)特殊教育に関する研究調査会「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方について」(報告)⇒措置基準、通常学級における指導、過級・過回指導の必要性 (10月)「学校教育法施行令及び学校教育法施行令の一部を改正する政令」(政310)公布⇒普通学級における放學後特別の在り方に係る関係規定等の整備 (10月)「教育上特別な配慮を要する児童生徒の教育指導について」(文初特330号通知)⇒障害識別・程度別の配課措置の原則を確認						筑波大学身体障害者高等教育機関調査会設置		
1979	昭和54	養護学校義務制、設置義務制施行						大学入試センター「共通第一次学力試験」 放送大学学園法案に対する附帯決議(度・参) 「全国ろう学生の集い」開催		
1981	昭和56	国際障害者年						「日本障害総合障害研究会」発足		
1983	昭和58							筑波大学に身体障害者高等教育機関創設準備会設置		
1984	昭和59	中曽根総理「臨時教育審議会」設置(54～57)						「関東情報保障推進委員会」発足		
1982	昭和57	(10月)特殊教育研究調査協力者会議「心身障害児に係る早期教育及び後期中等教育の在り方」(報告)			(3月)「障害者対策に関する長期計画」：「国連障害者の10年」の国内計画として、障害者施策に関するはじめての長期計画(～1992)					
1983	昭和58							筑波大学に身体障害者高等教育機関創設準備会設置		
1984	昭和59							「関東情報保障推進委員会」発足		
1985	昭和60							「全日本障害者学生懇談会連合会」発足 放送大学、学生受け入れ開始		
1986	昭和61								「小児の精神と神経(小児精神神経学会会誌)」にて「LDの臨床」特集	
1987	昭和62	(4月)臨時教育審議会第3次答申⇒過級指導の必要性 (12月)中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善」答申⇒過級指導の必要性			(6月)「『障害者対策に関する長期計画』後期重点施策」			筑波技術短期大学が開学		
1988	昭和63	(12月)中央教育審議会「盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善」答申⇒過級指導の必要性						「鳥取学習障害研究会」発足(国立療養所鳥取病院) 小児精神神経学会、第60回小児神経学研究会(主題「学習障害」)開催	朝日新聞「古里厚生文化事業団、第1回アサヒ学習障害児キャンプ実施	
1989	平成1	学習指導要領改訂「新しい学力観」						第27回日本特殊教育学会大会、「学習障害」が独立セッションになる		
1990	平成2	(6月)「過級学級に関する調査研究協力者会議」設置 国立特殊教育研究所「LD研究プロジェクト」開始						「学習障害(LD)児の教育を考えるシンポジウム(国際治療教育研究所主催)」開催⇒日本LD学会発足のきっかけ	(2月)「全国LD親の会」(全国障害児・者の親の会連絡会、8研会)設立 全国LD親の会、文部大臣宛要望書提出、国会議員要請、記者会見	
1991	平成3	国立特殊教育研究所「LD研究プロジェクト」：特別研究「教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究」(第1期：平成3～6年度)			「障害者職業総合センター」開設(千葉県)			LD教育研究会(仮称)準備委員会発足⇒日本LD学会	全国LD親の会「学習障害(LD)児・者の実態調査」発行 全国LD親の会、厚生大臣宛要望書提出、国会議員要請、記者会見	
1992	平成4	(8月)「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」発足、普通開始⇒「過級による指導に関する実効性方策について(審議のまとめ)」を受けて発足 (3月)過級学級に関する調査研究協力者会議「過級による指導に関する実効性方策について(審議のまとめ)」⇒学習障害が公的施策の対象として登場			厚生省「学習障害児に関する基礎的研究」研究班設置			(8月)生涯学習審議会「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」(答申)⇒「日本LD研究会」発足⇒「日本LD学会」 「秋田LD思得研究会」発足(秋田県教育庁) 「世田谷LD研究会」初代会(世田谷区立坂本中学校)	日本LD研究会会報創刊号発行 「日本LD研究会」発足⇒「日本LD学会」 「秋田LD思得研究会」発足(秋田県教育庁) 「世田谷LD研究会」初代会(世田谷区立坂本中学校)	
1993	平成5	「過級による指導」制度化(4月)日から正式スタート⇒LDに関しては最終審議 (10月)「学校教育法施行令」一部改正⇒過級による指導は特別の教育課程にすることができるとを規定(次初特276) (12月)「障害者基本法」制定(旧「心身障害者対策基本法」) (1月)「過級による指導の対象とすることが適当な児童生徒について(過級)」(文初特276)			「障害者対策に関する新長期計画」			放送大学、全国大学実態調査を実施 日本LD学会「LD(学習障害)、研究と実践」創刊 日本LD学会「第1回指導者養成ワークショップ」開催 「日本LD学会」に改称		
1994	平成6	国立特殊教育研究所「学習障害児等担当主事講習会」開始 (12月)中央教育審議会「病児療養児の教育について」(審議のまとめ) (12月)文部省初等中等教育局長「病児療養児の教育について」(文初特294通知)						第3回日本LD学会にて、全国LD親の会による自主シンポジウム開催 ユネスコ「特別なニーズ教育世界会議」『サラマンカ宣言』	全国LD親の会：親の手記「ぼくたちだって輝いて生きたい」刊行 全国LD親の会、文部省協力者会議⇒要望書提出	

1995	平成7	国立特殊教育研究所「学習障害児等担当指導主事講習会」開始	(3月)「学習障害児等の指導について」(協力者会議中間報告)⇒学習障害児等(「学習障害児等」と表記)	厚生省、国際学習障害シンポジウム「学習障害の医療・教育」開催		(7月)「AHEAD日本会議」	沖縄LD研究会発足	
				「障害者プラン(ノーマライゼーション7か年戦略)」策定			埼玉LD研究会発足	全国LD観の会、文部・厚生・労働、3省宛要望書提出
							社団法人「神奈川学習障害教育研究協会」発足⇒親の会「鳥の会」から改組	
							「特別なニーズ教育とインテグレーション学舎」(36学舎)発足	
1996	平成8	学習障害児等の理解啓発リーフレット「みつめよう一人一人を」作成、配布	(3月)盲学校、聾学校及び養護学校の高等部における職業教育のあり方に関する調査研究協力者会議「盲学校、聾学校及び養護学校の高等部における職業教育のあり方について」(報告)			『大学案内障害者版1996』発行	日本LD学会第5回総会、第5回大会(大会会長：森永良子)	全国LD観の会、ハンドブック「きみといっしょに」刊行
		巡回相談事業の開始⇒三浦市など8郡市(県内10地域)において専門知識を有する相談員が聴診、小中学校を巡回	(7月)第15回中央教育審議会第1次審議「LD等の地域内協力法等の研究促進」必要性研究					全国LD観の会に改称(旧・全国学習障害児・者の会連絡会)
1997	平成9	学習障害児等に関する協力者会議、再開、再開	(1月)特殊教育の改善、充実に関する調査研究協力者会議「特殊教育の改善、充実について」(第1次報告)	(2月)「特殊教育の改善、充実に関する調査研究協力者会議」の第1次報告について「文部初422通知」			LD児・日米比較シンポジウム(神奈川学習障害教育研究協会主催)	
		学習障害児等の理解と指導用冊子(検討資料)作成、配布「見つめよう一人一人を(学習と特別の配慮が必要な子どもたち)」	(3月)特殊教育の改善、充実に関する調査研究協力者会議「特殊教育の改善、充実について」(第2次報告)	(3月)「学校教育法施行規則」の一部を改正する省令の一部改正について「文科初202」	労働省、職業上の諸問題に関する調査研究報告書作成「『学習障害』のある者の職業上の諸問題に関する研究」		日本LD学会「学校教育部会」発足	
			(7月)教育課程審議会「新たな時代に資する教育課程の改善案について」(第1次報告)	(10月)「特殊教育の改善、充実に関する調査研究協力者会議」の第2次報告について「文科初422通知」				
1998	平成10		(7月)教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の改善の案について」(審議)⇒「学習障害への対応」(4頁、協力者会議報告書)				「第1回全国LD(学習障害)実践研究会」開催(児研台学園主催)	「アスベルズ娘の会」発足
			(9月)「精神障害者の用語の整理のための関係法律の一部を改正する法律」(法110)				「千葉LD教育研究会」発足	
1999	平成11		(7月)学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童等の教育に関する調査研究協力者会議(1999)⇒「学習障害児に対する指導について」(報告)⇒学習障害児の教育に関する調査研究(試案)、学習障害児に対する指導に関する指導書と増についての調査		(1月)中央児童福祉審議会(厚生省)「今後の知的障害者・障害児施設等の在り方について」(意見具申)			文部・厚生・労働省を訪問、就労パンフレット「ここであかせてください」発行
								「『学習障害児に対する指導について(報告)』を受けた取り組みに関するアンケート」を47都道府県12政令指定都市、教委に対し実施
2000	平成12	「学習障害児(LD)に対する指導に関する調査研究」(平成12年度～平成14年度)⇒校内委員会設置、専門家チームの組織、巡回相談事業の実施⇒1999「学習障害児に対する指導について(報告)」の試案内容具体化				国立大学協会第3年審議会での継続課題の審議		
2001	平成13		省庁青編 文部省→文部科学省、特殊教育課→特別支援教育課、厚生省→厚生労働省に名称変更			(6月)国立大学協会第3次設置委員会「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報告書」		厚生・労働・文部大臣(3月)宛要望書提出
			(10月)「特別支援教育の推進研究協力者会議」設置(20011009～20030331)	(1月)21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」⇒これまでの「学習障害児等」から「学習障害」、注意欠陥・多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等の表記がみられ、⇒教育課程、調査の項目にとどまる。				
2002	平成14	(7月～8月)「通学の準備に支障をきたす児童の教育支援を必要とする児童の在り方について(中間報告)」(審議)⇒学習支援行動圏で着し困難を示す児童生徒⇒約5.3%	(10月)特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の特殊教育の在り方について」(中間報告)	(3月)「学校教育法施行令」第22条(施行は2002年9月)⇒「就学基本の見直し」⇒「認定就学者」を定める就学手続部分の改正	「自閉症・発達障害者支援センター」設置開始	特殊教育総合研究所「軽度知的障害学生に対する高等教育後期における支援体制に関する研究」開始		
			(11月)中央教育審議会「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」(中間報告)	(5月)「障害のある児童生徒の就学について」(文科初201通知)⇒「障害と特別な配慮」を要する児童、生徒の教育機会について(1970)、「過剰」による児童生徒の不適切な教育機会について(1983)廃止		「LD等発達障害者懇話会」発足		
			(12月)「障害者基本計画」閣議決定、「重点施策実施5か年計画(新障害者プラン)」策定⇒教育・育成項目「LD、ADHD等の児童生徒への教育支援を行う体制を整備するためのガイドラインを平成16年度までに策定する。」⇒2004年「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒の教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」策定					
2003	平成15	「特別支援教育推進体制モデル事業」実施⇒2001年度からの実事業の広域、一定の地域指定を行い、ADHD、高機能自閉症などを含む総合的な教育支援体制の整備のためのモデル事業を開始。	(3月)特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の不登校への対応の在り方について」(報告)⇒不登校とLD、ADHDの関連について	(4月)「学校教育法施行令」第22条3改正⇒就学基本の見直し				LDってなんだろう?学習障害理解の手引」発行
			(3月)中央教育審議会「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方」(審議)					文科省「特別支援教育推進体制モデル事業連絡協議会」全国視察の会代表出席
2004	平成16		文科省・厚生省「発達障害支援に関する勉強会」実施	(6月)「障害者基本法」改正(法80)	厚生省社会援護局「今後の障害者保健福祉施策について～改革のグランドデザイン～」	(10月)「日本発達障害学生高等教育支援ネットワーク(PET Net-Japan)関係者会議」開催		
		(1月)「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)等に対する教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」策定	(12月)中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(中間報告)					
		(2月)中央教育審議会初等中等教育の部会に「特別支援教育特別委員会」設置	(12月)「発達障害者支援法」(法167)2004年成立、2005年施行⇒発達障害者支援センターの法定化					
2005	平成17		(4月)中央教育審議会教員養成部会「特殊教育免許の制度化について」(報告)	(4月)「発達障害者支援法の施行について」(文科初16通知)		(1月)中央教育審議会「我が国の高等教育の将来(審議)」		
			(10月)中央教育審議会「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方」(審議)⇒閣議(3)「特別支援教育の体制整備、LD・ADHD等の児童生徒の教育支援」	(11月)「障害者自立支援法」(法123)		(8月)日本学生支援機構「大学等における障害学生の修学支援の在り方について」発表		
			(12月)中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(審議)⇒2004年度報告を受け、特殊学級や通級による指導といった支援の形態を、通常の学級に在籍した上で必要な時間「特別支援教室」に導く制度に一歩前進することを提言⇒「特別支援教室」構想	(4月)「発達障害のある児童生徒への支援について」(文科初22通知)		(5月)日本学生支援機構「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」開始		
						独立行政法人国立特殊教育総合研究所「発達障害のある学生支援ガイドブック」		

			国連「障害者の権利条約」採択 ⇒日本は翌年に署名						
2006	平成18		(3月)「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」(文科省令22)				JASSO調査において発達障害者をカウント		
			(3月)「学校教育法施行規則の一部改正等について」(文科省117号通知)⇒通級指導の対象にLD・ADHDの対象化。自閉症の施設。特設の改正						
			(3月)「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害と見なされる児童生徒について」(文科省117号通知)						
			(6月)「学校教育法等の一部を改正する法律」(法80)成立⇒2008-特別支援学校への移行						
			(7月)「特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正について」(文科省140)						
			(11/2月)「教育基本法」(法120)改正						
2007	平成19		(3月)「学校教育法等の一部を改正する法律の施行に伴う関係政令の整備等に関する省令」(政令55)(4月1日～施行)				(3月)JASSO、発達障害をテーマにした障害者学生修学支援セミナー開催		
			(3月)「学校教育法の一部を改正する法律の施行に伴う文部科学省関係省令の整備等に関する省令」(文科省令5)(4月1日～施行)						
			(3月)「学校教育法等の一部を改正する法律の施行に伴う関係政令等の整備について」(文科省1290通知)						
			(4月)「特別支援教育の推進について」(文科省125通知)						
		特別支援教育開始							
		(12月)障害者施設整備本部決定「重点施設整備5か年計画」⇒「4教育・育成」⇒発達障害を含む障害のある子ども一人一人のニーズに応じた一貫した支援を行うために、各関係機関等の連携によりすべての学校における特別支援教育の体制整備を進めるとともに、特別支援教育に携わる教員の専門性の向上等により、特別支援教育の更なる充実を推進。一障害のある社会人等に対しても、ニーズに応じた学習の機会を提供していくことにより、着実な支援の推進を図る。⇒「障害者学生支援の充実」明記							
2008	平成20	(7月)「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」設置	(7月)「教育振興基本計画」閣議決定⇒教育基本法17条に基づく⇒10年先を見据えた5年計画(平成20～24年)⇒基本的方向として②-⑥「特別なニーズに対応した教育を推進」⇒特別支援学校における教員の専門性の向上、就労支援等を含めたための活動推進⇒特別支援学校に在籍児童生徒の増加について地方公共団体等の取組を支援				「平成21年度大学入学者選抜実施要項について(通知)」(文科省140)	(10月)NPO法人化⇒「特定非営利活動法人全国LD親の会」	
		(8月)発達障害教育情報センター設置(国立特別支援教育総合研究所内)					文科省「障害者学生受入促進研究委託事業」公募		
2009	平成21	(2月)「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」(審議の中間とりまとめ)	(8月)特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議第2回学校部「高等学校における特別支援教育の推進について」(第2報告)				(12月)中教審大学分科会「質保証システム部会」(大学における社会的・職業的自立に関する指導指針(キャリアガイダンス)の実施について)		
			(12月)「障がい者制度改革推進本部」設置(内閣)						
2010	平成22		(1月～)「障がい者制度改革推進会議」会議の開催				(2月)大学設置基準及び短期大学設置基準の改正		
			(1月)「子ども・子育てビジョン」閣議決定。障害のある子どものライフステージに応じた一貫した支援の強化。障害のある子どもや発達障害のある子どもへの教育と保育などの支援等により、障害のある子どもへの支援に取り組むことを明記						
			(3月)特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議「普通校経過報告」				JASSO「障害のある学生の就業力の支援に関する調査研究専門部会」設置		
			(12月)中教審初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会「調査整理」						
		(5月)中教審初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会の下に「合理的配慮等環境整備検討WG」					センター試験での特別措置の対象に「発達障害」明記	「全国LD親の会」：38都道府県、48団体、約3200名が参加(2011年7月現在)	
2011	平成23		(8月)「障害者基本法」改正 一合理的配慮に関する事項の新設						
							(1月)中教審「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(審判)」		
							(3月)JASSO「障害のある学生の就業力の支援に関する調査」実施		
							「大学改革実行プラン」		
		(2月)合理的配慮等環境整備検討WG「報告」					(3月)JASSO「障害のある学生の就業力の支援に関する調査結果報告書」		
2012	平成24		(7月)中教審初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育環境のための特別支援教育の推進」(報告)				(5月)「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」発足		
							2013年度概算要求に「障がい学生修学支援施設整備費」として増額盛り込む(カット)		
							12月「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)」		
2013	平成25		(6月)「障害者差別解消法」(法65)制定						
			(6月)「第2期教育振興計画」閣議決定						

参考資料②

「高等教育機関における障害学生支援に関する実態調査」

高等教育機関における障害学生支援に関する実態調査

記入に関する注意

- ・ 調査用紙は全 9 ページ(このページを含む)、設問は A～F まで大問 6 問から構成されています。
- ・ 回答は、「障害学生支援担当者」様にお願いしておりますが、設問内容に応じてそれぞれ他の部署および担当の方と相談の上で記入していただいて構いません。
- ・ 設問に対する回答は、単一選択(複数の項目から当てはまるものを一つ選ぶ)および複数選択(複数の項目から当てはまるものを全て選ぶ)を中心に、一部自由記述欄を設けております。
- ・ 選択した項目に「(具体的に:)」等の表記がある場合(「その他」を選択した場合など)は、コロン(:)横に具体的な名称・事例・内容等をご記入ください。
- ・ 設けた回答欄のみでは記入スペースが足りない場合、適宜改行あるいは欄の大きさを調整していただいて構いません。
- ・ すべて回答が終了しましたら、e-mail に添付していただき、c114801@ed.nagoya-cu.ac.jp までご返信くださいますよう、よろしくお願いいたします。 ※6 月 22 日(金)締め切り

A 学校基本情報

I 学校名をご記入ください。(調査用紙回収・整理のために使用します。分析及び研究結果ではすべて数量化され、学校名が特定されることのないよう、プライバシーに配慮いたします)

_____大学(短期大学部を含む)・短期大学

II 回答記入者(障害学生支援担当者)の属性について、当てはまるものの右側空欄に○をお付けください。

1	学生相談室	
2	保健室・保健管理センター	
3	学生課・学生生活課(学生支援一般の担当部署)	
4	教務課(教務担当の部署)	
5	障害学生専門の部署(具体的に:	
6	教員	
7	その他(具体的に:	

III 在籍する学生数(学部および本科生のみ。通信制課程は除く)について、当てはまるものの右側空欄に○をお付けください。

1	～299 人 (超小規模校)	
2	300～599 人 (小規模校)	
3	600～1499 人 (中規模校)	
4	1500 人～ (大規模校)	

B 障害学生の在籍状況

現在障害のある学生は在籍していますか？当てはまるものの右側空欄に○をお付けください。

1	在籍している	
2	在籍していない	

C 学生生活における障害のある学生の特別な支援・配慮について

I 障害学生支援の取り組み全体についてお尋ねします。貴校において、障害のある学生について何らかの特別な支援・配慮(設備整備を含める)を行うことは可能ですか？当てはまるものの右側空欄に○をお付けください。なお、「特別な支援・配慮には対応不可能」な場合は、○を記入後、設問Dにお進みください。

1	特別な支援・配慮に対応可能	
2	特別な支援・配慮には対応不可能	

II 障害学生支援の取り組みについて、以下の項目のうち当てはまるものの右側空欄に○をお付けください(複数回答可)。

1	障害学生個人に応じてケースバイケースでの個別対応を行っている	
2	障害学生支援として学内に制度化した体制が整っている	
3	障害学生支援についてのマニュアルを用意している	
4	障害学生支援を対象とした専門の委員会*を設置している	
5	障害学生支援のための専門の窓口・部署を設置している	
6	障害に関する専門的知識をもつ職員を配置している	
7	障害学生支援について、学生ボランティアの活用を行っている	
8	キャンパス内のバリアフリーチェックの実施および施設・設備の改良を進めている	
9	障害のある学生について個別の支援計画を作成している	

※ 障害学生委員会、バリアフリー委員会、支援担当者会議など

III 障害のある入学希望者に対する入学前までの特別な支援・配慮として、以下の項目のうち、「対応可能なもの」について、右側空欄に○をお付けください(複数回答可)。

	特別な支援・配慮の内容	対応可能
1	オープンキャンパス・入試説明会等における障害学生にも使いやすい資料の提供	
2	オープンキャンパス・入試説明会等における障害学生のための相談窓口* ¹ の設置	
3	学生募集要綱における実施している特別措置や、問い合わせ窓口の記載	

4	受験前の相談内容についての関係部署(入試・教員・支援組織等)との情報共有	
5	入学試験における時間延長に関する配慮	
6	入学試験における別室受験に関する配慮	
7	入学試験における点字受験に関する配慮	
8	入学試験における試験中の休憩時間の許可	
9	入学試験における試験形式(解答方法)の代替※ ²	
10	入学試験における問題朗読や代筆による受験に関する配慮	
11	入学試験における計算機、辞書等の持込み許可	
12	入学試験における試験開始の合図や連絡に関する配慮	
13	入学試験における問題用紙・解答用紙に関する配慮※ ³	
14	合格した障害学生の情報についての関係部署(教員・支援組織・教務学生等)における共有および引き継ぎ	
15	合格した障害学生との必要な支援に関する話し合い機会の設置(入学前)	
16	利用者である障害学生に確認した必要な設備の整備	
17	その他(具体的に:	
18	その他(具体的に:	

※ 1 障害のある学生(入学希望者)に対して、学生支援に関する情報提供を行う窓口の設置

※ 2 論述式の回答方法を多肢選択式に変更するなどの試験形式の代替に関する配慮

※ 3 用紙を拡大あるいは罫線で区切るなどレイアウトの工夫に関する配慮

IV障害のある学生に対する定期考査時の特別な支援・配慮として、以下の項目のうち、「対応可能なもの」について、右側空欄に○をお付けください(複数回答可)。

特別な支援・配慮の内容		対応可能
1	試験時間延長に関する配慮	
2	別室受験に関する配慮	
3	点字受験に関する配慮	
4	試験中の休憩時間の許可	
5	試験形式(解答方法)の代替※ ¹	
6	問題朗読や代筆による受験に関する配慮	
7	計算機、辞書等の持込みの許可	
8	試験開始の合図や連絡等に関する配慮	

9	問題用紙・解答用紙に関する配慮※2	
10	課題(レポート等)の提出期間の延長	
11	課題(レポート等)作成についての個別指導	
12	その他(具体的に:	
13	その他(具体的に:	

※1 論述式の回答方法を多肢選択式に変更するなどの試験形式の代替に関する配慮

※2 問題および解答用紙の拡大、あるいは罫線で区切るなどレイアウトの工夫に関する配慮

V学内(定期考査時以外)における障害のある学生に対する特別な支援・配慮として、以下の項目のうち、「対応可能なもの」について、右側空欄に○をお付けください(複数回答可)。

特別な支援・配慮の内容		対応可能
1	専用の机・イス・スペースの確保	
2	教室内座席に関する配慮	
3	使用教室に関する配慮	
4	休憩室の確保	
5	ノートテイク・パソコンテイクの配置	
6	チューター、ティーチングアシスタントの配置	
7	手話通訳の配置	
8	介助者(ヘルパー等)の配置	
9	講義室へのパソコンの持込使用許可	
10	講義内容録音の許可	
11	点字テキストや拡大テキスト、電子データの提供	
12	講義内容をまとめたプリントの提供	
13	FM システム(マイク・補聴器)の活用	
14	実技・実習科目に関する配慮	
15	講義担当教員への協力依頼	
16	出身校との支援・指導に関する資料の引き継ぎ	
17	障害学生にも使いやすいシラバスや履修登録等に関する資料の整備	
18	通学支援(交通機関との連携等)	
19	下宿先の斡旋や学生寮への優先的入寮	
20	一人暮らしの学生の生活マネジメント(家事など)に関する相談サポート	

21	基本的な学生生活(履修、スケジュール管理、講義の受け方、課題作成や試験勉強の取り組み方)に関する指導	
22	課外活動に関する相談サポート	
23	人との付き合い方など対人関係に関する相談サポート	
24	心理的な問題を念頭に置いたカウンセリング	
25	その他(具体的に:	
26	その他(具体的に:	

VI進路指導(主に就職支援)における障害のある学生に対する特別な支援・配慮として、「対応可能なもの」がありましたら、右側空欄に○をお付けください(複数回答可)。

特別な支援・配慮の内容		対応可能
1	在学中のアルバイトに関する相談サポート	
2	求人情報の提供	
3	障害学生を対象にした就職セミナーの実施	
4	就職活動を想定した障害学生対象の特別な指導※1の実施	
5	就業体験、ジョブトライアル等の斡旋	
6	ハローワークと協働した就労支援の実施	
7	障害者支援機関※2と協働した就労支援の実施	
8	企業に対する求職学生の障害および特性に関する説明	
9	企業に対する支援・配慮の実施要請	
10	就職活動支援に関する障害学生専門の職員の配置	
11	相談職員の担当制※3	
12	進路決定に関する特別な個別の相談機会の設置	
13	卒業後も継続した相談サポート	
14	その他(具体的に:	
15	その他(具体的に:	

※1 就職活動の具体的な進め方、エントリーの方法、履歴書の書き方、電話のかけ方、面接のマナー等の指導

※2 地域障害者職業センター、障害者就業・生活支援センター、発達障害者支援センターなど

※3 一人の障害学生について一貫した支援体制をとるため、マンツーマンで相談に当たる職員を固定した指導

D 多様化する障害の把握

I 現在、在籍している学生について、大学側が発達障害(学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症など)を疑った事例(詳細は不明であるが、何らかの発達障害が疑われる学生)はありますか？当てはまるものの右側空欄に○をお付けください。なお、発達障害を疑った事例がない場合は、○を記入後、設問 D-IVへお進みください。

1	発達障害を疑った事例あり	
2	発達障害を疑った事例なし	

II 「発達障害を疑った事例があった」場合、最初に「誰」が学生に発達障害があるのではないかという行動特性等に気付きましたか？当てはまるものの右側空欄に○をお付けください。(複数回答可)

1	相談室職員(資格名：	
2	保健室の職員(資格名：	
3	障害学生支援担当の職員	
4	窓口(教務課・学生課等)職員	
5	所属ゼミナールの担当教員	
6	授業の担当教員	
7	その他(具体的に：	

III 「発達障害を疑った事例」があった場合、どのような経緯で学生に発達障害を疑ったのか、またその「気づき」がその後の何らかの支援・配慮に結びついたか、差支えなければ具体的にご記入ください。

IV 貴校においてこれまでに、障害学生支援に関する理解・啓発を目的とした活動(設問 D - V 参照)が行われたことはありますか? 当てはまるものの右側空欄に○をお付けください。なお、実施経験がない場合は、○を記入後、設問 E へお進みください。

1	理解・啓発活動実施経験あり	
2	理解・啓発活動実施経験なし	

V 障害学生支援に関する理解・啓発活動として以下に挙げる項目のうち、実施経験のある活動について、当てはまるものの右側空欄に○をお付けください。(複数回答可)

1	関連する講義※ ¹ の開講	
2	学生向け各種講演・研修※ ² の実施	
3	保護者向けの各種講演の実施	
4	学内における教職員向けの各種講演・研修の実施	
5	学外における各種講演・研修等への教職員の派遣	
6	障害学生と支援スタッフ※ ³ に対する相談対応・懇談会等の実施	
7	支援マニュアル、パンフレット等の作成配布	
8	ホームページで障害学生修学支援情報の公開	
9	学内イベント(入学式など)での障害学生支援についての情報提供	
10	その他(具体的に:	

※ 1 ボランティア論など

※ 2 障害理解の推進に関する講演およびノートテイク養成研修など

※ 3 支援を行う学生など

E

障害学生支援全般に関する意識・現状

学内全体における障害学生支援に関する意識および現状についてうかがいます。以下の質問項目について、「そうである」「当てはまる」「そう思う」ものに○をお付けください(複数回答可)。

項 目			回答
		(例) ○○○が必要である	○
一 支 援 に つ い て	1	高等教育機関は障害学生支援をすすめるべきである	
	2	高等教育機関には障害学生支援を提供する義務がある	
	3	障害学生の受け入れに積極的である	
	4	教職員間において障害学生支援に対する理解は得られている	
	5	障害学生支援を課題として把握している	
	6	障害学生支援に対するニーズは増加している	
	7	教職員間で障害学生支援の意識に差がある	

	8	障害学生支援について他学生に対する公平性に疑問がある	
	9	障害学生支援について特別扱いになるという抵抗感がある	
	10	学生に障害を疑うことに抵抗感がある	
	11	これまでに障害のある学生が在籍したことがなかった	
	12	これまでに障害学生支援として特別な支援・配慮が求められた事例はなかった	
	13	障害学生支援について専門的知識をもつ教職員がいない	
	14	障害学生支援について教職員を支えるシステムがない	
	15	学内での障害学生支援には限界がある	
	16	障害学生支援の整備について十分な予算確保が難しい	
	17	障害学生支援の整備を進める予定はない	
	18	障害学生支援は今後の学生のニーズにより整備する予定である	
	19	障害学生支援の充実・整備に努めている	
ニーズの多様化について	1	障害のある学生の障害種およびその状態は多様化している	
	2	多様化する障害(発達障害など)について把握することが難しい	
	3	障害の有無に関わらず、学生全体について何らかの特別な支援・配慮が必要な学生が増加している	
	4	障害の有無に関わらず、学生全体について学業上の問題 ^{※1} をもつ学生が増加している	
	5	障害の有無に関わらず、学生全体について対人関係に問題 ^{※2} をもつ学生が増加している	
	6	障害の有無に関わらず、学生全体について行動・情緒面に問題 ^{※3} をもつ学生が増加している	
三連携について	1	障害学生支援について障害学生本人との話し合いは必要である	
	2	障害学生支援について一般学生との連携は必要である ^{※4}	
	3	障害学生支援について保護者との連携は必要である	
	4	障害学生支援について教職員間での連携は必要である	
	5	障害学生支援について障害学生の出身校との連携は必要である	
	6	障害学生支援について障害者支援に関する機関との連携は必要である	
	7	障害学生の就職支援についてハローワークとの連携は必要である	
	8	障害学生の就職支援について企業側との連携は必要である	
	9	障害学生支援について近隣の高等教育機関との連携が必要である	
理解啓発について	1	障害学生に対して自身の障害について理解を促すべきである	
	2	保護者に対して障害学生及びその支援への理解を促すべきである	
	3	一般学生に対して障害学生及びその支援への理解を促すべきである	
	4	教職員に対して障害学生及びその支援への理解を促すべきである	
	5	多様化する障害(発達障害など)について広く理解を促すべきである	

※ 1 「講義についていけない」「ノートがとれない」「課題に取り組めない」「提出期限が守れない」など

※ 2 「友人とうまくつきあえない」「サークル活動でトラブルを起こす」「孤立している」など

※ 3 「物事がうまくいかないとパニックになる」「自尊心が低い」「落ち込みやすい」「感情的に起

伏が多い」など

※ 4 学生ボランティアへの参加におけた連携など

F その他

障害学生の支援について、貴校で日ごろ感じておられます問題意識、その他ご意見等がございましたら自由にご記入ください。

調査は以上です。6 月 22 日(金)までに e-mail にてご返信くださいますよう、よろしくお願いいたします(c114801@ed.nagoya-cu.ac.jp)。ご協力いただきまして、誠にありがとうございました。なお調査の分析結果の開示を希望される場合は、以下に e-mail アドレスをご記入ください。

e-mail: _____

名古屋市立大学大学院人間文化研究科 博士後期課程 古山萌衣