

実践報告

学生支援部局との連携による「合理的配慮」の実践
—— ニーズの把握と伴走型支援, ユニバーサルデザイン型教育の構築 ——

天 池 洋 介

日本福祉大学 非常勤講師

The practice of "reasonable adaptation" collaborating
with student support department
- Understanding of student's needs, Constluction of accompanying style assistance
and Universal designed learning -

Yosuke AMAIKE

Part-time Lecturer of Nihon Fukushi University

Keywords : 障害者差別解消法, 合理的配慮, 連携, 学生支援

要旨 :

障害者差別解消法の施行によって, 大学教育における「合理的配慮」が求められるようになった。大学における「合理的配慮」においては, 授業がわからないことは学生の責任ではなく, 教員が積極的に対応すべき課題である。そのため, 日本福祉大学で筆者が担当した「スウェーデンの社会と福祉」では, 学生支援部局と連携することで, 専門的な知見からのアドバイスを得て, 個々の障害学生のニーズを共有することで教育方針を再構築し, 伴走型支援を行った。また, アクティブ・ラーニングと生活綴方という柔軟な対応が可能な教育方法によって, 学生一人一人の思いに応えることでユニバーサルデザイン型の教育を行った。「合理的配慮」は教員個人による限界を連携によって乗り越えることを要請しており, それによって社会的障壁を共に乗り越えるパートナーシップを形成する。

はじめに

2016年4月1日に障害を理由とする差別の解消の推進に関して必要な施策を策定し, 実施することを求める「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(以下, 障害者差別解消法)」が施行され, 大学などの高等教育機関においては, 障害を持つ学生や教職員への差別的取扱いの禁止が法的義務となり, 「合理的配慮」が求

められることになった。しかし, 「合理的配慮」といってもその具体的なあり方は明確に定められておらず, 個々の現場の状況に委ねられており, どのような配慮や対応をしたら良いのが困惑することがある。また, 障害や障害者に対する知識を 持ち合わせていない教員には, できることに自ずと限界がある。

本研究の目的は, 障害者差別解消法に則して障害学生

のニーズを的確にとらえた支援を実現することにある。その際に、障害学生について専門知識や技能を持たない教員が「合理的配慮」を行うために、学生支援部局との連携による枠組みづくりの考察を行うことで、教員が一人で抱え込まず、負担を軽減し、実効性のある支援を可能にすることである。

研究の方法であるが、障害者差別解消法やその「合理的配慮」に関する文献をレビューすることで、問題点を整理する。そして、筆者が勤務し、教育実践を行った日本福祉大学の学生支援センターと連携して、「スウェーデンの社会と福祉」で行った教育実践から、あるべき連携のあり方を考察する。

本論は教員と学生支援部局との連携によって、教員が「合理的配慮」に関して不足する知識を補い、学生のニーズを的確に把握することで、学期途中での教育内容や方法の調整が可能になることを論じる。そして「合理的配慮」は最終的には障害を持っても授業を理解できるための配慮であり、すべての学生が理解できるように授業方法の工夫や変更、場合によってはカリキュラムの柔軟な変更や、個別の追加的な学習支援が求められることを明らかにする。

1. 障害者差別解消法と大学教育における「合理的配慮」

1-1 障害者差別解消法の概要

障害者差別解消法は清水(2016)の整理に沿って概観すると、それに先立って2006年に国連で障害者の権利に関する条約が採択されたことによって、同条約を批准するにあたって整備が進められたものである。日本は2013年に障害者差別解消法を制定し、2015年に障害者の権利に関する条約を批准、そして2016年に障害者差別解消法を施行している。

障害者の権利に関する条約では、障害者の人権や基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進するため、障害者の権利を実現するための措置等を規定している。同条約第24条では障害者の教育について定めており、「障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保すること、障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な教育制度から排除されないこと、障害者が他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容

し、質が高く、かつ無償の初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」が謳われている。言い換えると、障害者は健常者と同じ場所で、同じように扱われ、そのためには障害者個人のニーズに基づいた「合理的配慮」が提供されなければならない。

これを踏まえて障害者差別解消法では、同法第4条第2項において、「社会的障壁の除去は、それを必要としている障害者が現に存し、かつ、その実施に伴う負担が過重ではないときは、それを怠ることによって前項の規定に違反することとならないよう、その実施について必要かつ合理的な配慮がなされなければならない」と述べている。同項は教育に限定された規定ではないが、それでも「合理的配慮」について明記されており、かつ負担が過重でない場合という限定的な条件が課されている。

1-2 大学における「合理的配慮」

このような法律の規定を受けて、特に「合理的配慮」と「過重な負担」の線引きに関する議論や、対立が生じている。どこまでが「合理的配慮」で、どこからが「過重な負担」であるのかは不明瞭であり、その判断は現場の状況に委ねられているが、従来から「合理的配慮」をしてこなかった現場にとっては、すべてが「過重な負担」と判断されかねない。

石井(2015)は「合理的配慮」を考察する中で、高橋(2014)の「合理的配慮」とは社会的障壁を取り除き、平等に教育を受ける権利を保障のための環境調整であり、学生の力を伸ばすことは含まれていないという指摘を紹介し、そこから一步踏み込み、障害学生の能力を高める環境整備(具体的にはカリキュラム・ポリシーやディプロマ・ポリシーの整備、再検討)が求められると主張している。学生の力を伸ばさなくてもいいことと、学生の力を伸ばす環境整備もしなければいけないこととは大きな違いがあり、「合理的配慮」の捉え方次第で、教育機関の対応や教育のあり方が大きく異なることが示されている。高橋の主張では、入学することや授業に参加することは保障されても、授業を理解することや能力を身につけることまでは大学によって保障されない。おそらく学生の努力や自己責任ということだろう。しかし、理解することや能力を身につけることに障害がある学生や、社会的障壁があることを見過ごしているのではないか。

松岡ほか(2015)は、大学の授業における「合理的配

慮」を、従来では困難に直面した際に障害学生側に授業への適応努力が求められていたのが、環境である大学側に学生の学ぶ権利の保障のための必要な措置を求めていることであると、そのパラダイムの転換を指摘している。この観点からすると、高橋の主張は学ぶ権利の範囲を狭く捉えることで、結果として「従来の障害学生に授業への適応努力を求める」発想となり、適切であるとは言い難い。そもそも教育機関の目的は学生の能力を伸ばすことであるのだから、そこを放棄するのは無理がある。やはり実質的に学ぶ権利を保障して、障害学生を大学や授業から排除しない取り組みが求められる。

しかしその際に問題となるのが、「均衡を失した」「過度の負担」である。文部科学省（2015）の対応指針では、具体的場面や状況に応じた検討を行うことを求めている。同指針では過重な負担として、

- (1) 事務・事業への影響の程度
- (2) 実現可能性の程度
- (3) 費用・負担の程度
- (4) 事務・事業規模
- (5) 財政・財務状況

をその要素として挙げている。これらの要素の制約の中で、その制約に留まるのではなく、その制約を社会的障壁として捉え、過重な負担とならないように問題解決を図ることが求められる。

1-3 合理的配慮をどう実現するか

これらの過重な負担を乗り越えるためには、同じく文部科学省（2015）の示している大学等が指針とすべき6つの視点が足がかりとなる。それは、機会の確保、情報公開、決定過程、教育方法等、支援体制、施設・設備、であるが、特に決定過程は重要な視点である。そこでは権利の主体が学生本人であるため、学生本人の要望に基づいた調整を行うことと述べられており、従来は大学や教員が一方的な決定していた教育方法や内容に、学生が主体的に関わり、双方向的なものにすることを示唆している。つまり、様々な制限がある中で、障害学生と具体的に話し合い、授業を一緒に考え、場合によっては柔軟に変更することが求められる。

松岡（2014）は学生のニーズを出発点にしてどうすれば配慮できるかを、本人と関係者で協議し、合意形成を図ることそのことが、「合理的配慮」の中核をなしていると述べている。また、松岡ほか（2015）も障害学生

と教職員が「合理的配慮」の提供について協働作業で考えることが重要であり、そのための相談協議体制の必要性を指摘している。いずれも学生と教職員との協働、話し合いと、更には教育のあり方に対する検討が必要であることを提起している。

ただし、桶谷（2013）が指摘するように、特に発達障害学生は適切な自己理解に困難があることから、自分に必要な配慮・支援を自覚していないことが多く、学生自身が主体的に配慮を要請することが困難であることがある。また教員自身も「見えない障害」であるために、支援の要不要を判断することができずに、「合理的配慮」の検討に至らないことも考えられる。

そこで求められるのが、学生の障害や、あるいはそれ以前の困りごとを受けとめ、社会的障壁として整理し、問題解決を図る学生支援部局の存在である。この学生支援部局と教職員が連携することで、学生の声を教職員に届け、教職員からのフィードバックを学生に伝えることが可能になり、さらに学生支援部局をプラットフォームにした学生と教職員との対話や協働が可能になる。

本論では第二章で、筆者が非常勤講師として勤務し、教育実践を行った日本福祉大学について、障害学生への対応と「合理的配慮」のあり方、そして学生支援部局について素描し、続く第三章で筆者が行った学生支援部局との連携と、ユニバーサルデザイン型の講義の構成について紹介し、連携による「合理的配慮」のあり方について検討する。

2, 日本福祉大学・学生支援センターの取り組み

2-1 日本福祉大学と障害学生

日本福祉大学はハンセン病療養所での社会事業活動を担った鈴木修学によって、1953年に中部社会事業短期大学として設立されたのがその始まりである。1957年にはわが国最初の福祉専門の大学として、日本福祉大学となった（大沢 2003）。

柏倉（2017）によると、日本福祉大学は開学した1953年当時から肢体に障害のある学生が在籍しており、1983年に名古屋市内から現在的美浜キャンパスに移転する際には、障害学生に対して実態調査を行い、キャンパス環境のバリアフリー化を行っている。また、1998年には障害学生を総合的に支援するために、現在の学生支援センターの前身である、障害学生支援センターを全国に先駆けて設置している。現在では日本学生支援機構の拠点

校、全国高等教育障害学生支援協議会の理事校として、障害学生支援に関する国内外の情報収集や、障害学生支援の質の向上に努めている。また大泉（2006a）によると、1992年にパーソナル・サポートの組織化、2003年度には障害学生とともに育ち合う新しい大学づくりの実績が目ざされ、文部科学省による「特色ある大学教育プログラム」に採択されている。

このように日本福祉大学は、大学における障害学生支援について積極的に取り組み、先駆的な実践を行ってきた歴史を持つ大学であるが、障害学生の在籍数も多い。2001年度には97名、2004年度には115名が在籍し、共に全国で最も多い在籍者数だった（大泉 2006b）。2008年度から2015年度の間には120名から150名の範囲で推移しており、特に近年では全国的な傾向と同様に発達障害や精神障害などの内部疾患等を抱える学生が増えている。

様々な支援体制を構築し、多くの障害学生を抱える日本福祉大学で、障害学生支援を専門に行う担当部署として位置づけられているのが、2015年に従来の障害学生支援センターから改組された、学生支援センターである。

2-2 学生支援センターの概要

日本福祉大学学生支援センター（2015）によると、同センターは1998年に設立された障害学生支援センターを前身に、2015年に精神障害や発達障害などの学生を中心に支援をしてきた学生相談保健センター（学生相談室）と統合する形で設立されている。

事業としては障害学生支援領域、健康管理領域、学生相談領域の3つに領域を区分しており、特に障害学生支援領域の事業が手厚い。障害学生の相談に対応するための窓口としてのパーソナルサポート室、学修上の特別な支出を援助する給付型の援助金である障害学生援助金制度、ボランティア登録をした障害学生の支援活動を推奨するために活用される障害学生支援活動奨励金、障害学生の支援活動をしている団体へ支給する支援団体援助金、一年生全員を対象としたオリエンテーションで、障害学生支援の仕組みについて説明し、障害のある学生が支援者を募集したり自己紹介する時間を確保する障害学生支援活動オリエンテーション、その他各種の行事や環境整備活動を行っている。

また、学習サポートスペースも開設しており、障害の有無に関わらず学習上の困難を抱えている学生が相談に

のれるようにしている。相談内容は、学修スケジュールの作成や、講義ノートのとり方、講義やゼミの課題やレポート、試験対策のアドバイスや、レジユメの整理まで、かなり幅広くかつキメの細かい対応をしている。例えば「見えない障害」であっても、困りごとから学生支援センターにつながれば、障害の有無や程度に関わらず、学習上の社会的障壁の除去につながるのではないだろうか。

柏倉（2017）によると日本福祉大学では障害学生支援は、入学前の支援と入学後の支援を行っている。入学前の相談会で、障害特性をふまえた志望学科に関するアドバイス、入学試験における特別配慮、障害学生の受け入れ実績のある下宿の紹介、通学方法に関する相談、授業における配慮、構内における移動や大学生活における配慮について話している。特に「合理的配慮」を申し出た学生には、学生支援センターが入学前面談を行い、アセスメントを行っている。

入学後の支援では、入学式出席のための上級生によるサポート、上記の障害学生支援オリエンテーション、そして授業などにおける配慮のコーディネートがある。特に日本福祉大学では、学生相互の支援を極めて重視しており、障害学生の支援を学生ボランティアを主体として構築しているため、障害学生と支援学生のコーディネートが要となっている。学生による支援として、教員の発言を要約して文章にするノートテイクやOHCテイク、PCテイク、ポイントだけをメモするポイントテイク、映像教材の字幕付け、受講中の介助などがある。

教員には「受講上の配慮」と、「期末試験の配慮」を学生支援センターが用意した所定の用紙に、学生が記入して持参することで配慮の要請をする。権力や決定権を持つ教員に対して、立場の弱い障害学生が直接配慮を申し込むこの場面が、最も難しい局面だろう。一方で、「合理的配慮」の決定過程の中核でもある。ここに、学生支援センターは「直接先生と話すことが難しい場合は、学生支援センターまで相談してください。一緒に先生に伝えることもできます」という形で、介入、支援をする可能性を確保している。

2-3 合理的配慮と教員との連携の位置づけ

日本福祉大学では2016年に「日本福祉大学における障害等のある学生支援に関する基本方針」を設定している（日本福祉大学学生支援センター 2015）。その理念・目標では、「一人ひとりの学生が、障害の有無の別なく

豊かな大学生を送り、互いの人格や個性を尊重し協力しあうなかで成長し社会参加できるための、支援をします。この目標に向けて本学は、障害等のある学生にとっての学内外の社会的障壁の除去をするとともに、すべての学生の能力や適性に応じた支援を行います。」と定め、すべての学生の大学生活と成長、社会参加の保障を謳い、障害学生だけではなく、全学生を対象としたユニバーサルデザイン型の学生支援をめざしている。

基本方針ではその第二項で、「本学は、障害等のある学生からの意思表示（意思を表明する支援を含む）に基づき、共通理解と合意形成を図りつつ、必要な支援や配慮を調整します。」として、学生を主体とした支援のあり方を規定し、その内容についても学生と大学との双方向型の調整によって決定されることを定めている。また、「意思を表明する支援」が用意されることも明記されている。続く第三項では、「本学は、障害等のある学生支援を実施するにあたり、すべての教学機関、学内部署、教職員が密に連携を図ることができるような体制を整えます」として、障害学生支援部局が単体で、あるいは教員が単体で学生を支援するのではなく、すべての機関が連携して学生支援にあたることを定めている。

この「意思を表明する支援」と「すべての機関の連携」が、筆者の担当する講義で障害学生からの「合理的配慮」のさらなる申し入れと対応、そして授業の再構成を可能にした。

3、「スウェーデンの社会と福祉」における取り組み

3-1 アクティブ・ラーニングと生活綴方

本章では筆者が担当した講義「スウェーデンの社会と福祉」について紹介をする。当講義は日本福祉大学の社会福祉学部で開講されている主に1年生を対象とした教養科目で、2017年度は前期の金曜日1限（9：20～10：50）に開講された。受講生は約100名で、うち「受講にかかわる配慮のお願い」を提出した学生は5名だった。身体的な配慮だけではなく、授業の進め方に対する不安や憂慮も表明されていた。

当講義では福祉の先進地域である北欧のスウェーデンについて、福祉制度を中心にしながらも、家族や文化、教育、経済や政治など幅広く取り扱っている。それは福祉というものが福祉単体では成り立たず、他の隣接領域の政策とも密接に関連していることを教えることと、そ

れ以上に日本で暮らしているとほとんど馴染みのない北欧やスウェーデンという国について、親しみ、興味を喚起するためである。ちょうどIKEAやMarimekkoなどの北欧雑貨が若い女性を中心に注目を浴びており、興味を持って受講する学生もいる。また、大学の自由な学習スタイルに慣れ、移行するための初年次教育であることを、かなり強く意識してカリキュラムを考えている。

授業の流れであるが、最初に諸連絡をしたのち、授業の内容を予習するようなテーマで指定された宿題について話し合う。話し合った内容に基づいて一人一人が教室前面にある黒板まで行って答案を書き、書かれた内容に基づいて解説を聞く。その後、30分程の授業があり、続いて授業の内容に関連したテーマを設定して周囲の学生と自由に討論をする。最後に振り返りのためのリフレクション・ペーパーを記入し、周囲の学生から複数名のコメントをもらって提出する、というのが一般的な流れである。単調さを回避して集中力を持続させることを意図して⁽¹⁾、話し合う、書く、聞く、という作業をそれぞれ長時間持続させないように、バラバラにして配置しているため、ただ聞くだけの授業と比べてどうしても複雑な対応が求められる。行動のパターンを読み込み、慣れるまでは分かりにくいという側面があった。

また、「スウェーデンの社会と福祉」のもう一つの特徴として、知識を与えることに留まらず、学生の生活を組織することを目標にしていたことが挙げられる。そのための教育方法として、生活綴方を導入した。生活綴方は大正期に発生し、進歩的な教員によって継承、発展してきた日本独自の教育方法で、山形県の「やまびこ学校」や岐阜県恵那地方の教育実践が有名である。形態としては作文教育の一種であるが、学習者が学習者自身の生活の実態をありのままに見つめ、文章にすることで科学的に考察し、さらに学級の仲間と共有することで個人が生活で抱える問題を社会化し、問題解決を共同で考察するというものである。

ちょうどスウェーデンの隣国であり、同じく北欧型の福祉国家であるフィンランドがOECDが実施するPISAで「学力世界一」として注目され、そのフィンランドの教育が教員や仲間との双方向型のコミュニケーションや、知識偏重型から問題解決志向への教育の転換など、日本の生活綴方とよく似ている。話を聞いて終わりにするのではなく、学んだことを活かすことが前提の授業、できれば遠く離れた北欧の実感を体験してほしいという

思いから、北欧の教育に近い生活綴方を積極的に導入した。そうすることでスウェーデンや北欧を身近に感じ、社会や福祉を見る基準を確立することを意図した。

3-2 書いて話し合うことで信頼関係を形成する

ただし実際には、生活綴方に近いオリジナルな教育実践となった。書くことで思考の内面を共有するモメントとしては3つある。一つは宿題の内容を黒板に一人一人が書き共有することであり、これはファシリテーション・グラフィックの手法を参考にアレンジした。

2つめは学級通信のような授業通信「スウェーデンの社会と福祉通信」を発行することである。生活綴方の教育実践ではよく文集の編集が行われるが、大学の授業ではそこまでの時間は確保できない。しかし一方でどの授業でもリフレクション・ペーパーは毎回書かせており、出席票の代わり以外にはなかなか活用されていないという現状がある。このリフレクション・ペーパーを生活綴方に応用し、優れた記述や質問などを授業通信で取り上げ、コメントとともに毎回全員に配布した。他の学生が考えたことや生活の実態は、大いに興味や関心をかき立てられるようで、ほとんどの学生が字ばかりの授業通信を熱心に読んでいた。

3つめは同じくリフレクション・ペーパーを活用した方法であるが、学生が記入したものをその場で複数の学生に回覧しても読んでもらい、コメントをもらうというものである。コメントと言ってもかなり短いもので、ちょうど彼らが親しんでいるLINEやTwitterといったソーシャルメディアに書き込むコメントと同程度のものである。他の学生が書いたものを読むことで他の学生から学ぶことと、書いたものが読まれることでちゃんとしたものを書かなければいけないという意識を持たせることを意図した。

このようにリフレクション・ペーパーを中心に、黒板、授業通信と意見や心情を交換、共有する場が複数あり、またそれらを記入する際には討論と組み合わせているので、情報発信がしやすいように配慮している。当然、「わからない」という意見も気軽に言えるように配慮しているが、開講直後の慣れていない時期には、どうしていいのかわからずに佇んでいることが多いため、教員による巡回と机間指導を行い、積極的に「わかったかな」と声を掛けるようにした。特に事前に「配慮願」を提出していた障害学生には丁寧な声を掛け、伴走型支援を行

うように努めた。教員から声を掛けることでコミュニケーションのきっかけが生まれ、信頼関係が形成されるようになり、口頭あるいはメールでの質問のやりとりもできるようになった。

3-3 「わからない」ニーズの伝達

このようにスウェーデンや北欧の社会をなるべく体験に則して理解できるように考えた「スウェーデンの社会と福祉」であるが、そうであれば当然授業においてもその社会福祉水準の高さ、障害者福祉も行き届いていなければいけない。しかし、担当教員である筆者は障害者福祉については専門外であり、具体的にどのように対応してよいのかまったく分からなかった。事前に学生支援センターから配布されていたガイドラインは、講義の準備で忙しく余裕がなくて目を通しただけ、学生が個別に持参する「配慮願」も、障害の状況はわかっても対応の仕方がわからない、授業の終わりは毎回パタパタしてしまって、障害学生の話を一ひと丁寧な聞く余裕を確保できていなかったというのが偽らざる状況である。聴覚障害学生のためのノートテイクを許可したり、視覚障害学生のために板書を事前にプリントにしたりする程度で、ほとんど何も配慮できていなかった。

ただし、授業中には障害学生の個別のニーズはなかなか把握が難しいことを付け加えたい。100名の学生がいれば、100名の学生の指導にあたるのが教員のつとめであり、その時々に応じて重点的に指導が必要な学生は異なる。配慮の申請のあった障害学生には重点的に声を掛けていたが、「だいじょうぶ」と言われたり、あるいは曖昧な返答であったりすると、授業中の限られた時間内でそれ以上の関与は難しい。大学入学直後の授業であるため、大学生生活への不安を抱えていたり、不適応気味の学生もあり、そういった目立つニーズを持つ学生の対応に追われてしまう。

講義が始まってから3、4回目ほどのあるとき、授業開始前の時間に女性職員が教壇で授業の準備をしていた筆者のところまでやってきた。授業のしずけさについてはいくつか思い当たる所があったので、そのことで何か指摘されるのではないかと緊張を覚えたことを記憶している。話を聞いてみると「宿題の内容がよくわからない」という相談が、障害学生から学生支援センターに寄せられたということだった。職員には前回の板書の写真を見せて、いつもこのように黒板に書いて宿題を指定してい

ることを説明し、その後で相談を寄せた障害学生を交えて、宿題について再度説明をした。実際には、黒板に書いてはいたものの、板書が入り乱れており確かに分かりやすいものではなかった。これが学生支援センターと直に接した最初の機会だった。

大学では板書はメモするのが当たり前、教員が口頭で話すこともメモするのが当然と思っていた筆者にとって、この意識の落差は指摘されてはじめて気がつくものだった。もともと板書すらメモしない傾向がある学生に対して板書の量を最低限まで減らし⁽²⁾、消して上書きしなくて済むようにしていたのだが、それでも分かりにくいものなのかと悩み込んでしまったが、意を決して学生支援センターに相談をすることにした。

後日、学生支援センターの職員が教員控室にやってきて、丁寧に話を聞いてくれた。授業のあり方や目的を否定することなく、個々の障害学生の状況や特性を専門的な知識で裏付けながら情報共有することで、結果として障害学生一人一人のニーズを把握し、個別の学習支援方針を話し合うことができた。話をしているなかで、どうしたらいいのかわからないという不安や恐怖が、これならやっていけるかもしれないという安心感に変わっていったことを鮮明に記憶している。何よりも大きかったのが、障害学生たちに対するフォローアップの可能性である。授業だけではどうしてもフォローしきれないが、学生支援センターを通じて彼らの困りごとなどの声が専門知識とともにフィードバックされれば、後日改めて冷静に対応することができる。この相談をして以来、学生支援センターは「スウェーデンの社会と福祉」のアドバイザー、もしくは共に授業を組み立てる「パートナー」となり、そのような形で連携することで筆者は障害学生対応が重荷ではなくなっていった。

3-4 学生支援センターを利用した伴走型支援

相談後はそれぞれの障害学生の困り事や生活の様子、そして個性に合わせて授業の前後、あるいは机間指導の際になるべくこまめに声をかけるようにしたら、学生との距離感が縮まったように感じた。しかし、学生の側からは相変わらずはっきりとした要求や、どこが分からないのかという申し出もなく、指導のポイントを掴めないでいた。学生支援センターの職員に相談した際に、学生支援センターには障害学生の居場所機能があり、「スウェーデンの社会と福祉」を受講している障害学生たちも、と

きどき学生支援センターに行ってはお弁当を食べたり、話をしたりしているという話を聞いた。そこで授業中はどうしても時間がなく、十分に障害学生の話の聞いたり、丁寧にニーズを汲み取ったりできないが、彼らの生活空間の一部である学生支援センターでならじっくりと落ち着いて話を聞くことができるかもしれないと考え、学生支援センターで話をすることを障害学生に提案した。

学生支援センターは決して広くなく、職員の事務机と、学生用の大きめのテーブル、そして参考文献が納められた本棚がある程度である。1限の授業が終わり、2限の終わり頃の時間に筆者が訪ねたときには学生はテーブル席にいたので、声を掛け、授業の感想などを聞いた。その学生は口数が多い方ではないので、どうしてもコミュニケーションに時間がかかってしまう。しかし、学生支援センターなら焦って話を聞き出す必要もなければ、他の学生の対応に追われることもない。「よく分からない」の具体的な内容について、丁寧に話を聞くことができた。やはりまったく馴染みのない外国の話なので、イメージを掴むことが難しく、理解しにくいようだった。講義や宿題の進め方についてはだいぶ慣れて、できるようになってきたことを確認できた。

このような学生支援センターの機能を理解してからは、授業中の机間指導の際に分かったかどうかを口頭で確認し、「よく分からない」と答えた際にはポイントを再度簡潔に説明し、それでも十分でないときには学生支援センターに趣いて、丁寧に指導をするということが2回ほどあった。また、他の障害学生とも学生支援センターで時間を確保して、授業の進度や理解の状況の確認、大学生活全般の様子を話し合った。このような教育実践は伴走型支援と呼べるだろうが、時間に余裕があることもあり、落ち着いて話をすることができた。最終的に彼らは、「特に困っていることはない」、「授業はおもしろい」、「こうやって気遣いしてくれることがうれしい」と思っていることが分かった。特に一人一人の思いに応えるアクティブ・ラーニングの授業スタイルに好感を抱いているようだった。結果として障害学生も一人の学生として平等に扱う、すべての学生が分かるように配慮するユニバーサルデザイン型の授業となった。

3-5 学生の思いと学生支援センターのスタンス

このような授業実践を行う中で、その実践や方向性の是非を確かめるために学生と学生支援センターに話を聞

いた⁽³⁾。

いつも決まって学生に聞くことは「授業は難しくないか」、「わからないところはないか」ということと、「大学には慣れたか」ということである。これは障害のあるなしに関わらず、他の学生にも聞いている。学生の回答は具体的な質問や困りごと、個別的な状況であり、ノートの取り方やリフレクション・ペーパーの書き方、テストについてなどが疑問として出される。講義も中盤に差し掛かると慣れてくるのか、改めて授業のあり方について聞いても、先述のように「授業はおもしろい」、「心遣いがうれしい」、そして「知人や困ったときに相談できる人ができた」と述べている。授業での学生間のコミュニケーションを通して、助け合い支え合う人間関係を形成したことが確認できた。それは授業の内容を理解するに留まらず、大学生活を送る上での重要な基盤となることだろう。

学生支援センターには教員との連携のあり方について聞いた。学生の支援は一人一人のニーズを探るところから配慮のあり方を考え、そのため支援はどうしてもオーダーメイドとなる側面がある。学生支援センターでは教室の中では見えない、学生の生活の様子や学生同士の関係性が見えるので、学習と生活の両面から学生を立体的に見るためにも、教員と学生支援センターとが連携することが好ましいと考える。学生、教員、学生支援センターとが一緒になって考えながら、共同でよりよい学びづくりをしたいと述べていた。

単純なことであるが、顔をつき合わせて率直に話し合い、信頼関係の構築を通じて共同を形成していくことが、学生支援を行う上で鍵であることが読み取れる。

4. 学生支援部局との連携の条件と可能性

4-1 連携の条件

前章で紹介した「スウェーデンの社会と福祉」から、学生支援部局との連携による「合理的配慮」のあり方について考察する。まずは連携のための条件であるが、障害学生のニーズを把握し、共有するためにも、学生支援部局に障害についての専門知識を持つ職員が配置されていることが求められる。日本福祉大学では学生支援センターがあり、当たり前のように障害学生の支援が行われているが、全国的には障害学生支援の専門部署はまだまだ整備されていない(日本学生支援機構 2013)。専門知識を持たず、また教務に追われる教員が、個別に障害

の有無を判断したり、障害学生のニーズを把握するのは困難である。

次に障害やニーズを把握しても、配慮の要請だけでは対応が難しい場面がある。それは教員がどのように対応してよいかわからない場合と、学生自身が自分のニーズを十分把握しておらずに伝えきれていない場合、そして授業が進むにつれて新たにニーズが顕在化する場合があるからである。授業の前後の時間、あるいは授業中に個別に質問をしたり意見を言える学生であれば良いが、なかなか言えない場合は支援が必要である。教員に対して直接困りごとを言うことができない障害学生の相談に乗り、ニーズを明確にして代弁することは、障害学生の抱える問題を議題に上げるために重要な契機となる。

第三に学生支援部局を介した学生との協議や、協議の場合、プラットフォームの形成である。まず学生支援部局を通じた教員との協議であるが、障害学生の困り事や学生の生活の様子の共有をし、それに対する教員の「合理的配慮」について専門的な知見からアドバイスをしたり、場合によっては授業の方法について再構成する支援を行う。また、学生支援部局のスペースにおける障害学生と教員との直接的な協議であるが、学生支援部局の居場所機能を利用して、落ち着いた環境でヒアリングや、信頼関係の形成を行い、場合によっては補習も可能となる。内田(2017)が指摘するように、情緒の安定性が極めて重要なので、この居場所の発揮する力は決して看過することができない。

4-2 連携の可能性

しかし、いくら教員と学生支援部局とが連携可能だとしても、教員の責任感とカリキュラムの硬直性が連携を阻害する。授業を実施する教員のあり方が鋭く問われる。

宮崎(2017)はある大学で学生部長をつとめる教授が、学習障害の学生に対して受講拒否をし、その後辞職したことを報道を引用しながら報告している。学生部長をつとめる程であるから授業運営も学生指導も熟達し、実績もある人物であろう。そうした経験を積んだ教員であっても指導に行き詰まり、困り果ててしまうことがあることをこの事例は示してる。そこで筆者のように、教員自身の困りごとからアプローチすることも重要なのではないかと考える。授業を受ける学生もそうだが、学生に合わせて「合理的配慮」を提供しなければならない教員も同じく、社会的障壁にぶつかって困っているのである。

近年ではFDのように教員の教育実践に対する支援が重視されているが、「合理的配慮」やそのための合意の形成のために、教員が積極的に学生支援部局を利用することが推奨されて良いのではないだろうか。そうすることで責任感から一人で抱え込んでしまうことを防ぎ、教員と学生が共に社会的障壁に立ち向かうパートナーとなる。

その支援のあり方は伴走型支援、あるいは寄り添い型支援と呼べるようなものだろう。川崎ほか(2014)は中途退学を大学からの社会的排除と捉え、対策として社会的包摂概念に基づき、パーソナル・サポート・サービス事業を参考にした寄り添い型学生支援を展開している。その支援の理念は当事者のニーズにあわせて制度横断的に支援のコーディネートを行い、当事者やその環境の状況変化に応じた継続的な伴走型支援によって、自立生活の継続を図るというものであり、当事者である障害学生のニーズを起点にして、柔軟かつ継続的に取り組んでいる。

そして最終的には、誰もが分かるための「合理的配慮」を考えること、ユニバーサルデザイン型の授業を展望し、構築することになるだろう。山下(2016)のようにアクティブ・ラーニングを学生の主体性を促進するために、学生の現状に合わせ、一人一人に寄り添い、学生が必要な支援を要求できるように支援することだと捉え直し、すべての学生に実現可能なユニバーサルなものに展開することは一つの方法である。また、辻・雨宮(2015)が行ったように、学生が主催するFDやSD研修会によって、研修会の場で共にユニバーサルデザイン型の講義について、協議することも可能である。誰にでも分かる授業というのは簡単にできるものではないが、学生一人ひとりの思いに寄り添って丁寧に指導する、一人ひとりの成長を保障するという教育の原点に立ち返れば、それが本来のあるべき姿なのではないだろうか。学生支援部局とは専門知識、あるいは学生の個別の状況を共有することによって、「合理的配慮」を提供するための教員の良きパートナーとなるだろう。

結論

本論では、第一章で障害者差別解消法と大学教育における「合理的配慮」について論じた。先行研究から障害者差別解消法の概要や、大学における「合理的配慮」についてどのように受けとめ、どう考えたら良いのか考察した上で、授業がわからないことは学生の責任ではなく、

教員が積極的に対応すべき課題であることを明らかにした。

続く第二章では、筆者が非常勤講師として勤務する日本福祉大学と、同学生支援センターの取り組みについて述べた。日本福祉大学における障害者対応の歴史や、その中で形成された学生支援センターについて概観した後、日本福祉大学における教員との連携のあり方について紹介した。

第三章では、筆者が担当した科目「スウェーデンの社会と福祉」における「合理的配慮」の取り組みを紹介し、学生支援部局との連携のあり方の一例を提示した。相談や居場所機能など様々な形で学生支援センターと連携し、学生支援センターを介して障害学生に対して多面的にアプローチをすることが可能になった。アクティブ・ラーニングと生活綴方という柔軟な対応が可能な教育方法によって、学生一人一人の思いに応える授業実践を心掛けたので結果としてユニバーサルデザイン型の教育を行った。

第四章では、学生支援部局との連携の条件と可能性を考察した。学生のニーズを共有することで、教員が教育に関するアドバイスや、授業内容を再構成する際の支援を受けられること、それによって伴走型支援や寄り添い型支援が可能になり、また「誰にでも分かる」という教育のユニバーサルデザイン化につながる。その際に、教員の責任感やカリキュラムの硬直性が壁として立ち現れるが、「合理的配慮」は個人による限界を、連携や組織によって乗り越えることを要請しており、それによって社会的障壁を共に乗り越えるパートナーシップを形成するものと考えられる。

今後の課題であるが、「合理的配慮」に付随する教員の過重な負担をどう軽減するかである。学生支援部局との連携によって問題解決の方策が示されたり、ユニバーサルデザイン型の授業によってすべての学生を対象にした分かる授業づくりが可能になったとしても、学生一人一人の声に耳を傾け応答していく双方向型の教育は、やはり従来型の一方向的な教育よりも手間がかかる。クラスあたりの受講生の人数を制限するなどの、様々な措置や工夫が求められるだろう。

また教員が学生支援部局を利用することをどのように促進したらよいのか、本論では明らかにできなかった。村田(2017)は自分自身の特徴を踏まえた支援のあり方や、環境との折り合いの付け方を発見するプロセスが発

達障害学生には重要であるとして、それを移行支援と呼んでいる。この移行支援を発達障害学生だけに限らず、初年次教育と一体的に考えることで、当初から教員と学生支援部局とが連携して教務にあたる枠組みを形成することはできないだろうか。大学入学時にうまく適応できずに困難を抱えてしまう学生は、障害学生に限らず多く、広範なサポートが必要である。そして枠組みとして連携することが決まっていれば、教員も無理なく学生支援部局と相談し、利用することができる。初年次教育と学生支援を教員と学生支援部局の連携によって重ね合わせ、広範な枠組みで対処することは、今後の課題としたい。

授業において学生の「分かった」時の輝かしい表情を目の当たりにすることは、教員にとって何ものにも代えがたい喜びがあるものである。すべての教室で、すべての学生に対して「合理的配慮」が実施されるよう、さらなる研究が求められる。

註

- (1) アメリカ的教育テレビ番組、「セサミストリート」の手法を参考にしている。
- (2) 板書の元になる筆者の講義ノートでは、B5のノート1ページの2/3ほどの量である。学生時代にレジュメ類を使用しない板書の授業では複数ページの量のノートを取っていた筆者にとっては、果たしてこれでいいのかと不安になるほどの少なさである。
- (3) 学生支援センターにて対応した学生については、学生支援センターでの指導の中や、あるいは電子メールでの質問のやりとりにおいて聞き取りを行った。学生支援センターについては、2017年8月23日に筆者が学生支援センターの職員に聞き取りを行った。聞き取りを行った学生3名と学生支援センターには、それぞれ本論の該当箇所の原稿を送付し、事実の確認をし、掲載の許可を得ていることをここに明記する。

参考文献

- 石井恒生 (2015) 「高等教育機関における合理的配慮：発達障害学生支援の観点から」『神戸医療福祉大学紀要 Vol.16 (1)』神戸医療福祉大学。
- 内田康太郎 (2017) 「特集（発達）障害学生支援と合理的配慮提供の実際 配慮を必要とする学生への大学における支援と課題」『障害学研究 (12)』明石書店。
- 大泉漣 (2006a) 「はじめに」『2004年度日本福祉大学課題研究成果報告書 大学における障害学生支援に関する総合的研究』課題研究「障害学生支援に関する総合的研究」グループ。
- 大泉漣 (2006b) 「障害学生支援の体制について」『2004年度日本福祉大学課題研究成果報告書 大学における障害学生支援に関する総合的研究』課題研究「障害学生支援に関する

総合的研究」グループ。

- 大沢勝 (2003) 「大学50年誌の発行にあたって 半世紀の歩みに思うこと」『日本福祉大学50年誌』学校法人日本福祉大学。
- 桶谷文哲 (2013) 「発達障がい学生における合理的配慮をめぐる現状と課題」『学園の臨床研究 (12)』富山大学保健管理センター。
- 柏倉秀克 (2017) 「日本福祉大学における障害者差別解消法に向けた取り組み」『私学経営 No.508』公益社団法人私学経営研究会。
- 川崎孝明・中嶋弘二・川嶋健太郎・川口恵子 (2014) 「大学における寄り添い型支援体制の構築 中途退学防止の観点からの実践的アプローチ」『尚絅大学研究紀要. A, 人文・社会科学編 第46号』尚絅大学。
- 清水浩 (2016) 「我が国における障害者関連の法整備及び国の施策の変遷」『山形県立米沢女子短期大学紀要 第52号』山形県立米沢女子短期大学。
- 高橋知音 (2014) 「大学進学前に知っておいてほしいこと」『発達障害のある人の大学進学 どう選ぶか どう支えるか』金子書房。
- 辻悠佳・雨宮ゆり (2015) 「ユニバーサルデザイン講義を共に創るためには 学生主催による第2回全学FD/SD研修会を実施して」『高等教育フォーラム Vol.5』京都産業大学。
- 日本福祉大学学生支援センター (2015) 『障害等のある学生のためのキャンパスガイド』日本福祉大学学生支援センター。
- 松岡克尚 (2014) 「大学における障害学生支援のあり方と合理的配慮の考え方：障害者権利条約と障害者差別解消法を受けて」『関西学院大学人権研究 (18)』関西学院大学人権教育研究室。
- 松岡克尚ほか (2015) 「大学教職員と発達障害学生 合理的配慮提供に向けて教職員に求められる理解と支援」『関西学院大学高等教育研究 第5号』関西学院大学高等教育推進センター紀要委員会。
- 宮崎康支 (2017) 「特集（発達）障害学生支援と合理的配慮提供の実際 コメント1」『障害学研究 (12)』明石書店。
- 村田淳 (2017) 「特集（発達）障害学生支援と合理的配慮提供の実際 京都大学における発達障害のある学生への修学支援」『障害学研究 (12)』明石書店。
- 文部科学省 (2015) 「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/11/24/1364727_01.pdf 2017年9月15日アクセス)
- 山下京子 (2016) 「発達障害のある大学生への合理的配慮の提供とアクティブ・ラーニング」『広島女学院大学幼児教育心理学科研究紀要 第2号』広島女学院大学。