

発達障害のある学生への教育的支援に関する現状と課題

大國 ゆきの

1. はじめに

2006年に国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約」の締結に向け、日本は様々な法整備を行った。「障害者の権利に関する条約」とは、障害者の人権及び基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳を促進することを目的として、障害者の権利の実現のための措置等について規定するものである。国は条件が整ったとして同条約を2014年に批准したが、批准後も障害者の権利を実現するための取り組みは進められており、同条約採択の前年に施行された「発達障害者支援法」を含む一連の流れをまとめると次のようになる。

平成17年4月	「発達障害者支援法」施行
平成18年12月	国連総会にて「障害者の権利に関する条約」採択
平成19年9月	条約に日本署名（賛同）
平成20年5月	条約発効
平成23年8月	「障害者基本法」の改正
平成24年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）」の取りまとめ
平成25年6月	「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（「障害者差別解消法」）の公布
同年9月	「第3次障害者基本計画」閣議決定
平成26年1月20日	条約の批准書を国連に寄託 ⇒ 2月19日効力発生
平成27年2月24日	「障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針」閣議決定
同年10月30日	国立大学協会にて国立大学の「国等職員対応要領」雛形の作成・提供
同年11月9日	私立の大学・短期大学・高等専門学校を含む関係事業者への「文部科学省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」の告示
平成28年4月	「障害者差別解消法」の施行
同年4月	「障害のある学生の修学支援に関する検討会（平成28年度）」実施

「障害者の権利に関する条約」において、教育について規定されているのは第24条であり、同条約が求めるインクルーシブ教育システム（inclusive education system）について、障害のある者が一般的な教育制度（general education system）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮（reasonable accommodation）」が提供されること等が必要とされている。

一連の流れの中で、高等教育に特に関係する内容をまとめてみよう。平成17年に施行され

た「発達障害者支援法」では、第8条第2項に「大学及び高等専門学校は、発達障害者の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」と定められている。文部科学省からは平成24年12月に「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）」が示されたが、それを受けて現場でなお続く混乱と状況の変化に対応すべく、平成28年4月より「障害のある学生の修学支援に関する検討会（平成28年度）」が設けられ、平成28年12月には第二次まとめ（案）が審議会情報（配布資料）として情報公開されている状況である。平成28年4月には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行され、障害を理由とする不当な差別的取扱いの禁止や合理的配慮の提供が、国公立では法的義務、私立では努力義務とされ、高等教育機関においても一定の取組が求められることとなった。

このように、近年、短期大学を含む高等教育機関では、障害のある学生に対する支援の充実が求められている。また、こうした各種施策を受けて、高等教育における障害者支援は現実に変化してきている。独立行政法人日本学生支援機構が障害のある学生の状況と修学支援に関する実態調査を始めた2005年度から、10年が経過した。この調査は「修学支援の充実に資するため」として始められ現実として全国の高等教育機関に在籍する障害のある学生の就学支援を牽引してきたものである。この調査によれば、この間、高等教育機関に在籍する障害のある学生は増加を続けている。初年度の調査では5,444名、全学生数に対する割合が0.16%であったその数は2015年度調査ではそれぞれ21,721名、0.68%となり、2015年度には障害のある学生が在籍する学校は全体の74.5%に上っている（独立行政法人日本学生支援機構，2006；独立行政法人日本学生支援機構，2016b）。障害種別に着目すると、視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・重複障害の学生数が徐々に増加する一方で、発達障害や病弱・虚弱、精神障害のある学生の人数が急激に増大しており、2015年度調査結果では発達障害や病弱・虚弱、精神障害のある学生の割合は障害のある学生全体の72%を超えている。この中で本稿の対象となる発達障害の学生は診断書を有している学生だけでも3,442名であり、障害のある学生全体の15.8%にあたる（独立行政法人日本学生支援機構，2016b）。

本稿では、特に発達障害に関する短期大学での教育的支援を考えていく。個々の教育機関の持つ特色と学生のニーズに即した支援の在り方を検討することによって発達障害のある学生に対する現実的・具体的支援を探るという目的から、一般的な知見や内外の先進的な取り組み等を踏まえうえて、本学の現状と課題について整理する。

2. 発達障害のある学生及びその傾向のある学生の実態

発達障害とは

発達障害とは、なんらかの要因による中枢神経系の障害のため、生まれつき認知やコミュニケーション、社会性、学習、注意力等の能力に偏りや問題を生じ、現実生活に困難をきたす障害をいう。生まれつき、あるいはごく早期からもっている特徴であり、その根本的な特性はあまり変化なく終生続く。家庭での養育、あるいは学校など社会環境の問題のために起きるものではないが、社会環境的な要因から二次的な障害を生じて複雑な状態を示すこともある。薬物療法によって一部の症状が改善する場合もあるものの、医学的にその根本障害を変える治療法は現存しない。症状や状態像は不変ではなく、経年的・環境的な変化等の影響

を受ける。

発達障害は、学習の問題にとどまらず、周囲の人との対人関係や日常的な行動など、生活上に様々な困難が生じるものであるが、その問題が障害に起因したものとわかりにくく性格的な問題と捉えられやすい、また障害と健常の境界が明確でなく、どこまでが障害でどこからが本人の個性や能力の問題であるのか区別がつきにくい、同じ発達障害でもその問題の表れ方は一人ひとり違うため、障害があるかどうかが周囲あるいは学生本人にさえ自覚しづらい、などの問題がある。

学生で問題になる発達障害には以下のものがあり、重複しているケースも見られる。なお、下記の分類と診断名は主に DSM-5 によるが、発達障害に関しては、複数の診断名や表記が混在し利用されている現状にある。発達障害者支援法では、「この法律において『発達障害』とは、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、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう」とあり、文部科学省も現在、発達障害者支援法の定義に沿うという方針を示している。

(1) 自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害（旧自閉症、アスペルガー症候群、広汎性発達障害）

他人との意思や情緒の疎通、適切な関係を築くことに問題を示すといった社会的コミュニケーションと社会的相互作用の困難さに関する特徴、同じ状況や決められたことへのこだわりが強く柔軟な対応ができないといった、行動や興味、活動が限定されて、反復的なパターンを有する特徴を幼小児期から継続して持ち続けている障害である。特定の感覚刺激に対して、過敏であったり、鈍感であったりするといった感覚異常の人も見られる。自閉症、アスペルガー症候群、広汎性発達障害は、本質的には同じ病理に基づいた連続する障害であるという見解から、DSM-5 において全て自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder、以下 ASD）に一元化することとなっている。

(2) 注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害（旧注意欠陥多動性障害）

注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder、以下 ADHD）は、注意力に障害があり困難を生じる、多動や衝動的な行動をコントロールできない等の症状を示す障害である。注意力には、持続すること、いくつかの対象に注意を分配できること、状況に応じて転換できることの三つの側面があり、それぞれの障害から、提出物が期限に間に合わない、とんでもないミスをしてしまう、遅刻が多い、複数の課題をこなせない、やたらと物を失くす、また、落ち着きがない、待てない、並べない、衝動的で余計なことをついでしてしまうなどの行動上の問題を示す。注意力の障害が主である人、衝動性や多動が主である人、両者がある人に分類されるが、多動は成長すると目立たなくなり、大学生になると注意力に問題がある人が多くみられる。

(3) 限局性学習症／限局性学習障害（旧学習障害）

定義は複数あり、主に医療分野では知能など他の能力に問題がないにも関わらず「読

む」、「書く」、「計算する」のいずれか一つ、あるいは複数の著しい困難がある場合を限局性学習症（Specific Learning Disorder 以下STD）とする。一方、教育分野では、上記に加えて「聞く」、「話す」、「推論する」のどれか、あるいは複数の著しい困難がある人も含み、学習障害（Learning Disabilities）としている。困難が文字の読みに起因するDyslexia（失読症、読字障害）などもこれらのカテゴリーの中に含まれる。症状の重さによっては「成績が振るわない、単に勉強ができない学生」と思われて見逃されている場合がある。

発達障害を持つ学生の増加

上掲した日本学生支援機構の2015年調査では、SLD・ADHD・ASDを主な発達障害としているが、それらの診断書を有している学生は3,442人、診断書は無いが発達障害があることが推察されるため実際に教育上の配慮を行っている学生は2,959人である。発達障害のある大学生の中核にいたるのはASD学生であり、診断されている発達障害のおよそ4分の3がASDである（独立行政法人日本学生支援機構、2016b）。

高等教育機関に学ぶ発達障害者が本格的に注目をあびるようになったのは比較的最近のことである。この変化の大きな要因は「発達障害」という概念の広まりであり、これまでそうした学生が存在しなかったということの意味するものではない。また、青年期の発達障害は判断が難しいことを考慮すると、実際にはここで把握されている以上の学生が在籍していると考えられる。独立行政法人国立特殊教育総合研究所教育支援研究部で調査・研究に長く携わった佐藤（2007）も、学生相談を利用した発達障害が疑われる学生の多くが未診断であることを指摘している。「発達障害者支援法」が成立し、特別支援教育が初等教育から充実するなかで、今後は、既に診断を受け、支援を受けてきた学生が入学してくるケースが増加していくことが予測される。しかしその一方で、これまでのように、高等教育機関に進学し「大学生」となることで、彼らの持つ発達障害に類する特性が顕わになるケースも多いと思われる。こうした現状において、高等教育機関には、発達障害の診断を受けている学生を支援するだけでなく、発達障害的な行動傾向のある学生への支援をひろく検討する姿勢が求められている。

発達障害を持つ学生の問題把握

大学生時代は、保護下で教育を受ける立場から自立した社会人へと成長する移行期にあたり、社会人として自立するために必要な生活スキルの獲得が求められる。発達障害のある学生はこれらのスキルの獲得に際しとりわけ困難に直面しやすい。また、構造化の度合いが低く、クラスルームという居場所も確定せず、学生自身が履修に責任を持ち、能動的に情報を収集し臨機応変に対応するスキルが求められる高等教育機関での修学は、発達障害のある学生にとってはたやすいものではない。そのために、高校までは把握されなかった問題が顕著になってくる学生がいる。

発達障害及びその傾向のある学生の問題把握への経路は大きく二分される。一つは学生自身が困難を抱えて自発的に支援を求めるパターンであり、もう一つは教職員等の学内関係者が対応に苦慮して支援につなげるパターンである。後者では学生本人は支援ニーズを自覚し

ていないがリスクを抱えていることが多い（須田・高橋・上村・森光，2011）。

こうした発達障害のある学生の「援助要請の苦しさ」に関しては、高野・宇留田（2002）の検討から示唆を得ることができる。まず、第一の「問題の認識と査定」の段階として、自身の抱える修学上の困難を自らの努力不足や責任と考え、その結果が援助要請につながりにくい学生の存在が想定される。それまでの学校生活をひたむきな努力によって乗り越えてきた頑張り屋の学生たちである。加えて、ASDの傾向を持つ当事者は自身の問題に関する自覚を持ちづらい。また障害を否認したいという気持ちが強い場合には配慮や援助に対して消極的な姿勢が認められることがある。第二の「援助要請の意思決定」の段階では、自らの問題解決に必要な資源（支援の場や機会）を発見することの難しさに加えて、新しい環境や人との出会いを苦手とする特性ゆえの受診・相談への抵抗感が想定される。第三の「実際に援助を受ける」段階では、援助者との対人関係の形成や維持に困難を感じる事が想定される。このように発達障害のある学生に関しては、援助要請行動を苦手とする傾向が認められるため、当人からの訴えや「困り感」の自覚に偏ることなく、必要な支援を提案する心構えが必要である。支援に必要な学生をスクリーニングし当人の自覚を促すための研究も始められている（立石・立石・園田徹，2012；松下・福盛・一宮，2014）。

発達障害及びその傾向のある学生が特に困難を抱えやすい点としては、対人関係、行動や情緒面、学業面、加えてそれらの総体ともいえる就労の問題が挙げられる（楠本・八木・広瀬，2010；須田・高橋・上村・森光，2011）。一方でこれらの代表的な問題に関しては、対応策も準備・提供されてきている（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，2006；高橋，2016他）。また、社会に出る前に、ある程度の失敗が許される環境においてスキルアップの機会を得ることに意味があるという考え方もできるため（高橋，2010）、今後も高等教育への入学を望む学生は一定数以上存在することが想定される。

3. 発達障害のある学生及びその傾向のある学生への支援の現状とその課題

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の学生支援ガイドブック（2006）や教職員のための障害学生修学支援ガイド（2016a）高橋のキャンパスライフサポートブック（2016）等の普及により、具体的な支援策は拡大してきた。独立行政法人日本学生支援機構（2016b）の調査によると、発達障害のある学生への主な授業支援として、配慮依頼文書の配付・履修支援・学習指導・出席に関する配慮・授業内容の代替、提出期限延長・講義に関する配慮・教室内座席配慮・注意事項等文書伝達・実技・実習配慮・試験時間延長・別室受験等が挙げられている。これらの調査から、診断を有している学生や支援を求めることができた学生に対する支援の整備は進んできている現状がうかがえる。アメリカ等の実践例を引き、そこから学びつつ、文化の違いに当惑する声がきかれた日本の現場からも、齋藤・西村・吉永（2010）のように地に足がついた実践とその報告が蓄積されつつある。

こうした支援の拡がりとともに、発達障害の診断をされた学生と同様の課題や困難を抱えながら援助要請行動をとることを苦手とする学生、また、発達障害を持たない学生との公平性に配慮する視点が必要になってきている。

障害のある学生への支援における「合理的配慮」

今後、高等教育に関わるすべての者に理解し実践することが求められる「合理的配慮」について、本稿ではまず、その概念を確認する。

合理的配慮とは、障害の社会的モデルに基づいて発生した概念である。障害の社会モデルとは、障害から生じる問題を、「不利」や「排除」といった形で障害者に負わせるのではなく、障害者による平等な参加を妨げる環境の欠点や社会の側の枠組みの欠点を強調することによって、問題を社会の側に帰属させるものである。実際には、合理的配慮の提供により社会的障壁を小さくすることによって、一部の人に不便を強いるような社会を変えていこうとするアプローチをとる。

文部科学省検討会の一次まとめには、『合理的配慮』とは、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享有し、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をいう。（障害者権利条約第2条）」とある。

高等教育の現場で提供すべき合理的配慮としては、文部科学省の「一次まとめ」では、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とされつつも整理され例示されている。その内容を以下に紹介する。

主な「合理的配慮」	主な記載内容・留意点
機会の確保	障害を理由に修学を断念することがないように、修学機会を確保することが重要。また、教育の質を維持することが重要。
情報公開	障害のある大学進学希望者や学内の障害のある学生に対し、大学等全体としての受入れ姿勢・方針を示すことが重要。
決定過程	権利の主体が学生本人にあることを踏まえ、学生本人の要望に基づいた調整を行うことが重要。
教育方法等	情報保障、コミュニケーション上の配慮、公平な試験、成績評価などにおける配慮の考え方を整理。
支援体制	大学等全体として専門性のある支援体制の確保に努めることが重要。
施設・設備	安全かつ円滑に学生生活を送れるよう、バリアフリー化に配慮。

次に、教育方法等に関する合理的配慮として一次まとめに挙げられている具体的例をいくつか要約して紹介する。

- ことばの聞き取りや理解・発声・発語等に困難を示す学生のために必要なコミュニケーション上の配慮
- シラバスや使用される教科書・教材に学生がアクセスできるように配慮し、自宅等での教材の利用が出来るよう促進すること
- 授業のために教員が使用する資料を事前に提供すること（事前に一読する、学生自身が読みやすい形式に変換するなどの作業が必要となる場合があるため）
- 治療等のため学習空白が生じる学生等に対し、補講を行うなど、学習機会を確保する方法を工夫すること

- 障害のある学生が学外の諸機関での実習を希望する場合においても、可能な限り機会を確保するよう努め、実施に当たって、実習先機関の利用者への影響を考慮しつつ、実習の教育目標を達成するための合理的配慮が提供されるよう、大学等は実習先機関と密接に情報交換を行うこと
- 入試や単位認定等のための試験においては、点字や拡大文字等による情報保障、試験時間の延長や別室受験、支援技術の利用等により、障害のある学生の能力・適性、学習の成果等を適切に評価するために必要な合理的配慮を行うこと
- 障害のある学生が周囲と適切な人間関係を構築するために、集団におけるコミュニケーションについて配慮するとともに、他の学生や教職員が障害について理解を深めること。また、学習の見通しが立てられるようにすることや周囲の状況を判断できるようにすること。このほか、健康状態に応じて学習内容・方法を柔軟に調整し、障害に起因した不安感や孤独感を解消することにより、自己肯定感を高めることが期待されることから、心理面・健康面への配慮が望まれる。

一次まとめでは、このように実に多様な内容が合理的配慮の例として挙げられている。

しかし同時に、配慮のあり方に対しても「合理性」が検討され、教員等の担当者に過度な負担を強いるような配慮は合理的とは見なされない。また、教育の水準は維持されるべきであり、「学生が教育目標を達成していることを柔軟な方法で評価しつつも、教育目標や公平性を損なうような評価基準の変更や合格基準を下げるなどの対応は行わないよう留意する必要がある」と明記されている。

障害のある学生が障害を理由に修学を断念することがないよう修学機会を確保することと、高等教育としての教育の質を維持することとを両立させ、学内の周囲の学生や教職員の理解促進・意識啓発を図るとともに、学外のような教育的資源の活用と連携をはかる、これらの積極的な取り組みは、高等教育機関が教育現場として障害者を含めた学生・教職員の学び合い成長しあう場として機能すべく努力を続ける姿のあらわれであると言える。

合理的配慮の提供を判断するための根拠

一次まとめでは「合理的配慮の決定過程においては、必要に応じ、学外の専門家等の第三者による意見を参照することも重要である。なお、合理的配慮の決定に当たっては、他の学生との公平性の観点から、学生に対し根拠資料（障害者手帳、診断書、心理検査の結果、学内外の専門家の所見、高等学校等の大学入学前の支援状況に関する資料等）の提出を求め、それに基づく配慮の決定を行うことが重要である」とされた。現在とりまとめ中の二次まとめ（案）においては「根拠資料としては、障害者手帳の種別・等級・区分認定、適切な医学的診断基準に基づいた診断書、標準化された心理検査等の結果、学内外の専門家の所見、高等学校等の大学等入学前の支援状況に関する資料等が挙げられる。これらのうち、利用できる根拠資料を複合的に勘案して、個々の学生の障害の状況を適切に把握する必要がある」とより詳細な記述がなされたうえで、「ただし、障害の内容によっては、これらの資料の提出が困難な場合があることに留意し、障害学生が根拠資料を取得する上での支援を行なうことや、建設的対話等を通じて、学生本人に社会的障壁の除去の必要性が明白であることが現認できる場合には、資料の有無に関わらず、合理的配慮の提供について検討することが重要で

ある」と付記されている。

発達障害はその特性上「見えにくさ」と個別性の高さ・多様性が顕著である。合理的配慮の妥当性を判断し、適切な合理的配慮を提供するためには、認知機能の特徴等を心理検査で測定することが望ましい（高橋・高橋，2015；高橋，2016）。合理的配慮の根拠資料となる検査の開発に関しては、教育心理学・臨床心理学等の貢献が進みつつあり、学生にとっては学内で検査を実施できる体制があることにより、合理的配慮を受けやすくなるメリットが生じるとされる（高橋・高橋，2015；松下・福盛・一宮，2014；立石・立石・園田，2012）。

一方で、詐病や意図的な症状の誇張により、過剰な配慮を得て良い成績につなげようとする学生が存在する可能性も視野に入れねばならない。合理的配慮の進んでいる海外では、症状妥当性を評価する検査も開発されているという。国内においても同様の研究の進展が望まれる（高橋・高橋，2015）。

発達障害のある学生への進路支援

発達障害のある学生が困難に直面する場面の代表ともいえるものが就職活動である。日本の組織では、その場の「空気」を察し、共感的な対話を行いながら同僚や上司と協働することが求められる。職務経験がなく実践能力に乏しい新卒見込みの学生に対して組織が求めるものは、主として、主体性、向上心、コミュニケーション能力、柔軟性等、定義しにくくマニュアル化しにくい資質であることが多い。発達障害の学生の多くは、就職試験のような場面で短時間にそれらの資質をアピールすることが苦手である。従って、発達障害がある学生が就職を検討するにあたっては、高すぎる目標設定を避け、学生が自身の能力や適性について自己理解を深め、その中でより適切な職業選択を行えるように支援することが支援の基本となる（楠本・八木・広瀬，2010）。

しかしながら、発達障害を持つ若者の中には、「0か100か」といった極端な考え方や自己評価のずれ、努力する方向のずれなどが顕著な者もあり、ひとりでは適切な進路選択が難しいケースが多く見られる（佐々木・梅永，2010）。入学後に学部や学科を移る・再受験をするといった進路変更を選択するケースもある。就職活動に際しても学内外の専門機関との連携をはかりつつ支援機関を活用することが望ましく、一般就労にこだわらずに障害者手帳を得て活用することも選択肢の一つとされる（松為・奥住，2014；高橋，2012）。

吉永（2010）では、主に ASD の学生に焦点を当てながら、学内外の支援チームが協働して学生理解に基づいた個別支援を行う就職活動支援モデルが提唱されている。履修上の問題でつまずくことが多く、留年や成績不良などの理由によって、他の学生よりも不利になる学生、履修の遅れにより、就職活動と学業とを同時並行で進めざるを得ないケース、自信のなさから就職活動を完遂できないケースや、そもそも就職活動自体をあきらめてしまうケースなど、ここに紹介されている困難は発達障害のある学生の進路支援の多くに共通するものであり、状況を大局的にとらえることを苦手とする ASD の学生と二人三脚で就職支援を進める彼らの実践から学ぶことは多い。限られた経験や視野の狭さから、現実的とはいえない志望を掲げたりこだわったりしてしまいがちな発達障害のある学生と、良好な関係を作り、維持し、「何をしたいか」よりも「何ができるか」「何をすべきか」に気づかせていく過程が重要である。

4. 今後にむけて ― 本学の現状と今後 ―

現在の本学には発達障害の診断書を提示して合理的配慮を求める学生は入学してきていない。しかし、上述したようにそのことは「発達障害の傾向を持つ学生」の不在を意味するわけではない。発達障害及びその傾向を持つ学生の存在の有無を確認し、存在した場合に支援を開始するためには、発達障害のスクリーニングまたはアセスメントを実施することも検討すべきである。

また、今後発達障害のある学生が入学する可能性は十分にある。発達障害のある若者やその保護者等の当事者を対象とした一般的啓蒙書のなかには、進学や就職に際して発達障害があることを明らかにし、診断書や精神障害者保健福祉手帳を提示することによって配慮や支援を得ることを勧めるものもある（佐々木・梅永，2010；松井・奥住，2014）。これまでの学校教育において合理的配慮を受けてきた学生が入学する場合にも、学生や保護者は同様の配慮を求めるだろう。

教育機関には、入学を許可した学生に対して学習の機会を保障する義務があり、そのためにはその教育機関全体が共通認識をもってその支援に取り組む必要がある。本学においてはまずはFD・SD活動等を通して教職員への発達障害の理解と支援に関する啓蒙活動を充実させることと、規程等の整備とともに発達障害のある学生に対する実効力のある支援体制を作ることが急務となる。支援体制を定める際には、キャンパスを共有する大学・大学院を含めて、学内に在籍する教員の専門的な知識や支援力・ネットワークを活用することは有効であるが、専門性の高い専任教員に日常的な支援を担わせるような体制は、むしろ教育機関全体としての支援力の増強には繋がらないだろう。個々の学生に関して、合理的配慮の提供の可否や、どのような配慮が妥当かを判断し提供するためにも、学生相談室等に発達障害についての見識の深い専門スタッフが常駐し、必要な時に支援の核として機動力を発揮することが望ましい。

入学者選抜を行っていることを理由に、適格者のみが入学しているという前提に立ち、シングルスタンダードの原則のみで指導や評価にあたる学校は、発達障害やその傾向のある学生にとっては困難の多い場となる。合理的配慮の精神のもと、学生の個々の「困り感」を適切に把握し、必要な手立てを考えられるような、教職員の支援力の向上が求められる。確かな学修成果を体現する教育課程と、発達障害のある学生への合理的配慮を両立させるためには、学内全体でこの問題に関する理解と協働が進むことが必要であろう。

一方で本学が充実させていく必要があるのは入学前の支援である。保育者養成を掲げる本学では、学生は入学時にはほぼ全員が保育者を目指している。保育者という職種は感情労働的要素が大きく、臨機応変な対応が求められる等、発達障害のある人の多くにとってストレスが大きいものである。入学後の学修においても、各種実習の完遂等、保育者としての就職をめざす過程では種々の困難がある可能性が想定され、しかも幼児教育科単科の短期大学である本学では、現状では学内に転科等の受け入れ先がない。

困難が予測されるからといって入学を受け入れない・実習をさせないといった扱いは教育を受ける権利の侵害にあたる。本学としては、一貫性のある3つの方針（アドミッションポリシー、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシー）やシラバス等の公開・明確化その他の工夫により、本学の教育の特色や本質をわかりやすく提示することで、大学等の選択に必

要な情報を入学希望者等に提供するとともに、合理的配慮の提供において変更可能な点と変更できない点を明確にする努力をすべきである。オープンキャンパスや受験事前相談等の様々な機会を利用して、志望校選択の段階から、志望者やその保護者等にこうした情報を提供することは、そのことによって、事前相談等に訪れた若者が保育者という仕事を具体的にイメージすることを援助し、彼ら／彼女らが自ら修学への適性を検討する機会を提供する。入学した学生を保育現場で活躍する人材として育成することだけでなく、発達障害の有無にかかわらず、入学前から保育という仕事や保育者を養成する過程に関する情報提供をおこたらず十分に相談にのることによって、社会についての見識をひろげ将来の自分について具体的に検討する機会を与え、その自己理解の深まりと成長に寄与することができる。総合大学とは異なる本学の特性は、そうした具体的な進路支援において強みとなり得る。

引用文献・参考文献等

- 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及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』第49号 2010年 447-459頁
- 小林真 「発達障害のある青年への支援に関する諸問題」『教育心理学年報』第54集 2015年 102-111頁
- 齋藤清二・西村優紀美・吉永崇史 『発達障害大学生支援への挑戦 ―ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント』 2010年 金剛出版
- 佐々木正美・梅永雄二 『大学生の発達障害』 2010年 講談社
- 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』第44巻第3号 2006年 157-163頁
- 佐藤克敏 「高校・短大・大学での軽度発達障害の現状及び対応策」『現代のエスプリ スペクトラムとしての軽度発達障害Ⅰ』第474号 2007年 154-160頁
- 須田奈都美・高橋知音・上村恵津子・森光晃子 「大学における発達障害学生支援の現状と課題」『心理臨床学研究』第29巻 第5号 2011年 651-660頁
- 高野明・宇留田麗 「援助要請行動から見たサービスとしての学生相談」『教育心理学研究』第50巻 2002年 113-125頁
- 高橋知音・高橋美保 「発達障害のある大学生への『合理的配慮』とは何か ―エビデンスに基づいた配慮を実現するために―」『教育心理学年報』第54集 2015年 227-235頁
- 高橋知音 「大学におけるアセスメントと支援」『臨床心理学』第16巻 第2号 2016年 190-194頁
- 高橋知音 『発達障害のある学生のキャンパスライフサポートブック ―大学・本人・家族にできること―』 2012年 学研教育出版
- 高橋知音 「大学生」 田中康雄（編）『発達障害の理解と支援を考える 臨床心理学 増刊第2号』 2010年 82-87頁
- 立石恵子・立石修康・園田徹 「保健・福祉系大学生への発達障害スクリーニング検査の信頼性と妥当性の検討」『九州保健福祉大学研究紀要』第13号 2012年 63-69頁
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 『大学における支援体制の構築のために 発達障害のある学生支援ガイドブック ―確かな学びと充実した生活をめざして―』 2006年 ジアース教育新社
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所・独立行政法人日本学生支援機構 『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に関する研究 ―評価の試みと教職員への啓発―』 平成21年
- 独立行政法人日本学生支援機構 『教職員のための障害学生修学支援ガイド』 2016年a
- 独立行政法人日本学生支援機構 『平成17年度（2005年度）障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書』 2006年
- 独立行政法人日本学生支援機構 『平成27年度（2015年度）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』 2016年b

松井信雄・奥住秀之 『これでわかる 発達障がいのある子の進学と就労』 成美堂出版 2014年

松下智子・福盛英明・一宮厚 「大学における新入生支援のための『発達の修学困難チェックシート 10項目版』の開発」『健康科学』第36巻 2014年 19-26頁

文部科学省 「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ）について」2012年 報道発表

吉永崇史 「就職活動支援ストラテジー」 齋藤清二・西村優紀美・吉永崇史 『発達障害大学生支援への挑戦ーナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント』 2010年 金剛出版 第七章 240-264頁