

基幹教育における障害学生支援の現状と課題

面高, 有作
九州大学基幹教育院

横田, 晋務
九州大学基幹教育院

甲斐, 更紗
九州大学基幹教育院

田中, 真理
九州大学基幹教育院

<https://doi.org/10.15017/1912808>

出版情報：基幹教育紀要. 4, pp.123-135, 2018-03-23. 九州大学基幹教育院
バージョン：
権利関係：

基幹教育における障害学生支援の現状と課題

面高 有作^{1*}, 横田 晋務¹, 甲斐 更紗¹, 田中 真理¹

¹九州大学基幹教育院, 〒819-0395 福岡市西区元岡 744

Current status and issues on support for disability students in KIKAN Education, Kyushu University

Yusaku OMODAKA^{1*}, Susumu YOKOTA¹, Sarasa KAI¹, Mari TANAKA¹

¹Faculty of Arts and Science, Kyushu University, 744, Motoooka, Nishi-ku, Fukuoka 819-0395, Japan

*E-mail: omodaka_yusaku@artsci.kyushu-u.ac.jp

Received Oct. 31, 2017; Revised Dec. 28, 2017; Accepted Jan. 4, 2018

Universities are mandated to provide reasonable accommodation for people (students, faculty, staff, patients, and other users) with disabilities. Many universities have organized and developed support systems for persons with disabilities. Kyushu University also launched a “Support Section for Equal Opportunity Services,” which is responsible for supporting people with disabilities. In this report, we elaborate on the following three points based on the actual status of support for students with disabilities in the KIKAN education: 1) Reasonable accommodation in KIKAN education: Based on the data of reasonable accommodation in 2016, we examine how active learning and scientific experiment scenes are supported. 2) A manifestation of intention of students with disabilities: We delineate intention manifestation and reasonable accommodation with case reports. Also, we examine the necessity of understanding surroundings. 3) Fostering students who support people with disability: We describe the activities for supporting students and report on the classes that are being offered in the KIKAN education.

1. はじめに

1.1. 障害学生支援の全国的な動向

平成 28 年 4 月より施行された障害者差別解消法を背景に、国公立大学では合理的配慮の提供が法的義務化された。それに伴い、多くの大学で障害者支援体制の構築に向けた組織的な整備が行われている。平成 28 年度の日本学生支援機構の調査では、障害学生数は全学生数の 0.86%、障害学生が在籍する学校は全体の 76.7%であり、増加傾向にある¹。

文部科学省では障害者差別解消法の施行を踏まえた高等教育段階における障害学生の修学支援に関する検討を行うため、「障害のある学生の修学支援に関する検討会」を開催し、検討結果を平成 29 年 3 月に「第二次まとめ」として取りまとめた²。「第二次まとめ」では、「不当な差別的取扱い」や「合理的配慮」に関する考え方と対応、教育方法や進路選択（進学・就職）といった主要課題について大学が取り組むべき内容と留意点等を整理し、次の 7 点を示した（表 1）。九州大学にお

ける障害者支援を担うコミュニケーション・バリアフリー支援室（以下、CB室）では、平成26年の開室当初より「CB室の指針」に沿って全学的な取り組みを進めており、これらは「第二次まとめ」で示されたものと重なる項目が多く、本学の展開する障害者支援の方向性が妥当であることを示していると考えられる。また、「第二次まとめ」が示される以前から指針に沿って障害者支援を展開し得られた知見は、本学のみならず他大学における障害学生支援の充実に資するものであると考える。本学では、基幹教育において先行して取り組んできたことが多いため、基幹教育での取り組みを中心に報告する。なお、基幹教育は「初年次から大学院までをカバーする教育システムである」³が、本稿では初年次教育の部分に焦点を当てて論じることとする。

表1 「第二次まとめ」²で示された課題と本学の取り組み

第二次まとめ (文科省, 2017)	CB室の指針 (2014~)	本学における障害学生支援に関する 近年の取り組み
●教育環境の調整	<ul style="list-style-type: none"> ▶障害者支援の推進に関する全学体制の構築 ▶施設設備のバリアフリー 	<ul style="list-style-type: none"> (1) 障害学生の入試における合理的配慮 (2) M2Bシステム (3) 長期履修制度 (4) 通称名使用
<ul style="list-style-type: none"> ●大学間連携を含む関係機関との連携 ●初等中等教育段階から大学等への移行 ●大学等から就労への移行 	<ul style="list-style-type: none"> ▶学内外連携ネットワーク ▶修学・就労機会の確保 	<ul style="list-style-type: none"> (5) 就労支援
●障害のある学生への支援を行なう人材の養成・配置	<ul style="list-style-type: none"> ▶パーソナル支援（専門職による個別・集団の直接的支援） ▶障害者支援を担うピア・サポーター学生の人材育成 	<ul style="list-style-type: none"> (6) 授業：フロンティア科目、高年次基幹教育科目
<ul style="list-style-type: none"> ●研修・理解促進 ●情報公開 	<ul style="list-style-type: none"> ▶啓発・調査研究 	

1.2. 九州大学における障害者支援の状況

本学では、平成26年度より障害者支援を担う、CB室を立ち上げ、基幹教育をはじめ全学の障害のある学生（以下、障害学生）及び教職員、利用者等を対象に合理的配慮の提供に向けた体制を構築してきた。近年の本学障害学生支援における取り組みから、基幹教育との関連がある6点を紹介する。

- (1) 障害学生の入学試験における合理的配慮実施：平成29年入試では、併願を含め32件の配慮申請があった。合理的配慮の提供にあたり公平性と公正性を保つための体制整備を行った。
- (2) M2Bシステム：ラーニングアナリティクスセンターと基幹教育教務係の連携のもと、eポートフォリオシステム「mahara」を活用して、同意のあった学生及び教職員間での情報共有ツールとして活用した。
- (3) 長期履修制度：障害や疾患を理由として、修業年限を超えた計画的な教育課程での履修が可能になった。

- (4) 通称名使用：性別違和のある学生が自認する性に沿った通称名を使用することが可能になった。
- (5) 就労支援：障害学生を対象とした講座とキャリアガイダンス（計5つ）が実施されており、学生支援課就職支援係及びキャリア支援係が所管する学内の就職支援サービスの中に位置づけられている。また、平成29年度からは基幹教育で行われている「九大インターンシップ」に障害学生が参加し、学内でのインターンシップを行った。
- (6) 授業：フロンティア科目（3科目）、高年次基幹教育科目（1科目）を開講し、障害者支援を担うピア・サポーター学生の人材育成とともに、受講生の多様な視点と柔軟な思考の修得を目的とした授業（演習・講義）を展開した。

続いて、基幹教育での取り組みの実態を踏まえて、今後求められる合理的配慮のあり方や、障害学生意思表示、ピア・サポーター学生の育成、について述べていく。

「2. 基幹教育における合理的配慮」では、平成28年度の基幹教育における合理的配慮の実施状況について述べる。本稿では特に「基幹教育セミナー」と「自然科学総合実験」に焦点を当てる。まず、「基幹教育セミナー」は基幹教育の特徴的な取り組みであり、アクティブラーナーの育成を目的の一つとしている。アクティブ・ラーニングを手法として用いる授業の中で、対人的相互性の難しさがある発達障害学生への合理的配慮をどのように保障するのかは重要な課題である。そこで、アクティブ・ラーニングにおける合理的配慮について、「基幹教育セミナー」での取り組みを踏まえて検討する。次に、「自然科学総合実験」は、実験実習を伴う理系学部の学生にとって必修の科目である。昨今、STEM(Science, Technology, Engineering and Mathematics)教育における障害学生支援のあり方は世界的にも注目されている。そこで、実験実習場面における合理的配慮について、「自然科学総合実験」での配慮事例を踏まえて検討する。

「3. 障害学生意思表示」では、障害学生の合理的配慮に関する意思表示について、障害別の比較を通じて大学のシステム及び教員の対応のあり方について検討する。合理的配慮は障害学生からの意思表示が起点となる。しかし、様々な要因により意思表示が難しい障害学生が一定程度存在する。意思表示の難しさの背景要因に関する先行研究を踏まえて報告する。

「4. 障害学生支援のためのピア・サポートの現状」では、障害者支援ピア・サポーターの活動状況と、基幹教育で開講している授業について報告する。ピア・サポーターとして学生を教育し活用していくことは、共生社会における多様性への理解を深めることだけでなく、支援の際の学生目線での気づきや対応の工夫などサポートの実施における利点もあると考えられる。そこで、本学でのピア・サポーター活動と基幹教育での授業実践をもとに、ピア・サポーターの育成と活用について検討する。なお、文中の数値データなどについては、個人が特定される形での集計を避けて報告する。

1.3. 目的

本報告は、基幹教育における障害学生支援に関する取り組みに焦点を当て、障害学生の修学機会の均等を保証するための方法について、また、今後の本学全体での障害学生支援のあり方について検討する。

2. 基幹教育における合理的配慮

2.1. 合理的配慮の実施状況

平成 28 年度に実施された合理的配慮は、36 名の要望学生に対し、271 講義科目で行われた。実施された合理的配慮の具体的な内容を、九州大学における障害を理由とする差別の解消の促進に関する実施要領に基づき、物的環境整備(教室環境の整備、座席の確保など)、意思疎通の配慮(情報保障、重要情報の書面提示など)、ルール・慣行の柔軟な変更(試験時間の延長、成績評価方法の変更など)の 3 種類に分類し、障害種ごとに集計すると(表 2)、障害種ごとに実施される支援の特徴を見出すことができる。肢体不自由では、ルール・慣行の柔軟な変更や物的環境整備が、視覚障害では意思疎通の支援が、発達障害では、意思疎通の支援が、精神障害においては、ルール・慣行の柔軟な変更が多いことが明らかになった。このような傾向について、肢体不自由や視覚障害などの身体障害については、その障害特性故に、支援者の配置(ルール慣行の柔軟な変更・調整)、座席の配慮や身体的特徴に合った机の使用(物的環境整備)といったニーズが多いことと考えられる。一方で、発達障害や精神障害、およびこれらを併せ持つ学生の場合、社会的コミュニケーションや情報処理、スケジュール管理などに困難さを有するため、授業環境というハード面の配慮のみならず、ソフト面である意思疎通の支援、ルールや慣行の変更が求められると考えられる。

表 2 平成 28 年度における合理的配慮実施状況 (科目数)

障害種	物的環境	意思疎通	ルール・慣行の柔軟な変更
視覚障害	27	50	25
聴覚障害	0	0	0
肢体不自由	30	16	45
発達障害	21	101	15
精神障害	0	0	33
病弱・虚弱	51	9	33
発達障害＋精神障害	14	62	34
計	143	238	185

本学における障害学生支援は、全学的な制度としての体制整備が進んできている。実際の支援は、基幹教育を受ける学部 1 年生が大多数を占めている。この学生が今後所属学部の専攻教育に移った場合、これまでに基幹教育でなされた支援の接続を行うことで、切れ間のない支援を実現することができると考えられる。この点に関して、本学では、ティーチングポートフォリオ(Mahara)を用いた情報共有システムを活用している。具体的には、合理的配慮を申請した学生のうち、情報共有の

同意を得た者については、複数の授業担当教員、担当事務、および CB 室のスタッフをメンバーとするグループを作成し、授業中の様子や実際に行われた配慮内容についての日誌を web 上で共有することができる。このシステムにより、行われた配慮とその効果について個人ごとに蓄積することができ、基幹教育から専攻教育に移行する際にも、配慮のノウハウを共有し、スムーズな配慮導入が期待できる。

一方で、課題としては、潜在的な障害学生の把握が挙げられる。毎年実施している新入学生を対象とした自己記入式アンケート調査によると、九州大学における診断のある障害学生数は、1 学年あたり 50 名から 100 名で、さらに発達障害、精神障害の疑いのある学生数は 70 名から 80 名となっており、合理的配慮の実施対象となりうる学生は、潜在的な学生も含めると、各年 150 名から 160 名程度在籍していると考えられる。しかし、実際に合理的配慮を受けて修学している学生数は、非常に少なく、本学の傾向から、発達障害や精神障害の疑いとなる学生数が多いため、これらの学生の潜在的なニーズを把握できるスクリーニングツールの開発が求められる。

2.2. アクティブ・ラーニングにおける障害学生への合理的配慮

大学での学びは、授業の形態も評価の方法も高校までのそれとは大きく異なってくる。その違いを具現化しているもののひとつとして、近年、アクティブ・ラーニングが注目されている。

特に対人的相互関係に困難さのある発達障害学生の学修上の合理的配慮とはどうあるべきかというテーマも顕在化してきている。筆記試験ではパスするが口頭発表や口頭試験ではパスできずに落ち続け、学業半ばで挫折する発達障害学生の事例が少なくない現状をみても、学生の主体的な学修を促すためのアクティブ・ラーニングへの授業の転換が、対人場面での緊張や集団でのコミュニケーションの難しさのある学生にとっては、彼ら(彼女ら)の抱える困難さが高まること⁴は想像にかたくなく、コミュニケーション上の配慮が求められる。

「基幹教育セミナー」は、『社会の諸課題や自己について多用な観点からの知識・情報を受けとめて批判的に考察しつつ、自ら問題を発見し、絶えず主体的に学び続ける態度、生涯にわたる自律的な成長を支える学びの基幹を育むこと』⁵を目的としている全学生の必修科目である。授業の方法として、受講生同士および教員との対話、プレゼンテーションが含まれた授業構成となっている。このような授業形態や学修活動が求められている一方で、九州大学教員を対象とした調査結果より対人的相互関係の困難さを示す学生は一定数を占めると指摘されていることから^{6,7}、教員向けの「基幹教育セミナーの手引き」⁵には、『配慮学生への対応』という項目も設けられている(表 3)。

表 3 「基幹教育セミナーの手引き」における要配慮学生への対応に関する記述

配慮を要する学生への対応について

様々は事情による長期欠席者、グループでの双方向性の高い学修方法に上手くなじめない学生、障害・疾患があり配慮や支援を求める学生の存在が予想されます。担当教員による対応が困難な場合は、無理に抱え込まずにユニット内で情報共有し、科目実施班、学生支援コーディネーター室、コミュニケーション・バリアフリー支援室にご相談ください。

実際に、基幹教育セミナーにおいて配慮要望を提出した学生のニーズは、「九州大学障害を理由とする差別の解消の推進に関する実施要領」で『合理的配慮に該当し得る配慮』でも挙げられているように、①物理的環境の整備、②意思疎通の配慮、③ルール・慣行の柔軟な変更、のいずれかに対応している。このなかでも、上述してきたようなコミュニケーション上の配慮を要する学生の要望内容の具体例を表4に示している（配慮要望学生のクラスを担当した教員によるポートフォリオ上に記載された内容も含んでいる）。

表4 基幹教育セミナーにおける配慮要望（コミュニケーション上のニーズがある学生の具体例）

配慮を要する学生の状態像	授業担当教員による配慮内容
情報処理の難しさがあり、特に口頭伝達による聴覚情報のみでは、重要な情報を聞き落とすことが多い。	授業時における重要な情報等については、文章で書いたものを提示したり、板書を行った
集団のなかでは、不安から過緊張状態になり、発言ができなくなる。	クラスサイズの調整を行い、少人数クラスのなかで授業をすすめた。一部の時間において、個別指導を行った。
情報入力における不注意、複数のひととの会話を同時に処理することの難しさがある。	授業内容の録音や板書の撮影を許可した。資料は事前に配布した。

これらの配慮は、評価の基準を下げるものでも、基幹教育セミナーでの授業目的の内容を変更するものではない。合理的配慮とは、教育の本質を変えないことやダブルスタンダードを用いないことがその実施の要件となっていることからすると当然のことである。逆にいうと、合理的配慮であると判断されるためには、教育の本質を変更していないことやダブルスタンダードになっていないという要件を満たしていることを明確にする必要がある。そうでなければ、これらの混同は、いわゆる「ゲタをはかせる」「評価を甘くする」状態であると誤って認識され、周囲の学生にとっては評価に対する不公平感が、教員にとっては教育目標を変更せざるをえなかったという不満が生じる事態となるだろう。しかしながら、支援認識への疑問をもちつつ、合理的配慮の提供は法的義務であるという現実を迎えたばかりの“移行期”において、「やらなければいけないのでやる」、もっというと「やらなければいけないらしいのでやる」という主体感覚のない“やらされ感”のなかで支援体制の構築に取り組んでいる現状も否めない。上述したような混同は、特に、障害の状況が可視化しにくい発達障害学生への対応については起こりやすく（例えば、聴覚障害学生へのノートテイカー対応には不公平感を感じない周囲の学生や教員も、発達障害学生への課題提出期限の延長には不公平感を感じ、そのような支援内容に納得感がないままに“やらされ感”のみが蓄積していく等）、結果、支援格差が生じることにもつながっている⁸。

「基幹教育セミナー」で言うならば、受講生同士及び教員との対話やプレゼンテーションが授業の方法ではなく、ひととの対話ができること・20名程度の集団の前で口頭でのプレゼンテーションができることが授業の目的だとすれば、この評価水準が達成されない場合は、評価は不可となる。一方、多数の受講生が行うプレゼンテーションができなくとも、集団のサイズを変更・調整し、少人数クラスでプレゼンテーションを行うことによって、『社会の諸課題や自己について多用な観点からの知識・情報を受けとめて批判的に考察しつつ、自ら問題を発見』するという目的が達成できれば、評価は可となるだろう。基幹教育セミナーにおいてのコンテンツが何で、コンピテンシーが

何であるのかの議論も併行して行う必要がある。なぜなら、合理的配慮とは、授業方法や評価方法の変更・調整であり、授業目的や評価の基準の変更ではないことを確認しつつ、合理的配慮内容を決定することが求められるからである。

丹治・野呂 (2014)⁹では、合理的配慮の決定過程のあり方を、①支援の合理性：配慮の必要性を周囲が理解するためには、どのような根拠資料の作成が必要となるか、②学内組織の理解：どのような理解・啓発活動が必要なのか、③配慮決定の協議方法：過度な負担を課さない範囲での組織的・効率的な配慮内容にいたるための協議とはどのような方法が適切なのか、④円滑な連携支援体制、の観点から検討していく必要性を指摘している。このような合理的配慮の決定過程が明確に示されることも必要である。このことは、学校教育法でも教育研究活動の現況を公表することが義務付けられているように、社会に対する説明責任の一環であるからである。したがって、合理的配慮の決定を判断する情報として、大学が設定するアドミッション・ポリシー、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーは、単位認定・卒業認定に必要な修学上必要となってくる条件が示されており、今後ますます重要となってくる。これら3ポリシーも視野に入れつつ、基幹教育セミナーでの授業目的を達成するための合理的配慮をどのようにすすめるかの合意形成が個々の学生に個別検討することが求められる。

2.3. 実験実習における合理的配慮

海外では「科学技術を支える人材の育成・確保」といった観点から STEM 教育が重要視されている。特に米国では STEM 分野の教員を増員することや STEM 分野の卒業生の増加させることなど具体的な数値目標を示して積極的に取り組んでいる¹⁰。本邦においても STEM 教育の重要性は高まりつつあり、実験実習を伴う科学実験は必修単位であることが多い。本学では平成 18 年度に全学教育カリキュラムを改訂し、理系学部の基礎科学実験については「九州大学の理系学生として、高校では学ばなかった科目の履修を促す意味において、また自然科学を総合的に座学ではなく、感動を与えながら直に触れさせる必要があるとの認識」から、自然科学総合実験として全ての理系学生を対象に必修科目として開講するに至った¹¹。

これまで述べてきたように、実験実習科目は社会的要請の高い重要な科目であるが障害学生の修学機会を保障するという観点に立って、実験実習における教育目標を達成しつつ合理的な配慮をいかに提供するかについて検討した研究は少ない¹²。また、現時点においては実験での補助的支援の方策提示に留まっていて、本質的な課題である「学習機会の保障（機会の均等）」にまで踏み込むことが出来ていないことや、実験等の場面における障害学生支援の知見の蓄積が不足していることの指摘がある^{13,14}。

そこで、本学の理系学生が基幹教育で必修である、平成 28 年度の自然科学総合実験における合理的配慮の実施例を概観し、学習機会の保障と、障害毎に異なる支援のあり方について検討する。

平成 28 年度の自然科学総合実験では、6 例の合理的配慮を行った（表 5）。

障害種を問わず、実験を免除するのではなく、実験を通じて学ぶ機会を均等に与えることが肝要である。身体障害（肢体不自由、視覚障害、内部障害）のある学生においては、ICT 機器や学生実

験サポーターを活用するなどして学習機会の均等を図るとともに、実験器具の手配や支援機器の設定など物理的環境の整備が必要であると考えられた。

表 5 平成 28 年度自然科学総合実験における配慮内容一覧

障害・疾患	配慮内容
肢体不自由	学生サポーター、介助者、書見台、配布プリント片面印刷
視覚障害	タブレットを利用した資料提示、通常よりも広い実験場所の確保 (2 スパン)、滴瓶のラベルの拡大、ガスバーナーの炎を見えやすくする (背景に黒色の紙を貼る)、配布資料の拡大印刷、炎色反応を観察する際に「るつぼ」を使用
内部障害	遅刻欠席時の配慮 (欠席代替措置・資料配布等)
発達障害	重要情報の視覚情報提示、事前の資料配布、PC による記録、録音、空調の調整、座席指定、易疲労対応、臭いや音への対応 (感覚過敏)

一方で、発達障害のある学生においては、感覚過敏への対応として耳栓やマスクの準備、座席配置の工夫といった物理的環境に加えて、事前面談や個別説明など不安の低減を中心とした心理的環境への配慮が求められることが示唆された。

平成 28 年度自然科学総合実験での配慮において、障害学生が有効であったと感じた配慮は授業担当者と学生の対話から見出されたものが少なくない。STEM 教育に限らず、学術的専門性が高まるとともに、授業担当者が合理的配慮について主体的に検討していく割合が増えることが示唆された。また、授業担当者と学生の対話を可能にする環境調整が、障害学生支援担当者の重要な役割の一つであることが再確認された。

今後は、「学習機会の均等」についての意識を醸成するとともに、各教員が個別的に実施した配慮を共有・蓄積していくことが課題である。

3. 障害学生 の 意思表明 と 合理的 配慮

本学の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する実施要領」においては、本人以外の家族・支援者等からの意思表明を認めることに加えて、「意思の表明が困難な障害者が、家族、支援者・介助者、法定代理人等を伴っていない場合など、意思の表明がない場合であっても、当該障害者が社会的障壁の除去を必要としていることが明白である場合には、障害者差別解消法の趣旨に鑑みれば、当該障害者に対して適切と思われる配慮を提案するために建設的な対話を働きかけるなど、自主的な取組に努めなければならない。」と、大学側が障害学生に積極的に働きかけていくことを明記している。

意思表明が難しい学生には、修学における困り感を適切に認識できていない者や、修学上の躓きを経験しつつも配慮を求めることが難しい者が含まれる。このような学生の意思表明の難しさの背景要因として、「(1) 障害特性の自身による理解が十分でない」、「(2) 周囲から支援を受けることへの抵抗と内なる障壁が存在している」、「(3) 高校時代までの修学環境には存在していた支援リソースが得られなくなる可能性について予期しきれない」といった 3 点があるとされている¹⁸。

そこで、本学で合理的配慮を行なった事例の中から、各障害における代表的な配慮を行った3事例を取り上げて、佐々木ら¹⁵の背景要因（障害特性の自己理解、支援への抵抗感、修学環境変化の予測）に従って分類を試みると、表6のように整理された。

表6 3事例における意思表示に関する背景要因（佐々木ら¹⁵の分類をもとに筆者が作成）

	障害種別	配慮要望内容	障害特性の自己理解	支援への抵抗感	修学環境変化の予測
A	自閉スペクトラム症 緘黙症	発表方法の変更	なし	なし	なし
B	過敏性腸症候群	座席の指定	あり	あり	あり
C	四肢欠損	実験場面の器具 操作補助	あり	なし	あり

まず、障害特性の自己理解について、事例Aだけが「なし」である。自閉スペクトラム症は自己理解の困難さを有する。したがって、事例Bや事例Cのように困難場面を明確にし、合理的配慮に向けた配慮要望を行っていくことを独力で進めていくことが難しい。そこで事例Aは、保護者や教員が意思表示をサポートする形で配慮要望を行い、配慮内容が具体的になる過程で本人の意思確認を適宜行った。

次に、支援への抵抗感については、事例Bと事例Cの間で違いが見られた。これは、障害の可視化されやすさと関連していると考えられた。事例Bは障害・疾患について限られた人にしか開示しておらず、配慮を受けていることに気がついた周囲（他の学生）からどのように思われるのかについて心配していた。そこで、授業担当教員との対話の中で、教室サイズや授業展開によって、座席を指定する場合としない場合を使い分けることとした。具体的には、狭い教室で予め座席が指定されている講義においては、出入り口に近い席を指定した。一方で、広い教室で自由に座って良い講義においては、早めに教室に行き、安心して授業に臨める席を自ら確保した。

最後に、修学環境の変化の予測については、障害特性の自己理解との関連が窺えた。事例Bと事例Cは大学の修学環境と自らの障害特性の相互性から、大学生活における困難場面を予測することが一定程度可能であった。一方で、事例Aは新たな環境における困難場面について予測することが難しかった。そこで、事例Aには具体的な場面を示しながら、本人・保護者、教員、CB室で話し合いを重ね、カリキュラム・ポリシー等に示された教育目標の本質を損ねることのない配慮のあり方を検討した。

なお、事例Cのように、障害特性の自己理解があり、支援への抵抗感が低い場合においても、意思表示から合理的配慮に至るまでには注意すべき点がある。例えば、実験・実習等の場面において見学するなどの、「免除」を提案される場合がある。教員側に排除の意図はないが、「機会の均等」の認識が十分でない場合このような状況が生じやすいと考える。このような点からも、実験器具操作のサポーター学生を活用した事例Cは、本人の要望を踏まえ、本質的な教育目標を損ねることなく、修学機会の均等を図った好事例であると言える。

以上のことより、意思表示及びその後の合理的配慮は、障害理解の程度や、障害の可視化の程度、

周囲（授業担当教員、学生）の合理的配慮理解の程度が影響することが確認された。また、可視化されない障害の場合に、誰にどこまで開示するのかは障害学生にとって重要なテーマであると考えられた。上記3例の意思表示における難しさはそれぞれ異なるが、障害特性を念頭においた対話の姿勢がどの事例においても重要であると考えられた。

本報告では、意思表示の背景要因を考慮して対応した事例を示した。今後、意思表示がどのような方法・過程を経て行われたのかなど基礎的なデータの集約及び分析が課題である。

4. 障害学生支援のためのピア・サポートの現状

本学では、移動支援や学内アクセシビリティ向上のための活動などを主に障害者支援ピア・サポーターが行っている（表7）。障害学生に対するピア・サポーター育成のためには、支援スキルだけでなく、アクセシビリティ、ユニバーサルデザインや障害に関する知識の獲得や、それらを基にし、支援活動を行うためのマネジメント力が重要である。このような知識の獲得やマネジメント力の育成のため、本学では、基幹教育で4つの授業（表8）を開講している。基幹教育においてこのような授業を開講する意義として、前述のように、基幹教育は初年次から大学院までをカバーする教育システムであり、学部1年次には全学部必修であることから、幅広い学生に対し、上記の知識や能力を提供することができる。さらに、大学入学後の早い時点で障害に関する知識、技能を身につけることにより、その後の学修や生活における障害者支援への応用が期待できるという点が挙げられる。さらに、これらの授業および、障害者支援ピア・サポーターとして活動を行うことにより、アクセシビリティリーダー育成協議会認定資格である1級、2級アクセシビリティリーダーの受験資格を得ることができる。平成29年時点では、1級資格取得者は14名、2級取得者が6名である。

表7 障害学生支援ピア・サポーターの活動内容

活動目的	活動名	活動内容
施設の バリアフリー	バリアフリーマップ 作成	みんなのトイレ、オストメイト、段差などの位置を示すキャンパスマップの作成
	設備改善報告	キャンパス利用する上でバリアとなりうる箇所の調査・報告
パーソナル支援	移動サポート	式典、学内外の行事などの参加者に対するガイドヘルプ
広報	Facebook	ピア・サポーター活動やアクセシビリティに関する情報発信
支援スキル研修	視覚障害者サポート	視覚障害者へのガイドヘルプ方法の学習
	パソコンノートテイク	連携入力などのスキルの学習
	手話オンライン講座	手話の学習
	カラーバリアフリー	色覚異常やカラーバリアフリーに関する学習

表 8 基幹教育における障害学生支援ピア・サポーター育成授業

授業名	開講期間	受講者数	内容
バリアフリー支援入門	春学期 (フロンティア科目)	89	障害の知識的・体験的学習(肢体不自由・視覚障害・聴覚障害・精神障害・発達障害・内部障害、病弱)
ユニバーサルデザイン研究	夏学期 (フロンティア科目)	149	ユニバーサルデザイン社会構築のための学際的な知識的・体験的学習(福祉工学、都市・建築学、ICT活用、高等教育、権利擁護)
アクセシビリティ入門	秋学期 (フロンティア科目)	53	情報アクセシビリティの理解・実践(点字、手話、ICT、カラーユニバーサルデザイン)
アクセシビリティマネジメント研究	前期集中 (高年次基幹教育科目)	16	課題解決に向けたプロジェクト立案、実施、経過報告、効果検証など

授業では、「健常者にとっての当たり前に基づくと、その行動のせいで障害者が活躍の場を逃してしまうことが分かった」「建築分野に進みたいので、建築という観点から使う人の立場に立った設計や建物の構造面での工夫を行うことができるだろう」といったレポートが寄せられ、バリアフリーやユニバーサルデザインという概念自体の理解の深まりや、学生自身の専門分野をユニバーサルデザインにどう活かすかといった自分との関係から考えを深めたものも見出された。

本邦における障害学生への合理的配慮提供に関する検討点の1つとして、基礎的環境整備が挙げられる。基礎的環境整備には、「教材の確保」「施設・設備の整備」「専門性のある教員、支援員等の人的配置」などが挙げられ¹⁶、特に実際に支援を担う人材の確保が課題となる。在学時の日常的な支援については、継続的、かつ頻繁に行われることが多いため、教職員や学外の支援者を活用するための時間的・費用的なコストが大きい¹⁶。したがって、学生をピア・サポーターとして育成し、活用することが必要となる。学生を支援者として活用することは、障害学生の所属と近い場合、学術上の専門的知識を有していることや、大学の授業形式に慣れていること、学生生活の実践的な知識を有していることから、有用な人材となるため、基幹教育における上述のような取り組みは意義があると考えられる¹⁷。また、支援を行う学生自身にも、多様性やアクセシビリティの理解促進といった教育的効果が期待出来る。

今後の課題としては、障害学生支援を学生ピア・サポーターが実施している大学数は決して多くなく、実施している大学におけるピア・サポーターを活用した取り組みの内容としては、肢体不自由学生のための移動保障、感覚障害学生のための情報保障(手話、ノートテイク、読み上げ対応のテキストデータ化など)が多い。まず、本学では、上述した支援のうち特に情報保障については、支援を行うことのできる人材育成のためのシステム構築が必要であると考えられる。加えて、発達障害を始めとする可視性の低い障害学生に対するピア・サポーター育成については、実施例自体が少なく、支援学生-被支援学生という関係構築の難しさなども報告されている¹⁸ことから、学生が担うことの是非を含めて検討していく必要があるだろう。

5. おわりに

本学における合理的配慮の実施数が増え、学びの機会を保障する体制が整備されつつある。合理的配慮の考え方が広まるにつれて従来の講義形式の授業だけでなく、アクティブ・ラーニングを用いる授業場面や、実験実習場面における合理的配慮のあり方が問われるようになってきた。また、大学側が事前的に、かつ一方的に支援を提供するのではなく、障害学生の主体性を育てる教育的な関わりが求められている。授業目的と評価基準ではなく、授業方法や評価方法の変更と調整について、障害学生と授業担当者が配慮の合意点を探っていくプロセスが肝要であると言える。そのような中、本稿で述べてきたように、基幹教育は初年次教育を担っていることから、専門的な教育を行う学部よりも先駆けて障害学生支援における様々な課題に学生だけでなく教職員も直面する。基幹教育で行われる合理的配慮は、その後の当該学生への合理的配慮の基準の一つになると考えられ、重要である。実際には、障害の状況・程度は個人差が大きく、教育場面における参加の制約は一人ひとり異なる。したがって、教育目標を損ねることのない配慮のあり方について個別的に対話していく必要があると考える。

合理的配慮の提供のはじまりは障害学生の申し出であるが、入学後間もない障害学生の多くが自らの障害特性を理解し、大学という学びの場において必要な支援を認識しているとは言い難い。また、支援の必要性を認識していても、周りの学生の反応が気になり意思表示に至らない事例もある。意思表示が可能な環境を構築するという観点から考えると、教職員やその他の学生の支援意識を醸成することも必要である。今後、本学での実践と調査研究を通じて知見の蓄積をさらに進めていきたい。

参考文献

- ¹ 日本学生支援機構 (JASSO) : 「大学、短期大学及び高等専門学校における障害ある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」, 2017.
- ² 文部科学省 : 「障害のある学生の修学支援に関する検討会」 報告 (第二次まとめ), 2017.
- ³ 野瀬健, 飯嶋裕治, 小島健太郎, 佐合紀親, 斎藤新悟, 猿渡悦子, 田中岳, 内田竜也 : 基幹教育セミナーの実施体制について, 基幹教育紀要, 1, 57-62, 2015.
- ⁴ 山下京子 : 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, 2, 1-7, 2016.
- ⁵ 九州大学基幹教育院基幹教育セミナー科目実施班 2017 年度基幹教育セミナーの手引き第 2 版, 2017.
- ⁶ 山下親子 : コミュニケーションの難しい学生に関するアンケート調査ー学内全教員を対象に実施した質問紙調査の結果報告ー, 平成 22-23 年度九州大学教育研究プログラム・研究拠点形成プロジェクト (P&P) 研究活動報告書, 発達障害学生の全学的支援に向けたシステムの構築, 高等教育開発センター, 7-34, 2011.
- ⁷ 吉良安之, 福盛英明, 一宮厚, 福留留美, 松下智子, 高松里 : 九州大学における学生支援体制の充実に向けた取り組みーキャンパスライフ・健康支援センターの新設ー, 学生相談九州大学学生生活・修学相談室紀要, 第 15 号, 19-29, 2013.

- ⁸ 山本佳子, 仁平義明: アスペルガー障害学生の学業支援—教員・職員・相談担当者・学生間の支援許容度の違い—, 学生相談研究, 31, 1-12, 2010.
- ⁹ 丹治敬之, 野呂文行: 我が国の発達障害学生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題. 障害科学研究, 38, 147-161, 2014.
- ¹⁰ 丸山恭司, 磯崎哲夫, 古賀信吉, 三好美織, 影山和也, 渡辺健次: STEM教育の展開可能性に関する研究, 広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書, 13, 23-30, 2015.
- ¹¹ 九州大学基幹教育院編: 「自然科学総合実験の開講に当たって」(淵田吉男), 自然科学総合実験-2015年度後期 2016年度前期-, 学術図書出版社, 2006.
- ¹² Dunn, C., Rabren, K. S., Taylor, S. L., and Dotson, C. K.: "Assisting students with high-incidence disabilities to pursue careers in science, technology, engineering, and mathematics." *Intervention in School and Clinic* 48(1), 47-54, 2012.
- ¹³ 小方直幸, 小方朋子: "高等教育における障害学生支援研究の論点整理.", 大学論集, 49, 115-130, 2017.
- ¹⁴ Tyler, S. L., Nicole, K., Elsa, C., Michael, E. G., Eujin, J. K., Penny L. B., and Steven M. C.: "STEM faculty experiences with students with disabilities at a land grant institution." *Journal of Education and Training Studies* 3(1), 27-38, 2014.
- ¹⁵ 佐々木真理, 長友周悟, 吉武清實, 池田忠義, 佐藤静香, 松川春樹: 障害学生支援担当者の役割に関する一考察—意思の表明に焦点をあてて—, 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, (2), 307-310, 2016.
- ¹⁶ 文部科学省: 「合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告」, 2012.
- ¹⁷ 岡田菜穂子, 小川勤, 田中亜矢巳, 金子博, 宮田浩文: 障害のある学生への人的支援と支援者育成, 大学教育, 13, 58-64, 2016.
- ¹⁸ 仲律子: 大学におけるピア・サポート活動について ~鈴鹿国際大学での発達障害や精神障害の学生への支援を中心として~, 鈴鹿国際大学紀要, 19, 147-162, 2013.