

法による障害学生支援義務化を通じた 大学教育改革

— 障害者差別解消法施行を前に —

青 野 透

〈要 旨〉

国公立高等教育機関は「障害者差別解消法」(平成28年4月1日施行)により、障害学生への「合理的配慮」が義務づけられる。国立の機関は「国等職員対応要領」を法的義務として、公立の機関は「地方公共団体等職員対応要領」を努力義務として策定し、公表することになる。「対応要領」は、各機関における障害学生支援の具体的指針となる。私立高等教育機関も文部科学大臣による「対応指針」に基づき障害学生支援に取り組むことになる。いずれも国家政策としての障害者差別解消の一環をなす。

高等教育機関に対し、「発達障害者支援法」により既に義務付けられている発達障害学生への配慮の現状を確認した上で、「障害者差別解消法」施行に備えるべき高等教育機関における課題を明らかにする。新たな法律の施行を契機に障害学生支援は進むことになり、それは同時に、高等教育に新たな問題を提起することになる。今後の高等教育研究において、障害学生支援に象徴される学生一人一人に向き合う学生支援が、重要な研究対象となることを指摘する。

1. 障害者への合理的配慮と学ぶ権利

1.1 アメリカ障害者差別禁止法と職務の本質・目的

モニターに映し出されたアクティブな授業ぶりによって、日本の大学教育に大きな衝撃をもたらしたハーバード大学のマイケル・サンデル教授。その授業内容が収められた『これからの「正義」の話をしよう』(鬼沢忍訳、

金沢大学大学教育開発・支援センター・教授
名古屋大学高等教育研究センター・客員教授

2010、早川書房)に、2001年のアメリカ連邦最高裁判決を教材にした「ケイシー・マーティンのゴルフカート」という一節がある(邦訳264頁以下)。少し長くなるが引用する。

「プロゴルファーのケイシー・マーティンは片足に障害があった。循環系の疾患のせいで、ゴルフコースを歩くとかなりの痛みがあり、出血と骨折の危険性がきわめて高くなる。」「マーティンはプロゴルフ協会(PGA)に試合中にゴルフカートを使う許可を求めた。PGAはそれを許可しなかった。協会の規則では、トッププロの試合でのカートの使用は禁止されているというのがその理由だった。マーティンは裁判に訴えた。彼の主張によれば、米国障害者法(1990年に成立)は、活動の『本質を根本的に変えないことを条件に、障害を持つ人に妥当な便宜を図ることを求めている。」「裁判は連邦最高裁判所に持ち込まれ、ゴルフカートに乗る権利がマーティンにあるか否かを定めるには、最高裁は問題とされる活動の本質を決めなければならなかった。」「コースを歩くのはゴルフにとって必要不可欠なのか、あるいは単に付随的な行為なのか?PGAが主張するように、歩くことがゴルフというスポーツの必要不可欠な側面だとすれば、カートの使用をマーティンに許可するのは、ゴルフの『本質を根本的に変える』ことになる。権利をめぐる問題を解決するために、裁判所はゴルフの目的つまり本質を定義せざるをえなかった。」

判決内容自体、とても興味深いものである。米男子ゴルフツアー出場権を獲得した選手の訴えに、アメリカ連邦最高裁がどのような判決を下したのか、同書により読者自身で確認していただきたい。

さて、裁判で争われたのは、マーティンの主張内容が、アメリカの障害者差別禁止法(Americans with Disabilities Act: ADA、上記訳書では「米国障害者法」)における、「合理的な配慮」(SUBCHAPTER IV Sec. 12201(h) Reasonable accommodations and modifications、上記訳書では「妥当な便宜」)の適用対象となるかどうかである。

アメリカではそれ以前から、公民権法(1964年)により雇用を含め「人種、性別、体色、出身国、宗教を判断基準として使用することを明文で禁止」し、「人種等の集団概念を使用して具体的個人の具体的な職業遂行能力を推定し、それをもって個別判定を省略するという伝統的雇用慣行は違法とされ」「雇用判断は当該職業の遂行能力を個別に判定して決定しなければならないという原則が確立され」ていた(釜田泰介「雇用差別意図の推定と使用者の反証責任ーアメリカ公民権法第7編と裁判所」『同志社アメリカ

研究』22号(1986:119-33)。この法には障害者に対する差別に関する規定はなかったが、ADAの成立により、障害者は公民権法により保護されていた者と同様に差別からの保護を与えられたわけである。

このADAで規定されたのが「合理的配慮」という考え方である。

長谷川珠子「アメリカにおける障害者差別禁止法：雇用差別を中心に」『福祉のまちづくり研究』15巻2号(2013:30-5)によれば、「ADAにおいて雇用差別禁止の対象となるためには、上記の(引用者：法所定の)障害を有することに加え、『適格性』を有していなければならない。適格性とは、合理的配慮があれば、あるいはなくとも、当該労働者が職務の本質的機能(essential functions of the employment position)を遂行できることを意味する。」「合理的配慮の提供を受ければ職務の本質的機能を遂行できる場合、使用者は合理的配慮を提供しなければならない。また、職務のうちの本質的機能を遂行できればよいことから、周辺的(marginal)な職務を遂行できないとしても、適格性判断には影響しない。さらに、本質的職務を遂行できる場合には、それを行う時間の変更やその方法を変更するといった合理的配慮が求められることもある」。

そこで、ケイシー・マーティンの裁判では、コースを歩くことはプロゴルファーの本質的職務に含まれ、障害を理由にゴルフカートの使用を認めることはゴルフの本質を根本的に変えることになるとするプロゴルフ協会の主張が正しいかどうかを検証するため、連邦最高裁は、アーノルド・パーマーやジャック・ニクラウスなど往年の名ゴルファーたちに法廷証言を求め、ゴルフの歴史を遡って検証することを行ったのである。

雇用における「合理的配慮」に関して争われたアメリカの裁判例を瞥見した。何がその職務の本質なのか、ある行為が「本質的」なのか「周辺的」なのか、こうした議論が、障害者差別をめぐる法廷弁論の焦点になり、判決に大きな影響を与える可能性を私たちは学んだことになる。

障害者の権利を明確に規定したADAにおける「合理的配慮」という概念は、2006年に国連総会の「障害者権利条約」でも採用された。当然のことながら、その考え方は雇用の場にとどまらず、高等教育における障害者差別解消の議論においてもあてはまるのである。

1.2 教育目的と代替措置

ひるがえって、日本では、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(平成25年6月25日法律第65号)(以下「障害者差別解消法」)

が、2016年4月1日に施行される。「全ての障害者が、障害者でない者と等しく、基本的人権を享有する個人としてその尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有することを踏まえ、障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本的な事項、行政機関等及び事業者における障害を理由とする差別を解消するための措置等を定めることにより、障害を理由とする差別の解消を推進し、もって全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資することを目的とする」(第1条)法律である。国公立大学は「行政機関等」に、私立大学は「事業者」に該当し、それぞれに、この法律が規定する義務が課される(詳しくは後述)。

法施行を前に、差別解消のために学内の諸設備や学修環境の点検を行い、障害学生相談室などを設ける大学が増えている。今後は、障害学生から、差別があるとの指摘や、個別の配慮の申し出があれば、どのように対応するかについて、その都度、検討することになる。過去にはそのような指摘が無かったとか、そうした配慮をしたことが無いからという理由だけで、門前払いをすることはできない。大学を含め、社会に障害者差別が存在してきたことを前提に、まさにそれを解消することを目的として、この法律は制定されたからである。

法律は、第5条で「行政機関等及び事業者は、社会的障壁の除去の実施についての必要かつ合理的な配慮を的確に行うため、自ら設置する施設の構造の改善及び設備の整備、関係職員に対する研修その他の必要な環境の整備に努めなければならない」と規定し、「社会的障壁」については、「障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう」と定義している。

大学も例外ではない。現行の制度や慣行に差別の要因となるものがある。そうした現状を変えるためには、私たちはまず、今の大学がどのように障害学生たちに受け止められているかを、彼らの立場に立って確認しなければならない。大学における「事物、制度、慣行、観念」のなにかが、障害学生が他の学生たちと同様に大学生活を送ることを阻んでいるのか。残念ながら、これまでの大学の制度等を当然視してきた私たちには、それはなかなか分からない。障害者が在学することを想定して大学が作られてきたわけではない以上、まずは、障害学生本人の指摘や申し出に真摯に耳を傾けねばならないのは当然である。

ここで、「教育を受ける権利」をめぐる日本の最高裁判決を紹介する。憲法学上著名な判例のひとつである。障害を理由とするものではない。だが、高等教育機関の学校長による「代替措置への相応の考慮」の必要性の有無が一つの焦点になった裁判であり、障害学生への合理的配慮について考えるにあたって参考となると思われる。

「進級拒否処分取消、退学命令処分等取消請求事件」（最高裁判所第 2 小法廷判決、平成 8 年 3 月 8 日『最高裁判所民事判例集』50 卷 3 号 469 頁）である。1990 年に神戸市立工業高等専門学校に入学した学生が、必修科目である保健体育の履修において、信仰上の理由から、剣道の実技に参加することを拒否した。学生が希望した代替措置は認められず、結果的にこの科目の修得認定を受けることが出来ず、2 年連続の原級留置により退学処分を受けた。これに対し、当該学生は、この処分は信教の自由（日本国憲法 20 条）や教育を受ける権利（同 26 条）を侵害するものであると主張して、処分取り消しなどを求めた訴訟を起こしたのである。

最高裁は、「信仰上の理由による剣道実技の履修拒否を、正当な理由のない履修拒否と区別することなく、代替措置が不可能というわけでもないのに、代替措置について何ら検討することもなく、」「退学処分をしたという上告人の措置は、考慮すべき事項を考慮しておらず、又は考慮された事実に対する評価が明白に合理性を欠き、その結果、社会観念上著しく妥当を欠く処分をしたものと評するほかはな」い、「(学校長は) 裁量権の行使に当たり、当然そのことに相応の考慮を払う必要があった」と判示し、「高等専門学校においては、剣道実技の履修が必須のものとはいい難く、体育科目による教育目的の達成は、他の体育種目の履修などの代替的方法によってこれを行うことも性質上可能というべきである」「被上告人のような学生に対し、レポートの提出又は他の運動をさせる代替措置を採用している高等専門学校もある」と指摘している。

信仰上の理由から履修を拒否し代替措置を求めた学生に対する、高等教育機関としてとるべきであった対応例が最高裁によって示されたことになる。ちなみに、最高裁は「被上告人は、レポート提出等の代替措置を認めて欲しい旨繰り返し申入れていたのであって、剣道実技を履修しないまま直ちに履修したと同様の評価を受けることを求めていたものではない」ことも事実として認めている。

今後、法律にもとづき、各大学が障害学生から求められた合理的配慮について、例えば、この判例を参考に、授業科目の教育目的に即した代替措

置提供の可能性を含め柔軟に対応することを検討する必要がある。おりしも、今進められている大学教育改革の一つの柱であるグローバル化やアクティブ・ラーニングの導入では、コミュニケーション能力に不安を抱えた学生たちを他の学生と一緒にどのように教育するかという課題がある（後述）。

障害者差別解消法は、合理的配慮について、「障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合」における対応を求めており、例えばカリキュラム設計・授業設計の時点で、あらかじめ障害者があることを想定することまで、義務づけてはいない。

しかし、障害学生が受講しないと根拠なく決めつけ、意図的に障害学生を無視した授業設計が実際に存在するならば、聴覚障害学生が受講していることが分かっているにもかかわらず、授業情報保障をせず、障害学生を置き去りにした授業運営と同様に、直接差別以外の何物でもない。合理的配慮以前の問題である。

施設などハード面でのバリアフリーは以前に比べれば進んできている。同様に、授業においても、聴覚障害や発達障害などの障害のある学生が受講することもあり得るとして、カリキュラムや授業設計に余裕を持たせ、いつでもフレキシブルに対応できるようにすることが必要である。コミュニケーション能力を育てることは大事である。だが、受信であれ発信であれ、様々な制約があり多様な配慮を必要とする学生が在学しているという現実を踏まえた上で、新たな時代の大学教育への転換を行うことこそが、障害者差別解消法さらには、障害者権利条約の遵守という観点から求められている。

障害者差別解消法の施行を目前にした日本の大学において、障害学生支援研究の必要性を強調しておきたい。障害学生にとって大学教育は何であるかを考えることを通じて、この課題に直面するまでは気づかなかった新たな観点による、教育上の目的を達成するためになにが本質的でなにが周辺的であるかについて、より深い考察を高等教育研究者に促すことになる。と信じるからである。（なお、特に断らない限り、「大学」は高等教育機関、「大学改革」は高等教育改革を表すものとして使う）。

2. 大学教育改革と障害学生支援を促す法令

2.1 大学設置基準第二十五条の三

日本における大学教育研究の草分け的存在である関正夫氏は、広島大学大学教育研究センター長に就任した1987年に、次のように述べていた。「わが国の大学ではカリキュラムや教授方法に関していえば、改善の方法を論じる以前の段階」「カリキュラムとは何か、多様な学生を対象とする教授法さらには教授・学習過程はいかに構造化すべきなのか、それらについてさえもほとんど論じられることなく、師・先輩の『やり方』がほとんど無批判に踏襲されているに過ぎない」（関正夫「大学教育改革の方法試論－自己改革の条件の検討」『広島大学大学教育研究センター大学論集』17集1987: 1-22）。

それから四半世紀以上経った。この間、関氏も常任理事を務められた一般教育学会（現：大学教育学会）の学会員を中心に、カリキュラム・授業研究が行われてきた。その時々の組織的な課題研究も含め、『一般教育学会誌』『大学教育学会誌』の諸論稿などにその成果を見ることができる。

こうした動きを後押ししたのが、平成20年4月1日の改正大学設置基準施行である（短期大学設置基準および高等専門学校設置基準についても同様の改正が行われた）。そこでは、「（教育内容等の改善のための組織的な研修等）第25条の3 大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」と規定された。平成15年の専門職大学院設置基準、平成18年の大学院設置基準に続き、全ての高等教育機関において、いわゆるFDが省令による義務となったわけである。なお、条文の見出しは、「教育内容等」となっており、授業だけに限定した改善研究や研修ではないことにも留意すべきである。

その結果、「大学における教育内容等の改革状況について（平成20年度）」（文部科学省高等教育局、平成22年5月26日）によれば、「ファカルティ・ディベロップメント（教員の職能開発）は、H19：664大学（89%）→H20：727大学（97%）」となり、翌年、「平成21年度現在、746大学（約99%）の大学が実施」と報告された。

FDの具体的内容は、同調査（平成24年度）の調査項目では、a 教員相互の授業参観、b 教員相互による授業評価、c 自大学の学生や自大学への入学志願者に対する理解を深めるためのワークショップ、d プログラムとしての学士課程教育の構築を目的としたワークショップまたは授業検

討会、e アクティブ・ラーニングを推進するためのワークショップまたは授業検討会、f 教育方法改善のためのワークショップまたは授業検討会、g 大学院生を対象としたプレ FD、h 授業コンサルテーション、および i 講演会、シンポジウム等（a～hに該当するものは除く）となっている。

さて、上記設置基準改正に関する文部科学省高等教育局長名の通知（19文科高第 281 号、平成 19 年 7 月 31 日）では、留意事項として、次のように記載されていた。「FD については、これまで努力義務であったものを義務化するものであるが、これは大学の各教員に対し義務付けるものではなく、各大学が組織的に実施することを義務付けるものであること。これを踏まえ、各大学においては、授業の内容及び方法の改善につながるような内容の伴った取組を行うことが望まれる」。つまり、改善につながる取組は個々の教員の努力では難しいという判断のもと、組織的な研究に基づくのが FD であることが強調されているのである。

そして、第 25 条の 3 の条文は、「第 2 条 大学は、学部、学科又は課程ごとに、人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定めるものとする」および「第 19 条 大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を自ら開設し、体系的に教育課程を編成するものとする」との、同時に新設された条項と結び付けて読まねばならない。

大学が人材養成に関する目的等の教育目的を学則に定め明文にて公表する。目的達成に必要なことを確認した授業科目を開設し、体系的な教育課程を編成する。その結果、個々の授業科目についても、その内容・方法に関して具体的に「改善を図るための組織的な研修と研究を実施する」のは、大学の法的な義務である。だから、他の教員が授業を参観し、受講生が授業を評価することを、大学の責任で実施するのである。

さらに、この時の大学設置基準改正では、「第 25 条の 2 大学は、学生に対して、授業の方法及び内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明示するものとする。2 大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする」との項目を置いた。学修成果の可視化と、その評価の客観性・厳格性確保の取組が、多くの大学で始まっていることは周知のとおりである。

さて、大学改革は、こうした文部科学省による省令によって推進されているだけではない。国会で成立した法律によって国家の重要政策に位置づ

けられる義務であることを忘れてはならない。すなわち、大学教育は今、日本国憲法が規定する人権尊重の大原則、具体的には障害者の権利保障という目的から、改革されなければならないものとなっているのである。

まず、発達障害者支援法(平成16年12月10日法律第167号)の内容と、その後の発達障害学生支援の経過と現状を確認する。

2.2 発達障害者支援法と一人一人に向き合う配慮

「第8条 国及び地方公共団体は、発達障害児（十八歳以上の発達障害者であって高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在学する者を含む。）がその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとする。2 大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。」

この条文を含む発達障害者支援法は、法に基づく政令「発達障害者支援法施行令」、および厚生労働省令「発達障害者支援法施行規則」とともに、平成17年4月1日に施行された。

この日出された、文部科学事務次官と厚生労働事務次官連名による、各国公立大学長などにあてられた通知（17文科初第16号厚生労働省発障第0401008号）では、法第一条に目的として、「学校教育における発達障害者への支援等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加に資する」とあることを確認した上で、次のように、詳細に発達障害の定義を示している。

＜「発達障害」の定義については、法第2条第1項において「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」とされていること。また、法第2条第1項の政令で定める障害は、令第1条において「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のうち、言語の障害、協調運動の障害その他厚生労働省令で定める障害」とされていること。さらに、令第1条の規則で定める障害は、「心理的発達の障害並びに行動及び情緒の障害(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、言語の障害及び協調運動の障害を除く。)」とされていること。

これらの規定により想定される、法の対象となる障害は、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のうち、ICD-10(疾病及び関連保健問題の国際統計分類)における「心理的発達の障害(F80-F89)」及び「小児<児童>期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害(F90-F98)」に含まれる障害であること。

なお、てんかんなどの中枢神経系の疾患、脳外傷や脳血管障害の後遺症が、上記の障害を伴うものである場合においても、法の対象とするものである。(法第2条関係) >

こうした長々とした説明が必要であることこそ、法律が義務付ける配慮の対象が実に多様であることを示している。そして、この法律の施行により、各大学は、大学の責任で、この詳細な定義にあてはまる「発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をする」ことが、法律上の義務となったのである。しかも、在学生だけではない。法の趣旨からは受験生を除外するものとは解釈できないことにも留意すべきである。

どのような障害の状態なのかを確認する、そして何が適切な教育上の配慮であるかを考え、実際に行う。ほとんどの大学ではこれまで行った経験が無いことが、組織としての大学の責任となったのである。法律が規定するのは、「教育上の」配慮であって、大学のまさに存在目的、存在価値に関わる。障害学生支援についての議論が、大学教育の本質論につながるはこの条文からも明らかである。

先に引用したように、関氏は、「多様な学生を対象とする教授・学習過程はいかに構造化すべきなのか」と課題を明示されていた。多様化が進んでいると誰もが指摘する。とりわけ、学力不足や進学動機についてそれを語る人々が多い。だが、具体的には、まずは、法律が規定する発達障害学生を中心とした障害学生たちの増加という現状に注目すべきである。

法律の文言通り「適切な教育上の配慮をする」ためには、発達障害と思われる学生(診断書の有無を問わない)個人に向き合わねばならない。

従前の学生支援、例えば経済支援の多くは、書類審査だけで行われるのが通常であろう。だが、全ての障害学生支援は、本人に会って、一人一人の障害の特性を見極めなければ支援は始まらない。発達障害学生のA君への配慮は、同じ診断名のBさんへのそれとは異なる。聴覚障害などでも多様性は無視できないが、発達障害の多様性は、当該学生の支援をした経験が増えれば増えるほど特に実感されると言われる。

結果として、発達障害者支援法のこの条文は、本来的に、一人一人の学生に向き合い、そして一人一人の学生に適した支援の内容・方法を検討す

るといふ学生支援の実践研究の必要性・必然性を私たちに教えてくれるものである。同様に学力や進学動機の違いについても、その対応は一人一人に向けられるべきであり、実践に基づく学生研究が前提になくはならないことも言うまでもない。

学生主体、あるいは学生中心の大学改革をといわれる。それは当然のことながら、学生研究を出発点にする。とりわけ配慮や支援を必要とする障害学生についての研究は、従来、大学教育研究者の間で、ほとんど顧みられなかっただけに、研究成果の蓄積が行われておらず、早急に取り組まねばならないといえる。

一人一人の発達障害学生にとって、何が「適切な教育上の配慮」であるかを各大学が判断し、責任を持って実施しなければならない。発達障害学生支援が大学の組織的研修・研究の喫緊のテーマとなっている所以である。

2.3 発達障害学生への教育上の配慮の現状

2.3.1 診断書のある発達障害学生

そもそも障害学生の修学支援の実態について、長く在籍者数などの基本的な統計さえない状況にあった。2005年5月、独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）は国の行政機関として初めて、全高等教育機関に対する調査（回収率90.5%）を行った。独立行政法人日本学生支援機構法「第13条機構は、第三条の目的を達成するため、次の業務を行う。八 大学等が学生等に対して行う修学、進路選択、心身の健康その他の事項に関する相談及び指導に係る業務に関し、大学等の教育関係職員に対する専門的、技術的な研修を行うとともに、当該業務に関する情報及び資料を収集し、整理し、及び提供すること」に基づくものである。

結果は、翌年1月、『大学・短期大学・高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査報告書』として発表された。

障害学生数については、「各種手帳を有している学生数、および入学時の健康診断の際に支援等が必要と判断された学生の合計数（重複する場合は実数）。（国公立大学・短期大学においては文部科学省に報告している数値、私立大学・短期大学においては日本私立学校振興・共済事業団に報告している数値で可）」として回答を求めるものであった。

2006年度から、障害種別として発達障害が掲載されるようになった。発達障害者支援法の施行が背景にあると考えられる。

調査書類には「発達障害：LD＝学習障害、ADHD＝注意欠陥/多動性障害、

高機能自閉症等にはアスペルガー症候群を含む。それぞれ、医師の診断書がある者（「診断書はないが疑われる」「本人は発達障害と言っているが診断書はない」を除く）」とあり、診断書のある学生だけが対象となった。

全体としては、1,167校（回収率93.8%）に4,937人の障害学生が在籍していることが報告された。発達障害については、LD 13人、ADHD 20人、高機能自閉症等 94人、計 127人、そのうち、支援を受けているのはLD 3人、ADHD 8人、高機能自閉症等 35人、計 46人であった。発達障害学生への支援内容は、授業保障であり、ノートテイク 1校、試験時間延長・別室受験 6校、解答方法配慮 5校、注意事項等文書伝達 2校、教室階数配慮 2校、専用机・イス・スペース確保 1校、実技・実習配慮 1校であった。

『2007年度報告書』（以降回収率 100%）では、LD 19人、ADHD 26人、高機能自閉症等 133人、計 178人となり、発達障害学生が1人でも在籍するのは、大学 76校（前年度 59校）、短期大学 4校（5校）、高等専門学校 18校（9校）、計 98校（73校）であった。うち、支援を受けているのは、LD 12人、ADHD 11人、高機能自閉症等 68人、計 91人であり、支援を受けている発達障害学生が1人でも在籍するのは、大学 39校（28校）、短期大学 2校（2校）、高等専門学校 11校（5校）、計 52校（35校）であった。また、発達障害学生に対する授業保障として、ノートテイク 2校、試験時間延長・別室受験 6校、解答方法配慮 6校、パソコンの持込許可 1校、注意事項等文書伝達 5校、使用教室配慮 3校、専用机・イス・スペース確保 2校、実技・実習配慮 14校、チューター又はティーチング・アシスタントの活用 3校となっていた。診断書のある発達障害学生はまだ少なく、支援方法も限られていたといえる。

2.3.2 発達障害があることが推察される学生

『2008年度報告書』では、診断書がある学生は、LD 31人、ADHD 49人、高機能自閉症等 219人、計 299人となり、発達障害学生が1人でも在籍する学校は、大学 122校、短期大学 11校、高等専門学校 24校、計 157校となった。支援を受けているのは、LD 22人、ADHD 31人、高機能自閉症等 175人、計 228人である。支援を受けている発達障害学生が1人でも在籍するのは、大学 103校、短期大学 8校、高等専門学校 18校、計 129校であった。前年は、178人の発達障害学生のうち支援を受けているのは91人と約半数でしかなかったのに比べると、ほぼ4人に3人は何らかの支援を受けている状況に変わったことが分かる。

この年、JASSO は初めて、『障害学生数』には含めないが、社会情勢を鑑み、発達障害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、実際に教育上の配慮を行なっている者（特別な支援を行っていない者は除く）について回答を得た」として、発達障害（診断書無・配慮有）の学生たちの数・および支援方法等を調査した。

画期的なことである。福祉における受給資格などの場合と異なり、教育上の配慮には診断書があることを前提とする必要は無い。大学が必要だと判断すれば支援・配慮をするというので良く、医学的診断内容はその参考でしかないだろう。また、義務教育段階において、配慮や支援の必要な子どもたちが一定の割合で確認されていることなどの社会情勢を踏まえ、本人からの申し出を条件とすることなく、大学側が「推察」した結果、「特別な支援」を「配慮」として行う事例が増えてきた事実を明らかにするのも、上記法律条文にあるとおり、JASSO に課せられた責務である。

その結果、この年、発達障害（診断書無・配慮有）学生は 515 人で、内訳は LD 35 人、ADHD 115 人、高機能自閉症等 365 人となった。発達障害（診断有）299 人に発達障害（診断書無・配慮有）515 人を加えると 814 人であり、ちなみに全高等教育機関の学生数(3,180,181 人)のうちの 0.026% であった。

「支援発達障害（診断書有）又は発達障害（診断書無・配慮有）学生が 1 人以上在籍している」と回答した 224 校における支援内容は、授業支援では、休憩室の確保 32 校、実技・実習配慮 25 校、チューター又はティーチング・アシスタントの活用 22 校、試験時間延長・別室受験 20 校、教室内座席配慮 18 校、注意事項等文書伝達 16 校である。授業以外の支援として、カウンセリング 180 校、学習指導（履修方法、学習方法等）137 校、進路・就職指導 82 校、生活指導（食事、洗濯等）50 校、発達障害支援センターとの連携 32 校、特別支援学校との連携 3 校であった。

その後、年を追うごとに、「支援発達障害（診断書有）学生」も「発達障害（診断書無・配慮有）学生」の数も増加し、支援・配慮の方法の多様化が進んできた。次に、直近の 2013 年度（2014 年 3 月調査結果公表）の調査結果を紹介する。

「発達障害（診断書有）学生は 2,393 人で前年度より 515 人の増、このうち支援障害学生は 1,597 人で前年度より 306 人増」「発達障害（診断書無・配慮有）学生は 3,198 人で 452 人増、発達障害（診断書有）の支援障害学生と合わせると 4,795 人で 758 人の増」と報告され、発達障害（診断書有）

学生 2,393 人と発達障害（診断書無・配慮有）学生 3,198 人の合計は、5,591 人となる。

注目すべきは、「支援発達障害（診断書有）学生」に倍する「発達障害（診断書無・配慮有）学生」3,198 人」がいる事実である。

診断を受けていない学生である。自分の困り感が何に由来するか分からない学生は、誰にどのように伝えていいのかも分からない場合も多い。従って、大学は、申し出をすること自体への配慮、すなわち、申し出が出来ないことへの配慮をしなければならない。他の障害種でもありえることである。どんな障害であれ、診断を受けているかどうかに関係なく、理由はなんであれ、大学に自ら相談できない学生がいる。どんな支援が自分に必要なのかを知らない場合もある。そうした現実への対応も求められる。

診断書の無い発達障害学生への配慮として、大学側が積極的に推察し、何らかの特別な支援を行っている事例が、診断書をもとに大学に支援を求めている事例の倍に達している事実が明らかになった。私たちは、新たな障害学生支援の時代が到来したと受け止めるべきである。

2.3.3 526 校が実施している支援の内容

2013 年度に全国の大学 526 校で行なわれた発達障害学生支援の内容をみると、授業支援では、注意事項等文書伝達 82 校（実施率 15.6%）、実技・実習配慮 81 校（15.4%）、休憩室の確保 72 校（13.7%）、教室内座席配慮 65 校（12.4%）、試験時間延長・別室受験 47 校、チューター又はティーチング・アシストの活用 45 校、講義内容録音許可 45 校、解答方法配慮 29 校、使用教室配慮 22 校、パソコンの持込使用許可 17 校となっている。

授業外支援では、専門家（臨床心理士等）による心理療法としてのカウンセリング 281 校（53.4%）、保護者との連携 278 校（52.9%）、学習指導（履修方法、学習方法等）276 校（52.5%）、社会的スキル指導（対人関係、自己管理等）225 校（42.8%）、進路・就職指導 191 校（36.3%）である。

この支援内容の多様化についてどのように考えればいいのだろうか。

試験時間延長・別室受験 47 校、チューター又はティーチング・アシストの活用 45 校、講義内容録音許可 45 校、解答方法配慮 29 校、パソコンの持込使用許可 17 校といった項目や現在の実施校数を、発達障害者支援法が施行された 2005 年の時点で予測した大学関係者がいたであろうか。

各支援策の初めての導入にあたって、各大学では相当の議論を行ったと思われる。少なくともこれらの配慮の申し出が当該学生からあったときに、

機械的に採用するということは考えられない。

大学入学後、あるいは学年進行のつど、発達障害学生自身が実際に学び、大学生活を送る上で支障となると考えた、あるいは大学がそう判断した、従来からの制度やその前提にある考え方について、再吟味することを各大学は余儀なくされたはずである。それぞれの大学の現場で、それまで大学教育とはこういうものだ、こうあるべきだと漠然と考えてきた事の一つ一つについての省察を迫られ、最終的に大学として決断した結果であろう。

授業外支援の実施率の高さにも注目すべきである。カウンセリング 53.4%、学習指導（履修方法、学習方法等）52.5%、および、社会的スキル指導（対人関係、自己管理等）42.8%などとなっている。

こうした教室外、授業時間外、正規科目外そして（カウンセラーに代表される）教員以外による支援・配慮抜きでは、発達障害学生は満足な学修を続けることはできないという現実を反映している。特に、臨床心理士等によるカウンセリングは、安心して大学生活を送る上で（常時カウンセリングを受けるかどうかは別にして）不可欠と考えている発達障害学生も少なくない。東京大学が「人とのコミュニケーションに関する悩み、注意力の問題、他の人と違う考え方・感じ方に関する悩みなどについて相談する窓口です。自分の悩みが発達障害（アスペルガー症候群や注意欠如多動性障害など）に関係があるのではないかという相談にも応じます」として、「コミュニケーション・サポートルーム」を開設していることなどは、このことを如実に示している。

大学設置基準「第 42 条の 2 大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする」との新たな規定が施行されたのは、2015 年 4 月 1 日であった。学生が「卒業後」に社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培うには、正規カリキュラムだけでは不可能で、授業外の厚生補導が必要なことを省令が認め、そのための学内連携を大学に義務付けている。

JASSO の調査項目には挙がっていないが、学務系職員の種々の声掛けなどによって、配慮の必要性に、いち早く気付くという例も多い。いわゆる教職協働はここでこそ必須のものといえる。

大学教育は専門研究を極めた教員だけが正規カリキュラムの授業において行うものという固定観念に縛られたままでは、カウンセラー、社会的ス

キル指導担当者、あるいは職員による、教育としての支援や配慮の重要さは、理解できないだろう。

しかし、「発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をする」という法律の条文は、大学がこのように対応しなければ遵守できない。学生一人一人に向き合うことは、教員にだけ可能というわけではない。学内の誰かが配慮の必要性に気付いたからこそ、診断書の無い発達障害学生が、3,198人にまで増え、支援をしている大学が526校にまで増えたのである。

発達障害者支援法は、「第4条 国民は、発達障害者の福祉について理解を深めるとともに、社会連帯の理念に基づき、発達障害者が社会経済活動に参加しようとする努力に対し、協力するように努めなければならない」との規定も持つ。大学教職員がまず、この責務を果たすことによって、それを見ている学生たちも、発達障害者に対する理解を深めることができる。正課教育ではないが、大学教育の本質をなすと考えられるのである。

2.4 障害者権利条約第二十四条5

障害者権利条約は、2006年12月13日に国連総会において採択され、2008年5月3日に発効した。日本は2007年9月28日、この条約に署名していた。その後、条約締結に先立ち、国内法の整備をはじめとする諸改革を進めるべきとの障害者等の意見を踏まえ、政府は2009年12月、内閣総理大臣を本部長とする「障がい者制度改革推進本部」を設立し、条約締結に向けて集中的に法制度改革を進めた。具体的には、障害者基本法の改正(2011年8月)、障害者総合支援法の成立(2012年6月)、障害者差別解消法の成立および障害者雇用促進法の改正(2013年6月)など、障害者のための様々な制度改革が行われた。

国内法整備を終え、2013年10月、国会における条約締結に向けての議論が始まり、11月19日の衆議院本会議、12月4日の参議院本会議において、全会一致で障害者権利条約の締結が承認された。2014年1月20日、批准書が国連に寄託され、日本は140番目の条約締約国となり、2月19日に、条約の国内における効力が発生した。

日本国憲法は、「第98条2 日本国が締結した条約及び確立された国際法規は、これを誠実に遵守することを必要とする」と規定する。障害者権利条約も、裁判規範としても機能しうる。

障害者権利条約では、高等教育に関連し、次のように規定する。

Article 24 5. 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.

外務省訳（平成 26 年 10 月 31 日）「第 24 条 5 締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯学習を享受することができることを確保する。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」

ここで示された、高等教育における障害者への合理的配慮は以下のような教育に関する条項の遵守を前提としている（一部略）。

「第 24 条 教育 1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、こ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。当該教育制度及び生涯学習は、次のことを目的とする。

- (a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
- (b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
- (c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。

2 締約国は、1 の権利の実現に当たり、次のことを確保する。

- (a) 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（以下略）
- (c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
- (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること。

3 締約国は、障害者が教育に完全かつ平等に参加し、及び地域社会の構成員として完全かつ平等に参加することを容易にするため、障害者が生活する上での技能及び社会的な発達のための技能を習得することを可能とする。このため、締約国は、次のことを含む適当な措置をとる。

- (a) 点字、代替的な文字、意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式並びに定位及び移動のための技能の習得並びに障害者相互によ

る支援及び助言を容易にすること。

(b) 手話の習得及び聾社会の言語的な同一性の促進を容易にすること。

(c) 盲人、聾者又は盲聾者（特に盲人、聾者又は盲聾者である児童）の教育が、その個人にとって最も適当な言語並びに意思疎通の形態及び手段で、かつ、学問的及び社会的な発達を最大にする環境において行われることを確保すること。

4 締約国は、1の権利の実現の確保を助長することを目的として、手話又は点字について能力を有する教員（障害のある教員を含む。）を雇用し、並びに教育に従事する専門家及び職員（教育のいずれの段階において従事するかを問わない。）に対する研修を行うための適当な措置をとる。この研修には、障害についての意識の向上を組み入れ、また、適当な意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式の使用並びに障害者を支援するための教育技法及び教材の使用を組み入れるものとする」

これらの条文全てが義務付けられた事項である。詳述の紙幅は無いが、条約を真に「誠実に遵守する」ために、国として今後なさねばならないことが、数多く残っていることを強調しておきたい。

3. 障害者差別解消法施行と新たな課題

3.1 施設整備・職員研修による合理的配慮に関する環境の整備

上述の過程を経て、「障害者差別解消法」が、2016年4月1日に施行される。

既に、障害者基本法は「第4条 何人も、障害者に対して、障害を理由として、差別することその他の権利利益を侵害する行為をしてはならない。2 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されなければならない」と規定していた。

それを実行に移すために、具体的に、障害を理由とする差別等の権利侵害行為の禁止と、社会的障壁の除去を怠ることによる権利侵害の防止を中心に定めたのが、障害者差別解消法である。

再度の引用だが、法律第2条は「一 障害者 身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む。）その他の心身の機能の障害（以下「障害」と総称する。）がある者であって、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状態にあるものをいう」「二 社会的障壁 障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう」と定義している。

その上で、まず、「第5条 行政機関等及び事業者は、社会的障壁の除去の実施についての必要かつ合理的な配慮を的確に行うため、自ら設置する施設の構造の改善及び設備の整備、関係職員に対する研修その他の必要な環境の整備に努めなければならない」と規定する。

JASSOの2013年度の調査によれば、学内で障害学生支援に関する教員向けFD研修を実施している大学は104校、職員向けSD研修の実施は88校である。2010年度のそれはFD研修87校SD研修75校であり増加傾向にあるが、まだまだ少ない。法律施行後、全ての大学は、環境整備の努力義務規定に基づき、施設についてバリアフリー化を行うのと同様に、教職員に対する障害学生支援・配慮に関する研修会を開催することになる。障壁となっている「慣行」「観念」を変えるためには不可欠だからである。

3.2 障害の状態に応じた合理的配慮の実施

合理的配慮の実施については、設置者の違い、すなわち国立大学、公立大学、私立大学によって法的な義務付けは異なっている。

国公立大学は、「第7条 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害を理由として障害者でない者と不当な差別的取扱いをすることにより、障害者の権利利益を侵害してはならない。2 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない」との規定に基づき、これらが法的義務となる。

さらに国立大学は、政府による「障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針」に基づき、「職員が適切に対応するために必要な要領を定める」こと、そのさい「あらかじめ、障害者その他の関係者の意見を反映させるために必要な措置を講じ」ることも義務付けられている(9条)。これらは公立機関については努力義務である。

障害者の意見を反映する措置の項目は重要である。障害による差別が存

在することを前提にした法律であり、各大学において、特にその大学で学んでいる障害学生の意見を取り入れた対応要領でなければ、「社会的障壁を除去」することにはつながらないだろう。

私立大学はどうなるのか。

「第8条2 事業者は、その事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をするように努めなければならない」と規定されており、合理的配慮が努力義務にとどまっている。

だが、障害者から「社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明」の機会を設けることは法的義務である。障害学生相談窓口などの設置は当然行わねばならない。その後の「合理的な配慮」についても、最低限、努力はしなければならない。

そして、教育基本法「第8条 私立学校の有する公の性質及び学校教育において果たす重要な役割」との規定がある以上、法律上は努力義務でしかない私立大学にも、相応の「公の性質」に見合った障害学生への「合理的配慮」が期待される。障害者差別解消法もまた、そのための規定を置いているのである。

すなわち「第11条 主務大臣は、基本方針に即して、第八条に規定する事項に関し、事業者が適切に対応するために必要な指針（以下「対応指針」という。）を定めるものとする」「第12条 主務大臣は、第八条の規定の施行に関し、特に必要があると認めるときは、対応指針に定める事項について、当該事業者に対し、報告を求め、又は助言、指導若しくは勧告をすることができる」とある。「第26条 第十二条の規定による報告をせず、又は虚偽の報告をした者は、二十万円以下の過料に処する」との罰則規定もあり、私立大学が何も行わないということは許されない。

法律は、「第14条 国及び地方公共団体は、障害者及びその家族その他の関係者からの障害を理由とする差別に関する相談に的確に応ずるとともに、障害を理由とする差別に関する紛争の防止又は解決を図ることができるよう必要な体制の整備を図るものとする」との規定も持つ。高等教育機関を含む関連の紛争の防止等のための体制の整備も、法施行により進むものと思われる。

障害者差別解消法施行後に先送りされた問題は、大きく重い。想定される合理的配慮の申し出は多様で、法施行前に全てを予想し、あらかじめ回答を出すことはできない。まさに、各大学が、初めて出会う課題について、総力で課題発見、課題解決にあたる（学生たちに身に付けさせようとしている能力である）ことが求められるということだけを記すにとどめたい。

3.3 アクティブ・ラーニングと障害学生

大学の授業内容・方法を改善するために今必要とされているのが、近年注目されている授業方法、アクティブ・ラーニングの導入である。それを前提とした大学教育の未来に向けて、障害学生支援という観点からの若干の考察を試みて本稿を終えることとする。

『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）』（平成24年8月28日中央教育審議会）は用語解説で、アクティブ・ラーニングに関し、次の定義を与えている。

「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」

『これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）』（平成25年5月28日、教育再生実行会議）でも、「大学は、課題発見・探求能力、実行力といった『社会人基礎力』や『基礎的・汎用的能力』などの社会人として必要な能力を有する人材を育成するため、学生の能動的な活動を取り入れた授業や学習法（アクティブラーニング）、双方向の授業展開など教育方法の質的転換を図る」と述べている。

実際の政策として、文部科学省は平成26年度から、「国として進めるべき大学教育改革を一層推進するため、教育再生実行会議等で示された新たな方向性に合致した先進的な取組を実施する大学を支援する」「大学教育再生加速プログラム」を始めた。公募に対し、全国の250高等教育機関から申請があり、そのうち、テーマⅠ（アクティブ・ラーニング）94機関、テーマⅡ（学修成果の可視化）41機関、テーマⅠ・Ⅱ複合型88機関が選定された。今後、これらの大学を中心に、全国的にアクティブ・ラーニング

の推進・普及が行われることになる。

さて、この大学教育の流れの中で、新たな問題が浮かび上がる。障害学生に対して、他の学生と同様にアクティブ・ラーニングの機会を保障する必要がある。「グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク」への障害学生の能動的参加という難問が立ちはだかっているように見える。情報保障一つをとっても、双方向・多方向にしなければならない。未知のことが多すぎる。だからといって、障害学生の存在を無視した授業運営は、法律上、障害者差別になる。

ここで問わなければならない。聴覚障害学生にとって、アクティブ・ラーニングとは何なのか。発達障害学生にとってはどうなのか。他の学生にとってと同様、障害学生にとっても、新しい授業方法、学習方法が従来のそれ以上に、教育効果や学習効果に結びつくものなのかを検証しなければならない。

教育再生会議の提言は、先の文章に続いて、「授業の事前準備や事後展開を含めた学生の学修時間の確保・増加、学修成果の可視化、教育課程の体系化、組織的教育の確立など全学的教学マネジメントの改善を図るとともに、厳格な成績評価を行う。国は、こうした取組を行う大学を重点的に支援し、積極的な情報公開を促す。企業、国は、学生の多彩な学修や経験も評価する」となっている。アクティブ・ラーニングの導入だけを求めているのではない。授業手法の一つとして位置づけなければならない。

私たちは、この大学のこの教育プログラムのこの科目で、こういう形のアクティブ・ラーニングをなぜ導入しなければならないのかを、トータルに問い直すことになる。何のための、誰のためのアクティブ・ラーニングなのか。中教審答申にあるからという理由ではなく、自分たちの大学における、自分たちの目の前の学生たちの教育に必要なだから、このような授業方法を取り、このような内容の授業をする。これこそが大学設置基準が求めている「教育内容等の改善」の本来の在り方である。

この十年ほどで普及した聴覚障害学生のための授業情報保障は、担当教員の教授法に影響を及ぼしてきた。ノートテイクによる授業情報保障だけでなく、視覚情報を多く用いるという形で、障害学生と支援学生のニーズに配慮した授業方法の工夫を行う教員が多くなってきた。ゆっくりと話す、ノートテイクが終わってから次の話題に入るという配慮もある。授業内容がより理解しやすくなること、これは全ての学生の、つまり、ユニバーサルな要求である。障害学生への配慮は、大学教育のユニバーサルデザイン

化につながるものであった。

アクティブ・ラーニング導入の議論も、障害学生への配慮を通じた教育のユニバーサルデザイン化と、同じ土俵の上で議論していかなければならない。両者の相互作用による新たな大学像創出ということも想定されよう。

画一的な処方箋などありえない。規模が異なり、文字通り多様な学生を受け入れている大学ごとに、まずは、その大学の教職員が、学生の声を聴きながら、知恵を出し合わねばならない。さらに、それを広く学会等で共有し、相互批判することを通じてしか、問題解決への道筋は見えてこない。

障害学生支援を通じた教育改革を考察してきた。キャンパスで毎日行われる多くの実践と、それに基づく理論的考察の交錯の中でのみ、次の高等教育研究の舞台は拓かれる。今の学生たちをじっくり見てみよう。新たな研究テーマがいくつも浮かんでくる。ただし、間違いなく言えるのは、サンドエル教授の本のタイトルではないが、これからの「大学教育」の話をしようとするならば、必ず障害学生支援について語らねばならないということである。全ての教育は人権尊重の認識にもとづき実践されねばならず、障害学生を視野に入れない大学教育は存在意義が無いことを強調しておきたい。

