

## 高等教育機関における障害学生への 合理的配慮の提供

山下 京子

(2022年10月11日 受理)

### Providing Reasonable Accommodation for Students with Disabilities in Higher Education

Kyoko YAMASHITA

#### Abstract

In 2021, the Act for Eliminating Discrimination against Persons with Disabilities was amended, and the prohibition of the non-provision of reasonable accommodation was changed from obligation to make the best efforts to a legal obligation at private universities. Looking back on about 10 years of support for students with disabilities at our university, the number of students with disabilities has increased yearly. They account for approximately 2% of the total number of students and are characterized by a wide variety of disability types. This article aims to examine the provision of reasonable accommodation in higher education institutions from the perspective of quality assurance in higher education. One of the focuses of this article is the use of online classes as a reasonable accommodation: the novel coronavirus infection (COVID-19), which became a global pandemic from spring 2020, has had a significant impact on the lives of university students, and as a result, online classes have been launched as the way to prevent the spread of COVID-19. Their implementation requires consideration of how reasonable accommodation should be given to students with disabilities. The other focus, which relates to the diversification of our students, is on reasonable accommodation for students with intellectual disabilities. This article confirms that constructive dialogue is important in the provision of reasonable accommodation to ensure the quality of higher education for students with disabilities.

**Keywords:** reasonable accommodation 合理的配慮, students with disabilities 障害学生, quality assurance in higher education 高等教育の質保証, online classes オンライン授業, intellectual disabilities 知的障害, constructive dialogue 建設的対話

## 1. は じ め に

2021(令和3)年5月に障害者差別解消法が改正され、同年6月4日に公布された。公布の日から3年を超えない範囲内において政令で定める日から施行されることになっている。この改正により、私立大学においても、合理的配慮の不提供の禁止は、努力義務から法的義務へと変更された。本学における障害学生支援の取り組みは、2012(平成24)年3月の、障がい学生高等教育支援研究所の設置を発端としている。当研究所における2年間の支援実践の積み重ねの後、2014(平成26)年4月から、障がい学生高等教育支援室(以下、支援室)として障害学生支援を開始した。これまで本学において実践してきた障害学生支援を振り返ると、いくつかの特徴を挙げることができる。本学に在籍する障害学生の人数が年々微増傾向にあること、障害学生数が全学生数の約2%前後を占めること、障害種別が多様であり、重複のケースも多いこと、入学前や入学時に支援申請があるケースよりも、入学後しばらくたった後や学年が上がった後に支援申請があるケースの方が多いことなどである。JASSOが毎年行っている「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」の令和3年度調査(2021年度)<sup>1)</sup>では、令和3年5月1日現在における障害学生数は40,744人で、前回から5,403人増、障害学生在籍率は全学生数3,233,301人の1.26%、学校種別では、大学1.19%、短期大学1.48%、高等専門学校4.48%であった。障害種別の障害学生数は、多い順に「精神障害」12,228人、「病弱・虚弱」11,830人、「発達障害」8,698人となっていた。本学では、これらの障害種の他に、「肢体不自由」「聴覚・言語障害」「視覚障害」の学生も在籍している。2012年度から2020年度までの本学の障害学生の障害種別人数については、山下(2022)<sup>2)</sup>で報告した。

2020年春から世界的大流行となった新型コロナウイルス感染症(COVID-19)は、大学生の生活にも大きな影響を与え、障害学生支援においても様々な対応を求められることになった。本学においても、COVID-19の拡大防止対応として、オンライン授業の開始、キャンパスへの入構禁止、クラブ・サークル活動の自粛・制限などが行われた(山下<sup>2)</sup>)。特に、オンライン授業を受講する際の障害学生への合理的配慮の在り方や、情報保障について検討を求められることになった。本学では、2020年度、21年度の授業形態は、対面授業とオンライン授業が混在していたが、2022年度前期から全面的に対面授業が再開された。ただし、基礎疾患等があり感染による重症化リスクが高い場合にオンライン授業の受講が認められており、一部の授業でハイブリッド型授業が実施された。支援室で関わっている障害学生の中にもオンライン授業を希望した者がいたが、許可されなかったケースもあり、障害種別では発達障害や精神障害の学生であった。合理的配慮の提供としてのオンライン授業(本学の場合はハイブリッド型授業)について検討す

る必要があると考えられた。

障害学生への合理的配慮の提供において、学生の多様化の点も考慮すべき段階に来ていると考えられる。大学全入時代を迎えた今、本学も例外にあらず、学生の多様化が進んでいる。JASSO による調査の障害種別で、「精神障害」の中に知的障害が含まれているように、大学においても知的障害や境界知能の学生が在籍するようになった。こうした障害学生に対する合理的配慮とは、具体的にはどのようなであればよいかを検討する必要があると思われる。高等教育機関における合理的配慮の提供は、教育の本質を損なわないという前提がある。そこで、本稿では、合理的配慮の提供について、高等教育の質保証の観点から、検討することを目的とする。

## 2. 本学における障害学生支援の概要

2022年度現在の本学の障害学生支援体制を図1に示した。支援室は、教務課と学生課からなる総合学生支援センターに位置づけられており、室長1名（兼任）、支援相談員1名（専任）で構成される。教務課の管轄下にアカデミック・サポート・センター(ASC)があり、学生を対象とした多様な学修支援を行っており、そのひとつに「特別なニーズを持つ学生への学修支援」として、主として聴覚障害学生への情報保障を提供するノートテイクの養成を行っている。ASC には教務課職員1名（専任）、個別学修支援を行うラーニング・アドバイザー4名（非常

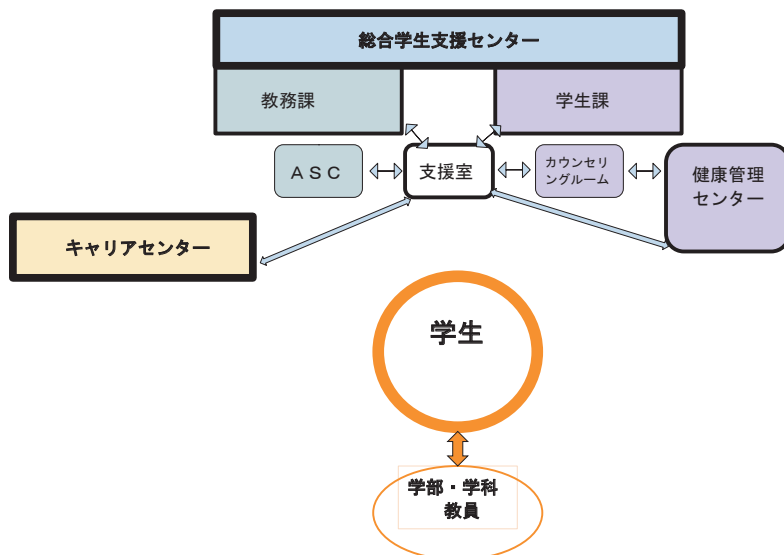


図1 本学における障害学生支援体制

勤)がいる。授業の情報保障のためのテイカーの派遣は、支援室での支援決定の後ASCが行い、学期中の支援を実施する。学生課の管轄であるカウンセリング・ルームと健康管理センターには、それぞれカウンセラー(専任1名、非常勤2名)と保健師(1名専任)が配属されている。支援室は、カウンセリング・ルーム、健康管理センター、学生課と守秘義務に抵触しない範囲内で情報を共有し、定期的にカンファレンスを実施し、協働して学生支援を行っている。また、支援室はキャリアセンターとも連携し、支援室で関わる学生の卒業後の進路については、キャリアセンターで支援をしている。

本学では小規模大学である利点を活かし、学生と顔の見える関係作りを行っている。障害の有無にかかわらず全学生は、1年次からのチューター制度により、半期ごとのオリエンテーション時に所属学科の教員による個別面談を受けている。入学時には、カウンセリングルームによる心理検査(GHQ 精神健康調査世界保健機構版、AQ 日本語版自閉症スペクトラム指数)が実施され、カウンセラーによるフィードバック面接が行われる。また、1年次後期には、総合学生支援センターの職員による1年生全局面談が実施され、学生一人に対し職員2名体制で面談を行っている。教職協働で全学的に学生支援体制を整備しているが、所属学科以外の学生に対する教員の関りは、授業以外には少ないのも現状である。

本学の障害学生数の推移について、図2に示した。2022年度に急増しているが、学年別にみるとほぼ均一であり、コロナ禍の2020年度、21年度に把握できなかったことが関係していると思われる。また、学生自身、医療機関受診に対する心理的抵抗が小さく、診断を受け、支援申請するケースも増えていることも関係しているのかもしれない。2022年度の障害学生の障害種別(JASSOの定義による)を見ると、精神障害(知的障害を含む)が突出して多く、次に発達

年度別の支援障害学生数

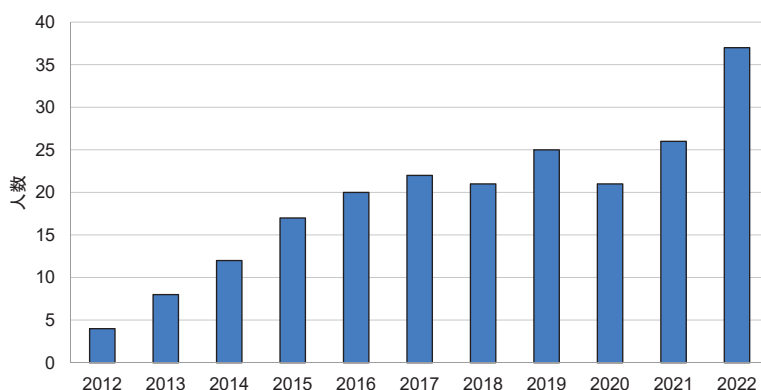


図2 本学の支援障害学生数の推移

障害、その他の障害、聴覚障害で、肢体不自由、病弱・虚弱、視覚障害は少数であった。多様な障害種の学生が在籍していることも本学の特徴である。また、支援障害学生のうち障害者手帳の取得率は22%、その過半数が身体障害者手帳で、次に多いのが精神障害者保健福祉手帳、療育手帳となっていた。入学前に障害者手帳を取得しているケースがほとんどであるが、障害者枠雇用を希望して、入学後に取得したケースもあった。支援の内容としては、支援障害学生のうちの57%に対して合理的配慮願い文書を支援室から発行した。

### 3. 合理的配慮の提供とオンライン授業

#### (1) 合理的配慮

2021年の障害者差別解消法の改正により、民間事業者である私立大学においても合理的配慮の不提供の禁止は法的義務となった。合理的配慮とは、社会的障壁を除去する変更・調整のことである。文部科学省は「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第2次まとめ）」<sup>3)</sup>の「5. 障害者差別解消法を踏まえた「不当な差別的取扱い」や「合理的配慮」に関する考え方と対処」において、基本的な考え方として、「まず、不当な差別的取扱いの禁止や合理的配慮の提供は、大学等において、組織として当然に行わなければならないことと位置づけられていることを強く認識することが必要である。」(p. 9-10)と述べ、組織としての取り組みを強く求めている。また、合理的配慮の基本的な考え方として、「第一次まとめ」<sup>4)</sup>を踏襲しており、大学等における合理的配慮とは、「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変更・調整を行なうことであり、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個別に必要とされるもの」であり、かつ「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」と定義している (p. 10)。また、障害者差別解消法の「社会モデル」の考え方を理解することが不可欠であるとしている。障害者差別解消法の基本方針<sup>5)</sup>では、合理的配慮の基本的な考え方として、次のように示されている。「合理的配慮は、障害者が受ける制限は、障害のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相對することによって生ずるものとのいわゆる「社会モデル」の考え方を踏まえたものであり、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、障害者が個々の場面において必要としている社会的障壁を除去するための必要かつ合理的な取組であり、その実施に伴う負担が過重でないものである。」

文部科学省による「第2次まとめ」<sup>3)</sup>の「合理的配慮の内容決定の際の留意事項」として、内容が教育に関わる場合について次のように述べている。「まず、当該場面における教育の目的・内容・評価の本質（カリキュラムで習得を求めている能力や授業の受講、入学に必要とされる

要件)に不当な差別的取扱いに当たるものや社会的障壁が存在し、それらが障害のある学生を排除するものになっていないかを個別かつ客観的に確認する必要がある。その上で、この本質を変えずに、過重な負担にならない範囲において、教育の提供方法を柔軟に調整する。」(p. 13) 教育の目的・内容・評価の本質を変えず、教育の提供方法を調整するとは、具体的にはどのようなことを指しているのだろうか。

本学の合理的配慮提供事例としては、視覚障害学生に対する点訳・墨訳、教材のテキストデータ化、教材の拡大、読み上げソフト使用など、聴覚障害学生に対するノートテイク、パソコンテイク、FM補聴器／マイク使用、音声認識ソフト使用など、授業の情報保障を挙げることができる。また、COVID-19対応として、全国の高等教育機関同様、本学においてもオンライン授業が導入され、教育の本質を変えずに、教育の提供方法が調整されたことになる。本学では、対面授業が始まってからは、基礎疾患等があり感染による重症化リスクが高い場合にオンライン授業の受講が認められており、2022年度後期現在、支援室で関わっている障害学生の一部がオンライン授業を受けている。2020,21年度にCOVID-19対応としてオンライン授業を受けた障害学生の中には、対面授業よりも精神的に安定して受講できることから出席率が格段に向上し、単位修得も順調にできたケースと、時間管理が苦手で、課題提出ができなかったり、生活リズムの崩れから、同時双方向型オンライン授業に出席できなかったりして単位を落としてしまったケースに分かれた。通学に困難がある肢体不自由の学生や病弱・虚弱の学生、対人緊張のある精神障害や発達障害のある学生にとっては、オンライン授業によりそれまで障壁となっていた状況が改善されたと考えられる。しかしながら、本学では、合理的配慮としてのオンライン授業の提供は今のところ行っていない。合理的配慮としてのオンライン授業の提供は、教育の目的・内容・評価の本質を変えずに、教育の提供方法を柔軟に調整することには該当しないのだろうか。

文部科学省による「第2次まとめ」<sup>3)</sup>の「6. 各大学等が取り組むべき主要課題とその内容」には、「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）やシラバス等の明確化・公開により、教育の本質を可視化することで、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。特に、シラバスに授業の目標、内容、評価方法を明記することは、授業選択の手掛かりとなるばかりでなく、障害のある学生が大学等からの支援が必要かどうかを事前に検討する上でも重要な情報となる。」(p. 15)とある。3つの方針<sup>6)</sup>については、学校教育法施行規則の改正（平成29年4月1日施行）により、全ての大学等において、一貫性あるものとして策定し、公表するものと定められた。シラバスについても、具体的な記述が求められており、本学の例を挙げると、授業形態に、①講義（知識伝達）、②演習、③実験・実習、④ディ



スカッション・ディベート、⑤問題（課題）発見解決（PBL）の5つからの選択と、グループワーク、発表（プレゼンテーション）の有無、ICTツール等の活用、授業目的とカリキュラム上の位置づけ、到達目標（ルーブリック評価）、授業計画15回分、授業成果、成績評価の方法、課題（試験やレポート等）に対するフィードバックの方法、テキスト、課題図書・参考書を記載している。支援室でも、障害学生の履修登録支援を行う際に、シラバスは重要な役割を果たしている。シラバスの授業形態の記載を参考にして、学生によっては特性に配慮してグループワークや発表のない授業科目を選択することもあるが、従来型の講義が年々少なくなっており、グループワークや発表を取り入れた授業が増えている印象を持っている。

近年の大学教育は、大きく変わってきている。中央教育審議会(2012)<sup>7)</sup>の「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）」に示されたように、生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材育成のためには、従来のような知識の伝達・注入を中心とした受動的な教育の場から、能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要とされた。「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。」<sup>7)</sup> (p. 9) 本答申<sup>7)</sup>では、アクティブ・ラーニングについて、「教員による一方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。」であり、「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。」(p. 37) と解説されている。合理的配慮としてのオンライン授業の提供について検討する際、大学教育の質的転換としてのアクティブ・ラーニングの導入をまず取り上げる必要があると考える。何故ならアクティブ・ラーニングにおける ICT 活用が進む中で、2020年度の COVID-19対応としてオンライン授業の開始により急激な ICT 化が進んだという背景があるからである。

## (2) アクティブ・ラーニングと合理的配慮の提供

大学等の高等教育機関におけるアクティブ・ラーニングの実践研究論文22本を対象として調査した福山・山田(2019)<sup>8)</sup>は、「育成したい能力・知識」「授業デザイン」「評価」の3つの観点からアクティブ・ラーニングを検討している。福山らによると「育成したい能力・知識」では、「認知的側面」「社会的側面」「情意的側面」のうち「認知的側面」を目的とした実践がほとんどで、「授業デザイン」では、用いられたアクティブ・ラーニング手法として ICT を用いた実践が最も多く、その他に特徴的なディスカッション、反転・ブレンド型授業、フィールドワーク

などが行なわれていた。また「評価」では、何らかの尺度や質問項目を用いての質問紙による量的調査が最も多く、次に記述項目による質問紙調査であったと報告している。福山らは、高等教育におけるアクティブ・ラーニングは「育成したい能力と知識」が変化したために生まれた「授業デザイン」の工夫そのものであったと述べ、その実践を「評価」する手法に関する検討が十分に行われていないことも指摘している。

福山・山田<sup>8)</sup>で取り上げられたようなアクティブ・ラーニングの実践は、多くの大学において、全授業の中でかなり限られていると推測されるが、グループワークやプレゼンテーションなどは、どの大学においても、多くの授業で取り入れられている方法だろう。コロナ禍前の本学の支援室で関わったアクティブ・ラーニングへの合理的配慮の提供事例としては、聴覚障害学生のゼミ参加の際に、パソコン・テイクを活用した情報保障の提供がある。これまで支援室で関わってきた聴覚障害学生の障害の程度が比較的軽度であったことや、少人数の授業形態が多かったことから、ゼミへのテイク派遣の支援申請は今までほとんどない状態が続いている。また、グループワークやプレゼンテーションが苦手な学生も一定の割合で存在しているが、授業内の一部分であったり、受講者数が少ないクラスであったりしたことから、アクティブ・ラーニングに対する支援の申請はほとんどなかった。

アクティブ・ラーニングにおける ICT 活用については、大山・松田(2019)<sup>9)</sup>が先行研究を対象に整理を試みている。大山らは、アクティブ・ラーニングにおいて、内化—外化のプロセスを促す学習活動（知識の獲得・協調活動・表出活動・リフレクション）について ICT が何を支援しているかの観点で検討し、ICT の活用により時間・空間を越えて学びを可視化して共有することが可能となったことを示している。大山らは、「ICT は、授業の在り方を大きく変える可能性を持つ一方で、それらの特性を最大限に活かす授業運用が重要になってくる。」(p. 218)と述べている。周知のように、まさに COVID-19 対応で、多くの大学及び教員は十分な準備期間もなく、ICT の特性についての知識も十分ではない状況で、ICT を活用することになったと言えよう。

### (3) オンライン授業とアクティブ・ラーニング

文部科学省<sup>10)</sup>は2021年3月に COVID-19 による学生生活の影響について、無作為抽出した3,000名を対象に調査を行い、1,744名の有効回答を得ている。調査の結果、オンライン授業について、令和2年度後期に履修した授業のうちオンライン授業がほとんど又は全てだったと回答した学生は全体の6割、全体的な満足度としては、不満に感じる割合(20.6%)よりも満足に感じる割合(56.9%)の方が多かった。またオンライン授業について、良かった点としては「自分の選んだ場所で授業を受けられた」(79.3%), 「自分のペースで学修できた」(66.1%)が



多く、悪かった点としては「友人など一緒に授業を受けられず、寂しい」(53.0%)、「レポート等の課題が多かった」(49.7%)、「身体的疲労を感じた」(44.0%)、「質問等、相互のやりとりの機会がない・少ない」(43.9%)、「対面授業よりも理解しにくい」(42.7%)が多かった。学校生活における悩みとしては、「将来のキャリアに関すること」(73.3%)が最も多く、「経済的な状況に関すること」(40.7%)、「授業等に関すること」(37.9%)、「学内の友人関係に関すること」(29.1%)であった。学生はオンライン授業に関しては満足している割合が多い一方で、「質問等、相互のやり取りの機会がない・少ない」の割合も多く、オンライン授業にアクティブ・ラーニングが十分に取得入れられていない状況を推測させる。

除村・小林・飯尾・井上(2022)<sup>11)</sup>は、コロナ禍の中で実際に授業を実施してきた大学教員の視点から見た、授業形態の変遷や、対面授業との比較、課題等について2021年7月の時点で報告をまとめている。小林<sup>11)</sup>による愛媛大学の事例では、2020年秋、2021年春の2回にわたり、20名の学生に対して履修指導担当教員による面談を行い、「遠隔同期型」、非同期の「映像配信型」、「教材配布型」の3つの類型別に学生の意見を整理している。小林は、これら3つの型のいずれかへの嗜好の偏りはなく、学生の学習習慣やコンピテンシーの一つである学習能力のレベルが好みの違いをもたらしていると考察している。また、非対面教育の課題として、友人を作る機会がなく孤独感を感じての学習が精神的な負担を増やしていると述べている。飯尾<sup>11)</sup>による中央大学の事例では、オンライン講義の類型は、リアルタイム配信方式、オンデマンド動画方式、オンデマンド資料・音声等提示方式、自習型の4つであった。ただし資料のみ提示し学生に自習を促す方法である自習型は、学生に不評で2020年度後期に廃止されたという。飯尾は、教室での対面を基本とするがオンラインで参加したい学生への配慮を欠かさないという制約条件により、2020年度後期以降ブレンディッドラーニングやハイブリッド型学習への対応を余儀なくされ、反転授業化によるハイブリッド授業を実践していると述べている。除村ら<sup>11)</sup>によると、ブレンディッドラーニング(ブレンド型学習)とは、一人の学生がオンラインと対面などの複数の学習形態で学ぶことであり、ハイブリッド教室(型学習)とは、同時双方向オンライン授業に対面とオンラインの学生が出席する教室の形態を指す。

本学におけるオンライン授業のほとんどは同時双方向型で実施されており、アクティブ・ラーニングも積極的に取り入れる方向で、教員のためのFD研修会が開催されたり、情報管理センターによるサポートを受けたりできるようになっている。本学ではGoogleClassroomを利用しており、Meet機能を用いて同時双方向型授業を行っている。実際に、筆者自身もブレイクアウトセッションを活用し、少人数のグループでの討論を行う、デジタルホワイトボードであるJamboardでKJ法を実施するなど、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業を行った。対面授業時に必要であった準備、例えば模造紙や付箋を用意、可動式の机や椅子のある教室への変

更などが不要となり、授業も円滑に進行できたと感じている。岡田(2021)<sup>12)</sup>は、受講生38名を対象にオンライン授業におけるアクティブ・ラーニングのメリット、ディメリットについてアンケート調査を行い、多く挙げられた意見として、メリットは「話しやすい」「情報共有がしやすい」「多様な学生と関わることができる」、ディメリットは「コミュニケーションがとりにくい」「フリーライダーが出る」を挙げている。岡田の授業では、カメラオフでの参加を認めており、そのことが話しやすさやコミュニケーションのとりにくさにつながっているのかもしれない。筆者の授業では、30名から40名程度の受講者数で、ブレイクアウトセッションでのカメラオンを必須としていたが、4名程度の小グループ編成で、同じ学科の学生ということもあり、グループワークのしやすさにつながったと思われる。オンライン授業でアクティブ・ラーニングを行うことは、用いるツールの特性を活かすことで、対面授業とは異なる教育効果をもたらすのではないかと考えられる。伊藤・富永(2021)<sup>13)</sup>は、Sli.do(スライドゥ)というツールを匿名チャットツールとして導入したところ、テレビ会議システムのチャット機能や口頭での質問を採用したオンライン授業や、対面授業での質問数に比べ、授業内の質問数が増加したことを報告している。

このように、ICTツールの特性を活かし、オンライン授業ならではのアクティブ・ラーニングを行なうことは、同時双方向型で可能であり、ハイブリッド型となるとそのままのデザインで授業を行うことは難しくなるように思われる。本学では、2022年度の授業は対面授業を基本としているが、感染リスクの高い学生を対象としてオンライン授業を認めており、その場合ハイブリッド型の授業を行うことになっている。今のところ、オンライン受講を許可された学生はごくわずかであり、また、対面を必要とする授業の場合は、対面での受講を勧めている。その結果、ごく一部の授業で、受講生のほとんどが対面、1～2名がオンライン授業となるケースも出てきた。ハイブリッド型授業にアクティブ・ラーニング、中でもグループワークを取り入れようとする、様々な工夫が必要である。本学では、とりあえずグループワークを行う授業の時だけ対面での参加をするなど一時的な対応に終わっているのが現状である。大学教育の質的転換は、ハイブリッド型授業において具体的にどのように示されるのであろうか。今後、対面授業が主である大学において、合理的配慮の提供としてオンライン授業を選択肢に加えるかどうかについては、慎重な検討が必要であると考えている。従来の知識伝達型の授業であれば、教育の提供方法をオンライン授業にすることには、さほど大きな問題はないように思われるが、大学教育の質的転換を目指す今、学生の主体的な学修を促すことを前提として、教育の目的・内容・評価の本質を変えずに、教育の提供方法を柔軟に調整することについては、具体的な検討が必要であらう。

#### 4. 知的障害のある学生と高等教育の質保証

##### (1) 知的障害と境界知能

18歳人口の減少や、入試方法の多様化に伴い、大学も多様な教育的ニーズを持つ学生が増えてきたと言われる。JASSO<sup>1)</sup> による調査に示されるように、障害のある学生の在籍者数も増えているが、知的障害については、おそらく少数で、項目として「精神障害」に含まれていることもあり、話題として取り上げられたことはほとんどないように思われる。おそらく入学試験における選抜性の強い大学では、知的障害や境界知能など、知的な問題のある学生はほとんど存在しないだろう。一方、入学定員の充足に苦しむような大学では、そうした学生が在籍することはまれではないと推測される。

田巻・堀田・宮地・加藤(2018ab)<sup>14) 15)</sup> は、アメリカ知的発達障害学会における定義の変遷に基づいて、知的障害の概念について考察を加えている。田巻ら<sup>14)</sup> によると、アメリカ知的発達障害学会は、1933年アメリカ精神薄弱研究学会からアメリカ精神薄弱学会へ名称変更、1987年アメリカ精神遅滞学会へ名称変更、2007年に現在の名称に変更された。田巻ら(2018a)<sup>14)</sup> は、定義における用語の変更は、障害を理由とした差別概念などによる影響を受けていると述べる。田巻ら(2018b)<sup>15)</sup> によると、1961年第6版定義で、精神薄弱の用語が精神遅滞に変更、2010年第11版定義で知的発達障害に変更された。また、1973年第7版定義で、知能検査により測定されたIQが平均値マイナス2SD(標準偏差)以下となり、境界線級の程度判定が失効、1992年第9版で精神遅滞の程度分類に係る診断基準の改訂があり、IQに依拠した程度分類が廃止された(田巻ら<sup>15)</sup>)。田巻ら<sup>15)</sup> は知的障害の理解についての変遷を踏まえ、インクルーシブ教育の推進の重要性を指摘している。

緒方(2021)<sup>16)</sup> によると、アメリカ精神医学会による精神疾患の診断・統計マニュアル第5版(DSM-5)で、精神遅滞から知的能力障害へと名称変更され、診断基準からIQ値が消え、「臨床的関与の対象となることのある他の状態」に包含されている境界知能の診断基準から、DSM-IV-TRで記載されていた「71～84」のIQ値による分類が消失した。緒方は、障害の有無が明確な場合に比較して、境界知能は気づかれにくく、適切な支援を受けることができない状況にあることを指摘し、特に福祉の分野で境界知能に関する研究の蓄積が必要であると強調する。緒方は、知的障害の認定となる療育手帳制度について、障害認定としての療育手帳基準が自治体による差があり、測定誤差を考慮しIQ値が75までは、療育手帳の「軽度」という判定を行う自治体が最も多いと述べている。

田巻ら<sup>14) 15)</sup> や緒方<sup>16)</sup> では、高等教育機関における知的障害や境界知能の学生への言及はない。

我が国における大学等の高等教育機関に在籍する障害学生の中で、療育手帳を交付されている件数、知的障害や境界知能の学生で支援を要する人数など、実態が明らかにされていない現状がある。高等教育機関においてもインクルーシブ教育システムの構築は必要であろうし、障害種別による排除ではなく、合理的配慮の提供についての検討が求められると考える。

インクルーシブ教育については、日本が2014年に批准した障害者権利条約の審査が初めて行われ、報道等を通して話題になっているところである。2022年8月22・23日、スイス・ジュネーブの国際連合において障害者権利条約の日本の建設的対話が開かれ、9月9日に国連障害者権利委員会から日本政府に総括所見が出された。障害者権利条約政府報告審査における内閣府障害政策委員会の石川准委員長による冒頭ステートメント<sup>17)</sup>にあるように、3つの懸念事項の一つとして日本のインクルーシブ教育システムを挙げており、障害者権利委員会による対日審査総括所見<sup>18)</sup>においても、改善勧告の一つとして、インクルーシブ教育の在り方が指摘された。

## (2) 知的障害のある学生への合理的配慮の提供

加藤(2014)<sup>19)</sup>によると、障害のある人の継続教育とは、義務教育終了後、あるいは後期中等教育終了後に受けることが可能な教育機会を指しているが、障害種別で最も課題が大きいとされるのは知的障害のある人だとされる。加藤は海外の知的障害を対象とした継続教育を概観し、特に米国で多くの大学や校区、州で知的障害者の後期中等以降の教育としての大学の取り組みの報告があると述べる。加藤によると、米国の大学での取り組みに、3つのカテゴリーがあり、知的障害学生に特化した生活スキルや移行プログラムの科目を受講する分離モデル、分離モデルの科目を主とするが、通常の科目を選択することも可能な混合モデル、個別化されたサービスや支援を受けながら通常の科目を受講したり学位のプログラムに参加するインクルーシブ個別支援モデルがあるという。池田・田部・高橋(2021)<sup>20)</sup>も、日本における知的障害者の大学教育の現状について、実態が不明であることを指摘し、米国の大学における知的障害学生対応教育プログラムと修学支援について概観している。そして日本の大学教育においても、知的障害学生が、その発達特性に合わせた学びと育ちを経験し、社会移行していく成長・発達の機会が保障されることの必要性を強調している。

まず我が国における大学等の高等教育機関における知的障害や境界知能の学生の実態についての把握が必要であろう。療育手帳の交付を受けている学生はもちろんのこと、単位修得が難しい学生や、低学力の学生などを対象にして、困っていることや必要な支援について面接調査をするなど、各大学で取り組むのも一つの方法だと思われる。その一方で、海外の大学等の高等教育機関における知的障害学生への合理的配慮の提供について、具体的な実践例を収集することも重要であると思われる。これまで我が国の高等教育機関における知的障害のある学生に

対しては、教育的配慮として支援が行われて来たのではないかと推測される。知的障害学生への合理的配慮の提供については、今後具体的な検討が必要であると考えられる。

### (3) 高等教育の質保証とテクニカルスタンダード

中央教育審議会(2018)<sup>21)</sup>は、「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」を取りまとめた。本答申の「Ⅱ. 教育研究体制－多様性と柔軟性の確保」において、『高等教育は「多様な価値観を持つ多様な人材が集まることにより新たな価値が創造される場」＝「多様な価値観が集まるキャンパス」になることが必要である。』(p. 14)と述べられている。そして「多様な学生」を受け入れることのできる体制整備や「多様な教員」による多様な教育研究の展開が必要であるとしている。さらに「1. 多様な学生」において、「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に、体制や環境を整えていくことも必要である。」(p. 14)と障害学生について言及されている。しかしながら多様な学生に、障害学生も含まれていることが明示されているが、障害種別に知的障害が含まれているかどうかは明らかではない。高等教育の質保証について、本答申の「Ⅲ. 教育の質の保証と情報公表－「学び」の質保証の再構築」で、進学率が上昇し、大学に入学する学生の裾野が広がっていく過程で、教育の質の変化を懸念する声が出てくるのは世界共通の現象であるが、「できるだけ多くの人材が高等教育機関において社会のニーズも踏まえた質の高い教育を受け、自らの能力を高める事は重要」(p. 27)と述べている。そして、保証すべき教育の質として、「何を学び、身に付けることができるのか、明確になっているか、学んでいる学生は成長しているのか、学修の成果が出ているのか、大学の個性を発揮できる多様で魅力的な教員組織・教育課程があるかといったことは、重要な要素となる。」(p. 28)と述べる。

教育の質保証と合理的配慮の提供の両立は、必ずしも容易に実現可能とは限らないと推測される。例えば、専門職養成課程を持つ高等教育機関では、各種資格に様々な基準や要件が課されており、障害学生への合理的配慮の提供との間で、苦慮している現状があり、テクニカルスタンダードの策定が必要とされている。テクニカルスタンダードとは、PHED(2020)<sup>22)</sup>によると、抽象的な表現が多い学術的要件を示す3つのポリシー、ディプロマポリシー、カリキュラムポリシー、アドミッションポリシーとは異なり、「専門職が専門職として機能するために必要な、本質的に求められる能力要件を具体的に明示したもの」と定義されている。

テクニカルスタンダードのように、教育の本質は具体的に示されることが必要であり、障害学生が自らその具体的な基準を確認し、合理的配慮を求める意思を表明し、建設的な対話を行うことが望まれる。知的障害学生の場合も、同じようにセルフアドボカシーが発揮できるように支援することが重要である。



## 5. お わ り に

学生の多様化と高等教育の質保証は、今後果たして両立しうるものであろうか。中央教育審議会の答申<sup>21)</sup>では、2040年の社会変化の方向の一端として、国連により提唱されている持続可能な開発のための目標（SDGs）が目指す社会、すなわち、「誰一人として取り残さない（leave no one behind）」という考えの下、貧困に終止符を打ち、地球を保護し、全ての人が平和と豊かさを享受できる社会をあげている。また、SDGsを達成するための「持続可能な開発のための教育（ESD）」の推進と、SDGsの目標達成と相まって、「全ての人が必要な教育を受け、その能力を最大限に発揮する社会の到来が期待される。」（p. 8）と述べている。本答申で示されたように、多様性を受け入れ、共生社会を実現していくことが求められていることがわかる。障害者権利委員会による対日審査総括所見<sup>18)</sup>においても指摘されているように、インクルーシブ教育について、大学等の高等教育機関も含めて考える時が来たように思われる。折しも障害者差別解消法の改正により、私立大学においても、障害のある学生への合理的配慮の提供が法的義務とされた。教育の本質を変えない範囲で合理的配慮を提供することについて、今後具体的に検討される必要があり、このことは教育の本質について常に問われることになる。また、多様化の進む学生に対して、個別の背景を考慮し、合理的配慮の提供を求めるための意思表示ができるように支援する必要がある。さらに、私たちは常に建設的な対話を行う姿勢を維持し続けることが重要になると考えられる。

## 文 献

- 1) JASSO 令和3年度(2021年度)障害のある学生の修学支援に関する実態調査. [https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei\\_shogai\\_syugaku/2021.html](https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/2021.html) (2022年10月10日)
- 2) 山下京子 2022 新型コロナウイルス感染症対応下における障害学生支援の実際と課題. 広島女学院大学論集, **69**, 21-36.
- 3) 文部科学省 2017(平成29年) 障害のある学生の修学支援に関する検討会報告 (第2次まとめ). [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/26/1384405\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/04/26/1384405_02.pdf) (2022年10月10日)
- 4) 文部科学省 2012(平成24年) 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). [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/12/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/26/1329295\\_2\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/_icsFiles/afieldfile/2012/12/26/1329295_2_1_1.pdf) (2022年10月10日)
- 5) 内閣府 平成27年2月24日閣議決定 障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針. <https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai/kihonhoushin/honbun.html> (2022年10月10日)
- 6) 中央教育審議会大学分科会大学教育部会 2016(平成28年)3月31日 「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー), 「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー) 及び「入学者受



- 入れの方針」(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/\\_icsfiles/afiedfile/2016/04/01/1369248\\_01\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsfiles/afiedfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf) (2022年10月10日)
- 7) 中央教育審議会 2012(平成24年) 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). [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm) (2022年10月10日)
- 8) 福山佑樹・山田政寛 2019 高等教育におけるアクティブラーニング実践研究の展望. 日本教育工学会論文誌, **42**(3), 201-210.
- 9) 大山牧子・松田岳士 2019 アクティブラーニングにおける ICT 活用の動向と展望. 日本教育工学会論文誌, **42**(3), 211-220.
- 10) 文部科学省 2021(令和3年)5月25日 新型コロナウイルス感染症に係る影響を受けた学生等の学生生活に関する調査(結果). [https://www.mext.go.jp/content/20210525-mxt\\_kouhou01-000004520\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210525-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf) (2022年10月10日)
- 11) 除村健俊・小林真也・飯尾淳・井上雅裕 2022 オンライン授業の現状と将来—大学教員から見たCOVID-19による授業の変化と学生への影響. プロジェクトマネジメント研究報告, **2**(1), 16-23.
- 12) 岡田佳子 2021 学生からみたオンライン授業のメリットとデメリット—オンライン環境下のアクティブラーニングに焦点を当てて—. 長崎大学教育開発推進機構紀要, **11**, 25-41.
- 13) 伊藤恵・富永敦子 2021 授業のオンライン化による質問傾向変化の分析. 教育システム情報学会研究報告(2021年度第4回研究大会), **36**(4), 1-8.
- 14) 田巻義孝・堀田千絵・宮地弘一郎・加藤美朗 2018a 知的障害の理解についての新しい方向性(1): 知的障害概念に影響を及ぼした福祉制度を中心に. 信州大学教育学部研究論集, **12**, 187-211.
- 15) 田巻義孝・堀田千絵・宮地弘一郎・加藤美朗 2018b 知的障害の理解についての新しい方向性(2): アメリカ知的発達障害学会の定義に基づいて. 信州大学教育学部研究論集, **12**, 213-235.
- 16) 緒方康介 2021 境界知能に対する福祉分野の懈怠と福祉心理学による貢献の可能性. 大阪大谷大学紀要, **55**, 83-93.
- 17) 障害者政策委員会 2022 障害者権利条約政府報告審査における石川委員長の冒頭ステートメント. [https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/seisaku\\_iinkai/k\\_70/pdf/s4.pdf](https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/seisaku_iinkai/k_70/pdf/s4.pdf) (2022年10月10日)
- 18) 国際連合 2022 障害者権利委員会による対日審査総括所見. [https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/seisaku\\_iinkai/k\\_71/pdf/ref.pdf](https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/seisaku_iinkai/k_71/pdf/ref.pdf) (2022年10月10日)
- 19) 加藤美朗 2014 障害のある人の継続教育. 人間環境学研究, **12**(2), 169-176.
- 20) 池田敦子・田部絢子・高橋智 2021 米国の大学における知的障害学生の修学と教育保障の動向. 東海大学紀要, **15**, 71-78.
- 21) 中央教育審議会 2018(平成30年) 2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)(中教審第211号). [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm) (2022年10月10日)
- 22) PHED 東京大学障害と高等教育に関するプラットフォーム 2020 テクニカルスタンダード. [https://phed.jp/about/standard/TSstandard\\_watermark.pdf](https://phed.jp/about/standard/TSstandard_watermark.pdf) (2022年10月10日)