

## 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

山下京子\*

(2016年1月15日 受理)

### Reasonable Accommodation for College Students with Developmental Disorders and Active Learning

Kyoko YAMASHITA\*

Reasonable accommodation for college students with Developmental Disorders is the problem which now confronts us. Central Education Council Report published in August 28, 2012 showed the importance of introducing active learning for the conversion movement in quality assurance of Japanese universities. The purpose of this study was to discuss about the relation of reasonable accommodation for students with Developmental Disorders and active learning. We must prepare for support system for them in order to encourage and promote their active learning.

**Keywords:** Developmental Disorders 発達障害, reasonable accommodation 合理的配慮, active learning アクティブ・ラーニング, support system for college students 学生支援体制

#### 1. はじめに

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年法律第65号）附則第5条第1項の規定に基づき、同法第11条の規定の例により、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（平成27年11月9日文部科学省告示第180号）が策定され、平成28年4月1日から適用されることになった。同指針についての高等教育局長通知（平成27年12月9日付け27文科高第849号）では、留意事項として、合理的配慮の提供と相談体制の整備が挙げられている。合理的配慮の提供においては、対話による合意形成と合理的配慮の柔軟な見直しについて、それぞれ「合理的配慮は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じ、学校法人等及び本人により、合意形成を図った上で提供すること。」「合理的配慮は、その障害のある学生が十分な教育が受けられるために提供できているかという観点から評価することが重要であり、合理的配慮の合意形成後も、学生一人一人の適応の状況等を勘案しながら、合理的配慮の内容を柔軟に見直すことができることを、学校法人等及び本人との間で共通理解とすること。」（27文科高第849号）と述べられている。また、相談体制の整備においては、「大学等の学長は、本人からの相談に組織的かつ迅速に対応する体制を整備すること。」「学校法人等は、各大学等における必要な環境の整備に努めるとともに、このような学内体制を用いてもなお合意形成が難しい場合は、法的知見を有する専門家等の助言を得るなどしつつ、法の趣旨に即して適切に対応すること。また、相談窓口や相談を受け付けた

---

\* 広島女学院大学人間生活学部幼児教育心理学科教授

後の手続きの流れについて、あらかじめ周知し、本人が相談体制を利用しやすい環境作りに努めること。」(27文科高第849号)とある。

大学等の高等教育機関に在籍する障害学生数は、日本学生支援機構(2015)の「平成26年度(2014年度)障害のある学生の修学支援に関する実態調査」によっても明らかにされているように、障害種別で、「発達障害(診断書有)」2,722人と前年度より増加しており、診断書はないものの発達障害があることが推察され教育上の配慮を行っている者も3,569人で、前年度よりも増加していた。このことから、高等教育機関においては、障がいのある学生の中でも、特に発達障害のある学生の修学支援についての検討が必要であり、発達障害のある学生に対する合理的配慮の提供について、学修支援を中心とした相談体制の整備が急務であると考えられる。

一方、高等教育機関においては、中央教育審議会(平成24年8月28日)の答申「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～」で、学士課程教育の質的転換が求められ、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である。すなわち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。」(p.9)と指摘されている。大学で教育改革の進む中、授業のあり方も変化しつつある今日、発達障害のある学生の修学支援の中で、学修に関する合理的配慮の提供についても、従来とは異なる対応が必要となると予想される。また、こうしたことを考慮した相談体制の整備が望まれる。本論では、発達障害のある学生に対する学修に関する合理的配慮の提供と、相談体制の整備について、大学の教育改革との関連において、特にアクティブ・ラーニングの導入に焦点を当てて、適切な支援のあり方を検討する。

## 2. 発達障害のある学生の抱く困り感

発達障害学生や発達障害の特性のある学生は、大学生活においてどのような困り感を抱いているのであろうか。また、今後、教育改革の進む中で、特に授業を中心とした学修面での困り感に、変化はありと予想されるのであろうか。田倉・福田・若山・澤田・佐藤・高橋・藤井・柏倉(2014)は、発達障害学生やその疑いのある学生が漸増しており、個別の支援を必要とする学生を早期発見し支援につなぐ手段として、学生の困り感に関するアセスメントツールの開発を試み、「大学生の困り感尺度」を提出している。田倉らの尺度は、7因子からなり、「対人場面での緊張」「学習上の困り感」「集団でのコミュニケーションのむずかしさ」「裏のよめなさ」「過敏性」「選択的判断のむずかしさ」「固執的」である。この中で、授業と直接関係するものとして、「対人場面での緊張」「学習上の困り感」「集団でのコミュニケーションのむずかしさ」を挙げることができる。各因子に含まれる項目の中で、さらに関連の深いと思われるものを挙げるならば、「対人場面での緊張」因子では、「自分の意見や感想を言うのが苦手である」「人前で話すのが苦手である」「急に質問されたり意見を求められると答えられない」など、「学習上の困り感」因子では、「資料を読んでも大事なポイントがわからない」「次に何をするのか具体的な指示がないとどうすればいいかわからない」など、「集

団でのコミュニケーションのむずかしさ」因子では、「グループ学習や人と協力して行う活動が苦手である」「グループ活動になると居心地が悪い」「授業や行事でグループになってと言われるとどうしていいかわからなくなる」などであろう。

中央教育審議会（平成24年8月28日）の言う「学生の主体的な学修を促す」ための、「能動的な学修（アクティブ・ラーニング）」への授業の転換は、田倉らの「大学生の困り感尺度」のうち、「対人場面での緊張」因子や「集団でのコミュニケーションのむずかしさ」因子の項目に多く該当する学生にとっては、授業を受けることにさらなる困難さを抱えることにつながるのではないかと危惧される。実際、本学における発達障害学生やその特性のある学生の支援において、従来型の受動的な講義より、グループワークやプレゼンテーションのある授業に関する相談が多い現状がある。アクティブ・ラーニングの導入により、今までよりもそうした積極的な参加型の授業が増えることは、学生の抱える困難さが高まると推測される。したがって、大学等の高等教育機関においては、「学生の主体的な学修を促す」ためのアクティブ・ラーニングで、どのような合理的配慮の提供が適切であるかについて、検討する必要がある。

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（平成27年11月9日文部科学省告示第180号）では、「合理的配慮に当たり得る配慮の具体例」の「（3）ルール・慣行の柔軟な変更の具体例」で、「発達障害等のため、人前での発表が困難な児童生徒等のために」「学校生活全般において、適切な対人関係の形成に困難がある児童生徒等のために、能動的な学習活動などにおいてグループを編成する時には」（p.11）と、具体的な配慮の例示をしている。では、大学等の高等教育機関においては、類似した場面で、どのような合理的配慮の提供が適切であろうか。その配慮を提供することで、「学生の主体的な学修を促す」ことにつながるような、代替措置とは具体的にはどのようなものであろうか。

### 3. アクティブ・ラーニングとは何か

山地（2014）によると、アクティブ・ラーニングとは、「思考を活性化する」学習形態のことで、多様な形態があり、構造の自由度を縦軸に、活動の範囲を横軸に、4つのタイプに分けて図示されている。山地は、構造の自由度の高いものとしては、活動の範囲の狭い、問題基盤型学習（Problem-Based Learning）や、活動の範囲の広い、プロジェクト学習（Project-Based Learning）など比較的高度なアクティブ・ラーニングがあり、これらに取り組む前に、構造の自由度の低い、知識の定着・確認をめざす演習や実験、調査などや、表現志向であるプレゼンテーション、ディベートなどのような、「思考を活性化する」学習形態に十分馴染む必要があると述べている。また、アクティブ・ラーニングを実質化する際のヒントになるとして、Chickering & Gamson（1987）の授業改善の指針である「7つの原則」を引用している。山地によると、7つの原則は、「1. 教員と学生のコンタクト」「2. 学生間の協働」「3. 能動的な学習」「4. 迅速なフィードバック」「5. 学習時間の確保」「6. 学生への高い期待」「7. 多様な才能と学習方法の尊重」であり、このうち「2. 学生間の協働」「3. 能動的な学習」がアクティブ・ラーニングに相当し、これを補完する形で、「1. 教員と学生のコンタクト」「4. 迅速なフィードバック」「5. 学習時間の確保」が挙げられ、これらを支える態度要件として、「6. 学生への高い期待」「7. 多様な才能と学習方法の尊重」が挙げられているという。さらに、山地は、今後に向けて、カリキュラムマップの中で各開講科目での重点

目標が明示され、到達目標に応じたアクティブ・ラーニングと評価方法が工夫される必要があると指摘している。

酒井・小林（2015）は、主体的に学ぶ力の養成には、曖昧性への耐性を養成することが必要であり、学生と教員の準備が整えば、アクティブ・ラーニングの教育効果は高いと述べ、特に学習者の成長しようという意識が大切であるとしている。酒井らも指摘しているが、準備不足は、アクティブ・ラーニングの失敗を招くこともあり、中部地域大学グループ・東海 A チーム（2014）は、アクティブ・ラーニング失敗事例を報告している。この事例報告は、文部科学省「産業界ニーズ事業」（平成24～26年）の中部地域ブロック・東海 A チーム 7 大学（テーマ：アクティブラーニングを活用した教育力の強化）の成果物として提出されたものであり、失敗の原因と結果のマングラ、指導、評価、その他（カリキュラムや組織的取り組みなど）について、分析を行っている。チームの一人である亀倉（2015）は、「失敗マングラ」について、学生のやる気を育成するという観点から、失敗行動・原因・結果、対策方法を示した。亀倉は、学生のやる気を触発するものとして、学習対象と自己の二つを挙げる。亀倉によると、学習対象による触発とは、学習内容そのものに興味関心を持つことであり、自己による触発とは、その学びが自分自身にとってどのように関わるかの意味付けがなされることである。亀倉は、「やる気」の失敗事例をマングラ化し、「やる気」を引き出す 3 つの操作軸として、①学習の目的、②講師の介入、③成績の評価を挙げている。さらに、学習の目的を提示する場合に考慮すべきことは、科目の大きな目的がどのようなものかということと、今回実施する当該のアクティブ・ラーニングの手法が科目の大きな目的のどこに位置づけられるものかであるという。また、成績評価の仕方について、評価タイミングをベースとする形成的な評価と総括的な評価、評価主体をベースとした直接評価と間接評価があり、学生のやる気との関わりで、評価基準が学習目的に沿ったものであり、整合的なものであることが重要であると指摘している。

これらのことから、大学教育改革としての、アクティブ・ラーニングの導入は、学生の「やる気」を引き出すような教材、教授法、評価方法が教育効果をもたらす鍵であり、そのためには、カリキュラムの改善、授業の目的・評価基準の明確化という教育改善の全学的な取り組みが必要である。小川（2010）は、組織的カリキュラム改善の取り組み事例として、教務電算システムと連動することによりシラバスからカリキュラムマップを継続的に改訂することが可能となったこと、カリキュラムフローチャートを作成することで、科目間の連携を教員間で相互理解し、それを踏まえて各自シラバスを作成し質保証を行うという内部質保証の考え方が定着していたことを報告している。成績評価もまた重要な課題である。山地・劉・橋本・川越・橋本（2015）は、米国の大学での学修成果評価に関する視察を行い、ルーブリック評価の活用事例を報告している。沖（2014）によると、ルーブリック評価とは、評価指標（学習活動に応じたより具体的な到達目標）と評価指標に即した評価基準（どの程度達成できればどの評点を当てるかの特徴の記述）のマトリックスで示される配点表を用いた成績評価方法のことである。沖は、わが国の高等教育にルーブリック評価を導入する際の留意点として、①到達目標ごとの成績評価（総括的評価）がどのように行われるかが学生に見えること、②成績評価（形成的評価や個々の学習活動の採点）が公平で客観的かつ厳格に行われること、③学習成果のフィードバックが行われることの 3 点を挙げている。授業の到達目標を明確化し、ルーブリック評価のような評価基準の可視化を行うこと、これらをシラバスに記載し、カリキュラムマップを作成し、学生に提示することにより、学生は自らの学修の道程を知ることになると考えられる。



今日進みつつある大学教育改革では、こうした全学的な教育制度の取組が求められていると言える。そして、学生の主体的な学修を促すための方法として、アクティブ・ラーニングの導入が進められているのであって、単なる授業方法の変更ではないのは当然である。アクティブ・ラーニングの例として出されるグループワークやグループディスカッション、ディベートなどが強調されすぎるあまり、障害特性として、対人関係やコミュニケーションに困難のある、発達障害学生やその疑いのある学生の合理的配慮のあり方を考える際、代替の方法をどうするかが話題となるが、むしろ、授業科目の到達目標、評価、カリキュラムマップでの科目の位置づけなど、可視化が進むことは、発達障害学生やその疑いのある学生にとっては、学修へのアプローチが容易になるとは考えられないだろうか。また、到達目標や評価基準を変更せずに、教授法の変更や調整を行うことは、障がいのない学生との公平性を保つことになると推測される。

#### 4. 発達障害のある学生にとってのアクティブ・ラーニング

学士課程の質を保证するための大学教育改革が進む中で、発達障害学生やその特性のある学生の進学者数が増えており、その支援体制の整備が急務であること、また、合理的配慮の提供が一人一人の学生に応じた形で成されなければならないことをどのように位置付けばよいのだろうか。大学全入時代を迎えた今、学生の多様化が進んでいると言われる。例えば、低学力や学習習慣の未定着、大学での専攻の基礎となる科目を高校で履修していないことなど、大学での学修に課題のある学生や、大学適応上の問題を抱えた学生などの対応として、アカデミックサポートや学生相談などの学生支援体制が整備されてきた。川崎・中嶋・川嶋・川口（2014）は、ICF（国際生活機能分類）の障害を個人と環境の関係でとらえるという考え方と、社会的包摂概念を基本的視点として、保護者や高校、医療機関等との連携をしながら寄り添い型学生支援に取り組んでいる。こうした流れは、障がいの有無にかかわらず、すべての学生一人一人に応じた支援が必要とされているという実態の表れと考えられる。

畑野・溝上（2013）は、「主体的な授業態度尺度」（畑野，2011）と学習時間の調査を大学1年生204名を対象として実施し、学生タイプを作成している。主体的な授業態度とは、「単位や卒業のためだけでなく、自らの成長のために授業・授業で出される課題に主体的に取り組もうとする学習態度」（畑野，2011）であり、学習時間は、「授業内学習時間」（大学で授業や実験に参加する）、「授業外学習時間」（授業に関する勉強をする、予習や復習、宿題、課題など）の二つであった。その結果、5タイプの学生に分かれ、「主体的授業態度型」（61名）、「授業内学習時間型」（21名）、「主体的学習型」（15名）、「学習時間重視型」（81名）、「非学習型」（25名）であった。畑野らは、「主体的授業態度型」や「授業内学習時間型」の授業時間外学習時間が十分でない学生タイプに対しては、授業外で行う課題を出すようにコースデザインすること、特に「主体的授業態度型」には、主体的な授業態度に授業外学習時間が見合っていない可能性もあることから、難易度の高い課題を出すのが望ましいと考察している。また、「授業内学習時間型」や「学習時間重視型」の主体的な授業態度が十分でない学生タイプには、大学の授業に積極的に関与させるアクティブ・ラーニング型の授業が有効かもしれないと述べている。さらに、「非学習型」の学生タイプには、大学に適應できるかどうかという学生支援の観点を含んだうえでのアプローチが必要であると指摘している。畑野らの結果から、学生の実態に合わせた学修支援が、主体的な学修を促進させることにつながると示唆される。

蔣・溝上（2014）は、グループディスカッションやディベート、グループワークなどの外的活動（行動面）のみを重視したアクティブ・ラーニングの導入が、必ずしも学生の成長に寄与しない可能性がある」と指摘し、学生の内的活動（認知面）、すなわち深い学習を促すようなアクティブ・ラーニングを授業に取り入れる必要があると述べている。蔣らは、その一つとして、ピア・インストラクションを紹介し、大学1年生103名を対象に、授業時間外学習の程度により学生を分類し、ピア・インストラクションの効果を検討している。蔣らによると、ピア・インストラクションは、①導入、②ConceptTestを課す、③回答を求める、④ピア・ディスカッション、⑤もう一度回答を求める、⑥説明からなり、このサイクルを繰り返すことで、学生の深い学習を効果的に促すことを目的としているという。調査結果から、蔣らは、授業外学習を十分に伴わないピア・ディスカッションは、外的活動のみにとどまった可能性が高いと述べ、ピア・インストラクションを導入する際には、学生に授業時間外学習をさせる方策を取ることが重要であると考察している。これらのことから、アクティブ・ラーニングの効果を高めるためには、学生の現状に合わせることや、学生自身の準備を整えることが鍵となることが示唆される。つまり、主体的な学修を促進させるために、主体的な授業態度を育成したり、時間外学習をしたりすることは、障がいの有無にかかわらず、すべての学生に実現可能なことであり、グループワークやディスカッションのあり方も、ユニバーサルなものへと変更が可能なのではないかと推測される。

山下（2014）は、学修支援を中心に置いた障がいのある学生の学内支援体制の構築において、問題点を3つ挙げている。すなわち、①学修支援を中心とした支援体制では、学生自身の学修に対する強い動機づけを前提とするが、必ずしも動機づけの強い学生ばかりではないこと、②情報保障の提供に対して、要支援学生が消極的な場合があること、③障がいのある学生が支援を受け入れるまでのプロセスに個人差があり、支援の根底に心理学的な視点を必要とすることであった。発達障害学生やその特性のある学生の場合、高校時代までの様々な負の体験により、自尊心の低下や、学修意欲の減退、対人関係の回避など、二次的障害も併存していることも多い。亀倉（2015）の指摘する「やる気」は、発達障害学生やその特性のある学生にとっても、非常に重要なことである。「やる気」を触発させるためには、一人一人に寄り添い、学生自身が、自己の特性を理解し、必要な支援は何かを見出し、要求できるように支援することが求められる。ここから、発達障害学生にとっての、アクティブ・ラーニングが始まると言えるのではないだろうか。

## 5. おわりに

教育改革の進む大学において、発達障害学生やその特性のある学生への学修に関する合理的配慮の提供は、全学的な学生支援体制の中で検討されるべきであると考えられる。そのためにも、相談体制の整備が早急に必要である。大学における授業のあり方が変化しつつある今、合理的配慮の提供については、相談体制のスタッフに、大学のカリキュラム方針やカリキュラムマップ等教学関係に精通した教職員の配置が望まれる。また、授業の到達目標や評価基準が明記されたシラバスが必須である。合理的配慮の提供に関する相談では、今後、支援を求める学生に対して、根拠資料の提示を要求することになるだろう。その場合は、診断の有無ではなく、特性に関する心理検査など困難さを示す資料が必要とされると予想される。

## 引用文献

- Chickering, A.W. and Gamson, Z.F. 1987 Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE Bulletin, March, a publication of the American Association of Higher Education.
- 中部地域大学グループ・東海 A チーム 2014 アクティブラーニング失敗事例ハンドブック～産業界ニーズ事業・成果報告～. 一粒書房.
- 中央教育審議会 2012 答申「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～」2012年8月28日. ([www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/toushin/1325047.htm))
- 畑野快・溝上慎一 2013 大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討. 日本教育工学会論文誌, 37, 1, 13-21.
- 畑野快 2011 「授業プロセス・パフォーマンス」の提唱及びその測定尺度の作成. 京都大学高等教育研究, 17, 27-36.
- 蔣妍・溝上慎一 2014 学生の学習アプローチに影響を及ぼすピア・インストラクション—学生の授業外学習時間に着目して—. 日本教育工学会論文誌, 38, 2, 91-100.
- 亀倉正彦 2015 失敗マングラを活用したアクティブラーニング授業の失敗事例分析とその知識化—学生の「やる気」を引き出す観点から—. *NUCB journal of economics and information science*, 59, 2, 123-143.
- 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（平成27年11月9日文部科学省告示第180号）.
- 文部科学省高等教育局長 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について（通知）平成27年12月9日付け27文科高第849号.
- 日本学生支援機構 2015 平成26年度（2014年度）大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査報告書. ([www.jasso.go.jp/tokubetsu\\_shien/documents/2014houkoku.pdf](http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/documents/2014houkoku.pdf))
- 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学生支援体制の構築—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 人文・社会科学編, 46, 75-89.
- 小川勤 2010 学士課程教育の質保証のための組織的カリキュラム改善の取組—「教育改善FD研修会」を通じたカリキュラム改善の試み—. 京都大学高等教育研究, 16, 13-24.
- 沖裕貴 2014 大学におけるルーブリック評価導入の実例—公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して—. 立命高等教育研究, 14, 71-90.
- 酒井志延・小林直人 2015 アクティブ・ラーニングで学ばせる. 千葉商大紀要, 52, 2, 215-223.
- 田倉さやか・福田由紀子・若山隆・澤田佳代・佐藤智紀子・高橋薫・藤井克美・柏倉秀克 2014 教職員の学生支援力向上に向けた取り組み（1）—学生の困り感に関するアセスメントツールの開発—. 日本福祉大学社会福祉論集, 131, 75-85.
- 山地弘起 2014 アクティブ・ラーニングとはなにか. 大学教育と情報, 2014年度版, 1, 2-7.
- 山地弘起・劉卿美・橋本優花里・川越明日香・橋本健夫 2015 米国大学における学修成果の評価—エバグリーン州立大学・ポートランド州立大学・アパラチア州立大学・クレムソン大学の事例—. 長崎大学大学教育イノベーションセンター紀要, 6, 21-36.
- 山下京子（研究代表者） 2014 障がい者のための高等教育支援開発研究：平成23～25年度私立大学戦略的研究基盤形成支援事業研究成果報告書. 広島女学院大学大学障がい学生高等教育支援研究所.