高等教育と障害, 1 (1), 84-97, 2019.

https://doi.org/10.34322/jhed.1.84



この論文は，クリエイティブ・コモンズの表示－非営利－改変禁止4.0国際 (CC BY-NC-ND 4.0) ライセンスで提供されています。

# 資料

イギリスのケンブリッジ大学Disability Resource Centreの取り組みから発達障害学生の支援について考える

三好　智子\*, \*\*

\*京都工芸繊維大学アクセシビリティ・コミュニケーション支援センター

\*\*京都ノートルダム女子大学現代人間学部心理学科

要旨：本稿では，イギリスのケンブリッジ大学Disability Resource Centre（DRC）における障害学生支援について，発達障害学生への支援を中心に紹介し検討を加えることで，今後の障害学生支援に役立つ知見を得ることを目的とした。ケンブリッジ大学およびイギリスの大学では，障害種別として「特異的学習困難（Specific Learning Difficulty）」が最も多く，DRCでは学習への取り組みを支える支援が充実していた。またさまざまな合理的調整やその手続きに関する情報がホームページで公開されるとともに，利用にあたっての行動指針が明確に示されていた。1990年にスタートした障害者学生手当の2016/2017年度からの本格的な削減を契機として，DRCの障害学生支援は，大学独自の基金の立ち上げや，インクルーシブな指導および学習のさらなる推進といった新たな展開へと繋がっていることがうかがえた。

キーワード：イギリス　大学生　発達障害　支援　合理的調整

著者連絡先：三好智子 〒606-0847 京都府京都市左京区下鴨南野々神町1 京都ノートルダム女子大学

# Ⅰ. 日本における障害学生支援の背景と現状

　2016年4月，障害者差別解消法が施行され，高等教育機関における障害学生支援が本格的に実施されるところとなった。日本での同法立法化のきっかけとなっているのは，2006年に国連総会で採択された障害者権利条約である。この条約は，医学モデルから社会モデルへの転換という世界的潮流の中，“Reasonable Accommodation（合理的配慮）”という言葉を世に広めた1990年「障害を持つアメリカ人法（Americans with Disabilities Act; 以下，ADA法）」，イギリスの1995年「障害者差別禁止法（Disability Discrimination Act; 以下，DDA法）」など，先進の差別禁止法を背景に誕生した。川島（2016）によると，合理的配慮とは，1960年代半ばのアメリカで宗教差別と関連して誕生した概念であるという。多様な人種や宗教を抱える社会で生まれた機会平等のための実践が，日本でも開始されたことになる。

　障害者差別解消法の施行は，教育制度の文脈でも重要な意味をもっている。日本の教育制度の中で，知的障害を伴わない発達障害をもつ子どもへの教育的支援に関する整備が本格的に開始されたのは，2000年以後のことである。2002年の文部科学省の全国調査（文部科学省, 2003）で，小・中学校の通常学級で知的発達に遅れはないものの，学習面や行動面で著しい困難をもつ児童・生徒の割合が6.3％という数値で示されたことは，こうした児童・生徒への教育的支援の必要性の認識を高めた。その後，2005年の発達障害者支援法の施行を経て，2007年の改正学校教育法により特別支援教育が始まった。障害者差別解消法の施行は，特別支援教育の開始初期の支援対象であった子どもたちが18歳年齢を迎える時期に遅れつつではあるが対応しており，知的障害を伴わない発達障害をもつ児童・生徒への支援を高等教育へと接続させる意味をもっている。

　さらに，高等教育に固有の事情も関係する。18歳人口の過半数が大学等に進学するユニバーサル・アクセスの時代を迎え，障害の有無に限らず多様な背景やニーズをもって入学してくる学生たちに，いかに一定の教育の質や平等性を保障していくか，ということが多くの大学等で課題となっている。こうしたなか，障害学生支援が法に基づき実施されることの高等教育にとっての意義は決して小さくないと思われる。なぜなら，合理的配慮の提供をめぐって，各科目およびそれらを包含する教育課程の，変えることのできない教育の目的・内容・評価の本質が改めて問われることになり，ひいては教育の質の向上―場合によっては教育内容や評価の適正化―につながっていくことが考えられるからである。

　「障害のある学生の修学支援に関する検討会」より報告された「第二次まとめ」（文部科学省, 2017）によると，「第一次まとめ」で取り組むべきとされたすべての課題で一定の進捗がみられたものの，情報アクセシビリティや体制整備，専門人材の養成に関して一層の取り組みが必要との見方が示されている。具体的には，ホームページ（以下，HP）で支援情報を公開している学校数は，増加はしているものの3割に満たず，9割以上の大学等が支援を組織的に実施する体制にあるが，専門の部署を置いている大学等は11.7％，専任スタッフを配置している大学等も12.5％に留まっている。

# Ⅱ. イギリスの障害学生支援とその背景

　イギリスの障害学生支援については，三島（2015），諏訪・望月・吉田他（2017）ほか，いくつかの報告がみられる。ケンブリッジ大学の障害学生支援部署であるDisability Resource Centre（以下，DRC）が提供する研修に参加した三島（2015）によると，同大学における障害学生の割合は9％（イギリス全体では8.6％）で，うち過半数の4.69％が発達障害のある学生（以下，発達障害学生）であるという。また，ウェストミンスター大学の取り組みについて報告した諏訪他（2017）によると，当該大学では「障害者学生手当（Disabled Students Allowance）」を給付する政府，大学の障がい学生支援部署（傍点，原文ママ），学生の所属する部局，の3つが協力して支援を行っていることや，その具体的な流れが紹介されている。

　イギリスの高等教育機関の歴史は古く，長らくエリート養成機関であった。しかし，1980年代の市場原理の導入以降，比較的短期間でマス型へと転換した（劉, 2015）。劉（2015）によると，1998年には高等教育人口の拡大とともに授業料の有償化が始まった。2010年以降は各省庁の予算削減に伴い高等教育機関への補助金も大幅に削減，授業料収入への依存度が高まり，2012年には授業料上限の大幅値上げが行われたという。2017年度の授業料上限は年間9,250ポンド（1ポンド=145円で約134万円）である（中塚, 2017）。ただし，小林（2015）によると，イギリスでは国から大学に直接授業料相当額が支払われるため，学生は在学時に授業料を支払う必要はない。卒業後に授業料ローンとして返済することが，イギリスの大学の学費の特長であるという。

　イギリスの障害学生支援の法的基盤としては，1995年DDA法は高等教育機関での差別禁止を対象としていなかったが，2001年「特別な教育的ニーズと障害法（The Special Educational Needs and Disability Act）」で，インクルーシブ教育の推進が一層強化されるとともに，高等教育機関にも「合理的調整（Reasonable Adjustment）」の提供が義務づけられた（河合, 2005）。その後，複数の差別禁止法を統合する形で2010年「平等法（Equality Act）」が成立し（川島, 2012），現在のところ，この法律が障害学生支援の法的基盤となっている。

　ところで，イギリスの差別禁止法令が定める合理的調整は，障害者権利条約や日本の障害者差別解消法における合理的配慮の概念とは異なる部分がある。内閣府（2015）によると，平等法における合理的調整は，対応型と予測型の2つの形態をとる。対応型は，障害者個人からの具体的要求に応じてなされる個別の調整であり，障害者個人からの要求がない限り履行義務は発生しないのに対し，予測型はイギリスで顕著に発展した概念で，この場合，サービス提供者などが障害者一般の不利益やニーズを予測して，法律に定める措置を事前に講じなければならない。つまり，対応型合理的調整は，障害者権利条約や日本の障害者差別解消法における合理的配慮と同様の概念と考えられるのに対し，予測型合理的調整は，障害者差別解消法では第1章第5条に努力義務として記載されている事前的改善措置に近い概念であると考えられる。そして，平等法は，雇用分野には対応型合理的調整を，サービス分野には予測型合理的調整を適用しており，イギリスの高等教育機関は，予測型合理的調整を義務として負っていることになる。

　イギリスでは1990年より，障害学生が大学生活を送るうえで障害に起因して生じる医療費以外の費用を国が助成する制度として，障害者学生手当が機能してきた。診断書等の根拠資料を提出し支給が認定されると，政府が承認した機関でニーズアセスメントを受け，支給額が決定する仕組みである。Equality Challenge Unit（以下，ECU）の2015年の統計報告書によると，全障害学生のうち障害者学生手当の支給を受けている学生の割合は46％，フルタイムの学部学生1人当たりの平均支給額は約2,230ポンド（1ポンド=145円で約32万円）である（Hubble Bolton, 2016）。しかし2014年，政府は障害者学生手当の削減を発表した。国と高等教育機関の間の障害学生への責任性のリバランスがその趣旨である。延期期間の後，2016/2017年度の新規応募者から本格的に実施されている。主たる変更内容として，ノートテイカー等の非医療支援（Non-Medical-Help）の提供の責任主体が国から高等教育機関へと移された。制度開始当時に比べ，テクノロジーをめぐる環境が変化したこと，2010年平等法にあわせた修正が必要となったこと等が変更の理由とされている。政府は，合理的調整にかかる事前の体制整備や，障害学生の自主自立を促す取り組みを，高等教育機関に求めている。

　本稿の目的は，イギリスのケンブリッジ大学DRCにおける障害学生支援について，発達障害学生への支援を中心に紹介し，さらに検討を加えることで，今後の発達障害学生の支援に役立つ知見を引き出すことである。イギリスは，長らくインクルーシブ教育を推進し，自閉症スペクトラム（以下，ASD）の研究・支援でも世界を牽引してきた。本稿で紹介するケンブリッジ大学には，心の理論仮説やAQ（Autism Quotient；自閉症スペクトラム指数）の開発等で知られるサイモン・バロン=コーエンが所長をつとめる自閉症研究センター（Autism Research Centre）があり，同センターのHPでは最新の研究プロジェクトや過去の研究成果に関する情報が公開されている（Autism Research Centre, 2001）。ケンブリッジ大学DRCの障害学生支援はこれまで，上述の三島（2015）のほか，日本学生支援機構の「平成19年度 諸外国の高等教育機関における障害のある学生に対する修学支援状況調査・情報収集事業」報告書（独立行政法人日本学生支援機構, 2008）でも，海外の先進大学の取り組みとして取り上げられてきた。その後，イギリスの障害学生支援は，障害者学生手当の削減によりひとつの転換期を迎えていると思われる。本稿では，発達障害学生への支援と合わせて，国の施策の変更に伴い障害学生支援にどのような展開が生じているのか，ケンブリッジ大学DRCの取り組みから，今後の障害学生支援に役立つ示唆を得たいと考える。

# Ⅲ. 方法

　著者および同行者は，2017年3月にケンブリッジ大学DRCを訪問し，発達障害専門のアドバイザーであるA氏からヒアリングを行った。事前にDRCのオフィスに訪問希望の旨を訪問の目的とあわせて打診したところ，A氏への紹介を受けたものである。

　DRCでは，多くの支援情報をHPで公開している（Fig. 1）。「施設のアクセスガイド」，「学生への支援」，「障害学生を教える」，「障害について考える」，「DRCについて」の各カテゴリーにつき7～12種類のコンテンツがあり，さらに細かいページに分かれているものもある。以下で紹介するDRCの取り組みは，HP情報および日本の状況との比較のため，2015/2016年度の年次報告書（Cambridge University Disability Resource Centre, 2016）に基づいている。一部，A氏からのヒアリング内容で情報を補っている。その場合は，その旨が明らかになる形で記載することとした。

　ヒアリングは，著者および同行者がDRCのHPの記載事項をふまえて項目を準備し，それにそって質問を行う半構造化形式で実施した。質問項目は，「合理的調整の決定の手続きと方法」，「発達障害の診断アセスメントの手順と方法」，「アスペルガー症候群（以下，AS）・ASD学生への支援内容」，「非医療支援の概要とスタッフ」，「障害者学生手当の変更について」，「障害の開示と理解啓発」であった。ヒアリングの当日に，質問項目を記載した用紙をA氏に手渡したうえで，流れに応じて自由に質問をはさみつつ，ヒアリングを進めた。録音は行わずその場でメモをとり，ヒアリング後すぐにメモをもとに内容を整理した。合わせてA氏より，DRCでの発達障害学生への支援の概要をまとめたレジュメの提供を受けた。所要時間は約2時間であった。A氏からはEメールにて論文化による情報公開の許可を得た。ただしA氏の意向をふまえ，本稿での記載は匿名とした。

# Ⅳ. ケンブリッジ大学DRCにおける障害学生支援

## 1. ケンブリッジ大学およびDRCについて

　ケンブリッジ大学は，ロンドンから約100 km北に位置するケンブリッジシャー州都ケンブリッジにある。大学の創設は13世紀初頭で，ノーベル賞受賞者を多数輩出し，World University Rankings 2018（Times Higher Education, 2017）で第2位にランクされるなど，現在も世界トップレベルの大学として評価されている。

　ケンブリッジ大学はイギリス伝統のカレッジ制をとっており，独立した自治権をもつ30あまりのカレッジからなる。大学当局および学部がカリキュラムや成績評価，学位の授与を管轄するのに対し，カレッジは寮（全寮制）などの施設や，クラブやサークルなどの学生生活の場を提供する。また，スーパーヴィジョンとよばれる，カレッジ所属の担当教員による個人もしくは少人数制の指導もその特色となっている。

　DRCのオフィスは，古い石造りの大学街の一角のケインズ・ハウスとよばれる建物にある。スタッフは，フルタイム・パートタイム合わせて15名ほどが勤務している。障害アドバイザー（Disability Adviser）のほか，特異的学習困難アドバイザー（Specific Learning Difficulties Adviser），アスペルガー症候群アドバイザー（Asperger Syndrome Adviser）など，カバーする業務や専門領域ごとにスタッフが配置されている。

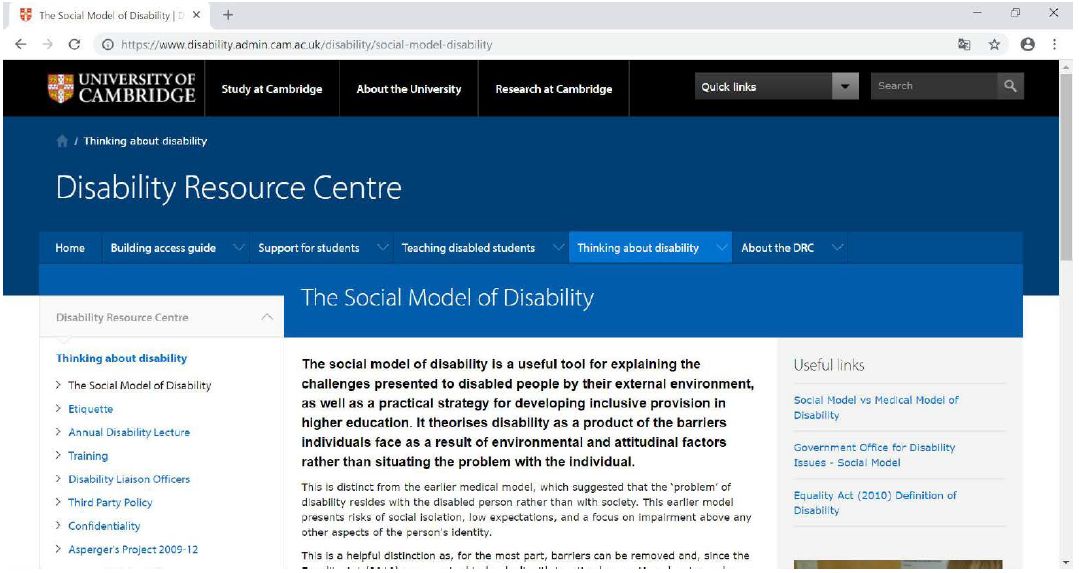
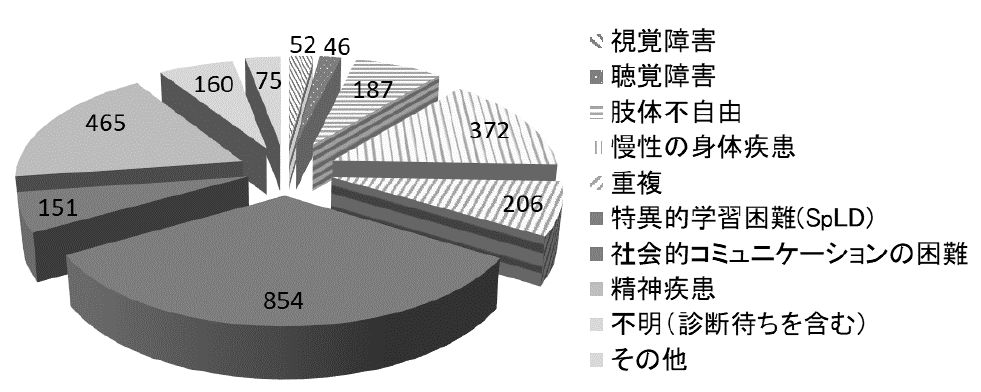


Fig.1 DRCの Webページ（03/10/2018）

## 2. 障害学生の概要

　2016年7月時点で，ケンブリッジ大学には2,152人の障害学生（学部学生1260人，大学院生892人）が在籍している。全学生数に占める割合は約11％で，三島（2015）の時点よりもさらに増えている。障害種別で最も多いのは「特異的学習困難（Specific Learning Difficulty：以下，SpLD）」（40％）で，次いで「精神疾患」（22％），「慢性の身体疾患」（17％）となっている1)。ASやASDなどの「社会的コミュニケーションの困難」は151人で，7％にあたる（Fig. 2）。イギリス全体の状況をみると（Equality Challenge Unit, 2015），障害学生数は229,215人で全学生数に占める割合は約10％，障害種別では「特異的学習困難（SpLD）」（48％），「精神疾患」（13％），「慢性の身体疾患」（10％）の順であり，「社会的コミュニケーションの困難」は3％となっている。「特異的学習困難（SpLD）」は，イギリスの障害児・者支援の発展と密接に結びついた概念で，British Dyslexia Associationによると，知的能力とは独立して広く発達障害により学習あるいは学習活動に困難があることを意味しており，ディスレクシア（読み書き障害），ディスプラクシア（発達性協調運動障害），ディスカリキュリア（算数障害），ADHD（注意欠如・多動性障害）が含まれる（British Dyslexia Association, 2005）。ケンブリッジ大学では「特異的学習困難（SpLD）」の割合が少なく，「精神疾患」「慢性の身体疾患」，そして「社会的コミュニケーションの困難」が多い傾向にあるようである。

　一方，日本における2016年5月時点の障害学生数は27,257人で全学生数の0.86％，うち発達障害学生の割合は15.2％である（独立行政法人日本学生支援機構, 2017）。2005年の調査開始以来，全障害学生数・発達障害学生数ともに増加しているものの，イギリスの状況とは大きな違いがある。障害種別では「病弱・虚弱」（34.4％），「精神障害」（24.9％），「発達障害（診断書有）」（15.2％）の順であり（Fig. 3），発達障害の内訳はASD（63％），ADHD（19％），SLD（Specific Learning Disorder；限局性学習障害）（4％），重複（13％）となっている。日本ではASDの割合が多く，SLDにADHDを加えたとしても学習面の困難を表すカテゴリーの割合が少ないことがわかる。



視覚障害　52

聴覚障害　46

肢体不自由　187

慢性の身体疾患　372

重複　206

特異的学習困難（SpLD）　854

社会的コミュニケーションの困難　151

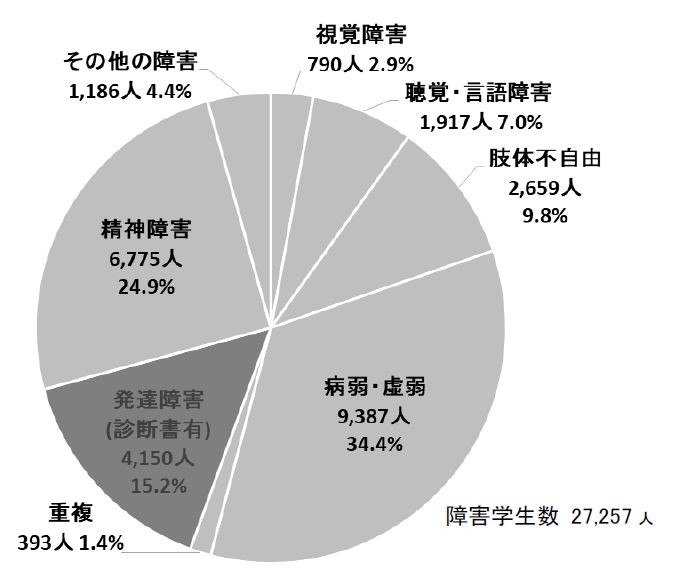
精神疾患　465

不明（診断待ちを含む）　160

その他　75

Fig. 2 DRCの障害種別ごとの障害学生数

2015/2016 Annuual ReportのGraph1.1を，日本の状況（Fig. 3）と比較しやすくするため並べ替え，障害種別を和訳して表示した。原図には，障害種別人数は，個々が開示したものが表示されているため，複数種別でカウントされていることがある，との説明書きがある



障害学生数　27,257人

視覚障害　790人　2.9%

聴覚・言語障害　1,917人　7.0%

肢体不自由　2,659人　9.8%

病弱・虚弱　9,387人　34.4%

重複　393人　1.4%

発達障害（診断書有）4,150人　15.2%

精神障害　6,775人　24.9%

その他の障害　1,186人　4.4%

Fig. 3 障害種別ごとの障害学生数（日本）

日本学生支援機構（2017）のデータをもとに作成

## 3. 特異的学習困難（SpLD），AS・ASDのアセスメント

　　（1）アセスメントの流れと方法： 支援を希望する学生のアセスメントは，「イニシャルコンタクト」から始まる。学生は，予約日，守秘および情報開示に関する同意事項，当日の予定等に関する指示をメールで受け取ることになっている。

　特異的学習困難（SpLD）についてはSpLDアドバイザーが，AS・ASDについてはASアドバイザーがスクリーニング面接を行う。精査が望ましいと判断された場合，専門家による詳しいアセスメントを勧められる。イギリスでは，特異的学習困難（SpLD）の認定には，教育心理の専門家かディスレクシア関連団体の認定を受けた専門教員が所定のテストを実施し，所定のアセスメントレポートを作成することになっている。使用されるテストはWAISやWRIT（Wide Range Intelligence Test）等である。

　AS・ASDのスクリーニング面接は，A氏によると，自前の半構造化面接と簡易の質問紙を用いて行っているという。半構造化面接では，発達歴，AS特有の困難があるか等を，他の障害・疾患を除外しつつ確認する。やりとりの感触も重視されている。簡易の質問紙には，AQ，EQ（Empathy Quotient）等が用いられる。要精査と判断された場合は，Cambridge Lifespan Asperger Syndrome Service（以下，CLASS）等を紹介している。

　CLASS（2012）は，AS・高機能ASDの存在が認識される以前に生まれたために診断を受ける機会がなかったり，成長過程で見逃されていた成人に対する診断アセスメントを目的とした専門機関である。NHS（National Health Service）の一部門として運営されており，ケンブリッジ大学自閉症研究センターや英国自閉症協会とも提携関係がある。スタッフには，ケンブリッジ大学のサイモン・バロン=コーエンを筆頭に，ASDの診断アセスメントを専門とする心理学者や精神科医が名を連ねている。

　　（2）診断および障害開示の時期―初等中等教育における支援とのつながり―： A氏によると，AS・ASDの学生のうち，入学までに何らかの診断を受けているケースが70％程度，入学後の診断が30％程度とのことである。印象レベルの数字であることを考慮しても，ケンブリッジ大学に入学するような高い知的能力を備えたAS・ASDの学生の少なくとも半数以上は，入学までに何らかの診断や支援を受けていることになる。大学への障害開示の状況に目を向けると，ケンブリッジ大学では，初年次の障害学生の約70％（約500名）が入試合格時までに大学に障害を開示している。一方，日本の状況はというと，障害のある入学者数は全国で1,787名，うち発達障害学生は200名である（独立行政法人日本学生支援機構, 2017）。直接の比較は難しいが，入学時までの診断・大学への障害開示の状況には大きな違いがあることが推測される。これはどういった要因によるものだろうか。

　イギリスの初等中等教育の状況にふれると，障害児者教育調査委員会より議会に提出された「ウォーノック報告」（Department for Education and Science, 1978）で「特別な教育的ニーズ（Special Educational Needs）」の考え方が提示されて以来，イギリスでは子どもの抱える困難を，医学的な意味での「障害（disability）」ではなく「学習困難（learning difficulties）」と捉え，どのような手立てがあればその子どもの学習が可能になるかを中心に支援していくことが基本となっている。棟方（2015）によると，イギリスで特別な教育的ニーズをもつとして支援を受けている子どもの割合は17～20％であり，棟方に指摘されるように，同時期の日本のデータ3.11％に「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合」（文部科学省, 2012）の6.5％を加えても，イギリスの初等中等教育では幅広い支援が行われていることがわかる。入学時までの障害開示，そして特異的学習困難（SpLD）のカテゴリーおよびその全体に占める割合の多さには，ひとつには30年以上にわたる初等中等教育の取り組みが関係していることが考えられる。

　加えて，入学時までの障害開示は，大学生活への移行支援が積極的に行われていることや，大学が障害開示を奨励していることによっても促進されている。ケンブリッジ大学では，入試出願時に大学に障害を開示した受験生には，DRCより詳細な情報提供を求めるメールが送付される。また，毎年9月にはAS・ASD，特異的学習困難（SpLD）をもつ新入生を対象に移行イベントが行われており，合格者にはその旨が通知される。そしてこれら移行支援に関する情報はすべてHPで公開されており，できるだけ早い障害開示が奨励されている。

　　（3）AS・ASDと学習障害（learning disability）： CLASSの利用案内には，学習障害（learning disability）が考えられる場合には学習障害関連のサービスを利用するのが適切，との説明書きがみられる（Cambridge Lifespan Asperger Syndrome Service, 2012）。ここではLearning Disabilityの言葉が用いられていることから，医学的な意味での学習障害を指すものと理解される。学習障害，中でも最も頻度の高いディスレクシアと他の発達障害が併存しやすいことは欧米を中心に研究の蓄積があるが，国内の研究では，藤岡・石坂・河野他（2014），藤岡・村田・石坂他（2015）により，発達性ディスレクシアにADHDや広汎性発達障害に関わる行動面の問題が併存する場合，保護者・教師共に読字/書字困難が気がかりとして挙がりにくくなることが指摘されている。一方，上記の説明書きには，AS・ASDの精査にあたり学習障害の有無を確認するとともに，学習障害が考えられる場合には，まずは学習障害への対応を優先する姿勢があることが窺える。

## 4. 支援内容の決定と「学生支援文書（Student Support Document）」の作成

　外部専門家によるアセスメントレポートが出来上がったら，フィードバックセッションが実施される。アセスメントレポートの説明とともに，学生支援文書の作成，障害者学生手当などの基金への応募，支援の配置等について実際的な話し合いがもたれる。

　学生支援文書は，専門家によるアセスメントレポートを踏まえ，カレッジや学部に対し個別の合理的調整の内容や推奨される指導・支援の方法を伝達するために，障害学生本人と担当アドバイザーが作成するものである。冒頭には当該文書の趣旨の説明とともに，合理的調整に関する規定，DRCの教職員向けのウェブページおよび研修コースのURLが掲載されている。また文書は，学生が同意した範囲で開示されるが，文書の末尾にその開示の範囲が明記されている。

　支援の内容は「障害/困難の内容と学業への影響」「学習に関するサポート」や，後述する「パストラル・サポート」の順に記載される。「障害/困難の内容と学業への影響」では，診断名とともに当該学生の認知や感覚の特性，社会性に関わる困難，困難を感じやすい状況などが記される。続く「学習に関するサポート」では，困難を改善するための指導や学習の方法が，講義，スーパーヴィジョン，実習，図書館，試験と評価，等の項目ごとに記載される。

　「パストラル・サポート」は，イギリスの宗教的・教育的風土に根差した概念で，学業以外の大学生活全般に関わる支援のことを指す。AS・ASD学生へのパストラル・サポートの例としては，寮生活に関する調整，ピア・ソーシャルグループへの参加，学業と余暇のバランスや社会的コミュニケーションに関するメンタリングなどが挙げられる。

## 5. 個別の合理的調整の具体例と手続きの実際

　発達障害学生に関係するものを中心に個別の合理的調整の例を挙げると，代替形式による教材の提供，講義等の録音・録画，教材の電子版の利用，座席や照明に関する配慮，試験に関する調整，時間割に関する調整，などが挙げられる。また，ソフトウェアを用いた支援として，マインドマッピング，音声変換ソフトウェア，テキスト変換ソフトウェア等，支援機器を用いた支援として，プリンター，スキャナー，ICレコーダー，スマートペン等，非医療支援として一対一の学習スキル支援，メンタリング，試験の際の読み書き支援や回答を進めるためのプロンプト支援，ノートテイカー等がある。以下，詳細をいくつか述べる。

　　（1）試験に関する個別の合理的調整： 試験に関して個別の合理的調整を受けるには，診断書等の根拠資料をカレッジに提出し，カレッジからの申請に基づき学内の試験委員会の承認を受けなければならない。HPには，必要な根拠資料や申請の手続き，期日が記されており，あわせて期日を過ぎると対応が受けられない旨が明記されている。イギリスの別の大学で講師をしている方に聞いた話によると2)，その大学では試験の約3か月前に「クラス全員の前で読みあげるように。ただし絶対に個人的に伝えたりしてはいけない」との指示のもと，受講生に対し「試験に関して特別な配慮が必要な学生は，個人的にオフィスのスタッフにメールで知らせるように」との伝達文を読み上げることになっているのだという。試験の公正さの保障のためには，個別の合理的調整が適切な根拠や手続きによって決定されていることに加え，こうした措置が全体に等しく周知されている必要があるということだろう。

　さらに，標準的な試験に関する個別の合理的調整では実質的不利に対応できない場合，「代替形式による評価」が検討される。これについては別途，カレッジや学部・学生向けのガイドが作成されており，過去の対応事例も含めてHPで公開されている。まず，学生本人と相談の上，カレッジの担当教員が所定の期日までに根拠資料等の必要書類を担当事務部署に提出し，受理されると検討会議が招集される。学生本人についても会議への出席が奨励されている。評価の代替方法は，現行の評価形式での基準となる能力を明確にしたうえで，個々のケースごとに検討される。いったん承認されたとしても，申請は評価の機会ごとに必要である。

　　（2）講義の録音等に関する手続き： ケンブリッジ大学では講義の録音等を行う場合，学生は同意書にサインすることになっている。同意書には，記録データは知的財産であり著作権が発生することや，データの使用にあたっての具体的な注意事項が記載されている。同意書の手続きは，教員サイドの権利を保護するとともに，利用学生の責任を明確化するものだろう。

　　（3）非医療支援について： 非医療支援のスタッフは，心理学の専門家や教員，学生などであり，その専門的背景は多様である。ノートテイカーや実験補助等に関しては，学問的背景が利用学生と似通っていること（ノートテイカーについては加えて読みやすい字が書けること）が重要であるし，一対一の学習スキル支援や専門のメンタリングに関しては，特定の資格や専門的技術をもっていることが要件となる。勤務形態はパートタイムで，支援の内容によって時給が異なる。DRCでは非医療的支援に関する研修が定期的に実施されており，支援スタッフにはこれらへの参加が求められる。

　また利用学生向けには，利用にあたってのルールや注意事項を記した文書が作成されており，利用学生はこれに従って行動することが求められる。欠席の場合は24時間前までに（体調不良の場合はできる限り早く）連絡すること，時間を守り課題に取り組むための準備を行うこと等，利用学生の責任が文書で明確に示されている。

　　（4）その他，発達障害学生が利用できる支援： AS・ASDの診断を受けているか，その自覚をもつ学生を対象としたソーシャルグループ，ボードゲームグループが週1回，学生主導で実施されている。ユニークなのはドッグセラピーの取り組みである。平日最後の金曜日にセラピー犬との交流の機会が設けられている。A氏によると，セラピー犬との触れ合いは，参加学生に気持ちを落ち着かせるなどの効果をもたらしているとのことである。

## 6. 共にあるための「作法（Etiquette）」

　DRCでは，障害に関する理解啓発活動にも取り組んでいる。HPに障害のある人々と共に学び働くにあたっての「作法」を掲載していることもその一つである。「作法」では，まず冒頭部分で「彼らは専門家である」との言葉がおかれた後，「援助を申し出てほしいこと，ただし援助を受け入れなくても気を悪くしないでほしいこと」，「誤ることを恐れず，本人に尋ねてほしいこと」等，障害のある人に対する基本姿勢，視覚障害，聴覚・言語障害に特化した「作法」，障害に関わる言葉の使い方，等の記載が続く。いずれも当事者主体の色彩が感じられる。ただし，HPに掲載されている「作法」は，障害全般または聴覚・言語障害，視覚障害に関するものに限られており，発達障害や精神障害に特化した「作法」は特に記載されてはいないようである。

　7. DRCで課題となっていること

　まず，障害者学生手当の削減に伴う対応がある。費用負担の一部が国から高等教育機関および学生に移されるなか，削減対象となった非医療支援にかかる費用をカバーする合理的調整基金（Reasonable Adjustment Fund）を独自に立ち上げたこともそのひとつである。一方で，支援を希望する学生は増加し続けている。学習の目標や方法，用いる教材，評価のあり方をより一層ユニバーサル化していくことで個別の調整の必要性を減らしていくこと，そのためにはアシスティブテクノロジーの活用や，規則や慣行の変更が必要と認識されている。その他，ASDや精神疾患を抱える学生の増加にいかに対応していくかということも，課題となっているとのことである。

# Ⅴ. 発達障害学生への支援について

　イギリスのケンブリッジ大学DRCにおける障害学生支援について，発達障害学生への支援を中心にその概要をまとめた。1995年DDA法にはじまり，現行の2010年平等法にいたる差別禁止法令，また1990年にスタートした障害者学生手当に支えられた取り組みが，支援学生の割合が全学生の11％という支援の量，また，授業や試験に関する個別の調整から，学習スキルや生活・情緒・社会的コミュニケーションに関する支援，人的環境の整備にわたる支援の質につながっている。

## 1. 学習への取り組みを支える支援と支援者の役割

　イギリスの高等教育機関における質量ともに高い支援の背景には，ひとつには，子どもの抱える困難を「障害」ではなく「学習困難」ととらえ，どのような手立てがあればその子どもの学習が可能になるかを中心に支援していく，30年以上にわたる「特別な教育的ニーズ」に基づく教育的支援の取り組みがあると考えられる。日本でも近年，多様な背景やニーズをもった学生が多く入学してくるに伴って，リメディアル教育や学習サポートの取り組みなど，さまざまな形の学習支援が行われるようになっている。どのような手立てがあればその学生の学習が可能となるかという視点は，高等教育機関においても当然のことながら有益であり，それを中心にさまざまな支援を組み立てていくことは，学生本人，保護者，教職員ほか異なる立場の連携関係に一本の筋を通すことになると考えられる。

　ただ，支援担当者は，直接的な学習指導を行うわけではない。DRCでは，障害学生本人と支援スタッフが，カレッジや学部に対し個別の合理的調整の内容や推奨される指導・支援の方法を伝達するための学生支援文書を作成していた。そして文書は，学生が同意した範囲の人々の間で共有されていた。特に発達障害学生の支援では，障害特性と関連してコミュニケーション上のずれが生じやすかったり，対応が異なると混乱しやすかったりするために，本人および関係者が適切に情報を共有し足並みをそろえることが重要となることが少なくない。そのため，利用学生の抱える困難や支援の方針が，目で見て確認できる形で共有され引き継がれていくことの意義は大きい。こうした文書の作成に携わることも，支援担当者の重要な役割となることが考えられる。

　またAS・ASDの場合，情報処理や思考・学習のスタイルに特異性があり，彼・彼女たちへの教育的指導には，それらを踏まえたスキルが必要であることが指摘されている。英国自閉症協会のアシュトン・スミスは「私の学習を邪魔した唯一のものは私の受けた教育である」というアインシュタインの言葉をひいて，教師たちがAS・ASDの子どもの特性を踏まえた教育を提供できるかどうかが，彼らの特性が能力として開花し，将来の意味ある仕事につながるかどうかを左右することを指摘している3)。発達障害学生の支援では，個々の情報処理や思考・学習のスタイルに踏み込んで特性を把握していくことが重要であり，支援担当者には，関係者がそれらを踏まえた指導や支援が行えるよう，説明する技量を高めていくことが期待される。

　またDRCでは，一対一の学習スキル支援や専門のメンタリングなど，それぞれに専門性を要する非医療支援が提供されていた。特に発達障害学生の場合，学習スキルに関する支援や，スケジュール管理等の自己管理に関する支援，社会的コミュニケーションに関する支援等が，学習への取り組みを支える支援として重要となってくる。支援部署および支援担当者には，こうした学習への取り組みを支える支援を担ったり，その提供方法を考えていく役割があるだろう。

　加えて，どのような手立てがあればその学生の学習が可能になるかを中心に支援を考えていくことは，学習上のつまずきや特定の能力の落ち込みに鋭敏に目を向けていくことにつながっていくと思われる。DRCで支援を受けている学生の内訳で最も多いのは特異的学習困難（SpLD）であったし，AS・ASDの診断アセスメントの専門機関には，まずは学習障害への対応を優先する姿勢があることがうかがえた。英語圏ではディスレクシアの出現率が比較的高く（西澤, 2017），イギリスでは，British Dyslexia AssociationがHP上で詳細な情報提供を行い，スクリーニング・テストを配信していることにも示されるように，ディスレクシアに関する理解啓発活動が積極的に行われており，また，既述の通り診断にあたってのアセスメントシステムの構築が進んでいる。一方，日本の高等教育機関の状況は，SLDといった学習面の困難を表すカテゴリーの割合が少ない。これについて高橋（2017）は，本来配慮対象となる学生が見過ごされている可能性が高く，学習障害に関する啓発を進める必要があることを指摘している。大学全入時代となった今日，学生の抱える困難に学習上のつまずきや特定の能力の落ち込みが関係している可能性に目を向けていくことも，支援者の役割として重要となってくることが考えられる。

## 2. それぞれの権利をめぐる調整

　DRCでは多くの情報をHPで公開している。試験に関する調整についてはその手続きがHPで周知されているし，学生支援文書についてももちろんサンプルであるが公開されている。こうした徹底した情報公開は，支援対象の学生や入学希望者に必要な情報を提供するだけでなく，一般の学生に対しても，障害学生に対する個別の合理的調整が適切な根拠や手続きに基づき実施されており，条件を満たし希望すれば誰もが支援を受けられることを周知する意味をもっている。つまり，障害学生の権利だけでなく，支援を受けていない学生の公正に扱われる権利や，場の公正さを保障することにもなるのである。そしてこのことは，障害と非障害の境界に曖昧さがあり，障害があることが外見からはわかりにくい発達障害や精神障害のある学生への支援について理解を得ていく上で，特に重要な意味をもつと思われる。

　講義の録音等に先立って同意書にサインすることにも，同様の要素が含まれる。個別の合理的調整を障害学生の権利として認めるのであれば，それを受け入れる教員の権利も保護される必要がある。個別の合理的調整，すなわち障害者差別解消法における合理的配慮とは，支援を受ける側のみが権利を行使することではなく，それとともに立ち現れるさまざまな権利の，できる限りの共存を目指した調整作業であるということに思い至るところである。

　一般に起こりうる例として，板書の撮影許可を担当教員に依頼する，という状況をとりあげてみる。記録データの保管や使用方法，使用後のデータの破棄についても，口頭で説明を行ったが，記録データの管理の責任所在が不明瞭との理由で断られてしまった。この場合，支援対象の学生が直面している実質的不利に速やかに対応するためには，次善の策としてノートテイカーを配置するという対応がとられることも考えられる。しかしながら，この例を教員サイドの権利という視点を加味して考えた場合，教員の言い分には妥当な要素が含まれており，障害学生支援への理解を促す働きかけとともに，その妥当な要素について対応策を検討する必要がある。そもそも，障害者権利条約や障害者差別解消法における合理的配慮が，多様な人種や宗教を抱える社会で機会平等の保障のために生まれた概念であることが思い起こされる。支援担当者には，それぞれの立場の権利に耳を傾け，それらが共存しうる方策を探っていくことが求められる。

## 3. 学習のユニバーサルデザイン化と自主自立を促進する支援

　障害者学生手当は，1990年の開始以来25年あまりの間，障害を開示して支援を受けることの現実的なメリットとして，障害学生を後押ししてきた。支援を受ける学生の割合の多さや，現在もその数が増加している状況には，この後押しが少なからず寄与してきたことだろう。しかし2016/2017年度からの本格的な変更により，これまで国が経済的補助の形で提供してきたものの一部を，高等教育機関もしくは障害学生自身がそれぞれの形で担うことが求められるところとなっている。

　この変更には当初さまざまな批判が生じたようである（Weale, 2015）。各高等教育機関の準備のためとの理由で実施が延期されたことも，批判の大きさを物語っている。確かに，障害学生の真のニーズを無視した削減には問題があるだろう。一方で，国が合理的調整にかかる事前の体制整備や，より一層の障害学生の自主自立に向けた促しを高等教育機関に求めるのにも，一定の妥当性がある。先に挙げた，担当教員の板書の撮影不許可によりノートテイカーを配置するという例では，ノートテイカーが有償の場合，事前の体制整備が十分でないことが費用を発生させることになる。そして，この変更で国から高等教育機関へと提供責任が移されたのも，ノートテイカーなどの補助的な非医療支援なのである。また，先述のアシュトン・スミスは，ロンドン在住のASDの子どもの場合，移動のタクシー代が補助されることにふれ，こうした支援はASD者の自立という面からすると問題があり，むしろ自分で公共交通機関を使えるよう支援していくことが必要であると述べている。そしてテクノロジーの活用が，こうしたASD者の自立を促進する支援に寄与することを指摘している4)。

　2016/2017年次報告書（Cambridge University Disability Resource Centre, 2017）によると，DRCでは，障害者学生手当の削減への対応として，既述の通り，削減対象となった非医療支援の提供にかかる資金を確保するため，合理的調整基金を独自に立ち上げた。その際，一対一の学習スキル支援やメンタリングなど，障害者学生手当で引き続きカバーされる非医療支援についても合理的調整基金で賄うことにしたことで，支援の申請から提供までの待機期間が約3か月から1週間程度に短縮されたという。加えてDRCでは，大学の上位委員会にインクルーシブな指導および学習の強化に関する提言を行うなど，大学全体におけるインクルーシブ教育の推進に取り組んでいるという。具体的には，2016年に開設されたケンブリッジ教育学習センター（Cambridge Centre for Teaching and Learning）との連携，レクチャーキャプチャー技術5)のパイロット事業といったデジタル教育戦略への参画など，いわゆる学習のユニバーサルデザイン化とそのためのテクノロジーの活用である。これらは予測型合理的調整にかかる事前措置に相当するものと考えられるが，それにより個別の調整の必要性自体を減らしていくことが期待されている。障害者学生手当の削減をきっかけとしたDRCの新たな取り組み―すなわち，個別の合理的調整を必要とする学生へのより確実で迅速な支援の提供と，学習のユニバーサルデザイン化とそのためのテクノロジーの活用―は，今後の障害学生支援にとって示唆となるものと考えられる。

　また，上記の学習のユニバーサルデザイン化ということをふまえて，発達障害学生への支援について考えてみると，学習の目標や方法，教材，評価のあり方を学習者に合わせてカスタマイズしやすいという点で，テクノロジーの活用は，先に述べた発達障害学生の情報処理や思考・学習スタイルの特異性に応じた学習に寄与することが考えられる。Hall, Meyer, and Rose（2012）に指摘されるように，デジタルメディアは，コンテンツをテキスト，画像，音，動画，あるいはこれらの組み合わせといった多くのフォーマットで示すことができ，学習者の学び方の特性により適した方法を選択することができる。一方で，デジタルメディアが効力を発揮するには，学習者自身がそれを自分に合わせて使いこなせることが前提となる。こうしたことからすると，上記の学習のユニバーサルデザイン化とそのためのテクノロジーの活用にあたっては，発達障害学生が自らの情報処理や思考・学習スタイルの特徴を理解し，それに適したツールを選択して能動的に活用していけるよう支援していくことが重要となるだろう。そして，こうした支援を通して，発達障害学生の自己理解や自主自立が促進されることが期待される。

　さらに，上記のような取り組みや支援を行うにあたっては，障害学生および発達障害学生への支援に関する大学全体の理解が不可欠である。障害者差別解消法の施行と同年の2016年に改正された発達障害者支援法第1章第4条「国民の責務」には，国民は，個々の発達障害の特性その他発達障害に関する理解を深めるとともに，発達障害者の自立及び社会参加に協力するように努めなければならない，とある。ただ，発達障害に関する理解啓発活動のあり方を考えていく上で，DRCのHPに掲載されている障害のある人々と共に学び働くにあたっての「作法」が，障害全般または聴覚・言語障害，視覚障害に関する記載に限られていたことは示唆的である。一つには，発達障害や精神障害のように障害と非障害の境界に曖昧さがあり，障害があることが外見からはわかりにくい障害の理解啓発活動には，他の障害とは異なる配慮や工夫が求められることが考えられるのではないだろうか。こうした点も踏まえつつ，支援部署および支援担当者には，発達障害および障害全般に関する理解啓発活動に取り組んでいくことが求められる。

# 謝辞

　インタビューにご協力いただいたA氏，本論文作成に際し貴重な示唆を受けたChiyako Hughes氏，お力添えいただいた長島由紀氏に御礼申し上げます。また，DRC訪問の同行者のお一人である藤川洋子先生をはじめ，京都工芸繊維大学アクセシビリティ・コミュニケーション支援センターの皆さまに，感謝いたします。

# 注

1) 2015/2016 Annual ReportのGraph1.1に掲載されている障害種別ごとの人数には，個々が開示したものが表示されているため，複数種別でカウントされていることがある，との説明書きがある。ここに示した障害種別の割合は，各障害種別人数を全障害学生数で割ったものである。

2) Hughes, C. (personal communication).

3) 自閉症カンファレンスNIPPON 2017における講演“The education of students on the autism spectrum (Asperger Syndrome) in the United Kingdom”(August 27, 2017)より。

4) 3)に同じ。

5) 講義を録画してコンピューターに取り込み，配信する技術のこと。

# 引用文献

Autism Research Centre (2001). Homepage. Autism Research Centre. Retrieved from https://www.autismrese

archcentre.com/ (May 25, 2018)

British Dyslexia Association (2005). Homepage. British Dyslexia Association. Retrieved from http://www.bdady

slexia.org.uk/ (May 12, 2018).

Cambridge Lifespan Asperger Syndrome Service (2012). Leaflet. Cambridge Lifespan Asperger Syndrome Service. Retrieved from http://docs.autismresearchcentre.com/

CLASSleafletSept2012.pdf (November 23, 2017).

Cambridge University Disability Resource Centre (2003). Homepage. University of Cambridge. Retrieved from https://www.disability.admin.cam.ac.uk/ (December 5, 2017).

Cambridge University Disability Resource Centre (2016). 2015/2016 Annual Report.

Cambridge University Disability Resource Centre (2017). 2016/2017 Annual Report.

Department for Education and Science (1978). Special Educational Needs : Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report). HMSO, London.

独立行政法人日本学生支援機構 (2008). 平成19年度諸外国の高等教育機関における障害のある学生に対する修学支援状況調査･情報収集事業報告書.

独立行政法人日本学生支援機構 (2017). 平成28年度（2016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.

Equality Challenge Unit (2015). Equality in Higher Education: Statistical Report 2015.

藤岡　徹･石坂郁代･河野俊寛･大石敬子･滝口慎一郎･平谷美智夫 (2014). 発達性ディスレクシアと診断された児童の併存症と初診時の主訴の検討. LD研究, 23, 340-346.

藤岡　徹･村田里佳･石坂郁代･河野俊寛･大石敬子･滝口慎一郎･平谷美智夫 (2015). 発達性ディスレクシア児の学習面での問題に対する教員の認識についての検討. LD研究, 24, 347-355.

Hall, T. E., Meyer, A., Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. Guilford Press, New York, バーンズ亀山静子 (2018) UDL学びのユニバーサルデザイン―クラス全員の学びを変える授業アプローチ―. 東洋館出版社.

Hubble, S. Bolton, P. (2016). *Reform of the Disabled Students’ Allowance in England. Briefing Paper*, No. 7444. House of Commons Library.

河合　康 (2005). イギリスの高等教育における障害学生に対する差別の禁止. 上越教育大学研究紀要, 24(2), 842-854.

川島　聡 (2012). 英国平等法における障害差別禁止と日本への示唆. 大原社会問題研究所雑誌, 641, 28-43.

川島　聡 (2016). 権利条約における合理的配慮. 川島　聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司, 合理的配慮. 有斐閣, pp. 19-38.

小林雅之 (2015). イギリスの授業料･奨学金制度の概要. 独立行政法人日本学生支援機構, イギリスにおける奨学制度等に関する調査報告書. 独立行政法人日本学生支援機構, pp. 1-12.

三島亜紀子 (2015). ケンブリッジ大学・障害学生支援センター訪問―学生10人に1人が障害学生 (発達障害を含む) という状況が日本の大学に問いかけるもの― 社会福祉学, 56(1), 141-152.

文部科学省 (2003). 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査.

文部科学省 (2012). 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」調査結果.

文部科学省 (2017). ｢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）｣報告書.

棟方哲弥 (2015). 諸外国における障害のある子どもの教育の現状. 国立特別支援教育総合研究所｢諸外国におけるインクルーシブ教育システム構築の現状」メールマガジン. Retrieved from http://www.nise.go.jp/

cms/6,10767,13,257.html (2017年11月23日).

内閣府 (2015). 平成27年度合理的配慮提供に際しての合意形成プロセスと調整に関する国際調査報告書.

中塚淳子 (2017). 高等教育研究法が成立. Newsletter from JSPS London, No. 52. Retrieved from http://www.

jsps.org/newsletter/JSPSNL52.pdf (2018年5月11日).

西澤芳織 (2017). 英国の高等教育機関における対応の現状. 日本語教育実践研究, 4, 16-24.

劉　文君 (2015). イギリスにおける高等教育改革の動向. 独立行政法人日本学生支援機構, イギリスにおける奨学制度等に関する調査報告書. 独立行政法人日本学生支援機構, pp. 13-22.

諏訪絵里子･望月直人･吉田裕子･中野聡子･楠　敬太 (2017). 障害者差別解消法の実現と平等な障がい学生支援を目指して: 英国ウェストミンスター大学の取り組みを通して. 大阪大学高等教育研究, 5, 1-8.

高橋知音(2017). 発達障害･精神障害学生支援の課題 (発達障害). 独立行政法人日本学生支援機構, 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分析報告 (対象年度: 平成17年度～平成28年度).

Times Higher Education (2017). World University Lankings 2018: results announced. The World University Rankings Retrieved from https://www.timeshighereducation.com/

news/world-university-rankings-2018-results-announced (October 18, 2018).

Weale, S. (2015). Government to cut funding for disabled university students. The Gurdian, December 3. Retrieved from https://www.theguardian.com/education/2015/dec/

02/government-to-cut-funding-disabled-university-students-jo-johnson (May 13, 2018).

―2017.12.20受稿，2018.11.26受理―

# Brief Note

A Study of Support for Students with Developmental Disorders, Based on the Practices of the Disability Resource Centre at the University Of Cambridge

Tomoko MIYOSHI\*, \*\*

\* Accessibility Communication Support Center, Kyoto Institute of Technology

\*\*Faculty of Psychology, Kyoto Notre Dame University

*Japanese Journal of Higher Education and Disability*, 1(1), 84-97, 2019

Abstract:  The aim of this study is to provide useful knowledge to enhance future support for students with disabilities. To this end, the study introduces the practices of the Disability Resource Centre (DRC) at the University of Cambridge, with a focus on the support provided to students with developmental disorders. The following aspects are discussed in particular: 1. Provision of learning support: At the University of Cambridge and other universities in England, the most common type of disability is “Specific Learning Difficulty.” The DRC offers various methods of learning support that require professional skills (for example, a 1:1 study skills tutor). 2. Disclosure of information: The DRC conveys much information on its web page, including details of policies such as “reasonable adjustment” and its procedures. Guidelines for students using these services are clearly specified and are accessible to the public. 3. Response to the government’s changes in funding for disabled students in higher education: In response to the reduction in funding of Disabled Students’ Allowances and the transfer of several responsibilities from the government to universities, the DRC is working on two major initiatives: (1) designing and implementing the Reasonable Adjustments Fund, which the University and the Colleges have established, and (2) promoting the development of inclusive teaching and learning practices.

Key words: England, university student, developmental disorder, support, reasonable adjustment

――――――――――――――――――――――――――――――――――――――――――――――――

　Corresponding author: Tomoko MIYOSHI, Faculty of Psychology, Kyoto Notre Dame University