OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	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
Author(s)	諏訪, 絵里子; 望月, 直人; 吉田, 裕子 他
Citation	大阪大学高等教育研究. 2017, 5, p. 1-8
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/60494
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

大阪大学高等教育研究　5（2016），1－8

【論説】

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 ―

諏訪　絵里子・望月　直人・吉田　裕子・中野　聡子・楠　敬太

Towards Equality in Supporting Disabled Students : Practice at University of Westminster

Eriko SUWA, Naoto MOCHIZUKI, Yuko Yoshida, Satoko NAKANO, Keita KUSUNOKI

2016年4月，日本において「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が施行され，国立大学には，障がいのある学生に対する差別の禁止と合理的配慮の提供が義務付けられた．しかし，障害者差別解消法そのものには何が差別的取り扱いとされるのか，また合理的配慮とは何か明確な定義はなされていない．そのため，文部科学省を中心にガイドラインの作成が進められ，その中で障がい学生に対する具体的な支援方法や対応方針は検討されてきたが，どうすれば平等な支援となるのか，どのような個人を対象にするのが妥当なのか，その基準は不明瞭で一貫した方針も示されていない．そのため，法律の実現を前に現場では混乱が生じている．

そこで，本稿は先に類似の障者差別禁止法の実現を試みてきた欧米の取り組みを検討することで，今後の日本における障がい学生支援への提言とすることを目的とした．特に，イギリスのウェストミンスター大学の障がい学生支援の視察を行い，その実践を報告するとともに，大阪大学における学生支援の基盤づくりにどのように取り入れていくかを検討した．

キーワード：障がい学生，高等教育，障害者差別解消法，合理的配慮，平等

In 2016, ‘the Law to Eliminate Discrimination against People with Disabilities’ was enacted in Japan. Now, the government agencies, including the public universities, are required to provide guidelines and ‘reasonable accommodations’ to remove social barriers for such individuals. However, the law does not clearly define what exactly constitutes reasonable accommodation. Moreover, ambiguous definition of a ‘disabled person’ confuses the applicants. Since the law itself was formulated based on what is followed in western countries with advanced support systems, we will able to learn from the practices of these countries. This paper reported the practice of University of Westminster in the U.K., which the first author visited for an interview, and explored how they decided on a strategy to provide support for disabled students and how they put the strategy into play. By observing their practice, we attempted to provide a helpful perspective for Japanese universities. It indicated the need to create decision-rules and systems for fair accommodations at the earliest. Even though it is important to discuss the means of practical support and services for disabled students, they should be built on a foundation of these rules and system. Thus, we need to focus more on the accommodation process, in addition to the accommodation itself. New systems and rules in our university are being designed with these points in mind, and they have been introduced in this paper as well.

Keywords：Disabled Students, Higher Education, Discrimination Act Reasonable Accommodation, Equality

所　属：大阪大学キャンパスライフ支援センター
Affiliation : Support Center for Campus Life, Osaka University
連絡先：e.suwa@sccl.osaka-u.ac.jp（諏訪 絵里子）

1. はじめに

2006年の国連総会本会議で採択された「障害者の権利に関する条約」を受け，日本においてもこの条約の批准に向けて，国内法や制度の整備が進められてきた．そして，2013年，「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が公布され，2016年4月より施行となった．これにより，国立大学は障がい者に対して「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」が禁止され，「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」をすることが義務となった．ここでは，「障がい者」は「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」と一応の定義がなされている．

しかし，この障害者差別解消法は，障がいは社会的障壁から生じると考える “社会モデル” の影響を受けている．社会モデルで障がいを捉えたとき，何をもって「障がい」とするのかという問題に直面する．それは，障がいをどのように判定するのかという議論にも及び，特に発達障がいを含む精神障がいの場合は極めて判断が難しくなる（丹治 & 野呂，2014）．また，差別を「障害を理由とするあらゆる区別」であるとする一方で，法律によってその対応の指針を示すことは，障がい者に対する差別をなくすために障がい者を規定し，障がい者と健常者を区別するというパラドックスをかかえている．その上，この法律にはどういった行為が差別的取扱いになるのか，また，合理的配慮とはどのようなものを指すのかは明記されていない．

このような曖昧さによる現場の混乱を避けるために，文部科学省は2012年，「障害のある学生の修学支援に関する検討会」を設置した．そして「第1次まとめ」として，高等教育機関における合理的配慮の対象範囲を検討するとともに，合理的配慮の考え方，取り組むべき課題などについて報告し，高等教育機関における障がい学生支援の方針を示した．この報告書では，「合理的配慮の決定に当たっては，他の学生との公平性の観点から，学生に対し根拠資料の提出を求め，それに基づく配慮の決定を行うことが重要である」とされている．しかしそれは政府の発表した「法が対象とする障害者は，いわゆる障害者手帳の所持者に限られない」とする基本方針とは一見矛盾するものとなった．更に，障がいのある学生が他の者と平等に教育を享受するための配慮内容が検討されているが，どのように「公平性」を担保するのかは明らかではない．つまり，支援の在り方や支援内容についてはある程度の指針が提出されたが（古山，2015），それらを実践していくうえでの基準やそれを決定するための過程などについては議論が不十分であった．このことは現場に混乱を引き起こし，支援の体制化が進まない大きな要因となっている．

さて，法の下での「障がい者」の範囲や支援における平等性の問題は，類似の法律が制定されて以来諸外国においても議論されてきた（川島，2012；Sireci, Scarpati, & Li，2005；Gordon，Murphy & Dempsey, 2002）例えば，1990年に世界各国に先駆けてアメリカで制定された「障害を持つアメリカ人法（Americans with Disabilities Act；以下ADA）」は，障がい者への差別の禁止と機会均等を保障した．しかし，その「障がい者」や「差別」の解釈を巡って様々な論争や訴訟が引き起こされてきた．日本の障害者差別解消法は欧米の関連法律を参考に立案されたため，諸外国で議論となった問題を当然日本においても引き起こしている．従って，それぞれの国がそれらの問題をどのように克服しようとしてきたのかを知ることから我々が学ぶところは大きいであろう．これまでも障がい学生支援先進国である海外の大学における取り組みは，いくつか我が国にも紹介されてきた．その中では，各国の大学がどのような理念を持ち，どのような支援を実践しているのかということが報告された．しかし，それぞれの支援方法がどのような基準で，どのように決定され，どのような手順を追って実施されていくのかというプロセスは言及されてこなかった．障がい学生の支援はケースバイケースであり，同じ障がいを持つ学生に対して同じ支援が有効であるとは限らない．支援内容だけでなくその支援を計画していくプロセスを知らなければ，我々の取り組みの参考とすることは困難であろう．そこで，本稿では海外大学の障がい学生支援の視察を通して，どのようなプロセスをたどって支援を行っているのかを明確にし，本学での取り組みへの一助とすることを目的とした．

2. イギリスの障がい学生支援の背景

欧米諸国の中でも，特にイギリスの大学における障がい学生支援の流れは，日本のそれとの間にいくつかの共通点がある．一つ目は，イギリスの大学教育は80年代を境に，エリート型の教育からその形態が変化し，ユニバーサル化を遂げつつあることである．大学のユニバー

サル化は多様な教育方法と教育内容，万人への教育保証と平等性の保証を求める（Trow，1976）．この変化が障がい者の高等教育に対する考え方に与えた影響は大きい．一方，日本の大学も近年ユニバーサル化が進み，大きな転機に立たされている．この大学そのものの変化の中で，大学における障がい学生支援の提供は避けられない流れであると言えるだろう．

二つ目は，障がい者への差別が法で規制されるに至った社会的背景である．イギリスにおいて法によって障がい者への差別を禁じたのは，障害者差別禁止法（Disability Discrimination Act；以下DDA）が施行された1995年のことである．しかし，このDDAは2006年には改正され，更に，2010年にはDDAを取り込む形で更に詳細に幅広い差別を禁止した平等法（Equality Act; 以下EA）が制定された．このことは，より具体的かつ包括的で強制力のある法律がなければ，その理念の実現が困難であったことを示している．実際に，当初のDDAでは実質的に免除となっていた高等教育機関における障がい者への対応が，2006年の改正案には明記され，大学は障がいのある学生に対する方針や取り組みを具体的に示すことが義務付けられた．これは，わが国で「障害者基本法」から「障害者差別解消法」へと発展していった背景にも通じている．

三つ目は法律の内容に関することである．先述の通り，障害者差別解消法は欧米各国の関連法律を分析し，それらを参考に立案されたものであるため，内容が類似するのは当然であるが，中でもイギリスの法律とは以下のような共通点がある．イギリスのDDAやEAは，差別の撤廃に向けていち早く法を整備したアメリカの関連法律や，それに付随した問題点を参考にして，より包括的・体系的に制定されている．その為，制定時より「合理的配慮の不提供」を差別の一つとして明記している．更に，合理的配慮の範囲について，「本質的内容の変更の不可」を挙げているが，これは日本の障害者差別解消法にも取り入られている概念である．

このように我が国との共通点の多いイギリスにおける障がい学生の支援の取り組みを知ることは，わが国の大学における障がい学生支援の方針を考えるうえで非常に有益であると考える．そこで，筆者は，2016年6月3日イギリスロンドンの中心部にある，ウェストミンスター大学の障がい学生支援担当部署（Disability Service Office）を訪問し，視察とヒアリングを行った．ウェストミンスター大学は次節で述べる政府認定のDSAアセスメントセンターを併設しており，ロンドン市内で最大規模のDisability Service Officeとなっている．

3. ウェストミンスター大学の取り組み

3.1 ウェストミンスター大学の障がい学生支援体制

イギリスにおいては90年代から飛躍的に進んだ障がい学生支援体制の整備により，現在国内すべての高等教育機関に障がい学生の支援を行う専門職員が配置されている．そして殆どの大学において，それらの専門家によって障がい学生支援を管理する専門部署（Disability Service Office）が設置されている．ウェストミンスター大学においては，Disability Learning Support（以下DLS）と呼ばれるチームがそれに当たる．しかし，障がい学生支援はDSL単独で行うことはない．ウェストミンスター大学において，障がい学生の支援は基本的に三つの機関が協力して行っている（図1参照）．

一つ目の機関は政府である．イギリス政府は障がい学生支援に取り組む高等教育機関に対して助成を行っているが，イギリス市民権をもつ障がい学生個人に対しても，障害者学生手当て（Disabled Students Allowance；以下DSA）という助成金を給付している．障がいのある学生は，大学生活を送る上で障がいに起因して生じる医療費以外のコストをこのDSAで賄うことができる．二つ目が大学の障がい学生支援の専門部署であるDLSである．DLSは学生の支援の手配を行い，ニーズに沿った配慮を決定し部局に下ろすとともに，部局のサポートやアドバイザーとしての役割を持つ．また，学生に対してDSA申請のサポートをしたり，スタディースキルを教えたり，さまざまなグループ活動や講習会を主催するなど，学生の大学での就学がスムーズに進むよう専門教育以外のサポートを行っている．三つ目が支援を受ける学生の所属する各部局である．実際に授業の中で配慮を行い，専門教育において支援を実施するのは各部局所属の担当教員らであるため，部局は障がい学生への支援の主体となる．また部局の各教員は，DLSが発行するガイドラインなどを用いて，障がいそのものや障がい支援に対する理解を各自深めなければならない．ウェストミンスター大学では，各部局には「ディスアビリティチューター（Disability Tutor）」を兼任する教員がおり，その教員がコーディネーターの役割を果たす．

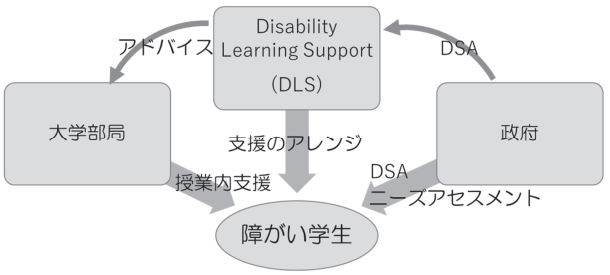

図1　ウェストミンスター大学における支援体制

3.2　イギリスの障害学生手当（DSA）の功績

イギリスにおける障がい学生支援は，全国的に統一されたシステムがあるという点で特徴的である．それはDSAの存在によるところが大きい．政府の財源をDSAとして個人へ分配するためには，統一されたガイドラインと基準・手続きが必要となるからである．前述のウェストミンスター大学の体制も，その統一システムに則って作られており，大学独自の取り組みや組織作りはあくまでもその統一システムの上で行われている．では，DSAを中心としたイギリスの支援システムはどのように作られてきたのであろうか．

そもそも，イギリスの障がい者福祉は，「パーソナルアシスタンス」と「ダイレクトペイメント」に特徴づけられている（岡部，2006）．支援内容が行政に機械的に決定され現物支給される日本とは異なり，イギリスの福祉制度の予算は徹底的に個別化されており，当事者のニーズや希望が反映される．つまり，日々の生活に必要な介助者やサービスは障がい者自身が選び，雇用あるいは利用する．そして，当事者が主張するそのニーズが妥当であると認められれば，その費用を行政が現金で当事者に給付する．こうして，障がい者の自己決定と自立を促すとともに，支援を準市場化することによって福祉サービスを発展させてきたのである．

そのような背景を持つイギリスにおいては，障がい学生を支援するための機材やソフトウェアなど物品の購入はもちろん，スタディスキルトレーニングやライブラリーサポートなどのサービス，介助者，手話通訳，個別チューター，ノートテイカーなどの人件費は全て有料が原則であり，基本的には専門のアウトソースを利用することになる．支援を受けるためにはそのサービスへの対価を当事者が支払わなければならない．しかし，障がいのある学生が他の学生と同じように学ぶために，他の学生よりも経済的負担を負わなければならないということは，DDAやEAの禁止する「障害に起因する差別」に当たる．この差別を排除するために，1990年，英国政府教育技術省主催の助成金であるDSAがスタートした．DSAは障がい者が高等教育機関の正規のコースで教育を受ける際に障がいに起因して生じるコストをカバーする為のものであり，各学生にとって必要な支援内容によって支給額が決定される．従って，大学で支援を必要とする学生は，まずDSAの申請をすることが前提となっている．

3.3　DSAとアセスメントシステム

DSAを受給し大学で合理的配慮を受けるためには，つまり，法律によって保護を受けるためには，法律に定められた「障がい」の条件を満たさなければならない．EAでは「障がい者」を以下のように定義している．「身体的又は精神的なインペアメントを有する者であり，このインペアメントによって通常の日常生活を行う能力に，実質的かつ長期間（12か月以上）にわたり悪影響を受けている者」．DSAではこの日常生活を「教育も含む日常生活」とみなし，特殊学習障害（Specific Learning Difficulty；SpLD）[(1)] もその対象としている．

DSAを受給するためには，まず学生たちはインペアメントの証拠となる書類の提出が求められる（以下，図2参照）．身体・精神障がいの場合は医師の診断書，SpLDの場合は教育心理士などの専門家によるダイアグノスティック・アセスメント（Diagnostic Assessments[(2)]：標準化された検査ツールを用いたアセスメント）の結果に基づいたレポートがそれである．これらの根拠書類にもどのような内容が記載されるべきか規定があり，専門家に対するガイドラインが存在する．学生はこれらの根拠書類を申請書とともにDSAの管理を行う各ファンドに提出する．

さて，先に述べたように，現在DSAの受給額は純粋に学生のニーズよって決定され，学生の学力や経済状況などは支給額に一切影響しない．同じ障がいが同程度あったとしても，自分で対処する力や周囲の協力があれば，その分ニーズが少なくなるということである．そのため，各学生の個別のニーズ評価が重要になる．申請書類が受理されインペアメントが認められた学生は，政府によって承認された近隣のDSAスタディニーズ・アセスメントセンター（以下，DSAアセスメントセンター）という機関でアセスメントを受けなければならない．この機関は政府の示すアセスメントの質とスピードの基準を満たしているか毎年審査をうけており，現在全

国に60あまりのセンターが存在する．DSAアセスメントセンターは大学のDisability Serviceに併設されることが多く，ウェストミンスター大学DLSも，ロンドン市内最大のDSAアセスメントセンターであるCentral London Assessment Servicesを兼任している．ここでのアセスメントも勿論有料であり，後にDSAから支払うことができる．

さて，DSAの申請書類が受理された時点で“インペアメント”に対するスクリーニングは完了していると考えられるので，DSAアセスメントセンターでは専門的なツールを用いない，いわゆる「Non-equipped アセスメント」により学生のニーズを査定する．専門のアセッサーが面接を通してどのようなサポート機材や補助者が必要なのかについて，具体的なレコメンデーションを記述していく．そうして作成されたレポートは，被検査者本人とDSAファンドに通知される．DSAファンドは，レポートに書かれたレコメンデーションをもとに，①設備・機器手当（機器のメンテナンス料金も含む），②非医療支援者手当，③一般手当（コピー・インターネット代，各種手数料など），④交通手当，以上の四つの項目毎に必要な支援内容とそれに関わるコストを計算し，受給額を決定する．その後，利用を認められた支援内容と受給額は当事者に通知され，DSAは利用可能となる．

DSAを申請したにもかかわらず承認されなかった場合，再申請は可能である．しかし，最終的にDSA非該当となった場合，法律で定められる「障がい者」に該当しない，あるいは，障がいがあっても特別なニーズはないと考えられるので，大学の中で実質的なサポートを得られない可能性が高くなる．言い換えると，DSAの受給の審査は，大学での支援対象者となるかどうかの一つの大きなスクリーニングとしての役割を果たしていることになる．

3.4　大学での支援の流れ

大学内における実際の支援の窓口となるのはDLSである．DLSは学生の支援マテリアルの手配，授業内での配慮の検討，教員への配慮実施の通達，スタディスキルトレーニングの実施，サポートグループなどの障がい関連イベントの企画なども幅広く行う．DSAの受給が決まった学生，あるいは大学生活の中で困難を呈し障がいが疑われる学生は，DLSに登録をすることで支援を受けることができる．DLSには教育心理や福祉の資格を持った専門職員としてDisability AdvisersとSpecific Learning Difficulties（SpLD）Advisersが常駐している．障がい学生の中でも，特に専門的な知識とスキルが必要となるSpLDのある学生の対応にはSpLD Adviserがあたる．DSAの申請に必要なDiagnostic Assessmentsを有料で実施することもある．

一般的には以下の流れになる（図2参照）．学生がDLSに登録するとDisability Adviserが面接を行い，まだDSAに申請していない学生には申請の補助をする．DSAの受給が決定している学生については，ニーズアセスメントの結果と学生の希望に基づいて，DSAの範囲内で支援機材や補助者の手配を行う．また，DSAによって承認をうけるのは経済的負担の伴う支援内容のみになるので，面接の中で授業内での対応方法や試験や課題の時間延長などのその他の配慮についても検討していく．授業内での配慮内容が具体的に決定すると，授業を担当する教職員に書面で通達する．部局の授業担当教員は，この通知を受けて，そこに記載されている配慮内容を実行することになる．

問題となるのは，困難があってもDSAの対象とならない場合と，障がい開示が困難な場合である．そもそもDSAの対象ではない外国籍の学生や，障がいがあるにも関わらずDSA非該当となった学生については，診断書など障がいの根拠となる正式な書類が提出できれば，DLSでニーズを明確にしていくための面接が行われる．そしてDSA受給学生ではない学生に障がいがあることが明らかになれば，支援のコストは大学が全額負担することになる．しかし，DSA非該当にもかかわらず，支援者や特殊な機材・物理的環境が提供される学生は留学生以外ではほぼ存在しない．インペアメントが専門家によって認められ，かつ有料支援が必要な学生に対しては，DSAが必ず支給されるということが前提にあるからである．困難を抱えていても，DSAが認められなかった学生に対しては，学生福祉（Student Welfare）の範囲でサポートを行うこととなる．これは法律で規定がないため，どのような支援を行うかは大学の裁量によるが，主に学生相談や個別の教員からの声掛け・配慮などがここに当てはまる．

DSA受給は決定したものの，大学に対する障がい開示を行わない学生もいる．学生には障がいを開示しない権利もあるので，大学を介さずDSAを個人で用いることは可能である．しかし，大学に障がいを開示しない場合，必然的に大学から体系的・実質的な支援をうけることは難しくなる．ウェストミンスター大学では，「障がいの開示に同意した学生に対して，実質的支援を行う」ことをポリシーとして明示しており，障がいのある

学生に障がいの開示を奨励している．イギリス政府も学生に対して障がい開示を推奨しているが，同時にセルフ・アドボカシーの促進を課題としている．DSAが開始されて以来，障がいを開示する学生の数は飛躍的に増加した．これは，障がい開示によって生じる周囲からの偏見や制限よりも，得られるサポートによる益の方が大きいと判断されているからである（Clouder，Adefila，Jackson，Opie & Odera，2016）．しかし，Tinklin，Riddell，and Wilson（2004）によれば，大学の制度上・規定上は障がい者に対する対応を明記していても，実際の対応はそれに追いついておらず，ギャップがあると感じる学生も多い．このことは，学生の障がいのセルフ・アイデンティフィケーションやセルフ・アドボカシーを困難にする要因ともなり得る．DSAや大学による実質的サポートを受け，学位をとる学生を増やすこと，そして障がいに対する大学の理解を深めることで，より学生のセルフ・アドボカシーを高めることを目指している．

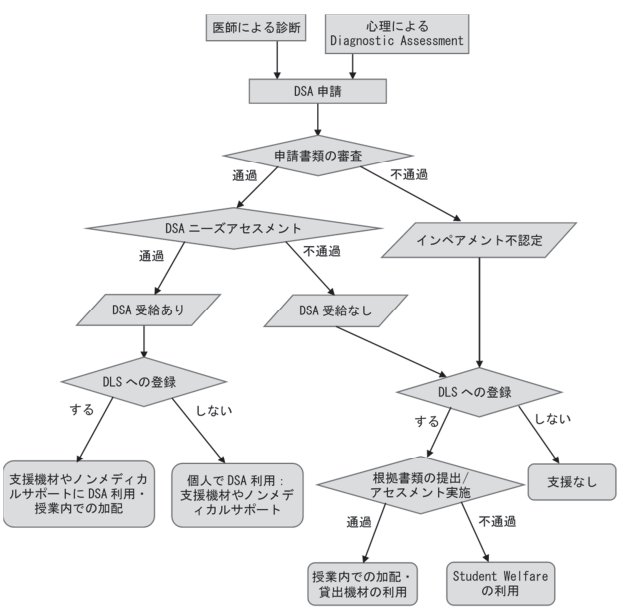

図２　ウェストミンスター大学障がい学生支援の流れ

4. イギリスの取り組みから見えてくるもの

以上から，イギリスでは「障がい者」の範囲や支援における平等性の問題に対して，独自の方法をとっていることがわかる．根拠書類やDiagnostic Assessmentsというインペアメントに対する統一されたガイドラインをある程度持った上で，DSAアセスメントセンターと大学のDisability Services Officeとで個別のニーズの査定を実施している．アメリカの平等法に当たるADAにおいては，「障がい者」の対象をより明確にするために，どのようなニーズがあれば「障がい」と言えるのか細かな制約を設けている．曖昧な「障がい」の定義を，法でできるだけ具体的に統一しようとする試みともいえる．しかし，そのために却ってADAに関する訴訟は「障がい者」の範囲に対するものが中心になっている（Gordon，Murphy & Dempsey，2002）．イギリスでは個々のニーズに対する統一したアセスメントを個別に実施することで，学生がそもそも支援の対象であるのかどうかという議論をできるだけ回避することができる．同じ障がい，同じ特性を持っているからと言って，同じ支援内容が有効とは限らない．その学生の機能の制限と学生が置かれている“文脈”，経済的コストによって必要な支援や有効な支援は異なる．だからこそ，アセスメントも含めた支援決定のプロセスが重要である（Kurth & Mellard，2006）．

アメリカでは統一システムをつくる代わりに，どの範囲の学生にどのような支援をするかは大学側の判断に任されている．そのため，大学は独自の基準とガイドラインをもち，必要な根拠書類や客観的アセスメントについても各大学にフォーマットや具体的な条件が存在する（Siegal，1999）．それは大学の自治が大きく認められている証でもあるが，提出される書類のフォーマットや記載内容が発行機関によって異なるため混乱を招いたこと，証拠書類の信頼性が担保できなかったことの表れでもある（Shackelford，2009）．そのため，各大学は独自の規定に従ったアセスメントを大学の中で実施することが重要であると考えられており（Shackelford，2009；Gordon，Murphy & Dempsey，2002），大学にアセスメントの専門家を配置するところも少なくない．

さて，全国的な統一の基準やルールを設けることは，大学間の支援の差の問題や，障がいの種類による対応の差を是正することに役立つ．妥当なプロセスを経て決定した支援であれば，大学側も安心して取り組むことができるだろう．特に，障がいによる支援の格差については，精神障がいのある学生への対応において大きくなりがちであることが示されている．その理由として，支援を求めない者が多い，支援の効果が見えにくい，障がいが知的活動に直結するため支援計画が立てにくい，支援の経済的コストは低いが高い専門性が必要であることなどが挙げられている（Collins & Mowbray，2005；Phillips，1994）．しかし，精神障がいのある学生は日本はもちろん各国で増加しており，彼らに対する一貫性のある支援方法を考えることは急務である．Collins and Mowbray

(2005) は，大学への専門性の高いスタッフの配置，あるいは，外部専門機関からの詳細な書類の提出を求めることでこの問題に対処できると述べている．つまり，支援を決定する際には，客観的エビデンスに基づいて学生のニーズを分析する専門家を通すことが必要であると言える．

5. 大阪大学での支援の体制化を目指して

大阪大学では障害者差別解消法の施行を受け，より平等性のある有効な支援を検討することを目的として2016年度より新たな体制化をはかっている．その取り組みの一つとして，キャンパスライフ支援センターにアセスメント機能を持たせることとなった．具体的には，専門的ツールを用いてインペアメントに対してのDiagnostic Assessmentsを実施するアセッサーを配置するとともに，インペアメントが認められた学生に対しては統一した手順で修学におけるニーズをアセスメントすることとした．

学生が支援を申請するとコーディネーターが受理面接を行い，申請の内容やこれまでの経緯，症状の確認を行う．支援申請事由の妥当性が認められた学生には，コーディネーターが修学上のニーズについての聞き取りを行い，「ニーズレポート」を作成することとした．このニーズレポートは，イギリスのDSAアセスメントや，アメリカの各大学が独自に行っているアセスメントレポートのフォーマットを参考に作成したものである．大学での修学におけるあらゆる側面について体系的な聞きとりができるようになっており，障がいの種類や，専攻・学年の別にかかわらず，統一されたフォーマットで公平にニーズを評価できるようになっている．一方で，アセッサーが診断書などのインペアメントの根拠となる外部書類を精査し，不明瞭な点がある場合は専門的な査定（Diagnostic Assessments）や面接を行って不足情報を補う．特に，発達障がいなどで診断書を得ることが容易ではない場合には，ここでのDiagnostic Assessmentsの所見をインペアメントの証拠として用いる．その後，アセッサーはコーディネーターの作成したのニーズレポートを確認し，アセッサーの見立てとニーズとの間に齟齬がないかを検討し，コーディネーターと共に具体的な支援のレコメンデーションを作成する．このように統一したニーズのアセスメントを行った上で，専門的に評価されたインペアメントに応じた具体的なレコメンデーションを記述することで，支援の過不足と障がいや所属部局間での支援の差が生じないことを目指している．

更に，キャンパスライフ支援センターと部局の役割を明確化し，システマチックなフローに従って対応できるような体制づくりを行っている．新体制においては支援のアレンジをするのがセンターであり，授業内での支援の主体となるのは学生が所属する各部局とした．センターは上記のニーズレポートを部局に下ろすとともに，部局のサポートとコンサルテーションを行う．この部局主体の支援体制が軌道に乗れば，センターにおいては障がい学生個人に対する治療的アプローチにより焦点をあてることが可能になり，学生のニーズそのものを減少させていくことにもつながるだろう．そのために，当面はこのフローの現実に即したな改善と，大学全体への周知，さらにFD研修などを通した教職員の障がい支援に対する理解の促進などが課題となるであろう．

さて，本稿で紹介したイギリスにおけるDSA中心の支援システムは，支援予算の在り方を検討することの重要性を際立たせている．予算の確保は環境整備や支援内容の充実と質の向上だけでなく，そのまま支援システムの形成へとつながる．また，合理的配慮にかかわる経済的負担を事業主に負わせることにとなれば，結果的に障がい者に対する不利益になる．実際にイギリスにおいて，DSAを受けられる大学生の間は障がいを開示するが，社会人になると障がいがあることを伏せる者が多いことが明らかになっている（Riddle & Weedon，2014）．このことは，DSAが障がい学生支援をいかに充実させているかを示しているとともに，経済的支援が十分にない雇用先では障がいがあることが不利になりかねないということを示している．また，アメリカではADAの合理的配慮に伴う費用負担により，障がい者の雇用が却って悪化した．これを受けて，坂本（2011）は「合理的配慮の費用負担を社会全体でカバーする」必要性を述べている．もちろんDSA自体にも問題がないとは言えない．障がい学生の増加に伴ってDSAは政府の財源を逼迫させている．イギリス政府は2016年度からのDSAの予算削減を決定し，今後の大学の対応が注目されている．これらの各国での動きや取り組み，問題点を参考に，日本でも財源を検討することが急務である．それと同時に，一貫した支援を実現するために，ボランティア精神に支えられた日本の障がい者支援の在り方を，有償サービスを活用した市場原理に則った支援システムへと変換させていくことも必要であろう．

最後に，障がい学生支援を考える際，環境のバリアフリー化や個別の支援計画・支援内容に大きな焦点が置か

れがちである（Tinklin et al.，2004）．しかし，具体的な支援を形作っても，それを支える基盤がなければひずみが出てくるであろう．障がいのある学生がそうでない学生と同じように学ぶために，そして教職員が安心して支援に臨むために，明確な方針・規定の設定と組織的基盤の強化，そしてそれらを踏まえた支援のプロセスや意思決定システム，部局間のネットワークなど，体制そのものの構築あるいは変革を考えていくことが肝要であろう．

受付2016.10.01／受理2017.01.20

参考文献

Collins, M. E., & Mowbray, C. T. (2005). Higher education and psychiatric disabilities: national survey of campus disability services. *American Journal of Orthopsychiatry*, *75*(2), 304.

Gordon, M., Lewandowski, L., Murphy, K., & Dempsey, K. (2002). ADA-Based Accommodations in Higher Education A Survey of Clinicians About Documentation Requirements and Diagnostic Standards. *Journal of Learning Disabilities*, *35*(4), 357-363.

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（特集 障害（者）法（Disability Law）をめぐる諸問題（2））．*大原社会問題研究所雑誌*，(641)，28-43.

古山萌衣（2015）．障害学生支援の現状と課題:「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）」を中心に．*人間文化研究，23，*19-36.

Kurth, N. & Mellard, D. (2006). Student Perceptions of the Accommodation Process in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *19*(1), 71-84.

岡部耕典（2006）．*障害者自立支援法とケアの自律: パーソナルアシスタンスとダイレクトペイメント*．明石書店.

Phillips, S. E. (1994). High-stakes testing accommodations: Validity versus disabled rights. *Applied Measurement in Education*, *7*(2), 93-120.

Riddell, S., & Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, *63*, 38-46.

坂本徳仁（2011）．障害者差別禁止法の経済効果．坂本徳仁 & 櫻井悟史（編）*聴覚障害者情報保障論：コミュニケーションを巡る技術・制度・思想の課題*．立命館大学グローバルCOEプログラム「生存学」創成拠点

Shackelford, A. L. (2009). Documenting the Needs of Student Veterans with Disabilities: Intersection Roadblocks, Solutions, and Legal Realities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *22*(1), 36-42.

Siegel, L. S. (1999). Issues in the Definition and Diagnosis of Learning Disabilities A Perspective on Guckenberger v. Boston University. *Journal of Learning Disabilities*, *32*(4), 304-319.

Sireci, S. G., Scarpati, S. E. & Li, S. (2005). Test accommodations for students with disabilities: An analysis of the interaction hypothesis. *Review of Educational Research*, *75*(4), 457-490.

丹治敬之 & 野呂文行（2014）．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.

Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: the current state of play. *Studies in Higher Education*, *29*(5), 637-657.

Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2013). Disabled students in Higher Education. CES Briefing 32.

Trow, M. A., 天野郁夫 & 喜多村和之．(1976)．*高学歴社会の大学: エリートからマスへ*．東京大学出版会.

注釈

(1) イギリスの障がい学生支援においては，ADHDや自閉症スペクトラム障害により，学習あるいは学習活動に困難を抱える場合も広い意味で「SpLD」として扱われる．日本において学習に特別なニーズがある発達障害の学生がこれにあたる．

(2) 他の障がいと異なり，SpLDの診断には心理の専門家による検査ツールを用いたアセスメント（Diagnostic Assessments）が必要になる．DSAの開始に伴い一貫したアセスメントが必要になると，「SpLDアセスメント スタンダードコミッティー」という組織が作られ，SpLDのアセスメントに対する全国的なガイドラインの作成，統一ツールの選定，専門家のディベロップメントを行っている．