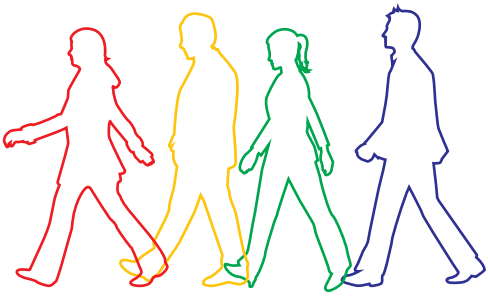
HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「合理的配慮」を必要とする学生に対する支援のあり方を考える ： 国際教育研究部　ブックレット5
Issue Date	2020-03-30
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/78215
Type	book
File Information	booklet5.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

国際教育研究部　ブックレット５

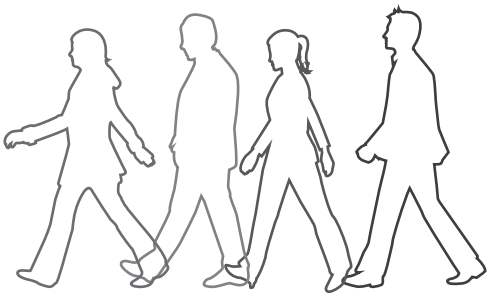
「合理的配慮」を必要とする学生に対する支援のあり方を考える



北海道大学
HOKKAIDO UNIVERSITY

国際教育研究部　ブックレット５

「合理的配慮」を必要とする学生に対する支援のあり方を考える



北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部

はしがき

北海道大学では、２０１３年度から、留学生と日本人学生がともに日本語で学ぶ「多文化交流科目」という授業を提供しています。２０１２年度に、大学がグローバル人材育成推進事業（当時）に採択され、日本人学生の国際性の涵養と海外留学促進を目的とした「新渡戸カレッジ」を創設したことにより、カレッジの修了要件にかかる科目として、多文化交流科目の提供を開始しました。基本的に、留学生に対しては、高等教育推進機構国際教育研究部が提供する日本語科目の一つとして、一方、日本人学生に対しては、全学教育科目・一般教育演習（フレッシュマンセミナー）として、双方から乗り入れるかたちで科目の提供を行なっています。これまで7年間にわたり、試行錯誤を繰り返しつつ、制度整備を図ってきました。また、集中講義やオンラインでの協定校との協働学習による授業の提供など、授業形態の多様化も進めてきました。

２０１３年度の科目提供開始当初から、留学生と日本人学生の共修授業に関する研修事業を開催し、学内外のみなさまとその意義や課題について議論してきましたが、このブックレット第5巻は、２０１９年度に行なったシンポジウム「『合理的配慮』を必要とする学生に対する支援のあり方を考える」の内容をまとめたものです。

近年、日本人学生はもちろん、留学生のなかにも「合理的配慮」を必要とする学生が増えてきました。留学生と日本人学生がともに一つの課題に取り組む国際共修授業のような、多様な背景を持った人たちを対象とした授業では、学生同士がそのような「差異」に意図的・無意図的に触れる／気付く機会も少なくありません。留学生の受け入れ支援に関しては、徐々に関係者による情報の蓄積がなされてきていますが、授業を担当する教員は、それらに個別にかかわることが多く、実際の教室でどのような対応が為されているのはあまり見えてきません。教員は、授業のなかで、合理的配慮が必要な学生にどのような支援をどの程度提供する必要があるのでしょうか、またかれらの円滑な授業への参加を自然に促すためには、どのような配慮が求められるのでしょうか。これらの問題をみなさんと一緒に考えたいと思い、今年度はこのようなテーマでシンポジウムを企画しました。

当日は、まず、特別支援教育の専門家である青山新吾先生（ノートルダム清心女子大学）に、現在の政策動向や現状の概要をお話しいただき、われわれがどのように「配慮」や「支援」にかかわるべきかの土台を共有しました。また、青山先生のお話をもとに、安田眞由美先生（長崎外国語大学）には、留学生教育の現場における事例を、さらに、西尾大輔さん（札幌市自閉症・発達障がい支援センターおがる）には、札幌市における支援の現状を、ご報告いただきました。このブックレットには、それぞれのお話とともに、最後に、当日ご参加くださったみなさんとの質疑応答についても、内容を整理して掲載しました。これらの事例・議論が、現在、同様の問題を抱えるみなさまにとって、何らかの参考になれば幸いです。

なお、このブックレットの作成にあたり、北海道大学国際広報メディア観光学院大学院生の佐藤淳子さんに、昨年度に引き続きテープ起こしをしていただきました。この場をお借りしてお礼を申し上げます。ありがとうございました。

国際教育研究部　ブックレット　5

「合理的配慮」を必要とする学生に対する支援のあり方を考える

目　次

はしがき……03

第一部　講演

特別支援教育及びインクルーシブ教育システムの現状と課題

青山　新吾……11

第二部　実践報告＋全体ディスカッション

発達障害を持つ留学生への日本語学習支援について
―日本人学生チューターによる指導の効果―
安田眞由美……53

発達障がいのある学生への支援
―おがるトランジッションプログラムの紹介―
西尾　大輔……73

【全体ディスカッション】……95

著者紹介……117

第一部　講演





特別支援教育及びインクルーシブ教育システムの現状と課題

青山　新吾

ノートルダム清心女子大学の青山でございます。ノートルダム清心女子大学といわれてもピンとこない方もいらっしゃるかと思いますので、はじめに、私がどこから来たのかという紹介を少しさせていただきます。よく間違われるのですが、京都に似た名前の大学があります。ですから、県外でお仕事させていただくと、「京都からいらっしゃったんですね」と言われることがあります。実はあちらは全く別の法人です。私の大学はどこにあるかというと、岡山駅の真ん前、駅から歩いて10分くらいのところにあります。のぞみの駅から歩いていちばん近いとよく宣伝しています。カトリック系のミッションスクールの女子大で、学内に修道院がありますし、聖堂もあって、私の研究室はその聖堂の上のフロアにあります。こういう環境で普段仕事をしています。

私の学科は「児童学科」といって、教職、保育職のプロの養成を中心として行なっている学科です。私自身は教職の教員として大学に勤務しています。また、学内には特別支援教育研究センターというのがあり、ここでは細々とではありますが、特別支援教育に関わることをやっていて、私が今センター長をしています。それと、心理の大学院があり、大学院では心理の講義、学部の方では教職の講義という感じで生活しています。

元々は小学校の教員をやっていて、そのあと、県の教育委員会に何年か勤めた後、大学に移り、そろそろ9年が終わるという経歴です。今日は、高等教育の中で合理的配慮というか、いわゆる特別支援をどういうふうに具現化していくかというテーマの前提として、そもそも日本の学校教育の中で特別支援やインクルーシブ教育システムがどうなっているのかということを緩やかに共有し、昼からの

ディスカッションの前提部分を作ろうという意図かと思いますので、そういう構成で話します。つまり、特別支援、インクルーシブ教育システムについて、あまり深入りせずにできるだけ平たく共有できるように話を展開し、そして最終的にはそれが高等教育とどう結びついていくのかということに若干触れていきたいと思っています。

私は、そもそもは義務教育を中心とするところ、もしくは幼児教育を中心とするところの特別支援を専門にしています。そうはいっても、守秘義務もありますので細かいところは言いにくいのですが、自分のところの学部生や院生にも、どういうふうに指導していけばいいのかという問題に毎日直面していることも確かです。例えば、今日はほとんど音声指示と若干の視覚的プレゼンでやっていますが、聴覚に障害があるわけではなくても認知の問題として本当に聞き取りにくいんだろうなという学生たちがいるのも確かです。あと、本学が女子大ということもあるかもしれませんが、友人関係、対人関係のいろんな相談が舞い込んできます。それを聞いていると、本人は友人関係の問題として語っているけれども、背景にあるのは違う問題なんじゃないかなということにも直面しています。私も今日一日一緒に勉強させていただけたらと思っています。

インクルーシブ教育システムの時代

「インクルーシブ教育システムの時代」とは何を意味するのでしょうか。ちょっとわからないと思

いますので、少し時代を紐解いて遡ります。２００７年、平成19年というのは、特別支援教育の世界では間違いなく教育史に残る年です。私は普段、「日本の学校教育史に残る」と学生には講義をしています。それくらい重要な年でした。この年に何があったかというと、実は、特別支援教育の今の流れを最も端的に具現化するための法律、学校教育法の一部改正がありました。この時改正された第81条第一項の抜粋は、以下のとおりです。

第81条

「（前略）その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童、生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする」

これが非常に大きな改正でした。「その他」の前は従前の、それまでの学校教育の中で、いわゆる特殊教育が必要と言われていた子どもたちについて触れられていますが、その子達に加えて、「その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童、生徒に対し」学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行いましょうということが第一項に付け加えられました。これは非常に大きいことです。どうしてかというと、これによって日本全国の幼稚園、小学校、中学校、高等学校に類する全ての学校において、特別支援学級ではなくて通常の学級にいる幼児、児童、生徒に対して教育をちゃんと行うというのが法律によって定められたからです。今日本全国で起きている特別支援、インクルーシブ教育シ



ステムの動きの根幹になっている条文です。この改正が行われたのが平成19年であったということです。

そこから13年経って今に至ります。ちょっと前提を共有しておこうと思いますが、そもそも、義務教育段階の学校というのには、種類があります。資料にある「多様な学びの場」というのが、インクルーシブ教育システムの中ではよく出てきます。

「多様な学びの場を」という言い方を文部科学省はしますが、それって何かというのがこの図で、これは文科省が資料として出しているものをそのまま出しています。下の三つは集団で勉強している一斉のクラスで、行政的には「通常学級」もしくは「通常の学級」という言い方をします。上から二つめの「特別支援学校」というのは昔でいう養護学校です。今は法的には「特別支援学校」です。その下に「特別支援学級」というのがあります。小学校、中学校の中にある、小人数で学習をする障害種別の学級を指します。その下の

「通級による指導」というのは、簡単に言いますと、下三つの通常学級にいる子どもたちが特別な勉強をするために通う、そういう教育システムです。基本的には通常学級で勉強しているけれども、この1時間もしくは2時間は、特別な勉強をするため、後でも触れますが個に応じた指導、支援を受けるというシステムです。ですから、ざっくり言うと、「多様な学びの場」といってもそれほど多様ではありません。一番上にあるのは「訪問学級」です。自宅に教員が訪問する形で教育を受けなければいけない理由がある子どもたちもいます。これらの学びの場については今後も話の中に出てきますので、その際はまたこの図に帰っていただければと思います。

私は平成元年採用ですから31年前に小学校の教員になりましたが、当時から、通常の学級にも支援が必要な児童、生徒は絶対にいました。しかし、法令上、日本の学校教育法上、そういった子どもたちに公的な支援を行うという法的根拠がどこにもありませんでした。ですから、先ほどお話しした平成19年の法改正は大きかったわけです。ではなぜ通常学級にいる、そのような子どもたちを支援するように法律が改正されたのでしょうか。簡単に触れると、平成14年2月に、通常学級の中に特別な支援を必要とする児童生徒はどれくらいいるのかという調査を初めて文科省がやりました。不思議なことに、それまで一度もこのような調査をしたことがありませんでした。全国的な非常に大規模な調査を初めてやってみたところ、「学習面か行動面で著しい困難を示す」児童生徒が6・3％いるということが明らかになりました。これは当時かなり衝撃的な数字でした。いるだろうなというのは教員をやっていた者の実感としては分かっていましたが、数字で明らかになると、これだけいたのかと感じ

たわけです。結果が出たからには、それに対して対策を打つのが大前提ですから、調査前から、当然ある程度はわかっていたと思います。ちなみに、この調査の前にいろいろな委員会が立ち上がっていて、議論をしています。この調査が教育に何を突きつけたかと言うと、通常の学級においても特別な支援を必要とする子どもたちが6・3％いる、だからそれに対して教育を行なっていかなければいけないということです。だから法改正をして教育を行なっていく、という流れになっていったわけです。

では、具体的には何をしていくのでしょうか。いろいろあるのですが、まず一つは特別支援教育を進める体制を整備しましょうと文科省が強く打ち出しました。今では学校教育の中では常識と化していますが、例えば「校内委員会」といって、支援を必要としている子どもたちのことを校内で会議をする、そういう委員会を学校の組織図の中に必ず設置するとか、当たり前ですが、どういう子どもたちがいるのかという「実態把握」をするとか、それをリードしている立場である「特別支援教育コーディネーター」を置くとか、そういったことが行われました。「特別支援教育コーディネーター」は、学校に特別に雇用されていると勘違いされる方も多いかと思いますが、そのようなケースはおそらく非常に稀で相当潤沢な財政状況の自治体以外ではありえません。大体は、教員が自分の仕事の一つとして、校務分掌の一つとして「特別支援コーディネーター」を引き受けています。あとは「個別の指導計画」を作成するとか、それをさらに他機関との連携など縦横につないでいくために「個別の教育支援計画」と作成するとか、とにかく体制を整備するということを文科省が強く言ったわけです。

実際に体制整備はどの程度進んでいるかを、次に見ておきたいと思います。



左から「校内委員会」「実態把握」「コーディネーター」の整備状況となっていますが、それぞれに6本ある棒グラフは、左から「幼保連携型認定こども園・幼・小・中・高」となっています。このグラフを見ると、総体としては日本中の幼稚園、こども園、学校においてはかなり、かたち上はこの13年で体制が整備されてきていると見ることはできます。ただ、このデータは実は本当はかなり細かく公開されていて、国公立の場合、私立の場合等、細かく見ていくと、私学になると一気に数字が落ちることがわかります。ただ、総体として見ると、体制は整備されてきている状況だということです。

「個別の指導計画」と「個別の教育計画」に関しても、別データ参照すると、それぞれ喫緊のデータで83・3％、73・1％で、これも数字上は整ってきていることになっています。しかし、これは言ってしまっていいと思いますが、実際はこのデータの取り方はかな

り荒いです。なぜかというと、各校で一人分でも作っていたら、「作っている」と回答しているはずだからです。ですから、例えば実際には50人支援を必要としている子どもがいて、50人分作れていなかったとしても、回答としては「個別の指導計画」や「個別の教育計画」を作っている学校ということになっているわけです。また、「作っている」ことと「使われている」ことにはおそらく、ものすごく隔たりがあります。今後の10年というのは、作ってオッケーという時代から、作ったらいいことがありましたね、という時代にいかにもっていくのかということがやるべきことなのかと感じています。このような問題はありつつも、一応、文科省のデータ上では、8割の学校が「個別の指導計画」と「個別の教育計画」を作り、確実に進んできているものであると説明される状況ではあります。

「通級による指導」、つまり通常の学級に通いながら特に必要な指導は別途個別で受けるという教育制度の対象となっている児童生徒の数の推移も共有します。このデータはものすごい勢いで、右肩上がりで増えています。同じように、「特別支援学級」、小集団で指導を受けるという制度に関しても、日本全国で右肩上がりの増加が見られます。自治体によってある程度の差があるとはいっても、傾向としては日本全国どこでも同じだと思います。ざっくり言って、特別な支援を受けている子どもたちがどんどん増えている傾向にあるということは共有させていただきたいと思います。

言わずもがなですが、このような状況があるということは、幼少期にこういったような指導を受けていたという人たちがたくさん大学にも入ってきているということです。これは、知的な能力が低い子どもたちへの指導、という話をしているわけではありません。そうではなく、対人関係の指導や認

知の部分の特別な指導を行なっているというのが、支援のかなりのウェイトを占めているわけですから、普通に大学に進学してくる子どもたちが多数いるということです。昔自分も通級による指導を受けていたという人がいてもおかしくありません。

まだまだいろいろな課題は山積してはいますが、平成19年の学校教育法の改正の後、確実に日本の学校教育は変わってきていると、私は思っています。

「インクルーシブ教育システム」の登場

日本の特別支援教育は、世界的な障害者に関わる大きな動きに連動しており、さらにその動きは学校教育のみならず、もちろん社会全体の動きとも連動しています。この辺りは、学生たちは試験に向けて苦労するところでもありますが、どんどん制度が変わり、法律が変わり、ということをここ十何年繰り返しています。今日はポイントだけ取り出して少しお話します。平成19年の次に、平成24年に教育の今後の方向性について審議をしている、文科省の中にある中央教育審議会が「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」という報告を出しました。

これはおそらく、日本の教育行政史の中で、はじめて「インクルーシブ教育」という言葉が使われた報告でした。日本は、基本的には、障害のある子どもたちの教育については、障害のない子どもたちへの教育と分離するかたちの教育制度をとってきている国です。つまり、インクルーシブという包

括的な考え方とは、基本的な理念のところで相容れないものがあったわけです。その文科省が「インクルーシブ教育システム」という言葉を使った。「インクルーシブ教育」といっても世界にはいろいろな考え方、制度がありますが、日本の独自の考え方としてのシステムということで、文科省では「インクルーシブ教育」ではなく常に「インクルーシブ教育システム」という言葉を使っています。いずれにしても私はこの答申を見たときに、ついに我が国も中教審が表題に「インクルーシブ教育」という言葉を使うようになったんだなあと、この業界で仕事をしている人間として非常に感慨深かったです。これが今、日本の学校教育を徐々に動かしている大きな報告です。

簡単に言うと、「Inclusive education systemは、要するに障害のあるものとないものがともに学ぶ仕組みである」というのを文科省、中教審が言ったということが重要です。「障害のある者がGeneral education systemから排除されないこと、自己の生活する地域において、初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』が提供される等が必要とされている」と、中教審がこのように謳ったわけです。この答申から「合理的配慮」の提供というのが本格的に議論されるようになりました。すなわち、「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに」「自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる」仕組み、と。かなり主観を入れて話してしまいますが、すごいことをかなり簡単に言ってくれていると感じます。

これを実際に制度として作って運用していくというのは、50年くらいかけてやりなさいというメッセージなんだろうと、最初読んだときに、個人的にはそう思いました。そのために何をしなさいと中

教審は言っていたかというと、「小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくこと」ということで、ここで、先ほどの「多様な学びの場」が示されたわけです。実は、学校教育関係者はこの答申を読んだときに「はて？」となりました。どうしてかというと、新しいことは何も言われなかったからです。「連続性のある『多様な学びの場』」という新しいフレーズが出てきて、何か新しいことが始まるのかという感じはありましたが、何度読んでも教育制度的にはもともとあったものと全然変わってない。言い方を変えて概念化しているだけというところがあります。インクルーシブ教育システムの時代なんだと大きく謳った、そして理念的には非常に大きいことを言った、でも実際には今までと同じ制度を使っていきますというだけです。唯一違うのは「連続性のある」という言い方のところだけです。この連続性を簡単に言うと、障害のある子どもも、一つの場所だけで教育するのではなくて、その時の状況に応じていろいろな場で適切な教育をするということです。つまり、例えば特別支援学校の子どもはずっと特別支援学校だけで教育を受けるわけではないというのがこの連続性という言葉に込められています。この後、これに準じる法改正もあって、今の教育制度では、障害のある子どもはここに行かなければいけないとはなっていません。なってはいませんが、先ほど見たように、特別支援学校とか特別支援学級とか、特別な場で支援を受けている子どもたちがどんどん増えています。つまり、「共に学びましょう」と声を挙げた後に、共に学ばない、特別な場で学んでいる児童生徒がどんどん増えているという、不思議な実態になって令和2年を迎えたわけです。

共生社会の形成・自立と社会参加

- **同じ場で共に学ぶことの追究**
- **自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる多様で柔軟な仕組み**

インクルーシブ教育システム

中教審の報告をまとめると、以下のようになります。結局何を言っているかというと、同じ場で共に学ぶということを可能な限り追究します、法改正もしています、そして今の時点で最も教育的ニーズに的確に応える指導をします、それは将来の自立と社会的参加に向けてという目標のもとで行います、ということです。ものすごく難しいことが、今、理念として示されていて、これに向けて10年、20年構想で、どのように進めていくのかが課題です。昨日も地元の教育センターの研究大会がありましたが、そこでの議論もまさにこれに関することで、今何ができるかということでした。

「合理的配慮」とは

「同じ場で共に学ぶ」という大きな理念が謳われている、そしてこの実現のために何が必要かというと、それが先ほど触れた「合理的配慮」の提供です。「合

合理的配慮の提供

文部科学省によれば
「障害のある子どもが，他の子どもと平等に「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、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対しその状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」

理的配慮」について文科省の定義を持ってきました。主語は「学校の設置者及び学校が」です。その「学校の設置者及び学校が」「必要かつ適当な変更・調整を行うこと」となっています。

「合理的配慮」というのは原語ではreasonable accommodationです。本学の英語の教員に聞いたところ、accommodationをどうして「配慮」と訳しているのか、もう少し「調整する」のようなニュアンスの強い言葉じゃないのかという話もありました。実際に文科省の定義を見ると「調整」と書いてあります。訳す時はおそらく議論があったのでしょうが、「合理的『配慮』」と訳されました。ところが、日本語の中での「配慮」という言葉が持つニュアンスとはちょっと違っていて、実際には、原語には変更したり調整したりしていくものだという意味が込められていた。このズレがこの先変わっていこうとしている我が国の教育の10年、20年に影響しないといいな、影響してしまいそうだな、と

合理的配慮の観点
（国立特別支援教育総合研究所）

①-1-1学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
①-1-2学習内容の変更・調整
①-2-1情報・コミュニケーション及び教材の配慮
①-2-2学習機会や体験の確保
①-2-3心理面・健康面の配慮

②-1専門性のある指導体制の整備
②-2幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮
②-3災害時等の支援体制の整備
③-1校内環境のバリアフリー化
③-2発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮
③-3災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

いうことを個人的には危惧しています。実際には、共に学んでいくための変更・調整を行うという意味なのだと思います。

合理的配慮についてはわかりにくいところもありますが、国立特別支援教育総合研究所が、合理的配慮の観点と具体的なデータベースを徐々に蓄積していっているところです。おそらくデータベースを作るときに類型化していかないとわかりにくいということだと思いますが、今のところ障害種別に、合理的配慮についてデータベース化しようとしています。

これは要するに、こういう観点で見て、変更や調整の検討が必要かどうかを議論していこうとの視点を示しているものです。「③―3　災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮」というのは、最近の日本だから出てきた視点だろうと思います。例えば特別支援学校などでは、災害時に電源が落ちた場合に、命に関わるような子どもを受け入れているところもあるわけですし、バリアフリー化してエレベーターを設置しているけれども、緊急時に、例えば3階にいる子どもたちをどうやって避難させるのか等、そういったことも合理的配慮の中で示されています。

高等教育段階ではどういうことが起こっているのでしょうか。関連機関の方が少しずつ情報をアップされている時代なので、いろいろ情報が出ています。例えば、日本学生支援機構が、大学における合理的配慮の事例紹介をしています。

実際に私も大学で教えていると、本学でも配慮事項として、このようなことが問われることがあります。これらも、今日お話ししている合理的配慮の流れの中で問われているものですし、もっと言え

・履修手順等の「学び方」のコーチ
・全体計画の可視化
・録音、画像等の活用
・課題の内容や取り組み方の可視化、説明
・提出期限の延長

ば、こういう配慮が必要な学生たちは、幼少期にこういったことを特別支援教育として受けてきている可能性があると思います。その特別支援の内容、今風に言うと合理的配慮を個別に教育支援計画などに記述してもらって、それを持っている学生たちが進学してきているわけですから、それをどうやって継続していくのかについて、ここまでの話と高等教育での話をつないで考えていただければと思います。

以上のように、今の日本の教育では、「連続性のある多様な学びの場」というのが大きな概念として示されています。「多様な学びの場」というのは先ほど示したさまざまな場です。そして「連続性」というのは、一つのところに留まるとは限らない、柔軟な教育システムだという意味を含んでいます。こういった特別な支援を受けて高等教育機関に進学して来る子はどんどん増えるでしょう。また、それぞれの自国で過ごした幼少期にこのような特別な支援が必要だった留学生、

つまり日本で幼少期に特別な支援が必要だった学生と似たタイプの学生が増えつつあるという現状認識のもとで、今日のこのシンポジウムがあるのかと思っています。

学校現場における「変化」――「集団」へのアプローチ

平成19年の学校教育法一部改正までは、特別な場で障害のある子どもに対して教育を行うというのが日本のシステムであり、それを「特殊教育」と呼んでいました。それが法改正のもと、通常学級においても特別支援教育を行うことになりました。つまり、必要な支援を行なっている児童生徒に対しては特別な場の教育もするけれども、通常学級でも教育を行う、これをひっくるめて「特別支援教育」とするというように、学校制度が大きく変わったわけです。もう少し突っ込んで考えると、「特別支援教育」というのは「個」に応じたアプローチのことを言います。個別の指導・支援と文科省は説明しますが、言い方だけの話で、要するに「個」に応じたアプローチです。それを今風に言うと、「合理的配慮」の提供となります。

しかし、日本の学齢期の教育については、ここ10年くらいで考え方が少し変わりました。どう変わってきたかというと、特別な支援が必要な子たちが所属している集団に対してのアプローチや、子ども同士の関係に対してのアプローチもひっくるめて、特別支援が語られるようになり、実践が報告されるようになってきています。ただ、このための法改正が何かされたかというと、何もされていま

せん。法的にこういう方向性に変えるということを文科省はひと言も言っていませんが、実際に学校現場で起きているアプローチを分析すると、「個」に対してのアプローチだけではないアプローチが、特別支援の範疇の中でも語られるようになってきた、つまり特別支援教育の考え方が拡大しています。

なぜ、このようなことが起こっているのでしょうか。今までは「個別のアプローチ」の部分を特別支援と言っていました。ただ、いまは少なくとも幼児期、学齢期においては、その子が所属する「集団へのアプローチ」とその子に対する「個別のアプローチ」のバランスをとらないと、実際には教育としては機能しにくいということが、現場の知見として広まったのではないかと思います。

簡単に言うと「どうしてあの子だけ特別なんですか」例えば「どうしてあの子だけタブレット使っていいんですか」、というような言葉が、端的に状況を表していると思います。〇〇さんはノートに10回書きなさい、△△さんはタブレットで練習していいよ、ということになると、それが合理的配慮の提供という点からなされているとしても、周りの人にとっては、なぜ私たちは昭和の時代のように10回もノートに書かなければいけないんだ、理不尽だ、という状況になる。要するに、子どもたちは個別に生きているわけではなく、集団で生活し学習しているという条件の中で、その集団性を無視して個別性だけを追求するということが非常にバランスを欠くことにつながるという事例がたくさん出てきたわけです。だから「集団へのアプローチ」とのバランスが問われるようになってきたのだと理解しています。私はいろいろなシンポジウムなどでこのお話をしていますが、真っ向から否定されたことがないので、おそらく、学齢期の教育に携わっている方々の中では、実感としてそうだと思える

内容なんだと思います。

もう一つ違う例を出しますと、これも高等教育においてもありそうな例だと思いますが、こだわりが強いことがトラブルの要因になることがあります。誤解しないでいただきたいのですが、こだわりが強いことは悪いことではありませんし、これ自体を否定する気持ちは全くありません。しかし、例えば「もうすでにわかっている内容をどうして教室で習わなきゃいけないのか。それは教員の怠慢ではないのか。それは法的に問題があるんじゃないのか」と授業中に先生に突っかかってくる中学生がいた場合、どうやってその子も集団も納得できるようにしていくかには、新たな教育技術のようなものが必要となります。そういった事案が起きています。その場合、授業はこういう内容でこういう目標でやるということを、その本人だけではなく、全体に対しても提示する必要性があると思います。そうしないと、学級の中がぐちゃぐちゃになってしまいます。そして全体へのアプローチだけではなく、本人に対しても個別に、例えば、学習とはどういうものか、わかったつもりになっているかもしれないが、他の切り口から考えてもそのことについて学習する内容は本当にもうないと思うのかといったやりとり、すなわち本人の学びに対する考え方を整理するような個別のやりとりが必要だと思います。

大学生くらいになるとまた違うかもしれませんが、学齢期くらいだと特別扱いされているように見える子がいると「なんで？」となりますし、周りの子どもたちの情緒的不安定さが強い学級だと、学級そのものが持ちこたえられなくなってしまいます。ですから、「集団へのアプローチ」に関しては、

その子に対してどう言うかだけではなく、全体に対しての指導・支援の視点を入れていくことを検討するわけです。「個別のアプローチ」、「合理的配慮」だけではない視点が入ってきている時代だと感じています。

この点について、もう少しエビデンスのようなものを示しておきます。法改正そのものは何もしていませんが、文科省が発出しているものを丁寧に読むと、今の話を後押しするような記述が出てきています。ちなみに、小学校、中学校、高等学校には学習指導要領があります。幼稚園の場合、教育要領ですが、小中高では、指導する内容に関しては、かなり細かい規定があります。学習指導要領は法的拘束力のあるものだとするのが一般的な捉え方です。学習指導要領では何年生で何を教えるということが細かく規定された中で、日本では学齢期の教育が行われています。その中で、今日お話ししているような内容がどこに書かれているかというと「総則」です。学習指導要領では各教科や領域とは別に、全てを総合的に扱っているものがあり、それが「総則」です。この中に、特別支援に関わる内容が書かれています。総則に示されている内容は今日ここまでお話ししてきたことを含んでいます。

内容的には真新しいことはありませんが、小学校はこの4月から、中学校は来年、高等学校は再来年から、この新しい学習指導要領が全面実施されます。今は移行期間で、いろいろ準備をしている期間になります。今までは特別支援に関わることは総則にしか書いていませんでしたが、この新しい学習指導要領では、総則に加えて、全ての教科等において特別支援に関わることが、わずかではありますが、盛り込まれました。国語にも英語にも数学にも理科にも社会にも体育にも、とにかく全部の教

新学習指導要領の記述から学ぶ

総則　第４　２　特別な配慮を必要とする児童への指導

- 組織的かつ計画的に指導を行う
- 特別支援学級の教育課程編成について
- 通級による指導について
- 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成と効果的な活用

科で触れられています。

例えば、国語の例をとります。例えば、文章を目で追って音読するのが難しい児童生徒がいる場合には、自分がどこを読めばいいのかわからないから読みにくいということが考えられます。そういう場合には、教科書を拡大コピーしたり、文章を分かち書きしたり、もしくは一行だけが見えるようなスリットを使って何行もが一遍に目に入ってこないようにしたりといったことを配慮して国語の指導を行うことが重要です、そういうことが国語という教科の学習指導要領の中に書かれています。他にも、例えば高等学校の国語に関する部分では、発表するのが難しい、人前で話すことに不安が大きい場合は、発表の仕方に関するバリエーションを持たす事で多様な表現方法が選択できるようにしていくということが考えられると書かれています。国語の指導において、です。書い

てある内容に関しては、本学の学部生でも思いつくような内容です。内容そのものに関しては、何ら目新しさはありませんが、個別の教科にこのような記述があるというのが今までになかったことです。特別支援教育をやりましょうとは書いていませんが、特別支援教育の視点を取り入れて国語科の指導をしていくと、国語科の資質能力を育成していくことにつながります、と書いているというふうに読めます。これは、ものすごく分厚い本のたった二ページほどなので、今の時点であまり注目されていませんが、特別支援業界の人間からすると、この内容を各教科の解説編の中に書いたということは非常に大きいです。従来は、教科ごとの話しかなかった、つまり国語の資質能力を高めるためにはこう、英語の場合はこうということしか語られてきませんでした。ところが、実際にはいろいろな児童生徒がいるわけですから、教科の授業においてもバリエーションを広げていくという視点がやはり必要で、そういうことを私たちはずっと議論してきていますが、ついにそれを文科省が書いたということで、非常に驚きました。しかも、高校まで全部に書かれてあります。

　これに関して、もう一つすごいことがあります。今までだったら確実に、「ＬＤの児童生徒には」と書いた、もしくは「ディスレクシアの」とか、読み書きの障害があるという診断を受けている児童生徒にはと書きそうなところを、そうではなくて「状態」で書いてきました。この障害がある子にはこう、ではなくて、こういう状態のある児童生徒に対してはこういう指導をすると、この教科の資質能力の向上につながるという書き方です。これは実は文脈が全然違います。障害のある児童生徒の話ではなくて、そういったような困難性のある人たちに対してというふうに国が示したということです。

特別支援学校など障害のある子どもたちに対しての学習指導要領もありますが、そちらは全部障害種別で書いてあります。文科省が今回、障害種別ではない書き方をしてきているというのは、ここだけです。実際には、通常の学級の中で過ごした後に高等教育に進んできている子どもが圧倒的に多いので、そう考えると、障害の有無にとらわれすぎず、状態に対してどのように指導するかという方向にシフトしていこうとしていると感じました。実際に学校で教えていた者としての関心もまさにそうです。その子がＬＤかどうかということよりも、この子はどうして国語ができないんだろうと考えるのか当然で、発想として普通のことです。そういう面でも、今回の新しい学習指導要領は、わずかですが、今後の方向性を示唆するような動きを示していると思いました。

特別支援教育の視点を取り入れた学級経営

もう一つ、これは学習指導要領レベルで書いてあるもの、国がやっているものではありませんが、「特別支援教育の視点を取り入れた学級経営」が、今、幼児期・学齢期の教育を考える上では、かなりクローズアップされてきていると思います。先ほど申し上げたバランスの話と同じです。つまり、「合理的配慮」を提供していくとはいっても、結局はその子が所属している集団の雰囲気とか質とかということにものすごく影響されます。簡単にいうと、「あ、〇〇ちゃんはあれを使って勉強をしていて、できるようになったからよかったね！」と、周りの子どもたちが純粋に言ってくれる親和的な

クラスもあれば、かたや、「なんであいつだけあんなん使ってるの？　壊してやろうや」というクラスもあり得る。つまり同じ「合理的配慮」を提供していても、集団の質に影響されます。ですから、学級経営、学級をどのようにしていくのかをセットで考えていこうという動きが、学会や研究会、その他で盛んに議論されています。その中で、上越教育大学の赤坂真二先生などとよくいっしょに仕事をしていますが、「協働的問題解決能力」、つまり周りの子どもたちも「〇〇ちゃん困ってるみたいだけど、どうしたんだろう？」「どうしたらええんやろう？」と、協働的に児童生徒が問題解決をしていく能力が今後の日本には必要だとおっしゃっています。その中に支援を必要としている子どもたちの話も内包されるのではないかと考えています。何でも提供しよう提供しようではなくて、今の学齢期教育の分野では、自分たちで解決していけることってないのかなと考えさせる視点をどうやって育てていこうということを意識しながら、実践と研究をしているところです。

改めて「個」の問題を考える

ここまで個別の話、合理的配慮の話から、集団と個のバランスの話に移ってきましたが、最後に、しかしながら、もう一度「個」の話に戻し、個々人の力を伸ばしていくということをどう考えるのか、ということに少し触れてみたいと思います。

個々の力を伸ばしていくという視点に関しては、学校教育でいうと、いわゆる「自立活動」という

自立活動

定義

「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」

領域になります。学校教育の中では、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度、及び習慣を養って、心身の調和的発達の基盤を培う、そういった教育は「自立活動」という領域の中で行うように定められています。それぞれ必要な区分の中にさらに細分化された項目があって、その子に必要な内容を選択して指導するというのが原則です。全部の項目をするということではなくて、その子に必要なものは何かを考えるというのが、基本的な自立活動の考え方です。

僕は、大学生を見ていて、合理的配慮の提供はやはり重要だと思います。また、その子たちが育ってきた集団の質という面から見ても、すごくうまく育ってきた人も、すごく不幸せな状況の中で傷ついて育ってきた人もいます。しかし、それを前提としても、やはり本人に育てなければいけ

ない力というのがあるのではないか、と僕は考えています。何でもかんでも自分の力で生き抜いていけばいいと言っているわけではありません。そんなことはないと思います。でも、では、本人の力でなくてもいいのか、と思わされる事案に出会った時に、僕はけっこう出会ってきましたが、そういう時に、みなさんはどのように思われるでしょうか。

ここからは、本人の承諾を取ってあるので、ある大学生の例を出します。あまりにも個人情報に抵触するところは変えていますが、本筋に関わるところは、脚色していません。

この学生は対人関係に非常に苦労している学生です。そういう人はもちろんたくさんいます。特別支援の講義などたくさんやっていますから、講義が終わった後に相談に来る学生は結構います。個人的に研究室にやってきて、「授業のことで質問してもいいですか」と言いますが、本当は授業のことではなくて、授業を聞いて「私のことを質問してもいいですか」と来る人たちがいます。つまり、講義を聞いて、それまで自分でもよくわかっていなかったことに気づく人たちがいるということだと思います。どうしたのと聞くと、「先生がおっしゃっていた話って、ひょっとして私のことですか？」と。「違います、あなたのこと授業するわけないじゃないですか」と言うと「え、だって、私の今までのことを知っていらっしゃるのかと思って」となる場合があります。講義はもちろん一般的な例で話していきますが、まるで自分の今までの話みたいだと思って、研究室に来る人がいます。

例に挙げる彼女の場合はちょっと違って、自分はおそらく自閉症スペクトラムじゃないかと自分で思っていながらも、ずっとそれを否定してきていたんだと思います。しかし、講義を受けて研究室に

やってきた彼女の話を聞いてみると、ああ本当に苦労していると思いました。例えば、感覚的なことは大きいです。朝、通勤ラッシュの電車の中で、結構接触に対する過敏性なども調子が悪い時はあると思います。触れられるとびくっとしてしまって耐えられなくなるとか、そういう感覚過敏のある人が、よく朝の一限の講義に間に合うためにラッシュの電車で大学に来ているなと思いました。聞いてみると、どうしてもダメな日もあるらしいです。朝、駅に着いたら人の波が階段にぶわっと流れ込むのに飲み込まれてしまって耐えきれなくなるから、駅のホームの端の方に、流れに逆行して歩いてホームの壁のところに立つと言うんです。

「そしてずっとそこで待っているんです」

「なるほど、そうかあ」

「そしたら、いつになったら人がいなくなるのかそれがわからなくて」

「いやいや、振り返ってみたらいいかもしれないね」

「え、でも振り返って人が目に入ってきてしまったらどうしようと思って、振り返えられなくて」

「そうかそうか」

でも岡山駅は小さいですから、何分かしたらいなくなると思うので、「何分かしたらいなくなるような気がするけど」と言うと、

「そうですよね」

「例えば、2分したら振り返るって時間決めたらどうですか」

「はい、じゃあ今度は2分経ったら振り返ってみます」

僕は安全パイで2分と言いました。1分くらいでもいいかなと思いましたが、もしそれで振り返った時に人がいたら、あの先生に相談してもやっぱりダメだったと言いそうな雰囲気でした。その後、どうだったか聞いたら、「2分経って振り向いたら、もう人がいなかったんです。先生に相談してよかった！」と言っていました。いやいやそれくらいでそんなに喜んでくれるならいつ来てくれてもいいよという感じでした。

他にはもう、どうしても耐えられないから女性トイレの中に入った、という人もいました。振り返るくらいだったらアドバイスはできたんですが、トイレの中だと外の状況がわからないから話が難しくなります。基本的には「明確にしてあげる」ということが重要です。2分とか3分とか、はっきり時間を言っておいた方がいいのですが、万が一その時にうまくいかないと信頼を失いかねない。難しいですが、生活の中でのサバイバルなので、そんなに決めた通りにはまらないこともあります。このレベルの話は、こんな仕事をしているからかもしれないですが、素朴にやってきます。

合理的配慮の提供に向けての書類の作成についてという話にいく以前に、今みたいなところのフォローが結構できそうでできないと思います。つまり本当に生活に関わるサバイバルスキルなんですが、そのことで学生相談室のドアをノックするかというとそこまでもないかもしれない。でも生活レベルでは結構重要だという感じを受けます。感覚的なことがどう生活に影響しているのかという話は、

かなり素朴ではありますが、本人にとっては死活問題で、それが原因で講義に遅れてきて遅刻が蓄積されてしまったのでもうこの授業を諦めると繋がることもあるかもしれません。遅刻に厳格な教員に「何やってんだ」と怒られたら、本人は「もう絶対に遅れるわけにはいかないから、朝6時台の電車に乗ってキャンパスに2時間半くらい前に到着して外で待っていればいいかな」とか。そのレベルの話、つまり生活サバイバルスキル系の話というのは、年間通してみたら、2、3件では済まないと思います。

もう一つは別のタイプの学生ですが、対人関係面で非常にしんどい学生の例です。あまりにも相手の言うことをロジカルに捉えすぎて、〇〇さんがこういうふうに言ったのは、ひょっとしたら私に対してのこういう感情の発露ではないか、みたいなことを考えてしまいます。僕のところに来て、その学生はこう言います。

「彼女は私のことを本当はよく思っていない、しかし彼女はとてもいい人なんです。だから、私のような人間の相手もしてくれるようなやさしい〇〇さんだった、ということが私にもわかってきた気がする」…『今日は一人で行って』と言われたんです。ああやっぱり〇〇さんは無理をしていたんだなあ、私のために無理をさせていたなんて」

と、話を聞いていると、どんどん自虐的に落ちていきます。「それで?」と聞くと

「私なんかもう生きてても……」と。

「あのさあ、それは『いっしょに行きたかった』ということじゃないですか？」
「まあそういう気持ちも……」
「いや、本当は『気持ちも』ではなくて『気持ちが』ですよね」
と話します。学生と人間関係が築けていればそれくらい切り返しています。
「助詞の使い方はもう少し正確にした方がいいかもね」
「そうですね『が』です」
「じゃ今日は○○さんが都合が悪かったということでしょうか」
「そうです」
「そうだよね。○○さんも都合のいい時と悪いときがあるっていうことではないの？」
「そっか、都合が悪いときもありますよね。人間ですものね」
「そうそうそう。都合が悪い時はいっしょに行けなかった。そういう話にも聞こえますが、どうでしょうか」
聞き取りが悪い場合はそれを簡単に図に書いてあげて
「つまり、○○さんとあなたは、お友だちです。何も変わりません。今日は○○さんの都合の悪い日であった」
都合が悪い、と紙に書いて。
「だから今日はいっしょに行くことができなかった。じゃあ、都合のいい日は？」

「いっしょに行けますかね」
「行けるんじゃないですか。だってこの前は？」
「いっしょに行ったんです」
「ですよね。今日は都合が悪かった」
「そうかあ。そうなんですよね」

こういうやりとりを次の授業までの30分の間に、実質20分の間にやらなきゃいけないという状況の中で、18分くらい経ったところで笑顔が見えてきたら、自分では、プロとしてはけっこういい仕事したかもと思うこともあります。決して、馬鹿にしているわけでも何でもなくて、ものの捉え方次第でこんなにも悩む人はいるし、悩んだ時にちょっと何かが入れば、また明日から大学来よう、一緒にがんばろうと思えるのですが、一つ間違えると「私みたいな悪い人間が生きているなんて、これでいいのかと思って……」というような、学生相談室で語ったら別の案件として話がどんどん大きくなるような話があります。つまり、構造として、丁寧に紐解いていくことが必要ではないかということです。

今お話ししたのは僕が個人的に対応した例ですが、それだけではないと思った例もあります。これも本人たちがいいと言ってくれたのでお話しします。僕のところの学生は特別支援についてなど学んでいるので、自分たちの集団のこともよくわかっています。〇〇ちゃんこういうところあるよねというのに関して、変に気を遣いすぎているわけではないので、結構言い合ってけんかになることもあり

ます。そこが原因でトラブルになりかけることもあるのですが、周りの人たちも見捨てないので、結局そのけんかやトラブルも、一つのプロセスとなって次に進んでいくということが起こっているグループもあります。何年か前の話ですが、卒業の前に集まりがあった時に、一人ずつ大学生活を振り返って語るという場面がありました。そこで、ある学生が、この学生は自閉症スペクトラムの診断もあって自分でわかっているのですが、その学生が、周りの学生の方を向いてこう言ったんです。

「私がこうやって卒業を迎えられたのは、みんなが友だちでいてくれたから」

いつもはロジカルにいろいろ言っているあなたが、最後にそれを語るのかと、非常に驚きました。「こんなにいろいろあったのに、見捨てないでいてくれて本当にありがとう」と言いました。すると、周りの学生たちが「〇〇さん、ここでそれを言うのはちょっとずるいんじゃないですか！」と言って、号泣し出しました。「それ言うかなあ、ここで」「それ言われたら、平気でいられるわけないじゃないか」と周りの子がみんな泣き出して。でも本人は、「でもやっぱり、これを言わないと卒業できないから。本当に見捨てないでいてくれてありがと」と。それに対して、周りの子たちは「そう言うことを言う必要性はない」、「友だちなんだから、当たり前なんだから、見捨てないとかそう言うことを言わなくていい」と言うんです。そういう学生たちがいました。

彼らの人生に必要なことは、
他者信頼に支えられた自己理解
ではないだろうか。

「他者信頼に支えられた自己理解」の重要性

少し情緒的な言い方すぎるかもしれませんが、「他者信頼に支えられた自己理解」を、どうやってそれぞれの人生の中で経験してもらうかが、難しいですが、大事だと思います。小さい頃から見ていた子が、働き始めたり大学や大学院に行ったりしているのも見てきていますが、この「他者信頼」はなかなか難しいところで、支援者がどうにかできるものではないのですが、でもこれがないと生きていても楽しくないだろうと感じます。今日のお話の最後に、これがふさわしいかどうかわかりませんが、「支援の前に、人としての付き合いを」というお話をしたいと思います。

こうやって支援します、こんな支援もします、という姿勢もちろん必要です。しかし、いろいろな人たちとつきあってきて、やはり、結局は人と人との繋がり、人とのつきあいの豊かさがない状態で、支援だけで生

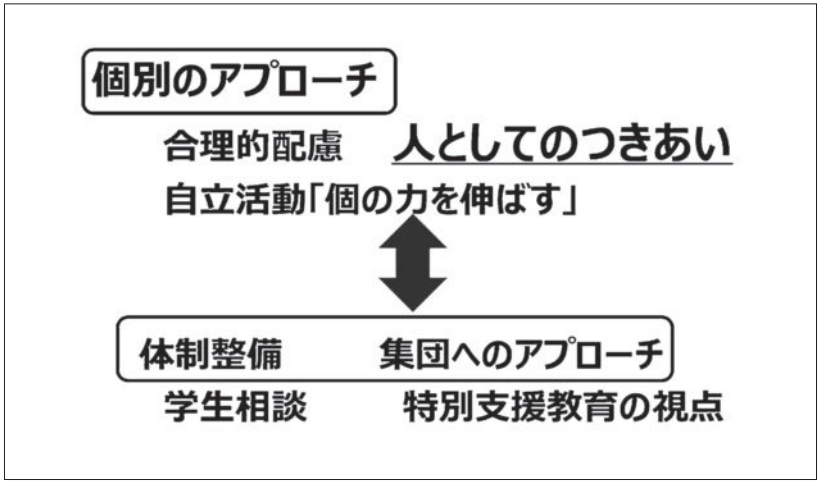
まとめ

- **特別支援教育を進めるための体制整備**
- **合理的配慮の提供**
- **集団と個へのアプローチのバランス**
- **特別支援教育の視点を取り入れる教育活動（授業・協働的問題解決）**
- **個の力を伸ばす**
- **支援の前に「人としてのつきあい」**

きていけるのだろうかと疑問に思います。その場その場では、「合理的配慮」や「支援」を受けてサバイバルしていかなければいけないことは確かにあると思います。でも長いスパンで人の人生を考えると、人としてのつきあいの豊かさが大事だと思います。

最後はかなり情緒的にお話ししましたが、人生のプロセスにどう関わっていくのか、その人の人生という視点で見たときに何が大切なのかということについて、最近思っていることをお話しさせていただきました。まとめになっているかどうかわかりませんが、今日お話ししてきたことです。

特別支援の体制についてのこと、インクルーシブ教育システムにおける合理的配慮のこと、そうはいっても、集団と個へのアプローチバランスというのが視点として挙がってきたのではないかということ。その各論として、特別支援教育の視点



を取り入れて集団にアプローチをかけていくことについて、少なくとも学齢期教育の段階では、すごくこれがトピックとして議論されているということ。そして、それらをひっくるめた上で、「人としてのつきあい」というのが問われている、そういう視点がなくてはいけないのではないか、ということをお話ししました。

今日のシンポジウムのテーマは、おそらく個別のアプローチに関わる部分、そして高等教育段階での合理的配慮とは、ということが中核であると思います。ただ、その議論をしていくにあたって、大切だと思っている二つのことに触れました。一つは「個」の力をどうつけていくのかを考えたとき、「自己理解」、自分で自分のことを知るというのが本人に必要な資質なのではないかということ。もう一つは、合理的配慮とは少し違うかもしれませんが、ナチュラルな人づきあいということが非常に重要で、その部分と合理的配慮はどうやらイコールではなさそうだということです。

今日こうしてお話ししていますが、自身の所属大学においても実はこの問題についてうまくいっていないところがあります。合理的配慮提供ということに関しては組織で、かなりシステマティックにやっていきましょうと議論が行われています。でも実際には、僕のところに相談に来る学生のように、もっと素朴な生活に密接したサバイバルスキルに関するニーズや、心情を吐露したいというニーズが非常に多いです。ただそういうのは、合理的配慮システムの問題とは少し違います。その辺りも含めて、この後の議論の基盤になればと思います。

【質疑応答】

○通級について、今年から高校の通級も始まっていると思う。学力的に課題を抱える子どもがそこで学び直しをするというイメージがあるが、その実際はどうなのか。

高校の通級に関して今日は触れませんでしたが、もともと通級による指導というのは、義務教育段階（小中学校）で制度化されていたものでした。それが法改正によって高校でも行うというのが全国的に展開され始めています。通級に学び直しという印象を持っておられるようですが、おそらく、自治体間の差が激しいのではないかと思います。例えばある県では、学び直しではなくて、いわゆるソーシャルスキルというか、社会性や対人関係に関する教育に寄せているような流れにあります。これは制度化される前にモデル事業として全国に展開していたからです。その時に、高校の

通級として何をしていったらいいのかを検討しました。おそらく、その時に自治体間でいろいろな違いが出たのではないかと思います。どちらがいいどちらが悪いということではなく、各自治体で高校の通級で何がしたいかということに違いが出たんだと思います。ですから、個別的な学び直しの場というのが強く出ているのかもしれません。そこは今後の議論の中で必要な視点なのではないでしょうか。そもそも何をやっていく場なのかということを考えていかなければいけないと思います。

○個別の指導計画と教育支援計画について、本当に特別支援教育の専門家が個別の指導計画を立てているのか。大学でそれを根拠資料として学生が持ってきた時に、どう対応すべきなのか。

中学校と高等学校の支援に関しても、おそらく自治体間の差があると思いますが、小学校や幼児期段階の支援に関わる先生方とは、意識の差はかなりあるだろうという気はしています。その理由の一つは、養成課程のカリキュラムにあると思います。２０１９年4月から、日本全国の教員養成課程のカリキュラムでは、特別支援教育に関わる単位は必修になりました。それまでは、中学校や高等学校の先生になった方で、教育学部ではない教職課程出身の方、特に高等学校にはこういう方がいっぱいおられますが、そういった先生方はおそらく学生時代に、特別支援や発達の偏りなどに関して、全く聞いたことも触れたこともないのだろうと思います。それが大きな理由なのではない

でしょうか。大学の授業でのたった1コマ、2コマとはいっても、基盤としてそれに触れたかどうかの違いというのは大きく、だから文科省もカリキュラム変更で対応したのだと思います。今後、ある程度、特別支援教育に関する基盤を持った教員が現場に輩出されていくので、10年くらいでかなり変わっていくのではないかと思います。

○道内の進学校においては、感覚系の障害や肢体不自由といった障害を持つ人はいるが、発達障害はいないという認識が一般的なように見受けられる。高校の先生方の認識として、特別支援教育はどう捉えられているのか。一人でできることが自立というふうに思われている先生方が多いという気がするが、これから先は、困った時に誰かに相談できるということが、成熟した大人なのではないかということを、特別支援教育の中でも先生方に啓発していっていただけたらと思っている。

私が中学校や高校の研修会に行くとき、正直なところ、今日のような話から講演に入っていくことはないです。どうしてかというと、多くの先生方は、最初から自分に関係ないというオーラを出されるというか、ブロックされるからです。ですから、主に生徒指導案件と言われているような特別支援ではない生徒たちの話をしながら、どうしてそういうことになったのかということを紐解いていきます。そうすると、発達に課題がある子が悪い子なのではなく、そのしんどさの蓄積というか、いろいろなうまくいかない蓄積の中からいろいろな事案が発生しているということが伝わりま

す。その中のいくつかが、例えば生徒指導案件であったり、教科の授業で全然わからないからと諦めて捨ててしまったりという事案であるわけです。要するに、一般事象から入っていかずに特別支援の話から入ってしまうと、それは全く違う世界の話というように捉えられてしまいます。だから入り方に気をつけないといけないとは思います。また、発達障害の生徒がこれだけいるということが本当に認識されていないのかもしれません。でも、実際にはそこから派生していろんなことが起きているというように話をすると、共有される可能性はあると思っています。いつもそこに気をつけて、私は研修などに臨むようにしています。

最後にいただいたご要望は、本当におっしゃる通りです。先ほど申し上げた人づきあいの話もそれに関わります。相談もそうですし、誰かといっしょにああだこうだと考えながらやっていけるということは、すごくいいことだという考えがないと、難しいです。共感しましたし、これから頑張らせていただきたいと思いました。

参考文献

・青山新吾・堀裕嗣編（２０１８）『特別支援教育すきまスキル　小学校上学年・中学校編』明治図書
・青山新吾編著（２０１６）『インクルーシブ教育ってどんな教育？』学事出版
・青山新吾・長瀬拓也（２０１６）『ゼロから学べる特別支援教育～若い教師のための気になる子への支援入門～』明治図書
・赤坂真二（２０１８）『資質・能力を育てる問題解決型学級経営』明治図書

第二部

実践報告＋全体ディスカッション









発達障害を持つ留学生への日本語学習支援について
―日本人学生チューターによる指導の効果―

安田眞由美

日本語教師である私の特別支援教育との出会い

長崎外国語大学の安田と申します。本日は、発達障害を持つ留学生への日本語学習支援、という限定的なテーマでお話をさせていただきます。

まず、簡単な自己紹介をさせていただきます。私は学部、大学院を通して、特別支援教育を専門的に勉強してきた者ではありません。私はもともと、日本語の記述文法を大学院では研究していました。テーマは「日本語の反事実的条件文」、反実仮想と言われているものです。例えば、「もう少し背が高かったら、パンツスーツが似合うのに」とか、「今日、雨だったら来なかったよ」のような、こういう文において後件のテンスがどうなっているのかということとか、モダリティ形式はどんなものになっているのかとか、人称制限、談話における発話意図のようなものを、大学院ではずっと研究をしていました。大学院を修了した後、現在に至るまで大学で日本語教師をしています。その私がどうしてこういう支援に関わるようになったのかをお話しします。

２００８年以降、半年とか1年とかのスパンでやって来る短期留学生の日本語科目のコーディネーターをしています。どのような授業を提供するのかを考えたり、授業のスケジュールを立てたりするコーディネーターです。そこで、さまざまな問題を抱えた留学生と出会いました。留学生の書類を見ているとこのような言葉が出てきました。例えば、「ディスレクシア（Dyslexia）」、文字を読んだり書いたりすることが難しい学生です。あとは、「ＡＤ／ＨＤ」。多動とか不注意の見られる学生です。

「高機能自閉症（High-Functioning Autistic）」、「アスペルガー症候群（Asperger's syndrome）」などです。こういう症状については、皆さんよくご存知だと思いますが、発達障害の一種です。

このような学生が日本語の授業の中でどのような問題を抱えていたのかというと、例えば、遅刻や欠席が非常に多く見られました。さらに、遅刻や欠席が多いため、授業の中で行うテストが受けられません。そして、もちろん、授業にもついていけなくなっていきます。テストで点数が取れない、宿題などの配布プリントはもらってはいるけれども、鞄の中から探せない、探せないから提出できないということになって、結果として単位が取れないという状況が多々起こりました。これは学習面に関することですが、生活面においても難しい面がありました。例えば、友だちがいない、寮やホームステイをしている学生が多いのですが、その中で人間関係が悪くなってしまう、周りから「あの人変わってるよね」と思われて、クラスの中でちょっと浮いた存在になってしまうということがあります。あとは、お金の管理ができないということもありました。1年の留学の予定で、1年分のお金を親からもらって留学して来たのに、最初のわずか2ヶ月くらいで、恋人との電話代に全部使ってしまって生活の継続が困難になり、帰国を余儀なくされたという問題などもありました。学習面においては単位が取れない、生活面においては人間関係と金銭的な破綻をきたしてしまって、留学の継続が困難になった、つまり留学が失敗してしまって帰国せざるを得ないという留学生を数多く見てきました。

そこで、私としてはどうしたらよいのか考え、特別支援教育士、センス（S.E.N.S; Special Educational Needs Specialist）と呼ばれるものの勉強をしようと思い至りました。特別支援教育士とは、そ

のホームページを見ますと、「特別支援教師認定協会が認定するＬＤ・ＡＤＨＤ等のアセスメントと指導の専門資格」となっています。青山先生のお話の中にもあったように、個別の教育支援計画や個別の指導計画などを立てることを期待されている人を育成するような専門資格であるとご理解いただければいいと思います。２０１８年4月1日の時点で有資格者が5千人くらいだそうです。主に小学校や中学校の先生が多いです。特別支援学校の先生もいらっしゃいます。今日私からお話しする内容は、日本語教師である自分が後からこういうものを勉強して、その視点からお話しする話としてお聞きいただきたいと思います。

ある交換留学生に対する支援の提供とその効果

ここでＡさんという人のケースをお話しさせていただきます。かなり個人的な情報も含んでいますが、Ａさんご自身にはデータの提供と研究会などでの発表については了承を得ています。

Ａさんは男性です。2回目の日本留学でした。日本語学習歴は6年です。積極的で明るい性格の持ち主で、おしゃべり好きです。学外のクラブ活動にも熱心に参加している学生でした。この人の留学申込書には「アスペルガー症候群」と書かれていました。このように支援してくださいという情報が所属の大学からきましたが、それには「試験時間は1・5倍にしてください」とか「必要なときは、テストやクイズは読み上げてください」「科目によってはノートテイクをする人が必要です」「テスト

のときには静かな環境でお願いします」と書かれていました。そこで、授業開始前にAさん本人にこういう支援が必要かどうか聞きました。すると、Aさんからは「いや、いらないです」という返事が返ってきました。

結果から言えば、支援の方法が書かれているAR（Accommodation Recommendation）にあった支援は、日本語の授業の中では必要ありませんでした。しかし、それとは違う支援が必要になりました。Aさんの日本語のクラスは中級クラスでした。本日お越しの方の中には日本語の先生もいらっしゃると聞いていますが、そのクラスでは、中級レベルでよく使われている総合教科書『中級を学ぼう』という中級前期の教科書を使いました。1週間に4回の授業が15週あって、合計60回授業があります。これは一人の教員が行うのではなくて、4名の教員でチームティーチングをしています。授業の内容としては、文法、読解、作文が48回分、そしてその他に漢字、これはジャパン・タイムズから出ている『KANJI LOOK AND LEARN』という教科書を使っていますが、その漢字の授業を全部で12回行い、合わせて60回となるクラスでした。このクラスの宿題は、課ごとに文法のドリルを出していました。あとは課が終わるごとにエッセイがあります。その課のトピックに関するエッセイです。それだけで15回宿題の提出が求められます。そして漢字の方は、授業のたびにドリルの宿題を出していますので、宿題としては12回。15回プラス12回で、宿題の回数としては結構多かったと思います。テストについては、課が終わるごとの復習テストが7回、期末テストが1回、漢字のテストが11回あるので、テストの回数も非常に多いクラスと言えると思います。

では、Aさんはこの日本語のクラスの中でどのような問題があったのでしょうか。まず、欠席が多くて授業についていけませんでした。そして、欠席が多いので、授業の中で復習テストが受けられませんでした。受けたとしても点数が低く、そのままではとても単位を出せる状況ではありませんでした。それから、宿題を含めて、配布資料の整理ができない、必要なプリントが見つけられませんでした。そして、宿題が提出できませんでした。クラスメイトから「あの子ちょっと変わってるよね」とか「同じ国の人として私は恥ずかしいです」などという評価を受けてしまいました。そのため、教室の中で話せる友だちが見つけられない、という状況になりました。

ある日、このAさんから支援の求めがありました。先ほどのお話でもありましたが、本人が自分から支援を求めることができたのは非常に大きいことだと思います。このときAさんは、チューターをつけてほしいと言いました。この時点ですでに60回の授業のうちの30回が過ぎようとしているころでした。これはどうにかしなければいけないということで、急遽、チューターをお願いすることにしました。チューターの名前は、仮名ですが、葵さんです。この人は大学を卒業したばかりで、聴講生として大学の授業に参加している人でした。この人は日本語教員養成課程を修了して、日本語の教師になりたいと言っている人です。このあとのお話には葵さんの資料も含みますが、このデータの提供と研究会等での発表は、葵さんの了承を得ています。

支援の期間は6月半ばから7月下旬の1ヶ月半くらいでした。頻度としては1週間に2回、1回60分程度です。場合によっては90分になったこともあります。全部で13回行いました。支援の内容は、

Aさんが日本語クラスで使っている教科書の復習をしてテストの準備をすることにしました。教材は他のものは使わずに、授業で使用されている教科書と配布資料のみです。チューターの葵さんと私の情報共有は報告ファイルと対面で行いました。支援の大枠はこのようにやってください、と私の方で決めました。

Aさんは支援をお願いしてきた時点で相当へこんでいたというか、切羽詰まっていたというか、楽しくない状況でした。学校にもあまり来られていませんでした。ですから、私から葵さんにお願いしたことは、一緒に勉強もしてほしいけれども、最初はとにかくAさんと話してほしいとお願いしました。楽しく、というところを強調し、Aさんの話をよく聞いてほしいとお願いしました。徐々に学習内容の理解の方に重点を移していって、最終的にはAさんが自分で勉強できるようになったらいいという目標を掲げていました。もう一つ葵さんにお願いしたことは、学習内容そのものに関わることです。まずAさんのペースで進めてほしいということです。Aさんができるようだったらどんどん進めて、わからないようだったら戻ってほしいと。それと、Aさんがわからないところを中心に説明してほしいとお願いしました。要するにAさんが勉強したいといったところを教えるかたちで行なってほしい、具体的な学習内容そのものはAさん本人に決めてもらうということです。こういうスタイルで学習支援をすることにしました。

葵さんの報告書の抜粋を少し共有させていただきます。

学習支援の流れ（葵さんの報告書より抜粋）

回数	学習内容とAさんの様子	葵さんが気を付けたこと
1	漢字が入っていると答えがつまっていましたが、**意味は半分程理解**していました。全体を見ると正解率が低かったので、次回単語をもう一度冒頭で復習してから次に進むと話しました。	「新しい言葉の練習」**1つずつ読んでもらい、読み方と意味を確認**していきました。
2	最初に新しいことばの復習をしました。**前回に比べて間違いが少なくなっていました**。間違ったと言っても読み方が分かると意味も思い出せていました。**やる気があり、予定より少し進んだところで終わりました**。	「日常的」「日常」という言葉の使い方がわからないようでしたが、**例をあげて説明したところ、納得**してくれました。

学習支援の流れ（葵さんの報告書より抜粋）

回数	学習内容とAさんの様子	葵さんが気を付けたこと
3	ことばを選びなさいに関しては、(1)（4）でつまずきましたが、意味を確認したら納得したようでした。教科書の内容把握も自分で読み、問題を解けていました。	
4	今回は大半を学習項目の復習に使いました。**意味を勘違いして覚えていたところが多く**、苦労していました。特に会話の中の「そ」「あ」では**いっぱいいっぱいになってしまった**	今回のチューターでは、学習項目の**復習に大半を使い**ました。いっぱいいっぱいになってしまったので**保留にし**、**次回**のチューターで**そこをする**ようにしました。

資料を全部見ていく時間はないと思いますが、例えば「半分程度は理解している」ところなどは、葵さんが一つずつ意味や読み方を確認していくと間違いが少なくなってきたということがありました。ここで大切だと思ったのが、Aさんは最初からやる気はあったということです。あと、Aさんは意味

学習支援の流れ（葵さんの報告書より抜粋）

回数	学習内容とAさんの様子	葵さんが気を付けたこと
5	「Nであろうと～」では意味が分かるが、覚えづらいと言っており、**自分なりの覚え方で何度も口ずさみながら頭に入れている**ようでした。	**前回**のチューターで「そ・あ」の**理解が十分ではなかった**ようなので、「そ」と「あ」各4つの例文を書いたものを渡し、読んでもらいました。
6	返却されたテストの見直しをしました。**前回復習した会話の中の「そ・あ」はできていた**のでよかったです。**自分で覚える努力**をしていました。	

を勘違いして覚えていたところも多くありました。日によっては、いっぱいいっぱい、もうこれ以上無理だという状況にもなっていました。その場合には、葵さんは無理に進めずそこで一旦保留して次にやることで、Aさんのペースを重要視していました。

Aさんには自分なりの学習スタイルがあったようで、何度も口ずさみながら、何度も自分で繰り返しながら、自分なりの努力をして覚えるようにしていたようです。葵さんは、Aさんが不安に思っていることなどを事前にメールなどでやりとりして、準備を進めてくださったこともあったようです。Aさんにはこの学習支援がうまくいっていたようで、例えば「次の空き時間も勉強する」と言っていましたし、以前解けなかった問題が解けるようになったという報告を受けてもいます。

この1回目から13回目の支援で気になったところをまとめたのが、次の表です。

「半分くらい理解している」とか「意味を勘違いしているところが多かった」とか、このようなところは一つずつ確認して

学習支援の流れまとめ

回数	Aさんの様子	葵さんの指導
1〜4	意味は半分くらい理解していた	一つずつ確認
	意味を勘違いして覚えているところが多かった	
	いっぱいいっぱいになっていた	いったん保留、次回に
5〜6	**自分なりの覚え方**	
	自分で覚える努力 **前回復習したところは、テストでできていた**	
7	他の表現と混同していた	一緒に例文を考えていく
8	積極的に自分で文を作った スッキリしない（わからない）ところがあった	次回、扱う
9	サポートなしで自分で文を作っていた	少しずつならしていくような感じで練習

もらったり保留してもらったりしました。あとは他の表現と混同しているところは一緒に例文を考えていくなど、このように進めていました。

　このような支援を行なった結果が次に示す表にまとめたものです。回を重ねるごとにAさんが積極的に学習に取り組む様子が見られ、葵さんが常にAさんに寄り添って繰り返しながら進めていく様子が分かるかと思います。

　これらの結果、Aさんの日本語クラスでの様子には、次のような変化が見られました。学習支援開始前は、欠席率が33・3％くらいでした。学習支援をした後は欠席率が12・5％まで下がりました。葵さんはインタビューの中で、Aさんはクラスメイトと仲がよくないと言っていたのでクラスに行きたくないのかもと言っていました。しかし、その

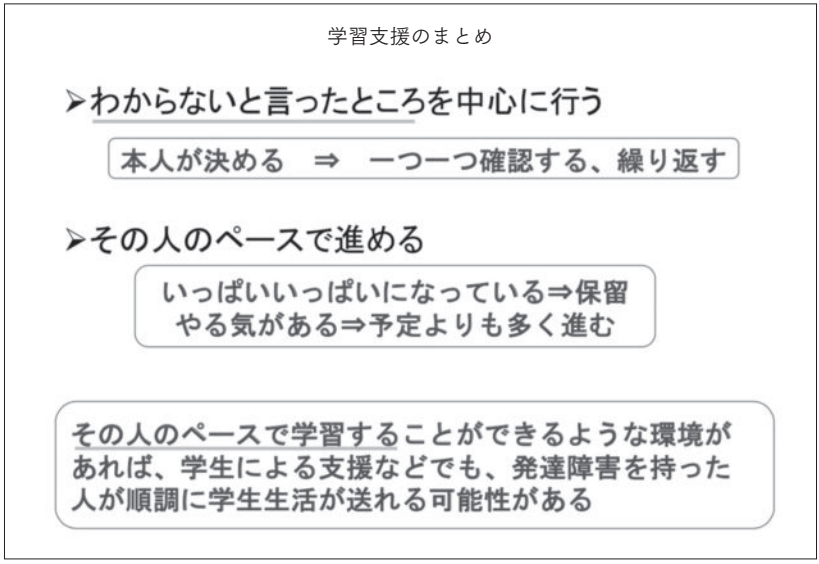
学習支援の流れまとめ

回数	Aさんの様子	葵さんの指導
10	何度かやっているうちに覚えた	繰り返す
11	自分からその言葉を使って文を作るほどだった	
12	少しのつまづきはあったが、教科書やほかの文を見て納得する	Aさんが不安なところをあらかじめメールで聞いておく
13	**以前できなかった問題が解けていたりと、テスト勉強を頑張っている様子がうかがえる**	

回を重ねるごとに、Aさんが積極的に学習に取り組む様子が見られる。
葵さんは常にAさんに寄り添い、繰り返し確認しながら進めている。

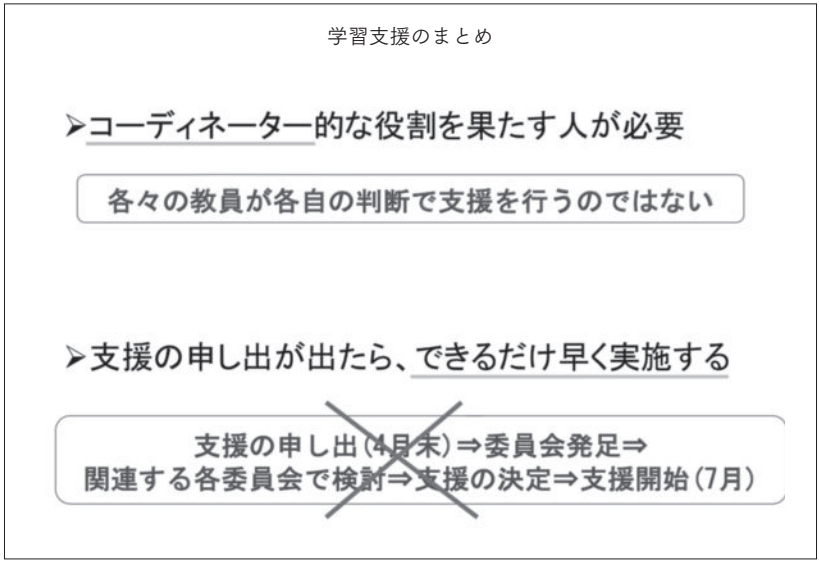
学習支援では、Aさんは終始楽しそうで、無遅刻無欠席だったようです。葵さんとAさんとの関係は初回から非常に良好であったそうです。こういうことから考えると、まだこれは仮説ではありますが、Aさんにとっては学習支援の場は、一種の「大学での居場所」として機能し、それによって生活のペースが安定した可能性もあると理解しています。

次に、テストの得点の変化についてお話しします。課が終わるごとにテストをしていましたので、学習支援の前は第1課から第4課までのテストが終わっていました。4回のうち1回は未受験、2回は追試験、つまり当日いなかったので別の日にやったのですが、それを含めて受けた3回のテストの平均が54・3％でした。学習支援をした後も、欠席などで未受験もありましたが、3回受けた試験の



平均が72・3％でした。18％くらいは上昇しています。一般的に60点くらいが大学では合格ラインだと考えれば、なんとかそこに届くようにはなってきたという感じです。葵さんにどのように授業したのかフォローアップインタビューをすると、特に特別なことはしていないとのことでした。教科書と授業で使ったプリントを使って復習したとのことでした。Aさんがわからないと言ったところを中心にしたそうです。このことから、Aさんのような人が自分のペースで学習できる環境や、支援する人がいれば、何も特別な教材を使わなくても成果が得られる可能性があると思いました。

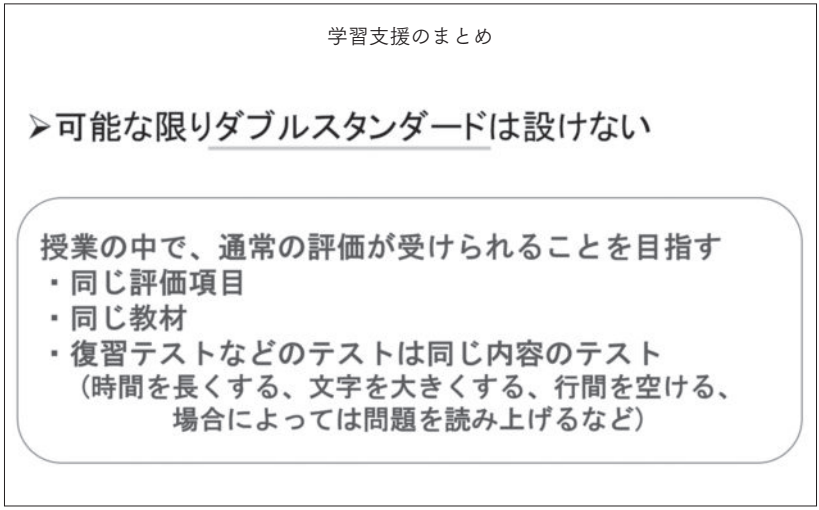
次に宿題提出率の変化を見てみます。学習支援の前は文法のドリルやエッセイの宿題提出は12・5％でした。それが、学習支援を始めてからは28・5％で、微々たるものではありますが、



若干増えました。漢字については、支援前は40％、支援後は60％くらいの提出です。学習支援開始後も、宿題などの配布プリントは相変わらず見つけることはできなかったです。しかし、宿題や配布プリントをなくしたからもう一度欲しいと本人が言ってくるようになりました。これについては、学期末になって提出しなくてはという気になったのかもしれませんし、もしくはコンスタントに支援してくれる人がいたことで、諦めないで提出することができるのかもしれないと感じました。

今お話ししたところのまとめです。

今回の支援では本人がわからないと言ったところを中心に行いました。本人が勉強する内容を決めて、一つ一つ確認して繰り返すというかたちで支援をしていきました。もう一つは、本人のペースで進めたということです。いっぱい



いっぱいになっている場合は保留にし、やる気があってもっとやりたいと言ってきたときには予定よりも多く進むということでやっていきました。繰り返しになりますが、その人のペースで学習することができるような環境があれば、学生による支援などでも、発達障害を持った人が順調に学生生活が送れる可能性があるのではないかと思います。

支援の提供をとおして考える「課題」

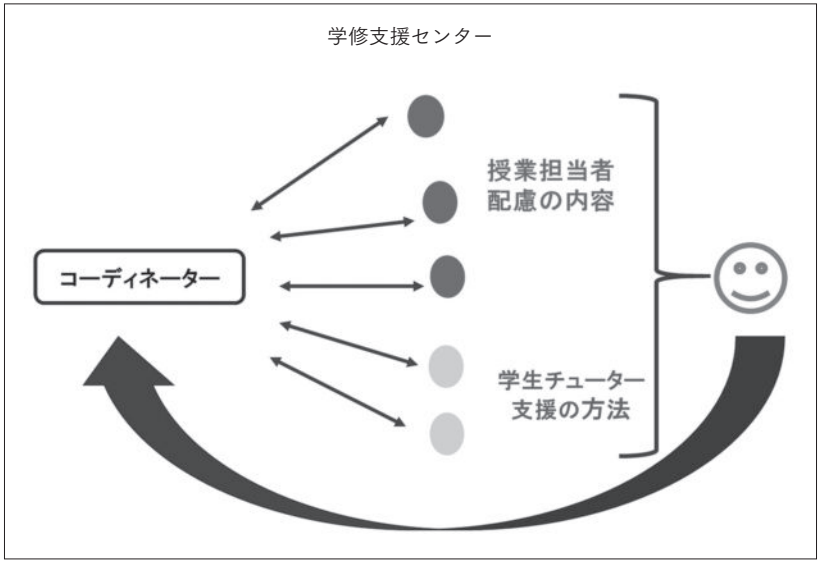
これは今回感じたことですが、コーディネーター的な役割を果たす人が必要だと思いました。ここでいう「コーディネーター」というのは日本語科目のコーディネーターということではなくて、Aさんのような支援を行うコーディネーターということです。現状だと各々の教員が各自の判断で行うようになっています。私の取り組みもまさにそうで、私の判断

で私が行なったことです。しかし、本来はそういうものではないと思います。

また、支援の申し出があった場合は、できるだけ早く実施しなければならないと思います。これは私の大学の話ではありませんが、例えば、支援の申し出が4月末に出ると、ゴールデンウィークを挟んだ後に関係者で委員会などが発足されます。その後、これに関わるいろいろな委員会で検討を開始します。それで、支援を開始しましょうということになって、実際に始めるのが7月になったという例もよく耳にします。このようなケースだと、例えば半年間の短期留学生の場合、すでに留学期間が終わり帰国する直前です。この時期だと、支援をしてもなかなか追いつけないということになります。やはり、こういう状況は問題だと感じています。

あとこれは、可能な限りという話ですが、やはりダブルスタンダードは設けない方がいいと感じています。と言いつつ、私も設けたことがありますが、本来はそうあるべきではないと思います。例えば、他の学生と同じ通常の評価を受けられることを目指した方がいいと考えています。評価項目が同じであるとか、同じ教材を使う、復習テストなどは同じ内容のテストをする、時間を長くするとか文字を大きくする、行間を空ける、場合によっては問題を読み上げるなどの配慮は必要であるとは思いますが、やはりなるべくダブルスタンダードは設けない方法で進めていきたいと思います。

今回Aさんの支援を通して感じた課題としては、まずやはり支援体制が充実していってほしいということです。いろいろな大学で、名前は違うとは思いますが、学修支援センターが設置されている大学が多いと思います。国公立大学の場合は義務になっていますので、必ず設置されています。私立の



場合はまだ努力義務ではありますが、多くの場合は設置されていると思います。その中で、専門性を持ったコーディネーターを配置してほしいという希望があります。そのコーディネーターと学内教員が協力する体制がないと、なかなか支援が進まないと思います。しかし、コーディネーターと教員だけでは、やはり人的なパワーは足りませんので、学生チューターなどの支援者に頼むところもあってもいいと思います。その際は学生チューターへの支援も必要かと思います。

例えばこのようなイメージです。個別の教員とチューター、そして困っている学生がこのようにコーディネーターを中心につながっていれば、困っている気持ちも軽減されると思います。今日お話しした私の事例はこのようなかたちではなく、勝手に自分でやっていたことでしたの

で、Aさんが他の授業でどのような問題を抱えていたかは知る由もありませんでした。おそらく、残念ながら問題はあったのではないかと思っています。

繰り返しになりますが、やはり早期支援をする体制も必要です。先ほどお話ししたように4月にあった申し出に対し7月から応えるとなると、必要な時期に必要な支援ができないという状態です。

最後になりますが、ＩＣＴを積極的に活用することも必要だと思います。やはり教員を含めた人的資源には限りがあります。最近はすごく便利なものができています。スマートフォンをかざすだけで、日本語が英語になるようなアプリや、音声読み上げのソフト、あとはリーディング・チュウ太というものなど、いろいろ便利なソフトはありますので、こういうものも積極的に取り入れていくといいのだろうなと思っております。

【質疑応答】

○「特別支援教育士」とはどのような資格ですか？　それにより何ができるのでしょうか？

今この資格をお持ちの方は小学校の先生が一番多いように思います。小学校の先生は、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成することが義務付けられているようで、それらの作成を期待されている先生方がこの資格を取られている場合が多いです。私のように日本語教育に関わっている人でこのS.E.N.Sを持っている人は、あまりいらっしゃらないですが、最近は少しずつ増えてきて

いると思います。小学校の先生の他、中学校や特別支援学校の先生が多いように思います。ただ、私自身があまり公言していないのもありますが、実は学内ではこれで何かに声がかかるということはないです。よかったなと思うことは、こういう学生が来た時にどうしたらいいのか、ある程度の見通しがつけられるようになったことです。（安田）

○チューター制度はどのように活用できるのでしょうか？

私の実践報告の中で話した、Aさんのチューターに関しては、有料でした。Aさんが払ったお金を、大学を通してチューターの葵さんに支払ったということです。その前に、実は無償のチューターというのを実施していました。しかし、これは有償無償に関係があるのかどうか判断しかねるところではありますが、無償のときは支援をする側も受ける側も突然のキャンセルが結構あり、チューターが成り立たなかったことが何度もありました。Aさんのケースはたまたま、Aさんの方から「有料でもいいのでつけてほしい」ということがあり、またこの時、大学の方にチューターの予算というのもなかったので、Aさんの申し出に甘えるかたちで行いました。今は学内でチューターという制度を整えはしましたけども、やはりいくらまでできるという限界はあり、その限界の中でやっています。（安田）

北大では、基本的に新規で大学に入ってくる留学生に関しては全員チューターをつけることになっています。新学期が始まるときにチューター推薦というメールが大学教員全体に回っていますし、そこで手を挙げた学生を事務の方でマッチングしています。学生が希望した場合に、ということではありますが、空港に出迎えに行くとか、銀行で通帳を作る時についていくとか、そういった定着のためのお手伝いを、チューターという制度を使って行なっています。しかし、学習支援等は部局やプログラムごとに分かれて、それぞれが行なっていると思います。支払いは大学の方から行われています。（北大　鄭）

今のお話は、「合理的配慮」が必要かどうかという以前に、留学生全体に行なっているサービスです。ただ、日本語ができる学生よりも日本語ができない学生にというのがあるらしく、留学生の中にも不満があるようです。例えば、日本留学試験を受けて学部の1年生として入ってくる学生にはそういう案内は入ってこないそうです。言語ができる、できないでそういう区別をするのはどうなのかという不満が学生の中にあるという話も聞いたことがあります。（北大　青木）

参考文献

・仲律子（2013）「大学におけるピア・サポート活動について～鈴鹿国際大学での発達障害や精神障害の学生への支援を中心として～」『鈴鹿国際大学紀要 Campana19』鈴鹿国際大学、pp. 147－162

・安田眞由美（２０１３）「発達障害を持つ留学生の指導と課題（１）―自閉症スペクトラムのケースを通して―」『長崎外大論叢第17号』長崎外国語大学、pp. 139―153
・安田眞由美（２０１４）「発達障害を持つ留学生の指導と課題（２）―自閉症スペクトラムのケースを通して―」『長崎外大論叢第18号』長崎外国語大学、pp. 149―160
・安田眞由美（２０１７）「アスペルガー症候群の診断を持つ留学生への日本語学習支援について―日本人学生チューターによる指導の効果―」『一般社団法人日本ＬＤ学会第26回大会（栃木）論文集』一般社団法人日本ＬＤ学会、pp. 586―587
・山下京子（２０１２）「ピア・サポート活動を通してみた発達障害とその傾向のある学生に対する支援のあり方」『広島女学院大学論集62』広島女学院大学、pp. 11―24

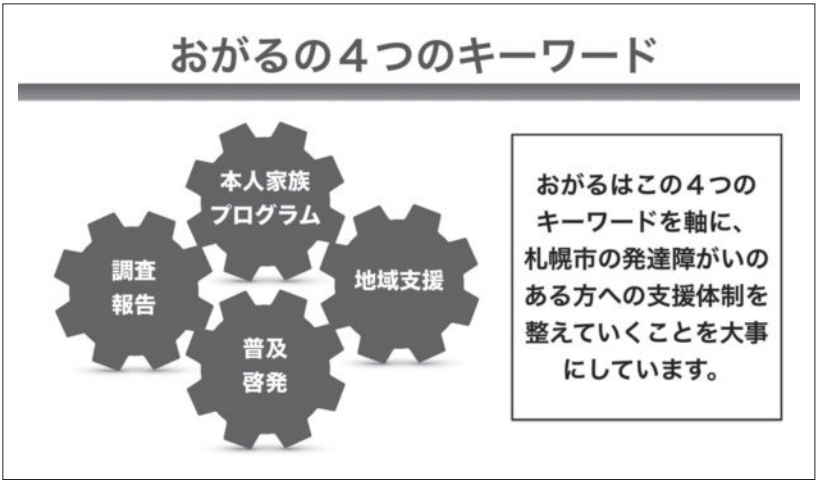
発達障がいのある学生への支援
―おがるトランジッションプログラムの紹介―

西尾　大輔

札幌市自閉症・発達障がい支援センター「おがる」とは

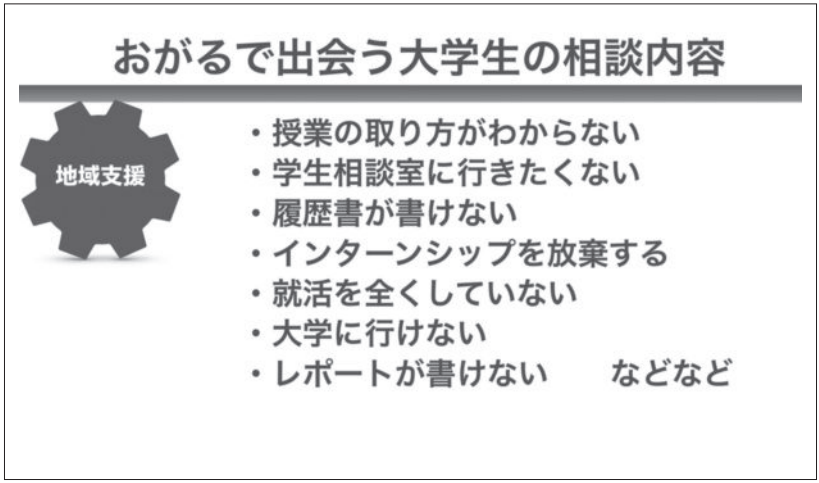
札幌市自閉症・発達障がい支援センターおがるの西尾です。大学を卒業してから10年、特別支援学校の教員をして、その後、発達障害者支援センターに勤務しています。最初に少し、この発達障害者支援センターについてお話をしたいと思います。発達障害者支援法が２００５年にできましたが、その中で発達障害者支援センターを都道府県に一つずつ設置することとなり、地域の中核センターとして置かれるようになりました。北海道では函館に一ヶ所あるのですが、北海道は広域ですので、帯広と旭川にも一ヶ所ずつあります。札幌市は政令市なので、僕たちの「おがる」というセンターがあり、道内には合わせて四つのセンターがあります。もちろん他の都道府県にも少なくとも一ヶ所以上はあり、全国で90数センターかあったと思います。

行なっている業務は、発達障害者支援法の中で決まっています。ご本人やご家族の相談を受けるということ、また、発達支援ということで、その方のアセスメントをすること、あとは就労支援ということで、ハローワークに同行するなど、そのようなことを行なっています。個別の支援をしていると、ケース数がすごく増えていってしまい、札幌は１９０万都市ですが、スタッフが5人しかいないので、間に合わなくなってしまったため、だんだん個別支援より地域づくりの方に力を入れていった方がいいのではないかということから、厚労省からも指示があり、だんだんシフトしていったところです。行なっていることとしては、札幌市と話をしながら、発達障害のある方にこのような支援体制があっ



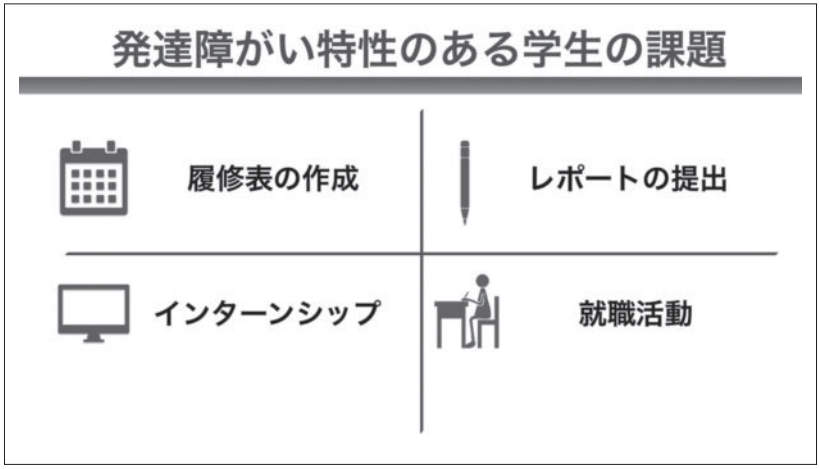
たらいいのではないかとか、今日のような研修会で発達障がいがある方のことを伝えることで理解者を増やしていくなどの活動をしています。一番多く行なっているのは、実際に事業所に訪問して発達障がいのある方の支援を一緒に考えるということです。今日のキーワードになるのは、この「地域支援」ということかと思います。

地域支援とはどのようなことを行なっているかというと、例えば先ほど触れたように事業所に行って一緒に支援を考えるということです。例えば、高校に行って一緒に支援を考えるなどです。青山先生へのご講演の中にもありましたが、発達障がいというと知的障がいや、学習が苦手な人についてのものというイメージがあるかと思うのですが、実際には発達障がいの中には知能指数が非常に高い方もいらっしゃって、誰でもご存知のような進学校に訪問して一緒に支援を考えることもあります。大学から要望をいただいて大学へ伺



うこともあります。

あとは、だんだん減らしてはいるのですが、地域支援の中には、センターに来てくださった本人やご家族と直接ご相談させていただくということもあります。何年か前までは大学生が来ていたこともありましたが、最近は大学生が直接来るよりは、学生相談室から呼んでいただくことの方が多い気がします。以前はよく大学生が来ていて、大学に行けないという話があると、じゃあ学生相談室に一緒に行こうかと、一緒に行っていました。あとは、卒業後に会うことが多いです。例えば○○大学に行っていました、一旦就職しました、5月で辞めてしまいました、それから就職していません、2、3回アルバイトをしたけれども結局就職しないで今、30代ですとか、そういったケースにあうことが多いと思います。



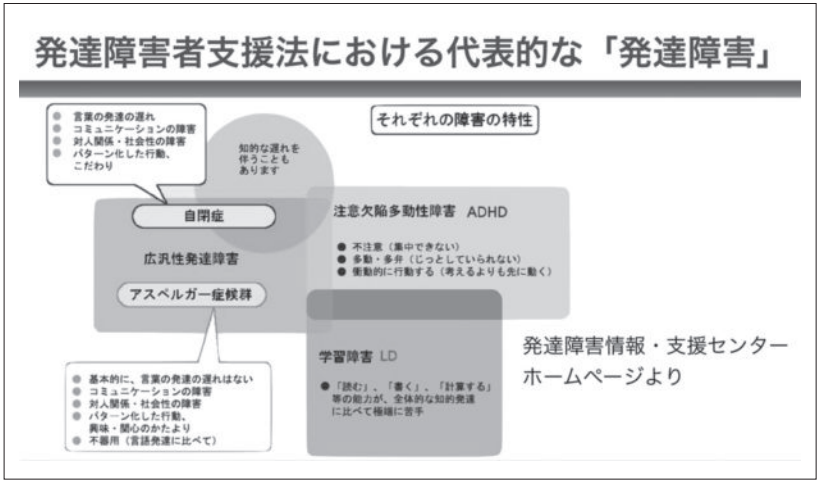
「おがる」で出会う大学生の相談内容

授業の取り方がわからなくて履修で困っているとか、学生相談室のようなところにはちょっと行きたくないとか、就職が近くなってくると、履歴書が書けないとか。本当に笑い話みたいな話ですが、履歴書の志望動機を書く欄に「家から近い」と書く学生が本当にいます。あとはインターンシップが嫌になってしまって行きたくない、というのもあります。スキル的に行きたくなくなってやめる人もいますが、中には「なんでただ働きしなきゃいけないんだ」と言ってやめる人もいます。あとは就活がわからない、大学に行けない、レポートが書けない、などです。発達障害者支援センターと札幌市の自立支援協議会の就労支援推進部会との共催で、3、4年前から、大学や専門学校のキャリアセンターの職員向けに研修会を始めました。僕たちも最初は全く手の打ち所がなかったので、そもそもど

のようなことで困っているのかという話を毎回グループワークの中で聞いて整理していきました。その中でよく出るのがこの四つです。

一つは「履修表の作成」です。これは学生相談室へ行けば解決できることが多いですが、それでもできなくていきなりつまずいている学生がいます。講義が始まったら、「レポートが書けない」という問題も出てきます。計算問題などの答えはパッと書けるのですが、今日の講義について何百字で書きなさいと言われると文章を作れない、そういうことがあります。あとは先ほども触れたインターンシップです。言われたことはやれますが、向こうに行ってから仕事が曖昧な指示で飛んできたときにどうやってやればいいかわからなくなる、やっている最中に状況が変わればその都度やることを変えなければなりませんが、それが変えられないといったことがあります。そして、今くらいの時期になると、学生たちは就活、就活と言いますが、「就活」って何をすることかわからないなど、そのようなことに苦労しているというのがよく聞こえてきます。

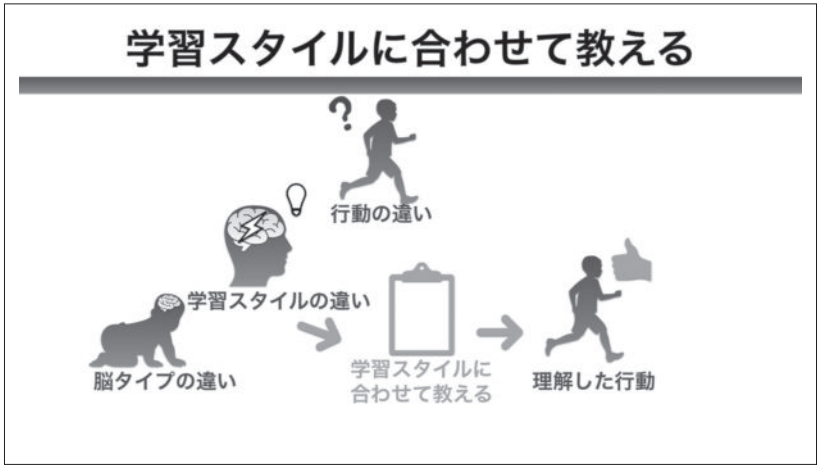
これは札幌に限らずいろいろなところで起きているようで、調査もたくさんあるようです。例えば発達障がいのある学生のうち33％くらいは卒業できていないのではないかとか、卒業できても41％しか就職してないとか、そのような課題がありますが、同時にいろいろなところでそういう学生をサポートするシステムが作られてきています。来年度の「おがる」と就労支援研修部会の研修では、午前中にどこかの先進校を一箇所お呼びしてその取り組みをお話ししていただき、午後からは札幌の各大学の実践報告をやって、現状を知っていければいいと考えているところです。



「発達障がい」とは

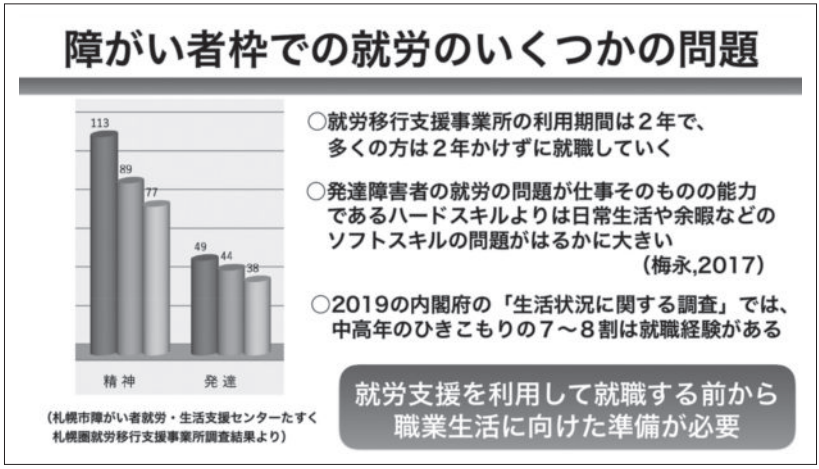
みなさん、発達障がいについてはご存知でしょうか。研修をするときは必ずこのようなスライドを入れるのですが、なぜかというと、発達障がいのことをよく知っている方であっても、実際の支援では発達障がいのある方に適した支援ができていないことがあるからです。例えば、よく言われることですが、発達障がいにはこういった違いがあります。

実際に支援している方の中には、発達障がいのある方に対して言葉で説明をして「何回も言ったんですが」という話を聞くので、そのとき必要な支援はそうではなかったという意味を込めて、基本的な話を繰り返ししています。先ほどのお話にもありましたが、言ってだめだったことが、ただ書いただけで伝わるなど、そういうことがみなさんの体験の中にもあるのではないかと思います。



これは発達障がいの方の説明をするときに使っている図です。彼らは違う脳のタイプで生まれてきて、そのため学び方が違うわけです。学び方が違うのに多くの方と同じ教え方をした結果、行動の違いが起きています。僕らが期待していない行動、どうしてそういう行動になったのだろうと思うときには、多くは正しく学べていない、間違って覚えてしまったということが背景にあると思います。ですから、彼らの学習スタイルに合わせて教え直さなければいけないのです。そうすれば期待した行動が出やすいと考えています。

では、どうやって学習スタイルに合わせて教えるのか、彼らのユーモアな学習スタイルにどう合わせていくのかを考えなければいけません。そこで作ったのが「おがるトランジッションプログラム」です。今日はこの取り組みについてお話しします。



「おがるトランジッションプログラム」

このトランジッションプログラムは、アメリカのノースカロライナ州にあるTEACCHという自閉症の支援プログラムを作っているところで新たに開発されたT-STEP（TEACCH School Transition to Employment and Postsecondary education）を参考にして作ったものです。障がいの手帳を持って就職する人たち、例えば発達障がいの人であれば、精神保健福祉手帳を持つことが多いですが、そういう手帳を持って就職していく人の数は毎年右肩上がりに増えています。障害者雇用率もどんどん上がり、現在2・3％です。障がいを持つ人もどんどん雇ってもらえる、仕事はできる、という状態ですが、僕たちが出会う成人たちは、仕事ができないと言うわけです。どうしてそのようなことが起きているのか。札幌市障がい者就労・生活支援センターがいろいろな調査をしています。

障がい者が就労するときに利用できる就労移行支援事業所で、まず2年間を上限にトレーニングすることができますが、実際は多くの事業所では2年間をかけずに就職することがあります。前にちょっと聞いた話だと平均で1年3ヶ月くらいではないかとのことでした。早いところは6ヶ月、3ヶ月で就職へつなげることもあるそうです。例えば、大きな就職面接会が近いなど、そのようなタイミングで就職されていきます。出て行った結果、就職はするものの、何年かしたら辞めてしまうことがあります。これは、梅永（２０１７）が指摘するように、「ハードスキルよりは日常生活や余暇などのソフトスキルの問題がはるかに大きい」ということです。ハードスキルというのは、仕事そのものスキルのことです。発達障害者支援センターであれば、発達支援のことを知っているとか、面談の技術を持つとか、そういうことです。ソフトスキルは、例えば面談の日に、時間通りに面談室に入れるとか、面談室に入ったときに一週間着ているような匂いがするスーツではなく、きちんと洗った服を着ているとか、攻撃的な言葉を使わずに上手にコミュニケーションを取れるかとか、そういった仕事そのもの以外の、周辺のスキルの部分でトラブルが起きているのではないかということが指摘されています。

さらに問題を指摘しますと、２０１９年の内閣府の調査で、ひきこもりが63万人という数が出て衝撃を受けましたが、いつからひきこもりになったかを見ていくと、一度就職してからという人たちが多いです。1回も就職できなかったのではなくて、一度就職してからひきこもっている。最初にも言いましたが、「おがる」に相談に来る方というのは、大学は一生懸命就職させてくれるので一旦は就

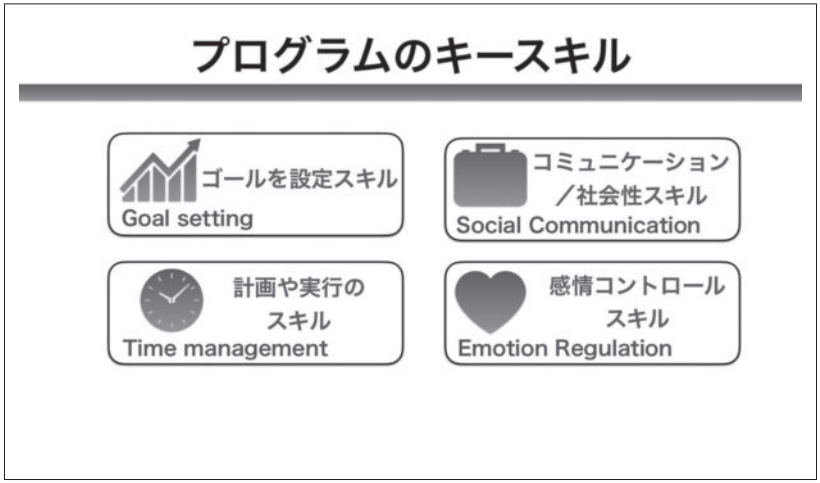
職できている方たちが多いですが、5月ごろやめて、その後ポツポツと働きながらも、結局は働かなくなって、そのままひきこもりになるという方が多いです。今でいう80・50問題の中に、こういった方が相当数いるのではないかと思います。そう考えたときに、なんとか最初の仕事をうまく続けていく、もし離職しても再チャレンジできるチャンスを残せるような支援を考えていけたらいいのではないかと思っています。就労移行支援は上限2年とはいっても、もっと短い期間で終わってしまう現状もあるようなので、学生時代のうちにいくつかの必要なスキルを貯めておいたほうがいいのではないかということ、それが僕たちのこのプログラムの主旨です。

発達障がいを持った人たち自身が「学ぶ」必要性

青山先生のお話にもありましたが、僕も、かれら自身が学ぶ必要があると思っています。かれらはうまく学べなかった経験があるようです。ですから、わかるように教える必要があります。どのようなことを学ぶべきかというと、大きく三つ考えています。一つは「どうして働くの？」ということです。かれらの中では働くことの意味についてピンときていない人がいます。ニートの中には、働いたら負けだなどと言う人もいますが、多くの発達障がいのある人の場合はそのように思っているわけではなくて、もっとシンプルに、「なんで働かなくちゃいけないんだろう」「お金はお母さんがくれるし」と言っている人もいます。もう一つは、支援を受けることは悪いことではなくて、自分にとって

プラスになるということを知る必要もあると思っています。みなさんここで苦労されていると思います。僕もすごく苦労しています。「支援なんて受けるのはダメな人間だ」「助けて、とは言いません」など、そういう人が多くいます。三つめは、どんな支援がいいのか、自分のことを知っているというのも大事です。外部とつながっていて助けてくれる人を探せるということです。この三つがすごく重要だと思っています。

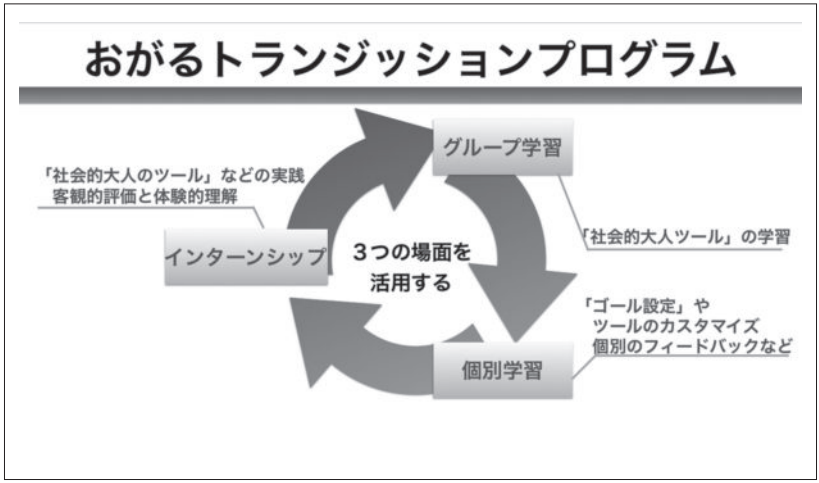
トランジッションプログラムでは最初に、「ゴールプランシート」というのを、一人ひとり作ります。作り方はゴールから作っていきますが、ゴールはなんでもいいです。例えば「ユーチューバーになりたい」と言われても「やめておきな」とは言いません。「へえ、儲かるといいね」と、ユーチューバーになることを応援します。そのあとは、今何をやっているのかを聞きます。例えば「ユーチューブを見ている」と。ではこれから何をするか話していく、というように、どうやったら現状から目指すゴールにたどり着けるかということを作るわけです。ここで大事なのはユーチューバーになれるか、なれないかということではなくて、彼のモチベーションを段取りに分けて考えていけるかということです。僕が、その人がユーチューバーになれるかどうか判断することはできません。僕が大事にしていることが二つあって、一つは「体験しながら学ぶ」ということです。実際にやりながら学ぶ。もう一つは「評価をするのは僕たちではなくて、客観的に見てくれる周囲だ」ということです。ユーチューバーであれば、「いいね！」してくれる人たち。どんなに本人が頑張ってもお客さんがつかないとユーチューバーとしては成立しません。僕が「いいね！」をつける感覚と世の中の感覚は違



うかもしれないので、客観的な評価を頼りにして作っていくことが大切です。

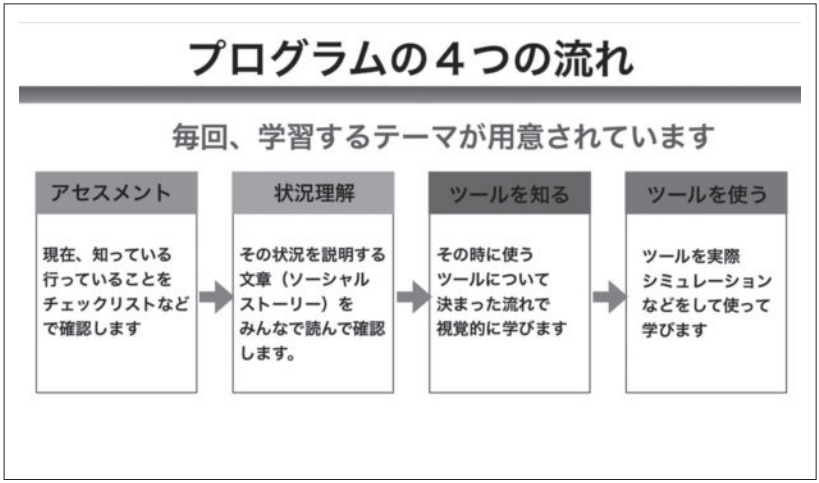
例えば、ゴールのところには「やりたい仕事に就きたい」と書いている人が、次に長期目標のところには「1年後にはアルバイトする」と書いています。2、3ヶ月先の目標としては「求人票をみる」と。今何をやっているかというと「週1日、自転車屋でインターンシップをやっている」と。このようにまとめていくわけです。例えば、他のシートを見ると、ゴールは「友だちと沖縄旅行に行きたい」、1年後には「道内で旅行したい」、今は「年に3回くらい市内で遊んでいる」とあります。僕たちは、「へえ楽しそうだね」と、かれらのモチベーションを大事にしていっています。僕たちのねらいは、これを作りながら、次に示すようなスキルをつけてもらうことです。

発達障がいのある人は段取りを作ることが苦手な方が多いということはよく知られています。実行機能の



違いがあります。ですから、段取りを補うように、ゴールを設定するスキル、そしてそれをいつやるのかという計画や実行のスキル。ユーチューブの動画を撮るなら、それをいつやるのか、どこでやるのか、ということを覚えていくスキルです。そしてうまくいかなかったとき、例えばユーチューバーとしてうまくいかなかったときに、目標を変更することはできますと伝えていますが、上手く進められずに落ち込むこともあるかもしれません。そうなったときにもう一回やろうとするためには感情コントールのスキルが必要になります。ユーチューブで誰かを撮影するなら、その人に撮影してもいいか聞かなければいけませんが、そういったときにはコミュニケーションのスキル、ソーシャルスキルが要るわけです。彼らのニーズに合わせる中で、こうした四つのスキルを教えていくというのが一つのねらいです。

プログラムは「個別学習」「インターンシップ」「グループ学習」の三つの流れで構成されています。



今お話ししたようなゴールプランの作成は「個別学習」の中でスタッフといっしょに考えていくものです。「インターンシップ」に行くこともすごく重要視しています。なぜなら、インターンシップが客観的な評価をもらえる場所だからです。僕たちがそれはうまくいかないのではないかと心の中で思っても、それはダメだとは言えませんが、インターンシップでは客観的な評価が得られます。その評価から、これはうまくいっているとか、うまくいっていないということを持ち帰ることができます。「グループ学習」では、複数名で他の人のアイデアを聞いたり、共通の内容の勉強をしたりします。

基本的にはいつもテーマが決まっていて、いつも同じ流れで行います。これもみなさん周知のことかと思いますが、発達障がいの人たちは基本的にはルーティンが整っている方が勉強しやすいです。突然、先生が違うことを始めるとわかりにくくなってしまいます。例えば、「人に修正されても怒らずにその修正を聞く」というテー



マがあったとしたら、まずそのテーマに関するチェックリスト、こういうときあなたはイライラしませんかというようなアセスメントをします。それから、修正されるのは上司があなたにもっといい仕事をしてもらいたいと期待しているということだと状況説明をします。このあとまた説明しますが、ここで「ツール」というものを作るようにしています。そのツールを使って上司の説明をちゃんと聞くという流れを、全18回のグループ学習全てで行なっています。TEACCHのT-STEPでは24回となっていますが、僕たちは18回で行いました。

先ほど「ツール」と言ったのはこの四つのツールのことで、これらをカスタマイズして自分のツールを作っていきます。例えば、今日はすごくハッピーだと思っていた翌日にもう僕なんて死んだ方がいいと浮き沈みが激しいことがあります。そういうときに、きちんといいこともあるよというのを自分でチェックして

いく。忘れ物があって落ち込んでしまっても、忘れ物する日もあればしない日もあったということで、チェックしていく。また、ルーティンストラテジーというのは、決まった流れでいろいろな作戦を作っていくということです。例えば、修正されたときのために、修正されたときの自分のルーティンを決めておくわけです。最初に「はい、わかりました」と言う、そして目を背けてから一回深呼吸をして仕事に戻るとか、そういうルーティンを決めるということです。あとはビジュアルリマインダー、忘れ物をしないためのツールです。具体的には人それぞれで、付箋でつけている人もいますし、スマホのアラーム機能を使っている人もいます。そういうのを各々個別の時間に作っておいて、実際にインターンシップで使ってみる。それがうまくいったら「すごいね」となりますし、うまくいかなかったら「なんでうまくいかなかったんだろうね」「直そうか」となります。また、セルフリワードということで、自分にご褒美をするということもよく教えますが、これはあまりみんな教えてくれていないことです。これらはいろいろな実証されている方法を基にして作っているプログラム内容になります。

　実際はこのような感じです。ゴールプランを作ったら1週間単位のアクションステップというのを作っていきます。最初、なかなか本人からは出てこなかった次のアクションが、だんだんと「ここまできたから、次はこれですね」と本人たちから出てくるようになってきます。バスなど公共交通機関に乗れないという問題がある場合、彼は、先ほども言いましたが、ゴールプランにあったように道内旅行に行かなければいけなかったので、車の免許を取ろうとしていました。ところが自動車学校まで

行くバスに乗れません。お父さんにいつも送ってもらってはいましたが、お父さんが行ける日しか通えないので、自動車学校が全然進みませんでした。彼はいよいよそこでバスに乗りたいと言い出しました。乗れないよりは乗れた方が便利です。これから就職しようとしたときも、バスに乗れるのであれば、バス圏内の場所も就職範囲に考えられます。そこでバスに乗ってみようということになりました。まずはすぐ降りられるように、一番前にいることにしました。作戦としては、なるほどと思いますが、自動車学校の授業は一番後ろで受けているようで、それについて理由を聞くと、「みんなが見える方が安心する」と言います。ではバスも今度は一番後ろにしてみたらと言って、彼はそれを試してみました。具合が悪くなってしまうこともありますが、どうやら前よりは後ろの方がいいみたいだという話になりました。こんな感じで、自分のことを研究していく。僕はよく「自分のことを調査してみよう」と言いますが、そういう調査をしてその結果、例えばどっちかというとこっちの方がよかったなど、そのようなことを考えてもらうようにしています。失敗という言い方をするのではなく、調査の結果、この方法はうまくいかなかったから今後は使うのをやめてみようなど、そのような言い方をしながらやっていきます。

　また別の例を見ていきましょう。いろいろなツールを作って使うのが上手な女性が、インターンシップで使えそうなグッズを貯めていくということがあります。例えば、「避ける職業」について。実は僕は、あまり「やりたい職業」を聞きません。かれらは注目の仕方が他の人と違って、細かい部分に向かってしまうという特徴があるので、やりたい職業に注目してしまうと、就職しにくくなって

しまいます。それよりは、避ける仕事を外して、それ以外はやってもいいと思ってもらう方がいいわけです。こういった仕事に関しては避けようということを個別のカウンセリングの中で整理していきます。インターンシップでいろいろな作業をした後で、それぞれの作業がどうだったかを聞きながらやっていきます。そして新しく作業を教わったときのマニュアルを自分で作っていきます。ある女性の場合は、ドリンクストッカーの掃除について、他の人が見るとよくわからないことが書いてありますが、彼女としては大発明だと言っていました。こういう自分だけのマニュアルをいっぱい作っています。

「つなぐ」ことの重要性

大事にしていることは、プログラム18回だけで終わりにしないということです。プログラムは終わってもかれらの人生は続いているので、終わったら最後は次の場所につなげます。プログラムを終えて家に帰り、そこで途切れてひきこもってしまったら意味がないので、次の支援者とのつながりを作ることが大切です。例えば、先ほどの道内旅行の彼の場合、就労・生活支援センターという仕事の相談ができる場所に一緒に行きました。最初はスマホのリマインダー機能もうまく使えなかったのですが、今はそれもうまく使えるようになってきて、次回からは自分一人で来ますと、その日程に関しても自分でリマインダーに入れていました。

来年からはこのプログラムを大学の方で実施する予定で、まず2校で行うことになっています。主にゼミの先生から推薦をいただいた学生を対象にしてやっていく予定です。

事例の一人、リョウヘイさんという人について手短にお話しします。この方は20代の方で、知的障がいもあって療育手帳を持っていますが、普通高校を卒業した後に、建築関係で就職していました。ただ、2ヶ月で退職してしまいました。再度、診断を伝えずに働くことを希望しました。ゴールプランシートでも、診断をオープンにしないで働きたいと書いていました。しかし、トランジッションプログラムの中で、実習先の工場でできることや苦手なことをいっしょに整理していきながら、彼はいろんなツールを開発していきました。ヘルプのルーティンはこうやってやろうなどです。せっかく整理したものを会社で使えないのはもったいないので、このツールを使えるように障害者雇用としてやっていこうということを考えて、就労・生活支援センターとつながっています。こういう事例もあります。

最後ですが、トランジッションプログラム以外にも、いろいろな取り組みを聞いていて、気になっていることが三つあります。一つは、発達障がいの診断があるかどうかという切り口よりも、状態像から考えたプログラムを作っていかなければいけないのではないかということです。もしかすると、それはみんな同じものではないのかもしれませんが、特に発達障がいや自閉症に関わることで言えば、先ほど挙げたキースキルや自分のツールなどが非常に重要になってくるのではないかと思います。二つ目は、ワークショップをやると口々にみなさんが言うことですが、大学内の情報共有ができにくい

という問題です。就職課の人たちに情報が来る頃にはもう就職直前になっているけれども、例えばその学生が文章が書けないということは、講義を持っていた先生方は知っているわけです。また例えば、学生相談室には実は結構前から行っていたとか、そういう学内での情報共有の体制づくりは、よく話題になります。もう一つは、卒業後のフォローアップ体制です。大学が頑張ってそういった学生を就職させたというケースはたくさんありますが、辞めてしまったあとは、誰も手を差し伸べてくれません。どこかにセーフティネットを張っておくようなことが必要だと思います。もちろん大学が10年、20年と見続けることはできませんが、ある程度経ってからは、例えば地域の福祉サービスにつなげるなど、外部にどういう機関があるのかをよく知っていただけるといいと思っています。

参考文献

・梅永雄二（2017）「発達障害者の就労上の課題と支援―ASDを中心に」『小児の精神と神経』57（1）：19–27
・梅永雄二・服巻智子著・監修（2014）『自閉症スペクトラムの移行アセスメントプロフィールTAPの実際』
・吉田友子（2011）『自閉症・アスペルガー症候群「自分のこと」のおしえ方～診断説明・告知マニュアル』学研プラス
・キャロル・グレイ著、服巻智子訳（2019）『お母さんと先生が書くソーシャルストーリーTM』クリエイツかもがわ
・岡田信吾・大竹喜久・柳原正文（2009）「発達障害児に対するソーシャルストーリーTM研究の

概観」岡山大学大学院教育学研究科研究集141号、pp.11–28
・西尾大輔（２０１９）「⑤ライフステージを縦断的に支援する仕組みの重要性と取り組み」『さぽーと754号』公益財団法人日本知的障害者福祉協会

【全体ディスカッション】

シンポジウム当日、ご登壇いただいたみなさんのお話がすべて終わったあと、「全体ディスカッション」として、ご参加いただいた方々からのご質問にお答えいただきながら、いくつかのテーマについてみなさんで話し合いを持ちました。ここでは、その内容をご紹介します。

○「特別扱い」に対する目をどのように背けるか

例えば、この人は○○障害だからとか狭めれば狭めるほど、周りからすると「あの人はああいう障害だからこうするんですか」という理解のされ方になっていきますが、基本的には、いろいろな人がいて、得意や不得意があって、パッと聞いてわかる人とわからない人がいるというのは一般的に起こることだというのがまずベースにないといけないと、個人的には思います。そうしないと、いろいろな多様なことにあたったときに、じゃあどうすればいいのかという発想になりにくいと思います。先にお話ししたのは、そういうのは幼少期から育てていく息の長い話でしたので、いま目の前にある問題を短期間でどうするかという話とは少し違うとは思いますが、本質的にはあまり○○障害などに特化した話にしないことが大切なのかと思います。私は日常的に、特に○○さんのためということではなく、課題などはわかりやすく示しますし、紙でも配っています。それでもわからなければ、自分の知り合いに尋ねる、それでもわからなければ聞きにくるというように解決策を考えていこうという話

を全員にしています。そんな話必要ない人たちがたくさんいることは百も承知です。でも、全体に対して示していくということを細々と続けています。（青山）

私が担当したクラスでは「あの人だけチューターがついて不平等だ」という話は出てきたことはありません。こういうことに関心を持っている方々のＦＤや研修会は結構開かれていますが、関心を持っている人の間でだけではなくて、大学など全体的な理解が進まないと、「あの人だけずるい」といったような話は永遠になくならないと思います。やはり関係者だけではなくて、この問題を広く周知していくことが今後必要だろうと思っています。（安田）

先ほどのお話の中に「支援の前に人として」というのがありました。支援にはいろいろなやり方があり、その中でうまくいく手法をとりたくなるとは思いますが、その前にいくつかやることがあるのではないかと思っています。例えば機関支援で、この子にはこういうことをやったらいいのではないかというお話をすると、先生方はこう言うことが多いです。「この子にそれをやったら、特別扱いになるのではないか」と。そこで考えていることが二つあります。「環境」と「理解」です。どちらか一つの側面から行うと、誰かが損をする状況になってしまいます。一つはユニバーサルなデザイン作りをするということです。基礎的環境整備と合理的配慮のお話の中でも出てきていたかと思いますが、多くの人にとってわかりやすい準備を整えておくことです。それは障がいのあるなしに関わらず、で

す。もう一つの方が僕はすごく重要だと思っているのですが、「違いを認める学級作り」をしていないと、結局何かグッズとかに頼るしかなくなってしまうということです。足が速い子もいれば、足が遅い子もいる。計算が得意な子もいれば苦手な子もいる。発達障がいのタイプの子もいるしそうじゃない子もいる。それでいい、一つのチームでいこうというのを学習する機会を、小さいうちから持たなければいけないと思います。そういった教育が今のところあまりされていないのではないかと思っています。（西尾）

○「本人からの申し出」をどう考えるか

今、先生方にお話いただいたことに関わるご質問を二点いただいています。一つ目は、本人から申し出がない場合は、周囲の人たちの理解も含めてどういうふうに支援を構築していけばいいのかということです。本人がみんなに言わないでくださいといった場合は、みんなで支え合う環境づくりは難しくなると思うのですが、その点はどう対応していけばいいのでしょうか。もう一つも最初の質問に関わりますが、違いを認めるといったときに、本人がオープンにしたくない違いというのがありますよね。私たちが提供している多文化交流科目は、留学生と日本人学生が互いの教育的、文化的背景の「違い」を強みにして、できないところは補い合って協働学習ができないかということではじめました。しかし、「文化的な違い」であったり「言語的な違い」であったり、今の香港の情勢に見られる

ような「政治的な違い」というのは注目が集まりやすく発言しやすい一方で、身体的なものも含めて障がいという言葉がつくと、教員自身としてもスポットを当てにくいと感じます。ましてや、本人がそれを言うのを嫌がっている場合、それを話題にすることを避けると言う選択肢もあるのかと思います。そういったときに、違いを認めるといっても、どうやって認める状況を作っていけばいいのか。これは非常に難しい問題ではあると思いますが、この二点についてお答えいただければと思います。

（司会）

僕は障がいを言うか言わないかということに、ほとんど注目していません。言うか言わないかは、彼らが決めることなので、僕が何に注目するかというと、彼らのゴールは何なのかということです。そのゴールに向かうために、障がいについて言うことが必要であれば言った方がよいでしょうし、必要でなければ言わない。もう一つ大切なことは、彼らに学習する機会を与えなければいけないということです。彼らが障がいのことを言わないで仕事すると言ったら、僕としてはどうぞどうぞやってくださいと言います。ただし、先にお話ししたゴールプランシートは期限が決まっています。例えば、2週間後、4週間後までにどうなっていいるのかとか、期限を区切って確認していくわけです。そのときに、このままでいって、あなたのやりたいことは達成できるのかということに注目します。僕としては、そのように話し合いをすすめていくことが多いかと思います。（西尾）

本人からの申し出がない場合というのは難しい問題だと思います。周りから見ても教員から見ても、すでに困っているように見えるのに、本人としては困っているとは思っていないというケースは実際にはあると思います。その場合、どこまでどう介入するのかは非常に難しい問題だと思いますが、私としては本人からの申し出を待つという関わり方を今までしてきました。ちょっとまずいかもしれないと感じた場合は、いきなり核心をついた話をするのではなくて、「最近どう?」と声をかけてみるなどして、話をしてくれるような雰囲気づくりをすることもいいと思います。本人が言ってほしくないというケースは極々普通にあり得ることです。私自身がそのことについて知っていたとしても、本人が言ってほしくない場合は、もちろんそれを尊重しなければいけませんし、そのことに触れることはしません。（安田）

一般論になってしまうかもしれませんが、もちろん本人の言うことは尊重する、でも尊重することがこれからの本人の人生に必ずしもプラスにはならないのではないかという気もする、だから迷う、という図式ですね。私はこの点に関しては、今日お二人がお話されてきたことが、まさに大切なことであると思います。つまり、誰かが粘り強く寄り添っていくこと。それは、例えばプロのカウンセリングであるかもしれませんし、発達障がい者支援センターのようなところの発達障がいのプロの方かもしれませんし、または非常に勉強していらっしゃる科目の担当の先生が真剣に寄り添ってくださることもあるかもしれませんし、友人たちが助けてくれるかもしれません。とにかく誰かがそばで、一

緒に考えようとするプロセスがないと次へ進んでいけないのではないかとずっと思っています。

違いを認めるということに関しては、今まで何度か自分の大学で実際に行ったことをお話しします。他学部の先生から呼んでもらい特別講義をするというかたちで、いろいろな生きづらさの中で生きている人がいるという一般論を学生たちにしたことがあります。私は他学部から来た者として、自分の仕事の中で会ってきた人たち、生きづらさを持った人たちのことを語りました。しかし実はこの授業は、その学部の先生と事前にかなり協議して作った授業で、そこの学生たちの中にもどうやら似たような生きづらさを持つ人たちがいる、というのが前提としてありました。学生たちからの感想を見ると、自分が中学、高校、大学と進んでくる中で周りにいた、サボっていたりいい加減そうに見えたりした人も、ひょっとしたら困っていた人だったのではないかという感想が結構出てきました。また、講義前に当事者としてターゲットとしていた学生、それまでは自分から申し出てこなかった学生が、講義後に「お話を聞いてもらえませんか」と言ってきたということがありました。講義の中では、困っていたら来てくださいということは一言も言いませんでした。ただ、一人ではなくて誰かと一緒にこれからどう生きていくか考えるのも悪くはない、誰かに話してみてもいいのではないか、というメッセージを込めて、情緒的な授業をしました。そういうやり方で、自分から話しに来た学生もいました。その授業は、私から勝手に授業に行ったわけではなくて、そういう学生を抱える学部や学科からどうしたらいいかという相談があって、そこで何度か協議した上で作ったわけです。私が専門家だからということで問題を丸投げしてきたのではなく、学部の先生方が動いてくれたというのが大切な

部分だったと思います。（青山）

○「違い」のある人と一緒にグループワークを行うために

発達障害や難しい状況を持った人と、グループで学習するということは非常に難しいと私自身も感じています。私は教員として関わっているので支援ができると思うのですが、それが例えば自分の同僚だったらと考えると、支援などは簡単にはできません。同じ立場の人が一緒にやるというのは非常に難しいと感じています。実は前の学期にこのような問題がありました。グループで何か日本語で調査を行い、それについてグループで発表するということをしたのですが、あるグループに一人そういう学生がいて、その学生と同じグループのメンバーがすごく困ってしまって私に言ってきました。そうなるとそこのグループの成果物はどうしても他のグループの成果物に比べ、達成度の高いものではなくなってしまいます。答えがないのですが、正直私も今、どうしたらいいのか悩んでいるところです。問題を抱えた人を授業外で呼んでフォローしたり、他のメンバーもいっしょに呼んでフォローしたりしなければいけないかなとか、評価に関してはメンバー構成によって影響が出ないような評価の仕方にしなければいけないかなとか、そういうことを考えています。（安田）

これがいいかどうかは別にして、意識してやっていることを具体的にお話しします。15コマ講義す

る中で、アクティブラーニング系のものを入れてシラバスを作っている場合がありますが、その場合は、どういう構成で授業を展開していくのかという見通しを全体に対してかなり丁寧に最初のガイダンスで説明しています。例えば、ずっとある活動が続くわけではないとか、一時間の講義の頭の部分でも、今日の授業はこういう流れでこういう構成になっているので、ここの部分でこういう意図があってグルーピングしてやるけども、そのあとはまた説明に戻るとか、丁寧に話すようにしています。ちょっとこの活動は厳しい学生もいるなと思った時は、かなり丁寧に、見通しを持てるような説明をするということは意識してやっています。もう一つは、もともとグループで何かを作っていくのは難しい活動で、それが得意な人と不得意な人がいるというのを話した上で、どうしてここでグループでやるのかという、アクティブラーニングを行うメタ的な意味を、意図的にしっかり説明するようにしています。どうしてもその意味などがわからなかったら後で声かけて欲しいということを、しつこいくらいに言っています。特にアクティブラーニング的なことが多い授業では、事前にしっかり説明しておかないと、不得意な学生が休みがちになってしまったり、不得意な学生がいるグループの評価が落ちてしまったりします。不得意な人もいる、ということをこちらがわかった上で意味を持たせてやっているということを説明するのは、意識しています。（青山）

違いのある人たちと一緒にグループ活動するのは非常に難しい問題だと思いますが、慣れみたいなものもあるとは思っています。アクティブラーニングのような活動は、典型脳タイプの人たちの中で

もうまくいかないこともあるかとは思いますが、発達障がいの人たちの学習スタイルとしては難しいことが多いです。コンサルテーションで小学校に行くことがありますが、すごく上手な先生は、グループワークの中でのルールが明解だと思います。そうなると障がいのある子も外れずにグループに参加できています。

「おがる」では「成人座談会」というのをやっていて、そこでは発達障がいの当事者たちが10人くらい集まって、一つのテーマで座談会をしています。同じ当事者同士仲良くやって欲しい思いもありましたが、なかなかうまくいかずに僕も苦労しました。その時も、話し合いのルールというのを毎回読んでもらいます。そうしないと、気分が盛り上がってくると、手を挙げて発言するというルールも忘れてしまいますし、そういうのも毎回しっかり確認した方がいいと思います。

それでも、日々うまくいかないこともあると思います。その時に大切だと思っていることを三つお伝えしたいと思います。一つ目は、本人が困っている時に僕たちがいっしょに困る必要はないということです。本人が困っているなら僕たちはラッキーだと思います。それは体験的理解のチャンスだからです。これは彼と次の一歩を考えるチャンスになると思っています。その時に一緒に困ってしまって「あれはダメだった」と言ってしまうと、身近な大人が違いを否定したことになるので、僕は絶対に言いません。「あの時、どうしてあれやったの?」とは言うかもしれませんが。二つ目としては、もし本人が「あれ、失敗したよ」と言っても、「でもあそこは良かった」と言うことです。良かったと言っても、良かったことが10、悪かったことが0ということはなくて、良かったことが1、悪かっ

たことが9ということもありますが、例えば、「思ったことが言えたところまでは良かった。でも次の改善点としては言い方だ」などと言うようにしています。三つ目は、良いところと改善点から次の再チャレンジにつなげるということです。彼らは良いところと改善点を整理しないと、次のアイデアが思い浮かばないことがあって、何かうまくいかないと「もう終わりだ」「もうあそこには行かない」となってしまいます。ですから、先ほどお話しした自分調査のようなことを通して、再チャレンジに一緒に向かっていくことが大切だと思います。（西尾）

○どのような立場で、どのように接するのか

ちょうど昨日、滝川に行って、福祉の分野で今話題になっている「意思決定支援」というテーマで話し合いをしてきました。今お話があったように、自閉症や発達障がいの人たちは、すごくこれが苦手です。例えば、いつも同じものを選ぶ。本当に好きかどうかわかりませんが、いつも同じものを選ぶ。あとは、周囲の人を見て正解を1回覚えたら、これが正解だろうと思って、選ぶ。または、決められない、選べない。そういったところがあって、意思決定というのは非常に難しいテーマになっています。しかし、学校でのコンサルテーションでも話題に上がる子は、教室を脱走する子と、何か物を壊す子です。大人しくしている子は話題に上がりません。でも、先生は気づいています。そこは先生が拾わなければいけないところです。これに関して、また三つのことをお伝えしたいと思います。

就学前に身につけてほしいスキルの一つに「手伝ってほしい」と発信するスキルがあります。僕も学校の先生でしたが、どうも教育の中では「自分で頑張りなさい」「最後までやりきりなさい」と一人ですることを教えすぎているような気がしています。そうではなくてヘルプを知ることが大切で、トランジッションプログラムの中にもヘルプというのが入っています。ルーティーンストラテジーとして、気づく、考える、行動する、という感じでヘルプをやっていこうということをしていて、ある人はヘルプの出し方というマニュアルのようなものをメモ帳に挟んで、困ったらそれを見て、こうやってヘルプを求めると練習をしている人もいます。練習しなくてはいけないんです。困ったらおいでよ、と言われても行けないことが彼らは多いというのは本当にその通りだと思いました。二つ目は、逆に、本人は全く困っていないけど周囲がすごく困っているというパターンもあります。そういう時は、周囲の客観的評価を彼らに広げなくてはいけないなと思います。本人が困っていて言えないパターンでも、先ほどありましたように拾ってあげるというのが大切です。話しかけていって、最初は簡単な話題でいいので、褒めることから始めて、その褒める時間をつないでいって、核心の話題に触れていく準備をいつでもしておくといいと思います。三つ目は、たぶん静かなタイプの子を話題にしないというのは、違いがあることを認めていない、対等であることを忘れているのではないかということです。本当は、言わないままで成績が上がってこなかったら、こっちとしては困っていると思いますよね。そう思ったら、何か話しかけてあげることってできるのではないかと思います。だから理解をしているかどうかのチェックのようなことはしていったほうがいいと思います。大人しい子たち、

言いにくい子たちのタイプは、来てくれてから話を聞いても「いや、特に……」となってしまうので、こちらである程度の準備をしておかないと、話題は繋がっていかないと思っています。（西尾）

先ほどのお話にあった、本人は本当に困っているけれども、なかなか言い出せないというのを聞いて、非常に身につまされる思いがしました。例えば、大学の場合だと、すでに診断がついている学生が結構いて、そういう学生の場合であれば、特に申し出がなくても状況を見て声がかけやすいというのがあります。しかし、診断はないけれどもこの状況は大変だという時に、声をかけていいのかどうかはやはりちょっと迷うところです。本当は声をかけてほしいのかもしれませんが、そこは迷ってしまうということは正直、あります。同じ目線の人が問題を解決するのは、確かに重要なことだと思います。一つ別の例をお出しします。グループワークの時に、グループの中でうまくいくように周りの学生のサポートを求めたことがありましたが、ある学生が泣きながら「もう無理です」と言いに来たことがありました。「あの人と一緒にいるというだけで、周りが私も変な人だと思っています」と、そのサポートをする側だった学生が潰れてしまったということもありましたので、やはり難しい問題だなと正直、感じています。（安田）

発達障害のある人というふうに、どうしても括りが大きくなってしまいますが、基本的には個別性の話として考える以外にないのではないかと思います。30年やってきて結論としてこういうことを

言っていいのかわかりませんが。やはり、機能的なレベルの違いもありますし、自閉系の人や、ＡＤＨＤの人は、それぞれ違う出方をしてくることがあります。ですから、大きく括るのではなく、それぞれの個々人の話として考えていくことになると思いながら、ここまでのお話を伺っていました。そう考えると、「全体」と「個」という視点は、高等教育機関でもやはり必要なのではないかと思います。講義で全体に対して説明しておくというお話をしましたが、特定の人へのメッセージではなくて、どの人だって「あれ？」って思うことあるよねというメッセージが伝わった上でなければ、個別性の高い支援は行なっていけないということです。だから「全体」と「個」のバランスというのは大学でも必要だと思います。それから、私自身は、立ち位置の違いははっきり意識してやっています。教科の担当者として接する場合は評価者でもあるので、そこは意識しておかないといけません。要するに、合理的配慮と評価の関係性とか、微妙な部分があるということ、他の学生が不公平感を感じる可能性もあるということをわかってやっていかないといけない。それをわかった上で、授業の担当者という関係性で学生に接している場合もあれば、今日お話ししたいくつかの例のように教科の担当者ではなく別の距離感を持った存在として学生と接するときもあります。相手との関係性において、自分の立ち位置を意識しておくということは、繊細な部分に影響しますから大切だと思います。私は学内にある、対外的な相談員もやっています。学内ではなく外からやってくる方の相談を受けることもあるという臨床家の立場もあるので、その時はその時でまた違う立ち位置をとります。臨床家として接します。でも学内の学生の場合は、今日お話ししたようにパーソナルな関係性、人間関係ベースで、どう

接するかと考えています。答えはないですが、非常に重要な点で、まずは自分の立ち位置と学生との関係性というのは意識しておかなければならないと思います。どういう関係でやっているかに対する敏感さは必要ではないかなと思いました。（青山）

○障がいに対する自己認識と居場所づくりの重要性

いろいろな専門家の方がいろいろな説、ご意見を言われるかもしれませんが、私自身は、本当に小さい時、ひょっとしたら幼児期から、どうして自分はこうなっているのか、なんで自分はここができなかったのかと、少しずつ認識してきている子たちに結構出会ってきています。人間はそうやって、自分に対する認識というのは小さいうちから深めていくものだと思っています。例えば、幼児期から見ていて今、小学校の中学年になった子どもの例です。その子は年少、つまり3歳で幼稚園に入園した頃はドアの開け閉めやCDを入れたり出したりするためだけに園に行っているような時期があって、それは知識のある人から見れば典型的な行動であったわけです。その子が年長さんになり幼稚園を卒園する前に、幼稚園時代を振り返るような話をしました。その時に自分で年少時代を振り返って、その行動について「安心できて、落ち着いたもん」と語っていました。先生たちから、入ってきたときはよくドアの開け閉めしていたねと言われて、「安心できて、落ち着いたもん」と年長の時にすでに言えていた。当時の先生もその行動を否定せずに、開け閉めするとこんな音がするね、などと付き

合ってくれたらしく、その先生のことはやっぱり好きだったようです。そうやって、人間はそれぞれ自分なりのレベルで自分のことを認識していっているのではないかなと思います。その時に「僕は自閉症スペクトラムですから」と障害名とかそんなこと理解しているわけではないのですが、小さいうちから経験の中で少しずつ学んでいっていると思います。ただ、お話の中で申し上げたように、他者信頼と自己理解の関係性が重要だと思っていますので、もし小さい頃から嫌な経験ばかりだったら、どんどん自分に対する理解、自己認識が曲がっていってしまいます。だから、今日一日いろいろ議論していますが、いろんなファクターから安定して落ち着いていられる居場所がどれだけ大切かとか、大学においてもそれがどれだけ大切かという話につながっていくのではないかなと思います。（青山）

今、青山先生がおっしゃった通りだと思いますが、やはりいろいろな出来事を通して「あれ？」と気づいている人が多いように思います。その反面、あまりそういうことに気が付かず、困った感があってもそれにあまり目を向けずに生きてきて大学生になって就職活動をするようになって、企業からダメ出しをされてそこではじめて気づく人もいるのは事実だと思います。（安田）

僕も青山先生と同じような体験をしたことがあります。成人になった人たちに、いつぐらいから自分は違うと思っていたのか聞いたら、幼稚園ではもう思っていましたという人に結構出会います。幼稚園で砂場で遊んでいた時、さっきまでみんなですごく楽しく遊んでいたのに気が付いたら誰もいな

くなっていましたとか、いつも怒られるように連れて帰らされていましたとか。多分それくらいから感じていると思っています。でも、幼稚園の子たちだとまだあまり自分のことがわかっていなくて、「俺、自閉症なんだよ」と言うとまたおかしな社会が出来上がってしまうこともあるので、僕たち「おがる」のルールでは、秘密を守れるようになるというか、語っていい人を決められるようになるまでは、告知はやめた方がいいと決めています。小学校に上がってからが告知のチャンスであることが多いですが、もちろん必要ないと思っている子たちの場合はそんなことはありません。中高生の場合は、比較的難しいです。告知もできなくなっていることが多いです。本人たちの苦労はもう始まってはいますが、自分から言いにくい年代に入ってきています。仮に、あなたこれから支援が必要だよと言うと、なんだよ、お前とはもう話したくない、そんな支援なんか全然いらないとなることもあるので、うまくいきません。ですから、小学校に上がって以降の、次の告知のチャンスは就職の頃です。就職したいとなった時に、手段として手帳を持っている方が就職できるらしいとなって、診断を取りに行くことが多いと思います。どちらにしても、診断を受けることも、配慮を受けることも、自分のやりたいことのためのただのツールだということをよくお伝えしています。もう一つは、幼稚園から違いを感じているという状況を考えると、幼稚園の時から「人は違うよ」と教えていかなければならないということです。みんな今日の給食美味しいねと言っても、美味しくないと思う人もいるわけです。美味しくない人がいてもいいということを教えなければならないのですが、その辺が今は弱いと思います。（西尾）

○学内のネットワーク形成に向けて

学内での情報共有ということについて、本来ならばその人に関わる関係者で情報を共有するのが理想だとは思いますが、今は個人情報保護が厳しくなっていますので、そこがなかなかうまくいかないということがあると思います。小学校、中学校、高校と支援を受けてきているのに、その情報が大学に上がってこないということも普通にありますので、どこまで情報共有するのかは本当に難しい問題だと私自身も感じています。理想としては、関わる人が知っておきたいなという気持ちはあります。（安田）

フォーマルにどう作るかというのは、ある程度モデルが出てきています。大学によって違うと思いますが、学部、学科、そして学生相談を司っているようなところとか、教務を司っている学務部とか、そのあたりの連携がないと、単位修得や評価に関しては確実に引っかかってくると思います。また、キャリア教育、就労支援に携わっている部署は、大学からの出口のところで、大抵の場合はそのあたりの問題が連動してくることが多いので、それらの部署間で情報共有できるシステムを作っておかないといけないと思います。このようにフォーマルな部分ではそれほど複雑な議論にはならないと思います。ただ、先ほどお話に出ていたように、個人情報保護との絡みで、本人がそれを言わないでほしいと言った時点で、本来情報共有できるはずのシステムを作っているにも関わらず、情報が共有され

ないので、後手を踏むことになります。詳しくは話しませんが、私どものような小さな大学でも、本人が言わないでほしいと言ったことで、後手を踏むことになってしまったというケースがあります。本人の、それを伝えてほしくない、という言葉には非常に重みがあります。ではどうすればいいかということで、普段よく考えているのが、すごく青臭いことですが、本人と誰かが信頼関係を結ぶということです。あなたのこれからの将来を考えたら、ここで止めてしまわないことが結局プラスになるし、味方になってくれる人はきっといる、ということを伝える。本人が言いたくないということに対して、その気持ちはわかります、わかるけれど、アクションとしては、そうではないアクションを取るという選択肢があって、それに成功したらいろいろな味方が現れて、外部機関や病院に繋がるなど、一気にいろんなことが動き出す。そういうのを実際に見ていると、結局は本人に寄り添って、「不安で怖いかもしれないけども、違う行動のチョイスってあるよ」というやりとりをする存在がいるかどうかにかかっているような気がします。こういった話をしていてやはり最後は個別性の問題になるのではないかと思うのは、最後の最後のところでは結局個別的な関係に基づいて、いろいろなシステムが稼働しだしたり、いろんなところの機能が作動しだしたりするのではないかなと思うからです。

（青山）

○「違い」を受け入れ、認められる社会のために

違いを正すということから、違いをギフトのように考えていければよくて、それを小さい時から学んでいければいいのですが、ただ、皆さんが学生と出会う時には相手は二十歳そこそこになっていると思うので、皆さんが最初にそうやって言ってくれる人になっていければいいと思います。違っても、違いがオーケーということさえ分かっていれば、あとは、いろいろな資源があるので、それを使っていけば、その人なりの自己実現には繋がっていくと思っています。（西尾）

私自身が、発達障害のある留学生の支援に関わり始めた頃は、誰もそれに興味を持っている人がいなくて、話してもスルーされることが多かったです。今回、このテーマに興味を持ってくださった北海道大学の先生方にも非常に感謝しておりますし、長時間にも関わらず熱心に皆さん耳を傾けてくださったということは、非常に心強く感じています。まだまだ分かっていないことはたくさんあります。これから私も勉強を続けていきたいと思っています。皆さんからもいろいろなことを教えていただきたいと思っています。本日はありがとうございました。（安田）

私が最近、話すときも書くときも、同じことを二つお伝えして終わることにしているのですが、今日もそれをお話しして終わりにしたいと思います。一つは、障害の有無だけではなくて、徹底的な

「個への関心」ということからしか始まらないと思っているということです。もう一つは「融合」です。自分の反省も込めてですが、学校の教育レベルで特別支援が13年経ってうまく進まなかった理由は、特別支援教育ということにあまりにもこだわり過ぎて、自分は特別支援専門じゃないからという人が増えてしまったことにあるのではないかと思っていて、その責任の一端を自分の中にも感じています。ですから、これからは直接関係なさそうに見えるいろいろな人が、あちらこちらで同時多発的にここは関係あると融合していかないと、どんなに良いコンテンツを開発しても、進んでいかないのではないかと思っています。（青山）

著者紹介（掲載順）

○青山 新吾（あおやま しんご）

ノートルダム清心女子大学人間生活学部児童学科　准教授

○安田眞由美（やすだ まゆみ）

長崎外国語大学外国語学部国際コミュニケーション学科日本語専修　准教授

○西尾 大輔（にしお だいすけ）

札幌市自閉症・発達障がい支援センターおがる　センター長

編集担当

青木麻衣子（北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部　准教授）

鄭惠先（北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部　教授）

国際教育研究部　ブックレット5
「合理的配慮」を必要とする学生に対する支援のあり方を考える

発 行 日：2020年3月30日
発　　行：北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部
〒060-0815　札幌市北区北15条西8丁目
印　　刷：(株)アイワード



北海道大学
HOKKAIDO UNIVERSITY